



Posgrados de Musicoterapia a distancia en lengua española

Tutor: Mg Gustavo Rodríguez Espada

Alumna: Broqua, Graciela Inés

Título a obtener: Magister en Tecnología Educativa

Facultad de Tecnología Informática

Maestría en Tecnología Educativa

MES Y AÑO: Diciembre 2022

Tutor: Mg Gustavo Rodríguez Espada

Músico, Licenciado en Musicoterapia (Universidad del Salvador-USal- y Universidad Abierta Interamericana-UAI) y Máster en Metodología de la Investigación (Universidad Nacional de Lanús). Con más de 20 años de trabajo clínico en Musicoterapia en salud mental, y una intensa actividad académica desarrollada en Argentina, Uruguay, Brasil, Venezuela, España, Escocia, Estados Unidos y Alemania. Actualmente a cargo de la asignatura Investigación en Musicoterapia y coordinador del equipo encargado de las tutorías de tesis y trabajos finales de la Licenciatura en Musicoterapia de la UAI, sedes Buenos Aires y Rosario. Prof. Titular de la asignatura Tesina: Tutoría disciplinar, en la Universidad Maza (UMaza), sede Mendoza. Coordinador general de Proyectos Finales de la carrera de Música Profesional de la Escuela de Música de Buenos Aires (EMBA). Autor de los libros *Pensamiento Estético en Musicoterapia* (Ed. UAI, 2016) y *Pensamiento Estético en Musicoterapia II: Territorializaciones. Formación, improvisación, técnica y escucha*, (Ed. Autores de Argentina, 2021), textos incluidos en las bibliografías de las licenciaturas en Musicoterapia que se cursan en Universidad de Buenos Aires, UAI, USal, UMaza y en las evaluaciones de ingreso a las residencias y concurrencias de la carrera hospitalaria de la ciudad de Buenos Aires.

Aclaración:

Cuando se emplean palabras en género masculino aludiendo a sujetos generales (como "los docentes" o "el musicoterapeuta") se hace referencia al rol que esas personas ocupan asumiendo que pueden ser o reconocerse de cualquier género.

Índice	
Agradecimientos	6
Prólogo	7
Resumen	8
Resumo	8
Abstract	9
1.Introducción	11
2.Antecedentes	15
3.Estado del arte	16
3.1.La Musicoterapia	20
3.2.La formación en Musicoterapia	22
3.3.Formaciones de Musicoterapia en Iberoamérica	25
3.4.Posgrados de Musicoterapia	28
3.5.Prácticas profesionales	30
3.6.Formaciones a distancia	31
4.Marco teórico	34
4.1.Educación a Distancia	34
4.2.Educación en Línea	37
4.3.La ubicuidad	43
4.4.Roles docentes	44
4.5.Los contenidos a distancia	49
4.6.Las prácticas	51
4.7.Optimización de la enseñanza a Distancia	53
4.8.Algunas herramientas de Tecnología Educativa para Educación en Línea	56
4.8.1.Comunidades Virtuales de Aprendizaje	56
4.8.2.Entornos Virtuales de Aprendizaje	58
4.8.3.Gamificación	59
4.8.4.Simuladores	60
4.8.5.Redes Sociales	62
4.8.6.Comunidades de Prácticas	63
4.9.La Evaluación de la calidad en la Educación en Línea	65
5.Explicitación del problema	68
6.Justificación de la relevancia del tema	69

7.Objetivos	71
7.1.Objetivo general	71
7,2,Objetivos específicos	71
8.Preguntas de investigación	71
9.Metodología	72
10.Primer parte: Relevamiento	74
10.1.Recolección de datos	74
10.2.Resultados del Relevamiento	77
10.3.Análisis de resultados del Relevamiento	83
10.3.1.Análisis de la calidad de la enseñanza a distancia	89
10.4.Conclusión del Relevamiento	95
11.Segunda parte: Propuesta de Intervención en el campo profesional	98
11.1.Identificación del problema	98
11.2.Relevancia del problema	100
11.3.Objetivos de la Propuesta de Intervención	101
11.3.1.Objetivo general de la Propuesta de Intervención	101
11.3.2.Objetivos específicos de la Propuesta de Intervención	101
11.4.Diagnóstico previo	101
11.5.Destinatarios	102
11.6.Fundamentación teórica de la propuesta	102
11.7.Justificación de procedimientos y técnicas involucradas	104
11.8.Exigencias éticas	107
11.9.Recursos	108
11.10.Acciones y actividades	110
11.11.Estrategias implementadas	113
11.12.Programa del curso para graduados	115
11.13.Cronograma de trabajo	117
11.14.Validación de la intervención	120
11.14.1.Encuesta de satisfacción	121
11.15.Factores eventuales que incidieron en los resultados	123
11.16.Resultados de la Propuesta de Intervención	123
11.16.1.Evaluación por parte del alumnado	126
11.16.2.Evaluación docente	132
11.17.Análisis de resultados de la Propuesta de Intervención	134
11.18.Conclusión de la Propuesta de Intervención	140
12.Conclusión general de la investigación	145

13.Discusiones	152
14.Epilogo	157
15.Referencias	158
16.Glosario	172
17.Anexos	176
17.1.Anexo 1	176
17.2.Anexo 2	184
17.3.Anexo 3	190

Agradecimientos

Doy infinitas gracias a mi familia, soporte constante de mis aventuras académicas, especialmente a mi esposo, siempre presente y parte de cada uno de mis pasos. A mis colegas musicoterapeutas, que pacientemente han respondido mis preguntas y reciben mis entusiastas propuestas. Y a mis compañeros maestrandos de la Maestría en Tecnología Educativa, sin cuyo mutuo acompañamiento no podríamos haber llegado al final de este recorrido.

Prólogo

Siendo musicoterapeuta graduada en la Universidad de Buenos Aires (UBA), profesora en docencia superior recibida en la Universidad Tecnológica Nacional y docente de la Licenciatura en Musicoterapia de la UBA desde 2007, la formación y actualización en Musicoterapia siempre estuvo entre mis primeras preocupaciones. Cada vez que he querido especializarme o actualizarme me he encontrado con obstáculos habituales, como que ciertas formaciones se dictan presencialmente a muchos kilómetros de distancia de mi ubicación, o que sus horarios coinciden con obligaciones que no puedo reprogramar.

Las formaciones a distancia han representado para mí grandes soluciones a estas dificultades incluso mucho antes de la pandemia por COVID19. Pero en muchas ocasiones, también generaron importantes frustraciones. En gran cantidad de oportunidades quienes dictaban las clases no tenían formación pedagógica, desconocían recursos elementales de Tecnología Educativa, desaprovechaban herramientas con las que contaban, no daban respuestas al estudiantado, las evaluaciones automatizadas tenían errores a los que nadie respondía, sus correcciones no daban devolución al alumnado, entre muchas otras dificultades. El resultado final era un desalentador descenso de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comencé la docencia a distancia con el objetivo de mejorar de estos aspectos lo que estuviese a mi alcance y con ese fin realicé esta Maestría en Tecnología Educativa. Porque la enseñanza a distancia es una excelente modalidad si se efectúa correctamente, pero también puede transformarse en una forma descuidada de bajar el nivel académico.

Para prosperar en ese aspecto tenemos que conocer y prepararnos.

Este trabajo intenta dar un paso en esa dirección, para perfeccionar el nivel académico de las propuestas de Musicoterapia de posgrado y alcanzar a quienes se encuentran lejos sin descuidar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Resumen

La Musicoterapia es una disciplina joven y los estudios universitarios que habilitan a ejercerla, las actualizaciones y las especializaciones son muy heterogéneos en el mundo. También lo son sus estudios de posgrado. Al no haber carreras para formar musicoterapeutas en muchos países, han surgido posgrados de Musicoterapia a distancia que atraen a quienes no encuentran formaciones en sus territorios. Pero hoy en día una formación a distancia solo puede ser de calidad si optimiza recursos de Tecnología Educativa. El objetivo de esta tesis es conocer los posgrados de Musicoterapia a distancia existentes en lengua española, delimitar sus destinatarios y definir sus características. Para esto se propone un estudio cuali-cuantitativo con un relevamiento territorial de los posgrados de Musicoterapia que cumplan con los criterios de inclusión y cuestionarios, para luego analizar la calidad de la educación a distancia. Posteriormente se desarrolla un proyecto de intervención orientado al dictado de un curso de posgrado a distancia para musicoterapeutas de habla hispana. Como resultado, se observa que los posgrados a distancia de Musicoterapia poseen características sumamente dispares, que muchos de ellos pueden ser cursados enteramente desde zonas lejanas y que el nivel de calidad de los posgrados a distancia que buscan habilitar al ejercicio de la Musicoterapia no siempre garantiza una formación profesional completa.

Palabras clave: musicoterapia, estudios de posgrado, enseñanza superior, Tecnología Educativa, formación profesional, educación a distancia, lengua española

Resumo

A Musicoterapia é uma disciplina jovem e os estudos universitários que permitem sua prática, as atualizações e as especializações são muito heterogêneos no mundo. Assim como seus estudos de pós-graduação. Como não existem carreiras para formar musicoterapeutas em muitos países, surgiram cursos de pós-graduação em Musicoterapia a distância que atraem aqueles que não conseguem encontrar formação em seus territórios. Mas hoje o ensino a distância só pode ser de qualidade se otimizar os recursos da Tecnologia Educacional. O objetivo desta tese é conhecer os cursos de pós-graduação em

Musicoterapia a distância em espanhol, definir seus destinatários e definir suas características. Para isso, propõe-se um estudo quali-quantitativo com levantamento territorial de pós-graduandos em Musicoterapia que atendam aos critérios de inclusão e questionários, para posteriormente analisar a qualidade da educação a distância. Posteriormente, é desenvolvido um projeto de intervenção orientado para a oferta de um curso de pós-graduação a distância para musicoterapeutas de língua espanhola. Como resultado, observa-se que os cursos de pós-graduação a distância em Musicoterapia possuem características bastante diferenciadas, que muitos deles podem ser cursados integralmente à distância, e que o nível de qualidade dos cursos de pós-graduação a distância que buscam viabilizar a prática da Musicoterapia nem sempre garante uma formação profissional completa.

Palavras chave: musicoterapia, pós-graduação, ensino superior, Tecnologia Educacional, formação profissional, ensino à distância, língua espanhola

Abstract

Music Therapy is a young discipline and the university studies that enable it to be practiced, the updates and the specializations are very heterogeneous in the world. So are the postgraduate studies. As there are no careers to train music therapists in many countries, distance Music Therapy postgraduate courses have emerged and attract those who cannot find training in their territories. But today distance learning can only be of quality if it optimizes Educational Technology resources. The objective of this thesis is to know the distance Music Therapy postgraduate courses in Spanish, define their recipients and define their characteristics. For this, a qualitative-quantitative study is proposed with a territorial scanning of Music Therapy postgraduates that meet the inclusion criteria and questionnaires, to later analyze the quality of distance education. Subsequently, an intervention project oriented to the delivery of a distance postgraduate course for Spanish-speaking music therapists is developed. As a result, it is observed that the distance postgraduate courses in Music Therapy have very different characteristics, that many of them can be studied entirely from far distances, and that the level of quality of the distance

postgraduate courses that seek to enable the practice of Music Therapy does not always guarantee complete professional training.

Key words: Music Therapy, postgraduate studies, higher education, Educational Technology, professional training, distance education, Spanish language

1.Introducción

Los estudios de posgrado permiten a profesionales con título de grado actualizarse, especializarse o generar investigaciones en su campo de ocupación. Desde cursos para graduados hasta doctorados, pasando por diplomaturas, maestrías y carreras de especialización, existe una amplia gama de variantes que ofrecen propuestas diversas según lo que esté buscando el profesional, ya sea formación específica para la práctica en un sector determinado, actualización sobre un tema particular, innovaciones, investigación, etc. Los nuevos tiempos en este mundo globalizado exigen a los expertos cada vez más actualizaciones, las cuales deben poder ser atendidas durante el ejercicio de la profesión. De este modo, los momentos disponibles para la práctica de la disciplina colisionan frecuentemente con los de la formación continua, entrando muchas veces en superposición.

Ante esta realidad, la optimización de tiempos y espacios parece ser una condición para la actualización competente. Son los huecos en el día, los espacios de ocio intersticial (Igarza, 2009) los que mayormente aprovecha el profesional para leer la última literatura, ver una conferencia *online* o asistir a un congreso virtual. Y esto mismo ocurre con la cursada de posgrados. El crecimiento del aprendizaje a distancia en línea, especialmente en la educación superior se vincula a su mayor plasticidad al descartar impedimentos como el espacio y el tiempo precisos. De modo que poder acceder a los estudios en todo momento y desde distintos lugares se está volviendo una necesidad cada vez más extendida (Velázquez y López, 2021).

Además esta modalidad resuelve otra problemática: que las instituciones educativas puedan responder a requerimientos del alumnado cuando no se posee la infraestructura edilicia ni las inversiones necesarias para incorporar grandes cantidades de estudiantes (Massuga *et al*, 2021). Es por esto que la posibilidad de cursar posgrados a distancia, va aumentando su atractivo, especialmente después de la pandemia por COVID19 en la que eclosionaron de manera forzada tantas modalidades de educación *online*.

Pero la enseñanza virtual es sumamente diferente de la presencial y no necesariamente logra siempre buenos resultados, ya que los requerimientos para que una enseñanza a distancia sea exitosa son múltiples. Esto hace que no todas las propuestas de

aprendizaje en línea ni todo docente que las implementa esté realmente preparado para alcanzar logros en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y esto ha alimentado el estigma de que la educación a distancia es de baja calidad y posee una flexibilidad que reduce las exigencias hacia el estudiantado (Caldeiro, 2014).

Como todo prejuicio, su falsedad se apoya en ciertas experiencias empíricas que probablemente muchos profesionales ha atravesado acerca de posgrados a distancia con bajo nivel académico, con poca (o ninguna) presencia de docentes o tutores, con material escaso o inadecuado para la virtualidad, o con dificultades técnicas que nadie resuelve. Como ocurre en toda formación también presencial, encontraremos docentes con mayor o menor conocimiento sobre el contenido que dictan, con más o menos recursos pedagógico-didácticos, con mayores o menores recursos comunicativos, con mayor o menor flexibilidad para adaptarse a imprevistos, etc.

Sin embargo, esta afirmación parece perder peso en el ámbito de los posgrados. Se observa como una situación habitual que en la enseñanza superior los docentes tengan formación sobre la asignatura que dictan pero no sobre pedagogía. Hay una creencia de que a nivel superior esa formación no es necesaria para dar clases de calidad. Sostiene esta idea el mito de que quienes saben hacer saben enseñar esa práctica. De esta manera, la formación pedagógica es considerada como innecesaria en el equipo docente universitario y se relega a un segundo plano (Mendes Barcelos, 2019).

Pero para dictar asignaturas a distancia, además de saber del tema que se enseñará y de las mejores formas didácticas de transmitirlo, hay que tener recursos específicos de Tecnología Educativa que sirvan para dictar esa materia y el tutor debe conocer cómo optimizarlos (Koehler *et al.*, 2015). No es que la educación a distancia sea de menor calidad, es que para hacerla de calidad se requieren más saberes específicos y más recursos. Y una gran diferencia que ocurre a nivel de posgrado, en comparación con otros niveles, es que quienes se están formando son profesionales, en ocasiones, más preparados que el propio docente a cargo de la actualización. Que cada docente construya una asociación con la Tecnología Educativa puede permitir un crecimiento en la calidad de la educación superior, logrando posteriormente una contribución al desarrollo de la profesión (Mendes Barcelos, 2019).

En el terreno de la Musicoterapia, la situación puede volverse más compleja. En primer lugar, porque las formaciones de Musicoterapia en el mundo son sumamente desiguales. Encontramos países donde no existen carreras de Musicoterapia, otros donde solo existen cursos no curriculares o no avalados por las autoridades nacionales, algunos con carreras de grado, otros con maestrías habilitantes orientadas a graduados de diferentes carreras y doctorados. Al no haber uniformidad en las formaciones, tampoco la hay en las actualizaciones de posgrado. Y los planes de estudio son tan diversos que un Licenciado en Musicoterapia graduado en Argentina que curse una Maestría en Musicoterapia en España volvería a ver los mismos contenidos que aprendió en sus dos primeros años de carrera de grado. Claramente su percepción sería que esa maestría tiene bajo nivel académico y, si además la hubiera cursado a distancia, podría atribuirle esa limitación a la modalidad virtual, alimentando el estigma que sanciona a la enseñanza a distancia como de menor categoría.

Al respecto, la American Music Therapy Association (2013) estableció un parámetro de habilidades que debería adquirir un musicoterapeuta en su formación para estar preparado para ejercer. Estas competencias se separan en tres áreas: las bases musicales, las bases clínicas y las específicamente musicoterapéuticas. Entre las bases musicales, un musicoterapeuta debería conocer sobre historia y teoría musical, habilidades para la composición y arreglos, para la *performance* o producción musical, habilidades musicales funcionales, habilidades para la dirección y para el movimiento. Entre las bases clínicas se encuentran aplicaciones y principios terapéuticos, y la relación terapéutica. Finalmente, las competencias musicoterapéuticas incluyen conocimiento básico aplicado, la evaluación del usuario, paciente o cliente, la planificación del tratamiento, la implementación de la terapia, la evaluación del tratamiento, su documentación, el planeamiento de la finalización del tratamiento (alta, derivación), el rol ético y profesional, la colaboración interprofesional, la supervisión, la administración y la investigación (American Music Therapy Association, 2013).

El presente escrito busca sumergirse en esta complejidad en la que está involucrada la actualización de profesionales en Musicoterapia en el mundo de habla hispana. Entendemos que la extensión territorial en la que se está expandiendo el ejercicio de la Musicoterapia en

Iberoamérica es suficientemente amplia como para destacar su importancia. Además, el desarrollo de la profesión en España y Latinoamérica se encuentra en extenso crecimiento y con él, las formaciones de posgrado en Musicoterapia aumentan, incluyendo las modalidades a distancia. Pero, lejos de conformarse con carreras con cualidades limitadas, la comunidad de musicoterapeutas requiere y busca adquirir un nivel académico acorde a su desempeño profesional con personas en roles de pacientes y usuarios de una profesión de la salud, la educación y el ámbito social.

A lo largo de la investigación se identificarán como posgrados aquellos estudios que requieren poseer un título previo de grado para acceder. Entre ellos encontraremos tanto carreras de posgrado como carreras de especialización, maestrías y doctorados, (Marquina, 2004) y cursos de posgrado, que son más cortos. El enfoque de esta tesis de maestría en Tecnología Educativa pone la atención en los posgrados de musicoterapeutas de habla hispana dado que la enseñanza a distancia traspasa las fronteras nacionales y nos encontraremos con carreras en las que estudian habitantes de diversos países. Sería engañoso creer que en esta modernidad líquida (Bauman, 2000) en la que nos vamos acomodando a los tiempos y a los espacios, filtrándonos por las grietas que nos permiten seguir nuestros caminos, cada estudiante navega únicamente dentro de sus límites geográficos.

Pero si bien nos extendemos más allá de las fronteras, también nos limitamos a una sola lengua. Sabemos que las diferencias culturales se suman a las características propias del ejercicio competente de la musicoterapia en cada región adoptando particularidades específicas en cada zona. También conocemos el hecho de que actualmente gran cantidad de estudiantes se adentran a estudiar en países en los que se habla otra lengua que no es la materna. Sin embargo, el flujo de circulación de estudiantes entre instituciones suele ser mayor entre quienes comparten la lengua propia. Conjugarse en un mismo idioma supone entender parte de las referencias básicas, compartir una porción de la cultura y tener más coincidencias en el vocabulario (Eslava Mejía, 2019).

Este trabajo presenta dos acciones diferentes. Por un lado, una investigación en la que buscaremos dar cuenta de los posgrados a distancia que existen en habla hispana, a quiénes están destinados y cuáles son sus características. La segunda es una Propuesta de

Intervención en la que buscamos contribuir a la problemática de la falta de actualizaciones en Musicoterapia para musicoterapeutas graduados con el diseño de un curso de posgrado con características que permitan que sea cursado y aprobado por colegas de todo el mundo de habla hispana.

Para eso, inicialmente, veamos qué antecedentes hay sobre posgrados de Musicoterapia.

2. Antecedentes

Según la bibliografía, el primer posgrado de Musicoterapia en Latinoamérica se llevó a cabo en Brasil, en portugués. Consistió en un curso en la Facultad de Educación Musical del Paraná en 1971, según Odahara Graça (2015), si bien en los registros de Eslava Mejía (2019) inició en 1970. Duraba dos años y tenía clases teóricas a la mañana y clases prácticas a la tarde. Se llamaba Curso Especial de Musicoterapia y estaba destinado a graduados de Música. Incluía prácticas supervisadas en hospitales de la zona. En ese mismo año había sido creada la Asociación de Musicoterapia de Paraná y se encargaba de registrar los diplomas entregados en ese curso (Odahara Graça, 2015).

Se encuentran algunos registros bibliográficos de otros posgrados de Musicoterapia. En 1999 se creó en la Universidad de Chile la especialización de postítulo en Terapias de Arte, mención Musicoterapia (Eslava Mejía, 2019). En Colombia, en 2004 se inauguró la Especialización en Musicoterapia en la Universidad Nacional de Colombia que posteriormente se transformó en lo que actualmente es la Maestría en Musicoterapia (Eslava Mejía, 2019). En Cuba entre el 2007 y 2009 se concretó una Maestría en Musicoterapia en el Instituto Superior de Arte con la colaboración con la Facultad de Psicología de la Habana. Este posgrado duró 2 años, estaba destinado a diferentes profesionales y no volvió a repetirse al finalizar el proceso formativo (Fernández de Juan, 2019). En 2010 en Venezuela se creó un posgrado en Musicoterapia dependiente de la Universidad de los Andes cuya sede fue en Mérida (Eslava Mejía, 2019). Constituía un posgrado de especialización en Musicoterapia, pero años más tarde fue suspendido.

Posteriormente se destacó el posgrado nacional Música y Salud creado en Cuba en 2012 acreditado por la Universidad Médica de La Habana. Este posgrado, en lugar de formar para el ejercicio de la Musicoterapia, buscaba difundir los avances de la Musicoterapia entre profesionales de la salud y poner en práctica acciones que generaran un uso adecuado de la música en el país (Fernández de Juan, 2019).

En 2014 en Uruguay se comenzó a dictar el curso de posgrado de Especialización en Musicoterapia en CEDIIAP, la misma institución donde se alojaba (y aún se aloja) la Licenciatura en Musicoterapia. Este curso estaba destinado tanto a graduados de profesiones de la salud como del arte y la educación.

Por su parte, en España, se inauguró el primer curso de posgrado en Musicoterapia en la Universidad de Barcelona en 1992. dirigido por Serafina Poch. Su objetivo era formar musicoterapeutas. Esa formación desencadenó el surgimiento de otros posgrados y másteres en el país (March Luján, 2021). Hacia el 2018 la formación en España para el ejercicio de la profesión se ofrecía tanto en universidades públicas como privadas, pero también en escuelas superiores de música y en centros privados (Sabbatella *et al.*, 2018). Entre esos entes privados, en 1986 comenzó a funcionar la Escuela de Musicoterapia y Técnicas Grupales, que hoy se denomina Instituto Música, Arte y Proceso (IMAP) en Vitoria. El año siguiente en Bilbao se inaugura el Centro de Investigación Musicoterapéutica (MI-CIM), también ofreciendo formación específica (March Luján, 2021).

3.Estado del arte

En el mundo de habla hispana las propuestas de formación en Musicoterapia y luego de actualización o especialización para musicoterapeutas son sumamente dispares y muchos países no cuentan con ninguna carrera universitaria que sea habilitante del ejercicio de la profesión.

Cada una de las naciones ha construido un desarrollo de la disciplina en función de su contexto y su realidad específica, lo cual incluye políticas en salud y en educación superior,

requisitos legales, recorridos jurídicos, constituyendo una complejidad que solamente puede comprenderse desde la diversidad (Eslava Mejía, 2019).

Ante este panorama, la Comisión de Formación Profesional del Comité Latinoamericano de Musicoterapia (2021) ha hecho público un informe en el cual da cuenta de la realidad de las formaciones en Musicoterapia en América Latina y el Caribe. El documento recolectó la información mediante una encuesta. De los 36 países que conforman el área geográfica, 23 respondieron la encuesta reflejando que en el 2021 contaban con alguna formación universitaria de Musicoterapia únicamente los países: Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay, Uruguay, Chile, Cuba, México y Panamá. Sin embargo, estas formaciones no se asemejan entre sí. Entre ellas encontramos desde diplomados de menos de 120 horas de clases hasta carreras de grado de 5 años de duración. En Bolivia, por ejemplo, existen diplomados de Musicoterapia completamente a distancia. Y en Argentina, todas las formaciones son de grado y presenciales.

A su vez, al día de hoy en solo dos países americanos de habla hispana existe ley de ejercicio profesional que regule la práctica de la Musicoterapia y la formación requerida para ello. Panamá, recientemente finalizó los pasos de este cometido (Ley 332, 2022) y Argentina, obtuvo la sanción de la ley nacional 27153 de Ejercicio Profesional de la Musicoterapia (Ley 27153, 2015) en 2015. Por otro lado, Brasil ha presentado un proyecto de ley sobre la regulación del ejercicio profesional del musicoterapeuta (Eslava Mejía, 2019) el cual sigue en proceso hacia su sanción completa.

La realidad en Europa no es menos heterogénea. Si bien también hay países sin carrera universitaria de Musicoterapia y otros con cursos o posgrados, nos enfocaremos en la lengua española. Se encuentran grandes disparidades en la formación de Musicoterapia en España (Martín Redón *et al.*, 2018).

España es uno de los países que cuenta con maestrías en Musicoterapia orientadas a graduados de diversas carreras, algunas de ellas a distancia o con la modalidad *blended learning* combinando clases presenciales con virtuales. Martín Redón, Escrig Sos, y Escrig Sos (2018) encontraron en España 15 másteres en Musicoterapia presenciales ofrecidos en 14 instituciones tanto públicas como privadas en 2018 (una institución ofrecía dos másteres

en dos sedes diferentes). Entre las instituciones que ofrecían los másteres se encontraron centros que no eran universitarios pero que poseían prestigio dentro de la comunidad profesional. De esos másteres, 10 tenían 2 años de duración, uno se realiza en 4 años y los otros 4 en solo un año. También encontraron formaciones a distancia y títulos diferentes al de máster que excluyeron de su estudio por no contar con los criterios de inclusión. No se incluyeron los posgrados que no otorgaban créditos ECTS, sistema de puntajes universitarios compartido en Europa que contempla en la cantidad de horas lectivas (horas de clase) y la de horas de trabajos y estudio del estudiantado (Martín Redón *et al.*, 2018).

La sigla ECTS significa *European Credit Transfer Accumulation System* y es el nombre de una forma de organizar las formaciones de nivel superior en Europa que permite homogeneizar los niveles académicos estableciendo un estándar básico. Este sistema de puntaje establece una equivalencia entre 1 crédito ECTS y 25/30 horas de cursada y trabajo del alumnado (Palacios Picos, 2004).

Para habilitar al ejercicio de la musicoterapia en territorio español la formación requerida es de posgrado o máster con al menos 60 créditos ECTS según lo sugerido por las entidades de musicoterapeutas. Para postularse a esas formaciones se debe contar con un título universitario previo que puede consistir en una diplomatura, una licenciatura o un título de grado que preferentemente sea de áreas de la educación, la salud o sociocomunitarias (March Luján, 2021), aunque esto no es excluyente en todas las instituciones que ofrecen los posgrados. Para la especialización en áreas específicas de la Musicoterapia existen, además, especializaciones post-másteres en temáticas varias. Entre ellas aparecen diversidad funcional, geriatría, tratamiento del dolor, intervenciones hospitalarias, y modelos o métodos de abordaje musicoterapéuticos (March Luján, 2021).

Según March Luján (2021) en España la mayoría de las propuestas para formar musicoterapeutas respeta las sugerencias de la World Federation of Music Therapy (WFMT) y de la European Music Therapy Confederation (EMTC). Estas involucran la inclusión dentro de la currícula de cada formación de prácticas profesionales con supervisiones, formación en investigación y el proceso terapéutico individual de cada estudiante.

Hay asociaciones de musicoterapeutas en España buscando la aprobación de una ley que regule el ejercicio de la profesión en el país (March Luján, 2021). En 2017 la Asociación de Musicoterapia de la Región de Murcia presentó una moción sobre la regulación del ejercicio profesional de musicoterapeutas en su región. Por su parte, en 2018 la Asociación Valenciana de Musicoterapia (AVMT), hizo lo propio presentando una Proposición no de Ley acerca de la regulación de la Musicoterapia, que fue aprobada. Y acciones similares realizó la Associació Balear de Musicoterapeutes en el mismo año (Federación Española de Asociaciones de Musicoterapia, 2018). Pero mientras finaliza ese proceso legal, actualmente todas esas maestrías (las que duran un año, las que duran tres, las que poseen prácticas profesionales y las que son completamente a distancia) habilitan a ejercer la Musicoterapia en su nación dado que ninguna legislación indica lo contrario.

La situación de las formaciones en las diversas naciones va de la mano con el rol profesional que en los distintos territorios tiene el musicoterapeuta y con las demandas laborales en cada sociedad. Esto se suma al hecho de que, debido a la pandemia, en la cual ineludiblemente se transformó la enseñanza presencial en virtual, muchos posgrados adoptaron formatos *online*. Esto puede haber generado el surgimiento de más posgrados de MT a distancia o en formatos semipresenciales. Pero pensando en los conocimientos y habilidades que un musicoterapeuta requiere para el ejercicio de su profesión y en la posibilidad o no de adquirir todas esas competencias a distancia, es aquí donde entra en juego el análisis de la calidad de la educación a distancia (Rama y Domínguez Granda, 2016).

Si las formaciones de Musicoterapia en español para habilitar a ejercer la profesión son escasas, a su vez, los posgrados de actualización para musicoterapeutas ya graduados, parecen una pretensión aún más lejana. Este 2022 se inició en Brasil un posgrado de Musicoterapia en Salud Mental, de actualización para musicoterapeutas titulados, al que se puede acceder virtualmente, pero, como puede preverse, está dictado en portugués (M. Oselame, comunicación personal, 29 de julio de 2022).

3.1. La Musicoterapia

Si bien innumerables organizaciones de Musicoterapia han elaborado diversas definiciones, una de las más difundidas describe a la Musicoterapia como un proceso de intervención sistemático llevado a cabo por un terapeuta para promover la salud de un individuo (usuario o paciente) empleando música, sonidos, experiencias musicales y las relaciones ejercidas entre ellos como gestoras de cambios (Bruscia, 1998). En el marco de esta definición no se especifica quién es el terapeuta ni qué formación debe tener para ejercer la disciplina. Por otro lado, la World Federation of Music Therapy (2011) la describe como el empleo profesional de la música en ámbitos educativos, médicos y cotidianos para lograr mejoras en áreas diversas como la salud, el bienestar, entre otras, pero destaca que tanto la educación como la formación clínica y la práctica se deben basar en estándares profesionales que varían según el contexto social, político y cultural (WFMT, 2011). Otras definiciones en cambio, indican que el terapeuta a cargo debe haber aprobado un programa completo de formación o que el experto debe contar con las debidas acreditaciones (Kirkland, 2013). La reciente ley que regula el ejercicio de la Musicoterapia en Panamá, en el artículo 2 define a la profesión como “el uso profesional de la música y sus elementos” (Ley 332, 2022, p. 2) y al musicoterapeuta como un conocedor que debe haber egresado de alguna formación.

El hecho de trabajar con música, un producto artístico que se encuentra al alcance de la mano de cualquier sujeto, puede generar la idea errónea de que cualquiera puede aplicar la música para emplearla con objetivos terapéuticos y que ello solo puede lograr efectos positivos. Esto va de la mano con otra creencia que es la de que la música en sí misma, tiene el poder de curar. Sin embargo, existen numerosas consecuencias iatrogénicas que derivan de la incorrecta utilización de la música con intenciones sanitarias, preventivas o para el bienestar. Algunas de esas consecuencias podrían ser el uso de intensidades demasiado altas; la exposición excesiva al estímulo sonoro-musical; la suposición de que cualquier música podría beneficiar a todas las personas en contextos indiferenciados, sin tener en cuenta la historia y las preferencias musicales de cada sujeto, o el empleo de discursos sonoros-musicales no apropiados, para mencionar solo unas pocas posibilidades (Martín Redón *et al.*, 2018).

Los resultados de los tratamientos musicoterapéuticos no suceden automáticamente por estar en presencia de la música, sino que dependen de qué música, qué historia ha construido cada sujeto con cada música, qué actividad se realiza con la música (si se escucha, si se canta, si se ejecuta instrumentos, si se baila, etc.) y especialmente qué hace el musicoterapeuta con lo que emerge en la sesión, es decir, cómo interviene. Cada musicoterapeuta trabaja con personas y tiene en sus manos su salud, su bienestar y su seguridad. Que sean logrados los objetivos musicoterapéuticos y que se respeten los derechos de quienes se benefician de la terapia dependerá de la idoneidad de cada experto, de sus conocimientos y de las habilidades logradas. Y estas competencias se desarrollan a lo largo de la formación.

Como la Musicoterapia es una disciplina joven aún no se han estabilizado las formaciones de musicoterapeutas profesionales en todo el mundo. En la comunidad de países de habla hispana, encontramos, como ya mencionamos, gran variedad de formaciones disímiles, con países que no tienen carrera universitaria de Musicoterapia, otros que cuentan con maestrías orientadas a graduados de cualquier profesión con las cuales son habilitados a ejercer la disciplina. A su vez, nos encontramos con pocos países con legislación sobre el ejercicio profesional de la Musicoterapia (Argentina y Panamá), otros que están luchando por conseguir la legalidad (Brasil y España) y una gran mayoría sin leyes que reglamenten la práctica.

Mientras no haya en cada país una reglamentación que regule los requisitos que debe tener un musicoterapeuta para ejercer, no se identificarán con claridad las características que su formación requiere. Esto es lo que transforma a un ejercicio en legal o no. Pero por otro lado, sí, podemos distinguir desde la experiencia empírica obtenida en aquellos países en los que se ha desarrollado la disciplina, cuáles serían los conocimientos y habilidades que un musicoterapeuta requeriría para el ejercicio adecuado de su profesión. Sin embargo, aún así, cada grupo social, cada cultura, requerirá formaciones específicas. Podrá ser básico para un musicoterapeuta que trabaje en Argentina conocer ritmos y danzas folklóricas propios, pero los ritmos y danzas folklóricas que necesite conocer un musicoterapeuta para trabajar en México serán seguramente otros. Del mismo modo, puede ser natural que un profesional en Argentina pueda ejecutar quena, pinkullo, siku y charango. Sin embargo,

probablemente ninguno de esos instrumentos acompañarán la práctica habitual de un colega en España. Entonces podrá haber ciertas generalidades que se pueden asegurar que requiere la formación de un musicoterapeuta, pero hay especificidades particulares según cada región.

3.2. La formación en Musicoterapia

Al hablarse de formación en temas vinculados a la Musicoterapia y siendo esta profesión tan joven, nos encontramos con ámbitos educativos con distintos objetivos.

Inicialmente se ofrecen espacios de difusión de la disciplina que buscan dar a conocer sus usos, sus aplicaciones, sus destinatarios posibles y sus investigaciones. Son espacios informativos orientados a sujetos con diversos roles en la población entre los que podríamos encontrar desde futuros usuarios de musicoterapia hasta profesionales de otras disciplinas que podrían derivar pacientes a musicoterapeutas. Podemos identificar a estos procesos de enseñanza-aprendizaje como espacios que aportan un conocimiento académico, es decir, un “saber qué” sobre la Musicoterapia. Saber qué aporta, saber qué trabajo hace, saber a qué se puede aplicar, saber qué se hace. Podemos describir los certificados otorgados en estos contextos como certificaciones académicas. Ya Amorós y Del Olmo (2017) y Martín Redón y colaboradores (2018) encontraron que a lo largo del territorio de España había capacitaciones con formatos de talleres, cursos o seminarios introductorios para profesionales, para estudiantes de disciplinas cercanas, pero también para todo público. Un ejemplo de estos posgrados es el ya mencionado Música y Salud de la Universidad Médica de la Habana en 2012, que no habilitaba al ejercicio de la Musicoterapia pero difundía usos adecuados de la música entre profesionales de la salud (Fernández de Juan, 2019). Cursar y aprobar esos espacios de formación no otorga habilitación para el ejercicio de la Musicoterapia ni cualifica al que recibe la certificación como musicoterapeuta.

Por otro lado, encontramos espacios que buscan formar y entrenar al estudiantado para prepararlo para el ejercicio de la profesión. Describiendo estos espacios, Sabbatella, Del Moral y Mercadal Brotons (2018) afirman que según los ámbitos geográficos las formaciones varían, pero se tiende a organizar en estudios universitarios, entre los que se

encuentran formaciones de grado, de posgrado que otorgan títulos de másteres y doctorados. Pero también se reconocen estudios en centros privados o asociaciones.

Estos otros procesos de enseñanza-aprendizaje deberán ser mucho más largos, más específicos y requerirán una importante cuota de actividades prácticas que permitan adquirir habilidades y contenidos procedimentales. Ya no hablamos de “saber qué” únicamente. Ahora nos referimos a saber sobre la Musicoterapia y “saber hacer”: cómo aplicar cada técnica, poner en juego cada teoría. Este alumnado finalizará el proceso de aprendizaje para aplicar la profesión directamente con personas.

En Argentina la formación que habilita al ejercicio de la profesión debe ser de únicamente de grado según regula la ley nacional (Ley 27153, 2015). Esto exige a la carrera contar con un mínimo de 2600 horas de clases y prácticas desarrolladas en no menos de 4 años (Marquina, 2004). Si musicoterapeutas extranjeros quisieran ejercer la Musicoterapia en el territorio argentino deben a su vez, tener título de grado de Musicoterapeuta o Licenciado en Musicoterapia revalidado en Argentina. Los otros países de Iberoamérica que cuentan con carreras de grado de Musicoterapia al día de hoy son Uruguay, Paraguay y Brasil, únicamente.

En Panamá para ejercer la Musicoterapia se debe ser panameño y egresado de alguna universidad oficial o privada, acreditada y con título homologable que brinde formación como Licenciatura, Especialización, Maestría o Posgrado. En el artículo 4 de la reciente ley se establece que la formación debe contar con asignaturas prácticas de *self-experience* y prácticas profesionales supervisadas. Los extranjeros con títulos universitarios de musicoterapeutas solo pueden ser contratados para realizar docencia, asesoría e investigación pero no pueden ejercer la profesión en Panamá (Ley 332, 2022).

Para formar musicoterapeutas Brasil tiene carreras de grado (o también llamadas de pregrado en Brasil) que otorgan diplomas en Musicoterapia (lo que en español equivale a una Licenciatura). Pero también cuenta con posgrados para la formación y habilitación. Esta convivencia de ambos niveles para la formación abre el debate acerca de qué contenidos se dictan en cada nivel y qué diferencias hay entre una y otra formación, análisis

que es pertinente y único para la comunidad de profesionales de ese territorio (Eslava Mejía, 2019).

Pero independientemente de la legislación de cada país sobre el ejercicio de la Musicoterapia, hay requisitos básicos que debe poseer cada formación para asegurar el aprendizaje de los contenidos mínimos necesarios y el desarrollo de las habilidades requeridas para trabajar como musicoterapeuta. Por lo tanto es posible determinar características intrínsecas que cada propuesta posee o no y verificar si son suficientes para la formación completa de profesionales de forma de habilitarlos para la práctica.

En ciertos lugares se entienden a las profesiones que trabajan en tareas específicas como disciplinas de riesgo porque involucran el interés público y la salud o los derechos de los sujetos (Marquina, 2004). Es por este riesgo que reviste tanta importancia el proceso de formación que prepara para el ejercicio de la profesión. De allí que cada país define si la certificación de conocimientos y la habilitación al ejercicio son ambas determinadas por las universidades o si habrá organismos externos (gubernamentales, colegios, asociaciones) que determinarán la habilitación para el ejercicio (validando el saber hacer) mientras las universidades se limitan a emitir certificaciones académicas (avalando el saber qué).

Por esto, la evaluación de esos programas de formación atraviesan un recorrido más complejo que solamente discriminar certificaciones académicas de certificaciones habilitantes o profesionales. Para estos últimos programas de formación es necesario centrarse en evaluar no solo los conocimientos adquiridos sino también las competencias desarrolladas para la práctica real en ámbitos laborales. Hay que enfocarse además de en los programas de estudio, en las necesidades de la sociedad y en los ámbitos laborales disponibles (Rama, 2016). En España (Amorós y Del Olmo, 2017) el diseño de estas formaciones puede apoyarse en el Documento Técnico titulado Criterios para ser Musicoterapeuta en España que elaboraron las Asociaciones Españolas de Musicoterapia que se encuentran afiliadas a la European Music Therapy Confederation (European Music Therapy Confederation, 2009).

Pero la formación en Musicoterapia también refiere a capacitaciones y actualizaciones para que, quienes ya poseen la certificación académica y la habilitación

para el ejercicio de la profesión, puedan especializarse en algo más puntual. Son espacios orientados a musicoterapeutas con formación previa específicamente en Musicoterapia. Se espera que el alumnado de estos espacios posea conocimientos previos sobre Musicoterapia y experiencia profesional. Estos procesos de enseñanza-aprendizaje no aportan una certificación habilitante para ejercer la Musicoterapia, ya que el estudiantado ya cuenta con esa habilitación. Los espacios de formación descriptos previamente pueden tener diversos niveles académicos según los países en los que se gestan. Pero al hablar de actualizaciones o especializaciones técnicas nos enfocamos casi exclusivamente en estudios de posgrado.

3.3. Formaciones de Musicoterapia en Iberoamérica

Al estar la Musicoterapia construyendo su recorrido y contar con formaciones tan disímiles se observan globalmente cuestiones sobre las que no existe un consenso de toda la comunidad. Entre ellas, la selección de los saberes que se transmitirán al estudiantado. Ya en los últimos años la formación en Musicoterapia ha surgido como un tema de debate entre estudiantes y expertos de España (Del Moral Marcos *et al.*, 2017).

El diseño de un programa de formación es el momento de identificar cuáles serían los contenidos mínimos más adecuados que debe manejar un musicoterapeuta. La selección de estos saberes y competencias seguirá criterios de importancia de la comunidad musicoterapéutica que intervenga en el planeamiento de la formación. Al estar la música tan entrelazada con la identidad cultural de cada comunidad, la Musicoterapia debe atender específicamente a las necesidades de cada paciente o usuario en su contexto particular. De modo que resulta evidente que cada musicoterapeuta requerirá conocer en profundidad la música vinculada a la cultura de la población con la que trabajará. Y esto hace que la formación que plantee un país, con su idiosincrasia, sus paradigmas, su música, sus ritmos y sus modalidades expresivas deberá estar acorde con la de su comunidad de futuros usuarios de Musicoterapia. Quizás algunos países limítrofes puedan compartir parte de su cultura, pero seguramente sus formaciones necesitarán involucrar especificidades en sus contenidos que no poseerán otras naciones. Por ejemplo, la Maestría en Musicoterapia desarrollada en Cuba en 2007 se destinó a estudiantes que formaban parte de la Asociación de Musicoterapeutas cubanos y ya conocían contenidos sobre el empleo de la música en la

salud, eran licenciados en Educación Musical o tenían estudios previos sobre Musicología, Psicología, Psiquiatría u otras áreas (Fernández de Juan, 2019). Esto determinó la selección de contenidos en el plan de estudios.

Algo que se observa es que parte de los discursos académicos mayoritariamente presentes en la formación y actualización de musicoterapeutas en español ha ocupado un espacio de importancia independientemente de su cultura de origen, de su validez científica, de su comprobación empírica o de las investigaciones que los sustentan. Lo que sostiene esta primacía de ciertos contenidos sobre otros parece estar vinculado a un origen colonizante de los saberes. Esta hegemonía de ciertos conocimientos (provenientes de culturas extranjeras) por sobre otros con gran recorrido empírico, científico y académico se difunde mediante la divulgación. De modo que el idioma a través del cual se transmiten los saberes cobra un lugar de importancia. Revisemos, entonces, dónde se forman musicoterapeutas en lengua española.

Latinoamérica cuenta con la primera carrera universitaria de Musicoterapia en Argentina fundada décadas atrás en la Universidad del Salvador, institución privada. Hoy en día el país cuenta con siete formaciones de grado en seis universidades, incluyendo una institución pública que dicta la carrera en una cursada presencial. Todas estas carreras son de grado (Licenciaturas en Musicoterapia) con una duración de entre 4 y 5 años e incluyen prácticas profesionales. Otorgan un título académico que posteriormente se valida como habilitante mediante la matrícula expedida por organismos gubernamentales o bien colegiados. Posteriormente, Brasil (como ya se relató), y Uruguay y Paraguay inauguraron Licenciaturas en Musicoterapia contando ambos hasta el momento con una carrera cada país (Comité Latinoamericano de Musicoterapia, 2021).

El formato adoptado por Colombia, en cambio, es diferente, contando con una Maestría en Musicoterapia, de dos años y medio, en la Universidad Nacional de Colombia, institución pública, destinada a licenciados en música, médicos y graduados de otras carreras. En otros países los formatos son diferentes. Por ejemplo, Chile, cuenta con un postítulo en Terapias de Arte mención Musicoterapia y un diplomado Musicoterapia y aprendizaje socioemocional en la Escuela. Bolivia posee diplomaturas a distancia de seis

meses de duración. En los restantes países de Latinoamérica la mayoría no posee carreras universitarias de Musicoterapia.

Crucemos a España, ahora. Allí encontramos la misma modalidad que en Colombia: maestrías en Musicoterapia de entre 1 y 3 años. Algunas con prácticas profesionales, otras no, algunas completamente a distancia, otras no. Martín Redón y colaboradores (2018) identificaron en España, 7 universidades públicas, 2 privadas y una escuela superior de música pública que ofrecían másteres presenciales en Musicoterapia. También encontraron 5 másteres ofrecidos en centros e institutos privados, uno de los cuales ofrecía dos másteres en Musicoterapia.

Estos posgrados están destinados a expertos en diferentes disciplinas con título de diversas carreras de grado, en algunos casos con preferencia dentro de las ciencias sociales, de la educación, de la salud o de la música. Como en su país aún no cuentan con ley de ejercicio profesional que regularice el ejercicio de la práctica, todas esas maestrías habilitan al ejercicio de la profesión independientemente de sus modalidades de dictado, de la cantidad de horas de clases cursadas por cada estudiantado o de la presencia o no de prácticas profesionales.

Pero las formaciones en Musicoterapia tampoco son reguladas por el Sistema Universitario Español, por lo que ciertos cursos universitarios que buscan formar musicoterapeutas pueden estar dictados o dirigidos por personas que a su vez no tengan la acreditación de musicoterapeutas solicitada por los sistemas actuales. A su vez cada equipo docente tendría que tener una sólida formación en Musicoterapia. Estas acreditaciones deberían seguir los lineamientos de la European Music Therapy Confederation y del Espacio Europeo de Educación Superior (Sabbatella *et al.*, 2018). Aún así, desde 2010 es obligatorio en las instituciones universitarias el sistema de créditos europeo, y se conforma con una parte que debe ser presencial. Esto podría garantizar en parte la presencia de asignaturas prácticas vivenciales y prácticas profesionales (Asociación Española de Musicoterapeutas Profesionales, 2008).

Enfocándose en el rol docente dentro de las carreras de Musicoterapia Sabbatella y colaboradores (2018) proponen reflexiones que buscan predisponernos al progreso y la

mejoría en las formaciones que habilitan al ejercicio de la profesión. Las mismas indagan acerca de si cada docente que forma musicoterapeutas debería cumplir algún requisito necesario, si pueden ser tutores de tesis de Musicoterapia expertos no-musicoterapeutas, qué marco ético regularía esas tesis, y se cuestionan por las investigaciones sobre Musicoterapia llevadas a cabo por especialistas de otras disciplinas.

3.4. Posgrados de Musicoterapia

Como podemos ver, en la heterogénea formación en Musicoterapia que existe en el mundo se pueden identificar posgrados de diversos tipos: los que informan de qué se trata la musicoterapia para quienes no la conocen, aquellos que forman desde cero a graduados de cualquier carrera para habilitarlos a ejercer la musicoterapia y los destinados a musicoterapeutas graduados, cuyo fin es la actualización y especialización de profesionales que ya están habilitados a ejercer por otro título previo. Para identificarlos, aquí los llamaremos posgrados académicos a los primeros, posgrados habilitantes a los segundos y posgrados de actualización a los últimos, aunque incluyen también las especializaciones.

Un ejemplo de posgrado académico, si bien fue en modalidad presencial, es la jornada de 7 horas que el Hospital Italiano, de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, realizó en 2018 titulada Musicoterapia: Aportes específicos para el tratamiento interdisciplinario de los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Estaba destinada principalmente a profesionales de la salud (Médicos, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionales, Psicopedagogos, etc.) y de la educación. Su objetivo era difundir la Musicoterapia entre profesionales de la salud y la educación, y su abordaje en pacientes con TEA.

Los posgrados habilitantes, que buscan formar conocedores competentes para el ejercicio de la Musicoterapia tienen la característica de que sus estudiantes ya manejan un conocimiento técnico en determinada área de acuerdo a su título de grado previo. Esto permite un análisis y reflexión disciplinar diferente a la generada por quienes reciben una formación musicoterapéutica de grado. Y también posibilita que cada especialista desarrolle su práctica y sus investigaciones sobre una estructura de saberes previos que aporta y enriquece lo musicoterapéutico (Eslava Mejía, 2019).

Los posgrados habilitantes no permiten ejercer la disciplina en cualquier nación ya que de acuerdo a la legislación reinante en cada país, las exigencias para la práctica profesional son diferentes. Ejemplo de estos posgrados sería el Máster en Musicoterapia de la Universidad de Cádiz, España, que consta de 950 horas lectivas dictadas de modo semipresencial y habilita en el territorio español al ejercicio de la Musicoterapia. Busca formar profesionales y desarrollar en ellos capacidades que les permitan practicar la Musicoterapia. Como hemos mencionado, esta titulación no habilita al ejercicio de la profesión en Argentina, por ejemplo, donde la Ley de Ejercicio Profesional exige un título de grado de Musicoterapeuta o Licenciado en Musicoterapia para practicar la disciplina en el territorio nacional. A su vez, aunque las Maestrías argentinas deben contar con un mínimo de 700 horas reloj lectivas de las cuales al menos 540 deben destinarse a cursos, seminarios y actividades similares, y el resto puede ser empleado para la realización del trabajo final o acciones complementarias (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2011), ninguna maestría habilita en el país al ejercicio de ninguna profesión, ni con título nacional ni extranjero.

El Código de Ética de la Asociación Española de Musicoterapeutas Profesionales (s.f.) menciona en su artículo 3 que cada musicoterapeuta deberá sostener y ampliar sus saberes y competencias a través de estudios apropiados, su práctica y la supervisión. Esto abre paso a todo un último conjunto de posgrados orientados a la actualización y especialización de musicoterapeutas ya con título universitario. Entre estos últimos posgrados encontramos en Argentina residencias y concurrencias hospitalarias. Estas especializaciones no están organizadas por universidades sino por hospitales que en sus programas de formación incluyen posgrados. Tanto las residencias como las concurrencias suponen una actividad de muchas horas de práctica profesional presencial dentro del hospital (excepto en el aislamiento por la pandemia en el cual adoptaron diversas modalidades) durante al menos dos años e incluyen capacitaciones sobre diversas temáticas y presentación de escritos académicos en diferentes ámbitos. Por estas tareas tan exigentes los residentes reciben un pago mínimo equivalente a viáticos, lo cual no sucede con los concurrentes. El ingreso a estos posgrados se realiza mediante la apertura de concursos en los que pueden presentarse graduados recientes (suele haber un límite de edad y una antigüedad máxima de graduación) y rendir un examen con bibliografía específica

solicitada. El desarrollo de la disciplina en ese país ha logrado que el número de plazas vacantes para estas formaciones crezca año a año.

Algunos hospitales en Argentina también dictan cursos de posgrados más breves para musicoterapeutas graduados y han organizado jornadas de Musicoterapia. Por ejemplo, el Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, ha realizado Jornadas de Musicoterapia durante años.

En España encontramos una diferencia en la titulación que es considerablemente importante a la hora de acceder a un posgrado. Por un lado existen los Másteres Oficiales y por otro los Másteres Propios o Títulos Propios. Los Másteres Oficiales permiten acceder posteriormente a estudios de doctorado. En cambio, los Títulos Propios se enfocan en la especialización, no permiten acceder posteriormente a estudios de doctorado y tampoco otorgan habilitación para ejercer aquellas profesiones que están reguladas (Martín Redón *et al.*, 2018), pero, como se mencionó previamente, en España la Musicoterapia no es aún una profesión regulada. En 2018 solo uno de los másteres ofrecidos en España era oficial, los otros 14 otorgaban títulos propios (Martín Redón *et al.*, 2018).

Como ya mencionamos, según las regulaciones universitarias de España los másteres deberían contar con un mínimo de 60 créditos ECTS. Estas formaciones pueden ser presenciales, *online* o híbridas. Sin embargo, si los másteres buscan formar musicoterapeutas y habilitarlos al ejercicio de la profesión, esta cantidad es insuficiente para conseguir un entrenamiento completo. Y si los másteres son exclusivamente *online* no se puede asegurar la adquisición de contenidos prácticos, vivenciales ni la concreción de prácticas profesionales supervisadas (Sabbatella *et al.*, 2018).

3.5. Prácticas profesionales

El tema de las prácticas profesionales que cada estudiante de Musicoterapia debería realizar para completar su formación habilitante es una cuestión delicada en la comunidad disciplinar y complicado cuando hablamos de posgrados a distancia. Varios colectivos de musicoterapeutas se han expedido acerca de la necesidad de realizar prácticas profesionales supervisadas en las formaciones que buscan preparar musicoterapeutas para el trabajo

competente y habilitarlos al ejercicio (American Music Therapy Association, 2013; Asociación Española de Musicoterapeutas Profesionales, 2008; March Luján, 2021; Ley 083, 2021; Wheeler, 2001).

Desde el punto de vista de los contenidos de aprendizaje las prácticas profesionales suponen la suma entre los contenidos conceptuales adquiridos (el saber) y los contenidos procedimentales logrados (el saber hacer). Pero no nos referimos únicamente a la adición de elementos, sino a la aplicación adecuada, en tiempo y forma, de las habilidades y los conceptos para conseguir los objetivos buscados. Y esta aplicación no se realiza en un contexto simulado, sino en la vida real, frente a sujetos que reciben las intervenciones musicoterapéuticas. Por esta razón, el ámbito donde se llevan a cabo debe estar sumamente resguardado y el estudiantado que las realiza requiere estar supervisado por musicoterapeutas capacitados, habilitados y preparados para esa tarea.

Las intervenciones musicoterapéuticas no involucran únicamente los sonidos, sino otros factores implicados en las actividades que puedan llevarse a cabo con música (como la ejecución de diversos instrumentos musicales, la expresión corporal, la producción de ritmos corporales, el baile, la integración de otros sentidos en conjunto con la audición). Por este motivo, serían imposibles dos situaciones durante la enseñanza a distancia: por un lado aprender esas competencias (lo que podríamos llamar asignaturas prácticas o vivenciales) en una formación exclusivamente *online* y por otro lado, llevarlas a cabo en prácticas profesionales a distancia (lo que denominaremos prácticas supervisadas, asumiendo que el alumnado siempre las realiza ante un docente musicoterapeuta competente debidamente habilitado para ejercer). Incluso durante la pandemia de COVID19 los terapeutas que nos vimos obligados a sostener los tratamientos en línea descubrimos que los objetivos terapéuticos debieron modificarse ya que muchas situaciones no podían intervenir a la distancia (Broqua, 2021a y 2022a).

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (más conocidas como TIC) permiten pensar formas novedosas de llevar a cabo las prácticas profesionales. Una de ellas podría ser realizar prácticas por teleasistencia, donde cada paciente se encuentre de un lado de la pantalla, su terapeuta (practicante) se encuentre del otro y el supervisor de otro. Estas prácticas se llevarían a cabo desde 3 localizaciones diferentes conectadas

sincrónicamente por videollamada. Otra posibilidad sería la realización de prácticas presenciales en las que pacientes y terapeutas (practicantes) se encuentren físicamente en un mismo ámbito pero el supervisor se conecte por videollamada de modo de observar y escuchar las sesiones a través de la pantalla. Pero de ninguna manera, la formación de un musicoterapeuta puede contar solamente con este tipo de prácticas, ya que, como se explicó anteriormente, hay innumerables intervenciones que no son posibles *online*.

Entonces, aquellas capacitaciones en Musicoterapia que no posean asignaturas prácticas ni prácticas profesionales pueden transmitir conocimientos que aporten a la tan necesaria difusión de la disciplina, informando acerca de las posibilidades de la profesión ante graduados de otras orientaciones de la salud o la educación (por ejemplo). Pero al no aportar entrenamiento práctico, no pueden generar el desarrollo de habilidades necesarias para garantizar la atención adecuada y segura de las personas que emplearán los tratamientos. Es decir, que pueden considerarse posgrados académicos pero no habilitantes del ejercicio profesional en ningún país, ya que esto no depende de la legislación existente en cada nación sino del logro de las competencias que necesita desarrollar cada estudiante antes de ejercer para asegurar el derecho básico de cada usuario.

Pero los posgrados académicos no requieren el desarrollo de estas habilidades sino que tienen como objetivo informar acerca de qué es la Musicoterapia, sus aplicaciones posibles, las derivaciones apropiadas o sus investigaciones. Este tipo de posgrados son sumamente necesarios para difundir sobre los avances de la profesión entre expertos de otras disciplinas que podrían contar con musicoterapeutas en sus equipos de trabajo y podrían dictarse enteramente a distancia.

Por otro lado, los posgrados de actualización o de especialización tienen diferentes fines concretos. Entre ellos es posible que algunos requieran el desarrollo de ciertas competencias prácticas o que, por el contrario, se centren en aspectos teóricos. Por lo tanto, puede haber algunos posgrados para musicoterapeutas habilitados que requieran la realización de prácticas profesionales y otros que no.

3.6. Formaciones a distancia

Cuando se habla de aprendizaje a distancia muchas veces se hace referencia a estudios con características muy diferentes que dependiendo de su estructura podrían o no ser aprovechadas por diversas poblaciones. La estructura de una formación que es 100% a distancia, si bien permite ser abordada por estudiantes de las zonas geográficas más recónditas, imposibilita el aprendizaje de contenidos procedimentales y la realización de prácticas profesionales. En ocasiones, esto se resuelve realizando convenios con instituciones cercanas al domicilio de cada estudiante para que pueda concurrir presencialmente. Por lo cual, deberíamos cuestionar si estas formaciones son completamente a distancia o híbridas ya que estas prácticas son presenciales. Otros posgrados a distancia acumulan todas las horas de prácticas en un corto período de tiempo que le permita al alumnado que se encuentra más alejado viajar y hospedarse en el área geográfica de la institución durante un lapso mucho más corto que la cursada total del posgrado. Por ejemplo, concentran las clases presenciales un fin de semana (viernes, sábado y domingo) una vez al mes.

A partir de la pandemia por COVID19 todas las instituciones se sumergieron en la educación a distancia y al finalizar el aislamiento muchas de ellas aprovecharon los avances en materia de tecnologías para ofrecer alternativas a distancia combinadas con presencialidad. Aquellos posgrados que combinaron cada semana clases virtuales presenciales, a diferencia de los anteriores, requerían una presencialidad más breve pero todas las semanas, imposibilitando la cursada al estudiantado que se domiciliara demasiado lejos. En cambio, otros propusieron la presencialidad como alternativa enriquecedora pero no obligatoria, permitiendo a quienes pudieran acercarse a la institución emplearla como recurso de aprendizaje pero sin inhabilitar a quienes no tuvieran la posibilidad de trasladarse. También se han abierto posibilidades en la educación exclusivamente presencial contando muchas instituciones con campus virtuales para complementar las clases cara a cara, enviar material digital o reemplazar virtualmente clases que por razones de fuerza mayor deban ser suspendidas. Este formato generalmente no es considerado a distancia, sin embargo equipara pérdidas de encuentros con recursos *online*. Tal es el caso de la Maestría en Musicoterapia de la Universidad de Colombia a partir de 2022, ya que

después de la pandemia han vuelto a las clases presenciales, pero en casos de tener que suspenderlas por razones de fuerza mayor, se realizan en línea, situaciones que surgen esporádicamente y sin planificación previa (A. Salgado, comunicación personal, 2 de diciembre de 2022).

El formato de *flipped classroom* o aula invertida cobró protagonismo después de la pandemia. Su objetivo es que el estudiantado realice domiciliariamente actividades que habitualmente se completaban en el aula (como escuchar la exposición de un tema) y concretar en clase presencial acciones que antes se realizaban domiciliariamente, como hacer ejercitaciones (Akçayır y Akçayır, 2018). Si se lo aplica a la enseñanza a distancia, se busca dictar los contenidos enteramente *online* pero ir alternando con clases presenciales en las que, en lugar de dictarse contenidos, se invierte la dinámica, recibiendo las dudas del alumnado, generando ejercitaciones, resolviendo problemas que hayan aparecido, etc. Esta modalidad híbrida busca fortalecer la adquisición de los aprendizajes aprovechando las mejores cualidades del aprendizaje *online* sumadas a los beneficios de la presencialidad. Sin embargo, tampoco sería un formato adecuado para ser cursado por quienes vivan lejos de la institución.

4.Marco teórico

4.1.Educación a Distancia

La Educación a Distancia no es un proceso de enseñanza demasiado novedoso, a pesar de lo que podamos creer. Hay registros de su existencia ya en el siglo XIX en Europa, en ámbitos rurales, en los que se transmitían por correo ciertas técnicas vinculadas a la agricultura y la ganadería (Massuga *et al.*, 2021). Desde 1836 ya la Universidad de Londres ofrecía la realización de una carrera de grado a distancia. En 1969 se fundó The Open University, una entidad sin fines de lucro dedicada a la Educación a Distancia (EaD) que aún existe (López-León, 2020).

Tradicionalmente la EaD era aquella que se impartía fuera de las aulas a aquellos estudiantes que vivían lejos de la sede de clases (López-León, 2020). Inicialmente se realizaba por correo, luego también con grabaciones en cassettes, con programas de radio, es decir, con tecnologías disponibles en esos momentos. Su existencia se orientaba al acceso a la educación por parte de estudiantes que se encontraban lejos de las instituciones educativas. La EaD siempre requirió cierta autonomía y constancia del estudiantado para sostener la rutina del estudio, la lectura y la práctica. Por lo tanto, en quienes no era posible esa independencia en el trabajo y el estudio, los procesos de aprendizaje no siempre tenían éxito y podían ser decepcionantes para el estudiantado (Velázquez y López, 2021). A su vez, para permitir esa autonomía, los procesos de enseñanza-aprendizaje debían estar contruídos con gran flexibilidad para permitir que el alumnado encuentre sus tiempos y espacios para aprender. Estas características aportaron a la construcción de un prejuicio acerca de la calidad de la EaD.

La flexibilidad se interpretó como falta de nivel académico y la imposibilidad de sostener la autonomía se tradujo en desentendimiento de la tarea por parte de los docentes. Otra situación que se vivía en esos procesos de enseñanza-aprendizaje era la unidireccionalidad. El estudiantado recibía material de estudio pero no conocía a pares ni tenía intercambios con ellos, perdiendo todos los efectos de los intercambios vinculados a la horizontalidad tan necesarios en los procesos de aprendizaje. Actualmente algunas instituciones se refieren a la EaD como aquella que actualmente aún se realiza por correspondencia y envían los textos en formato físico al domicilio de cada estudiante.

Con la aparición de las nuevas tecnologías surge el término *e-learning* (o aprendizaje electrónico) entendido como el proceso de aprendizaje logrado gracias a la intervención de Internet. Puede entenderse como un tipo de EaD aunque esta incluye más formatos de enseñanza y de aprendizaje que podrían no involucrar las tecnologías digitales, mientras que el *e-learning* se refiere exclusivamente a formatos *online* (López-León, 2020), independientemente que sus comunicaciones sean sincrónicas o asincrónicas.

Al decir sincrónicas nos referimos a procesos de enseñanza-aprendizaje donde docentes y estudiantes se conectan simultáneamente, una posibilidad que no siempre tenía la antigua EaD o la presentaba unidireccionalmente, por ejemplo, a través de clases de radio

donde un docente exponía pero el estudiantado no podía hacer consultas con igual dinamismo. En cambio, las comunicaciones asincrónicas son propuestas de enseñanza compartidas con el estudiantado para que cada cual las lleve a cabo de manera autónoma en los tiempos que tenga disponibles (San Martín Zapatero *et al.*, 2022). La asincronía facilita que cada estudiante desarrolle su proceso de aprendizaje a su tiempo, entendiendo que cada persona asimila la información, elabora diversas actividades y, en definitiva aprende, de una manera diferente y puede requerir ritmos distintos a los de otras personas, detenerse más en una tarea y acelera otra. Las propuestas estándares, en cambio, obstaculizan el logro de los mejores procesos de aprendizaje de cada participante (López-León, 2020).

El término *e-learning* parece amoldarse más adecuadamente a la EaD actual ya que aún estando físicamente lejos se puede acceder al material en cualquier momento, y esto incluye poder aprovechar tiempos intermedios entre horarios del trabajo y otras actividades. Esta ventaja puede permitir que algunos o en ciertos momentos puedan completar clases en pocos días mientras otros, o en otros momentos requieran una semana para lograr las mismas actividades (López-León, 2020).

Lo que distingue ampliamente al *e-learning* de la educación tradicional es la forma en que el plantel docente enfoca el trabajo. En la modalidad tradicional el estudiantado es receptor pasivo de conocimientos que exponen los docentes, mientras que en el modelo *e-learning* el alumnado se convierte en constructor activo de su propio aprendizaje (López-León, 2020).

La modalidad *e-learning* ha crecido ampliamente en el ámbito de la educación superior, en parte debido a la ausencia de la barrera espacio-temporal que permite estudiar a quienes desarrollan una profesión, en parte por su flexibilidad, en parte porque representa una solución para las instituciones que no cuentan con los recursos físicos para aumentar el alumnado ya sea cantidad de aulas, de docentes, de mobiliario o de material (Massuga *et al.*, 2021).

Cuando las explicaciones se ofrecen grabadas en video, cada estudiante puede detenerlo o repetirlo las veces que necesite tanto para comprender mejor algo como para revisar lo que le resultó interesante, cosa que no puede hacer en la presencialidad aunque se

emplearan los mismos elementos audiovisuales. Incluso la atención en la clase presencial puede ser menor debido a distracciones ambientales, reduciendo las posibilidades de aprendizaje (López-León, 2020). Sin embargo, en ciertos ámbitos de enseñanza permanece el prejuicio inicialmente atribuido a la EaD, pero ahora trasladado al aprendizaje virtual. Este juicio ubica al *e-learning* en un nivel de menor valor que los procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales (Lara-Rivera y Cabero-Almenara, 2021).

Dado que la totalidad de los lectores no necesariamente están familiarizados previamente con los detalles de cada término, en este escrito hablaremos de enseñanza a distancia como sinónimo de educación no presencial. Se incluirá dentro del concepto todas las modalidades posibles, desde la enseñanza por correo físico (que aún existe) y EaD hasta el *e-learning*, y las que mencionaremos luego (*b-learning*, *m-learning*, *u-learning*). Cuando se requiera especificar la modalidad precisa se hará la aclaración con la palabra más adecuada. Reservaremos la sigla EaD para referirnos exclusivamente al formato tradicional por correspondencia no *online*.

4.2. Educación en Línea

Con el tiempo, la EaD está siendo reemplazada progresivamente por otro modelo educativo que, si bien comparte las características de la enseñanza no presencial, incorpora otras nociones. Así surge la Educación en Línea (EeL), un modelo que reemplaza la idea de distancia por la de ubicuidad. El estudiantado ya no estará lejos, sino que tanto estudiantes como docentes pueden enseñar y aprender en cualquier momento y lugar. Además, el estudiantado se contacta con sus pares, ya no tiene una relación unidireccional con su docente, puede interactuar con el resto del alumnado, trabajar juntos, debatir, consultar. En esta modalidad cobra importancia el rol del tutor, quien, a diferencia del tradicional papel del docente como expositor de contenidos, ejerce acciones vinculadas al sostenimiento del estudiantado (Massuga *et al.*, 2021), evitando que su autonomía sea percibida como aislamiento o abandono. Para esto debe lograrse una combinación de la tecnología con métodos pedagógico-didácticos efectivos para que no se vuelva un espacio desalentador para el alumnado (Velázquez y López, 2021).

Esto permite modificar el prejuicio social que indica que la enseñanza no presencial posee menor calidad ya que en este modelo se entiende que la flexibilidad docente es una herramienta necesaria para conseguir la acción autónoma del alumnado, indispensable para el logro de los procesos de aprendizaje. Esta independencia del estudiantado entiende que los procesos de aprendizaje son personales, que cada sujeto tiene sus tiempos necesarios para aprender y que hay modalidades que les sirven más a unos que a otros (Caldeiro, 2014).

El concepto personalización del aprendizaje sintetiza esta idea y hace énfasis en que el alumnado reciba suficientes propuestas didácticas como para seleccionar la que es más adecuada a su forma de aprender, pero también a sus posibilidades, a su ritmo de vida, a sus momentos, a los dispositivos con los que cuenta, a sus conocimientos previos. Sabiendo que existen diferentes formas de adquirir los aprendizajes y desarrollar capacidades, cada propuesta tendría que proponer varias maneras de lograrlo (López-León, 2020). El aprendizaje se vuelve personalizado y adaptativo gracias a la autonomía del estudiantado que puede seleccionar materiales según beneficien más o menos su proceso. Esta forma de entender el aprendizaje no estaba presente en la tradicional EaD, pero sí forma parte de la EeL. Como afirman Castañeda y Adell (2013), dado que cada estudiante es el que mejor sabe cómo aprende, su propia percepción de ese proceso de aprendizaje indicará las mejores formas de conseguirlo.

Este alumnado, entonces, será asistido para poder sostener su autonomía (a diferencia de lo que sucedía con la EaD) pero requerirá desarrollar otras competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación emocional y la posibilidad de trabajar en equipo (Del Moral Marcos *et al.*, 2022). Las habilidades que requieren construir, que les permitirán posteriormente transformarse en ciudadanos digitales competentes, se vinculan con la posibilidad de interactuar con otras personas y trabajar de manera reticular (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013).

Otro enfoque que surge en este nuevo modelo es el del aprendizaje continuo. La EeL ofrece la posibilidad de que el alumnado no tenga que esperar al día y hora de la clase para seguir aprendiendo. Al disponer de la posibilidad de acceder al material, de los dispositivos y de las opciones, el proceso de aprendizaje puede fluir durante los días en función de las

elecciones del estudiantado. Ambos enfoques, el del aprendizaje personalizado/adaptativo y el del aprendizaje continuo, han contribuido al desarrollo de la idea de aprendizaje ubicuo (Velázquez y López, 2021).

Pero esto no se logra automáticamente y necesita la construcción de redes de aprendizaje para facilitar intercambios entre los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los ámbitos virtuales permiten que en ellos se lleven a cabo comunicaciones y acciones con dinámicas muy distintas a las logradas en la presencialidad. Es por esto que las lógicas implicadas en la EeL también son diferentes desde el diseño de las propuestas. Por esto es necesario combinar acciones en red y aplicar métodos que se acomoden a esta realidad específica de la virtualidad (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013).

Por lo tanto, incluso si empleáramos los dispositivos más novedosos y las tecnologías digitales de última generación eso, en sí mismo, no garantiza una mejor educación ni un aprendizaje más sólido, a pesar de muchas creencias que abundan en diversos círculos sociales (Castañeda *et al.*, 2020; Libedinsky, 2016).

Sin embargo, innumerables experiencias educativas, especialmente las ocurridas repentinamente durante el aislamiento ante la pandemia del COVID19, nos han demostrado que la EaD, la EeL o la hibridación de la virtualidad con la presencialidad surgidas intempestivamente no siempre han dado los mejores resultados. Gran parte de los docentes desconocían la inmensidad de recursos tecnológicos que requerían manejar lo cual generó en ellos un malestar (Marimon-Martí *et al.*, 2022). Claro que entendemos que el aislamiento requirió una acción de emergencia en la que se intentó salvaguardar espacios educativos ante el riesgo de perderlos del todo. Las soluciones generadas en situaciones urgentes suelen ser rápidas y sin planeamiento. El problema serio sería, o bien permanecer instalados en esas situaciones implementadas de improviso (Marimon-Martí *et al.*, 2022), o bien desterrar por completo los avances logrados con la implementación de nuevas tecnologías en la educación y volver a una presencialidad sin el enriquecimiento conseguido.

En el aislamiento se pudieron vivenciar diversos eventos comunes que dejaron en claro ciertas certezas. En primer lugar, que quienes no estaban suficientemente capacitados

y predispuestos para dictar su materia de forma virtual, no lograrían procesos de aprendizaje sólidos. En segundo lugar, que el proceso de enseñanza-aprendizaje podía ser favorecido o perjudicado según las creencias o posiciones que cada sujeto tenía ante las tecnologías digitales y según su ubicación ante la brecha digital (Broqua, 2021b). Pero en tercer lugar, que no todos los contenidos pueden ser aprendidos virtualmente.

Analicemos la primera afirmación: la formación y predisposición docente ante las nuevas tecnologías. La Tecnología Educativa puede definirse de varias maneras, pero si la entendemos como el empleo de recursos tecnológicos con objetivos pedagógico-didácticos (Castañeda *et al*, 2020) podremos comprender este punto, ya que no se trata de la sola implementación de herramientas digitales en educación. Esta disciplina está demostrando su posibilidad de lograr excelentes resultados cuando es implementada adecuadamente. Para esto, ya en la formación docente se debe contemplar una capacitación completa en TIC y en Tecnología Educativa (Burbules, 2012). Para lograr los resultados de aprendizaje buscados los recursos tecnológicos deben estar bien combinados optimizando sus posibilidades. De modo que la conectividad más rápida con los últimos dispositivos no aseguran ni innovación didáctica ni una mejor educación virtual (Libedinsky, 2016). Esto incluye considerar que no todo el estudiantado contará con los mejores recursos de acceso a la tecnología (ni todo el equipo docente), por lo tanto se les debe ofrecer distintas opciones en ciertas propuestas para que puedan acceder según sus situaciones. Para lograr esto los docentes deben desarrollar habilidades nuevas (Burbules, 2012). Estas habilidades están vinculadas a la curación de contenidos, a la selección de materiales variados, al reconocimiento de fuentes primarias seguras, a la posibilidad de filtrar información inadecuada o que no posee cierto rigor académico, etc. Sobre esas habilidades y gracias a ellas es necesario concretar un proceso reflexivo acerca del empleo que se les da a las tecnologías en el contexto educativo. Es después de esa reflexión que cada docente logrará aplicar esas herramientas en una enseñanza con buenos resultados (Lara-Rivera y Cabero-Almenara, 2021).

Cuando aplicamos esto a la formación de musicoterapeutas con EeL, el plantel docente tendría que estar formado en Musicoterapia, pero además en contenidos pedagógico-didácticos y, como mencionamos, en Tecnología Educativa. La especificidad

de estas formaciones docentes fueron detalladas en el contenido TPACK por Koehler y sus colaboradores (2015). El significado de esta sigla, *Technology, Pedagogy and Content Knowledge* (Conocimiento de Tecnología, Pedagogía y Contenido), resume de manera concisa su sentido. Este modelo describe que cada equipo docente que enseñará con tecnologías debe recibir una formación constituida por tres partes: debe saber sobre los contenidos específicos de su asignatura; sobre las pedagogías y didácticas necesarias para adquirir esos aprendizajes, y sobre las tecnologías más apropiadas para transmitir esos contenidos. Durante los procesos de enseñanza esos contenidos se interrelacionan entre sí. Esto supone, además de una formación específica del equipo docente sobre recursos tecnológicos, la construcción de habilidades propias para la aplicación de dichos recursos en la enseñanza de cada contenido de cada asignatura. El simple empleo de dispositivos digitales o *softwares* no asegura el logro de estas competencias digitales (Suárez-Guerrero *et al.*, 2021).

Profundicemos ahora sobre la segunda afirmación. Las creencias y posicionamientos sobre las tecnologías que cada sujeto que interviene en un proceso de enseñanza y aprendizaje posee influyen directamente en cómo las emplea y en los resultados posibles (Broqua, 2021b). La actitud que el docente tenga ante las tecnologías estará determinada por sus convicciones y definirá el resultado del proceso de enseñanza (Marimon-Martí *et al.*, 2022). Esto es independiente de los recursos tecnológicos que posea. Los prejuicios pueden variar, pero hay ciertas creencias que se repiten según los grupos sociales. Por ejemplo, el mito de que los dispositivos más costosos y más modernos generarán los mejores resultados está sumamente extendido. También el de que el uso de las nuevas tecnologías van a reducir las posibilidades del ser humano haciendo que crezca su actitud pasiva. De la mano de este, se encuentra el prejuicio de que las nuevas tecnologías empeorarán los aprendizajes. Y paralelamente encontramos una creencia que sostiene que si se usan nuevas tecnologías directamente se mejorarán los aprendizajes.

Pero independientemente de las creencias, existen las posibilidades reales. Y allí entra en juego la brecha digital, es decir, la distancia entre quienes poseen dispositivos actualizados, tienen conexión de alta velocidad (Artopoulos, 2020) y cuentan con conocimientos que les permiten el uso satisfactorio de los recursos tecnológicos que

requieren (Wolf, 1994), y el resto de la sociedad, es decir, quienes no poseen alguno de esos tres elementos. Esta brecha constituye una distancia importante entre los integrantes del grupo social que tienen la posibilidad de acceder a información y posibilidades innumerables y quienes solo pueden acceder a algunas o a ninguna. Esta separación suele acentuarse en condiciones socioeconómicas desfavorables aunque este elemento de ninguna manera determina el lugar que cada sujeto ocupa en la brecha. Y definitivamente, entender que tanto docentes como estudiantes están emplazados en un lugar dentro de esa distancia, exige tener en cuenta un abanico de posibilidades de acceso para ofrecerles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La tercera afirmación, que también se observó en el aislamiento, fue que no todos los contenidos pueden enseñarse ubicuamente. Esta sentencia ya había sido afirmada por Nicholas Burbules (2012). Definitivamente la ubicuidad frente a la presencialidad, por más ventajas que le encontremos, también presenta una pérdida. Bertola y sus colegas (2020) hablan de la pérdida de una dimensión cuando al lenguaje se lo transmite mediado por una pantalla. Esa dimensión permanecerá ausente, no puede reemplazarse ni recuperarse en la virtualidad. En algunos aprendizajes puede parecer más evidente que en otros. Por ejemplo, para aprender acrobacia habrá que trabajar en el aire, y para aprender buceo habrá que sumergirse en las profundidades del agua. Podemos aprender teoría, la influencia de la fuerza, palancas y gravedad sobre los elementos intervinientes en la acrobacia, pero para poder ejercerla, luego habrá que aprender sobre la práctica. El aprendizaje de la teoría puede aportarnos conocimientos académicos pero nunca permitirá que desarrollemos las habilidades que requerimos para ejercer la práctica sin caer al vacío desde una cuerda floja o de una tela. Este tipo de contenidos también aparecen en la formación y actualización en Musicoterapia. Los aprendizajes vinculados a actividades prácticas van a requerir por parte de docentes y estudiantes la realización de actividades que no pueden completarse tras una pantalla, la intervención de sentidos que no transmite aún la tecnología, la inclusión de espacios que alcanzan a mostrar las cámaras, o de ciertos sonidos que los micrófonos no llegan a captar. Probablemente en capacitaciones académicas que buscan informar y difundir la Musicoterapia todos los contenidos puedan ser dictados a distancia o en línea. Pero cuando se requiere el desarrollo de habilidades para el ejercicio de la práctica hacen falta esos espacios de construcción de conocimiento presencial.

4.3. La ubicuidad

El término ubicuidad referido al aprendizaje fue inicialmente empleado por Weiser en 1991. Se refería a la computación y la informática ubicua describiendo las características que le permitirían a futuro integrarse en todos los ámbitos de la sociedad (Velázquez y López, 2021). Como podemos apreciar, esta situación ya define a nuestra sociedad actual.

El amplio desarrollo de la Tecnología Educativa no supone únicamente usar la tecnología en educación sino que implica las formas en que las personas la empleamos, cómo interactuamos con ella y cómo hemos modificado las formas en que aprendemos gracias a ella (Castañeda *et al.*, 2020), Esto permitió que cada vez sea más accesible el dictado de formaciones a distancia. Los aprendizajes mediados por estas formas de uso de las tecnologías se han vuelto ubicuos (Burbules, 2012) facilitando que estudiantes de todo el mundo puedan conectarse a dictados de cursos completos, optimizando sus tiempos libres, estudiando en espacios de los más variados (familiares, laborales, sociales, traslados) e incluso independientemente de los diversos husos horarios. No es solo conseguir estudiar una disciplina que no existe en su propio país, es una nueva oportunidad: se puede estudiar mientras se viaja, aprovechar los espacios de ocio intersticial para aprender (Igarza, 2009), contactarse con gente de todo el mundo y construir una red internacional de colegas.

El amplio progreso de dispositivos digitales portátiles, de poco tamaño como teléfonos inteligentes o *smartphones*, *tablets*, Kindle o *netbooks* dio origen al término *m-learning* (o *mobile learning*) como un modelo de enseñanza. Su surgimiento se vincula a la generación de procesos de aprendizaje que puedan llevarse a cabo en cualquier momento y lugar, desde dispositivos portátiles, siempre que se tenga conexión a Internet. Permite aprovechar la ubicuidad, optimizar tiempos fraccionados, generar intercambios ágiles y amoldarse a los desafíos del mundo globalizado actual, donde los tiempos son escasos y las exigencias de actualización son elevadas (San Martín Zapatero *et al.*, 2022). Pero no solo consiste en optimizar el tiempo. El aprendizaje ubicuo, también llamado *u-learning*, permite adicionalmente sostener un proceso de enseñanza-aprendizaje desde diversos lugares y empleando distintos dispositivos y formas (Velázquez y López, 2021).

Profundizando en el concepto, ciertos autores atribuyen esta posibilidad a las herramientas tecnológicas ubicuas, entendiendo que es a causa de las tecnologías que el estudiantado y el plantel docente pueden participar de los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquier momento y lugar, y desde diversos dispositivos. Pero otros interpretan que el equipo docente debe elaborar formatos y materiales didácticos que puedan ser abordados desde distintos lugares, momentos y dispositivos. Esto permite el aprendizaje continuo y fluido que no debe esperar al día de la clase para reconectarse con el proceso de adquisición y construcción de conocimiento (Velázquez y López, 2021). Según esta última idea, quienes propongan a su alumnado todas las clases con videoconferencias, limitan su posibilidad de administrar el tiempo y excluyen a quienes no pudieran conectarse sincrónicamente en el día y hora pautadas, reduciendo así la ubicuidad de ese proceso de aprendizaje. También hay teóricos que coinciden en que el aprendizaje ubicuo es una habilidad de los sujetos que les permite involucrarse en aprendizajes en cualquier espacio y tiempo, aunque sea virtualmente y requiera mediación de tecnologías digitales (Velázquez y López, 2021). Pero en esta última concepción, la ubicuidad podría ser llevada a cabo también sin mediación tecnológica, si el estudiantado pone en práctica una actitud activa ante posibilidades de aprendizaje.

Existe un tipo específico de aprendizaje ubicuo conocido como *u-learning* consciente del contexto. Busca que el alumnado logre personalizar el aprendizaje y para eso les brinda diversas opciones y sugerencias para tomar las mejores decisiones para sí mismos. Para conseguir esto es indispensable la información del contexto de cada usuario que pueden aportar en diferentes ámbitos (Velázquez y López, 2021), como puede ser un foro inicial de presentación en el que cuenten dónde viven, en qué trabajan, cuál es su formación, su entorno, las diferencias horarias existentes con el resto de participantes, etc.

4.4. Roles docentes

Incorporar las TIC en la enseñanza universitaria es un proceso paulatino ya que en esta sociedad del conocimiento representa un factor crítico. Para conseguirlo, el plantel docente debe manejarlas adecuadamente para luego poder primero incorporarlas en sus tareas cotidianas y luego modificar la práctica (Lara-Rivera y Cabero-Almenara, 2021).

El habitual lugar que ocupa el equipo docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales en educación superior suele vincularse a la exposición de contenidos. El alumnado se convierte en receptor de esos saberes, con una pasividad mayor o menor según su actitud de consulta ante sus dudas o de inicio de intercambios sobre esos contenidos. En ocasiones esto está causado por la falta de formación pedagógica específica de los equipos docentes que, como ya mencionamos previamente, suele caracterizar a la educación superior (Mendes Barcelos, 2019). Limitar los procesos de enseñanza en el nivel superior solamente a clases expositivas representa reducir las inmensas posibilidades didácticas a su mínima expresión. Incluso en la presencialidad, suponer que el estudiantado construye conocimiento únicamente al recibir la información de forma auditiva con algún apoyo visual significa desconocer la necesidad de los intercambios, del trabajo sobre los errores, de los debates, de la resolución de problemas, de la construcción de proyectos e incluso de las actividades lúdicas para generar aprendizajes sólidos.

Sin embargo, en *e-learning* los resultados se logran gracias a la capacidad docente de estar atento a las diferentes necesidades del estudiantado. Esto hace que cada programa o curso *online* tenga que ser diseñado a conciencia, sus contenidos deben seleccionarse con cuidado, deben ser de alta calidad y el plantel docente debe ser especializado. Solo así se optimizarán los recursos de tecnología de los que se dispone y se generará un mayor impacto (López-León, 2020).

Pero en la EeL surge con mucha importancia la necesidad de tutorías que acompañen los procesos de aprendizaje de cada cursante. Así, el rol de tutores, a diferencia del tradicional de docentes, implica un apoyo a la autonomía del alumnado en el aprendizaje, a los recorridos individuales, un incentivo constante al sostén de la continuidad y un generador de intercambios (Massuga *et al.*, 2021). Las comunicaciones intervenidas por docentes que realizan tutorías generan nuevas acciones educativas que a su vez favorecen resultados novedosos frutos de estas interacciones. De esta forma, también se modifica la manera en que el estudiantado gestiona y se apropia de la información (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013).

El uso adecuado de las nuevas tecnologías supone habilidades especiales. Estas competencias digitales son un requerimiento para desenvolverse en el mundo actual globalizado. Los docentes no son ajenos a estas demandas de la sociedad y menos aún quienes trabajen en *e-learning* (Suárez-Guerrero *et al.*, 2021). Pero el solo empleo de herramientas digitales y dispositivos conectados a Internet no supone necesariamente dominar esas habilidades, ni por parte de docentes ni por parte de estudiantes. La forma en que se utilizan esas herramientas expresa la orientación pedagógico-didáctica del plantel docente. No es extraño encontrar en ciertas prácticas docentes con tecnologías digitales el desarrollo de procesos pedagógicos tradicionales y obsoletos sin optimizar los recursos que las TIC ofrecen para mejorar la calidad de la enseñanza (Suárez-Guerrero *et al.*, 2021).

Por esto, el perfil de quienes realizan tutorías supone habilidades específicas que no se aprenden rápidamente, sino que requieren atravesar un largo proceso (Massuga *et al.*, 2021). Esta es la razón por la cual no es posible esperar que quien siempre ocupó el rol docente tradicional de modo presencial pueda repentinamente cumplir exitosamente su función en línea. Su papel deberá ser completamente diferente, sus tareas cambiarán absolutamente.

Después de un estudio de revisión, Massuga y sus colaboradores (2021) resumen que las habilidades que debe poseer una persona para realizar con éxito tutorías en *e-learning* son de tres órdenes diferentes: competencias técnicas básicas, de gestión y sociales. Las primeras se vinculan al conocimiento básico de recursos técnicos y pedagógicos requeridos a la educación en línea (como dar respuestas al alumnado sobre cómo subir un archivo en cierto espacio virtual o resolver cuestiones de formato, de acceso, etc.). Las segundas tienen que ver con cuestiones administrativas y burocráticas que en el entorno *online* atravesarán los espacios de aprendizaje. Y las últimas competencias tienen que ver con el logro de vínculos agradables, intercambios dinámicos, motivaciones y un ambiente de trabajo confortable (Massuga *et al.*, 2021).

Lara-Rivera y Cabero-Almenara (2021) seleccionan 5 competencias específicas que están involucradas en las habilidades digitales del plantel docente, adaptando propuestas de diversos autores al estudio específico que realizan en la Universidad Autónoma de Occidente (México). Entre las habilidades docentes seleccionadas se encuentran la

literacidad digital; la creación y socialización de contenido digital; la seguridad digital; la ciudadanía digital, y el desarrollo profesional. Con literacidad digital se definen acciones y saberes vinculados a la búsqueda, selección y evaluación crítica de contenidos digitales, así como el uso de estrategias de búsqueda y tratamiento de la información. Al hablar de creación y socialización de contenido digital se refieren a la posibilidad de generar contenido con herramientas audiovisuales y distribuirlos exitosamente entendiendo esta forma de comunicación como necesaria para la construcción y de aprendizajes. Seguridad digital es la capacidad de proteger la información personal y la identidad responsablemente. El concepto de ciudadanía digital involucra valores y actitudes de respeto social, ética, reconocimiento de derechos de propiedad intelectual, respeto de normas, protección de identidades ajenas, cumplimiento de deberes y responsabilidades de los usuarios del material digital. Finalmente, el desarrollo profesional se relaciona con el empleo que el equipo docente hace de las TIC para su mejora de sus competencias, su actualización y la transformación positiva de su ejercicio en pos de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Lara-Rivera y Cabero-Almenara, 2021).

Directamente relacionado con este rol aparece como sumamente importante el *feedback*. De la retroalimentación que el tutor pueda establecer en las comunicaciones con su alumnado dependerá sus respuestas y de éstas, a su vez, derivarán las posibilidades de construcción de conocimientos del grupo. Este *feedback* debe enfocarse en cada estudiante para permitirle la reflexión y la posibilidad de imaginar variantes posibles a sus acciones. En lugar de parecerse a un monólogo donde el docente indica los errores e indica cómo seguir a cada estudiante, se asemeja a un diálogo (López-León, 2020). En un foro o debate, el docente podría ofrecer devoluciones sobre las temáticas que se están analizando o simplemente sobre la participación (Rochera *et al.*, 2021). Pero ambas retroalimentaciones generarán mayores devoluciones que las que surgirían si el docente no hiciera ningún comentario esperando que el intercambio suceda solo sin su intervención. Hay estudios que muestran la importancia del análisis de los foros virtuales que han recibido la intercesión de tutores y que se enriquecen con aportes de diferentes enfoques y corrientes de pensamiento. A su vez, cada enfoque demanda un tratamiento diferente de la información que se puede observar con análisis discursivos (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013). Para desarrollar la autonomía del estudiantado como habilidad cada docente debe ir modificando las formas en

las que retroalimenta. Así, si al comienzo genera *feedbacks* más cercanos, puede ir evolucionando hacia respuestas que estimulen actitudes más observadoras y reflexivas en cada estudiante (López-León, 2020).

En el ámbito de la educación superior ha surgido con fuerza una modalidad construida sobre el rol de tutoría: los cursos MOOC. Llamados así a partir de las palabras *Massive Online Open Courses*, son cursos masivos, abiertos, gratuitos, en línea, orientados a un público autónomo y adulto que busca aprender contenidos concretos. Ideales para la realidad actual, diseñados para ser realizados ubicuamente en los tiempos fragmentados que cada estudiante encuentre, el concepto MOOC nació en 2008 de la mano de David Cormier y Bryan Alexander apoyado en la idea del aprendizaje en red. Su foco estaba puesto en el desarrollo y la transmisión de un concepto de enseñanza abierta en el que el estudiantado trabaja en red con pares y se apropia de su proceso de aprendizaje. Poseen clases grabadas en videos y un sistema integrado de trabajos domiciliarios, exámenes y discusiones. Al concluir las cursadas cada estudiante tiene la posibilidad de elegir si quiere rendir los exámenes finales del curso y recibir el certificado de aprobación o no (Li, 2019). En gran parte de las propuestas estas certificaciones sí, son aranceladas, de modo que el alumnado puede realizar los cursos completos de manera gratuita y luego, si quisiera el acceso a la certificación, debería abonar. En los cursos MOOC el equipo docente se corre del lugar omnipotente del saber y es el estudiantado el que ocupa esos lugares, investiga, debate y construye conocimiento. El tiempo de las acciones expositivas se reduce y la duración del aprendizaje se extiende con la incorporación de recursos, mientras el trabajo docente se enfoca en resolver problemas del alumnado (Li, 2019).

Una modalidad observada en posgrados de actualización o especialización a distancia es la del rol de docente invitado. En estos cursos se invita cada clase a un especialista en alguna temática que da una clase (habitualmente expositiva) y luego dicho experto ya no vuelve a formar parte del resto del posgrado. Cada docente invitado no participa del sostenimiento de la cursada en el sentido de las demás funciones que suele cumplir un docente. Es decir que no apuntala el proceso de enseñanza-aprendizaje, no hace seguimiento del alumnado, no cumple el rol de tutores y no realiza evaluaciones (o bien, si las realizan no son responsables de sus correcciones). Este formato presenta a cada

especialista invitado con distintos objetivos. En algunos posgrados, la suma de invitados conforman la totalidad del curso, hilvanado completamente por clases dictadas por diferentes docentes. Ejemplo de este formato fue el curso de posgrado dictado por el Hospital Rivadavia a distancia en el 2021, el cual no volvió a ofrecerse en 2022. En otros, hay tutores a cargo de la mayoría de las clases (que sostienen los procesos de enseñanza-aprendizaje y hacen seguimiento del estudiantado) y de manera esporádica se invita a algún especialista para ilustrar un tema particular. Un ejemplo de esta segunda forma es el curso de posgrado Musicoterapia y Espectro Autista dictado por el Hospital Italiano (de manera semipresencial por primera vez en 2022).

Pero en *e-learning* también encontramos formatos sin docentes. Los cursos autoadministrados independientemente por cada estudiante, completamente asincrónicos, constituidos por clases grabadas en video, material digital y actividades de corrección automática subidas a un aula virtual se han distribuido en todos los niveles incluyendo el nivel de posgrado. Buscan enseñar contenidos específicos y suelen ser breves. Aunque estos cursos sean diseñados por un equipo docente, este no acompaña el recorrido de aprendizaje del alumnado. Esta modalidad se vuelve práctica y económica para las instituciones educativas ya que, una vez armado el curso, pueden volver a dictarlo constantemente sin contar con más recursos humanos que los responsables de dar acceso a cada cursante al campus virtual. Pero tienen la contra de que no acompañan al estudiantado durante el proceso, no están presentes para responder dudas, no detectan errores para construir aprendizajes sobre ellos. La finalización de estas propuestas depende exclusivamente de la constancia y autonomía de cada cursante.

En resumen, identificamos en la EaD y EeL cuatro roles docentes claramente diferenciado: el rol de quien realiza exposición de temas, el de quien lleva a cabo tutorías, el de quien realiza una visita a partir de la invitación de quienes organizan el posgrado y el de los posgrados sin docentes.

4.5.Los contenidos a distancia

Qué contenidos se dictan a distancia y cuáles no es una selección que hace la institución y/o los docentes con determinado criterio. Podemos decir que es un trabajo de

curaduría posicionarse ante la innumerable cantidad de información a la que podríamos acceder hoy en día sobre un tema y definir cuáles conocimientos y materiales serían más apropiados para los objetivos buscados. Esta configuración de la enseñanza se enfrenta al desafío de identificar qué contenidos se han transformado en hegemónicos por cuestiones ajenas a su valor intrínseco.

El diseño de un espacio de posgrado, ya sea de divulgación, de formación habilitante o de capacitación representa una posibilidad de aportar valor a estos conocimientos subvalorados. Es una oportunidad de llevar a cabo prácticas concretas de descolonización de los saberes, de resignificación de discursos y de redistribución del conocimiento (Marimon-Martí *et al.*, 2022). Desde esta perspectiva, es posible que ciertas formaciones de determinadas instituciones que poseen una historia hegemónica respecto al conocimiento sean las que más se distribuyan a lo largo de más países. Esta distribución será facilitada por la mayor cantidad de recursos digitales, plataformas y formaciones. Así, los contenidos que llegarán a más lugares y en mayor cantidad no serán los más útiles, los mejores, los más sólidos, los que tengan mayor prueba empírica ni los más necesarios, sino aquellos que tengan mayor alcance como producto de esta hegemonía.

Se entiende esta situación como una problemática en la que ciertos conocimientos son sobrevalorados, son considerados ampliamente como los únicos existentes y simultáneamente permanecen siendo poco accesibles a la comunidad de habla hispana. Esta inaccesibilidad se origina en que la mayoría de estas capacitaciones suelen dictarse en otros idiomas y poseen costos sumamente lejanos a los alcanzables por los profesionales latinoamericanos.

Asimismo, y aplicando esto al campo que nos ocupa, se desconocen las extensas construcciones de conocimiento gestadas en países latinoamericanos con amplia trayectoria en el desarrollo académico de la Musicoterapia (como Argentina y Brasil, con más de 50 años de recorrido universitario), sus investigaciones y sus producciones escritas. Estas elaboraciones, surgidas desde ámbitos subvalorados, son desconocidas por gran parte de la comunidad musicoterapéutica global no por poseer menor valor empírico, científico o académico, sino por estar expresadas en español y portugués, o por lograr un menor alcance

en su difusión (lo cual, a su vez, también está vinculado al idioma en que se producen y publican).

Posicionados ante esta realidad frente a la construcción de conocimiento (que no afecta únicamente a la Musicoterapia) introducimos el modelo de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL por su sigla en inglés: *Collaborative Online International Learning*). Con él se busca desarrollar habilidades interculturales en el estudiantado que permitan la empatía, la conciencia de contextos diversos y de realidades diferentes a la propia (Flores-Zamora *et al.*, 2022). Esto se lleva a cabo mediante entornos virtuales de aprendizaje colaborativo en los que participa un alumnado y docentes provenientes de regiones geográficas variadas. Esto facilita el intercambio y el enriquecimiento del aprendizaje sin necesidad de trasladarse gracias al empleo de tecnologías digitales en línea. Este modelo, posibilita la asociación de profesorado internacional para crear entornos de aprendizaje donde su alumnado trabaje de manera colaborativa incluso desde lugares geográficamente distantes sin necesidad de movilidad y con el apoyo de las tecnologías (San Martín Zapatero *et al.*, 2022). Su aplicación se vuelve más simple en la EeL en comparación con la presencialidad porque la implementación de un aprendizaje colaborativo internacional en la presencialidad depende de las posibilidades de intercambio estudiantil, supone altos costos, muchas coordinaciones y aspectos logísticos que no siempre son fáciles de conseguir.

De acuerdo a Marimon-Martí y colaboradores (2022) los procesos actuales de construcción de conocimiento involucran tres dimensiones. Estas son la presencialidad-virtualidad, la sincronía-asincronía y la interacción cara a cara-interacción a distancia. Por eso consideran necesario realizar investigaciones para comprender qué combinaciones se realizan entre estos procesos.

4.6. Las prácticas

Durante la formación de un musicoterapeuta se requieren aprendizajes de contenidos procedimentales y experienciales usualmente incorporados en asignaturas prácticas. Esos son los contenidos vinculados al saber hacer. Entre ellos, ocupan un lugar de extrema importancia las prácticas profesionales, en las que el estudiantado se enfrenta a usuarios o

pacientes reales de musicoterapia y lleva a cabo observaciones directas e intervenciones. Estos espacios, usualmente supervisados por docentes, tutores u otros musicoterapeutas capacitados, representan el primer acercamiento a su ejercicio profesional concreto.

En Argentina la ley 27153 de Ejercicio Profesional de la Musicoterapia (2015) establece que solo pueden ejercer en el territorio nacional musicoterapeutas con título de grado nacional o con título extranjero homologado. Las universidades nacionales que otorgan títulos de grado incluyen asignaturas prácticas y, si bien en la pandemia la emergencia permitió el dictado de asignaturas *online* temporalmente, ninguna de esas carreras es 100% a distancia debido a que esas prácticas deben ser presenciales. Aquellos posgrados extranjeros de Musicoterapia que son completamente dictados a distancia y sin asignaturas prácticas presenciales no reúnen los requisitos para que sus títulos sean homologados en Argentina.

En Panamá, como mencionamos previamente, son aceptados diferentes títulos universitarios de Musicoterapia siempre que en sus formaciones se haya cursado prácticas (Ley 332, 2022).

La Delegación Española de la European Music Therapy Confederation emitió en noviembre de 2009 un documento técnico titulado Criterios para ser Musicoterapeuta Profesional acreditado en España (2009) en el que da detalles sobre cómo deberían ser las prácticas en la formación para ser musicoterapeuta en España. Las universidades españolas que otorguen títulos universitarios de posgrado en Musicoterapia deberían contar con al menos un 50% de asignaturas prácticas (a partir de un mínimo estipulado) entre las cuales se incluyen tanto las prácticas profesionales supervisadas como las experienciales, que denominan *self-experience*. A su vez, quienes hayan obtenido un título universitario de grado o de posgrado en Musicoterapia pero en universidades no españolas, deben respetar ese porcentaje de prácticas en su formación. Este documento incluye la posibilidad de acreditar a quienes poseen título de Técnico No Universitario de Posgrado en Musicoterapia siempre que la formación incluya la misma cantidad mínima de prácticas (European Music Therapy Confederation, 2009).

Sin embargo, cuando hablamos de formaciones 100% a distancia, la práctica se vuelve una figura ausente o al menos confusa. Sabemos que durante la pandemia de COVID19 los profesionales de la salud hemos tenido que realizar atenciones por teleasistencia. ¿Pero esto justifica que en la formación no existan prácticas presenciales de ningún tipo? No habiendo aún legislación que regule el ejercicio de la Musicoterapia en España, la Federación Española de Asociaciones de Musicoterapia (s/f) recomienda a las asociaciones de Musicoterapia de España ciertas acciones al respecto. Cada musicoterapeuta que solicite ser socio de una asociación de musicoterapeutas española debería acreditar, adicionalmente a un título de formación de Musicoterapia: capacitación complementaria en áreas afines (neurociencias, música, medicina, psicología, etc), demostrar al menos 50 horas de psicoterapia personal (de las que al menos 20 deberán ser musicoterapia) y acreditar al menos 20 horas de supervisión individual o 50 de supervisión grupal.

4.7.Optimización de la enseñanza a distancia

El hecho de que no todos los conocimientos pueden ser aprendidos en línea plantea un desafío a la formación. Especialmente para la transmisión de contenidos prácticos, procedimentales (que suponen saber hacer) y para el entrenamiento de habilidades necesarias en el ejercicio de una disciplina. Este desafío se ha buscado resolver desde diferentes modalidades y combinaciones que buscan optimizar lo mejor de cada formato educativo, si bien los debates sobre sus utilidades siguen circulando (San Martín Zapatero *et al.*, 2022).

Los recursos tecnológicos actuales son herramientas sumamente efectivas que hoy en día permiten grandes posibilidades, pero no aseguran en sí mismos procesos de aprendizaje exitosos, la transmisión de cualquier tipo de conocimiento (especialmente los de carácter procedimental) ni la construcción de redes entre miembros del grupo (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013).

Si el estudiantado solamente baja o accede al material, su actitud es igual de pasiva a la de estar presente en aulas escuchando a docentes que exponen. Para comprometer al alumnado en un rol activo, y motivar su atención y sus intereses se deben hacer propuestas

específicas que generen competencias como la autonomía, el compromiso y la eficiencia (López-León, 2020).

Así, si entendemos el *e-learning* como la educación llevada a cabo a través de Internet, en línea, esto puede incluir modalidades sincrónicas (como videoconferencias o foros sincrónicos) o asincrónicas (como actividades subidas a una plataforma virtual, videos y demás propuestas educativas que el estudiantado puede completar ubicuamente en sus tiempos disponibles).

Pero entendiendo esta carencia de los formatos exclusivamente a distancia para los contenidos procedimentales se ha extendido el modelo *blended learning* o *b-learning*. Este supone la combinación híbrida de las modalidades en línea con la presencial (San Martín Zapatero *et al.*, 2022). Esta mezcla puede combinarse de diversas maneras, ya sea separando ciertas asignaturas (más teóricas) con *e-learning* y las prácticas presencialmente, o combinando en una misma materia algunas clases en línea y otras presenciales. También es empleada esta combinación, especialmente en posgrados, ubicando todas las clases *online* y juntando una vez por mes (o una vez por año) muchas horas de clase presencial en uno o dos días consecutivos. Esto permite que el alumnado y el equipo docente que viven más lejos puedan viajar hasta la universidad una sola vez por mes sin descuidar los aprendizajes prácticos. También en los posgrados aparecen formatos donde todas las clases obligatorias emplean *e-learning* y los encuentros presenciales, esporádicos, son opcionales, de forma que quienes no puedan viajar hasta la universidad puedan cursar la formación pero quienes pueden aprovechen el espacio de prácticas. Dentro de estas combinaciones existe la modalidad de aula invertida o *flipped classroom* ya mencionada (Akçayır y Akçayır, 2018).

En contextos más específicos de capacitación laboral surge el concepto de *e-training* que apunta al entrenamiento de una habilidad específica utilizando medios electrónicos. Esta modalidad involucra trabajos colaborativos con objetivos de aprendizaje que, en lugar de ser individuales, son comunes a todo el grupo (San Martín Zapatero *et al.*, 2022). Pero este formato no permite resolver la problemática de la imposibilidad de aprender ciertos contenidos prácticos en línea, con lo cual no solucionaría todos los desafíos.

En este punto del trabajo es necesario dejar en claro que hablaremos de enseñanza a distancia en términos generales, incluyendo en este concepto: Educación a Distancia (EaD), *e-learning*, *m-learning*, *b-learning*, *u-learning*, *e-training*, educación *online* y Educación en Línea (EeL). Especificaremos cada concepto si requerimos detalles sobre sus características particulares. Posteriormente, al analizar las cualidades de cada posgrado relevado recolectaremos los términos con que cada institución define su propia propuesta ofrecida y si no coinciden con nuestro desarrollo teórico haremos las aclaraciones que se requieran.

Como se mencionó al inicio de este apartado, no son los dispositivos ni los *softwares* los que asegurarán una mejor calidad educativa. Son las modalidades seleccionadas las que se suman a los modelos pedagógicos implementados para conseguir los mejores resultados posibles. Uno de ellos, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se empieza a emplear en el nivel universitario como una manera de acoplarse a la realidad actual y transformar los contenidos teóricos en acciones empíricas aplicables a las experiencias con las que se cruzarán los profesionales en su práctica (Garzón, 2017). El ABP se aplica también en educación presencial y se focaliza en el ejercicio real de la tarea. Busca la propuesta de situaciones de la vida laboral (verídicas o hipotéticas) en las que se involucran los conocimientos adquiridos teóricamente en la resolución de dificultades reales. Este modelo desarrolla el trabajo colaborativo, la integración de contenidos de diversas asignaturas, la mirada interdisciplinaria (ya que habitualmente los conflictos se resuelven desde diferentes disciplinas integradas) y acerca al estudiantado a la realidad del ejercicio de su profesión.

Otro modelo didáctico de trabajo que puede acoplarse a las herramientas tecnológicas para sumar calidad al aprendizaje es el Aprendizaje Basado en Proyectos. Este formato es muy adecuado para aplicar en la educación superior y también ha surgido en la presencialidad. Su objetivo es que el estudiantado construya un artefacto empleando metodologías de investigación a lo largo de varias clases. A diferencia del modelo anterior, este requiere de más tiempo ya que apunta al recorrido de un largo proceso de trabajo. También se transforma en un recurso aplicable a la práctica empírica y trasladable al futuro ejercicio profesional (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019).

4.8. Algunas herramientas de Tecnología Educativa para Educación en Línea

Dado que, como hemos descripto, la EeL tiene sus limitaciones para la adquisición de contenidos prácticos y para el sostén de aquel alumnado que no posee tanta autonomía para dar continuidad a los procesos de aprendizaje, existen ciertas herramientas para compensar las carencias de las propuestas educativas. Los recursos que describiremos a continuación se emplean en el ámbito de la Tecnología Educativa (incluso en contextos presenciales), no pertenecen exclusivamente a la EeL y buscan aportar posibilidades que garanticen el éxito del aprendizaje, por eso cobran importancia en los procesos de *e-learning* para optimizar sus resultados.

4.8.1. Comunidades Virtuales de Aprendizaje. Las modificaciones que están sucediendo en cuanto al manejo de los datos y los saberes por parte de la sociedad manifiestan cambios profundos en las relaciones entre las tecnologías digitales y las personas. Esta metamorfosis introdujo modalidades de comunicación complejas y diferentes como las que se generan en comunidades virtuales (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013).

A diferencia de la antigua EaD generada por correo postal, donde cada estudiante se encontraba solo y tenía ciertos contactos con el equipo docente o la institución, la EeL permite las interacciones entre pares además de favorecer que sean más frecuentes las interacciones con docentes y tutores. De esta manera se gestan grupos que interactúan con un fin en común: el aprendizaje de cierta temática. Se los conoce como Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA), o también *Learning Communities* (Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2003) y sus intercambios y solidez contribuyen a la construcción y afianzamiento del conocimiento. Son las relaciones sociales las que garantizan posibilidades de colaboración que generan aprendizajes mutuos. Involucran formas especiales de convivencia, sistemas de conversaciones y redes de interacciones (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013). Se puede interpretar a las CVA como sistemas de acciones entre personas que favorecen aprendizajes entre sus integrantes ayudadas con el sostén de las TIC (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013).

En estas comunidades las dinámicas de relación pueden lograr que sus integrantes reconozcan al otro como interlocutor válido con quien convivir. Pero también en ellas se podría desestimar al estudiantado, sin considerar sus conocimientos previos y la riqueza de sus posibles aportaciones, e inundarlo de información unidireccional desde la institución o el equipo docente, asumiendo que carece de estos datos o de la posibilidad de conseguirlos (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013). En el nivel superior nos encontraremos con un estudiantado competente que ya posee herramientas para obtener gran parte de la información que necesita, por lo tanto, la construcción de saberes no se limita simplemente a adquirir datos sino a optimizar acciones posibles con el uso de esa información para una mejor aplicación en la práctica profesional. Los miembros de las CVA poseen distintas experiencias, diferentes niveles de conocimiento y experticia que enriquecen al grupo (Bustos Sánchez y Coll, 2010).

Estas CVA poseen una característica distintiva que es la interculturalidad, rasgo que favorece la EeL al permitir la convocatoria de estudiantes y docentes de diversas partes del mundo en un objetivo común. En ellas se hace evidente cómo el alumnado edifica conocimiento y cómo se aferra para esto de una red social que lo hace posible. A partir de estas acciones se genera el concepto de inteligencia colectiva (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013). La inteligencia colectiva supone un constructo de saberes valorados por un grupo social y ensamblados mediante el aporte, la mejora, el descubrimiento y la corrección de distintos miembros del grupo para conseguir un saber nuevo que no es equivalente únicamente a la suma de los saberes individuales.

Según sus características particulares se identifican distintos tipos de CVA: las comunidades de interés (que poseen un menor nivel de compromiso grupal y de colaboración), las comunidades de interés inteligente (que se generan para lograr un producto, un artefacto o un objetivo puntual, elige a sus miembros y se disuelve al finalizar el proyecto), las comunidades de aprendizaje (surgidas en una institución, con un docente, que se desintegran al concluir el curso) y las comunidades de prácticas (Meirinhos y Osório, 2009). Al no haber un espacio físico de encuentro, estas comunidades se reúnen en espacios virtuales.

4.8.2. Entornos Virtuales de Aprendizaje. En la presencialidad, docentes y estudiantes se encuentran en aulas, laboratorios u otros espacios físicos destinados al aprendizaje. Pero a falta de ambientes físicos, el *u-learning* se lleva a cabo en espacios digitales denominados Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Son sistemas donde se hacen las propuestas pedagógicas y se generan los encuentros. Pueden estar reducidos a plataformas o campus virtuales, emplear redes sociales, combinar diversos espacios digitales en función de las necesidades de cada proceso particular de enseñanza-aprendizaje. Están constituidos por tres componentes indispensables que son: la tecnología; la pedagogía y los flujos de aprendizaje, y las características de cada aprendiz. Del balance entre estos tres aspectos depende también el resultado de los procesos de aprendizaje. A veces estos EVA se construyen poniendo el acento solo en uno de estos elementos, descuidando el importante rol de los otros dos (Velázquez y López, 2021).

Los EVA se caracterizan por una gran complejidad, por permitir el almacenamiento de material y por posibilitar las interacciones entre la totalidad de participantes (no únicamente entre estudiantes con docentes). Por eso existen diferentes criterios para clasificarlos. Algunos puntos de vista posibles son: la configuración de recursos tecnológicos que emplean; la combinación de herramientas tecnológicas; la variedad y amplitud de las interacciones posibles; la característica sincrónica o asincrónica de los intercambios, y los objetivos de aprendizaje pautados junto a las teorías que los sustentan (Bustos Sánchez y Coll, 2010).

Dentro de los EVA se encuentran espacios a la medida de cada estudiante denominados PLE (por su sigla en inglés *Personal Learning Environment*) o también Entornos Personales de Aprendizaje. Se constituyen como un conjunto de recursos, fuentes de información, materiales y actividades que cada sujeto emplea habitualmente para poder lograr aprendizajes (Castañeda y Adell, 2013). Estos entornos en particular son herramientas elaboradas por cada persona para sí misma. En un PLE puede haber links que conecten con grupos de aprendizaje, puede haber acceso a redes sociales vinculadas con las temáticas de aprendizaje elegidas, pueden aparecer diferentes asignaturas o tópicos relacionados, etc. Cada estudiante elabora su propio entorno personal en función de lo que le interesa, lo que le sirve y lo que necesita. A diferencia de otros entornos institucionales,

ofrecidos por una entidad para la matrícula completa del estudiantado, los PLE son personales y personalizados, duran, se expanden o profundizan de manera acorde a los intereses de cada sujeto.

Según Castañeda y Adell (2013) cuando surgió este concepto existieron en paralelo dos corrientes sobre los PLEs. Una los entendía como artefactos o herramientas tecnológicas. La otra, en cambio, interpretaba que un PLE se sostiene a través de una concepción pedagógica sobre cómo aprenden actualmente las personas cuando emplean tecnologías. Esta segunda idea se vincula con la idea del conectivismo, que asume que los conocimientos se construyen a través de lazos que vinculan no únicamente un contenido con otro sino con otras personas que juntas aportan lo necesario para elaborar ese saber.

4.8.3. Gamificación. El uso de videojuegos en ámbitos educativos con objetivos pedagógicos es lo que se conoce con el término gamificación o *gamification*. Desde hace años el videojuego se ha convertido en un curioso objeto de estudio (Scolari, 2013). Partiendo de conceptos previos que sostienen la importancia del juego como herramienta de aprendizaje incluso no formal desde edades tempranas, los videojuegos han demostrado poseer características propias que los distinguen de otras actividades por su atractivo y su capacidad para absorber a quienes se involucran en el juego. Djaouti y sus colaboradores (2008) plantean que la interacción entre jugadores y videojuegos pueden ser percibidas como si fueran diálogos. Estos intercambios se logran porque ante los inputs que cada jugador realiza ingresando información al *software* mediante su dispositivo, se desencadenan respuestas desde el *software* hacia el jugador mediante el dispositivo. Si esas respuestas son inmediatas y si el tiempo se está midiendo, esto exige una gran atención de quien juega para volver a ingresar información rápidamente.

Lejos estamos de pensar que los videojuegos fortalecen los aprendizajes de los más jóvenes únicamente. De hecho, el desarrollo de *serious games* (juegos serios) y de juegos epistémicos en el ámbito de la gamificación está enfocado exclusivamente a la enseñanza para adultos y al entrenamiento de ciertas habilidades específicas. Ya no se habla de jugar por jugar sino de jugar como medio para aprender mejor y diseñar el juego con ese fin (Gros Salvat, 2009a).

Los videojuegos presentan características inmersivas que facilitan a quienes los juegan a mantenerse durante largos tiempos dentro de la actividad. Proponen retos, generan curiosidad, alimentan la fantasía y requieren una constante adaptación de quien juega (Gros Salvat, 2009b). Cuando se busca aprovechar los beneficios de la gamificación en el aprendizaje el enfoque debería estar en conseguir que parte de estas características se promuevan en las actividades de aprendizaje. El hecho de que un videojuego sea más o menos inmersivo depende de su diseño, desde la cinemática inicial, del ambiente virtual que crea, de lo realista que aparezca, del guión de su historia, de las opciones que brinda, y eso se logra porque está elaborado por un equipo de profesionales dedicado a diseñar videojuegos (González, 2011). Por esto es importante entender que todos estos beneficios no son algo que podrá generar el plantel docente solo, sino que podría tomar herramientas de gamificación ya prediseñadas para adaptar y aplicar a sus actividades incorporando los conceptos pertinentes a cada proceso.

Marc Prensky, autor conocido por su controvertida clasificación de nativos e inmigrantes digitales, (2001) describe al aprendizaje basado en el juego digital como posibilitador de ciertos elementos que son propios de los juegos digitales y que se trasladan a las acciones de aprendizaje al usar videojuegos con fines didácticos. Estos elementos son: los juegos se realizan por el solo placer de jugar; se juega por diversión; tienen reglas; poseen objetivos; son interactivos; son adaptativos; generan resultados y retroalimentación a quien juega; plantean conflictos, desafíos o competiciones; proponen la solución de problemas; se pueden ganar; pueden generar interacción con otros, y suelen tener un guión, una representación y una historia que suma fantasía a la actividad. Aplicar videojuegos en procesos educativos permitiría desplazar algunos de estos elementos a la propuesta didáctica.

4.8.4.Simuladores. Los simuladores son softwares, muchas veces acompañados de hardwares que buscan imitar una situación de la vida real para reproducirla virtualmente. El uso de simuladores en educación se enfoca en el entrenamiento de habilidades que por alguna razón no pueden llevarse a cabo de manera auténtica ya sea por su peligrosidad o por la dificultad de acceso a todas las condiciones requeridas para la práctica. Los simuladores de vehículos, los de vuelo y los de deportes de riesgo, por ejemplo, son una

clara muestra de estas herramientas, proveen experiencias muy cercanas a la vida real sin involucrar el riesgo ni las consecuencias que podría generar el error (Bethke, 2003). A final de los '90 había simuladores con hardwares que hasta simulaban la montura (como la de los parques de diversiones) para cabalgar un caballo, y cabinas de lucha que permitían realizar peleas dando golpes y patadas reales sin que nadie saliera herido ya que los enemigos eran virtuales (Rogers, 2014).

Actualmente hay innumerables simuladores gratuitos y accesibles que pueden emplearse en cualquier dispositivo, incluso portátil. Se encuentran simuladores de instrumentos musicales que funcionan con solo tocar la pantalla de un dispositivo con pantalla táctil o *touchscreen*. Si bien estos simuladores son solamente *softwares* y no incluyen un hardware que permita la simulación completa de la experiencia corporal, permiten el entrenamiento de ciertas habilidades en la ejecución aportando el sonido del instrumento real digitalizado. Algunos de estos simuladores han sido diseñados especialmente con objetivos pedagógicos. Ejemplos de ellos son Tonestro (que ofrece una prueba gratuita de 7 días para aprender a tocar la flauta dulce), Real Bass (simulador de bajo eléctrico), Perfect Piano (simulador de teclado), Real Percussion (que cuenta con un pequeño set de instrumentos de percusión), Real Guitar (simulador de guitarras tanto eléctrica como criolla o española), entre muchos otros.

Si bien los simuladores no permiten el acceso a la experiencia completa de la actividad que imitan, permiten un acercamiento a quienes no pueden acceder a ninguna porción de la acción. En el caso de los simuladores de instrumentos musicales, por ejemplo, es claro que no reemplazan la ejecución auténtica del instrumento en vivo. No existe el registro sensorial del tacto, indispensable en la ejecución instrumental, las distancias no son las mismas que en los instrumentos físicos, los obstáculos no son concretos sino virtuales y la respuesta entre el ataque y la producción de sonido también es diferente, contando a veces con latencias, con la imposibilidad de hacer sonar dos sonidos simultáneos o con un límite temporal para producir dos sonidos sucesivos muy cercanos en el tiempo. Aún así, permiten la ejecución de una melodía, la improvisación, en algunos casos el armado de armonías y la realización de ritmos. Y estas habilidades sí, pueden entrenarse empleando simuladores cuando el acceso a instrumentos reales no es posible.

4.8.5.Redes Sociales. El empleo de nuevas tecnologías no asegura en sí mismo la construcción de redes relacionales. Para lograr que los intercambios comunicativos generen acciones colaborativas debe intervenir el vínculo interpersonal y la mediación de quienes cumplen el rol de tutores (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013). Las redes sociales son espacios virtuales especialmente diseñados para generar estas retroalimentaciones que en las sociedades actuales globalizadas ya constituyen la vida de gran parte de la ciudadanía. Esto las transforma en una vía familiar para el alumnado que dinamiza su utilización aplicada a procesos de enseñanza-aprendizaje. Además de permitir la construcción social del conocimiento y el desarrollo de una inteligencia colectiva, el trabajo dentro de redes sociales puede incluso favorecer el surgimiento de nociones éticas indispensables en los recorridos de formación integral (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013).

El hecho de que las redes sociales ya hayan sido apropiadas por la ciudadanía con fines que no se vinculan directamente al aprendizaje se vincula a cambios sociales y culturales sucedidos durante la adopción de las tecnologías digitales. El alto nivel de penetración de las redes en la sociedad permite entender dinámicas de relación reticulares que también están presentes en la educación cuando se encuentra intermediada por recursos digitales (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013).

Caldeiro (2014) propone hablar de Dinámicas Colaborativas Mediadas por la Tecnología para identificar interacciones propias que se llevan a cabo en los aprendizajes mediados por tecnologías, tanto en comunidades como en redes sociales (a pesar de no estar diseñadas para el aprendizaje y requerir algunas adaptaciones para ser empleadas con fines educativos). Entre estos intercambios identifica la generación de proyectos en conjunto, el ofrecimiento de ayuda, la autoevaluación y la evaluación entre pares.

El empleo adecuado de las redes sociales para generar intercambios que permitan la construcción de conocimiento y la evolución de la inteligencia colectiva representa un desafío para las universidades. Puede permitir el desarrollo de capacidades técnicas y de las habilidades necesarias para manejar, filtrar y priorizar información, así como la formación de valores y principios vinculados a la difusión, la exposición y la privacidad. Estas competencias conforman la alfabetización digital y es indispensable para luego ir

edificando la ciudadanía digital que requiere la convivencia en esta sociedad actual (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013).

4.8.6. Comunidades de Prácticas. Hay estudios que muestran que habitualmente las personas consiguen información importante y aprendizajes de otros pares y amigos, y que en ocasiones recurren a estas cadenas de personas con más frecuencia que con la que acuden a las bases de datos de las instituciones (Pineda Ballesteros *et al.*, 2013). Esto explica el nacimiento de las comunidades de prácticas. Nos referimos a grupos generados en red que se reúnen en torno a una temática común sobre la que tienen interés en aprender. Muchas veces sus integrantes son autodidactas o autoconvocados, suelen permanecer fuera de una estructura de aprendizaje formal y en ellos no suele haber un miembro con el rol de docente ni tutor. Los aprendizajes se construyen espontáneamente a la medida de las necesidades de cada integrante. En esos ámbitos se comparten noticias, descubrimientos, consultas, saberes y desconocimientos. Se generan debates y se incentiva la búsqueda de soluciones a problemas planteados. Todo esto en función a una temática común convocante que es aquella sobre la que están interesados en aprender. Suele haber ciertas normas básicas iniciales (reglas de netiqueta) que sostienen las relaciones respetuosas y enfocadas en los intereses comunes y el resto de su despliegue es libre. No hay compromisos ni horarios de clases, no hay que asistir a una cursada regular ni a ninguna estructura de la educación formal.

Distintos autores señalan que las comunidades de prácticas son un tipo de CVA pero con una mayor complejidad (Caldeiro, 2014; Meirinhos y Osório, 2009). Ambas tienen en común el trabajo colaborativo y reticular entre sus miembros, pero en las comunidades de prácticas es el ejercicio de la propia profesión el que detona la necesidad de conocimientos específicos y el que produce aprendizajes a partir de dificultades concretas que aparecen en la práctica real. En cambio, en las CVA los saberes se construyen a partir de una planificación docente, mediante la participación, y posteriormente se ponen en práctica intencionalmente mediante actividades diseñadas con fines didácticos para completar el proceso (Caldeiro, 2014). Esta cualidad que identifica a las comunidades de prácticas las vuelve sumamente adecuadas para ser aplicadas en el nivel superior en temáticas vinculadas a la actualización y especialización. Dado que nacen en el mismo ejercicio

laboral, las comunidades de prácticas no serían indicadas para emplear entre estudiantes de grado o entre quienes se estén formando para el ejercicio de una disciplina que aún no están habilitados a ejercer. Según Meirinhos y Osório (2009), a diferencia de otras CVA, las comunidades de prácticas poseen un alto nivel de cohesión y colaboración grupal, no poseen un docente a cargo, se originan en contextos informales sin una institución que los organice y se conforman por profesionales que ya se encuentran ejerciendo sus prácticas.

Las comunidades de prácticas surgen en esta sociedad informacional ante la demanda de construir un yo colectivo, un sujeto que es en función de su reflejo y sus interacciones con otros. El mundo se ha transformado en un gran sistema de redes globales que a su vez son instrumentales (Castells, 1998). También las comunidades de prácticas son redes de instrumentalidad funcionales a los aprendizajes sobre diversas temáticas. De esta manera se construye el conocimiento mediante el intercambio con otros, sus experiencias, sus aciertos, sus comprobaciones y sus dudas, en los tiempos que cada integrante puede sostener.

Este ejemplo de comunidad de prácticas será de utilidad para comprender posteriormente parte de la propuesta de intervención realizada en esta investigación. Tecnología Asistiva en Música es una comunidad de prácticas creada en 23 de febrero de 2021. Su objetivo es nuclear a músicos, musicoterapeutas, docentes de música y estudiantes de las tres áreas para compartir aprendizajes sobre la generación de accesibilidad aplicada a actividades con música. Surge por demanda de estudiantes de cursos *online* sobre esta temática que, al finalizar las capacitaciones formales, quisieron sostener en el tiempo el acceso a estos conocimientos, debido a su especificidad y a que no son fáciles de conseguir. La comunidad funciona en un grupo cerrado en la aplicación de mensajería Telegram y para ingresar tiene ciertas condiciones como: dedicarse a alguna de las tres áreas de estudio mencionadas, poseer alguna formación básica sobre Tecnología Asistiva, ingresar por invitación de otro miembro de la comunidad, respetar las opiniones ajenas y no publicar información sobre otras temáticas que no sean accesibilidad a la música. A su vez, se sugieren algunas medidas de seguridad, como configurar Telegram para que no se vea el número de teléfono o presentarse al ingresar al curso. En esta comunidad pueden pasar meses sin que haya ninguna actividad y repentinamente se publica un artículo, la información de algún evento o se hace alguna consulta sobre la temática. La totalidad de

integrantes está habilitada a responder, proponer, debatir o cuestionar, para, de esa manera, construir conocimiento de forma colectiva.

4.9. La Evaluación de la calidad en la Educación en Línea

Hablando de la educación superior Garzón (2017) manifiesta que la deserción a nivel universitario se debe, entre otros factores, a la aplicación de modelos pedagógicos que no concuerdan con la realidad del mundo globalizado pero que se insertan instituidos en las universidades. Esto contribuiría al descenso de la calidad de la educación en ese nivel académico.

Entendemos como calidad de la educación en línea al grupo de procesos y acciones del nivel más alto posible para asegurar la eficacia de procesos de enseñanza-aprendizaje más específicos (Fainholc, 2016).

Como manifiesta Rama (2016), la calidad de la educación superior es un factor constituido por causas múltiples y diferentes. Es por esto que la evaluación de la calidad es un fenómeno complejo más aún si nos referimos a educación superior en línea. Entendiendo esto, es menester dejar en claro qué actores deberían evaluar la calidad de la educación superior en línea. Al respecto encontramos distintos enfoques o puntos de vista. Un enfoque sugiere que quienes evalúan deberían ser los que producen la enseñanza, como los docentes y las universidades. Otro enfoque sostiene que tendrían que ser los usuarios del sistema educativo, es decir, el estudiantado y las empresas que reciben a cada graduado (Rama, 2016).

Con estas ideas se han trazado dos tipos de recorrido. O bien innumerables variables e indicadores de calidad que evalúan procesos en una tarea interminable que obstaculiza la incorporación de elementos que aporten novedad. O bien evaluar al final del proceso de enseñanza-aprendizaje las competencias que adquirió el alumnado para la práctica de la profesión (Rama, 2016).

En el caso de las universidades que han sido creadas para ser virtuales particularmente los criterios para evaluar la calidad son diferentes. Fainholc (2016) propone establecer una mayor transparencia del proceso mediado por tecnologías, caracterizada

por: apertura a todos los usuarios (no solo estudiantes); adaptabilidad y flexibilidad de cada programa; una cobertura escalable para replicar el programa en otros contextos; estabilidad para atender requerimientos en períodos largos de tiempo; flexibilidad curricular; efectividad (eficacia, realismo y eficiencia), y ética. Este último punto es en el que nos enfocaremos respecto a la formación de musicoterapeutas. Según la autora, la ética se vincula, además de a otras áreas, a la pertinencia de los planes de estudio según las necesidades sociales y de acuerdo a la salida laboral. Este es el espacio donde cuestionamos los requerimientos de formación de un musicoterapeuta para ejercer su profesión y la necesidad de prácticas profesionales durante la formación que incluyan la presencialidad. Esto engendra una responsabilidad por parte de las universidades, las entidades sociales y los gobiernos para tomar las decisiones pertinentes y arbitrar los mecanismos necesarios para sostener un nivel académico mínimo necesario que asegure personas capacitadas para ejercer (Fainholc, 2016).

Velázquez y López (2021) analizan una serie de cualidades que podrían describir un entorno virtual de aprendizaje (EVA) de *u-learning* ideal. El EVA es el espacio virtual en el que tendrá lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas propiedades que proponen son: la escalabilidad, la funcionalidad, la seguridad, la permanencia de la información, la accesibilidad, la inmediatez para acceder a la información, la interactividad, las actividades localizadas y auténticas, el aprendizaje autorregulado, la conciencia del contexto, el aprendizaje constructivista, la variabilidad del contexto y el aprendizaje multimedia. Proponen esas características para evaluar la calidad de los entornos pero sugieren incluir, además, la coherencia con la que los diferentes elementos interactúan entre sí (Velázquez y López, 2021).

Si nos enfocamos en la problemática que nos convoca, Martín Redón y sus colaboradores (2018) consideran necesario evaluar los programas de formación en Musicoterapia estableciendo criterios de calidad para poder disminuir la gran disparidad entre las formaciones existentes, reducir las variantes entre los diferentes grados de enseñanza y homogeneizar estándares de calidad. Para que esta evaluación sea lo más completa y objetiva posible, en función de lo desarrollado anteriormente, se podrían combinar evaluadores externos e internos, productores y usuarios, y realizarse en los

distintos momentos posibles. Así, musicoterapeutas universitarios o docentes de musicoterapia (que hayan cursado una formación completa) podrían evaluar externamente un posgrado de Musicoterapia contemplando sus planes de estudio y características de la educación virtual, analizando sus modalidades empleadas y sus recursos de Tecnología Educativa utilizados (si se han formado en tecnologías). Este tipo de evaluación podría hacerse antes de concretarse el proceso de enseñanza-aprendizaje para prever posibles dificultades y prevenirlas.

Por otro lado, quienes producen la enseñanza también podrían realizar una evaluación del posgrado realizado. Así, cada docente puede considerar los resultados obtenidos con las estrategias empleadas, las modalidades elegidas, los recursos de Tecnología Educativa seleccionados, las respuestas del alumnado y los contenidos que hayan conseguido incorporar. Esta evaluación aportará información completamente diferente a la anterior y dependerá de los objetivos de aprendizaje que cada docente haya establecido para su asignatura. Podrá llevarse a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (para modificar sobre la cursada los parámetros que no estén funcionando adecuadamente) y especialmente al final (para mejorar a partir de los resultados las próximas cursadas).

Finalmente, podría llevarse a cabo un tercer tipo de evaluación: la de los usuarios del posgrado. Esta también se realizaría al final del proceso de enseñanza-aprendizaje para revisar las acciones llevadas a cabo y cómo estas resultaron al alumnado para alcanzar los aprendizajes. Aquí entran en juego los conocimientos previos del estudiantado sobre los contenidos específicos del posgrado, pero también sobre los recursos de tecnología empleados, la incorporación o no de herramientas nuevas, el soporte del tutor frente a los contenidos y frente a las tecnologías, las posibilidades de acceso a cada propuesta y el lugar en que cada estudiante se ubica dentro de la brecha digital. Este tipo de evaluación también tiene como finalidad generar una mejora en posteriores cursadas.

5.Explicitación del problema

El problema inicia en el hecho de que no hay homogeneidad en las formaciones de musicoterapeutas profesionales en Latinoamérica (Comité Latinoamericano de Musicoterapia, 2021) ni en el resto del mundo de habla hispana habiendo, además, gran cantidad de países sin formación. Por esta razón, los posgrados en Musicoterapia existentes en español están destinados a diversas poblaciones (no únicamente a musicoterapeutas) y tienen características muy disímiles. Simultáneamente, solo dos países cuentan con legislación que regule el ejercicio profesional de la Musicoterapia, mientras otros pocos se encuentran realizando el proceso hacia la legalidad.

Ante el informe de la Comisión de Formación Profesional del Comité Latinoamericano de Musicoterapia (2021) que da cuenta de la realidad de las formaciones en Musicoterapia en América Latina y el Caribe se observa que de los 36 países que conforman la zona, solo respondieron que en el 2021 contaban con alguna formación universitaria de Musicoterapia 9 países. Sin embargo, entre estas formaciones encontramos desde diplomados de menos de 120 horas hasta carreras de grado de 5 años de duración por eso aquí entra en juego el análisis de la calidad de la educación a distancia (Rama y Domínguez Granda, 2016).

En Europa la situación tampoco es homogénea con países sin carrera universitaria de Musicoterapia y otros con cursos o posgrados. Dado que nos enfocaremos en la lengua española, España posee maestrías en Musicoterapia orientadas a graduados de diversas carreras, varias de ellas enteramente a distancia. Si bien hay asociaciones de musicoterapeutas en España buscando la aprobación de una ley que regule el ejercicio de la profesión en el país, actualmente todas esas maestrías (las que duran un año, las que duran tres, las que poseen prácticas profesionales, las que se presentan en formato *b-learning* y las que son completamente a distancia) habilitan a ejercer la Musicoterapia en su nación.

Frente a lo desarrollado se formula el problema de investigación sobre el que se trabajará en el presente escrito. Debido a las características heterogéneas de las formaciones en Musicoterapia en el mundo de habla hispana, no hay muchas ofertas surtidas de posgrados que permitan actualizar a musicoterapeutas ya graduados de diversas áreas

geográficas en temáticas específicas. Varios de los posgrados que presentan esas características exigen presencialidad, impidiendo ser cursados por personas ya capacitadas que no viven en la zona del posgrado. La mayor parte de las formaciones de posgrado de Musicoterapia que existen a distancia en lengua española no aportan actualización en la disciplina a musicoterapeutas graduados.

Por otro lado, las carreras de posgrado existentes en español se enfocan a la formación, otorgando títulos (como másteres, por ejemplo) que, a pesar de poseer un valor académico superior a los títulos de grado, no aportan mayores contenidos que los de una licenciatura en Musicoterapia. Esto ocurre porque están destinadas a graduados de diversas carreras, no a musicoterapeutas con título de grado habilitante. Por otro lado, los requisitos necesarios para formar musicoterapeutas y habilitarlos al ejercicio de la profesión garantizando una capacitación completa que asegure la atención adecuada de la población usuaria de Musicoterapia, no podrían lograrse con formaciones enteramente *online*.

Se interpretan estas características de la oferta de formaciones como una falencia que afecta a musicoterapeutas, estudiantes, aspirantes a formaciones de Musicoterapia y especialmente usuarios de la profesión, desdibujando la práctica de la Musicoterapia.. Habiendo tantas zonas sin ofertas de formación, asegurar un nivel de calidad de las propuestas a distancia se vuelve una necesidad prioritaria para difundir la Musicoterapia más allá de las fronteras.

6. Justificación de la relevancia del tema

Como hemos podido observar, en la comunidad globalizada actual de musicoterapeutas profesionales esta temática reviste de gran importancia en el mundo ya que año tras año aumenta la cantidad de estudiantes que eligen formarse en Musicoterapia a distancia cuando sus países no cuentan con carreras. Pero la formación 100% *online*, que puede ser adecuada para posgrados académicos y algunos de actualización, no es suficiente para posgrados habilitantes, que deberían entrenar en la práctica. Tal es así, que en el último Congreso Latinoamericano de Musicoterapia de octubre de 2022 la World Federation of

Music Therapy presentó la actualización de un documento de 1999 (Wheeler, 2001) en la que se detallan lineamientos para la formación y el entrenamiento de musicoterapeutas necesarios para que posteriormente puedan ejercer la profesión con una capacitación completa.

Sin embargo, la falta de marcos legales que regulen el ejercicio de la disciplina en la mayoría de los países de Iberoamérica permite cruces complejos. Estos entrecruzamientos llegan al límite de tener personas con títulos que, a pesar de no asegurar la formación básica necesaria para ejercer, los habilitan al ejercicio de la profesión en las naciones en que la Musicoterapia no está regulada.

Dentro de esta problemática encontramos numerosos posgrados académicos que difunden la Musicoterapia entre profesionales no musicoterapeutas, pero que no manifiestan con claridad esta característica. Este fenómeno genera confusiones y parte del estudiantado entiende que esas capacitaciones son suficientes para el ejercicio de la profesión.

Pero por otro lado, la Tecnología Educativa cuenta actualmente con excelentes recursos que permiten el logro de aprendizajes a distancia y que, bien empleados por expertos idóneos, permitirían aumentar el alcance de aprendizajes de Musicoterapia especialmente en aquellas regiones en las que no hay otras formaciones. Gran cantidad de posgrados académicos e incluso de actualización o especialización (ya que no todas las actualizaciones suponen aprendizaje prácticos) podrían concretarse en modalidades *online* con resultados exitosos. Aunque esto no invalida el hecho de que la formación requerida para el ejercicio de la profesión sí requiere aprendizajes prácticos que deben llevarse a cabo presencialmente.

En medio de toda esta situación se encuentran los sujetos que utilizan la Musicoterapia, las verdaderas personas perjudicadas por recibir intervenciones inadecuadas, resultado de conocedores que con las mejores intenciones han accedido a formaciones incompletas. En beneficio de sus derechos como usuarios de la profesión nos adentramos en esta investigación.

7.Objetivos

7.1.Objetivo general

Conocer los posgrados de Musicoterapia a distancia existentes en lengua española y sus características y generar un aporte a la actualización de posgrado a distancia en lengua española para musicoterapeutas.

7.2.Objetivos específicos

Identificar características y destinatarios de los posgrados de Musicoterapia a distancia existentes en lengua española.

Especificar cualidades de los posgrados de Musicoterapia a distancia existentes en lengua española que den cuenta de su calidad.

Generar un aporte a la actualización de posgrado a distancia en lengua española para musicoterapeutas graduados de Iberoamérica.

8.Preguntas de investigación

Se proponen las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué características tienen los posgrados de Musicoterapia que existen a distancia?

¿Sus características permiten ser cursados enteramente por quienes viven en otras latitudes?

¿Buscan difundir el conocimiento de la Musicoterapia, habilitar a ejercer la profesión o actualizar musicoterapeutas ya graduados?

¿Su nivel de calidad es suficiente para los objetivos de formación que se plantean?

9. Metodología

La presente investigación se integra mediante dos fases: una primera que cumple una función de exploración diagnóstica en la que se presenta un relevamiento sobre los posgrados de Musicoterapia a distancia en español y una segunda fase en la que se expone una Propuesta de Intervención (PdI). A continuación, se detallan las metodologías de cada parte por separado.

En relación a la primera fase, el diagnóstico es documental cuantitativo ya que busca obtener información numérica y descriptiva con un relevamiento de posgrados de Musicoterapia a distancia en español existentes que cumplan con los criterios de inclusión. Posteriormente se analizan los datos obtenidos a la luz del marco teórico desarrollado. Constituye un estudio exploratorio-descriptivo de la existencia de dichos posgrados, es transversal y tendrá en cuenta los ofrecidos en 2022. Según Monje Álvarez (2011) el diseño de investigación de esta fase se encuentra dentro de los no experimentales ya que recolecta los datos sin generar cambios, pasivamente.

Las herramientas de recolección de datos empleadas son: un relevamiento territorial virtual de los posgrados de Musicoterapia ofrecidos en 2022 en español (ya sean completamente a distancia o parcialmente) mediante el acceso a información mediatizada pública, una encuesta con un cuestionario con preguntas cerradas, y entrevistas sincrónicas a distancia con un cuestionario semiestructurado. De acuerdo a Valles (1999), la primera parte es un estudio documental ya que se orienta a la búsqueda de información que se encuentra disponible de manera pública, en este caso, *online*. Posteriormente, e incluyendo los planes de estudio, las encuestas y entrevistas, se realizará un estudio descriptivo. Según Simons (2011) al ser un estudio descriptivo, las preguntas abiertas permitirán pormenorizar sus aspectos particulares.

Los siguientes son los criterios de inclusión del relevamiento que conforman el universo o población a recolectar (Monje Álvarez, 2011): que sean formaciones de posgrado, que sean sobre Musicoterapia o aplicaciones en la Musicoterapia, que estén en idioma español, que se hayan ofrecido en 2022 y que se dicten a distancia al menos parcialmente (por correo físico, *online*, *e-learning*, *u-learning*, *b-learning* o *m-learning*). La

encuesta es estructurada ya que con este formato se puede obtener información similar de cada posgrado, lo que la vuelve una herramienta adecuada a un diseño cuantitativo (Monje Álvarez, 2011). Será enviada cuando los datos publicados no sean específicamente los requeridos para este estudio solo a aquellos posgrados que brinden en su información pública una vía de comunicación, de manera de poder completar la recolección. Solo en los casos de que aún con la encuesta las respuestas quedaran incompletas, contradictorias o confusas, se buscará realizar las entrevistas, para complementar ciertos datos. Por esto no se llevan a cabo entrevistas en profundidad, las cuales serían más adecuadas en un estudio cualitativo (Simons, 2011).

En función de todo lo expuesto hasta el momento se deja en evidencia que se inicia el presente trabajo con temas prefigurados (Simons, 2011), es decir con un conocimiento presunto sobre la existencia de posgrados de Musicoterapia a distancia en lengua española. Sobre dicha presunción se estructura el diseño de este trabajo. A partir de la información recolectada incluyendo los planes de estudios o programas se realizará una evaluación externa de la calidad de los posgrados relevados a partir de una herramienta elaborada específicamente para tal fin.

En cuanto a la segunda fase, la PdI buscará hacer un aporte a la investigación en función de la realidad observada, diseñando un curso de posgrado de actualización en Musicoterapia destinado a musicoterapeutas graduados, que pueda ser cursado y aprobado por profesionales de diversos países de habla hispana. Este curso cumple con los criterios de inclusión propuestos en el relevamiento. Para esto, desde la Licenciatura en Musicoterapia de la Universidad de Buenos Aires (UBA) se presenta la propuesta en la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de la misma universidad y se confecciona un curso de graduados que coincide con las pautas institucionales requeridas para todos los posgrados de la Facultad. Dentro de esa estructura, se define un curso con características que pudieran favorecer la solución de la problemática descripta previamente imperante en la comunidad musicoterapéutica. Para su diseño, se priorizan las cualidades del curso que facilitan la participación de los beneficiarios en la propuesta (Ander-Egg y Aguilar Idáñez, 1997).

Se lo diseña en función de pautas establecidas por el Código de Práctica para los proveedores de E-Learning, del *Institute for IT training* (Marcelo García, 2006). Para su planificación temporal se emplea un diagrama de Gantt (o cronograma de avance) y para el desagregado de tareas la gráfica de un WBS (*Work Breakdown Structure*) o EDT en español (Estructura de División del Trabajo) que permiten visualizar la estructura de la PDI (Gray y Larson, 2009). Una vez finalizado el dictado del curso se realizan dos evaluaciones. Por un lado, es evaluado por el alumnado, empleando una adaptación del Cuestionario de Evaluación de Curso de E-Learning por los alumnos. Por otro, es evaluado por la docente utilizando la Escala para la evaluación del diseño y desarrollo de un programa de formación a través de *e-learning*, adjunta en el anexo 1 (Marcelo García, 2006). Ambas escalas permiten una evaluación en profundidad del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.

Finalmente, se realiza una triangulación entre el relevamiento territorial de los cursos, los cuestionarios y la PDI. Este recurso permite cotejar la coherencia entre los resultados y dar respuesta a las preguntas de investigación. De este cruce surgirán problemáticas aparecidas en ambas fases, complicaciones que podrían aparecer vinculadas a las diversas formaciones, características que requeriría una propuesta de posgrado a distancia para respetar mínimos niveles de calidad, condiciones que requeriría la PDI para cumplir esos estándares, y estrategias que determinarían cómo se podrían llevar a cabo esas características, entre otros elementos de análisis.

10. Primera parte: Relevamiento

10.1. Recolección de datos

Como primera recolección de datos se hizo un relevamiento de la información de páginas web públicas que publican posgrados de Musicoterapia en lengua española. Se ingresaron en el buscador de Google las palabras Posgrados de Musicoterapia, y posteriormente, a partir de lo hallado se variaba hacia Posgrados en Musicoterapia, Diplomados en Musicoterapia, Doctorados de Musicoterapia o se ramificaba hacia algo más particular. Dado que la información pública *online* es dinámica, constantemente

aparecían nuevos posgrados o se inhabilitaban páginas ya visitadas. El criterio de búsqueda fue inclusivo, de modo que a esta primera exploración se agregaron posgrados que se conocieron por otras vías de información tales como redes sociales, e-mails de difusión, mensajes de WhatsApp, redes de musicoterapeutas o jornadas de Musicoterapia. Luego, la búsqueda se encadenó cada vez que un hallazgo vinculaba a otro. Por ejemplo, los e-mails de respuesta ante consultas por ciertos posgrados en ocasiones publicitaban otros posgrados. En algunos casos se incluyeron informantes clave para confirmar descubrimientos dudosos o contradictorios.

Luego del relevamiento de datos públicos se envió un breve cuestionario confeccionado en Google Forms a los posgrados de Musicoterapia relevados que ofrecían en alguna vía para enviar mensajes. Esto buscaba asegurar que la información relevada fuera completa y evitar contradicciones. Esta encuesta presentaba preguntas cerradas y abiertas para completar información que consideraran no estuviera contemplada en el cuestionario. Se muestra a continuación el cuestionario:

1-¿Qué cantidad de horas lectivas (es decir, horas de clase) suma este posgrado completo (sin contar horas de lectura ni tareas del alumnado)?

2-Identificamos 3 tipos de posgrados de Musicoterapia: unos que informan sobre qué es la profesión y otorgan un certificado académico; otros que forman a profesionales de distintas carreras para habilitarlos a ejercer la Musicoterapia, y otros que actualizan a musicoterapeutas previamente graduados. ¿Dónde ubicarían ustedes su propuesta formativa?

- a. Posgrado académico: da a conocer la Musicoterapia a graduados de distintas disciplinas. No prepara para el ejercicio profesional.
- b. Posgrado habilitante: aporta conocimientos y entrenamiento de práctica profesional sobre Musicoterapia. Busca habilitar al ejercicio de la disciplina.
- c. Posgrado de actualización: aporta conocimientos específicos sobre un tema de Musicoterapia y está destinado a musicoterapeutas ya graduados.

3-¿Qué características presenta el posgrado en Musicoterapia que ustedes ofrecen? (marcar todas las opciones correctas).

- a. Es 100% a distancia
- b. Es *blended learning* (combina clases presenciales y virtuales)
- c. Presenta prácticas profesionales presenciales
- d. No presenta prácticas profesionales
- e. Presenta todas las clases sincrónicas
- f. Presenta todas las clases asincrónicas
- g. Presenta algunas clases sincrónicas y otras asincrónicas
- h. Está destinado a graduados de cualquier carrera
- i. Está destinado a graduados de ciertas carreras (como por ejemplo, Lic. en Música, disciplinas de la salud o de la educación u otras)
- j. Está destinado a musicoterapeutas graduados
- k. Se dicta en lengua española

4-¿Cuál es el título o certificado que expiden?

5-¿Qué institución expide el título o certificado?

6-¿En qué país radica la institución que dicta el posgrado?

7-Aquí pueden aclarar o agregar todo lo que crean que ha quedado fuera de consideración.

8-Si requiriera hacerles alguna otra pregunta, ¿con quién debo comunicarme? (agregar e-mail u otro contacto).

¡Muchas gracias por responder!

Al categorizar a los posgrados como académicos, habilitantes o de actualización en esta instancia se colocaron los objetivos que los productores de la formación buscan para su propia propuesta. Por lo tanto, aquí cuando se indica que un posgrado es habilitante no nos referimos a que habilite legalmente al ejercicio de la Musicoterapia en un área geográfica ni a que posea todas las condiciones necesarias para formar adecuadamente a personas para el ejercicio de la disciplina. En esta parte del estudio nos enfocamos en qué buscan quienes ofrecen ese posgrado (difundir, habilitar o actualizar).

Se recibieron encuestas, respuestas vía e-mail, llamadas telefónicas y WhatsApp. Muchas de esas respuestas eran automáticas y no aportaban los datos buscados en la investigación. En esos casos, se volvía a insistir requiriendo algún contacto que pudiera proveer la información y responder la encuesta. En los casos en los que la información recibida de las encuestas no coincidía con la relevada públicamente o en los que cierta información podía ser confusa, se invitó a realizar una entrevista sincrónica mediante videoconferencia, empleando la plataforma Meet. Las encuestas fueron respondidas por 12 consultados de los cuales uno no cumplía los criterios de inclusión. Se concretaron 2 entrevistas.

10.2.Resultados del Relevamiento

En la búsqueda se encontraron 51 posgrados de los cuales 5 ya no se ofrecen más y 39 respetaban los criterios de inclusión. Entre estos últimos hay cursos, un postítulo, tecnicaturas, diplomados, másteres y doctorados. En la tabla 1 se observan sus procedencias, el porcentaje que representan del total, los tipos de posgrados según los objetivos de formación que sus productores se proponen y las modalidades en las que se ofrecen.

País de origen	Cantidad	%	Tipo	Modalidad
Argentina	8	20,5	6 de actualización y 2 no especifican	6 100% <i>online</i> . 2 <i>b-learning</i> c/presencialidad opcional
Bolivia	2	5,1	1 académico y 1 habilitante	1 100% <i>online</i> . 1 <i>b-learning</i>
Chile	1	2,5	habilitante	<i>b-learning</i>
España	20	51,2	1 académico, 14 habilitantes y 5 no especifican	3 100% a distancia (1 de ellos envía el material físico por correo), 5 <i>b-learning</i> , el resto no especifica
México	2	5,1	1 académico y 1 habilitante	1 con opciones (100% <i>online</i> o <i>b-learning</i>)
No informan país	6	15,3	2 habilitantes y 4 no especifican	1 envía el material físico por correo, el resto no especifica

País de origen	Cantidad	%	Tipo	Modalidad
Total	39	100	3 académicos, 19 habilitantes, 6 de actualización y 11 no especifican	12 100% a distancia (3 de ellos con opción a <i>b-learning</i>), 9 <i>b-learning</i> , el resto no específica

Tabla 1: Posgrados de Musicoterapia a distancia (aunque fuera parcialmente) en español encontrados según su país de procedencia, el porcentaje que representan del total, sus tipos y las modalidades en que se ofrecen.

Fuente: elaboración propia.

De los posgrados relevados 6 están destinados a profesionales con título de grado de cualquier carrera previa; 20 se ofrecen preferentemente para graduados de carreras vinculadas a la música, la educación o la salud, y los 6 de actualización se destinan a musicoterapeutas universitarios.

Aquí aclararemos ciertas distinciones. No todos los países identifican a las carreras docentes como de grado, sino como no-universitarias. En esos países, quienes tengan títulos docentes (no universitarios) no pueden ingresar a estudios de posgrado universitarios. Allí, el postítulo docente sería no-universitario. De la misma manera, las diplomaturas, los diplomados y las diplomaturas superiores pueden representar diversos niveles en cada país. Por esta razón, aquí se identificarán como posgrados a aquellos estudios que se definen a sí mismos como tales, interpretando que los parámetros regionales no pueden generalizarse.

La información recolectada se detalla en los anexos 2 y 3, y menciona el país de origen de los posgrados, la institución que los imparte, los destinatarios, los títulos o certificaciones que emiten, la duración en horas, la habilitación (si corresponde), si se dictan a distancia en su totalidad o en parte, si poseen prácticas profesionales, si presentan plan de estudios o programa y la fuente de la que se obtuvieron los datos.

Respecto a la duración, en España encontramos los créditos ECTS de los posgrados. Se calculó que aproximadamente un año completo o un ciclo lectivo puede sumar unos 60 ECTS, es decir 1500 horas totales de trabajo (de clase, de actividades y de prácticas). A diferencia del sistema que se empleaba anteriormente (que solo contemplaba las horas lectivas) este incluye el tiempo de estudio y tareas del estudiantado además de tutorías y

horas de clase. Pero en Latinoamérica, los estudios de posgrado pueden contabilizar las horas de clases y prácticas impartidas por docentes y tutores, sin contemplar los tiempos de estudio y actividades que el estudiantado realiza por su cuenta, de forma similar al anterior sistema de créditos europeo. De modo que, cuando no se cuente con el dato preciso de horas lectivas se aclarará que son horas totales (lectivas más tareas y estudio). En la tabla 2 se detallan los posgrados de Musicoterapia ofrecidos a distancia en español encontrados en el relevamiento que tienen objetivos académicos según los países que los ofrecen, con sus modalidades y duraciones en horas. 2 de estos posgrados poseen prácticas profesionales.

País de origen	Cantidad	% del total	Modalidad	Duración
Bolivia	1	2,5	<i>b-learning</i>	360 hs
España	1	2,5	a distancia (no especifica más)	500 hs
México	1	2,5	<i>b-learning</i>	133 hs
Total	3	7,6		

Tabla 2. Posgrados de Musicoterapia ofrecidos a distancia en español que tienen objetivos académicos encontrados en el relevamiento según los países que los ofrecen, con sus modalidades y duraciones en horas. Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se observan los 17 posgrados relevados que se identifican a sí mismos como habilitantes del ejercicio de la profesión en sus países de origen. Se aclara también la modalidad en que se ofrecen, sus duraciones y si exigen la realización de prácticas profesionales.

País de origen	Cantidad	% del total	Modalidad	Duración	¿Tiene prácticas profesionales?
Bolivia	1	2,5	<i>online</i> (algunas clases sincrónicas y otras asincrónicas)	800hs (240 lectivas)	Sí, presenciales
Chile	1	2,5	<i>b-learning</i>	477 hs	Sí
España	14	35,9	5 <i>b-learning</i> . 2 100% <i>online</i> . 7 no especifican	Entre 150 y 3000 (6)	6 de ellos sí. El resto no

				posgrados duran 1500 hs)	especifica
México	1	2,5	<i>b-learning</i> o 100% <i>online</i> (opcional) con todas las clases sincrónicas	156 hs	Sí, 20hs presenciales
Total	17	43,5			9 sí. El resto no específica.

Tabla 3. Posgrados de Musicoterapia ofrecidos a distancia en español encontrados en el relevamiento que se identifican a sí mismos como habilitantes del ejercicio de la profesión en su país de origen, con la modalidad en que se ofrecen, sus duraciones en horas y si exigen la realización de prácticas profesionales. Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se enumeran los posgrados que se plantean objetivos de actualización o de especialización para musicoterapeutas que ya poseen título universitario habilitante ofrecidos a distancia en español encontrados en el relevamiento. Todos ellos son cursos, no carreras, lo cual puede observarse en la carga horaria que poseen. En este caso, además de agregar la modalidad en que se ofrece cada uno de ellos, sus duraciones y si poseen prácticas profesionales, se discriminan las temáticas sobre las que trata cada curso de posgrado.

País de origen	Cantidad	% del total	Modalidad	Duración	¿Tiene prácticas profesionales?	Temáticas
Argentina	6	15,3	2 <i>b-learning</i> , 4 100% <i>online</i>	Entre 100 y 144	1 (prácticas opcionales)	MT y espectro autista, MT en neurorrehabilitación, MT para adultos mayores, Tecnología de la Rehabilitación en MT, MT en áreas críticas, MT comunitaria.

Tabla 4. Posgrados que tienen objetivos de actualización para musicoterapeutas graduados ofrecidos a distancia en español encontrados, con la modalidad en que se ofrecen, sus duraciones, si poseen prácticas profesionales y las temáticas de cada posgrado. Nota: MT=Musicoterapia. Fuente: elaboración propia.

De los posgrados 17 que se identifican como habilitantes del ejercicio de la profesión ninguno cumple las 2600 mínimas demandadas por Argentina para ser habilitante y 6 expresan cumplir las 1500 horas totales mínimas requeridas en España. 8 posgrados informan que exigen la realización de prácticas profesionales.

Se encontraron 9 posgrados de Musicoterapia dictados por la misma empresa (uno de ellos en italiano), todos ellos 100% *online* y con distintas cargas horarias (tabla 5). Ofrecen una titulación en conjunto con una universidad (brindan doble titulación en algunos de los cursos) y las certificaciones son diferentes para cada posgrado.

N°	Carga horaria total	Certificación otorgada	Sus objetivos son
1	600 hs	Máster en Musicoterapia (en italiano)	no específica
2	1500	Máster de Formación Permanente en Musicoterapia	habilitantes
3	300	Técnico en Musicoterapia <i>online</i>	habilitantes
4	425	Técnico Profesional en Psicomotricidad y Titulación Universitaria en Musicoterapia	no específica
5	275	Técnico Profesional en Musicoterapia y Titulación Universitaria en Musicoterapia	habilitantes
6	425	Técnico Profesional en Psicología Infantil y Titulación Universitaria en Musicoterapia	habilitantes
7	150	Técnico Profesional en Musicoterapia	habilitantes
8	725	Máster en Musicoterapia	habilitantes
9	600	Máster Experto en Musicoterapia	habilitantes

Tabla 5. Posgrados de una misma empresa, 100% *online*, con cargas horarias y certificados que expiden. Fuente: elaboración propia.

Un décimo posgrado que ofrece un Máster de Formación Permanente en Musicoterapia expide también una doble titulación una de las cuales proviene de la misma universidad que los anteriores, aunque no aparece como dictado por la misma empresa.

Algo similar ocurre con 3 maestrías en Musicoterapia en España que, aunque muestran distintos nombres, pertenecen al mismo grupo empresarial. Las 3 cuentan con una carga horaria total de 600 horas, una aclara ser habilitante y ninguna especifica si poseen prácticas profesionales supervisadas presenciales.

Algunos posgrados han aportado información sobre los recursos de *e-learning* empleados. En ellos se observa el uso de entornos virtuales de aprendizaje como campus virtuales de Moodle o Google Classroom y plataformas de videoconferencias como Zoom, sin mencionarse ningún otro recurso de Tecnología Educativa. Los roles docentes mencionados son los expositivos, tutorías e invitados.

Respecto a la docencia a cargo, 14 posgrados (35,9%) mencionan estar dictados por musicoterapeutas con títulos universitarios. Todos los posgrados de actualización o especialización encontrados están dictados por musicoterapeutas con títulos universitarios de grado, en algunos casos, además, por otros graduados de diferentes profesiones vinculadas a la especialidad del curso. 7 posgrados (17,9%) están dictados por expertos de distintas carreras pero no mencionan a ningún musicoterapeuta en el plantel docente, mientras que 1 (2,5%) está dictado por un docente que no posee título de musicoterapeuta ni de otra carrera de grado (se ha formado de manera privada y autodidacta) y el resto ni siquiera mencionan al equipo docente a cargo de la propuesta.

Dos de los posgrados de actualización (5,1%) mencionaron que cada docente está a cargo de una cantidad de cursantes. En uno de ambos cursos el mínimo para dictar el curso es de aproximadamente 15 estudiantes y el máximo de 60 ya que la plataforma de Moodle no permite más de 30 matriculados por aula virtual y cuentan con dos docentes. El otro curso, que posee dos docentes pero uno solo cumple el rol de tutor, maneja un mínimo de 6 cursantes y un máximo de 30. En ambos casos relatan nunca haber llegado al cupo máximo. En ambos posgrados de actualización quienes realizan funciones de tutorías ocupan el rol docente expositivo también, pero en uno de ellos, además, invitan a colegas para dar clases expositivas específicas sobre ciertas temáticas puntuales. Estos docentes invitados dictan una única clase dentro de la totalidad del curso, no cumplen rol de tutores, no evalúan ni sostienen continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se consiguieron los planes de estudio o programas de 35 posgrados (el 89,7%). Los posgrados más largos poseen planes de estudio y los que presentan formato de curso tienen programas. Allí, 4 posgrados pertenecientes a la misma empresa (el 10,2% del total) señalaban que la metodología de trabajo consistía en leer el manual y responder preguntas.

También se han encontrado otros cursos a distancia que no aparecen en el relevamiento porque no se describen a sí mismos como cursos de posgrados y varios de ellos aceptan estudiantes. Sin embargo, buscan actualizar a musicoterapeutas ya habilitados (o a estudiantes de Musicoterapia) en temáticas específicas a la práctica musicoterapéutica. Si bien estos cursos no están dictados por instituciones universitarias sino por asociaciones o entes privados, en ocasiones presentan contenidos de importancia para la actualización competente. Entre ellos encontramos desde Argentina el curso de MATADOC (dictado en 2022); el de la evaluación IMTAP; y el curso Tecnología Asistiva en Música (dictado desde 2019 ininterrumpidamente). Y desde Colombia el del Método Bonny y el de Herramientas de Musicoterapia para la tercera edad.

10.3. Análisis de resultados del Relevamiento

La información cuantitativa aporta elementos factibles de análisis que se desglosan a continuación. El hecho de que la información mediatizada pública sea dinámica hace que puedan aparecer más elementos de análisis o desaparecer algunos de acuerdo a las actualizaciones de los sitios. A su vez, los posgrados ofrecidos sin fechas es posible que incluyan información residual en páginas no actualizadas. Sin embargo, como esa información fue contabilizada aún en los casos en los que no se obtuvo respuesta y que no se completaron las encuestas, es probable que alguno de estos posgrados ya no se esté ofreciendo, como también puede haber otros que no hayan aparecido en la búsqueda.

En relación al idioma, no se incluyó un Máster en Musicoterapia porque mostraba la mitad de la información en italiano y se asumió que se dictaba en esa lengua. En cambio, sí se incorporó uno de Catalunya que especificaba que el idioma de la docencia es español, catalán e inglés, si bien no dejaba del todo claro si todo el plantel maneja los tres idiomas o parte de ellos.

De los 39 posgrados de Musicoterapia a distancia encontrados que respetan el criterio de inclusión, encontramos 12 que se dictan 100% a distancia y por lo tanto pueden ser cursados enteramente por personas que se encuentren en otra región geográfica. Otros 9 se ofrecen en modalidad *b-learning* por lo cual, aunque gran parte de los contenidos se dicten a distancia requieren que el alumnado viaje hasta la sede de la institución para realizar parte de la formación. De estos últimos, 2 pueden ser cursados por personas que se encuentren en otra región geográfica y para ellas proponen un formato adaptado. Uno de ellos posee las clases presenciales una vez al mes juntas en un fin de semana, permitiendo cursar a quienes puedan viajar hasta la sede mensualmente.

Los 6 posgrados de actualización se ofrecen desde Argentina, lo cual responde al criterio de formación sostenido por la ley de ejercicio profesional nacional: las 7 carreras de Musicoterapia argentinas son de grado y la población de musicoterapeutas es amplia, lo que explica la demanda de actualizaciones y especializaciones de posgrado por parte de la comunidad. Los restantes posgrados no especifican a quiénes se destinan. 3 aclaran que para postularse se requiere formación musical previa. De ellos, los 2 que informaron sobre los roles docentes, aclararon que poseen un cupo de 30 inscriptos por docente, lo cual indica que entienden la importancia de que el tutor tenga un límite máximo de estudiantes a cargo para poder hacer su tarea eficientemente.

3 de los posgrados (7,6%) aceptan ser cursados por estudiantes a pesar de considerarse a sí mismos posgrados. Esto nos permite inferir que verdaderamente no constituyen cursos ni carreras de posgrado ya que la condición para ingresar a ese nivel académico es haber adquirido previamente un título de grado. Por otro lado, posgrados dictados en España, Chile, Bolivia y México aceptan títulos docentes, cosa que no sucede en Argentina, donde los títulos docentes se expiden en instituciones consideradas terciarias, no contempladas como carreras de grado universitario.

En cuanto a los posgrados académicos que poseen prácticas profesionales, encontramos una situación que puede prestarse a la confusión. Si la formación que brindan no es suficiente para el ejercicio de la Musicoterapia (por el objetivo inicial que se proponen al diseñar el posgrado, por la cantidad de horas de clase, por el tipo de contenidos

que dictan o por la modalidad 100% *online*) el estudiantado no estaría preparado para realizar prácticas ni siquiera bajo supervisión.

La variable tiempo se mostró como compleja en este estudio por la gran diferencia entre las horas lectivas (o de clase y prácticas concurrencias) y las horas que suman créditos ECTS en Europa, ya que el tiempo de estudio y tareas domiciliarias se calcula de manera general, no puede establecerse un parámetro único para todo el estudiantado y no puede medirse durante la cursada. Por esto no se ha conseguido uniformidad en la información sobre las horas de cada posgrado. Hay posgrados que informan las horas lectivas (horas de clase dictadas) y otros que registran las horas totales (lectivas sumadas a las horas que el alumnado emplea en tareas, lectura y estudio). Pero muchos posgrados no informaban si las horas que mencionaban eran lectivas o totales, haciendo poco certero el dato.

Ciertas propuestas mencionan créditos en lugar de referirse a carga horaria, pero no especifican si los créditos son ECTS u otros. Además, una universidad aclara referirse a un sistema de créditos propio al que llama BIU (*Birchman International University*). Pero esta institución menciona que 1 crédito BIU equivale a 15 horas de aprendizaje y a 2 ECTS, y que 1 ECT es igual a 15 horas de estudio, lo cual no coincide con otras fuentes que hemos manejado (Palacios Picos, 2004). También se ha encontrado en otra propuesta que 70 créditos equivalían a 700 horas lectivas, lo cual podría relacionarse con otro sistema diferente.

Dado que el concepto de habilitación para ejercer la profesión está estrechamente vinculado con la legitimación del rol del musicoterapeuta en cada país, entendemos que los posgrados habilitantes, o que se identifican a sí mismos como habilitantes, lo son únicamente en el territorio nacional desde donde se expide el título o certificación. Si bien algunos poseen la palabra “internacional” en el título que expiden y varios cuentan con la Apostilla de la Haya (legalización internacional), a su vez, esto no asegura habilitación legal en cualquier otro país. De la totalidad relevada 14 se dictan desde España, 1 desde Bolivia, 1 desde México y del resto de posgrados que se reconocen habilitantes no conocemos su origen. Sin embargo, como se detalló en el marco teórico, independientemente de la legislación de cada nación es indispensable ciertos conocimientos y habilidades mínimas para ejercer la Musicoterapia inherentes a la formación. Estas

competencias se adquieren con una cantidad mínima de horas de formación (España contempla un mínimo de 1500 horas totales y Argentina 2600 horas lectivas) que deben incluir asignaturas prácticas vivenciales y prácticas profesionales supervisadas, ambas presenciales. De modo que del total de 17 posgrados (43,5%) que se identifican a sí mismos como habilitantes, 6 aseguran estas características (horas mínimas y prácticas presenciales) y los 6 se ofrecen desde España. En función de lo planteado por la FEMT y por la WFMT las prácticas profesionales son procesos de aprendizaje indispensables para completar una formación que se considera habilitante del ejercicio de la profesión.

El hecho de que no haya posgrados que propongan formaciones habilitantes desde Argentina tiene relación directa con el requerimiento de poseer título de grado para ejercer la Musicoterapia determinado por su legislación. Sin embargo, los dos diplomados que no identifican ni a quiénes se destina ni cuál es su objetivo de formación, no cumplirían una formación habilitante en el país según la reglamentación existente. Igualmente, al no contar ninguno de los dos con fecha ni información adicional, y al rechazarse una de las direcciones de e-mail es probable que pertenezcan a los posgrados que tal vez ya no se estén dictando y no hayan actualizado sus páginas.

En el relevamiento de las instituciones que dictan los posgrados se encontraron variantes. La primera fue que algunas propuestas eran dictadas por empresas pero los certificados de aprobación se expedían con convenios con universidades o con entidades gubernamentales. La segunda fue que con ciertas entidades no se podía discriminar a ciencia cierta si eran empresas, institutos educativos, organizaciones sin fines de lucro o agrupaciones privadas. El 35,9% de los posgrados relevados (14 posgrados) son dictados por universidades que a su vez expiden los certificados. 41% (16 posgrados) son generados por empresas (de las cuales la mitad tienen acuerdos con universidades que expiden las certificaciones). El 2,5% (1 posgrado) es dictado por el instituto universitario de un hospital, el 2,5% (1 posgrado) por una escuela superior de música, el 2,5% (1) por una asociación de profesionales y el 17,9% (7 posgrados) por agrupaciones particulares entre las que encontramos centros, institutos, organizaciones sin fines de lucro, etc.

Las formaciones ofrecidas por asociaciones o entes privados como las mencionadas por Sabbatella, Del Moral y Mercadal Brotons (2018) son las que se encontraron ofrecidas

desde Argentina y Colombia, sin reconocerse a sí mismas como posgrados pero aportando capacitaciones específicas para musicoterapeutas, correspondiendo a la clasificación de cursos de actualización. A su vez, dado que estas formaciones suelen aceptar estudiantes que aún no han terminado su formación como musicoterapeutas y no están habilitados al ejercicio de la profesión, tampoco se las catalogaría de posgrados (como ellos mismos tampoco se reconocen), ya que para ser un posgrado cada cursante debe tener un título de grado previo como condición para ingresar. Estos cursos quedaron fuera del relevamiento por no respetar los criterios de inclusión. Sin embargo, este último fenómeno fue observado en otros cursos que sí se reconocen a sí mismos como posgrados y que sí se incluyeron en el relevamiento. Incluso uno de los posgrados de actualización específica aceptar únicamente estudiantes de musicoterapia que hayan aprobado todas las asignaturas y las prácticas profesionales, y que se encuentren en instancia de elaboración de la tesis.

Los posgrados encontrados en el relevamiento presentan características distintivas. Algunas de esas cualidades se observan en el análisis de planes de estudio o programas. Ciertas propuestas de *b-learning* se caracterizan por reemplazar algunas clases presenciales por videoconferencias, sin más opciones. Habitualmente estos posgrados exigen la presencialidad semanal o bien alternan clases presenciales con sincrónicas. Esta modalidad, si bien facilita la cursada al no requerir el traslado del estudiantado a la institución todas las clases, no permite que accedan a esos posgrados estudiantes que se ubican en áreas geográficas alejadas. A su vez, los posgrados que poseen el 100% de sus clases sincrónicas generan incomodidades para ser cursados por quienes viven en zonas que poseen otros husos horarios diferentes al de la entidad que dicta la capacitación.

En cuanto a los recursos de *e-learning* utilizados, si bien se han recibido pocos detalles, se observa mayormente el uso de plataformas de videoconferencias y clases sincrónicas (varias veces grabadas). Se trasluce en ciertas respuestas un vago prejuicio acerca de la mayor validez de las clases sincrónicas por videoconferencia por sobre otros formatos. Las universidades y dos de las agrupaciones particulares son las instituciones que más han mencionado el uso de campus virtuales o EVA. No sobresale el uso de un rol docente por sobre otro, pero no se recibió información acerca de propuestas sin docentes. Nadie ha mencionado otros recursos como el uso de comunidades virtuales de aprendizaje,

gamificación, simuladores ni comunidades de prácticas. Las redes sociales, si bien se mencionan en sitios web, no se muestran aplicadas a la tarea pedagógica sino más bien a la difusión general de instituciones.

En relación a los 4 posgrados que indicaban que su metodología se trataba de leer el manual y responder preguntas, se observa que, a pesar de mencionar que cuentan con tutores y un EVA, esas propuestas no incluyen la interacción social, el aprendizaje colaborativo ni en red, reduciendo el potencial de la educación online a una metodología tradicional sin optimizar los recursos con los que cuentan.

En cuanto a la formación que poseen los equipos docentes que dictan los posgrados de Musicoterapia, se observan bastante numerosas (17,9%) las propuestas académicas y con objetivos habilitantes que describen a los formadores con títulos de otras profesiones sin mencionar ni a un solo musicoterapeuta en todo el posgrado. Si a esto le sumamos que el 43,5% ni siquiera informa la formación del plantel docente y el 2,5% no posee ningún título de grado, es claro que la mayoría de los equipos docentes no poseen la formación mínima necesaria para enseñar Musicoterapia (ya sea para difundir la profesión o para capacitar para ejercerla). Pero se observa que en la mayoría de los casos en que sí hay musicoterapeutas universitarios entre el claustro docente, no se especifica con claridad el porcentaje de docentes musicoterapeutas y el porcentaje que no lo es.

Lo que no se observa, y mayormente no se obtuvo información al respecto, es la formación que cada docente posee sobre pedagogía y sobre Tecnología Educativa para conformar el trípode propuesto en la teoría TPACK. Solo uno de los cursos presenta en el programa la formación de sus docentes.

10.3.1. Análisis de la calidad de la enseñanza a distancia. Las carreras de posgrado cuentan con planes de estudio que describen las asignaturas a cursar. En cambio, los cursos de posgrado, debido a su brevedad, poseen programas con los contenidos a dictar. Algunos de los programas y planes de estudio recolectados eran sumamente breves y la información que poseían no era suficiente para identificar sus objetivos o para evaluarlos con la herramienta elaborada.

En las carreras de posgrado recolectadas se encontraron asignaturas que agruparemos de modo similar a como lo hace la American Music Therapy Association (2013) en 4 conjuntos: las materias que enseñan contenidos musicales (como por ejemplo, educación audioperceptiva, instrumentos musicales, ritmos regionales); las que dictan contenidos clínicos, es decir, del ámbito de la salud y la psicología (como neurociencias, psicopatología, estudios de los ciclos vitales); las que se enfocan en saberes específicos de Musicoterapia (como técnicas, modelos, marcos teóricos), y agregaremos un cuarto grupo formado por las necesarias prácticas profesionales que integran los aprendizajes de todas las anteriores.

Este agrupamiento es importante para identificar especificidades. Un posgrado académico o de actualización no requerirá asignaturas con contenidos musicales ni clínicos. Las propuestas con objetivos habilitantes deberán cubrir los cuatro grupos de asignaturas completos. Los posgrados de actualización podrían demandar prácticas profesionales o no, según la propuesta. Los destinatarios se vinculan también a esta clasificación de materias. Por ejemplo, el posgrado habilitante propuesto por la escuela superior de música tiene claras exigencias sobre los conocimientos musicales que esperan de sus postulantes antes de ingresar. Esto podría permitir que, al ya poseer sólidos conocimientos de la materia, el plan de estudios proponga menos materias del grupo de contenidos musicales y más de las otras áreas. Pero lo que se observa es que, en cambio, dictan 7 asignaturas de contenidos musicales y solamente 3 del área de la salud y la psicología.

Otra observación derivada de este agrupamiento de materias es que los posgrados que no poseen prácticas profesionales carecen de todo un grupo completo de asignaturas de integración de contenidos que no se reemplazan por otras similares.

El siguiente paso se realiza sumando al relevamiento los planes de estudios y programas recolectados.

A partir de lo ya descripto en el marco teórico, la evaluación de la calidad de cada posgrado relevado que se llevará a cabo en esta instancia es la que puede realizar un par (docente) externo a cada programa de formación. Se realizará a partir de la información obtenida, asumiendo su veracidad e independientemente de que los posgrados se hayan finalmente dictado o no en 2022. De manera que aquí no se evaluará el resultado final conseguido con cada propuesta sino las propuestas ofrecidas inicialmente. Esto deja pendientes otras evaluaciones también necesarias y que brindarían profundidad al análisis pero que quedan por fuera de las posibilidades de esta investigación, como podrían ser la evaluación del alumnado que ya ha cursado cada programa y la del plantel docente a cargo. Estas dos evaluaciones deberían hacerse al finalizar cada cursada en función de los resultados obtenidos. A su vez, si en los cursos relevados hubiera una modificación entre la propuesta realizada y la cursada real llevada a cabo (si se hubieran cambiado las herramientas tecnológicas, la metodología, la cantidad de horas, etc.) ese cambio también quedaría por fuera de esta evaluación. Es por eso que posteriormente se realiza la PDI, en la que sí, se efectúan esas evaluaciones de mayor profundidad una vez finalizado el dictado del posgrado diseñado.

La herramienta de medición elaborada se aplica a cada posgrado por separado. Busca valores determinados previamente por las comunidades de musicoterapeutas que se han expedido sobre la formación. Se considerarán:

1-la clasificación previa propia (si los objetivos que buscan son académicos, habilitantes en el país de origen o de actualización);

2-los requisitos de admisión, que incluyen conocimientos o titulación previos;

3-la cantidad de horas lectivas de cada posgrado (o en su defecto horas totales de clase más trabajo del alumnado), y

4-la presencia o no de prácticas profesionales presenciales.

Además se registrarán características básicas vinculadas a la EaD. Entre ellas:

5-la modalidad de dictado y los recursos de Tecnología Educativa (si se ofrece el formato vía correo físico, *online* o *b-learning*, si cuenta con clases sincrónicas, asincrónicas, si cuenta con un EVA, si emplea gamificación, redes sociales con objetivos pedagógicos, simuladores o comunidades virtuales de aprendizaje);

6-los roles docentes implicados (exposición, tutoría, visita, sin docente).

No se tendrá en cuenta en este apartado si los posgrados pueden cursarse enteramente desde distancias remotas ya que esto ya fue analizado previamente con la información del relevamiento. Cursar enteramente a distancia puede reducir la posibilidad del estudiantado de adquirir contenidos procedimentales (saber hacer) y en esta evaluación se contempla la calidad del aprendizaje por encima de la practicidad de la cursada.

Se considerarán diferentes valores según si los posgrados son académicos, habilitantes o de actualización, entendiendo que los posgrados habilitantes son los que requieren un entrenamiento exhaustivo para preparar profesionales en habilidades necesarias para el ejercicio de la Musicoterapia, cosa que no es necesario para los posgrados académicos ni para todos los de actualización. Los antecedentes y el estado del arte nos han mostrado que una formación completa ideal para un adecuado ejercicio de la Musicoterapia supone unas 2600 horas lectivas equivalentes a una carrera de grado. Pero esta carga horaria no existe en las carreras de posgrado encontradas y el parámetro establecido por las organizaciones europeas ha sido de 1500 horas totales. Por esta razón, en este marco, se establece para esta investigación un límite mínimo requerido de 1500 horas totales (lectivas más de estudio y tareas) para aquellos posgrados habilitantes y la presencia necesaria de prácticas profesionales presenciales.

Por otro lado, si un posgrado que tiene como objetivo ser habilitante está destinado a graduados de cualquier carrera no está asumiendo que los postulantes deban poseer ciertos conocimientos previos. Esto significa que ese posgrado debería incluir todos los conocimientos necesarios para la formación completa necesaria para el ejercicio de la disciplina. Eso incluye los cuatro grupos de asignaturas completos: desde contenidos musicales básicos, ejecución instrumental, lenguaje musical, audioperceptiva y canto a partir del nivel más elemental, hasta contenidos primordiales de psicología, ciclos vitales, neurofisiología, psicopatología, etc. De modo que por el solo hecho de estar destinados a graduados de cualquier carrera deberían contener una carga horaria mayor a la mínima establecida.

Hacia el final se realiza una reclasificación de los posgrados en académicos, habilitantes o de actualización según las características analizadas determinando si su nivel de calidad es suficiente para los objetivos de formación que se plantean. Para realizar esta reclasificación se considerará que:

- los posgrados académicos deberían estar destinados a graduados no-musicoterapeutas y no deben ofrecer prácticas profesionales.

- los posgrados habilitantes en sus países de origen deberían estar destinados a graduados no-musicoterapeutas, contar con un mínimo de 1500 horas totales y prácticas profesionales presenciales (por lo tanto no pueden ser 100% a distancia). No pueden ser posgrados habilitantes los de Argentina debido a su ley nacional.

- los posgrados de actualización o especialización deben estar destinados a musicoterapeutas graduados.

Entendiendo en base al marco teórico que una formación a distancia de calidad supone el empleo optimizado de recursos de Tecnología Educativa combinados que permitan un aprendizaje ubicuo, personalizado y en red, se determina que estos posgrados deberían contener una adecuada mezcla de recursos para aumentar su nivel de calidad. Deben permitir interacciones entre estudiantes, actividades para realizar ubicuamente (asincrónicas), aportar distintas opciones para que el alumnado elija en función de la

personalización de su propio aprendizaje, ofrecer trabajos colaborativos que generen inteligencia colectiva y contar con docentes cumpliendo el rol de tutorías. Por esto, en cuanto al nivel de calidad de la enseñanza a distancia ofrecida se establecieron 3 parámetros: insuficiente, adecuado, muy optimizado, según la variedad de recursos y estrategias empleadas.

Se contemplaron los siguientes recursos posibles: modalidad de dictado vía correo físico, online, *b-learning*, con clases sincrónicas, con clases asincrónicas, con un EVA, si emplea gamificación, redes sociales con objetivos pedagógicos, simuladores y/o comunidades virtuales de aprendizaje.

A su vez, en una educación a distancia de calidad debería aparecer el rol de tutoría, y otros roles docentes (expositivo o visitante) solo aportarían algo de valor si se combinaran entre sí.

De este modo se determina que el nivel de calidad de estos posgrados puede ser:

-insuficiente, si se emplea solo una o dos modalidades y/o recursos de Tecnología Educativa, o bien si emplea 3 o más modalidades pero con un rol docente único no-tutor;

-adecuado, si combina 3 o 4 modalidades y/o recursos más docente tutor, o la combinación de docente expositor con visitante, y

-muy optimizado, si combina 5 o más modalidades y/o recursos incluyendo docente tutor.

Una vez elaborada, esta herramienta pudo aplicarse en solamente 25 de los posgrados relevados que cumplían con los criterios de inclusión propuestos inicialmente ya que fueron los únicos que aportaron toda la información necesaria para concluir de manera completa la evaluación de la calidad planteada (tabla 6).

Posgrados evaluados con la herramienta																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Obj	D	D	D	D	A	H	H	H	H	A	H	H	A	H	H	H	H	H	A	A	H	H	H	D	D
RCl	D	D	D	D	A	A	A	A	H	A	A	A	A	A	A	A	H	H	A	A	A	A	A	D	D
NC	C	C	M	I	I	I	I	I	C	C	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I

Tabla 6. Análisis de la calidad de los 25 posgrados de Musicoterapia a distancia en español evaluados con la herramienta elaborada, incluyendo su reclasificación en base a la propuesta que ofrecen y el nivel de calidad de la educación a distancia resultante. Nota: Obj=objetivos que cada posgrado se propone; RCl=reclasificación de cada posgrado resultado de la evaluación; NC=Nivel de calidad de la educación a distancia; A=Académico; H=Habilitante; D=De actualización; I=Insuficiente; C=Conveniente o adecuado; M=Muy optimizado. Fuente: elaboración propia.

El resultado mostró que 13 posgrados poseen objetivos que se pueden cumplir con la cursada que proponen y por lo tanto, su reclasificación final coincidió con la clasificación inicial con la que se definen. En cambio, 12 poseen una modalidad que no permite cumplir con los objetivos planteados. En la tabla 6 se observan los objetivos iniciales que busca cada propuesta, su reclasificación según la herramienta de evaluación empleada en base a la propuesta que ofrecen y el nivel de calidad de la educación a distancia observado.

En cuanto a los posgrados académicos, 4 mostraron que sus propuestas no coinciden con sus objetivos iniciales ya que poseen prácticas profesionales a pesar de no brindar una formación completa para preparar al estudiantado para ejercer la Musicoterapia. De ellos, 2 se identifican a sí mismos como posgrados habilitantes pero en la reclasificación posterior a la evaluación se evidenció que las características de la propuesta de los 4 son acordes con posgrados académicos. Su nivel de calidad de la educación a distancia resulta insuficiente en todos los casos.

De los posgrados que tienen objetivos habilitantes, 4 ofrecen una propuesta de acuerdo a sus objetivos pero 11 posgrados que se definen a sí mismos como habilitantes son, en realidad académicos por las características de los cursos que ofrecen.

Todos los posgrados de actualización evaluados (6) tienen objetivos acordes con sus propuestas y entre ellos encontramos que la calidad de la educación a distancia era insuficiente en 3 de ellos, adecuada en 2 de ellos y muy optimizada en uno.

Uno de los posgrados menciona poseer un campus virtual y lo denomina Entorno Personal de Aprendizaje. Si bien se lo registró como que posee un EVA, este concepto hace referencia a un tipo específico de entorno virtual (también conocido como PLE por *Personal Learning Environment*) realizado a medida de cada estudiante. El PLE suele ser construido por cada estudiante (no por la institución que dicta las clases), no necesariamente se limita al campo de aprendizaje de un posgrado (puede incluir otros aprendizajes vinculados tanto formales como no formales) y permite al estudiante organizar su propio proceso educativo. Es un entorno virtual que cada uno moldea a su medida y que no necesariamente implica interacciones con el resto de estudiantes. Nuevamente aparece esta cuestión: su sola existencia no asegura una mejor calidad de la educación a distancia. Por otro lado, al ser un concepto nuevo existen debates acerca de su definición y sus alcances, si su uso forma parte de una concepción pedagógica o si simplemente es una herramienta más de Tecnología Educativa (Castañeda y Adell, 2013).

10.4. Conclusión del Relevamiento

A partir de la información analizada se observa un gran despliegue de propuestas de posgrados de Musicoterapia que no necesariamente se corresponden con los objetivos de formación que se plantean. Las características de los posgrados relevados son variadas y entre ellos encontramos algunos que, en función de las necesidades de la formación que se proponen, no son enteramente a distancia y no pueden ser cursados por completo por quienes viven en otras latitudes, pero esto les permite poder sostener un mejor nivel de calidad. En cambio, entre los posgrados que sí pueden ser completados a la distancia, muchos no presentan la calidad mínima requerida para los objetivos que se proponen. Entre estos posgrados se encuentran los que buscan habilitar a ejercer la Musicoterapia en el territorio donde se dictan, a pesar de no contar con prácticas profesionales presenciales.

Entre los posgrados de actualización y especialización relevados aparecen propuestas que por sus características sí permiten ser completadas enteramente a distancia con niveles de calidad adecuados para los objetivos que se proponen.

La información pública ofrecida al público por las universidades e instituciones no siempre es completa, en muchos posgrados no aparecen siquiera menciones de los docentes participantes o de los roles que ocupan en la capacitación. Esto puede generar confusiones acerca de las características de esos posgrados, de los objetivos de formación que se plantean (difundir, habilitar o actualizar) o de sus niveles de calidad.

Gran parte de los posgrados que se consideran a sí mismos habilitantes y que están destinados a graduados de disciplinas de la salud, la educación o la música, luego mencionan que también aceptan postulantes de cualquier otra carrera. Esto, a su vez, podría implicar que no se esperan conocimientos previos sobre ciertas temáticas, o bien que quienes no los posean realizarán la formación sin completar esos saberes de los cuales carecen.

El factor tiempo dio como resultado información poco confiable debido a las diferentes interpretaciones y a los sistemas de créditos. Por esto, para unificar y comparar la variable del tiempo de duración se requeriría que cada posgrado tuviera calculadas tanto la cantidad de horas lectivas como las horas totales (correspondientes a ECTS) y también el tiempo mínimo en que se pueden cursar esas horas (1 año, dos años, etc.).

El hecho de que solo 9 de los 17 posgrados que se consideran a sí mismos como habilitantes del ejercicio de la profesión declaren poseer prácticas profesionales manifiesta una problemática a resolver sobre la formación. Pero que de ellos haya 2 de ellos que son 100% *online* entra en contradicción con los requerimientos básicos de la FEMT y la WFMT ya que es evidente que esos posgrados no exigen las prácticas profesionales supervisadas presenciales necesarias para una formación completa. Podríamos entender que dichos posgrados pertenecen al grupo de posgrados académicos, ya que expiden una certificación que garantiza saberes teóricos adquiridos (correspondientes al saber) pero no aseguran procesos de aprendizaje de contenidos procedimentales (correspondientes al saber hacer) indispensables para ejercer. Estos posgrados se encontraron en España y en locaciones no

informadas de modo que no podemos saber si todos ellos pertenecen a países en los que no haya regulación jurídica de la profesión.

En relación a los posgrados académicos que poseen prácticas profesionales supervisadas parecería adecuado que no posean dichas prácticas si el alumnado no cuenta con la capacitación completa para trabajar con personas. Quizás esos posgrados académicos sin prácticas podrían ser un primer paso en la formación y, posteriormente, quienes aprueben esos cursos podrían realizar otro programa que lo complete, con asignaturas prácticas presenciales y con prácticas profesionales supervisadas.

En los casos de los posgrados que en las reclasificaciones posteriores realizadas con el instrumento de medición muestran que los objetivos de formación planteados no coinciden con las características de las cursadas propuestas, se podrían modificar las características del posgrado para alcanzar los objetivos que buscan o cambiar de objetivos.

En relación a los niveles de calidad se observa que los recursos de Tecnología Educativa empleados por la gran mayoría de los posgrados de Musicoterapia a distancia son insuficientes, pudiendo enriquecerse con más herramientas y con la incorporación de roles docentes más activos como el de tutoría, o reduciendo los roles docentes menos activos (como el de visitante y expositor).

11.Segunda parte: Propuesta de Intervención en el campo profesional

Se realizó un aporte a la realidad planteada a través de una Propuesta de Intervención: el dictado de un curso de posgrado para musicoterapeutas graduados de habla hispana. La modalidad de la siguiente propuesta es una intervención concreta y acotada en un espacio de educación: la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, unidad académica donde se dicta la Licenciatura en Musicoterapia, en la República Argentina. Desde la Licenciatura se propuso el diseño de un curso para musicoterapeutas graduados enmarcado en las prácticas profesionales de la maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) para ser realizado dentro del segundo cuatrimestre del 2022 (del 5 de septiembre al 18 de noviembre).

11.1. Identificación del problema

Ante el contexto educativo planteado en cuanto a la formación y actualización de musicoterapeutas en Iberoamérica, los posgrados orientados a la formación y a la habilitación para el ejercicio de la Musicoterapia no cumplirían la función de actualizar musicoterapeutas que ya poseen títulos de grado. Frente a un panorama donde las formaciones son pocas, las actualizaciones de posgrado para musicoterapeutas ya titulados a su vez, aparecen aún más escasas. Esto repercute directamente en la calidad de atención que reciban usuarios de Musicoterapia atendidos por graduados sin actualizar. Además, perjudica la definición de la profesión en sí misma, al forzar a musicoterapeutas a actualizarse mediante posgrados que no son puntualmente sobre Musicoterapia, dando como resultado intervenciones que se apartan de la especificidad disciplinar.

En la Argentina también encontramos pocas formaciones de posgrado destinadas a la actualización de musicoterapeutas con título de grado. A su vez, esas formaciones no se sostienen con continuidad a lo largo del tiempo, habiendo contado por ejemplo, con un posgrado en Neurorehabilitación musicoterapéutica en la Universidad Favaloro que ya se ha cerrado hace años y el posgrado del Hospital Rivadavia que también se suspendió (desde 2021¹). Respecto a las modalidades, en la pandemia el posgrado del Hospital Rivadavia

¹ La autora de este escrito cursó el posgrado del Hospital Rivadavia en 2020, en su versión *online*, la última ofrecida.

adoptó una modalidad virtual sincrónica mediante videoconferencias, sin otra plataforma educativa.

Esta actualización tan discontinua y específica no permite a musicoterapeutas con título de grado sostener fluidez en la actualización precisa de las temáticas con las que trabaja. Si quisieran formarse en el exterior, como ya observamos, encontrarán maestrías y diplomaturas cuyos planes de estudio se limitan a los contenidos aprendidos en los primeros años de las carreras de Musicoterapia de grado, sin aportar más contenidos. En España varios de estos son a distancia y permitirían ser cursados por quienes no viven en la región, pero no aportarían actualización a musicoterapeutas graduados.

Además, la centralización de actualizaciones de posgrados en la ciudad capital (Buenos Aires) dificulta la posibilidad de cursar presencialmente a las comunidades de musicoterapeutas graduados que desarrollan sus prácticas en el resto de Argentina y demás países de Iberoamérica.

La falta de actualizaciones de posgrado de Musicoterapia para musicoterapeutas no solo es una problemática de la comunidad profesional iberoamericana. Dentro de la Argentina representa una demora en el crecimiento de la disciplina. Incluso también en el contexto de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), a pesar de que la carrera de Musicoterapia se asentó durante 27 años en la misma casa de estudios. Por esta razón, esta Propuesta de Intervención busca agilizar canales que posteriormente dinamicen las acciones para el dictado de nuevos proyectos de posgrado de Musicoterapia.

Dentro de esta problemática se encuentra otra, más específica, vinculada a la práctica musicoterapéutica especialmente en ámbitos de trabajo en rehabilitación y con discapacidad. Esta dificultad es la accesibilidad, un tópico estudiado en las últimas décadas desde la Bioingeniería, la Terapia Ocupacional, la Kinesiología, la Fonoaudiología y otras disciplinas, pero poco desarrollado dentro de la Musicoterapia. Las barreras de acceso a actividades con música son obstáculos que suelen interferir el desarrollo de sesiones de musicoterapia. Estas limitaciones pueden ser físicas, comunicativas, cognitivas, sensoriales, sociales, culturales o económicas. Estos impedimentos limitan los logros de los objetivos

terapéuticos a pesar de que muchos de ellos pueden sortearse fácilmente empleando recursos de Tecnología Asistiva (Broqua, 2022b).

Finalmente, el relevamiento, las encuestas y las entrevistas concretados en la primera fase, muestran dificultades en posgrados a distancia de Musicoterapia. Involucrarse en esta PdI permitirá vivenciar esta problemática a la luz de la teoría empleada, detectar obstáculos similares o novedosos que pudieran surgir y ensayar resoluciones que estén al alcance de la posibilidad en este contexto particular.

11.2.Relevancia del problema

La importancia de este problema radica en la dificultad que encuentran musicoterapeutas de habla hispana para actualizarse en el área específica de su disciplina con posgrados a los que puedan acceder. Estas barreras ocurren ya sea porque los posgrados a los que acceden están destinados a la difusión de la disciplina o a formar profesionales no-musicoterapeutas para el ejercicio de la profesión, ya sea porque exigen presencialidad en áreas geográficas sumamente lejanas a sus domicilios, ya sea porque las modalidades sincrónicas en países con diferentes husos horarios son incompatibles con su vida cotidiana. Parte de esta problemática se vincula al idioma en el que se dictan ciertos posgrados, parte se relaciona con la calidad de la educación superior y la gran disparidad de planes de estudio diversos existentes en Iberoamérica.

La Musicoterapia como profesión requiere seguir avanzando en las investigaciones sobre los resultados de su práctica. Al no haber fácil acceso a actualizaciones de posgrado específicas de Musicoterapia para musicoterapeutas, los graduados se encuentran en la situación de formarse en otras áreas, que si bien, favorecen su práctica laboral, desdibujan el rol del musicoterapeuta en el campo y debilitan la especificidad de la disciplina. Esto deriva en la poca claridad y la confusión que el ejercicio de la Musicoterapia genera en diversos ámbitos laborales y en especialistas de disciplinas que trabajan dentro del mismo equipo.

A su vez, el conjunto de musicoterapeutas ya graduados se distribuye a lo largo del territorio de Iberoamérica, generando un crecimiento en las áreas de cobertura del trabajo

profesional. Pero también, requiriendo que estas actualizaciones de posgrado lleguen a todos los rincones del ejercicio de la profesión. Ante este panorama, el empleo de Tecnología Educativa para optimizar los resultados de las actualizaciones de posgrado y llegar a quienes no se encuentran en la región de los centros universitarios, podría aportar a resolver parte de esta problemática.

11.3.Objetivos de la Propuesta de Intervención

11.3.1.Objetivo general de la Propuesta de Intervención. Actualizar musicoterapeutas graduados en los conceptos de barreras de acceso, accesibilidad, Tecnología Asistiva y sus derivados para aplicar a la discapacidad y a la atención musicoterapéutica.

11.3.2.Objetivos específicos de la Propuesta de Intervención. Adaptar a los requerimientos de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UBA una propuesta de formación de posgrado para graduados, que contribuya a la investigación de la problemática planteada y a la formulación de aportes.

Diseñar y dictar un curso de posgrado de actualización para musicoterapeutas universitarios, a distancia en español para que pueda ser cursado y aprobado por musicoterapeutas profesionales de todo Iberoamérica.

Reconocer, visibilizar y elaborar conceptualmente los factores involucrados en las barreras de acceso (tanto físicas, como sensoriales, comunicativas, cognitivas, sociales, culturales y económicas) para generar posibles soluciones empleando Tecnología Asistiva.

Aplicar la accesibilidad generada en viñetas clínicas para trasladar posteriormente a la práctica musicoterapéutica.

11.4.Diagnóstico previo

De la situación global descrita surge la necesidad de posgrados de actualización para musicoterapeutas graduados que puedan ser cursados por quienes hablen español y se encuentren en zonas alejadas de las instituciones que las dictan, y que aseguren calidad.

A su vez, podemos realizar un diagnóstico local de la situación. La carrera de Musicoterapia se dicta en la Facultad de Psicología de la UBA desde 1994 habiendo cambiado de plan de estudios y transformando la carrera de grado previa en Licenciatura. Después de estos 27 años, la Facultad de Psicología de la UBA no cuenta con cursos para graduados, carreras de especialización, ni ningún tipo de actualización de posgrado específica para musicoterapeutas. Por otro lado, el aporte de la comunidad de musicoterapeutas en la Facultad de Psicología de la UBA es reducido en función con la cantidad de años en que existe la carrera, y el número de docentes y estudiantes que han transitado por sus aulas. En comparación con la amplia contribución de los miembros de la carrera de Psicología, mucho más masiva, el lugar que ocupa la Musicoterapia en la institución se manifiesta como poco visible.

Con el crecimiento de la disciplina es deseable la expansión de la Musicoterapia dentro de su unidad académica, así como también la difusión de espacios de participación para estudiantes, docentes y graduados de la Licenciatura en Musicoterapia.

11.5. Destinatarios

El curso se preparó para Musicoterapeutas, Lic. en Musicoterapia, Magísteres en Musicoterapia o Doctores en Musicoterapia que hablen español y vivan en cualquier parte del mundo en la que tengan acceso a dispositivos digitales y conexión a Internet. Sin embargo, a partir de los protocolos previos de la Secretaría de Posgrados para todas sus propuestas, se publicó como destinado a profesionales con título de grado de Musicoterapeutas y Licenciados en Musicoterapia. Como requisito se les solicitó presentar sus *curricula vitae*.

11.6. Fundamentación teórica de la propuesta

Para generar un aporte que contribuyera a la solución de la falta de actualizaciones específicas en Musicoterapia para musicoterapeutas universitarios en Iberoamérica, y que el breve curso de posgrado en español de la PDI pudiera aprobarse por completo por musicoterapeutas con título universitario de diferentes países de habla hispana, se contemplaron determinadas cuestiones teóricas.

Al ser las formaciones en Musicoterapia muy heterogéneas en diversos países (Comité Latinoamericano de Musicoterapia, 2021; Del Moral Marcos *et al.*, 2017; Fernández de Juan, 2019; Martín Redón *et al.*, 2018; Sabbatella *et al.*, 2018), los posgrados de actualización específica sobre temáticas de profundización para musicoterapeutas universitarios son muy escasos. Esta carencia justifica hacer una propuesta que pueda ser aprovechada por quienes no pueden acceder a otras actualizaciones. Frente a este panorama, se propone elaborar un curso de posgrado en español a distancia para musicoterapeutas graduados desde la UBA, una institución de gran prestigio académico que lo respalde. Sin embargo, a su vez es importante que el curso posea un estándar de calidad adecuado a la exigencia de dicha casa de estudios y a los cursos a distancia de calidad controlada (Rama y Domínguez Granda, 2016).

La apertura a colegas de diversas áreas permite el logro de un modelo COIL, integrando las culturas de cada estudiante con las variantes incluidas y los diversos saberes que involucran (Flores-Zamora *et al.*, 2022; San Martín Zapatero *et al.*, 2022). Posteriormente esto se combinará con la postura teórica de *u-learning* consciente del contexto, desde la que se sostienen las intervenciones docentes (Velázquez y López, 2021).

Para consolidar una propuesta de calidad se buscó brindar opciones a elección del estudiantado para conseguir la personalización del aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013; López-León, 2020). Por esto, la propuesta se presenta con dos modalidades a elección: *e-learning*, para quienes vivan lejos de Buenos Aires, y *b-learning* para quienes vivan cerca y consideren necesaria la presencialidad para su forma de aprender. También ofrece encuentros asincrónicos, pero también sincrónicos no obligatorios para quienes requieran ese tipo de intercambios para su mejor aprendizaje (Roger Rodríguez, 2016).

Dentro de la modalidad seleccionada se incorporan los modelos *m-learning* y *u-learning* ya que se busca que el alumnado pueda acceder al curso desde cualquier dispositivo móvil, en cualquier momento y lugar.

Entre las propuestas para seleccionar se les ofreció el acceso a una red social con objetivos exclusivamente pedagógicos (Caldeiro, 2014; Pineda Ballesteros *et al.*, 2013). También se incorporó el uso de una comunidad de prácticas para permitir la interacción

colaborativa entre pares (Caldeiro, 2014; Meirinhos y Osório, 2009; Pineda Ballesteros *et al.*, 2013). Los intercambios asincrónicos en los foros tienen como finalidad permitir que quienes viven en una zona geográfica con horarios diferentes a los de Buenos Aires puedan participar cuando les resulte conveniente. Las interacciones también se llevaron a cabo en el EVA suministrado por la facultad (Bustos Sánchez y Coll, 2010; Castañeda y Adell, 2013; Velázquez y López, 2021). Estos intercambios requieren ser sostenidos por el rol de tutora ejercido por la docente generando constante feedback (López-León, 2020; Pineda Ballesteros *et al.*, 2013; Rochera *et al.*, 2021).

Finalmente, para sostener la consolidación de los temas se sostiene el valor de la gamificación aplicada a los conceptos dados empleando plataformas prediseñadas (Djaouti *et al.*, 2008; Gros Salvat, 2009a; Prensky, 2001; Scolari, 2013).

11.7. Justificación de procedimientos y técnicas involucradas

Se decide adoptar la modalidad *u-learning* consciente del contexto para poder ser aprovechada por colegas de habla hispana que se localicen en diferentes lugares del mundo (Velázquez y López, 2021). Así, la realidad de cada cursante en su territorio era contextualizada y comprendida desde la particularidad de su vivencia.

La maestranda diseñó y fue la docente que dictó el curso dentro del segundo cuatrimestre del 2022. La temática propuesta para el curso fue la Accesibilidad en Musicoterapia con tecnologías, ya que es un tópico del área de experticia de la maestranda, lo cual permitió generar holgura en la propuesta, y optimizar tiempos que se hubieran requerido si se tuvieran que buscar otros docentes, capacitarlos en recursos tecnológicos, buscar material y bibliografía.

Para que el curso propuesto fuera accesible a la mayor cantidad de musicoterapeutas universitarios posible, su diseño buscó resolver inconvenientes de diversos tipos, como ser: el acceso al curso por parte de musicoterapeutas que no se encontraran geográficamente cerca de la ciudad de Buenos Aires; el acceso de profesionales que no contaran con conocimientos de tecnología y/o nunca hubieran realizado cursos virtuales; la aprobación del curso por parte de musicoterapeutas que no tuvieran los mismos conocimientos previos

por formarse en universidades con diferentes planes de estudio; la cursada de quienes no vivieran en zonas con el mismo huso horario que Buenos Aires.

Por estas razones se propuso que el curso presente las siguientes particularidades: todos los contenidos dictados de manera asincrónica mediante clases en videos y materiales varios; una clase presencial inicial opcional para orientar sobre la cursada y el manejo de la plataforma virtual; dos tutorías sincrónicas opcionales dos sábados mediante videoconferencias donde no se dieron contenidos centrales que no aparecieran en otros formatos y se acompañó a los cursantes en aquellas necesidades que no hubieran podido resolver por otras vías; la bibliografía en formato digital pero el texto central y más extenso, con opción también en libro físico.

Se buscó la personalización del aprendizaje del estudiantado brindándole opciones para que seleccionen los formatos que consideran más adecuados a sus realidades y los días para completar las clases, para favorecer la continuidad del aprendizaje. Esto permitía acceder a las propuestas didácticas en cualquier momento y lugar, en lugar de disponerlas en días únicos de clases (Velázquez y López, 2021). A lo largo del curso se ofrecieron actividades obligatorias (que sumaron la carga horaria requerida para la aprobación) y otras actividades con formatos diferentes que fueron opcionales. Estas últimas permitían al estudiantado seleccionar las modalidades que más se adecuaban a sus posibilidades de cursada, a sus preferencias o a sus mejores modos de aprender. Así cada cursante pudo construir un recorrido individual de aprendizaje según lo requiriera, acentuando la personalización del proceso (Marimon-Martí *et al.*, 2022).

Para la confección del curso se tuvieron en cuenta parámetros del Código de práctica para los proveedores de *E-Learning* del *Institute for IT training* (Marcelo García, 2006). La información del curso fue publicada antes de inscribirse, en el portal de la Secretaría, posteriormente en la página de la Facultad, en las redes sociales y se ofreció una charla virtual abierta y gratuita para responder todas las consultas que el público pudiera tener respecto al curso, sus tiempos, los materiales requeridos, la modalidad, las entregas, costo, etc. En relación a las normas materiales del curso, la estructura del curso respetó los requerimientos de la Secretaría. Debido a la corta duración del curso de posgrado se omitió la preevaluación. Para facilitar la navegación por el aula virtual se estableció el encuentro

presencial el mismo día de inicio del curso, si bien fue no obligatorio para facilitar la cursada de colegas que se encontraban alejados de la ciudad de Buenos Aires. Se buscó que los materiales de aprendizaje (todos ellos elaborados por la docente) tuvieran una buena calidad técnica, audio claro e imágenes visibles con precisión. En referencia a las competencias requeridas por parte del tutor, la temática del curso fue elegida especialmente para cumplir con las condiciones de idoneidad necesarias para el dictado de un curso de *u-learning*. Para llevar a cabo procedimientos de quejas (Marcelo García, 2006) el alumnado contaba con el e-mail del equipo técnico a cargo y desde el primer día recibieron un e-mail de la docente a quien podían acudir en caso de que no obtuvieran respuesta por otros medios. Estas consultas eran respondidas dentro de las 24hs de realizadas. Finalmente, al concluir el curso, en la encuesta de satisfacción que se envió al estudiantado, se incorporaron preguntas acerca de la satisfacción y sobre qué otras temáticas estarían interesados en actualizarse. Esta última pregunta se enfocó en conocer el interés de colegas acerca de las temáticas para futuras actualizaciones de posgrado que serían de su interés.

Se sostuvo el concepto de Educación en Línea (EeL) priorizando el aprendizaje colaborativo. Para evitar algunos de los riesgos en cuanto a la calidad de la educación virtual se propuso la combinación de actividades síncronas y asíncronas (Roger Rodríguez, 2016). Por esto, el curso se dictó de manera asincrónica para evitar las dificultades que pudieran surgir de las diferencias horarias de toda Iberoamérica. Pero, a su vez se propuso un encuentro presencial opcional para que puedan aprovechar quienes se encuentren cerca de la ciudad de Buenos Aires. Este encuentro presencial fue al comienzo para beneficiar los intercambios especialmente entre aquellos musicoterapeutas que encontrarán dificultades para cursar en la modalidad *online*. Y además, se ofrecieron dos tutorías sincrónicas no obligatorias para quienes consideraran necesarios los intercambios en un tiempo compartido. Así, la interrelación entre ambos entornos de aprendizaje (presencial y virtual) posicionó a la presencialidad como un complemento de la virtualidad, y a la sincronía como complemento de la asincronía. Quien no pudiera aprovechar ninguno de los espacios opcionales, aun así podría aprobar el curso ya que los contenidos centrales fueron dictados asincrónicamente de las maneras en las cuales más cursantes podrían acceder.

Los contenidos fueron brindados mediante clases grabadas en video, textos y demás materiales audiovisuales. Para asegurar la calidad académica se brindaron actividades prácticas para realizar individualmente, foros, trabajos colaborativos y evaluaciones. Entre las actividades se incorporó la gamificación en todas las clases enfocada en los contenidos centrales del curso. La variedad de las propuestas permitió a los cursantes encontrar la forma de aprendizaje más adecuada a su propio estilo. Las actividades fueron evaluadas y sus correcciones fueron devueltas a cada cursante antes de realizar la actividad siguiente. De este modo pudieron emplear las actividades evaluadas para resolver las siguientes. Por último, se empleó una comunidad de prácticas que permitió el intercambio de saberes entre los profesionales cursantes manejando sus propios tiempos y posibilidades (Caldeiro, 2014).

11.8.Exigencias éticas

Si bien el curso se presentó en modalidad *blended learning* para aprovechar los beneficios de la presencialidad por mínimos que sean, dado que uno de los objetivos era que pudiera ser cursado y aprobado por musicoterapeutas de todo Iberoamérica, se propuso la presencialidad como no obligatoria, transformando el curso en modalidad *e-learning* para quienes no pudieran acceder a la presencialidad. Por esta razón se redujeron los encuentros presenciales a uno solo, asegurando previamente que en él no se dictarían contenidos generales del curso, sino que se resolverían situaciones de acceso, conocimiento del aula virtual, formato, tiempo y características del curso que el estudiantado que pudiera asistir requiriera aclarar. También se requirió transformar al curso en un espacio teórico en lugar de práctico o teórico-práctico (las tres opciones de características que la Secretaría de Posgrado proponía). Estas características se informaron inicialmente a los aspirantes en el portal de Posgrados y en la página de la Facultad de Psicología antes de inscribirse.

Otro elemento de importancia fue la bibliografía empleada en el curso. Los textos publicados con criterio *open source* se ofrecieron digitalmente de forma gratuita en el aula virtual. Pero por cuestiones legales, uno de los textos no permitía esta modalidad. Esto fue informado al alumnado por e-mail desde antes de comenzado el curso y se suministraron datos para poder adquirirlo en formato físico o *e-book*.

11.9. Recursos

Los recursos humanos intervinientes en esta propuesta fueron: la docente (autora de este escrito) y el equipo de la Facultad de Psicología dividido en las siguientes áreas o funciones: Cursos para graduados, Nuevos Usuarios, Administración, Educación a Distancia. Intervinieron al menos 9 personas en las acciones vinculadas a este curso para graduados.

La docente cuenta con la formación previa requerida en base al modelo TPACK descripto en el marco teórico: conocimientos sobre los contenidos a dictar, sobre pedagogía aplicada a su materia y sobre Tecnología Educativa. Estas formaciones son validadas por sus recorridos académicos, siendo Musicoterapeuta (con título de grado de la Facultad de Psicología de la UBA), Profesora en Docencia Superior en la Especialidad Musicoterapia (título expedido por la Universidad Tecnológica Nacional) y maestranda en Tecnología Educativa por la Universidad Abierta Interamericana.

Los recursos de Tecnología Educativa seleccionados se enlazaron constituyendo un sistema alrededor del EVA. A tal fin se empleó el campus de Moodle que provee la Subsecretaría de Educación a Distancia. Para las inscripciones y acciones administrativas se utilizó el portal de la Secretaría de Posgrado.

Las clases en video se realizaron elaborando presentaciones con la plataforma *online* Prezi y grabando sobre ellas videos con las explicaciones orales. Estos videos se registraron mediante los *softwares* grabadores de pantalla IceCreamRecorder y X-Recorder y las ediciones con Vegas Pro 18.0.

En el dictado del curso se propusieron actividades colaborativas (mediante la comunidad de prácticas de Telegram) e individuales. Si bien se mencionaron herramientas de Tecnología Asistiva de alta complejidad a modo informativo sin ser mostrados ni empleados durante el curso (como el sistema rastreador ocular TOBII o Soundbeam) ya que varios de ellos requieren hardwares comercializados, también se propusieron *softwares* libres y gratuitos para generar accesibilidad en la práctica musicoterapéutica (como JabTalk, Let me talk, Decide, ISay, Picto-Selector, Fassycom2, Tico4, AUMI y PictoTea). También el portal aragonés de Comunicación Alternativa-Aumentativa ARASAAC.

Se utilizó la comunidad de prácticas Tecnología Asistiva en Música, grupo preexistente a esta propuesta, mediante un grupo de Telegram que permitió el intercambio de saberes entre cursantes.

Se invitó al alumnado a ingresar al grupo público de Facebook Tecnología Asistiva en Percusión, existente anteriormente al curso de posgrado, donde se podían observar y tomar ideas para su propia práctica de productos de apoyo de baja Tecnología Asistiva elaborados y publicados por estudiantes de la Licenciatura en Musicoterapia de la Facultad de Psicología de la UBA (Broqua, 2021c).

Dentro del EVA de Moodle se incorporaron foros en las cuatro clases, se subieron textos digitalizados, clases en video, cuestionarios elaborados con Google Forms, videos ilustrativos que ampliaban las temáticas (con links enlazados a YouTube) y se incluyeron recursos de gamificación en todas las clases con juegos didácticos sobre los contenidos dados realizados en la plataforma *online* WordWall.

Para el TP2 se empleó como recurso la revista electrónica *Intersecciones Psi*, de la Facultad de Psicología de la UBA. Se propuso emplear sus directrices para autores y en base a ellas redactar un artículo que vinculara un contenido a elección de entre los dados en el curso con la bibliografía propuesta. La actividad finalizó con la invitación a publicar el artículo en la revista una vez que fue corregido y habiendo concluido el curso. Esto buscó aumentar la participación de musicoterapeutas en otros ámbitos de la Facultad.

La totalidad del material didáctico fue elaborada por la docente, incluyendo la bibliografía (a excepción de dos de los textos), los videos ilustrativos y el tutorial.

En cuanto a los recursos materiales, cada estudiante debía contar previamente con un dispositivo digital y conexión a Internet. A su vez, cada cursante que quisiera participar de la experiencia completa de las tutorías por videoconferencias, llevadas a cabo mediante la plataforma Meet, debía contar con un dispositivo conectado a una cámara (aunque podría hacerlo sin cámara, si bien se perdería parte de la riqueza de la tutoría) y micrófono.

La docente contó con sus propios dispositivos de *hardware* para la elaboración del material y el dictado de las clases, uno de ellos con sistema operativo Android y el otro con

Windows. El encuentro presencial se pautó en la sede de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UBA en Independencia 3065, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el aula 408.

En cuanto a los costos, fueron publicados en la página de la Facultad y en el Portal de Posgrado, e incluían una inscripción previa por cada postulante independientemente de su nacionalidad, su ubicación geográfica o la universidad de la que se hubiera graduado. Los aranceles del curso, en cambio, tenían una diferencia de acuerdo a la institución que expidió el título de grado previo de cada cursante. Los valores publicados presentaban un descuento para musicoterapeutas graduados de universidades nacionales argentinas.

11.10. Acciones y actividades

Los hechos realizados incluyen las tareas que se agruparon en 4 conjuntos: diseño del curso, preparación, dictado del curso y cierre. A continuación se listan las acciones llevadas a cabo en la propuesta, las tareas y las sub tareas involucradas en cada grupo.

Entrevistas con el coordinador académico de la Lic. en Musicoterapia y el Secretario de Posgrado.

Diseño de características del curso de posgrado a distancia para musicoterapeutas.

Selección de contenidos pertinentes para el curso para graduados.

Selección de bibliografía adecuada para el curso.

Selección de los recursos de Tecnología Educativa más apropiados para el curso.

Armado de cronograma.

Redacción del programa del curso.

Comunicación con los miembros del equipo responsables de cada tarea en Secretaría de Posgrado y en Educación a Distancia, revisión y ajustes.

Preparación del curso.

Presentación de propuesta del curso a Secretaría de Posgrado.

Acceso al portal de posgrados.

Elaboración de material didáctico y videos para el dictado del curso.

Carga del programa al portal.

Inscripción al curso.

Difusión y charla presencial abierta informativa sobre el curso.

Envío de e-mail a cada inscripto al curso que aparece en el portal de Posgrados.

Dictado del curso de posgrado para musicoterapeutas.

Resolución de dificultades técnico-administrativas surgidas con cursantes.

Clase 1. Encuentro presencial. Respuesta de consultas a cursantes.

Trabajo Práctico 1. Sostén de *feedback* en los foros. Corrección de actividades.

Clase 2.

Tutorías opcionales mediante videoconferencias.

Clase 3.

Tutorías opcionales mediante videoconferencias.

Trabajo Práctico (TP) 2.

Clase 4. Evaluación de la calidad del curso dictado.

Cierre del curso.

Cierre de actas.

Entrega de certificados de aprobación.

Con el *software* WBS Schedule Pro se elaboró una Estructura de División del Trabajo (EDT), también llamada WBS (*Work Breakdown Structure*), para graficar la distribución de

tareas y subtareas (Gray y Larson, 2009). Se detalló cada una con un código numérico, su duración en días, un número de orden y sus fechas de inicio y fin (figura 1).

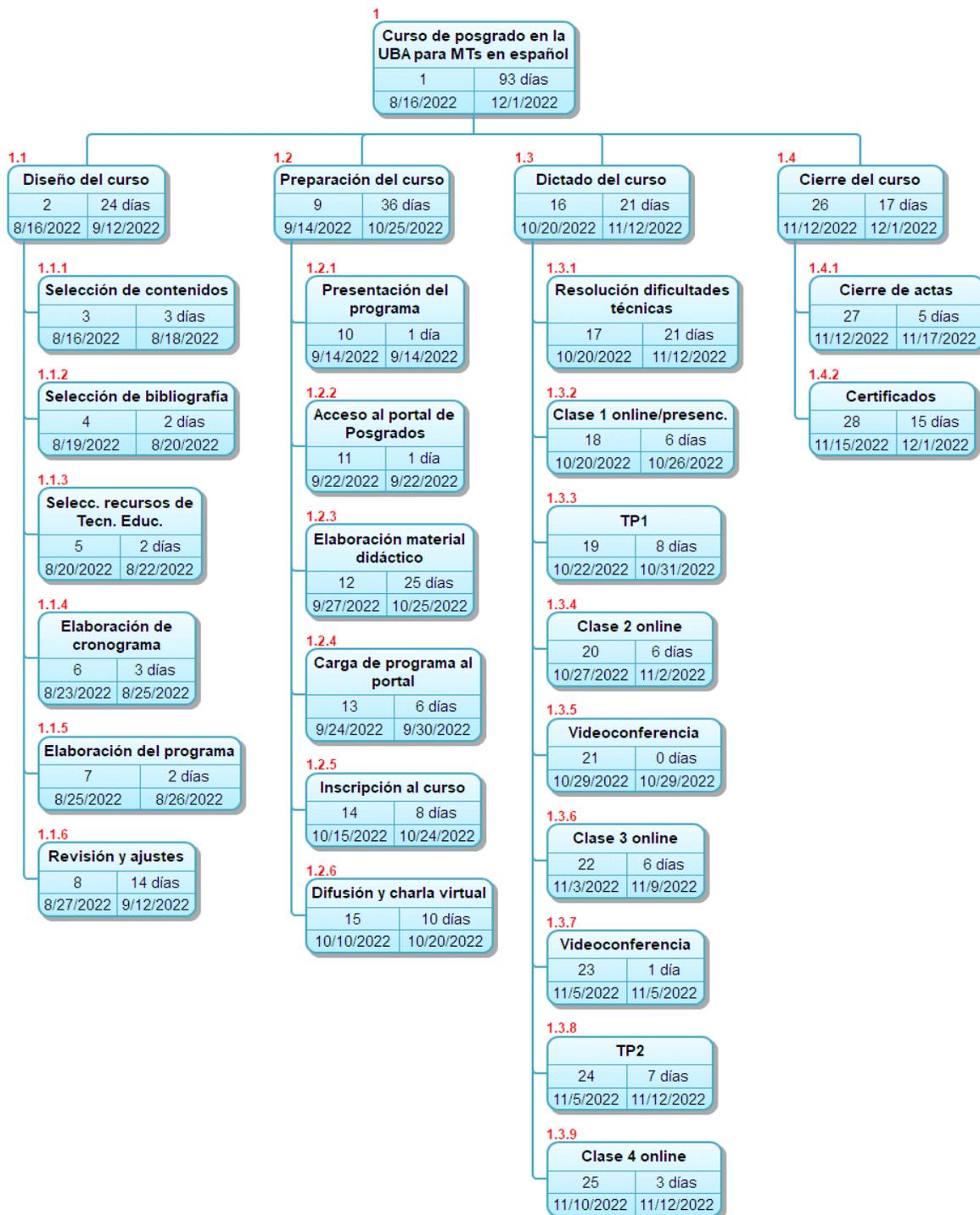


Figura 1: Estructura de División del Trabajo (EDT) o WBS (*Work Breakdown Structure*) del desagregado de tareas y subtareas de la propuesta realizado con el *software* WBS Schedule Pro. Fuente: elaboración propia.

Una vez iniciado el curso las actividades realizadas fueron: armado del aula virtual de Moodle con el material didáctico preparado; asistencia a la clase presencial; visualización semanal de la clase en el aula virtual (con cuestionarios en Google Forms, juegos en WordWall, explicaciones en video, las presentaciones de Prezi empleadas en cada explicación, links a videos ilustrativos, link al grupo de Facebook Tecnología Asistiva en Percusión y foros); bienvenida al estudiantado a la comunidad de prácticas de Telegram; propuesta de casos sobre los cuales trabajar colaborativamente; realización de intervenciones en el foro y el grupo; tutorías en videoconferencias, y corrección de actividades.

11.11. Estrategias implementadas

Dado que el curso se propuso para ser realizado dentro del segundo cuatrimestre del 2022 (del 5 de septiembre al 18 de noviembre) ya que se enmarcó dentro de las prácticas profesionales de la maestría en Tecnología Educativa de la UAI, uno de los mayores desafíos fue el tiempo de difusión e inscripción. Por otro lado, durante la cursada de este curso de posgrado propuesto se realizó el VIII Congreso Latinoamericano de Musicoterapia (VIII CLAM), el cual también fue virtual y absorbió toda la atención de la comunidad musicoterapéutica de habla hispana. Para intentar reducir estas dificultades se propuso reducir al máximo posible la cantidad de horas de cursada (8hs en total) y comprimir las semanas de clases (3 semanas) disminuyendo los contenidos y las actividades. Además, se buscó correr el curso lo más posible hacia el final del cuatrimestre contemplando las fechas de entrega requeridas por la asignatura Prácticas Profesionales de la Maestría en Tecnología Educativa de la UAI. Por esta razón, se planteó iniciar el curso el 20 de octubre y finalizarlo el 12 de noviembre.

Considerando que aún con todas estas estrategias era poco tiempo para la difusión e inscripción (el inicio de las acciones fue el 5 de septiembre y el curso comenzó el 20 de octubre) se programó una charla informativa de difusión del curso para graduados, la cual se decidió que fuera virtual para atraer más cantidad de asistentes. La charla se propuso el

sábado 15 de octubre y se difundió previamente en las redes a partir del miércoles 12 de octubre (fecha en que se abrió la inscripción al curso en el portal de posgrado de la UBA).

Habiendo iniciado las inscripciones tan tarde y superponiéndose con el VIII CLAM se solicitó a Secretaría de Posgrado la posibilidad de que la inscripción (que finalizaba en el momento en que iniciaba el curso) se extendiera 4 días más.

Para resolver problemáticas de quienes no se sintieran cómodos realizando un curso virtual se propuso un encuentro presencial el mismo día de inicio del curso, de modo de poder resolver inquietudes al menos de aquellos que vivieran cerca de la ciudad de Buenos Aires. El horario (17 a 19hs) y la sede (Independencia 3051, Ciudad Autónoma de Buenos Aires) fueron definidos dentro de las pautas de la Secretaría de Posgrado de la Facultad.

Para que el curso fuera ampliamente accesible para musicoterapeutas que vivieran en zonas geográficas con husos horarios diferentes al de Argentina, se propuso que todos los contenidos y actividades obligatorias pudieran ser completados asincrónicamente. Pero para quienes considerasen necesario el intercambio sincrónico, se ofrecieron dos tutorías, que se llevaron a cabo mediante videoconferencias y que no fueron obligatorias. Por lo cual, en ellas no se dictaron contenidos sino que se revisaron consultas y se generó la retroalimentación necesaria para completar los procesos de aprendizaje requeridos. Para volver más accesibles a los cursantes estas dos tutorías, se programaron dos sábados pero en diferentes horarios, de modo que si hubiera alguna superposición con cierta actividad fija de los cursantes, pudieran al menos asistir a una de las dos.

Respecto a los contenidos del curso, se propuso una temática ausente en los planes de estudio de formaciones en Musicoterapia en español. Esto aseguraría que para cualquier musicoterapeuta que se hubiese graduado en cualquier formación universitaria, le sirviera como actualización y que no fuera un tema repetido o conocido por el estudiantado.

Antes de iniciado el curso, para evitar posibles demoras generadas por dificultades de acceso que pudieran surgir, se envió a cada cursante un e-mail con links necesarios para el inicio del curso, materiales y actividades. Esto permitiría que, de retrasarse el acceso al aula virtual (situación que no podía resolver la docente sino el equipo técnico) el estudiantado contara con las primeras actividades y lecturas para iniciar igualmente la cursada.

Para el TP1 se hizo un trabajo colaborativo en una comunidad de prácticas preexistente en un grupo de Telegram llamada Tecnología Asistiva en Música. La misma está constituida por docentes de música, musicoterapeutas y músicos que se han formado en la búsqueda de accesibilidad a actividades con música con Tecnología Asistiva. El objetivo fue proporcionar un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para conseguir que todos trabajaran en conjunto en la detección de barreras de acceso a la música y en la búsqueda de soluciones. Se buscó así entrenar al alumnado en la mirada puntual, en la discriminación de los factores que generan las barreras, la posibilidad de pensar en consecuencias positivas y negativas, y la ideación de accesos para resolverlas. Posteriormente, en un foro del aula virtual de Moodle se propuso encontrar barreras de acceso en la propia práctica musicoterapéutica con los pacientes de cada cursante, de forma de volver estas actividades aplicables al trabajo real.

11.12. Programa del curso para graduados

El siguiente fue el programa presentado en Secretaría de Posgrado y publicado en el portal de la Secretaría desde el inicio de la inscripción, y luego también en la página de la Facultad de Psicología de la UBA.

Nombre del Curso. Accesibilidad en Musicoterapia con Tecnología Asistiva Dictado a Distancia.

Docente responsable. MT. Graciela Broqua

Objetivos del curso. *Objetivos generales.* Identificar y solucionar barreras de acceso en la práctica musicoterapéutica.

Objetivos específicos. Conocer conceptos de barreras de acceso, accesibilidad, Tecnología Asistiva y sus derivados vinculados a la discapacidad.

Identificar barreras de acceso a actividades con música en la atención musicoterapéutica.

Reconocer los factores involucrados en las barreras de acceso y generar posibles soluciones empleando Tecnología Asistiva.

Aplicar la accesibilidad generada en viñetas clínicas.

Contenidos. Accesibilidad. Discapacidad o diversidad funcional. Barreras de acceso. La accesibilidad como derecho de las personas con discapacidad. Tecnología Asistiva. Diseño Universal. Productos de apoyo. Tecnología Asistiva de no-tecnología, de baja, de media y de alta complejidad. Barreras de acceso a la música en Musicoterapia. Barreras para la ejecución de instrumentos musicales, factores implicados. Accesos posibles para actividades en Musicoterapia. Comunicación Alternativa Aumentativa en Musicoterapia. Ergonomía. Usabilidad. Ajustes razonables.

Modalidad de dictado. A distancia asincrónico. Teórico. Incluye 2 tutorías sincrónicas por videollamada no obligatoria y un encuentro presencial en la ciudad de Buenos Aires no obligatorio.

Carga horaria total. 8 horas, del 20-10-22 al 12-11-22

Frecuencia. 1 clase asincrónica semanal, 1 encuentro presencial no obligatorio en CABA el jueves 20 de octubre de 17 a 19h y 2 tutorías sincrónicas.

Evaluación. 2 trabajos prácticos (uno por semana)

Condiciones de admisión. Musicoterapeuta, Lic. en Musicoterapia, Magister en Musicoterapia o Doctor en Musicoterapia.

Bibliografía. Broqua, G. (2022). *Música accesible con Tecnología Asistiva*. Editorial Autores de Argentina.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Roca Dorda, J., Roca González, J. y Campo Adrián Del, M. E. (2004). De las Ayudas Técnicas a la Tecnología Asistiva. En Soto, F., y Rodríguez, J. *Tecnología, Educación y Diversidad: Retos y realidades de la inclusión digital* (pp. 235-239). España: Consejería de Educación y Cultura. <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2004/2-12004.pdf>

11.13. Cronograma de trabajo

Se realizó un cronograma que debió ir ajustándose sobre la marcha ante factores eventuales. Se identifican las fechas de inicio de cada acción realizada, resultando finalmente de esta manera:

1-7-2022 Entrevista con la coordinación de la Licenciatura en Musicoterapia

16-8 Diseño del curso

16-8 Selección de contenidos

18-8 Selección de bibliografía

19-8 Entrevista con la coordinación de la Licenciatura en Musicoterapia y con el Secretario de Posgrado

20-8 Selección de recursos de Tecnología Educativa

23-8 Elaboración de cronograma del curso

25-8 Elaboración de programa del curso

27-8 Revisión y ajustes de todo el material diseñado

5-9 Estudio de estándares de evaluación de calidad de cursos a distancia (Marcelo García, 2006; Rama y Domínguez Granda, 2016)

14-9 Presentación de programa del curso a Secretaría de Posgrado

22-9 Acceso al portal de la Secretaría de Posgrados

22-9 Elaboración de material didáctico y videos para el dictado del curso

24-9 Carga de programa e información del curso al portal

12-10 Apertura de inscripciones al curso. Difusión de charla informativa virtual

15-10 Charla virtual abierta informativa sobre el curso

19-10 Acceso al aula virtual

20-10 Inicio del curso. Clase 1 asincrónica en el aula virtual. Ingreso a la comunidad de prácticas. Clase opcional presencial en la sede de Posgrado de la Facultad. Respuesta de consultas a cursantes y resolución de dificultades técnicas durante todo el curso

27-10 al 10-11 Clase 2 asincrónica en el aula virtual. Corrección de actividades de cursantes

29-10 14 a 15 hs Videoconferencia opcional

31-10 Último día de entrega del TP1. Corrección

3-11 Clase 3 asincrónica en el aula virtual

5-11 10 a 11 hs Videoconferencia opcional

10-11 Clase 4 asincrónica en el aula virtual

12-11 Fin del curso. Se envía encuesta de satisfacción a cada cursante para evaluar el curso. Último día de entrega de TP2. Corrección

13-11 Evaluación de la calidad del curso dictado

18-11 Fin de prácticas profesionales

26-11 Elaboración y entrega de informe final de la asignatura Prácticas Profesionales.

Se construyó una calendarización de las tareas del equipo mediante un diagrama de Gantt (Gray y Larson, 2009) realizado empleando el software GanttProject (figura 2). Esta gráfica permite visualizar la correlación entre tareas de diferentes integrantes del equipo de trabajo y sus duraciones. Las cuatro tareas principales (diseño del curso, preparación del curso, dictado y cierre) se sucedieron con una mínima superposición entre la preparación y el dictado del curso debida a dos subtareas que se extendieron en el tiempo: las inscripciones al curso y la elaboración de material didáctico. El programa del curso fue el principal entregable que debía elaborarse de acuerdo a las pautas solicitadas para cursos para graduados y debía presentarse ante la Secretaría de Posgrado para su aprobación.

En este cronograma de tareas aparecen hitos en el desarrollo de la PDI. El primero de ellos fue el acceso al portal de la Secretaría de Posgrados, evento que declaró la aceptación del proyecto y del programa presentado. A partir de ese ingreso fue posible cargar al sistema los objetivos, contenidos, bibliografía y características generales del curso, desde donde luego se mostrarían a quienes ingresaran al portal. El segundo hito fue la apertura de las inscripciones al curso, momento desde el que se inició la difusión, se definió una fecha para la charla virtual informativa y finalmente se concretó. Este evento marcó un momento de definiciones importantes para la PDI ya que las acciones subsiguientes no podían llevarse a cabo hasta que no se abrieran las inscripciones y de ellas dependía la realización o no del curso. Las inscripciones habitualmente para los cursos de la Secretaría de Posgrado cierran el día de inicio del curso. Sin embargo, en este caso particular en que se abrieron tan tardíamente y que el curso terminó superponiéndose con el VIII CLAM, se solicitó la posibilidad de extenderla unos días más hasta finalizado el Congreso, lo que se refleja en el diagrama. El tercer hito fue el inicio del curso de posgrado. A partir de ese momento se suscitaron una serie de tareas encadenadas a la actividad docente en función de resolver obstáculos técnicos y lograr que el estudiantado alcance los aprendizajes. Las tutorías, *feedbacks* en foros y comunidad de prácticas, respuestas a consultas y correcciones de actividades formaron parte de las subtarefas de cada clase.

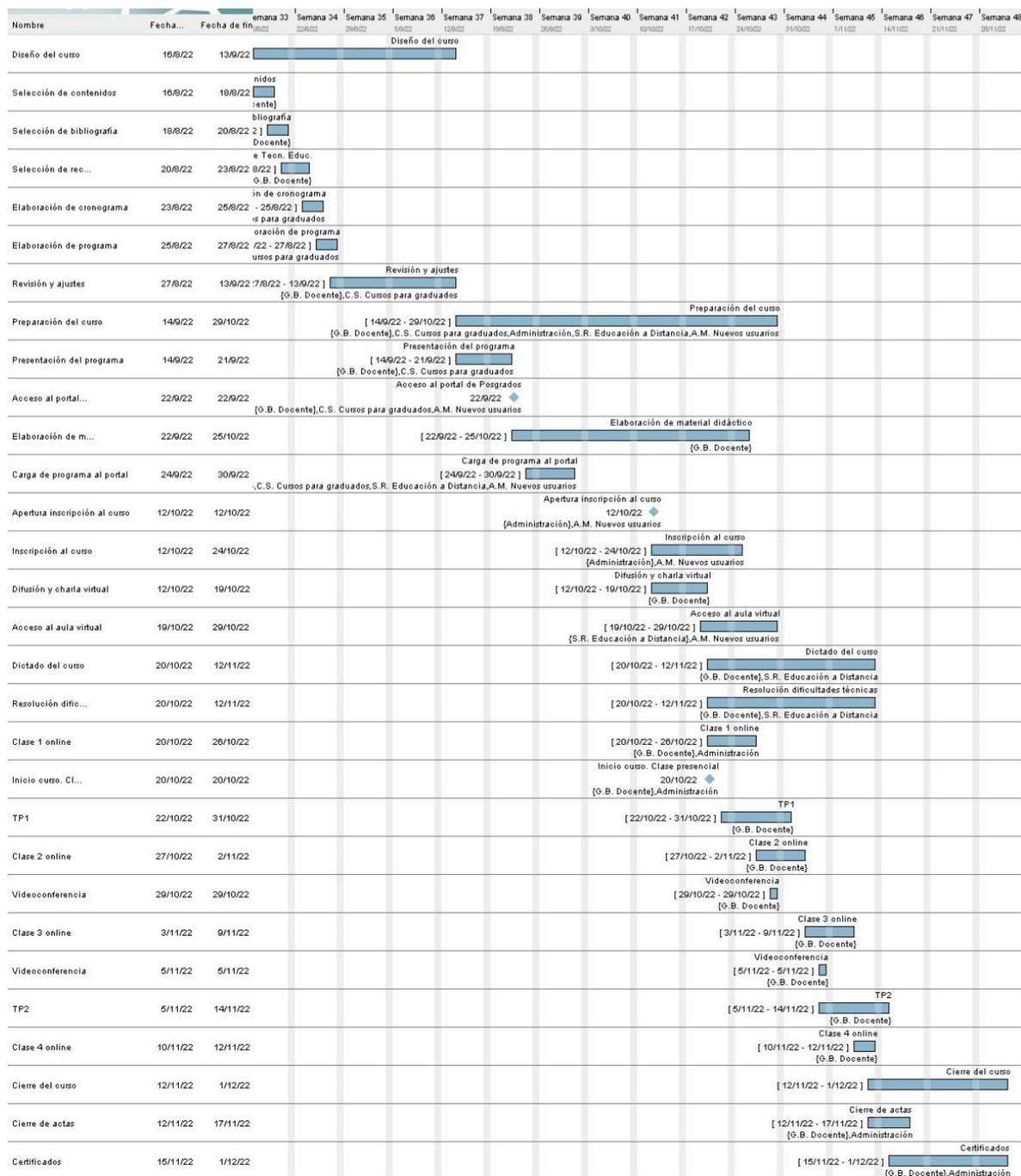


Figura 2: Diagrama de Gantt elaborado con el software GanttProject con la calendarización de las tareas y subtareas realizadas en la PdI. Fuente: elaboración propia.

11.14. Validación de la intervención

Antes de que el curso fuera dictado pudo ser evaluado con la herramienta empleada con los posgrados del relevamiento.

Además de esa evaluación inicial, por un lado, la adquisición de los contenidos dictados en el curso por parte de cada cursante fue evaluada por la docente mediante dos trabajos prácticos: el primero grupal colaborativo dentro de una comunidad de práctica en Telegram y el segundo individual, de aplicación de los contenidos a una viñeta clínica. El estudiantado completó ambas evaluaciones los cursantes y fueron corregidas por la docente a cargo del curso. La calificación fue Aprobado/Reprobado y se comunicó en el aula virtual, en la cual los trabajos aprobados aparecían con un puntaje de 100 sobre 100. La certificación del curso se entregó a quienes aprobaron ambos trabajos.

Por otro lado, el curso fue evaluado mediante dos herramientas en función de los dos enfoques propuestos anteriormente para la evaluación de la calidad de la educación superior a distancia: la evaluación del estudiante como usuario del curso y la de la docente como productora del ámbito de enseñanza. Para la primera, de acuerdo a la sugerencia de Cea D'Ancona (1998) para la formulación de preguntas preexistentes en investigación social, se llevó a cabo una adaptación del Cuestionario de Evaluación de Curso de *E-Learning* por los alumnos (Marcelo García, 2006) confeccionada en Google Forms que se envió a cada cursante al finalizar a la que se llamó encuesta de satisfacción (<https://forms.gle/XEyE7civ7tx7PDE48>).

11.14.1. Encuesta de satisfacción. Le pedimos que por favor responda estas preguntas sobre el curso para musicoterapeutas graduados Accesibilidad en Musicoterapia con Tecnología Asistiva. La siguiente es una adaptación del Cuestionario de Evaluación de Curso de *E-Learning* por los alumnos (Marcelo García, 2006).

1. ¿Cuál es su experiencia en la realización de cursos de *e-learning* o educación *online*? (marque una opción correcta).

-Es el primero que realizo

-Ya he participado antes en un curso o más

-He participado en más de cinco cursos de *e-learning*

2. ¿Por qué ha elegido un curso en la modalidad de *e-learning*? (marque todas las opciones que considere correctas).

-Porque me gusta formarme a través de Internet

-Porque no tengo tiempo para asistir a sesiones presenciales

-Porque en el lugar donde vivo no se oferta este tipo de formación de forma presencial

-Porque es la única oferta de formación que he encontrado

-Otra

3.A continuación encontrará una relación de ítems que pretenden recoger su valoración en relación con el curso de *e-learning* en el que ha participado como alumno. Le pedimos que responda marcando la casilla que considere responde a su opinión del curso. Al final de cada bloque de preguntas incluimos una pregunta abierta en la que puede añadir las observaciones que considere oportunas.

4.Sobre las tutorías

5.Contenidos y tareas del curso

6.Evaluación

7.Combinación presencial-*online*

8.Aprendizaje: utilidad y valoración de lo aprendido

9.Observaciones (comente cualquier aspecto sobre la combinación de sesiones presenciales y sesiones on-line que no se haya recogido en las anteriores preguntas):

10.En función de su experiencia en este curso:

¿Volvería a realizar un curso a través de Internet? (marque una opción correcta).

-Sí, con toda seguridad

-No, a menos que haya alguna sesión presencial

-No, de ninguna manera.

-Otra

11. Por último,

¿Sobre qué temática/s realizaría posgrados de actualización en Musicoterapia?

¡Muchas gracias por su participación!

Finalmente, al concluir el curso la docente aplicó la Escala para la evaluación del diseño y desarrollo de un programa de formación a través de *e-learning* (Marcelo García, 2006).

11.15. Factores eventuales que incidieron en los resultados

Se entiende que dadas las condiciones descritas, el primer factor que incidió en los resultados de la propuesta fue el tiempo, quedando pocos días para la publicación, difusión e inscripción. Con lo cual, sería la primera razón de que no llegaran a inscribirse muchos musicoterapeutas al curso.

Por otro lado, el ya mencionado VIII CLAM cuya sede fue en Argentina y que se realizó también virtualmente se desarrolló del 20 al 23 de octubre, superponiéndose con la fecha propuesta de inicio del curso. Pero el curso no podría postergarse más ese cuatrimestre para cumplir con los tiempos institucionales, de modo que ese factor no pudo sortearse.

Además, la forzada compresión del curso en 3 semanas, para responder a los tiempos institucionales, interfirió en la posibilidad de que los cursantes completaran las actividades y aprueben el curso con comodidad, reduciendo su accesibilidad.

11.16. Resultados de la Propuesta de Intervención

Antes de iniciado el curso se aplicó la misma herramienta de control de calidad elaborada para el relevamiento, dando el siguiente resultado: se propuso como un posgrado

con objetivos de actualización que por sus características confirmó ser un curso de actualización, ya que se orientó a musicoterapeutas con acreditación universitaria. El nivel de calidad de la enseñanza a distancia que brindó fue muy optimizado debido a que combinó más de 5 recursos y/o modalidades (*online, b-learning*, asincrónico, sincrónico, contó con un EVA, empleó gamificación, redes sociales con objetivos pedagógicos y comunidades virtuales de aprendizaje) y contó con el rol de tutor además del de expositor en clases grabadas en video.

La difusión inicial de 3 días llevada a cabo en redes sociales sobre la charla informativa dio como resultado la conexión de 11 musicoterapeutas a la videoconferencia. De ellos 2 estaban en España y el resto en Argentina (2 en la provincia de Entre Ríos, 1 en Mendoza, 1 en Río Gallegos, 1 en Rosario, 2 en la provincia de Buenos Aires y 1 en la ciudad autónoma de Buenos Aires). Después de la exposición inicial con detalles sobre el curso una asistente manifestó que ya se había inscripto y que el portal no era muy intuitivo para esa tarea, ya que al ingresar desde sistemas Windows en ningún lado decía la palabra "inscripción". Los asistentes manifestaron que toda la información sobre el posgrado que se dictaría había quedado muy clara.

Habiendo habido solo 12 días de inscripción (los 8 iniciales más 4 días posteriores adicionados), se inscribieron al curso para graduados 9 musicoterapeutas de diferentes regiones de Argentina (Neuquén, Rosario, provincia de Buenos Aires y ciudad de Buenos Aires), de Italia, España y Perú. De esos 9 colegas, 5 se habían conectado a la charla virtual de difusión realizada 5 días antes de comenzar el curso. La extensión de las inscripciones una vez comenzado el curso permitió que se inscribieran dos cursantes más cuando finalizó el VIII CLAM.

De los 9 inscriptos, 2 abandonaron el curso por motivos personales. En ambos casos, al llegar a la mitad del curso se les envió por e-mail el resumen de desempeño (como al resto de cursantes) consultando si tenían alguna dificultad y allí describieron su situación.

Los 7 restantes aprobaron el curso con las más altas calificaciones y solo 3 con una demora de dos días como máximo en la entrega del TP 2 (el trabajo final) pasada la fecha de finalización del curso.

A la clase presencial, que se ofreció de manera optativa el primer día del curso, no asistieron estudiantes.

Al comienzo de la cursada hubo algunas dificultades con cursantes que no podían ingresar al aula virtual o que, habiendo ingresado inicialmente, luego no podían volver a entrar. Esto se resolvía en conjunto, solicitándoles que cada dificultad la informen al equipo técnico y a la docente, adjuntando captura de pantalla que mostrara lo que el sistema respondía al no poder ingresar. La docente, a su vez, se comunicaba con el equipo técnico de Educación a Distancia de la Facultad y con cada estudiante por e-mail.

El TP1 (trabajo colaborativo con Aprendizaje Basado en Problemas en la comunidad de prácticas) llevado a cabo en el grupo de Telegram mostró discontinuidades los primeros días. Parte del alumnado tardó en ingresar al grupo y otra parte enviaba las respuestas por privado sin comprender la naturaleza colaborativa de la actividad. Esto se fue agilizando durante la semana mediante la retroalimentación generada por la tutora y se extendieron los días de desarrollo de la actividad para sostener la continuidad lograda hacia el final de la semana. La extensión del TP1 en el tiempo supuso plantear más casos desafiantes para resolver problemas de acceso y proponer soluciones de accesibilidad con y sin Tecnología Asistiva.

El TP2, consistente en la escritura de un artículo con las pautas de la revista *Intersecciones Psi* de la Facultad de Psicología de la UBA, generó la posibilidad de que cada cursante aplicara los contenidos a su práctica laboral concreta. Se observaron en algunos casos ciertas dificultades para la escritura académica, tanto para la estructuración de los textos como para el formato, la citación y la referenciación. Ante estas situaciones se hicieron señalamientos pertinentes y sugerencias. Posteriormente fueron invitados a enviar los artículos a la revista con las modificaciones necesarias para ser publicados. Concretar o no estas publicaciones conforman decisiones individuales que permanecieron por fuera de los requerimientos de aprobación del curso.

11.16.1.Evaluación por parte del alumnado. La evaluación del posgrado realizada por el estudiantado estaba basada en el Cuestionario de Evaluación de Curso de *E-Learning* por los alumnos (Marcelo García, 2006) con algunas adaptaciones. Fue respondida por los 7 cursantes que completaron el curso. Entre ellos, un estudiante respondió que era el primer curso *online* que realizaba; mientras que el resto ya había participado en más o menos cursos de *e-learning* (figura 3).

1.¿Cuál es su experiencia en la realización de cursos de e-Learning o educación online? (Marque una opción correcta)

7 respuestas



Figura 3: Respuesta a la pregunta 1 de la evaluación del posgrado realizada por el estudiantado: ¿Cuál es su experiencia en la realización de cursos de *e-learning* o educación *online*? Fuente: resumen de respuestas Google Forms.

Respecto a la segunda pregunta: ¿Por qué ha elegido un curso en la modalidad de *e-learning*?, en las respuestas podían indicar todas los ítems que consideraran necesarios. Las opciones brindadas fueron: a- porque me gusta formarme a través de Internet; b- porque no tengo tiempo para asistir a sesiones presenciales; c- porque en el lugar donde vivo no se oferta este tipo de formación de forma presencial, y d- porque es la única oferta de formación que he encontrado. Si bien la mayoría optó por las opciones b y c, también agregaron otras razones para estudiar *online* diferentes a las ofrecidas. Esas respuestas fueron: porque el *e-learning* permite administrar los tiempos voluntariamente, y porque este curso solo se ofertó en modalidad *e-learning* (figura 4).

2.¿Por qué ha elegido un curso en la modalidad de e-learning? (Marque todas las opciones que considere correctas)

7 respuestas

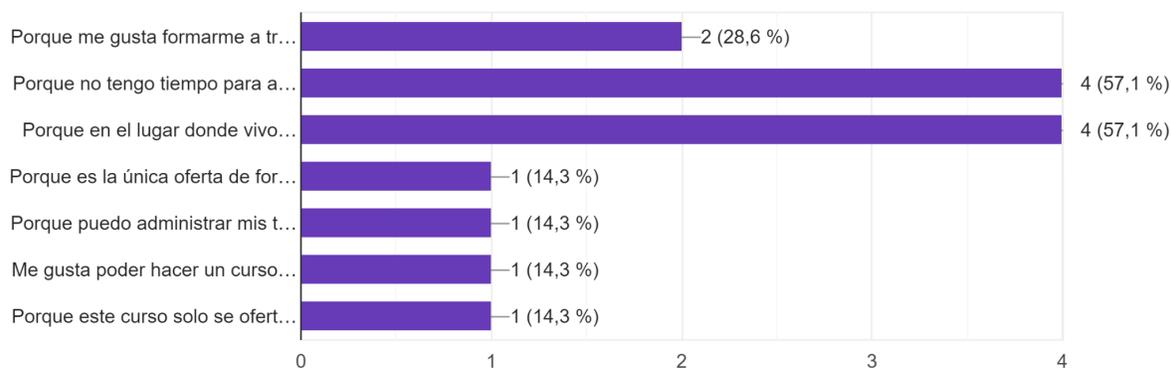


Figura 4: Respuestas a la pregunta 2 de la evaluación del posgrado realizada por el estudiantado: ¿Por qué ha elegido un curso en la modalidad de *e-learning*? Fuente: resumen de respuestas Google Forms.

La tercera pregunta de la evaluación presentaba una serie de ítems que pretenden recoger la valoración del estudiantado en relación con el curso. Se les pidió que evaluaran marcando la casilla que consideraran según sus opiniones del curso: muy buena, buena, normal, baja, muy baja. Se ofrecían las siguientes 14 áreas para evaluar: 1- la publicidad, difusión del curso, la facilidad de obtener información sobre él; 2- el grado de conocimiento de los requisitos tecnológicos necesarios para realizar el curso; 3- el grado de conocimiento del programa del curso, su fecha de inicio y finalización y de cada una de sus partes; 4- el cumplimiento de las expectativas que tenían depositadas en el curso; 5- la planificación del curso ha sido realista en cuanto a tiempos de dedicación; 6- la organización general del curso; 7- el grado de conocimiento de los objetivos de aprendizaje al inicio del curso; 8- la facilidad de acceso y utilización de la plataforma; 9- la comunicación del alumno con el tutor y con otros alumnos; 10- la organización de los foros de discusión; 11- la planificación y organización de sesiones de chat; 12- la utilidad del correo electrónico para la resolución de problemas; 13- la funcionalidad técnica del curso, y 14- la funcionalidad técnica de la plataforma. Al final se incluyó una pregunta abierta para agregar observaciones. Hubo consenso en que la funcionalidad técnica de la plataforma

Moodle empleada no era muy buena. Y se observó unanimidad en las opciones 6 y 9 (figura 5).

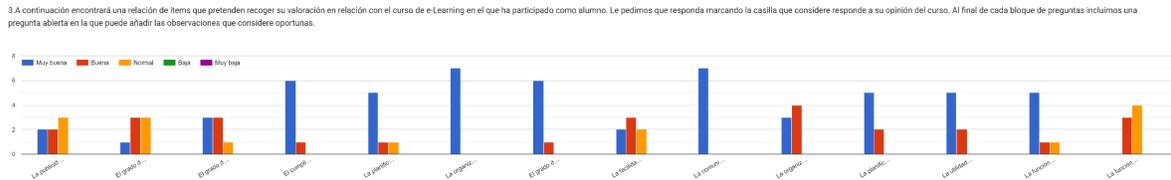


Figura 5: Respuestas a la pregunta 3 de la evaluación del posgrado realizada por el estudiantado: Responda marcando la casilla que considere responde a su opinión del curso (muy buena, buena, normal, baja, muy baja). Al final incluimos una pregunta abierta en la que puede añadir observaciones. Fuente: resumen de respuestas Google Forms.

La cuarta pregunta evaluó las tutorías en 7 ítems calificados también en una escala de 5 valores (muy buena, buena, normal, baja, muy baja). Los aspectos consultados fueron: 1- utilidad de las tutorías; 2- la posibilidad de comunicación con el tutor para resolver algún problema que no se puede resolver a través de la plataforma; 3- la ayuda para resolver problemas técnicos que se han presentado en el curso; 4- el conocimiento del tutor sobre el contenido del curso; 5- la capacidad y diligencia del tutor para responder adecuadamente a dudas del alumno; 6- el seguimiento del tutor en las tareas, y 7- la valoración por parte del tutor de las tareas realizadas. Las respuestas a todos los ítems fueron unánimes calificando de muy buenas todas las áreas excepto la ayuda para resolver problemas técnicos suscitados en el curso (figura 6).

4.Sobre las tutorías

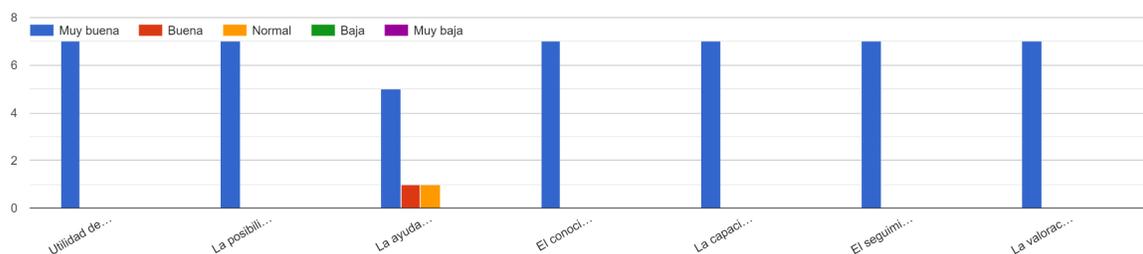


Figura 6: Respuestas a la pregunta 4 de la evaluación del posgrado realizada por el estudiantado: Evaluación sobre las tutorías. Fuente: resumen de respuestas Google Forms.

El quinto punto a evaluar, los contenidos y tareas del curso también mostró unanimidad en los ítems 1, 2, 3, 4 y 7, calificando de muy buenas la utilidad de los contenidos del curso; la claridad con la que se presentan los contenidos en el curso; la calidad del diseño de los contenidos; la claridad de las tareas a realizar a lo largo del curso y, la utilidad de las tareas grupales para facilitar el aprendizaje. En los puntos 5, 6 y 8 las respuestas variaron entre muy buena y buena respecto a: la orientación del tutor en el desarrollo de las tareas; el tiempo dedicado a la realización de las tareas, y la utilidad de las tareas individuales para facilitar el aprendizaje. La escasez de tiempo para completar las actividades fue también señalada por dos cursantes en las observaciones, en las que podían mencionar lo que quisieran aclarar (figura 7).

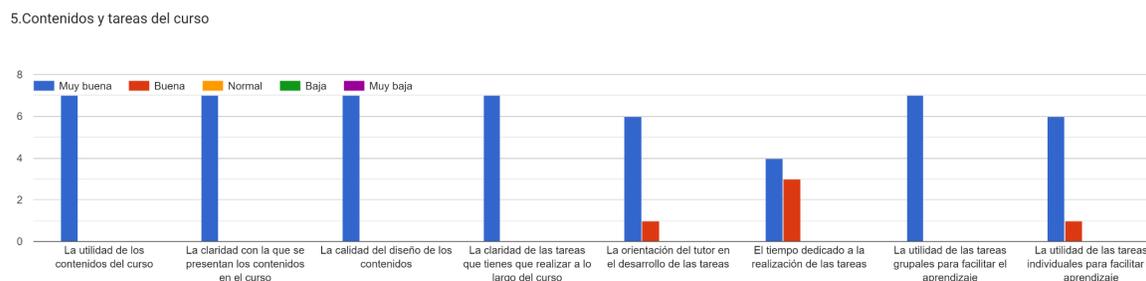


Figura 7: Respuestas a la pregunta 5 de la evaluación del posgrado realizada por el estudiantado: Contenidos y tareas del curso. Fuente: resumen de respuestas Google Forms.

El sexto bloque de ítems buscaba calificar la evaluación de los contenidos del curso mediante los siguientes puntos: el grado de conocimiento del sistema de evaluación utilizado en el curso; el conocimiento de los criterios de evaluación antes de realizar las pruebas de evaluación; la valoración del esfuerzo y el tiempo dedicado por el alumno para la realización de cada tarea, y la calidad de las valoraciones que el tutor hace de los trabajos realizados en el curso. Aquí no se observó unanimidad en las respuestas, fluctuando entre normal, buena y muy buena en los cuatro ítems consultados (figura 8).

6.Evaluación

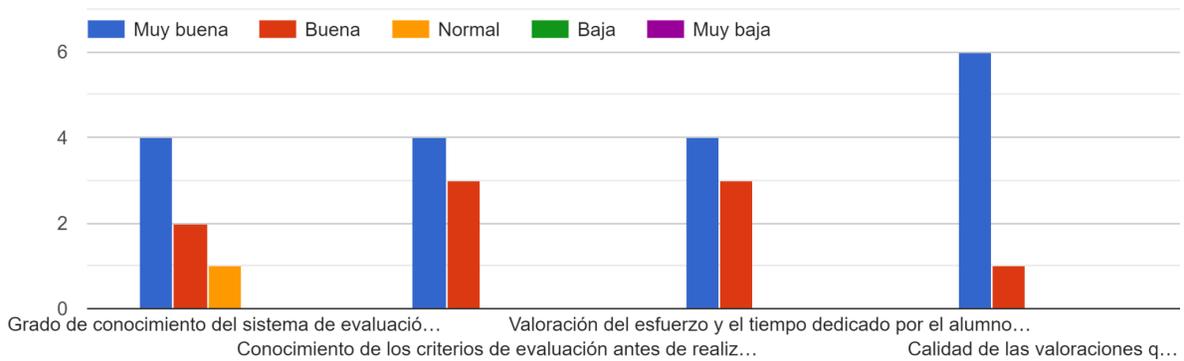


Figura 8: Respuestas a la pregunta 6 de la evaluación del posgrado realizada por el estudiantado: Evaluación.

Fuente: resumen de respuestas Google Forms.

La séptima pregunta se enfocaba en la combinación entre presencialidad y virtualidad, elemento característico de una propuesta *b-learning*. Se consultaron los siguientes 5 ítems: la coordinación entre sesiones presenciales y sesiones a través de Internet en el curso; la claridad de las orientaciones en las sesiones presenciales de lo que se iba a aprender en las sesiones *online*; la resolución en las sesiones presenciales de dudas que no han podido resolverse en la plataforma; la utilidad de las sesiones presenciales para el alumno, y el número de sesiones presenciales. Las respuestas (figura 9) alternaron entre buena y muy buena (en los primeros tres ítems) y buena, muy buena y normal (en los últimos dos).

7. Combinación presencial-online

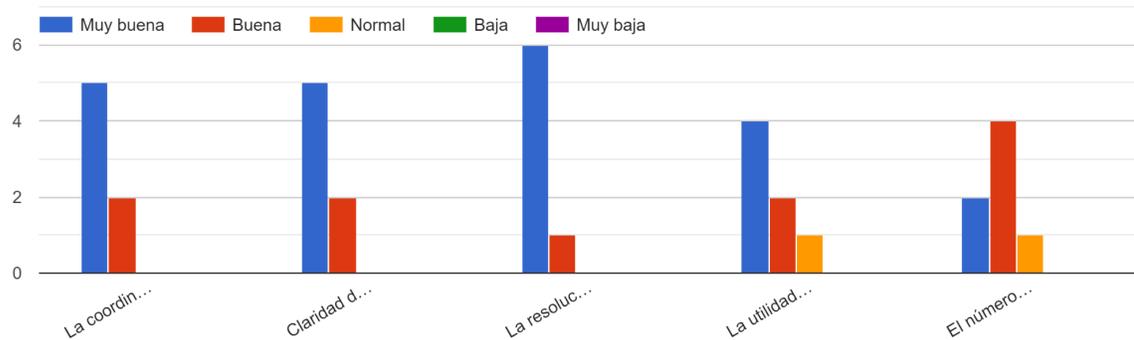


Figura 9: Respuestas a la pregunta 7 de la evaluación del posgrado realizada por el estudiantado: Combinación presencial-online. Fuente: resumen de respuestas Google Forms.

Respecto a la utilidad y valoración de lo aprendido las respuestas fueron unánimes. Las 7 personas consideraron que tanto el nivel de adquisición de nuevos conocimientos y habilidades en este curso como la utilidad de lo aprendido para el trabajo profesional habían sido muy buenos (figura 10).

8. Aprendizaje: utilidad y valoración de lo aprendido

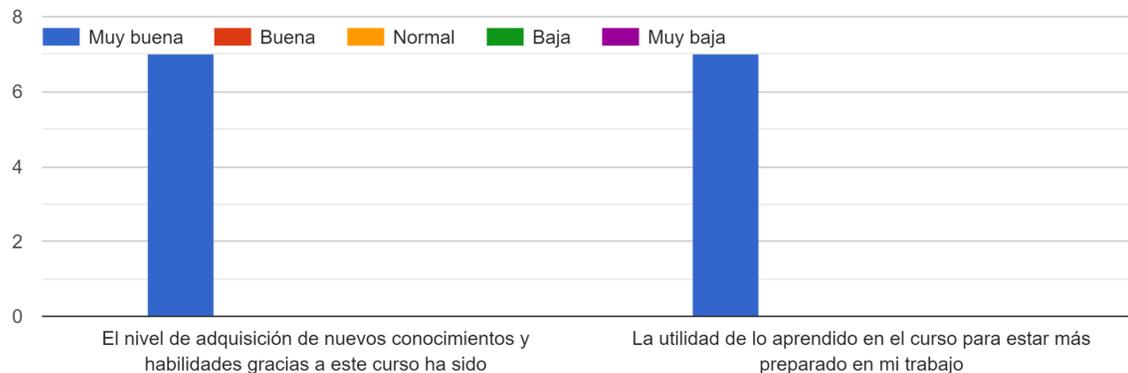


Figura 10: Respuestas a la pregunta 8 de la evaluación del posgrado realizada por el estudiantado: Aprendizaje: utilidad y valoración de lo aprendido. Fuente: resumen de respuestas Google Forms.

Al final de la evaluación del curso realizada por el alumnado se consultó acerca de qué otras temáticas interesaban para actualizarse en Musicoterapia. Las respuestas mostraron que el estudiantado se interesaba por capacitaciones sobre Musicoterapia y campos específicos de salud mental y geriatría; Musicoterapia y sexualidad; composición de canciones en la terapia; especialización de Musicoterapia en diversas patologías; en el ámbito hospitalario; en equipos interdisciplinarios; Musicoterapia receptiva; Musicoterapia en niños con dificultades en la constitución subjetiva y autismo; Comunicación Alternativa-Aumentativa; aplicación de nuevos modelos de Musicoterapia, y necesidades actuales varias no especificadas.

11.16.2.Evaluación docente. Luego la docente aplicó la Escala para la evaluación del diseño y desarrollo de un programa de formación a través de *e-learning* (Marcelo García, 2006) dando los resultados que sintetizamos a continuación. La tabla completa se adjunta en el anexo 1.

Dentro del Diseño del curso, se detalla la organización general en la cual solo se objeta que, si bien se presentó un cronograma desde antes de comenzar el curso con todas las fechas involucradas, no se empleó el formato calendario dentro del EVA. Tampoco se realizó un glosario con los términos específicos dados. Se cumplen todos los requisitos referidos a los objetivos, contenidos, estrategias y recursos del curso en un nivel alto. En cuanto a la estructura de los contenidos del curso no se presentó de una sola manera sino que se presentaron en red, en torno a problemas y basados en casos, y se presentaron en formato PDF, videos en YouTube, *e-book* y libro físico. Respecto a las actividades, el único ítem que no mantiene un nivel alto de calidad es el vinculado al tiempo de realización de las actividades, el cual fue insuficiente para completar las propuestas. En cuanto a los recursos, si bien se aclaraba al inicio del curso (y se recordó en dos e-mails) cuáles eran los recursos obligatorios y cuáles los opcionales, tal vez hubiera aportado mayor claridad repetir esta información en cada juego o actividad del aula virtual. En relación a la evaluación de los contenidos: no se realizó una evaluación inicial diagnóstica para rastrear los conocimientos previos del alumnado, no se llevaron a cabo exámenes con preguntas y las autoevaluaciones se presentaron gamificadas. Los plazos establecidos para la realización de las pruebas no fue realista.

En la evaluación de la Producción se observa que los requisitos técnicos para realizar el curso no fueron informados suficientemente con anticipación. Los requisitos técnicos que cada estudiante necesitaba para cursar fueron explicitados en la charla informativa realizada antes de comenzado el curso. Sin embargo, no se les aclaró qué velocidad de conexión a Internet requerirían, qué navegadores, ni qué *hardware* y *software* serían necesarios para cursar. Tampoco se les transmitió previamente los conocimientos técnicos necesarios para poder completar el curso. Se cumplen en un nivel alto los requisitos vinculados a la funcionalidad técnica de la plataforma. Pero no posee facilidad de acceso ni cuenta con una herramienta para obtener información sobre cómo navegar en el curso. La plataforma cuenta con recursos como foros, chat, trabajos grupales, exámenes, autoevaluaciones, mensajería y pizarra electrónica.

En cuanto a la Accesibilidad, la evaluación no se cumple en un nivel alto, quedando cuestiones de accesibilidad digital sin atender como el subtítulo de videos o el agregado de textos alternativos en todas las imágenes que aparecen en todos los formatos. En cambio, sí se describen oralmente las imágenes que aparecen en todos los videos.

Respecto a la Usabilidad de los recursos utilizados en el curso, se cumple la mayoría de los ítems en un nivel alto aunque el formato de los contenidos presentados no cumple con todas las características de usabilidad requeridas. Por ejemplo, en el caso de las presentaciones en Prezi, los contenidos no ocupan en la pantalla por lo menos la mitad del diseño.

Ahora se evaluará la Implementación del curso. Comenzando por la tutoría llevada a cabo durante la propuesta, la valoración es la más alta en todos los ítems consiguiendo dar respuesta al alumnado dentro de las 24 hs, sosteniendo la retroalimentación de foros y trabajos colaborativos para dinamizar las respuestas del alumnado.

En cuanto a los Procesos de Aprendizaje las valoraciones más altas se lograron en la participación, la aplicación práctica, la interacción, la colaboración, la reflexión, la comprensión, la coherencia y la flexibilidad. Se destaca que podría mejorar el trabajo sobre la indagación (que permita profundizar los contenidos) y sobre el sentido de pertenencia al grupo ya que las actividades iniciales de presentación y de creación de lazos sociales se

superpusieron con las dificultades técnicas de ingreso a los espacios virtuales, debilitando esas estrategias.

Finalmente, en cuanto a la Evaluación se evidencian 5 ítems en el nivel más bajo, 1 en el medio y 6 en el más alto. Los elementos que podrían mejorarse son evaluaciones diagnósticas de conocimiento sobre el curso, sobre motivaciones personales y sobre tecnología, una valoración en mitad del curso para hacer modificaciones sobre la cursada, y el uso de más herramientas de la plataforma para evaluar al alumnado, ya que se emplearon muchas herramientas externas (Google Forms, WordWall, Telegram) en lugar de aprovechar los recursos del aula virtual de Moodle.

11.17. Análisis de resultados de la Propuesta de Intervención

A partir de la fase de exploración diagnóstica se identificaron las características que tendría que tener un curso de actualización para musicoterapeutas para que tuviera un nivel de calidad adecuado a la propuesta, para que pudiera ser completado exitosamente por colegas de diferentes partes del mundo que hablaran español, y para que los contenidos dictados logran afianzarse. Se estableció que se requeriría contar con recursos de Tecnología Educativa variados, con opciones para que cada estudiante lo adecúe a su forma de aprender y que contemplara situaciones disímiles de quienes vivían en zonas con diferentes husos horarios. Las estrategias didácticas empleadas incorporaron conceptos teóricos contemporáneos, incluyendo la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. La temática de la que se trataba el posgrado no se repetía en otros programas dictados en otras instituciones, de modo que ofrecía una propuesta diferente a lo que circulaba en el ámbito. A su vez, en concordancia con el concepto TPACK aplicado a la formación de docentes, era un tema en el que la docente ya contaba con los tres tipos de formación requeridos para dictarlo. El material ofrecido era actualizado, pertenecía a los últimos años y trataba la materia con profundidad y especificidad.

Dadas las circunstancias y tiempos la convocatoria fue más que alentadora. El hecho de que 5 colegas se inscribieran después de asistir a la charla informativa virtual muestra la importancia de ese encuentro para despejar dudas y facilitar la decisión individual de realizar el posgrado. A su vez, dado que esa propuesta se generó informalmente, el haberse

conectado a ella demuestra la necesidad de mayor información además de la difundida formalmente. Las consultas realizadas durante esa videoconferencia demostraron que los datos suministrados de manera oficial eran insuficientes para que los musicoterapeutas definieran su decisión de participar o no del curso.

La amplia distribución geográfica desde donde cursaron demuestra que la necesidad de actualizaciones en Musicoterapia no es únicamente una demanda local sino que se registra en toda Iberoamérica. No todos los inscriptos podrían haber terminado el curso si las clases sincrónicas hubieran sido exigidas, ya que la diferencia horaria entre países (entre 2 horas antes y 5 horas después de la hora argentina) sumada a los compromisos laborales de cada musicoterapeuta hacían poco probable la posibilidad de que todos pudieran conectarse. De la misma manera, la clase presencial, a la que no asistieron estudiantes, hubiera sido un obstáculo si fuera un evento obligatorio para la aprobación del posgrado. Este encuentro, al ser la primera clase para resolver dificultades que pudieran aparecer desde el comienzo para realizar el curso, se llevó a cabo antes de conocer al alumnado, sin tener información acerca de la ubicación geográfica de cada cursante, dado que la información que le llega a la docente mediante la plataforma de Posgrado no incluye su localización geográfica.

Detalles técnico-administrativos como este influyeron en gran medida en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, de conocer previamente la docente la ubicación espacial de cada inscripto podría haber programado la clase sincrónica en un horario adecuado para la mayoría. Pero por otro, era condición de la institución publicar horarios de clases sincrónicas en la difusión, para que los postulantes pudieran verlos antes de que se inscribieran. De modo que desconocemos si esa flexibilidad podría haber sido beneficiosa o haber limitado la inscripción.

Las dificultades técnicas que encontraron algunos estudiantes al comienzo del curso para ingresar al aula virtual tal vez podrían minimizarse. Los requisitos técnicos con que cada estudiante debía contar para completar el curso podrían ser explicitados en los datos publicados antes de la inscripción al curso.

Al inicio del posgrado fue necesario un tiempo adicional para el acceso al aula virtual contemplando las dificultades técnicas surgidas. Las actividades debieron posponer sus fechas últimas de entrega debido a las demoras de acceso. Cuando se contemplan las horas lectivas de un posgrado, no se especifica este tiempo necesario para resolver problemas técnicos o para que el estudiantado adquiera conocimiento e incorpore las herramientas tecnológicas que le servirán de vía de contacto y aprendizaje. Ya en el relevamiento estos tiempos no se observaban discriminados en los programas. En la PDI tampoco y redujeron los tiempos necesarios para el trabajo de los contenidos del curso. En un proceso de enseñanza tan breve, representó un factor significativo que fue percibido por la docente y además, señalado por los cursantes.

Fundamentado por la teoría descrita previamente, los intercambios colaborativos se consideraron un valioso aporte a los aprendizajes que podía llevarse a cabo en el formato a distancia. Por eso, el TP1 se realizó de manera colaborativa en la comunidad de práctica donde se fueron proponiendo los casos para resolver uno por día y no se publicaba el siguiente hasta que las respuestas sobre ese caso finalizaban. Sin embargo, muchas veces alguien retomaba un caso anterior cuando se le ocurría alguna solución. Dado que al inicio parte del alumnado demoró en ingresar al aula virtual y al grupo de Telegram (incluso algunos encontraron dificultades técnicas para acceder) para proponer los primeros casos se esperó unos días hasta que ingresara la mayoría. De la misma manera, al finalizar la semana se continuaron presentando casos los días subsiguientes para quienes habían entrado después al grupo. Nuevamente se observó que el tiempo requerido para completar las actividades propuestas fue insuficiente, como manifestó el estudiantado en la evaluación final del curso. Una posible solución sería considerar tiempos de resolución de dificultades técnicas e incorporarlos al cronograma de actividades del curso. Esta actividad mostró que para varios cursantes la aplicación empleada era un recurso nuevo. Por otra parte, la dinámica de trabajo colaborativo era evidentemente desconocida para algunos, lo cual los llevaba a enviar por privado a la docente las respuestas, justificando que no querían interferir los intercambios o que ciertas respuestas que ellos formulaban ya las habían planteado otros cursantes. A todos ellos se los volvió a invitar a participar en el chat grupal, valorando la riqueza de intercambiar sus ideas con las de otros y realizar ajustes a las propias intervenciones a partir de las respuestas.

A diferencia de otros estudios (San Martín Zapatero *et al*, 2022) en esta PDI el modelo de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL) surgió a partir de los cursantes que se habían inscripto, ya que pertenecían a España, Italia, Perú y distintas regiones de Argentina, pudiendo compartir experiencias de prácticas profesionales diversas. Si bien esta posibilidad estaba planificada anticipadamente, hasta que no se inscribieran no se sabría si se podría contar con ese recurso. Y podría haber sucedido que el estudiantado perteneciera enteramente a una misma zona geográfica, anulando la posibilidad de aplicar el modelo COIL. La elección del modelo *u-learning* consciente del contexto permitió profundizar en detalles que diferían en la situación de cada cursante según la situación social y legal que atravesaba el sistema de salud y la atención de la discapacidad en la práctica de cada musicoterapeuta.

Dentro de ese TP1 se observaron retroalimentaciones o *feedbacks* en los que la docente buscaba extender los intercambios comunicativos y coordinar sus interacciones para encontrar juntos soluciones a las barreras de acceso de los casos propuestos. Compartiendo en parte la caracterización del concepto elegida por Rochera, Engel y Coll (2021) definimos retroalimentación o *feedback* como el aporte de información por parte de cada docente acerca del hueco o la distancia entre las respuestas de cada estudiante y el nivel de referencia establecido previamente. Así, las retroalimentaciones generadas por la docente se enfocaban principalmente en las problemáticas planteadas y las soluciones propuestas. Se sostuvieron los mismos tipos de *feedback* observados en el estudio de estos autores (Rochera *et al.*, 2021): *feedback* de verificación y de elaboración. En el primer tipo de retroalimentación la docente indicaba si la propuesta del cursante era correcta o no. En el segundo, en cambio, la docente ofrecía información para orientar las siguientes respuestas de los cursantes. Desde el comienzo se recibieron respuestas a los casos incluso de una persona integrante de la comunidad pero que no cursaba el posgrado. Fue notoriamente importante el efecto que el *feedback* de la docente generaba en los intercambios para sostener y profundizar el debate. Las soluciones propuestas inicialmente, sobre todo de algunos cursantes, eran superficiales y generales, sin involucrarse del todo en la problemática a resolver, como si la barrera de acceso tuviera que resolverla otro sujeto y no ellos mismos. Esto se fue orientando paulatinamente con las retroalimentaciones hasta conseguir respuestas más específicas y concretas. Al igual que mencionan Rochera, Engel y

Coll (2021) en su estudio sobre los efectos del *feedback* docente en educación superior, de las devoluciones de la docente dependían hilos comunicativos vinculados al mismo caso propuesto y en ciertas ocasiones se observaron pequeñas ramificaciones en las que se derivaban otras temáticas vinculadas a la principal, aunque estas ramificaciones posteriores no llegaron a extenderse demasiado.

El TP2 requería, según el cronograma, ser entregado antes de completarse la clase 4, lo cual representó un problema para que la totalidad de cursantes pudiera cumplir. Esto fue mencionado en la evaluación realizada por el alumnado y en la completada por la docente. En ambos casos surgió la necesidad de contar con más días para completar la clase 4, para entregar el TP2 al finalizar la clase 4 y luego para hacer las devoluciones de las correcciones. Además se observa que, si hubiera más cursantes inscriptos a la docente no le sería posible cumplir con los tiempos de corrección y devolución del TP2 siendo la única persona dictando el curso.

La evaluación del curso realizada por el estudiantado al finalizar muestra que la mayoría ya tenía experiencia en cursos *online* previos, lo cual explica que la totalidad de quienes respondieron hayan concluido exitosamente y aprobado el curso, incluso sorteando los obstáculos técnicos que aparecieron. Las respuestas a la segunda pregunta (¿por qué ha elegido un curso en la modalidad de *e-learning*?) mostró en el alumnado dos dificultades principales: la escasez de tiempo (junto al deseo de autoadministrarlo a gusto) y la falta de ofertas de actualización en Musicoterapia. En la evaluación solicitada las respuestas al tercer cuestionamiento muestran una conformidad unánime respecto a que la organización general del curso y la comunicación con la tutora fueron muy buenas, a pesar de que la funcionalidad de la plataforma virtual empleada no fue destacada como lo mejor.

Las observaciones del estudiantado muestran gran conformidad con las tutorías pero no con la ayuda para resolver problemas técnicos suscitados en el curso, lo cual se había anticipado con las dificultades de acceso de estudiantes al aula virtual que no podían ser resueltas desde la tutoría y exigían la intervención del equipo técnico de Educación a Distancia de la Facultad. También se registró gran conformidad del alumnado respecto a los contenidos y tareas dados, pero la calificación muestra que deben mejorarse la orientación docente, la utilidad de las tareas individuales (actividades en el campus virtual y el TP2)

para facilitar el aprendizaje y los tiempos necesarios para llevar a cabo las tareas. Este último parámetro, el tiempo, fue también señalado en las observaciones, e indica que la estrategia empleada para lograr que se ejecutara el curso en el segundo cuatrimestre del 2022 (comprimir el curso en menos días) perjudicó los tiempos necesarios para la finalización de todas las actividades respetando el cronograma planeado.

En la sexta pregunta de la evaluación del alumnado se manifiesta la necesidad de mejorar el grado de conocimiento del sistema de evaluación utilizado en el curso. Esto coincide con lo observado durante el TP1 en el que a varios cursantes no les quedaba claro en qué consistía el trabajo colaborativo, por lo cual enviaban las respuestas individualmente por privado. Esto puede resolverse desde la publicación del programa antes de inscribirse al curso. En el programa podría explicitarse de manera más clara cuáles son las modalidades de evaluación y explicar brevemente en qué consiste un trabajo colaborativo, entendiendo que no todo cursante podría saberlo con anticipación. Además podría aclararse brevemente qué es la Tecnología Asistiva, qué tipos de barreras de acceso pueden encontrarse en la práctica musicoterapéutica (físicas, comunicativas, cognitivas, sensoriales, sociales, culturales, económicas). Incluir más precisiones en los objetivos y darlas a conocer desde la publicación inicial del curso podría evacuar incertidumbres sobre estos puntos.

Respecto al séptimo interrogante (los ítems que califican de normal la utilidad y cantidad de sesiones presenciales), sabiendo que solo hubo una clase presencial a la que no asistió nadie, se podría interpretar que el estudiantado esperaba más clases presenciales disponibles en diferentes días y horarios que no coincidieran con sus compromisos, pero eso no asegura que posteriormente asistan a las mismas. Se entiende que menos de una clase implicaría quitar la totalidad de encuentros presenciales, sin embargo, no hubo comentarios acerca de quitarlas.

Que todo el alumnado haya calificado al nivel de adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, y a la utilidad de lo aprendido para el trabajo profesional como muy buenos demuestra que la selección de contenidos para el curso fue adecuada, que se eligieron conocimientos no conocidos por el grupo de musicoterapeutas cursantes y que estos saberes eran funcionales a su práctica profesional. Las temáticas accesibilidad y Tecnología Asistiva eran desconocidas por el estudiantado, o bien su aplicación a la

práctica musicoterapéutica no era habitual, pero la necesidad de sortear barreras de acceso a actividades con música era una realidad común al grupo de colegas.

11.18. Conclusión de la Propuesta de Intervención

Involucrarse en la PdI permitió vivenciar desde adentro la existencia de las problemáticas registradas en la primera fase. A su vez, habilitó la posibilidad de identificar la presencia o no de las mismas dificultades, plantear soluciones factibles a las limitaciones surgidas, aplicar los conceptos teóricos más adecuados en el caso de que se pudiera, poner en práctica estrategias pedagógicas con Tecnología Educativa que favorecieran la mejor adquisición posible de los contenidos.

Esta PdI abrió un espacio necesario para la actualización de musicoterapeutas graduados independientemente de la zona geográfica en la que se ubicaran. Sus características favorecieron el acceso de colegas en cualquier momento independientemente de su hora regional. A su vez, aportó posibilidades de elección de modalidades de acuerdo a las necesidades individuales atendiendo a la personalización del aprendizaje sin descuidar la adquisición de los contenidos. Optimizó al máximo recursos audiovisuales, lúdicos, sincrónicos y asincrónicos, redes sociales, trabajo colaborativo e individual, y Aprendizaje Basado en Problemas. El estudiantado conformó una Comunidad Virtual de Aprendizaje que construyó conocimientos en red, participó en un EVA enriquecido con recursos de Tecnología Educativa adicionales al aula de Moodle y a las plataformas de videoconferencias. Se logró construir una inteligencia colectiva alrededor de la temática de la accesibilidad en Musicoterapia con Tecnología Asistiva logrando reflexiones de gran riqueza que aportaron a la práctica cotidiana de cada cursante.

El prestigio internacional de la Universidad de Buenos Aires puede explicar la principal razón por la cual musicoterapeutas de todo el mundo se han acercado a inscribirse en este curso de posgrado a pesar de haber tenido tan pocos días de difusión. Sin embargo, este no podría ser el único motivo, ya que la oferta de otros cursos para graduados que posee su Facultad de Psicología es sumamente amplia, y muchos de ellos poseen una extensión y un costo similares. Pero ninguno de los ofrecidos al momento de la PdI eran

específicamente para musicoterapeutas ni sobre temáticas aplicables directamente a la Musicoterapia.

El tema sobre el que trataba el curso es de gran actualidad en el mundo de la neurorrehabilitación y de la diversidad funcional, ámbito al que pertenece la Musicoterapia dentro de otras profesiones constituyendo en gran cantidad de casos equipos interdisciplinarios. El relevamiento no manifestó la presencia de otros cursos ni ningún tipo de actualización sobre temáticas similares durante las semanas que se dictó este posgrado. Esta podría ser una de las razones por la cual en tan pocos días se lograron tantas inscripciones. A su vez, es una materia sumamente necesaria para quienes trabajan con personas con discapacidad, lo cual, en la Argentina, además, es un ámbito laboral que requiere la presencia de un gran número de musicoterapeutas. Considerando que quienes tienen Certificado Único de Discapacidad tienen derecho a la cobertura total de sus terapias de por vida, y que, si el equipo terapéutico lo considera adecuado, uno de esos tratamientos puede ser Musicoterapia, la demanda de musicoterapeutas en este rubro ha aumentado en los últimos años. Esto explicaría una de las posibles razones por la cual este curso en particular sería tan necesario.

Pero para lograr aprendizajes sólidos y aplicables a la práctica musicoterapéutica, estos contenidos deberían ser enseñados de manera teórico-práctica. La estructura exigida por la Secretaría de Posgrado requería definir con antelación si el curso sería teórico, práctico o teórico-práctico. En función de la teoría expuesta previamente se muestra como evidente que si fuera práctico o teórico-práctico requeriría al menos una mínima presencialidad obligatoria, situación que sería contradictoria con la posibilidad de cursar desde otros países. Por esto se propuso como teórico pero intentando en las clases llevar los contenidos a la práctica de cada musicoterapeuta en la medida que fuera posible. Dado que la temática del curso es la accesibilidad con Tecnología Asistiva en actividades con música, eso debería aplicarse con personas con discapacidad. Es decir que no solo se requiere asistir en persona a clases prácticas sino interactuar con alguna institución a la que asistan personas con discapacidad. En el relevamiento se observó que una institución resolvía esta dificultad solicitando a cada cursante que buscara una institución cercana a su domicilio donde hiciera las prácticas que debían transmitirse en vivo por videoconferencia mientras

se conectaba el docente para hacer los señalamientos oportunos. Para poder implementar esto se requeriría un convenio entre la UBA y la institución, y autorizaciones previas de la entidad, los pacientes y sus familias, lo cual, en un posgrado tan breve, supondría un excesivo tiempo de preparación, debido a las instancias legales que se deben atravesar en esta universidad antes de cada paso a seguir. Para sortear este inconveniente pero no perder la posibilidad de aprendizajes procedimentales, se buscó la experiencia clínica de cada terapeuta cursante para pensar y llevar a cabo en aplicaciones que pudieran probar con sus pacientes. Cada inscripto que podía poner en práctica los contenidos que surgían en las clases podía traer su experiencia y eso se revisaba con la docente. Pero ni todos los cursantes llegaban a ejercitarlo con sus pacientes ni la docente participaba de esas experiencias prácticas, por lo cual parte del proceso de aprendizaje práctico se veía detenido.

La difusión formal llevada a cabo por la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UBA en su página y sus redes sociales parece no haber sido la primera vía por la cual los inscriptos conocieron la existencia de este curso propuesto. Dado que la charla informativa virtual fue gestada informalmente y difundida en las redes sociales personales de la docente, sólo accedieron a ella quienes se contactaron mediante esta vía. Observando la cantidad de cursantes que había asistido previamente a la charla informativa y entendiendo que al menos ellos se enteraron de la propuesta por vías no formales, podemos inferir que la difusión por caminos formales no fue la principal razón por la cual se dio a conocer el curso. Comprendiendo que la comunidad de musicoterapeutas con título universitario de habla hispana es tan pequeña, como hemos visto, es probable que los colegas busquen habitualmente información sobre este tipo de actualizaciones en ámbitos más cercanos, como ser las redes de otros musicoterapeutas formadores, antes que en instituciones universitarias.

El costo del curso para graduados no fue mencionado por ningún cursante como un impedimento para realizarlo. Por otro lado, la situación económica de la República Argentina y su realidad cambiaria frente a países pertenecientes al denominado “primer mundo” convierten a los aranceles nacionales en grandes ventajas para quienes viven en el exterior. A su vez, los valores diferenciados de los posgrados de la Facultad de Psicología

de la UBA distinguen un valor para graduados de Argentina y otro para los de universidades extranjeras. De modo que, quienes recibieron su título de grado en Argentina y luego fueron a trabajar al exterior (como los 3 inscriptos que cursaron desde otros países) se vieron beneficiados por un curso de una universidad de prestigio internacional a un costo muy económico debido al cambio monetario.

Desde la Tecnología Educativa empleada se puede concluir que lo que ha favorecido el desarrollo de la PDI no son tanto las herramientas empleadas en sí mismas (por ejemplo, se ha contado con el mismo campus virtual que la Facultad emplea para todas sus clases) sino la variedad y la posibilidad que tenía el alumnado de elegir entre propuestas diferentes según se sintieran más cómodos con una u otra. Gran parte de las actividades eran a elección, dando libertad a cada cursante de seleccionar el recurso tecnológico con el que se sintiera más a gusto o la tarea que más se amoldara a su forma preferida de aprender.

Pensando en una futura posibilidad de realizar nuevamente este curso de posgrado sería un aporte interesante realizar una evaluación diagnóstica inicial para indagar sobre los conocimientos previos del alumnado acerca de la temática del curso y de la tecnología que emplearían en el proceso de aprendizaje. El factor tiempo surgió como un problema en todas las evaluaciones en diversas áreas. En primer lugar, el tiempo de difusión e inscripción al curso fue muy reducido, pudiendo aumentarse a futuro para lograr mayor cantidad de participantes. Al inicio del curso se puede agregar más tiempo para el acceso al aula virtual contemplando las dificultades técnicas que puedan aparecer, sumadas a las explicaciones que requiera parte del alumnado para comprender los entornos virtuales empleados. También se señaló la necesidad de contar con más tiempo durante la cursada para realizar las propuestas e incluso extender el curso durante más semanas. Aumentar su carga horaria facilitaría esto y también permitiría incorporar actividades prácticas transformando al curso teórico en uno teórico-práctico. Esta propuesta funcionaría, a la vez, como capacitación y como supervisión del trabajo musicoterapéutico de cada cursante, permitiendo la utilización concreta de los accesos de Tecnología Asistiva aprendidos en actividades con música evaluando su aceptación o no por parte de pacientes y usuarios de Musicoterapia y llevando a cabo los ajustes razonables necesarios en cada caso.

Otro de los diversos ángulos desde los que apareció el tiempo ya desde la primera fase fue la cantidad de horas totales que la institución ofrecía para completar la propuesta de posgrado. En el relevamiento se había observado que varios ciclos de aprendizaje contaban con una carga total de horas lectivas que no serían suficientes para formar musicoterapeutas y habilitarlos al ejercicio de la profesión según las sugerencias de las asociaciones. En el caso de la PdI, el las horas lectivas también aparecen como insuficientes. Pero al involucrarse en la experiencia se pudo identificar que ciertas limitaciones que parecerían fácilmente modificables por parte de la docente, eran inamovibles. Ejemplo de esto fue la exigencia institucional de que los cursos para graduados tuvieran una cantidad de horas reloj que fuera múltiplo de 8. Cuando se planeó inicialmente el curso, el número de horas requeridas para la adquisición de los contenidos propuestos era mayor a la publicada finalmente, pero no cumplía con esa condición. Pero aumentar la carga horaria a un valor que respetara ese límite se volvía excesivo. De modo que, si bien ese factor estaba al alcance del docente, esa estructura predeterminada influyó directamente en la falta de tiempo que posteriormente señaló cada cursante en su evaluación.

Proyectando una ramificación de esta investigación hacia adelante, se podría a futuro realizar una evaluación longitudinal que dé cuenta de la aplicabilidad de los contenidos dictados en el curso y sus resultados en la práctica musicoterapéutica de cada cursante. Averiguar cómo cada musicoterapeuta pudo o no elaborar productos de apoyo y sortear barreras de acceso a actividades con música con sus pacientes o usuarios de musicoterapia permitiría concluir el proceso de investigación conociendo la fase final del recorrido terapéutico. Recolectar los resultados del empleo adecuado de Tecnología Asistiva en procesos musicoterapéuticos permitiría desarrollar, incluso, nuevos productos de apoyo adecuados a las necesidades de accesibilidad que pudieran surgir de la investigación.

12. Conclusión general de la investigación

Los posgrados de Musicoterapia a distancia encontrados tienen objetivos diferentes, sean académicos, habilitantes del ejercicio de la profesión o de actualización de musicoterapeutas ya habilitados. También se orientan a diferentes destinatarios, ya sean graduados de cualquier carrera; graduados de ciertas carreras de la salud, la educación o la música, o musicoterapeutas graduados. De los objetivos que se plantean y de los destinatarios a los que se orientan dependen las características que necesitan para poseer un nivel de calidad de la enseñanza a distancia acorde a su propuesta. Este elemento parece ser el principal problema de la formación, ya que al mostrarse como posgrados suponen un alto nivel académico en los contenidos que deberían brindar, sin embargo, la cantidad, profundidad y categoría de los mismos varía ampliamente. De aquí surge el hecho de que muchos de estos posgrados no brindan la formación necesaria para ejercer la profesión. Esto no sería un impedimento para su existencia si informaran de esta circunstancia a sus postulantes.

Gran parte de los posgrados relevados poseen características que no concuerdan con sus objetivos o con los destinatarios a quienes se orientan. Esto hace que se generen contradicciones y confusiones respecto a la profesión. Así, los hispanoparlantes que quisieran conocer la Musicoterapia como profesión se encuentran con que: o bien no tienen posgrados de Musicoterapia a su alcance, o los tienen pero no en su idioma, o bien las formaciones a las que pueden acceder no dejan en claro si sus contenidos sólo permiten empezar a conocer la profesión, formarlos para ejercerla o bien actualizarse específicamente en Musicoterapia. Y quienes ya son musicoterapeutas universitarios y quisieran actualizarse se enfrentan a propuestas presentadas por personas que no tienen títulos universitarios de Musicoterapeutas, que ofrecen sus programas para musicoterapeutas graduados y cuyos contenidos son muy escasos, en ocasiones opuestos al desarrollo científico y empírico de la Musicoterapia como profesión de la salud en el mundo.

Dentro de esta compleja situación se encuentran posgrados dictados por personas que no tienen titulaciones universitarias de Musicoterapia pero, sin embargo, se ofrecen destinados a personas con cualquier formación previa y al mismo tiempo a

musicoterapeutas. Este tipo de ofertas demuestran que los contenidos a enseñar desconocerán los conocimientos previos del alumnado, condición fundamental para establecer un diagnóstico elemental para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, la diferencia entre titulaciones, habilitaciones y legalidad del ejercicio de la Musicoterapia en las distintas naciones de Iberoamérica aumenta la confusión acerca del alcance de las propuestas formativas. Ciertas formaciones de posgrado pueden ofrecer titulaciones similares a otras que no son siquiera de grado. Ejemplo de esto lo representa la existencia de Diplomaturas Superiores (que son carreras de postítulo y posgrado en Argentina) y otras Diplomaturas (a las que en Argentina puede acceder cualquier egresado de la Escuela Secundaria). Si a esto le sumamos los Diplomados (que en países como México no son lo mismo que Diplomaturas) el desconcierto se extiende. Pero si, adicionalmente, le agregamos legitimaciones de organismos nacionales, que indican que un programa puede otorgar una certificación aceptada oficialmente aunque no ofrezca la formación mínima necesaria para ejercer la Musicoterapia, a la confusión se le suman otras problemáticas transversales. Cuando, finalmente, estas son las únicas propuestas que existen en un país, la complicación corre el riesgo de enraizarse y permitir la construcción de una disciplina endeble en lugar de la profesión de la salud construida desde hace décadas. Y esto pone en riesgo el bienestar de cada usuario de Musicoterapia atendido por quienes, con las mejores intenciones, recibieron una capacitación insuficiente o inadecuada.

Que estas distinciones en los nombres de las certificaciones ofrecidas sean propuestas por una misma entidad también suma confusión a la propuesta. Sería claro que una universidad planee una propuesta de estudio acorde a lo que cree según sus convicciones que sería más adecuado para la formación en Musicoterapia. Pero que una misma institución ofrezca posgrados con diferentes duraciones y titulaciones sobre una misma profesión parecería más vinculado a un propósito comercial en el cual la captación de clientes sería prioritaria antes que la preparación de musicoterapeutas competentes.

Las amplias variantes en los nombres de las certificaciones (Titulación Universitaria en Musicoterapia, Técnico Profesional en Musicoterapia, Facilitador en Musicoterapia, Máster Especialista en Musicoterapia, Máster Experto en Musicoterapia, etc.) lejos de aclarar la especificidad de la formación o los alcances de la titulación, aumentan la

incertidumbre respecto a las características de cada posgrado y al alcance respecto del ejercicio de la profesión. Parecería claro que un Musicoterapeuta habilitado académica y legalmente para ejercer su profesión, debería tener un título de Musicoterapeuta o equivalente. Que en un mismo país se expidan certificaciones de posgrado con tantas nomenclaturas distintas parece dificultar el proceso de aunar criterios académicos y robustecer el desarrollo de la profesión.

Los posgrados que son 100% a distancia y los que ofrecen presencialidad opcional en la que no dictan contenidos centrales pueden ser cursados por quienes se encuentran en locaciones alejadas. Los de *b-learning* que organizan las clases presenciales juntas en pocos días (por ejemplo, una vez por mes, viernes, sábado y domingo) permiten ser cursados por quienes vivan a distancias que les permitan viajar esporádicamente.

Es posible ofrecer posgrados de Musicoterapia con objetivos de difusión de la disciplina y de especialización que sean 100% a distancia manteniendo una buena calidad de la enseñanza y asegurando la adquisición de los contenidos planteados. Estos posgrados pueden ser cursados enteramente por quienes vivan en zonas remotas favoreciendo el alcance de la profesión en regiones que no poseen estudios de Musicoterapia. De acuerdo a la clasificación propuesta, los primeros son posgrados académicos y deberían informar a sus postulantes que no habilitan al ejercicio de la profesión. Los segundos serían posgrados de actualización, y deberían ser destinados únicamente a Musicoterapeutas graduados. Esta distinción debería ser claramente informada al público antes de la inscripción y tendría que reflejarse en la certificación que brindan.

Pero los posgrados que tienen el objetivo de habilitar al ejercicio de la profesión requieren la cursada de asignaturas prácticas vivenciales y prácticas profesionales supervisadas presenciales, por lo tanto no pueden ofrecerse en formatos exclusivamente *online* ni a distancia sino que serían adecuadas modalidades de *b-learning*. Para que esto pueda ser cursado por quienes se encuentren en zonas lejanas se pueden concentrar los encuentros presenciales en un período de tiempo, pero necesariamente el alumnado deberá acercarse a la sede de la institución que lo dicta. El formato de prácticas profesionales que son supervisadas a distancia por videoconferencia podría resolver algunas instancias pero no sería suficiente para una formación completa que prepare y habilite a un ejercicio seguro

de la profesión. Los que se consideran habilitantes y se ofrecen 100% *online* no poseen el mínimo nivel de calidad requerido para los objetivos que se plantean.

La limitación de recursos de Tecnología Educativa reduce la calidad de la enseñanza a distancia en cualquiera de sus modalidades (EeL, *b-learning*, *m-learning*, etc.). Ya sea que se dicten únicamente con videoconferencias, solo asincrónicamente en un EVA, solo con videos, solo con autoevaluaciones, solo con docentes invitados o solo con docentes expositores, esas propuestas dejan los procesos de enseñanza-aprendizaje incompletos. Cada herramienta tiene ciertas funcionalidades pero deja atrás otras que únicamente se compensan con recursos diferentes. Se observó una gran carencia de recursos de Tecnología Educativa para asegurar un alto nivel de calidad de la enseñanza a distancia. Esta insuficiencia fue detectada tanto en programas breves como extensos, en los que ofrecen titulaciones menores y en las carreras de posgrado, en los brindados por grandes instituciones con gran cantidad de carreras y por entidades pequeñas, en los que poseen docentes con mucha formación en Musicoterapia y en los dictados por personas sin título de grado, en posgrados académicos, habilitantes y de actualización. De modo que la escasez de recursos tecnológicos aplicados a la enseñanza se observó independientemente de la calidad del resto de las propuestas. De acuerdo al concepto del contenido TPACK, se puede confirmar que, de los tres tipos de contenidos requeridos para la EeL, el contenido sobre Tecnología Educativa fue el que más faltó en todas las propuestas educativas.

En contrapartida, la mayor cantidad de herramientas de Tecnología Educativa puestas al servicio de una mejor educación implica, no solo aumentar la variedad de las propuestas, sino también la libertad del estudiantado para elegir entre las que mejor se amoldan a su realidad y a su forma más adecuada de aprender. Entendiendo que la modalidad de aprendizaje de cada estudiante es absolutamente personal, ninguna herramienta asegura en sí misma una mejor adquisición de los conocimientos, por innovadora y costosa que fuera. Esto complejiza la tarea docente ya que supone: preparar actividades diversas para consolidar los mismos contenidos (o incluso las mismas en distintos formatos) y estar abierto a la posibilidad de que distintos cursantes opten por diferentes propuestas. Esto dificulta la sistematización del trabajo a la hora de evaluar los resultados del alumnado, lo cual se vuelve más complejo si la cantidad de cursantes es mayor.

Este formato más democrático de las ofertas había aparecido en el relevamiento, las encuestas y las entrevistas en algunos posgrados en relación a la presencialidad/semipresencialidad, sincronía/clases sincrónicas grabadas en videos, clases por correo físico/online. Tomando como base la información obtenida en la primera fase de este trabajo, se diseñó la PdI intentando saldar la mayor cantidad de limitaciones posibles consideradas en el modelo TPACK. Y a su vez, además de ofrecer muchas variantes de Tecnología Educativa, se las propuso en formato electivo, para permitir que cada cursante la adecuara a su mejor manera de aprender. Un ejemplo de esto fue la bibliografía presentada en la PdI: si bien la mayor parte estaba digitalizada (lo que brindaba la opción de que cada cursante pudiera imprimirla si lo deseaba), el material más extenso existía tanto en formato digital como físico.

Pero a su vez, la forma en que se emplean esos recursos tecnológicos favorecerá o no su optimización en términos pedagógicos. Esto sucede también en la presencialidad. Aquel docente que emplea en el aula un proyector para exponer un PowerPoint con texto similar al que escribiría en un pizarrón no optimiza el recurso. Tampoco lo hace el que emplea micrófono y amplificador para efectuar una monótona clase expositiva. Y esto ya no depende de las herramientas sino de las estrategias docentes. Estrategias que sólo logrará si posee una formación completa tanto en su asignatura como en la Didáctica vinculada a su materia y en la Tecnología Educativa de la que dispondrá para seleccionar lo más adecuado en cada situación de enseñanza. En el relevamiento, las encuestas y las entrevistas no pudo comprobarse la formación completa del plantel docente de todos los posgrados. Pero en los casos en los que se accedió a dicha información, se logró mediante el relevamiento inicial. Y no se detectaron docentes que contaran con las tres formaciones requeridas para su asignatura según el concepto TPACK.

Sobre este punto, la PdI mostró que, al menos desde la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UBA, no hubo una exigencia previa acerca de la preparación que debía tener un docente para dictar un curso para graduados. En este caso concreto, coincidía con que la docente estaba formada en los tres tipos de contenidos contemplados en el modelo TPACK. Pero si no hubiera sido así, eso no sería una limitación para que su posgrado fuera aceptado. Si bien desconocemos las exigencias que ponen a su plantel

docente las diferentes entidades oferentes de formaciones a distancia sobre Musicoterapia que surgieron del relevamiento, parecería que estos tres tipos de conocimientos no son una condición para dictar clases. De modo que estar suficientemente capacitado o no para esta tarea se vuelve una ocupación personal de cada docente. Sin embargo, las instituciones educativas deberían velar por la calidad de los programas que ofrecen, lo que incluye establecer parámetros mínimos necesarios de preparación previa. Sobre este aspecto vale considerar que la UBA ofrece gran cantidad de propuestas de actualización para sus docentes, muchas de ellas están a su alcance con modalidades a distancia y gratuitas para su plantel, pero nuevamente, acceder o no a ellas es una decisión de cada profesor.

Los cursos para graduados a distancia dictados en español están abiertos a la inmensa comunidad de profesionales de habla hispana. Ante la realidad formativa de la Musicoterapia en Iberoamérica, esto supone una responsabilidad que incluye seleccionar contenidos accesibles para todos los graduados independientemente de su formación de grado previa. Y supone que quienes los cursen ingresan para ello a la entidad que los ofrece, no son usuarios que habitualmente emplean los recursos de la institución, ni tampoco emplearán ese campus virtual durante demasiados meses. Por esto, deben recibir toda la ayuda que requieran para acceder a los materiales (Marimon-Martí *et al*, 2022). En cambio, quienes cursen en una misma institución una carrera de posgrado a distancia, debido a su mayor extensión en el tiempo, tendrán otras oportunidades de conocer la plataforma y sus posibilidades ya que permanecen en ella tiempos prolongados. El tiempo de aprendizaje de las herramientas tecnológicas debe contemplarse adicionalmente al tiempo de aprendizaje de los contenidos del curso. La PDI dio cuenta de la necesidad de emplear mayor tiempo a la adquisición de las habilidades requeridas para cursar el posgrado *online*.

Los posgrados de Musicoterapia encontrados a distancia en español pueden elevar su nivel de calidad mediante las siguientes acciones: redefinir correctamente sus objetivos (o modificar sus planes de estudios y programas para alcanzarlos); identificar adecuadamente los destinatarios y los contenidos a dictar según sus saberes previos; formar a sus planteles docentes en las 3 áreas de conocimiento necesarias (Musicoterapia, Pedagogía y Tecnología

Educativa); incorporar más recursos de Tecnología Educativa que permitan aprendizajes en las áreas que aún no se ofrecen, e incorporar (si aún no lo tienen) el rol de tutoría.

La temática propuesta para el curso de graduados de la PDI era innovadora y no existía en ninguno de los posgrados aparecidos en el relevamiento ni en Argentina ni en el resto de Iberoamérica. La funcionalidad del tema del curso permitía aplicarlo en el ejercicio laboral ante diferentes destinatarios con discapacidades diversas y con cuadros de gravedad que encontrarán distintas barreras de acceso. Esto hizo que el curso se volviera sumamente versátil y que sus aplicaciones permitieran su amplia utilidad no solo para musicoterapeutas que trabajaran con personas con diversidades funcionales, sino con patologías que encontrarán limitaciones en el acceso a actividades con música. A su vez, la bibliografía propuesta también es única en la temática de la accesibilidad a la música en español y presentó un surtido de fuentes académicas que han pasado por evaluaciones diversas. Esto brindó validez al material ofrecido. El único libro que circula en la comunidad musicoterapéutica sobre una temática similar (no la misma sino sobre instrumentos musicales adaptados para ser usados en Musicoterapia) fue compilado por Clark y Chadwick en 1980 y está en inglés.

Este trabajo da cuenta de una realidad compleja que tiene muchos aspectos en los que puede mejorar. Pero también, de muchas áreas que todavía deben seguir estudiándose. La investigación es un primer paso para generar el progreso.

Porque lo que no se mide no se mejora, medimos para perfeccionar nuestras propuestas de posgrado.

13. Discusiones

Si bien esta investigación se centra en los posgrados, compartimos las opiniones de encontradas por Del Moral Marcos, Mercadal Brotons y Sánchez-Prada (2014, citado por Sabbatella *et al.*, 2018) en grupos de discusión de musicoterapeutas en España acerca de considerar que la carencia de formaciones de grado en Musicoterapia es una debilidad de la profesión. Si se espera que la Musicoterapia sea reconocida como las demás profesiones que trabajan en la salud y la educación, mínimamente debería tener una formación de igual

extensión, exigencia e importancia que el resto. Con lo cual, como comunidad de musicoterapeutas, deberíamos enfocarnos en aumentar la cantidad de formaciones de grado, completas, con asignaturas prácticas vivenciales y prácticas profesionales supervisadas, que, incluso si tuvieran una parte dictada mediante *e-learning*, aseguren presencialidad para transmitir los contenidos procedimentales correspondientes al saber hacer. Conseguir este logro en áreas en las que aún no hay formaciones de grado de Musicoterapia sería un ideal.

A lo largo de este trabajo se consideró que un requisito para la formación completa requerida para el ejercicio de la profesión es de al menos 1500 horas totales (incluyendo horas lectivas y de estudio) debido a que es el parámetro límite establecido para España y que ninguna otra asociación de Iberoamérica se expidió sobre ese número. Sin embargo, pensando en una formación que sea equivalente a la de otras profesiones de la salud y la educación, y contemplando la cantidad de asignaturas que las entidades internacionales de musicoterapeutas proponen, ese número debería analizarse y seguramente incrementarse considerablemente. El parámetro de 2600 horas lectivas mínimas exigido en Argentina podría ser un puntapié inicial para comenzar el análisis, incluso si las formaciones fueran de grado y si no fueran a distancia.

Consideramos, al igual que Mercadal Brotons y Mateos-Hernández (2005), que sería sumamente indicado que las formaciones sobre Musicoterapia se lleven a cabo desde universidades. No solo porque la elaboración de sus propuestas no suele generar réditos económicos particulares. También por los protocolos, las exigencias y el control de calidad que estas entidades poseen, y porque están directamente vinculadas a la investigación y a la construcción de conocimiento, posibilitando el crecimiento académico de la disciplina y su reconocimiento entre otras. Tal vez los centros privados que forman en la Musicoterapia desde hace tantos años puedan realizar convenios con las universidades reconsiderando sus programas para lograr una mejora en la calidad de la oferta académica.

Una acción ética elemental es informar previamente a quienes se interesan y se postulan para cursar un posgrado acerca de sus habilitaciones profesionales. En este sentido, la clasificación entre posgrados de actualización o especialización, posgrados habilitantes en su país de origen o posgrados académicos se ofrece desde esta investigación como una herramienta valiosa para informar de manera pública los alcances de cada

capacitación. También, se podría debatir acerca de las titulaciones que se presentan como internacionales, ya que no son habilitantes en todos los países, o bien informar sobre sus limitaciones. En este contexto heterogéneo de formaciones en Musicoterapia a nivel global, sería un punto a favor informar públicamente y en las difusiones si cada posgrado ofrecido es considerado académico, habilitante en cierto país o de actualización para musicoterapeutas ya habilitados. Esta acción representaría un avance para la disciplina desde el punto de vista ético.

Representaría un gran aporte profundizar las investigaciones sobre las capacitaciones previas y los roles de los docentes que enseñan musicoterapia, con el objetivo de buscar mejoras en las formaciones. El aumento de conocimientos sobre Tecnología Educativa les permitiría optimizar recursos con los que ya cuentan las instituciones que dictan los posgrados. A su vez, los docentes no musicoterapeutas que integren formaciones de musicoterapia y que sean requeridos por su especialidad (por ejemplo, neurólogos, metodólogos, psicólogos, etc.) podrían realizar posgrados académicos sobre Musicoterapia. Estas formaciones podrían ser requeridas para ser parte del plantel docente que forma en Musicoterapia. Esto permitiría contar con equipos docentes preparados para la capacitación que dictan.

Como se visualizó en las conclusiones generales, no se observaron docentes que cumplieran con las tres formaciones que el concepto TPACK exige para dictar una asignatura. De todas maneras, se entiende que la información que cada institución publica acerca de los estudios de su equipo no suele ser completa, sino un breve resumen de las *curricula vitae* de su plantel. Estudiar acerca de las capacitaciones realizadas por cada integrante del equipo de profesores de cada institución daría luz acerca de su preparación para la enseñanza y daría un panorama más acertado sobre el potencial nivel de cada propuesta.

Si se contara con todos los planes de estudio de los posgrados completos se podrían realizar investigaciones de pedagogía comparada que tengan en cuenta las diferencias culturales y profundicen en los procesos de transmisión cultural. Sería posible considerar los parámetros de organismos externos a las entidades que dictan los posgrados, como *World Education Services* u otras organizaciones dedicadas a evaluar credenciales de

distintas instituciones educativas. Esto podría influir incluso en la homologación de títulos de carreras de Musicoterapia de diversos países.

En relación a la hegemonía de saberes, sería deseable que más asociaciones y organismos de Musicoterapia de Iberoamérica pudieran expedirse sobre lineamientos básicos necesarios para la formación habilitante de musicoterapeutas. En ellos sería importante incluir los formatos a distancia estableciendo diferencias claras entre las capacitaciones 100% a distancia y las híbridas, la cantidad de horas lectivas, la inclusión de asignaturas técnicas y de prácticas profesionales supervisadas presenciales. Como hemos observado, las asociaciones que han realizado esta tarea son mayormente mundiales o europeas, acentuando la problemática de la hegemonía de enfoques, modalidades y formaciones. La cultura latinoamericana y su contexto tan complejo y diferente requiere capacitaciones específicas adecuadas a su realidad y a su cosmovisión del mundo. Latinoamérica cuenta con países con décadas de desarrollo de la Musicoterapia que tienen mucho que aportar al resto de la comunidad disciplinar. La clasificación empleada en este trabajo, entre propuestas de estudio académicas, habilitantes y de actualización también puede ser un aporte significativo a esta empresa. Esto no necesariamente implica descartar cursos breves y completamente a distancia pero sí asegurar que su calidad informativa no se confunda con formaciones habilitantes ni de actualización.

Se observa que los recursos de Tecnología Educativa han quedado relegados a un segundo plano en los posgrados a distancia de Musicoterapia en español relevados, descuidando el nivel de calidad de la educación superior que ofrecen. La terminología empleada y la información brindada en las difusiones de las propuestas dejan de manifiesto que ciertas herramientas de Tecnología Educativa ni siquiera son tenidas en cuenta al tiempo que otras (como los EVA o las videoconferencias sincrónicas) son sobrevaloradas como si constituyeran en sí mismas una garantía de calidad educativa. A partir de la información del relevamiento, la propuesta de intervención buscó, no solo la integración de recursos variados en el proceso de enseñanza, sino la información al estudiantado (previa a la cursada) por vías no formales (como la charla informativa sobre el curso, diseñada especialmente para esta propuesta). Esto se realizó porque se entendió que las vías habituales de difusión no eran suficientes. Por esto nos preguntamos ¿qué comunican las

instituciones que brindan los posgrados a sus postulantes sobre los recursos de Tecnología Educativa empleados? ¿Esa comunicación se basa en prejuicios sobre la tecnología o en conocimientos con base empírica? ¿Las instituciones toman decisiones sobre los criterios de enseñanza y los recursos de Tecnología Educativa que se emplearán? ¿O cada docente utiliza los recursos y la metodología que desea y que está a su alcance?

Respecto a la observación durante la recolección de datos del relevamiento sobre la creencia acerca de la superioridad de las clases sincrónicas por videoconferencia por sobre otros formatos didácticos a distancia, sería sumamente enriquecedor investigar ese tema, no solamente en ámbitos de formaciones musicoterapéuticas. Esto también surgió en la propuesta de intervención, con la solicitud, por parte del estudiantado, de más videoconferencias a pesar de no haber participado de la realizada. El uso limitado de recursos de Tecnología Educativa puede estar teñido por mitos y creencias (tanto de docentes e instituciones como de estudiantes) acerca de las nuevas tecnologías y su relación con el ser humano, influyendo en la posibilidad de incorporar o no ciertos recursos en la enseñanza por desconocimiento de sus potenciales absolutos.

De la PdI surgen posibilidades para continuar las investigaciones futuras. Por ejemplo, la consulta llevada a cabo en la evaluación del curso realizada por el alumnado acerca de las temáticas sobre las cuales se interesaban actualizar podría abonar la idea de un sondeo piloto sobre intereses de actualizaciones en Musicoterapia que sean específicamente para musicoterapeutas ya graduados. También se podría indagar acerca de los posgrados de actualización musicoterapéutica ya existentes y la cantidad de cursantes que los concluyen, obteniendo información sobre cómo se cubren las demandas actuales de capacitación, sobre qué especialidades y qué necesidades quedan sin cubrir por las capacitaciones actuales.

En cuanto al crecimiento de la Musicoterapia dentro de una universidad tan masiva como la UBA, sería interesante hacer una recolección de datos posterior para indagar acerca de cuántos cursantes han publicado sus artículos en la revista *Intersecciones Psi*. Estas publicaciones constituirían un aumento en la participación de musicoterapeutas en otro espacio académico de la Facultad de Psicología de la UBA y expresaría el alcance de un curso de posgrado más allá de sus clases. El hecho de que durante décadas existiera la carrera de Musicoterapia pero nunca se hayan concretado posgrados específicos previos da

cuenta de las dificultades que encuentra la disciplina para insertarse activamente en diversos ámbitos de la Facultad. La revista propuesta durante el curso es solo uno de esos espacios entre los que se encuentran otros, como investigaciones, otros tipos de publicaciones, congresos, programas de Extensión Universitaria, etc., más allá de los cursos para graduados.

Si bien este trabajo se centra en la lengua española debido a la amplia extensión territorial de su uso, la problemática de las formaciones en Musicoterapia se extiende a la lengua portuguesa, lo cual justificaría una posterior ramificación de este estudio en Brasil y Portugal. Sus consecuencias aumentan la hegemonía del discurso occidental, ya fortalecido por la mayor cantidad de publicaciones académicas en inglés que en español y portugués presentes en la comunidad mundial de Musicoterapia. Sin embargo, el gran desarrollo de la profesión en Brasil en las últimas décadas se corresponde con una variada gama de formaciones superiores de Musicoterapia que muchas veces no es tomada en cuenta por los hispanoparlantes debido a la limitación del idioma.

Existen numerosos aspectos de la enseñanza a distancia en el nivel de posgrado que pueden prosperar empleando adecuadamente la Tecnología Educativa. Muchas de esas soluciones están a nuestro alcance. No necesariamente los mejores resultados exigen la adquisición de costosos dispositivos o servicios complejos. Como profesionales a cargo de formar y capacitar musicoterapeutas podemos tomar múltiples decisiones para mejorar nuestras propuestas educativas.

Los próximos pasos para progresar en este camino están en nuestras manos.

14. Epílogo

Quienes formamos en la Musicoterapia cargamos con una responsabilidad que se transmitirá entre colegas y generaciones. El rol docente tradicionalmente nos ubica en un lugar de saber independientemente de que contemos o no con esos conocimientos atribuidos. Por lo tanto, ocupar ese lugar en la enseñanza conlleva el compromiso de adquirir esos saberes requeridos.

Independientemente de las necesarias acciones institucionales y políticas, como profesionales individuales tenemos en nuestras manos la posibilidad de mejorar nuestro desempeño y, con él, la formación que brindamos. Actualizar los programas de nuestras asignaturas, incorporar actividades pedagógico-didácticas que favorezcan la asimilación y la construcción de saberes o generar redes de aprendizaje son tareas que quedan a nuestro alcance. Pero las buenas intenciones de perfeccionar nuestra práctica no son suficientes. Debemos identificar cuáles son nuestras carencias para buscar el crecimiento en aquellos aspectos en los que más lo necesitamos.

“Es que la tecnología no es lo mío” es una frase que escucho repetidamente de docentes, colegas y estudiantes. Sin embargo, quienes la pronuncian emplean a diario un *smartphone* con innumerables aplicaciones, redes sociales y aprovechan los recursos multimedia. De modo que puedo afirmar que ya hace tiempo que “la tecnología es lo nuestro” aunque ni nos demos cuenta cuán incorporada la tenemos. Aunque otras personas conozcan tanto más que al compararnos creamos que sabemos muy poco. No se trata de ser especialistas en nuevas tecnologías sino en saber lo necesario para aplicarlas a la mejora de la educación que brindamos.

Aprender lo que nos falta conocer.

Recrear nuestra labor docente para mejorarla.

Y hacer crecer la Musicoterapia desde la formación.

15.Referencias

- Akçayır, G. y Akçayır, M., (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126(November 2018), 334-345.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- American Music Therapy Association, (2013, 23 de noviembre). *American Music Therapy Association Professional Competencies*.
<https://www.musictherapy.org/about/competencies/>
- Amorós, B y Del Olmo, M.J., (2017). La Musicoterapia en España a través de los estudiantes: una realidad académica y profesional en proceso de desarrollo. *Revista de Investigación en Musicoterapia*, 1, 1-13.
<https://revistas.uam.es/rim/article/view/7720/8289>
- Ander-Egg, E. y Aguilar Idáñez, M.J., (1997). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Editorial Lumen/Humanitas.
- Appnotize UG (2017). *Let me Talk [aplicación móvil]*. CIVAT.
<https://civat.es/app/let-me-talk-old/>
- Arasuite (2013). *Tico4 Android* (versión 1.03) [aplicación móvil]. Google Play.
https://play.google.com/store/apps/details?id=tico_android.TICO&hl=es_AR&gl=US
- Artopoulos, A., (2020). *¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?* Observatorio Argentinos por la Educación, 1-8.
https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf
- Asamblea Nacional de Panamá (27 de octubre de 2022). Ley Que regula la Musicoterapia como actividad terapéutica en Panamá [N° 332]. Recuperado de
<https://www.organojudicial.gob.pa/uploads/blogs.dir/2/2022/10/728/ley-332-de-2022-regula-la-musicoterapia-como-actividad-terapeutica-en-panama.pdf>

Asociación Chilena de Musicoterapia, ACHIM, (s/f). *¿Cómo ser musicoterapeuta?*
<https://achim.cl/musicoterapia-definicion/ser-musicoterapeuta/#:~:text=En%20Chile%2C%20existen%20dos%20formaciones,de%20la%20Universidad%20de%20Chile.>

Asociación Española de Musicoterapeutas Profesionales, AEMP, (2008, 14 de diciembre). *Documento técnico: recomendaciones orientativas para valorar el diseño de los postgrados universitarios de Musicoterapia en España.*
https://d1784e03-2463-4a94-a09a-8094b681dc16.filesusr.com/ugd/643546_c042420329814b7c817eef67a103769.pdf

Asociación Española de Musicoterapeutas Profesionales, AEMP, (2014). *Documentos técnicos.* <https://musicoterapeutas.wixsite.com/aemp/documentos>

Asociación Española de Musicoterapeutas Profesionales, AEMP, (s.f.). *Código Ético para los Musicoterapeutas Profesionales en España (CEMPE).*
https://d1784e03-2463-4a94-a09a-8094b681dc16.filesusr.com/ugd/643546_0884a74137164614b3459437ef0a301d.pdf

Bauman, Z., (2000). *Modernidad líquida.* Fondo de cultura económica.

Bertola, M., González, D., Olmedo, R., Papa, M. y Rodríguez Espada, G., (2020). Decir de Época. Clínica del Fastidio. La Hermandad de Fastidio. En Rodríguez Espada, G. (comp.). (2020). *Pensamiento Estético en Musicoterapia II. Territorializaciones: formación, improvisación, técnica y escucha.* Ed. Autores de Argentina.

Bethke, E., (2003). *Game development and production.* Wordware Publishing Inc.

Botella Nicolás, A. M. y Ramos Ramos, P., (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141.
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&tlng=es)

- Broqua, G., (2021a). Alteraciones de ritmos cotidianos en cuarentena: una intervención musicoterapéutica en Argentina. *Brazilian Journal of Music Therapy*, 2(29), 70-85. <https://doi.org/10.51914/brjmt.29.2020.29>
- Broqua, G., (2021b). *¿Qué nos pasa con las tecnologías? Mitos y resistencias a la teleasistencia terapéutica*. VIII Congreso de Investigación y Práctica Profesional y III Encuentro de Musicoterapia, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Broqua, G., (2021c). *#percusiónaccesible: productos de apoyo para instrumentos desde la UBA*. VIII Congreso de Investigación y Práctica Profesional y III Encuentro de Musicoterapia, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Broqua, G., (2022a). Comunicación Alternativa: aportes de la Musicoterapia teleasistida con niños, niñas y adolescentes con diversidades funcionales múltiples. *ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines*, 7, 026. <https://doi.org/10.24215/27186199e026>
- Broqua, G., (2022b). *Música accesible con Tecnología Asistiva*. Editorial Autores de Argentina.
- Bruscia, K., (1998). *Defining Music Therapy*. Barcelona Publishers.
- Burbules, N., (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 13(2012), 3-14. <http://dx.doi.org/10.15572/ENCO2012.01>
- Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C., (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513009>
- Caldeiro, G., (2014). *El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología*. FLACSO Argentina.

- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.), (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Castañeda, L., Salinas, J. y Adell, J., (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, 37(June 2020), 240-268. <http://greav.ub.edu/der/>
- Castells, M., (1998). *La era de la información: economía sociedad y cultura. La sociedad red. Vol I*. Alianza.
- Cea D'Ancona, M. A., (1998). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Ed. Síntesis.
- Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa, (2022). *ARASAAC*. <https://arasaac.org/>
- Clark, C. y Chadwick, D. (comp.), (1980). *Clinically adapted instruments for the multiply handicapped*. Magnamusic- Baton.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU, (29 de diciembre de 2011). Resolución N° 160. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Comité Latinoamericano de Musicoterapia, CLAM, (2021). *Procesos de Formación Profesional de Musicoterapia en América Latina y el Caribe*. CLAM. https://www.musicoterapiaclam.com/_files/ugd/32eca6_b0d94540c1f841a397ded65332609cd0.pdf
- Congreso de la Nación Argentina, (2015, 10 de junio). Ley 27153. *Ejercicio Profesional de la Musicoterapia*. Portal oficial del Estado Argentino. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27153-248823>
- Critical Tools (2014). *WBS Schedule Pro* (versión 5.1.025) [software]. Critical Tools Inc. <https://www.criticaltools.com/>

- Deep Listening Institute (2019). *AUMI. Adaptive Use Musical Instruments* (versión 4.1.12) [software]. Deep Listening Institute. <http://aumiapp.com/index.php>
- Del Moral Marcos, M.T., Sabbatella Riccardi, P.L., Zorroza Huarte, M.I., González Alonso, F. y Alé-Ruiz, R., (2022). Análisis DAFO y Evaluación de Competencias Socioemocionales de Estudiantes Universitarios en modalidad blended-learning. En Palomares Rodríguez, J.M., (comp) (2022), *Avances en Educación Superior e Investigación, Volumen I*. Dykinson S.L.
- Del Moral Marcos, M.T., Sánchez Prada, A., Mercadal Brotons, M. y Sabbatella, P.L., (2017). Análisis de contenido y análisis DAFO en una investigación cualitativa sobre la Musicoterapia en España. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 403-412.
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1182/1144/>
- Djaouti, D., Álvarez, J., Jessel, J-P, Methel, G y Molinier, P., (2008). A Gameplay Definition through Videogame Classification. *International Journal of Computer Games Technology*, 2008, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2008/470350>
- Eslava Mejía, J., (2019). ¿Una Musicoterapia latinoamericana? Polifonía y polirritmia en el desarrollo disciplinar y profesional de Latinoamérica. *Revista InCantare*, 10(1), 1-166.
<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/download/3504/2287/8922>
- European Music Therapy Confederation (2009, 27 de noviembre). *Criterios para ser Musicoterapeuta Profesional acreditado en España*.
<http://feamt.es/wp-content/uploads/2021/02/Criterios-para-ser-MT-en-Espa%C3%B1a.pdf>
- Fainholc, B., (2016). La evaluación de los programas educativos virtuales de nivel universitario. En Rama, C. y Domínguez Granda, J. (Editores) (2016). *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Virtual*. Virtual Educa.

Federación Española de Asociaciones de Musicoterapia (2018, 11 de octubre). *Acciones llevadas a cabo tanto por la Federación Española de Asociaciones de Musicoterapia (FEAMT) como por algunas de las asociaciones que la integran con el propósito de contribuir a la regulación profesional.*
<http://feamt.es/wp-content/uploads/2020/04/CRITERIOS-Y-REQUISITOS-FEAMT-PARA-FORMACIONES-NO-PRESENCIALES.pdf>

Federación Española de Asociaciones de Musicoterapia (s/f). *Criterios y proceso que la FEAMT recomienda e insta a seguir a las asociaciones federadas para la valoración de las solicitudes de socios que provengan de musicoterapeutas egresados de formaciones no presenciales.* <http://feamt.es/documentos/>

Fernández de Juan, T., (2019). La ciencia-arte de la Musicoterapia: sobre su desarrollo en Cuba. *Revista InCantare*, 10(1), 1-166.
<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/3503>

Flores-Zamora, A.F., De Luque Montaña, O. y Echeverría-King, L.F., (2022). La Docencia Colaborativa Internacional Virtual (DOCIV) y su potencial en América Latina. *ESAL, Revista de Educación Superior en América Latina*, 12(julio-diciembre 2022), 44-49.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14947/214421446106>

Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, (2003). *Entornos Virtuales de Aprendizaje: Las nuevas TIC aplicadas a la formación continua en el mundo de habla hispana*. Ed. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

Garzón, F., (2017). El aprendizaje basado en problemas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 8-23. <https://doi.org/10.18359/reds.2897>

González, D., (2011). *Diseño de videojuegos*. Alfaomega.

Google. (s.f.). *Google Forms*. [aplicación]. Google. <https://docs.google.com/forms/u/0/>

Gray, C. F. y Larson, E. W., (2009). *Administración de Proyectos*. Mc Graw Hill.

- Gros Salvat, B., (2009a). Certezas e interrogantes acerca del uso de videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), 251-264.
<https://doi.org/10.12795/comunicacion.2009.v01.i07.17>
- Gros Salvat, B., (2009b). Videojuegos y aprendizaje. *Revista Padres y Maestros*, (323), 13-16. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1389>
- Icecream Apps (s/f). *Icecream Screen Recorder* (versión 6.23-PRO) [software]. Icecream Apps. <https://icecreamapps.com/es/Screen-Recorder/upgrade.html>
- Igarza, R., (2009). *Burbujas de ocio: nuevas formas de consumo cultural*. La Crujía.
- INESEM Business School, (s/f). *¿Qué son los Créditos ECTS? Descubre el Nuevo Sistema de Créditos Europeo*.
<https://www.inesem.es/revistadigital/orientacion-laboral/para-que-sirven-los-creditos-ects/>
- Infoeducacion.es, (2022). *Dónde estudiar Máster Musicoterapia presencial y a distancia*.
<https://infoeducacion.es/master/musicoterapia/>
- InShot Inc (s/f). *XRecorder Screen Recorder* (versión 2.3.0.3) [aplicación móvil]. Google Play.
https://play.google.com/store/apps/details?id=videoeditor.videorecorder.screenrecorder&hl=es_AR&gl=US
- Instituto CEDIIAP, (2014, 27 de junio). *Novedades en el Área de Musicoterapia*.
<https://institutocediiap.wordpress.com/2014/06/27/novedades-en-el-area-de-musicoterapia/>
- Instituto Universitario Hospital Italiano, (2018). *Jornada de Posgrado Presencial Musicoterapia: Aportes específicos para el tratamiento interdisciplinario de los Trastornos del Espectro Autista*.
<https://www.hospitalitaliano.org.ar/educacion/pdf/1162.pdf>

- Intersecciones Psi, Revista electrónica de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. (2022, septiembre). *Cómo participar*. <http://intersecciones.psi.uba.ar/>
- JABstone (s/f). *JABtalk* (versión 5.2.5) [aplicación móvil]. JABstone. <https://jabstone.com/index.html>
- Key Corporation (2020). *Decide* (versión 1.1.6) [aplicación móvil]. Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=ar.com.decideapp&hl=es_AR&gl=US
- Kirkland, K., (2013). *International dictionary of Music Therapy*. Routledge.
- Koehler, M. J.; Mishra, P. y Cain, W., (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), 9-23. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/11552>
- Kolb Apps (2012). *Real Bass* (versión 7.8.1) [aplicación móvil]. Google Play. <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.rodrigokolb.realbass&hl=es&gl=US>
- Kolb Apps (2013). *Real Percussion* (versión 6.5.0) [aplicación móvil]. Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.rodrigokolb.realpercussion&hl=es_AR&gl=US
- Kolb Apps (2013) *Real Guitar* (versión 8.10.0) [aplicación móvil]. Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.rodrigokolb.realguitar&hl=es_AR&gl=US
- Lara-Rivera, J. y Cabero-Almenara, J., (2021). Saberes digitales en el profesorado universitario. Estudio en una escuela mexicana. *RED, Revista de educación a distancia*, 21(66), 1-19. <http://dx.doi.org/10.6018/red.447911>
- Li, Yu, (2019). MOOCs in Higher Education: Opportunities and Challenges. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 319, 48-55. <https://doi.org/10.2991/ichssr-19.2019.10>

- Libedinsky, M., (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Ed. Paidós.
- López-León, R., (2020). E-learning: el futuro de la educación del diseño. *Taller Servicio 24 horas*, 15(30), 7-18. <https://www.researchgate.net/publication/341078773>
- Marcelo García, C., (2006). *Manual para la evaluación de la calidad en la formación de e-learning*. Edita: Proyecto Prometeo. Grupo de Investigación IDEA.
- March Luján, V.A., (2021). Musicoterapia en el s. XXI en España: situación y evolución profesional, formativa y asociativa. *Brazilian Journal of Music Therapy*, 32 Edición *Commemorativa*, 74- 99. <https://doi.org/10.51914/brjmt.32.2021.386>
- Marimon-Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., Oliveira, de, J. M. y Rodríguez-Triana, M. J., (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 69, (22), 1-32. <http://dx.doi.org/10.6018/red.505661>
- Marquina, M., (2004). *Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: aportes para un estudio comparado*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Buenos Aires.
- Martín Redón, A., Escrig Sos, M.L. y Escrig Sos, V. J., (2018). Formación en Musicoterapia en los estudios de Grado en Enfermería y Postgrado en España. *Revista Enfermería Comunitaria* 2018 (14), e11871, 1-7. <http://ciberindex.com/p/ec/e11871>
- Massuga, F., Soares, S. y Doliveira, S. L. D., (2021). El papel del tutor en la enseñanza de la educación a distancia: una revisión sistemática sobre el enfoque de habilidades. *RED, Revista Educación a Distancia*, 21(66), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red.435871>
- Meirinhos, M. y Osório, A., (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 35(julio 2009) 45-60. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812381004>

- Mendes Barcelos, L. R., (2019). Sobre a Docência em Musicoterapia. *Revista InCantare*, 10(1), 1-166. <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/3502>
- Mercadal Brotons, M., y Mateos-Hernández, L. A., (2005). Contributions towards the consolidation of music therapy in Spain within the European Space for Higher Education (ESHE). *Music Therapy Today*, 6(4). https://www.wfmt.info/Musictherapyworld/modules/mmmagazine/issues/20051117100407/20051117102245/MTT_6_4_Brotons.htm
- Monje Álvarez, C.A., (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Comunicación Social y Periodismo, Neiva.
- Moodle (s.f.). *Aprendizaje en línea a tu manera*. Moodle. <https://moodle.com/es/>
- Odahara Graça, R., (2015). Clotilde Espíndola Leinig: una formadora de musicoterapeutas. *Revista InCantare*, 6(2), 18-29. <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/1265>
- Oselame, Mariane (2022). Comunicación personal vía WhatsApp el 29-7-2022.
- Palacios Picos, A., (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 197-205. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418312.pdf>
- Pineda Ballesteros, E.; Meneses Cabrera, T.; Téllez Acuña, F. R., (2013). Análisis de redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje. Antecedentes y perspectivas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38(febrero-mayo, 2013), 40-55. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194225730004.pdf>
- Posgrado Psicología UBA [@posgradopsicologiauba] (2022, 17 de octubre). *CURSO DE POSGRADO- DICTADO A DISTANCIA #ACCESIBILIDAD EN #MUSICOTERAPIA CON TECNOLOGÍA ASISTIVA*. Docente responsable: Graciela Broqua. Inicio:

jueves 20 de...[gráfica e hipervínculo] [post]. Instagram.
<https://www.instagram.com/p/Cj1PZx7jo2N/?igshid=MDJmNzVkMjY=>

Prensky, M., (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill.

Prezi (s.f.). *La mejor manera de participar y conectarse desde casa, la oficina, en clase o en cualquier lugar*. <https://prezi.com/>

Rama, C. y Domínguez Granda, J., (Editores) (2016). *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Virtual*. Virtual Educa.

Rama, C., (2016). Evaluación en la educación no presencial: Desde el paradigma tradicional de evaluar procesos de enseñanza (indicadores educativos) a modelos emergentes de evaluación del aprendizaje (competencias adquiridas). En Rama, C. y Domínguez Granda, J. (Editores) (2016). *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Virtual*. Virtual Educa.

Revontulet Soft Incorporation (2019). *Perfect Piano [aplicación móvil]*. Google Play.
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gamestar.perfectpiano&hl=es_AR&gl=US

Rochera, M.J., Engel, A. y Coll, C., (2021). The effects of teacher' feedback: a case study of an online discussion forum in Higher Education. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 66(21). <http://dx.doi.org/10.6018/red.476901>

Roger Rodríguez, J., (2016). Exigencias éticas de la calidad de la educación virtual. En Rama, C. y Domínguez Granda, J., (Editores) (2016). *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Virtual*. Virtual Educa.

Rogers, S., (2014). *Level Up! The guide to great video game design*. John Wiley & Sons.

Sabbatella, P., Del Moral Marcos, M. T., y Mercadal Brotons, M., (2018). Perspectiva Contemporánea de la Musicoterapia en España (2000-2018). *Sonograma*, 38.
<http://sonograma.org/2018/04/perspectiva-contemporanea-de-la-musicoterapia-en-espana/>

- Salgado, Andrés, (2022). Comunicación personal vía WhatsApp el 2-12-2022.
- San Martín Zapatero, A., Di Giusto Valle, C. y Mendoza León, O., (2022). Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) en la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 70, (22). <http://dx.doi.org/10.6018/red.521651>
- Scolari, C.A., (ed.) (2013). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Col·lecció Transmedia XXI, Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- Servicios Computables S.A. (s/f). *ISay [aplicación móvil]*. Servicios Computables S.A. <http://www.isayweb.com.ar/>
- Simons, H., (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ed. Morata.
- Sixled (2021). *Fassycom 2 [aplicación móvil]*. Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.app.fassycom&hl=es_AR&gl=US
- Sony Creative Software (1999). *Vegas Pro 18.0* (versión 18.0) [software]. VEGAS Creative Software & MAGIX Software GmbH. <https://www.vegascreativesoftware.com/us/vegas-pro/>
- Soundbeam (s.f.). *Soundbeam is an award-winning 'touch free' musical device that uses sensor technology to translate movement into music and sound*. <https://www.soundbeam.co.uk/>
- Suárez-Guerrero, C., Ros-Garrido, A., y Lizandra, J., (2021). Aproximación a la competencia digital docente en la formación profesional. *RED. Revista de educación a distancia*, 21(67). <http://dx.doi.org/10.6018/red.431821>
- Tecnología Asistiva en Percusión (2021, 25 de mayo). *Home* [grupo de Facebook]. Facebook. https://m.facebook.com/groups/521506262381215/#_

- Telegram FZ-LLC (2013). *Telegram* (versión 9.1.6) [aplicación móvil]. Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=org.telegram.messenger&hl=es_AR&gl=US
- Thomas, A., (2003). *GanttProject* (versión 3.2.3247) [software]. BarDSoftware s.r.o. <https://www.ganttproject.biz/>
- Tobii (s.f.). *Unlock the future of scientific research*. <https://www.tobii.com/>
- Tonestro (2021). *Tonestro* (versión 4,34) [aplicación móvil]. Tonestro. <https://www.tonestro.com/>
- UBA Psicología, Facultad de Psicología, (s.f.). *Accesibilidad en Musicoterapia con Tecnología Asistiva - Dictado a Distancia*. Consultado el 4 de diciembre de 2022 https://www.psi.uba.ar/posgrado.php?var=posgrado2022_2/docentes/curso.php&id_curso=212&id_docente=1387
- Universitat de Barcelona, (s/f). *Másteres oficiales*. https://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/master_universitari/preguntes_frequents/preguntes_frequents.html#:~:text=La%20carga%20lectiva%20de%20un_supon%2025%20horas%20de%20trabajo.
- Valles, M. S., (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis.
- Van der Kooij, M.C., (2022). *Picto-Selector* (versión 1.8.28) [software]. Martijn van der Kooij. <https://www.pictoselector.eu/es/>
- Velázquez, B. y López, R.E., (2021). Análisis crítico del concepto “aprendizaje ubicuo” a través de la Cartografía Conceptual. *RED. Revista Educación a Distancia*, 21(66). <http://dx.doi.org/10.6018/red.430841>
- Velociteam (s/f). *Picto TEA* [aplicación móvil]. Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=ar.com.velociteam.pictoTEA&hl=es_AR&gl=US

- Vivancos Belmonte, A., (17-3-2022). *La musicoterapia en las universidades españolas. Un estudio sobre la formación de los musicoterapeutas*. Campuseducacion.com
<https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/la-musicoterapia-en-las-universidades-espanolas/>
- WhatsApp LLC (2010). *WhatsApp Messenger* (versión 2.22.23.84) [aplicación móvil].
Google Play.
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp&hl=es_AR&gl=US
- Wheeler, B. L., (Ed.). (2001). *Proceedings: World Federation of Music Therapy Commission on Education, Training, and Accreditation Education Symposium*.
Washington D.C. November, 1999.
http://www.wfmt.info/WFMT/Education_and_Training.html
- Wolf, M., (1994). *Los efectos sociales de los media*. Paidós.
- Wordwall, (s.f.). *La manera fácil de crear sus propios recursos de enseñanza*.
<https://wordwall.net/es/>
- World Federation of Music Therapy (2011). *What is Music Therapy?*
<https://wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>

16. Glosario

Las siguientes son definiciones de elaboración propia que responden a la manera en que se entienden estos conceptos a lo largo del escrito.

Alfabetización digital: proceso de aprendizaje para alcanzar la literacidad digital.

Apostilla de la Haya: forma de legalizar documentos internacionales del ámbito privado para corroborar que son auténticos, surgida a partir de la Convención de La Haya de 1961.

Asincrónico: cualidad de las conexiones en línea que permite que distintas personas se contacten en distintos momentos y desde diversos lugares, recibiendo mensajes enviados por otras personas en momentos previos, aunque no coincidan exactamente al mismo tiempo.

Aula invertida: modalidad de enseñanza incluida en el *b-learning* en la que se dictan clases virtuales y presenciales, dejando para los encuentros físicos actividades que tradicionalmente el estudiantado realizaba en sus casas, como ejercitaciones, resoluciones de problemas, etc. También se la conoce como *flipped classroom*.

Blended learning o *b-learning*: modelo educativo que busca combinar los beneficios de las clases presenciales con los de las virtuales, aquí también llamado dual, híbrido o semipresencial.

Carrera de grado: estudio formal ofrecido por una institución (generalmente una universidad) que exige a sus postulantes para ingresar haber concluido la escuela secundaria.

Carrera terciaria: en algunos países estudio formal ofrecido por una institución (generalmente no universitaria) con características diferentes a una carrera de grado (por ejemplo, una duración menor de la carrera o estructuras diversas) que exige a sus postulantes para ingresar haber concluido la escuela secundaria.

Comunidad de Prácticas: tipo de Comunidad Virtual de Aprendizaje informal, constituida fuera de una institución, sin docente a cargo, formada por profesionales en ejercicio que se conectan colaborativamente para resolver problemas y aprender conocimientos requeridos en su trabajo cotidiano.

Comunidad Virtual de Aprendizaje: grupo de personas que se encuentra virtualmente e interactúa para aprender una temática particular.

Cursada: proceso de asistencia a clases (presenciales o virtuales) en una propuesta de estudios que dura desde la primera hasta la última. La cursada no supone necesariamente la aprobación de la asignatura ni la adquisición de los contenidos propuestos.

Dispositivo: *hardware*. Artefacto que permite la conexión a Internet.

Dual: cualidad de un proceso educativo que combina clases presenciales con virtuales, aquí también llamado híbrido, semipresencial, *blended learning* o *b-learning*.

ECTS: sistema de créditos europeo que calcula las horas totales (de clases y de estudios y tareas) requeridas por cada estudiante para completar las propuestas de educación superior. Significa *European Credit Transfer Accumulation System*.

Educación a Distancia: modelo pedagógico en el que estudiantes que se encuentran lejos de sus docentes e instituciones de estudio reciben el material para realizar procesos de aprendizaje de forma autónoma.

Educación en Línea: modelo pedagógico en el que el alumnado aprende conectándose a docentes e instituciones desde diversos lugares y momentos, empleando conexiones y recursos *online*.

E-learning: modelo de aprendizaje llevado a cabo a través de Internet. Su nombre significa aprendizaje electrónico.

Enseñanza a distancia: estudios a distancia (incluyendo Educación a Distancia, la Educación en Línea, *e-learning*, *m-learning*, *u-learning* y también *b-learning* aunque suponga la asistencia presencial a algunas clases).

Entorno Personal de Aprendizaje o EPA: espacio virtual que cada estudiante puede construir con sus fuentes de información, sus actividades preferidas y todo lo necesario para lograr sus propios aprendizajes como lo considere más adecuado a su manera de aprender. Más conocido como PLE o *Personal Learning Environment*.

Entorno Virtual de Aprendizaje: ámbito virtual de encuentro online entre docentes y estudiantes.

Estudios a distancia: propuestas de enseñanza elaboradas por instituciones en las que no se exige a docentes ni estudiantes la asistencia presencial al edificio de la institución para cursar todas las clases, y se ofrecen otras modalidades de aprendizaje no presenciales. Incluimos entre ellas la Educación a Distancia, la Educación en Línea, *e-learning*,

m-learning, *u-learning* y también *b-learning* aunque suponga la asistencia presencial a algunas clases.

Flipped classroom: También conocida como aula invertida es una modalidad de enseñanza incluida dentro del *b-learning* en la que se dictan clases virtuales y presenciales, dejando para los encuentros físicos actividades que tradicionalmente el estudiantado realizaba en sus casas, como ejercitaciones, resoluciones de problemas, etc.

Gamificación: incorporación de videojuegos a los procesos de enseñanza-aprendizaje con objetivos pedagógico-didácticos.

Híbrido: cualidad de un proceso educativo que combina clases presenciales con virtuales, aquí también llamado dual, semipresencial, *blended learning* o *b-learning*.

Horas lectivas: horas de clase que posee una oferta educativa.

Horas totales: horas de clase que posee una oferta educativa más horas de tareas, estudio, trabajos y prácticas requeridas para la aprobación al finalizar la cursada.

Iatrogénico: cualidad de una acción terapéutica que, aunque busca un beneficio, termina generando un perjuicio en quien la recibe.

Lengua española: idioma español o castellano.

Literacidad digital: habilidad que permite a las personas filtrar el exceso de información digital recibido desde innumerables medios, analizarlo adecuadamente y manejarlo en Internet.

M-learning: modalidad de enseñanza en la que se pone el foco en la posibilidad de conectarse virtualmente a las actividades y encuentros de aprendizaje desde dispositivos portátiles y móviles como smartphones. Su nombre deriva del concepto *mobile learning*.

Musicoterapia: disciplina en la que profesionales específicamente formados emplean los sonidos, la música y sus elementos en procesos terapéuticos sistemáticos para lograr resultados en beneficio de la salud, el aprendizaje o el bienestar general de sus usuarios.

Offline: que se realiza sin conexión a Internet.

Online: actividades y comunicaciones que se concretan en línea, a través de conexiones con Internet.

PLE o *Personal Learning Environment*: espacio virtual que cada estudiante puede construir con sus fuentes de información, sus actividades preferidas y todo lo necesario para

lograr sus propios aprendizajes como lo considere más adecuado a su manera de aprender. En español Entorno Personal de Aprendizaje o EPA.

Posgrado: estudio formal, habitualmente propuesto por una institución universitaria, que exige al estudiantado para realizarlo la posesión de un título de grado.

Presencial: cualidad que describe la asistencia a un espacio físico determinado para realizar actividades.

Semipresencial: cualidad de un proceso educativo que combina clases presenciales con virtuales, aquí también llamado híbrido, dual, *blended learning* o *b-learning*.

Simuladores: *softwares* (en ocasiones acompañados de *hardware*) que buscan emular una actividad de la vida real pero en formato digital, para favorecer su práctica sin riesgos y contemplando opciones con las que no se cuenta en el momento.

Sincrónico: cualidad de una conexión en línea en la que las personas que se encuentran en diferentes lugares se comunican juntas al mismo tiempo.

Tecnología Educativa: para definirla con simplicidad nos limitaremos a identificarla como el empleo de conocimiento científico y las herramientas tecnológicas que de él derivan, aplicado a una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una definición más amplia incluiría las relaciones de los sujetos con las tecnologías, los diferentes vínculos que engendran y las nuevas formas de aprender que habilitan.

U-learning: aprendizaje ubicuo, entendiendo como tal el que puede llevarse a cabo por conexiones online desde cualquier dispositivo, cualquier lugar y permite acceder al material en todo momento.

17.Anexos

17.1.Anexo 1

Evaluación realizada por la docente al curso dictado en la Pdf empleando la Escala para la evaluación del diseño y desarrollo de un programa de formación a través de e-learning. Fuente: adaptado sobre Marcelo García (2006).

ANEXO. 1. Escala para la evaluación del diseño y desarrollo de un programa de formación a través de e-learning			
I. DISEÑO			
1. Organización General del Curso	Alta	Media	Baja
1.1. La estructura del curso es clara e intuitiva de forma que en él se pueden diferenciar las diferentes partes de las que está compuesto.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. La estructura del curso guarda coherencia en sus diferentes partes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. La estructura del curso tiene los elementos organizados de una forma constante. Por ejemplo, cada unidad cuenta con las siguientes secciones: introducción, contenidos, recursos, tareas y evaluación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. El curso tiene un calendario en el que se muestra: la fecha de inicio y finalización del curso, de cada módulo y/o unidades que lo conforman y en la que se anotan las fechas de los eventos que se van a celebrar en el curso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. El curso tiene un glosario: que permite al alumno conocer el significado de algunos conceptos específicos del curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.6. El curso tiene unas orientaciones generales, a partir de las que el alumno puede obtener información sobre los objetivos, metodología, contenidos del curso así como la forma en la que se le va a evaluar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. El curso tiene un apartado a partir del que el alumno puede obtener información sobre los tutores del curso y las vías para ponerse en contacto con ellos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8. El curso tiene un apartado en el que se le facilita al alumno un correo electrónico y/o teléfono de contacto para solucionar los problemas técnicos que se le presenten a lo largo del curso.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9. El lenguaje del curso: es apropiado para los alumnos del curso; es claro y directo; tiene los verbos en voz activa y no en voz pasiva; utiliza oraciones cortas y directa; utiliza párrafos breves; utiliza los términos correctamente; utiliza abreviaturas y símbolos que son previamente definidos; no provoca discriminación en relación a edad, sexo, cultura, religión o raza; utiliza correctamente la ortografía y la gramática	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Objetivos	Si	No	
2.1. Existe un espacio en el curso donde quedan recogidos los objetivos de aprendizaje que los alumnos van a alcanzar en el mismo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Cada módulo y/o unidad del curso cuenta con unos objetivos específicos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Los objetivos del curso guardan coherencia con el tema sobre el que versa el curso, son realistas y están descritos de una forma clara y sencilla de forma que pueden ser entendido por los alumnos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Contenidos	Alta	Media	Baja
3.1. Existe un espacio en el curso donde se presentan los contenidos que en el mismo se van a estudiar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2. Guardan coherencia con los objetivos del cursos y demás componentes del curso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Equilibran conceptos y ejemplos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Son relevantes y están actualizados	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Son explicados incluyendo casos o ejemplos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6. Incluyen ejercicios de autoevaluación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7. Incluyen referencias a situaciones prácticas para el alumno	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8. Contienen simulaciones para realizar representaciones visuales	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9. Se presentan a partir de mapas conceptuales o tablas de contenidos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.10. Están organizados secuencialmente por orden de dificultad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.11. Contienen elementos que lo hacen interactivos para el alumno (hipervínculos entre los diferentes archivos, enlaces a páginas de internet, multimedia, etc.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.12. La estructura de los contenidos del curso es: (marca con una x la opción correcta)				
<input type="checkbox"/> Lineal				
<input type="checkbox"/> Jerárquica				
<input checked="" type="checkbox"/> En red				
<input checked="" type="checkbox"/> En torno a Problemas				
<input checked="" type="checkbox"/> Basada en Casos				
3.13. Los contenidos del curso se presentan en formato: (marca con una x la opción correcta)				
<input type="checkbox"/> Html				
<input checked="" type="checkbox"/> Pdf				
<input type="checkbox"/> Flash				
<input type="checkbox"/> Word				
<input checked="" type="checkbox"/> Otra (indica cuál). Video en YouTube, e-book, libro físico				
4. Estrategias	Si	No		
4.1. En el curso está previsto utilizar estrategias de trabajo individual	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4.2. En el curso está previsto utilizar estrategias de trabajo grupal	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4.3. En el curso está previsto utilizar estrategias de resolución de problemas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4.4. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en el curso son adecuadas para el tipo de contenidos que en el mismo se desarrollan	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4.5. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en el curso son de diferentes tipos de forma que con ellas se puede dar respuestas a los diferentes tipos de aprendizaje de los alumnos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4.6. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en el curso fomentan un aprendizaje activo en el alumno	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
5. Actividades	Alta	Media	Baja	
5.1. Las actividades que se plantean en el curso tienen coherencia con los objetivos del curso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.2. Las actividades que se plantean en el curso son de distintos tipos: recuerdo, comprensión, aplicación, análisis, planificación y evaluación.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Las actividades que se plantean en el curso son realistas y pueden ser realizadas con los recursos y el tiempo disponible	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Las actividades que se plantean en el curso tienen vienen acompañadas de unas indicaciones claras y fáciles de comprender de cómo realizarlas y tienen especificados los plazos de entrega de las mismas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. Las actividades del curso promueven el desarrollo de habilidades cognitivas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. Las actividades del curso promueven el desarrollo de habilidades de procedimiento	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7. Las actividades del curso incitan al alumno a desarrollar un pensamiento crítico y a la resolución de problemas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Recursos	Si	No	
6.1. Está descrita la utilidad del uso de cada recurso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. Está indicado qué recurso tienen que ser usados de forma obligatoria por los alumnos y qué recursos pueden ser usados de forma opcional	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. Los recursos que se presentan en el curso son coherentes con la temática del curso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. Los recursos que son de diferentes tipos (artículos, multimedia, etc.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Evaluación			
7.1. Existe una evaluación inicial para conocer los conocimientos de partida de los alumnos sobre el tema del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7.2. En la evaluación se utilizan exámenes de preguntas cerradas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7.3. En la evaluación se utilizan exámenes de preguntas abiertas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7.4. En la evaluación se utilizan tareas individuales de aplicación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5. En la evaluación se utilizan tareas individuales de comprensión y análisis	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6. En la evaluación se utilizan tareas grupales	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.7. La evaluación del curso guarda coherencia con los objetivos del curso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.8. En la evaluación se recogen los requisitos necesarios para la superación del curso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.9. La evaluación tiene una planificación realista en cuanto al número de pruebas y los plazos establecidos para la realización de las mismas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7.10. En la evaluación están recogidos los criterios que serán usados para evaluar la participación en actividades en línea y en grupos de discusión	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.11. Contiene ejercicios de autoevaluación que le permite al alumno conocer su progreso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBSERVACIONES:	no se han realizado exámenes con preguntas y las autoevaluaciones se presentaron gamificadas		

II. PRODUCCIÓN		Si	No
1. Identificación de los requisitos tecnológicos básicos para realizar el curso			
1.1.	En el curso se determina los requisitos tecnológicos que el alumno necesita para realizarlo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.2.	En el curso se determina los navegadores (y las versiones de los mismos) a través de los que el alumno puede realizar el curso	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.3.	En el curso se determina la velocidad de conexión a Internet más adecuada para un correcto desarrollo del curso por parte del alumno	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.4.	En el curso se determina los software y hardware que va a necesita el alumno para el desarrollo del mismo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Identificación de los conocimientos tecnológicos necesarios en el alumno para el desarrollo del curso			
2.1.	En el curso están determinadas las habilidades y destrezas tecnológicas que debe poseer el alumno para poder desarrollar el curso adecuadamente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.2.	En el curso están determinadas las habilidades sobre el uso de Internet con las que debe partir el alumno en el curso	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.3.	En el curso están determinadas las habilidades sobre la instalación de programas y plug-ins con las que debe partir el alumno en el curso	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Funcionalidad técnica del curso			
3.1.	El sistema de navegación del curso funciona adecuadamente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.	El material que se le ofrece a los alumnos en el curso no presenta error en el proceso de descarga	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.	Los hiperenlaces del curso funcionan adecuadamente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.	El curso no presenta error en ninguna de sus páginas de forma que todas pueden ser mostradas al alumno sin problema alguno	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5.	Las imágenes del curso están bien insertadas no apareciendo error para la visualización de las mismas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6.	Los multimedia del curso se cargan adecuadamente y pueden ser usados por el alumno sin ningún problema	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Funcionalidad de la plataforma en la que se desarrolla el curso			
4.1.	Facilidad de acceso como usuario a la plataforma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4.2.	La plataforma tiene un calendario a partir del que se informa al alumno de los diferentes eventos que se desarrollan en el curso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3.	La plataforma tiene una herramienta a partir de la que los alumnos pueden obtener información de cómo navegar en el curso	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4.4.	La plataforma tiene una herramienta a partir de la que el tutor puede realizar el seguimiento y gestión del alumno	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5.	La plataforma tiene una herramienta a partir de la que el alumno puede conocer su progreso a lo largo del curso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6.	La plataforma tiene entre sus herramientas de comunicación el correo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.7. La plataforma tiene entre sus herramientas de comunicación el foro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. La plataforma tiene entre sus herramientas de comunicación el chat	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9. La plataforma tiene entre sus herramientas de comunicación la pizarra electrónica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10. La plataforma tiene entre sus herramientas de comunicación la mensajería instantánea	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11. La plataforma tiene entre sus herramientas de comunicación la videoconferencia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.12. La plataforma tiene entre sus herramientas de evaluación exámenes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.13. La plataforma tiene entre sus herramientas de evaluación ejercicios de autoevaluación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.14. La plataforma tiene entre sus herramientas de evaluación trabajos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.15. La plataforma tiene entre sus herramientas de evaluación trabajos grupales	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Accesibilidad			
5.1. Se proporciona un texto equivalente para todo elemento no textual a través del atributo "alt"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.2. Se proporciona subtítulos y transcripción de todos los elementos multimedia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.3. Las combinaciones de los colores de fondo y primer plano tienen contraste de forma que pueden ser percibidas por personas con deficiencias de percepción de color o en pantallas en blanco o negro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. En las tablas los datos se presentan siguiendo una estructura lógica y ordenada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. En las páginas, los movimientos permanecen estáticos hasta que el usuario pueda ejercer acción sobre los mismos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. Se proporciona información de contexto y orientación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7. Todas las páginas del curso pueden ser identificadas a través de su título	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8. Aquellos sitios que contienen marcos tienen los marcos titulados de forma que se facilita su identificación y navegación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9. Al alumno se le proporciona información, ya sea a través de un texto o en una imagen, sobre el formato de los archivos que se va a descargar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10. Posibilidad de visualizar la totalidad de los contenidos del curso independientemente de la resolución de pantalla utilizada	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11. El curso es compatible con: (marca con una x la/s opción/es correcta/s)	<input checked="" type="checkbox"/> Internet Explorer <input type="checkbox"/> Netscape <input type="checkbox"/> Mozilla Firefox		

6. Usabilidad	Alta	Media	Baja
6.1. El formato de los contenidos del curso cumplen las normas básicas de usabilidad: existe un equilibrio entre las imágenes y los contenidos dentro de cada archivo; los colores de fondo son uniformes y contrastan con la fuente (de forma que los contenidos se pueden leer adecuadamente); las páginas no son muy pesadas (no tardan más de 10 segundos en cargarse), no se utilizan más de dos tipos de fuente; no se utilizan las cursivas; todo el texto que aparece subrayado responde a enlaces; la presentación es clara ya que en los diferentes archivos se hace uso de títulos y encabezados; el lenguaje utilizado es claro y conciso; los contenidos ocupan en pantalla al menos la mitad del diseño; existen opciones que permiten imprimir los contenidos; en una resolución de 1024 el scroll no supone más de media pantalla.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. En los enlaces de texto se utiliza un único color y éste es diferente al utilizado en el texto que no contiene enlaces	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. Las páginas de contenido no están cargadas de enlaces	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. Los enlaces (tanto de texto como de imagen) tienen significado por sí mismo de forma que pueden ser entendidos fuera de su contexto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5. Los elementos de navegación están colocados en la misma posición siguiendo una lógica bien de arriba abajo, bien de izquierda a derecha	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6. Desde cualquier parte del curso el alumno tiene la opción de ir al inicio o al mapa del curso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7. Las imágenes y gráficas ilustran los contenidos del curso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8. El tamaño de las imágenes guarda coherencia con el texto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9. Las imágenes son claras y si contienen texto, éstas se ven con nitidez	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10. Los elementos multimedia pueden escucharse y visualizarse correctamente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBSERVACIONES:			

III. IMPLEMENTACIÓN			
1 Tutoría	Alta	Media	Baja
1.1. Los tutores del programa cuentan con una formación adecuada como tutor online: conocen las características del aprendizaje a través de internet, tienen competencia para la dinamización de los espacios de comunicación (foros, correo electrónico, chat), etc.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Los tutores tienen amplia experiencia como tutores online, y han sido alumnos en cursos de e-learning.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. La ratio (proporción entre tutores y alumnado) es adecuada (no más de 1 tutor cada 25 alumnos).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. Los tutores destacan por su diligencia y calidad de las respuestas individuales que realizan a las preguntas y dudas realizadas por los alumnos, de forma que no se demora más de 24 horas la respuesta a cualquier duda.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. Los tutores destacan por su diligencia y calidad de la participación en espacios de comunicación tanto sincrónicos como asincrónicos: chats y foros. Los tutores dinamizan y gestionan adecuadamente los debates y la participación del alumnado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. Los tutores poseen un adecuado nivel de competencia en relación con los contenidos del programa de formación.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. Los tutores del programa demuestran competencia en la gestión del trabajo colaborativo de los alumnos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8. En la organización del programa existen de mecanismos para asegurar la coordinación entre los tutores del curso, de forma que exista congruencia entre sus participaciones y valoraciones de tareas del alumnado.	No aplica.	Hubo una sola tutoría	tutoría
2. Procesos de aprendizaje	Alta	Media	Baja
Participación: el programa permite que el alumnado pueda hacer propuestas en relación con las actividades de aprendizaje en las que se implica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicación práctica: Las situaciones de aprendizaje están orientadas para que el alumnado aplique los contenidos del curso a su propia realidad profesional o personal.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indagación: A través del programa se estimula que el alumnado investigue, indague, utilizando las nuevas tecnologías en relación con los contenidos del programa de formación.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interacción: El programa promueve una variada comunicación, diálogo de alumnado con tutores, alumno-alumno, a través del uso de herramientas tecnológicas: foro, correo chat, video, blog, wiki...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboración: El programa promueve oportunidades de trabajo colaborativo sincrónico y asincrónico, del alumnado aportando los tutores un adecuado feedback constructivo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexión: El programa promueve de manera intencionada situaciones que conduzcan a la reflexión individual y social por parte del alumnado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión: Tanto por los contenidos como por las estrategias formativas, el programa persigue que el alumnado llegue a desarrollar una comprensión profunda y no superficial de su contenido.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Coherencia: El programa cuida atentamente que exista una adecuada coherencia entre los objetivos y contenidos del programa y las situaciones de aprendizaje propuestas al alumnado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilidad: El programa promueve la utilización flexible de diferentes situaciones de aprendizaje que pueden suponer la adecuada combinación de estrategias presenciales y online, así como diferentes estrategias online.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertenencia: El programa promueve desde el comienzo del programa de formación, situaciones que favorezcan la creación de "sentido de pertenencia" a un grupo por parte del alumnado. Ello supone la realización de actividades iniciales para "romper el hielo", para que el alumnado se rel/conozca, se creen espacios sociales, se creen las páginas personales del alumnado, etc.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Evaluación	Alta	Media	Baja
Al inicio del programa, los alumnos realizan un diagnóstico sobre sus conocimientos y habilidades en relación con los contenidos del programa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Al comienzo del programa, se solicita al alumnado que exponga sus motivaciones y expectativas en relación con el programa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Al comienzo del programa se realiza un diagnóstico sobre el nivel de alfabetización tecnológica del alumnado participante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La información recopilada en el diagnóstico inicial sirve a los diseñadores del programa y a los tutores para tomar decisiones en relación con el nivel de contenidos, las tareas de aprendizaje, los agrupamientos, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
El alumnado tiene conocimiento sobre los resultados de las evaluaciones realizadas al grupo de alumnos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A lo largo del programa (generalmente a la mitad de su desarrollo) se solicita expresamente al alumnado que valore la calidad de los contenidos, las tareas, el trabajo de los tutores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La evaluación formativa realizada a través de la valoración del alumnado sirve para tomar decisiones sobre el desarrollo del programa de formación.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La evaluación del aprendizaje del alumnado se realiza utilizando variedad de fuentes de información.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se utilizan adecuadamente las herramientas de la plataforma tecnológica para la evaluación del aprendizaje del profesorado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existe coherencia entre los contenidos del programa y los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Al finalizar el programa de formación el alumnado tiene la oportunidad de expresar su satisfacción con la calidad del programa en que ha participado. Esta evaluación incluye tanto los aspectos pedagógicos, tecnológicos, organizativos como tutoriales	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Al finalizar el programa se evalúa el grado de aprendizaje del alumnado en relación con los contenidos del programa. Esta evaluación se puede realizar utilizando una variedad de técnicas evaluativas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.2. Anexo 2

Información sobre destinatarios, certificaciones, duración en horas y objetivos de los posgrados de Musicoterapia a distancia de habla hispana relevados. Nota: Institución= Institución que expide el título; Hs lectiv.= Horas lectivas; Habil?=¿Habilita al ejercicio de la Musicoterapia en el país de origen? Las casillas en blanco indican que no se ha conseguido esa información. Aparecen tachados los posgrados que no cumplen los criterios de inclusión. Fuente: elaboración propia.

País	Institución	Destinatarios	Título o certificación	Hs lectiv.	Habil?	Fuente
Argentina	Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires	Musicoterapeutas y Licenciados en Musicoterapia, Estudiantes de la carrera en instancias de entrega de tesina.	Curso de Posgrado Musicoterapia y Espectro Autista	100 totales	No, de actualiz	https://instituto.hospitalitaliano.org.ar/#/home/posgrado/producto/881 https://posgrado.hospitalitaliano.edu.ar/musicoterapia Encuesta recibida Entrevista virtual
Argentina	Neuromúsica	Musicoterapeutas	Musicoterapia aplicada a la Neurorrehabilitación de niños y adultos		No, de actualiz	https://www.neuromusica.org/servicios.html# cursos
Argentina	Neuromúsica	Musicoterapeutas	Musicoterapia para adultos mayores y personas con demencias		No, de actualiz	https://www.neuromusica.org/servicios.html# cursos
Argentina	CENTIRE	Musicoterapeutas, Lic. en Musicoterapia	Tecnología de la Rehabilitación en Musicoterapia	90	No, de actualiz	https://sites.google.com/view/centrocentire/%C3%A1rea-acad%C3%A9mica/cursos-2022?authuser=0 Encuesta recibida
Argentina	Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires	Profesionales de la salud (Médicos, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionales, Psicopedagogos, etc.); Profesionales del área de Educación; Estudiantes universitarios de la Carrera de Musicoterapia en cualquier nivel. FUE EN 2017 Y 2018	Musicoterapia: Aportes específicos para el tratamiento interdisciplinario de los Trastornos del Espectro Autista	6/7		https://www.educaedu.com.ar/curso-musicoterapia-en-trastornos-del-espectro-autista-cursos-40843.html https://www.hospitalitaliano.org.ar/educacion/pdf/1162.pdf
Argentina	SATI. Sociedad Argentina de Terapia Intensiva	Musicoterapeutas graduados universitariamente	Musicoterapia en Áreas Críticas	60	No, de actualiz	https://www.sati.org.ar/images/Cursos-de-actualizacion/musicoterapia-en-areas-criticas.pdf Encuesta recibida
Argentina	Universidad Favaloro	Musicoterapeutas, Lic. en Musicoterapia	Diplomado/a en Musicoterapia Comunitaria	208	No, de actualiz	https://www.favaloro.edu.ar/informacion/psidimc-diplomatura-en-musicoterapia-comunitaria/ Encuesta recibida
Argentina	IDES. Inst. de Estudios Sociales de Buenos Aires		Diplomado de Musicoterapia	12 mód. 4 meses		https://cursos.acaula.com.ar/musicoterapia/musicoterapia-modalidad-a-distancia/24186/cp www.institutoides.com.ar

País	Institución	Destinatarios	Título o certificación	Hs lectiv.	Habil?	Fuente
Argentina	IDEPS. Inst. de Estudios Psicosociales		Diplomado de Musicoterapia			https://www.educaedu.com.ar/curso-musicoterapia-a-distancia-cursos-44636.html
Bolivia	Universidad Evangélica Boliviana y Fundación de Musicoterapia y salud de España	Graduados, licenciados y diplomados universitarios del ámbito social, sanitario y educativo con conocimientos musicales. Titulados preferentemente en Medicina, Enfermería, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía, Logopedia, Diplomado en Magisterio y Trabajo Social. Titulados superiores de música en conservatorios y escuelas superiores	Diplomado en Musicoterapia y salud	360/200 lectiv	No, acad.	https://www.facebook.com/postgradoueb Encuesta recibida
Bolivia	Universidad Pública de El Alto. CEUB, Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana	Graduados de cualquier carrera	Diplomado en Musicoterapia Aplicada a la Educación. Diploma académico y título profesional legalizados	800/240 lectiv.	Sí	https://www.facebook.com/people/Diplomado-en-Musicoterapia-Aplicada-a-la-Educacion/C3%B3n/100057081834591/ Encuesta recibida
Chile	Universidad de Chile	Personas con grado académico o título profesional en las áreas de Música, Salud o Educación, u otra área afín. Si el título no es del área de la música, el postulante debe tener dominio de un instrumento musical, lo que será evaluado en el proceso de postulación.	Curso de Especialización de Postítulo en Terapias de Arte, mención Musicoterapia	477	Sí	https://artes.uchile.cl/postgrados/6743/terapias-de-arte-mencion-musicoterapia Encuesta recibida
Chile	Universidad de Chile	Profesionales del área de la educación	Diplomado Musicoterapia y aprendizaje socioemocional en la Escuela			CITADO EN EL SITE DE ACHIM PERO NO APARECE EN LA UNIVERSIDAD
Colombia	Universidad Nacional de Colombia	Profesionales de las áreas de música, artes, salud o educación	Magister en Musicoterapia	2 años	Sí	http://artes.bogota.unal.edu.co/programas-academicos/postgrado/maestria/musicoterapia
Colombia	Universidad de los Andes Colombia	Musicoterapeutas graduados SOLO SE OFRECIÓ EN 2021	Programa Profesionales@ Musicoterapia Hospitalaria	400-80 siner., 20 asiner.	No, de actualiz	https://educacioncontinua.uniandes.edu.co/es/programas/programa-profesionales-musicoterapia-hospitalaria
Italia?	Euroinnova International online Education	Educatori, Insegnanti, Pedagoghi, Psicopedagoghi, Professionisti della musica EN ITALIANO?	Máster in Musicoterapia	600		https://www.euroinnova.edu.es/master-in-musicoterapia?qlid=CiwKC Aiw4SaBhBPEiwA9YzZvJT0LuN5-4 IVdVv6NW PcnbQ46eGw89KPG uH-U3qo68L zex4eS bHBoCevUQAvD_BwE#
España	Euroinnova International online Education y Universidad Antonio de Nebrija	Graduados en musicología, pedagogía, psicología, medicina, magisterios con mención especial en educación musical, así como titulados en magisterio, educación social, enfermería o fisioterapia	Máster de Formación Permanente en Musicoterapia	1500 totales	Sí	https://www.redeeducacion.net/Master-Musicoterapia?qlid=CiwKC Aiw4SaBhBPEiwA9YzZvJT0LuN5-4 IVdVv6NW PcnbQ46eGw89KPG uH-U3qo68L zex4eS bHBoCevUQAvD_BwE#

País	Institución.	Destinatarios	Título o certificación	Hs lectiv.	Habil?	Fuente
España	Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)	Graduados con título universitario oficial relacionada con el ámbito terapéutico o en la que se cursen asignaturas de este ámbito: Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía y Logopedia. Quienes no tengan esta titulación, deben cursar un mes antes	Máster en Musicoterapia	1500 totales	Sí	https://www.unir.net/musica/master-oficial-musicoterapia/plan-de-estudios/
España	Universidad Europea M. de Cervantes (Música y Color)	Graduados, licenciados y diplomados universitarios relacionados con el ámbito social, de la salud, de la música y de la educación. Se valorarán los conocimientos musicales de los alumnos.	Máster en Musicoterapia	2 años	Sí	https://musicaycolor.com/master-musicoterapia/ Encuesta recibida
España	Universidad de Extremadura		Máster Universitario de Musicoterapia	1 año	Sí	https://www.emagister.com/master-universitario-musicoterapia-cursos-3208728.htm
España	Universidad de Cádiz	Licenciados en las áreas de Ciencias de la Educación, Ciencias de Salud, Psicología, Música	Máster Universitario en Musicoterapia	950	Sí	https://www.emagister.com/master-universitario-musicoterapia-cursos-992887.htm
España	Universidad Católica de Valencia	Licenciados, Diplomados y Graduados universitarios, especialmente titulaciones vinculadas a la Psicología, Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación. Titulados Superiores de Música de los Conservatorios	Máster Universitario en Musicoterapia NO SE ESTÁ OFRECIENDO ACTUALMENTE			https://www.ucv.es/oferta-academica/masters/psicologia/master-universitario-en-musicoterapia Respuesta por e-mail
España	Escuela ELBS	Personas interesadas en adquirir conocimientos sobre Musicoterapia	Maestría Internacional de Musicoterapia	600		https://escuelaelbs.la/maestria-internacional-musicoterapia?aq=143211876467&ca=18075707011&qclid=CiwKCAiA7IGcBhA8EiwAFiUDsRwx7Epx_iQQL4reNCdwPUxXtThUFyZFAz1hpGl_xfi6Y9PvYAFxoCn7oQAvD_BwE
España	ISEP	Título de grado: Psicólogos, músicos, pedagogos, maestros, educadores sociales, terapeutas ocupacionales, logopedas, con formación musical específica.	Máster en Musicoterapia			https://www.isep.es/curso/master-musicoterapia-2/ Encuesta recibida
España	ESNECA Business School.}	Empresarias, emprendedores o trabajadores del ámbito musical, educativo o terapéutico	Maestría Internacional en Especialista en Musicoterapia	600	Sí	https://www.esneca.la/formacion/maestria-internacional-especialista-musicoterapia/
España	Universidad de Zaragoza	Graduados, licenciados y diplomados universitarios del ámbito social, la salud y la educación con conocimientos musicales. Titulados preferentemente en Medicina, Enfermería, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía, Logopedia, Diplomado en Magisterio y Trabajo Social.	Máster en Musicoterapia	1500 totales	Sí	https://musicoterapia.uniza.wixsite.com/musicoterapiaunizar
España	INESEM Business School y Universidad de Nebrija	Titulados en Musicología, Pedagogía, Psicología, Magisterio, Educación Social, Enfermería, Fisioterapia, etc.	Máster de Formación Permanente en Musicoterapia	1500 totales	Sí	https://www.inesem.es/Master-Musicoterapia?gclid=CiwKCAiw4SaBhBPfiwA9YzZvCjHglIE-su3awVIDjFiMEaKD10q_Sf8gIwS9IeizE2IHodQE48RoCfsEQAvD_BwE

País	Institución.	Destinatarios	Título o certificación	Hs lectiv.	Habil?	Fuente
España	Universidad Pablo Olavide	Titulados con licenciatura/grado de ciertas carreras (como, Lic. en Música, profesionales de la salud o de la educación u otras)	Máster en Musicoterapia	400	Sí	https://www.upo.es/postgrado/Master-en-Musicoterapia/ Encuesta recibida
España	Universidad Autónoma de Madrid	Licenciados, diplomados y/o graduados universitarios en áreas de la salud, la educación y las artes: Magisterio, Logopedia, Educación Social, Enfermería y Fisioterapia. Graduados en Psicología, Musicología, Pedagogía, Medicina. Titulados Superiores de Conservatorio.	Máster en Musicoterapia Avanzada y Aplicaciones			https://www.uam.es/CentroFormacionContinua/MT_Musicoterapia_Avanzada_y_Aplicaciones/1446781810134.htm?lanuage=es_ES&nDept=3&pid=144675564845&pidDept=1446755608769 Respuesta por e-mail
España	Escuela Europea Des Arts	Empresarios, directivos, emprendedores, trabajadores, estudiantes y cualquier persona	Máster Especialista en Musicoterapia	600		https://www.escueladesarts.com/producto/master-especialista-en-musicoterapia/
España	Universidad de Barcelona	Graduados, licenciados y diplomados universitarios del ámbito social, la salud y la educación, con conocimientos musicales. Titulados superiores de música en conservatorios y escuelas superiores	Máster en Musicoterapia			https://www.ub.edu/web/ub/es/estudios/oferta_formativa/masters_propis/fitxa/M/20211927/index.html
España	Universidad de Murcia		Doctor en Musicoterapia NO SE ESTÁ OFRECIENDO			Respuesta por e-mail
España	Universidad de Murcia		Especialista Universitario en Terapias Creativas II. Mención en Musicoterapia			https://www.universia.net/es/estudios/especialista-universitario-en-terapias-creativas-ii-mencion-en-musicoterapia_0050613.html
España	Euroinnova Business School y Avalada por el Inst. Europeo de Estudios Empresariales Euroinnova	Diplomados en Magisterio, Logopedia, Educación Social, Enfermería, etc. Licenciados en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, Musicología, etc. Profesionales de la música. Otros profesionales que trabajen con personas con discapacidad y/o desventaja social (Licenciados en Medicina, Diplomados en Fisioterapia, Enfermería, Educación Social, Trabajo Social, Auxiliares, etc.)	Técnico Musicoterapia. Técnico en Musicoterapia <i>OnLine</i> . Doble Titulación	300	Sí	https://www.euroinnova.com.ar/tecnico-musicoterapia-online#
España	Euroinnova Business School y Avalada por la Esc. Sup. de Cualificaciones Profesionales y la Universidad A. de Nebrija	Psicomotricistas, educadores, sanitarios interesados en conocer el ámbito de la psicomotricidad y en el desarrollo psicomotor.	Técnico Profesional en Psicomotricidad y Titulación Universitaria en Musicoterapia. Doble Titulación	425		https://www.euroinnova.com.ar/tecnico-psicomotricidad-musicoterapia#
España	Euroinnova Business School y Avalada por la Esc. Sup. de Cualificaciones Profesionales y la Universidad A. de Nebrija	Profesionales del sector educativo y del sector psicológico o cualquier persona interesada en estos ámbitos que quiera adquirir conocimientos y técnicas esenciales sobre musicoterapia. Para cualquier Titulado Universitario interesado en desempeñar su labor profesional en el ámbito docente.	Técnico Profesional en Musicoterapia y Titulación Universitaria en Musicoterapia. Doble Titulación	275	Sí	https://www.euroinnova.com.ar/tecnico-profesional-musicoterapia#

País	Institución.	Destinatarios	Título o certificación	Hs lectiv.	Habil?	Fuente
España	Euroinnova Business School y Avalada por la Esc. Sup. de Cualificaciones Profesionales y por la Universidad A. de Nebrija	Maestros de Educación Infantil, Educación Primaria, Profesores de Enseñanza Secundaria, Psicólogos, Pedagogos, Psicopedagogos, etc. y, en general, cualquier Titulado Universitario interesado en desempeñar su labor profesional en el ámbito docente.	Técnico Profesional en Psicología Infantil y Titulación Universitaria en Musicoterapia. Doble Titulación	425	Sí	https://www.euroinnova.com.ar/musicoterapia-psicologia-infantil/#
España	Euroinnova Business School y Avalada por la Esc. Sup. de Cualificaciones Profesionales	Profesionales del ámbito clínico y educativo, que deseen conocer los beneficios que aporta la musicoterapia. Para toda aquella persona interesada en adquirir conocimientos relacionados con la música	Técnico Profesional en Musicoterapia. Doble Titulación	150	Sí	https://www.euroinnova.com.ar/introduccion-musicoterapia#
España	Instituto IASE	.	Certificación Online Musicoterapia en el Embarazo e Infancia	75		https://institutoiase.com/producto/musicoterapia-en-el-embarazo-e-infancia/
España	Universidad Pontificia de Salamanca	Titulados en Magisterio, Psicología, Medicina, Pedagogía, Psicopedagogía, Musicología, Logopedia, Educación Social, Enfermería, etc. Profesionales de la música. Profesionales que trabajen con personas con discapacidad y/o desventaja social (Titulados en Fisioterapia, Trabajo Social, Auxiliares, etc.).	Curso de Posgrado de Musicoterapia DA ACCESO AL MÁSTER	20 totales	No	https://www.universia.net/pt/estudios/cursos-posgrado-musicoterapia-0058083.html
España	Universidad Pontificia de Salamanca	Graduados con estudios musicales básicos	Máster en Musicoterapia	3000 totales	Sí	https://www.upsa.es/oferta-academica/master-propio-en-musicoterapia
España	ESMUC. Escuela Superior de Música de Catalunya	Profesionales de la música. Diplomados o graduados en: Magisterio, Logopedia, Educación Social, Enfermería, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, etc. Licenciados o graduados en: Psicología, Musicología, Pedagogía, Medicina, Psicopedagogía. Profesionales que trabajen con personas con discapacidad y/o en riesgo de exclusión social (Trabajo Social, auxiliares, etc.). Deben tener conocimientos y competencias musicales. Si no cuentan con título de música deben acreditarlos con un audiovisual cantando o tocando un instrumento musical solo o con acompañamiento.	Máster en Musicoterapia	1500 totales	Sí	https://www.esmuc.cat/es/masters-i-postgraus/master-propio-de-musicoterapia/
España	INENKA. Inst. Europeo de Educación	Personas interesadas en ampliar su formación sobre los beneficios que aporta la música al aprendizaje de los más pequeños y conocer el método Montessori	Maestría Internacional en Musicoterapia +Maestría Internacional en Pedagogía Montessori	1500 totales		https://grupoinenka.la/maestria-en-musicoterapia/

País	Institución.	Destinatarios	Título o certificación	Hs lectiv.	Habil?	Fuente
México	Centro Mexicano de Musicoterapia	Graduados de cualquier carrera	Diplomado de especialización en Musicoterapia clínica	130/ 133		http://centromexicanomusicoterapia.org/formaciones-diplomado/ Encuesta recibida
México	Inst. Mexicano de Musicoterapia Interdisciplinaria. Secr. Trabajo y Previsión Social, y Secr. Ed. Pública	Músicos, Educadores, Psicólogos y Terapeutas que estudien y/o ejerzan labores en áreas educativas, sanitarias y sociales	Diplomado Facilitador en Musicoterapia. Constancia de Acreditación con aval STPS y SEP en México. Doble certif.	156	Sí	https://immi.com.mx/diplomado-en-musicoterapia/ Encuesta recibida Entrevista virtual
	ESIBE Escuela Iberoamericana de Posgrado	Educadores, Maestros, Pedagogos, Psicopedagogos, Profesionales de la música	Máster en Musicoterapia	725	Sí	https://www.buscouniversidad.com.ar/mas-ter-de-musicoterapia-titulacion-universitaria-online-esibe-FO-376018
	ESIBE Escuela Iberoamericana de Posgrado	Profesionales de esta rama, Educadores, Maestros, Pedagogos, Psicopedagogos, Profesionales de la música o cualquier otra persona interesada.	Máster Experto en Musicoterapia	600	Sí	https://www.escuelaiberoamericana.com/educacion-superior/master-experto-en-musicoterapia
	CIU Cambridge Internat. University (en español)	Masteriados con demostrada formación académica y experiencia profesional en el ámbito de la Musicoterapia que ya tienen el Grado de Maestría.	Doctorado en Musicoterapia	700		https://issuu.com/c.i.u/docs/doctor_music_therapy
	ISPEDUC. Inst. Sup. de Psicología y Educación	Título universitario en cualquier especialidad o ser estudiante universitario en último año de carrera.	Master class online especialista en musicoterapia	100		https://www.emagister.com/master-class-online-especialista-musicoterapia-cursos-3412717.htm
	Bircham International University		Doctorado en Musicoterapia			https://www.bircham.info/doctorado-phd-musicoterapia.html
	Bircham International University		Máster en Musicoterapia online			https://www.bircham.info/master-maestria-posgrado-musicoterapia.html

17.3. Anexo 3

Información sobre modalidades, presencia de prácticas profesionales y de planes de estudios o programas de los posgrados de Musicoterapia a distancia de habla hispana relevados. Nota: Institución=Institución que expide el título; O-L=¿Es online?; Pr=¿Tiene prácticas profesionales?; Plan est./prog=Se cuenta con el plan de estudios o el programa; dual=*b-learning*. Las casillas en blanco indican que no se ha conseguido esa información. Aparecen tachados los posgrados que no cumplen los criterios de inclusión. Fuente: elaboración propia.

País	Institución	Título o certificación	O-L?	Pr?	Fuente	Plan est./prog
Argentina	Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires	Curso de Posgrado Musicoterapia y Espectro Autista	Sí, dual	No	https://instituto.hospitalitaliano.org.ar/#/home/posgrado/Producto/881 https://posgrado.hospitalitaliano.edu.ar/musicoterapia Encuesta recibida Entrevista virtual	Sí
Argentina.	Neuromúsica	Musicoterapia aplicada a la Neurorehabilitación de niños y adultos	Sí	No	https://www.neuromusica.org/servicios.html# cursos	Sí
Argentina	Neuromúsica	Musicoterapia para adultos mayores y personas con demencias	Sí	No	https://www.neuromusica.org/servicios.html# cursos	Sí
Argentina	Centire	Tecnología de la Rehabilitación en Musicoterapia	Sí	Sí. Opcionales	https://sites.google.com/view/centrocentire/%C3%A1rea-acad%C3%A9mica/cursos-2022?authuser=0 Encuesta recibida	Sí
Argentina	Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires	Musicoterapia: Aportes específicos para el tratamiento interdisciplinario de los Trastornos del Espectro Autista	No		https://www.educaedu.com.ar/curso-musicoterapia-en-trastornos-del-espectro-autista-cursos-40843.html https://www.hospitalitaliano.org.ar/educacion/pdf/1162.pdf FUE EN 2017 Y 2018	Sí
Argentina	Sociedad Argentina de Terapia Intensiva (SATI)	Musicoterapia en Áreas Críticas	Sí, 100%		https://www.sati.org.ar/imagenes/Cursos-de-actualizacion/musicoterapia-en-areas-criticas.pdf Encuesta recibida	Sí
Argentina	Universidad Favaloro	Diplomado/a en Musicoterapia Comunitaria	Sí, dual	No	https://www.favaloro.edu.ar/informacion/psiDIMC-diplomatura-en-musicoterapia-comunitaria/ Encuesta recibida	Sí
Argentina	IDES. Instituto de Estudios Sociales de Bs. As.	Diplomado de Musicoterapia	Sí		https://cursos.acaula.com.ar/musicoterapia/musicoterapia-modalidad-a-distancia/24186/cp www.institiutoides.com.ar	
Argentina	IDEPS. Instituto de Estudios Psicosociales	Diplomado de Musicoterapia		Sí	https://www.educaedu.com.ar/curso-musicoterapia-a-distancia-cursos-44636.html	Sí

País	Institución	Título o certificación	O-L?	Pr?	Fuente	Plan est./prog
Bolivia	Universidad Evangélica Boliviana y Fundación de Musicoterapia y salud de España	Diplomado en Musicoterapia y salud	Sí, dual	Sí	https://www.facebook.com/postgradoueb Encuesta recibida	Sí
Bolivia	Universidad Pública de El Alto. CEUB, Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana	Diplomado en Musicoterapia Aplicada a la Educación. Diploma académico y título profesional legalizados	Sí	Si	https://www.facebook.com/people/Diplomado-en-Musicoterapia-Aplicada-a-la-Educacion-%C3%B3n/100057081834591/ Encuesta recibida	
Chile	Universidad de Chile	Curso de Especialización de Postítulo en Terapias de Arte, mención Musicoterapia	Sí, dual	Sí	https://artes.uchile.cl/postgrados/6743/terapias-de-arte-mencion-musicoterapia Encuesta recibida	Sí
Chile	Universidad de Chile	Diplomado Musicoterapia y aprendizaje socioemocional en la Escuela			CITADO EN EL SITE DE ACHIM PERO NO APARECE EN LA UNIVERSIDAD.	
Colombia	Universidad Nacional de Colombia	Magister en Musicoterapia	No		http://artes.bogota.unal.edu.co/programas-academicos/postgrado/maestria/musicoterapia	Sí:
Colombia	Universidad de los Andes- Colombia	Programa Profesionales@ Musicoterapia Hospitalaria	Sí. 100%		https://educacioncontinua.uniandes.edu.co/es/programas/programa-profesionales-musicoterapia-hospitalaria	Si
Italia?	Euroinnova International online Education	Máster in Musicoterapia	Sí 100%		https://www.euroinnova.edu.es/master-in-musicoterapia?ql=1*170ll7r* up*MQ..&clid=CjwKCAjw4SaBhBPFiwAGYzZvIT0L uN5-4_IVdVqV6NWPcnbQ46eGw89KPGuH-U3qo68L zex4eSbHBoCevUQAvD_BwE#	
España	Euroinnova International online Education y Universidad Antonio de Nebrija	Máster de Formación Permanente en Musicoterapia	Si 100%		https://www.rededuca.net/Master-Musicoterapia?clid=CjwKCAjw4SaBhBPFiwAGYzZvDrMnWfwMLJ70p-hMeN0uDYz-hteBgnfVN-MA-AbWEkZO6egNioM8RoCG_UQAvD_BwE	Si
España	Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)	Máster en Musicoterapia	Si 100%	Sí	https://www.unir.net/musica/master-oficial-musicoterapia/plan-de-estudios/	Sí
España	Universidad Europea M. de Gervantes (Música y Color)	Máster en Musicoterapia	No	Sí	https://musicaycolor.com/master-musicoterapia/ Encuesta recibida	
España	Universidad de Extremadura	Máster Universitario de Musicoterapia	Sí dual	Sí	https://www.emagister.com/master-universitario-musicoterapia-cursos-3208728.htm	Sí
España	Universidad de Cádiz	Máster Universitario en Musicoterapia	Sí dual	Sí	https://www.emagister.com/master-universitario-musicoterapia-cursos-992887.htm	Sí
España	Universidad Católica de Valencia	Máster Universitario en Musicoterapia		Sí	https://www.ucv.es/oferta-academica/masteres/psicologia/master-universitario-en-musicoterapia Respuesta por e-mail	
		NO SE ESTÁ OFRECIENDO ACTUALMENTE				

País	Institución	Título o certificación	O-L?	Pr?	Fuente	Plan est./prog
España	Escuela ELBS	Maestría Internacional de Musicoterapia	Sí		https://escuelaelbs.lat/maestria-internacional-musicoterapia?ag=143211876467&ca=18075707011&qclid=CiwKCAiA7IGcBhA8EiwAFUDsRwx7Epx_iQOL14reNCdwPLUsX-IthUfYzFAz1hpGLxfI6Y9PgyYAEoxCn7oQAvD_BwE	Sí
España	ISEP	Máster en Musicoterapia	No	Sí	https://www.isep.es/curso/master-musicoterapia-2/ Encuesta recibida	
España	ESNECA Business School	Maestría Internacional en Especialista en Musicoterapia	Sí		https://www.esneca.lat/formacion/maestria-internacional-especialista-musicoterapia/	Sí
España	Univers. de Zaragoza	Máster en Musicoterapia	Sí dual		https://musicoterapiaunizar.wixsite.com/musicoterapiunizar	Sí
España	INESEM Business School y Universidad de Nebrija	Máster de Formación Permanente en Musicoterapia	Sí	Sí	https://www.inesem.es/Master-Musicoterapia?qclid=CiwKCAiA7IGcBhA8EiwAFUDsRwx7Epx_iQOL14reNCdwPLUsX-IthUfYzFAz1hpGLxfI6Y9PgyYAEoxCn7oQAvD_BwE	Sí
España	Univers. Pablo Olavide	Máster en Musicoterapia	Sí dual	Sí	https://www.upo.es/postgrado/Master-en-Musicoterapia/ Encuesta recibida	Sí
España	Universidad Autónoma de Madrid	Máster en Musicoterapia Avanzada y Aplicaciones	No	Sí	https://www.uam.es/CentroFormacionContinua/MT_Musicoterapia_Avanzada_y_Aplicaciones/1446781810134.htm?language=es_ES&nDept=3&pid=1446755564845&nidDept=1446755608769 Respuesta por e-mail	Sí
España	Escuela Europea Des Arts	Máster Especialista en Musicoterapia	Sí, (o por correo físico)		https://www.escueladesarts.com/producto/master-especialista-en-musicoterapia/	Sí
España	Universidad de Barcelona	Máster en Musicoterapia	No	Sí	https://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/masters_propis/fixa/M/202111927/index.html	
España	Universidad de Murcia	Doctor en Musicoterapia NO SE ESTÁ OFRECIENDO			Respuesta por e-mail	
España	Universidad de Murcia	Especialista Universitario en Terapias Creativas II. Mención en Musicoterapia	No		https://www.universia.net/es/estudios/especialista-universitario-en-terapias-creativas-ii-mencion-en-musicoterapia.0050613.html	
España	Euroinnova Business School y Avalada por el Inst. Europeo de Estudios Empresariales Euroinnova	Técnico Musicoterapia. Técnico en Musicoterapia <i>OnLine</i> . Doble Titulación	Sí		https://www.euroinnova.com.ar/tecnico-musicoterapia-online#	Sí
España	Euroinnova Business School y Avalada por la Esc. Sup. de Cualificaciones Profesionales y la Univ. A. de Nebrija	Técnico Profesional en Psicomotricidad y Titulación Universitaria en Musicoterapia. Doble Titulación	Sí		https://www.euroinnova.com.ar/tecnico-psicomotricidad-musicoterapia#	Sí

País	Institución	Título o certificación	O-L?	Pr?	Fuente	Plan est./prog
España	Euroinnova Business School y Avalada por la Esc. Sup. de Cualificaciones Profesionales y la Univ. A. de Nebrija	Técnico Profesional en Musicoterapia y Titulación Universitaria en Musicoterapia. Doble Titulación	Sí		https://www.euroinnova.com.ar/tecnico-profesional-musicoterapia#	Sí
España	Euroinnova Business School y Avalada por la Esc. Sup. de Cualificaciones Profesionales y por la Univ. A. de Nebrija	Técnico Profesional en Psicología Infantil y Titulación Universitaria en Musicoterapia. Doble Titulación	Sí		https://www.euroinnova.com.ar/musicoterapia-psicologia-infantil#	Sí
España	Euroinnova Business School y Avalada por la Esc. Sup. de Cualificaciones Profesionales	Técnico Profesional en Musicoterapia. Doble Titulación	Sí		https://www.euroinnova.com.ar/introduccion-musicoterapia#	Sí
España	Instituto IASE	Certificación <i>Online</i> Musicoterapia en el Embarazo e Infancia	Sí		https://institutoiase.com/producto/musicoterapia-en-el-embarazo-e-infancia/	Sí
España	Universidad Pontificia de Salamanca	Curso de Posgrado de Musicoterapia	Sí		https://www.universia.net/pt/estudios/curso-posgrado-musicoterapia_0058083.htm	Sí
España	Universidad Pontificia de Salamanca	Máster en Musicoterapia	Sí dual		https://www.upsa.es/oferta-academica/master-propio-en-musicoterapia	Sí
España	ESMUC. Escuela Superior de Música de Catalunya	Máster en Musicoterapia	Sí dual	Sí	https://www.esmuc.cat/es/masters-i-postgraus/master-propio-de-musicoterapia/	Sí
España	INENKA. Inst. Europeo de Educac.	Maestría Internacional en Musicoterapia +Maestría Internacional en Pedagogía Montessori	Sí		https://grupoinenka.lat/maestría-en-musicoterapia/	Sí
México	Centro Mexicano de Musicoterapia	Diplomado de especialización en Musicoterapia clínica	Sí dual	Sí	http://centromexicanomusicoterapia.org/formaciones-diplomado/ Encuesta recibida	Sí
México	Inst. Mexicano de Musicoterapia Interdisciplinaria. Secr. Trabajo y Previsión Social, y Secr. Ed. Pública	Diplomado Facilitador en Musicoterapia. Constancia de Acreditación con aval STPS y SEP en México. Doble certificación	Sí O-L y dual	Sí	https://immi.com.mx/diplomado-en-musicoterapia/ Encuesta recibida Entrevista virtual	Sí
	ESIBE Escuela Iberoamericana de Posgrado	Máster en Musicoterapia	Sí		https://www.buscouniversidad.com.ar/master-de-musicoterapia-titulacion-universitaria-online-esibe-FO-376018	Sí
	ESIBE Escuela Iberoamericana de Posgrado	Máster Experto en Musicoterapia	Sí		https://www.escuelaiberoamericana.com/educacion-superior/master-experto-en-musicoterapia	Sí
	CIU Cambridge Internat. University (en español)	Doctorado en Musicoterapia	Sí		https://issuu.com/c.i.u./docs/doctor_music_therapy	Sí

Pais	Institución	Título o certificación	O-L?	Pr?	Fuente	Plan est./prog
	ISPEDUC. Inst. Sup. de Psicología y Educación.	<i>Master class online</i> especialista en musicoterapia	Sí		https://www.emagister.com/master-class-online-especialista-musicoterapia-cursos-3412717.htm	Sí
	Bircham International University	Doctorado en Musicoterapia		EaD: por correo físico	https://www.bircham.info/doctorado-phd-musicoterapia.html	
	Bircham International University	Máster en Musicoterapia <i>online</i>	Sí		https://www.bircham.info/master-maestria-o-posgrado-musicoterapia.html	