

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

**Estrategias de Evaluación que Contribuyen al Aprendizaje de
Instrumentos Musicales: Estudio de Caso**

Carolina Dávila Jaramillo

Tesis de grado presentada como requisito para la obtención del título de

Maestría en Educación

Quito

Mayo de 2011

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS

**Estrategias de Evaluación que Contribuyen al Aprendizaje de
Instrumentos Musicales: Estudio de Caso**

Carolina Dávila Jaramillo

Nascira Ramia, Ed.D.
Directora de Tesis y
Directora de la Maestría en Educación

Jay Byron, M.M.
Miembro del Comité de Tesis

Renata Castillo, M.Ed.
Miembro del Comité de Tesis

Carmen María Fernández-Salvador Ayala, Ph.D.
Decana del Colegio de Artes Liberales

Victor Viteri Breedy, Ph.D.
Decano del Colegio de Postgrados

Quito, mayo de 2011

© Derechos de autor
Carolina Dávila Jaramillo
2011

Resumen

El propósito del presente estudio de caso cualitativo estuvo encaminado a identificar y describir las estrategias de evaluación que contribuyen al aprendizaje efectivo de instrumentos musicales en alumnos de nivel superior. Basados en estos primeros resultados, se realizó una comparación con los resultados de un estudio piloto de similares características realizado en una institución de nivel medio. Previa a la recolección de datos se realizó una extensa revisión de literatura que ayudó a definir y categorizar las prácticas más sobresalientes de evaluación dentro del área de ejecución musical. Las herramientas empleadas para la recolección de información fueron observaciones, formularios de autoevaluación, entrevistas, diario de campo y otros documentos. Los resultados indicaron que las estrategias de evaluación empleadas con mayor frecuencia, y cuyo empleo puede tener una relación directa con el aprendizaje efectivo de los estudiantes, son la retroalimentación, autoevaluación y recitales o conciertos. Información adicional reveló que existe un conocimiento limitado y falta de recursos para la implementación de otras estrategias de evaluación como las rúbricas, portafolio y grabaciones.

Abstract

The purpose of this qualitative study was directed to identify and describe the assessment strategies that contribute to effective learning of musical instruments in higher-level students. Based on these initial results, a comparison was made with the results of a pilot study of similar characteristics conducted in a mid-level institution. An extensive review of literature was carried out prior to data collection. This information helped to define and categorize the most outstanding assessment practices within the area of musical performance. The tools used for data collection were observations, self-evaluation forms, interviews, field notes and other documents. The results indicated that the evaluation strategies used most frequently, and whose employment may be directly related to effective learning, are feedback, self-assessment and recitals or concerts. Additional information revealed that there is limited knowledge and lack of resources for the implementation of other assessment strategies such as rubrics, portfolio and recordings.

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido	vi
Tabla de Figuras	viii
Lista de Tablas	ix
Capítulo I: Introducción.....	1
Planteamiento y Significado del Problema.....	2
Pregunta.....	4
Capítulo II: Revisión de Literatura.....	5
Evaluación Formativa.....	7
Planteamiento de Objetivos.....	9
Estándares de Evaluación.....	10
Evaluación Extrínseca versus Evaluación Intrínseca.....	12
Estrategias de Evaluación – Enfoque en el Desempeño Instrumental.....	16
Retroalimentación.....	19
Autoevaluación.....	24
Rúbricas.....	30
Portafolio.....	34
Recitales, Conciertos y Grabaciones.....	37
Otros Métodos.....	38
Conclusión.....	40
Capítulo III: Metodología y Diseño del Estudio.....	43
Descripción del Sitio.....	43
Rol de la Investigadora.....	44
Estrategias de Muestreo.....	45
Estrategias de Recolección de Datos.....	46
Observacionessemi-estructuradas.....	46

Entrevistas semi-estructuradas.....	46
Diario de Campo.....	47
Documentos y Otros Artefactos.....	47
Análisis y Discusión de Resultados.....	47
Capítulo IV: Análisis y Discusión de Resultados.....	50
Identificación, análisis y discusión de las prácticas de evaluación empleadas en las diferentes clases.....	50
Retroalimentación.....	50
Autoevaluación.....	55
Rúbricas.....	58
Portafolio.....	59
Recitales o Conciertos.....	59
Grabaciones.....	60
Otros Métodos.....	62
Comparación de los prácticas identificadas con los resultados del estudio piloto.....	72
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones.....	78
Resumen.....	78
Conclusiones.....	78
Recomendaciones.....	81
Referencias.....	83
Apéndices.....	90
Apéndice A: Formulario de Consentimiento del Director de la Institución.....	90
Apéndice B: Formulario de Consentimiento de Profesores de Instrumento.....	91
Apéndice C: Formulario de Consentimiento de los Alumnos.....	92
Apéndice D: Calendario y Cronograma de Actividades.....	93
Apéndice E: Formulario de Observación a Clases de Instrumento.....	94
Apéndice F: Lineamientos para Entrevistas.....	95
Apéndice G: Formulario de Autoevaluación para Profesores.....	96

Capítulo I: Introducción

En la actualidad, no se puede hablar de educación de calidad sin hacer referencia al proceso de evaluación o *assessment*. Autores como Wiggins y McTighe (1998) han destacado la importancia que se debe brindar a este proceso desde el momento mismo de la planificación curricular, y su posterior desarrollo a través de la creación del syllabus, unidades didácticas, planes de lección, entre otros. Para dichos autores, el proceso de enseñanza-aprendizaje es, sin lugar a duda, más valioso que el producto final, y por este motivo, los educadores deben buscar la mayor cantidad de pruebas que evidencien el entendimiento del alumno durante dicho proceso.

De acuerdo al Departamento de Educación y Ciencia de Londres (citado en Mills, 1991), muchos educadores piensan que la evaluación en las artes es más problemática que en cualquier otra de las áreas curriculares. Sin embargo, una evaluación apropiada, especialmente en las artes, puede promover el aprendizaje, elevar los estándares, reducir la disparidad en los logros y mejorar la calidad de los programas de enseñanza (*The Arts in the New Zeland Curriculum*, s.f.).

Díaz-Barriga y Hernández (2004) sostienen que evaluar es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es una parte integral del mismo, y aunque es una actividad compleja, también constituye una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un mecanismo de control que le proveerá el conocimiento y permitirá el manejo de factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso. Dichos autores también enfocan el proceso de evaluación desde un punto de vista constructivista describiéndolo en tres diferentes categorías:

1. Evaluación Diagnóstica: toma lugar al inicio del proceso de enseñanza.
2. Evaluación Formativa: toma lugar durante la enseñanza y refleja su proceso.
3. Evaluación Sumativa: toma lugar al final del proceso educativo (producto).

Sin embargo, estos mismos autores señalan que la evaluación formativa o continua constituye el recurso más poderoso del maestro debido a las posibilidades que le brinda de reflexionar y regular el camino a seguir por sus alumnos.

La evaluación formativa ayuda al educador a diferenciar la instrucción y en consecuencia a mejorar el rendimiento de los estudiantes (Dodge, 2009). Estudios sólidos, como el realizado por Black y William (2006), sugieren que la evaluación formativa es un componente esencial del trabajo en clase, y que solo la evidencia constante del aprendizaje de los alumnos puede guiarnos a una enseñanza efectiva.

Planteamiento y Significado del Problema

Principios como los acabados de mencionar, son aplicables también en el área de la enseñanza musical, sobretodo en el proceso de aprendizaje instrumental, donde los estudiantes relativamente “tardan” en obtener resultados del estudio y de la práctica de una técnica complicada, e incluso frustrante en ocasiones (Guillmartin & Levinowitz, 1989). Ericsson, Krampe y Tesch-Romer (1993) sostienen que los maestros deben enseñar a sus alumnos las técnicas adecuadas para la práctica instrumental, ya que los estudiantes, sobre todo los novatos, suelen carecer de un plan sistemático de práctica, saltando a menudo de una sección a otra sin razón ni mejora aparente. De acuerdo a Sloboda (1991), los estudiantes de instrumentos musicales pueden tardar más de 10 años o 15000 horas de práctica en desarrollar el nivel de aprendizaje reflexivo propio de los músicos profesionales, y por lo tanto, les cuesta identificar y escoger estrategias adecuadas que regulen y monitoreen su progreso (Chaffin & Imreh, 2001; Hallam, 1997). Estos delicados aspectos de la instrucción deben ser apropiadamente manejados por el educador, quien no solo tendrá que emplear diversas técnicas de enseñanza y evaluación en forma continua y eficiente, sino que las deberá conjugar con aspectos de motivación que inviten a los alumnos a tomar un rol activo en su propia adquisición de conocimientos (AAIA *North East Region*, s.f.). Stiggins (2001), concuerda que la evaluación que involucra al alumno es una herramienta muy valiosa ya que le provee dirección, comunica su progreso, y le transmite una sensación de posesión y responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Sin importar el campo educativo al que nos refiramos, los estudiantes que toman parte en demostrar evidencia de su progreso desarrollan un mayor sentido de eficiencia y aprenden a atribuir los resultados de la evaluación a su propio esfuerzo, enfocándose en mejorar, en lugar de en obtener recompensas o simplemente evitar el fracaso académico. De la misma manera, Pontious (2005) señala que en el área

musical, las actividades de aprendizaje y evaluación adecuadas deben reflejar el proceso de ejecución instrumental, creatividad, y adquisición gradual de destrezas; enfocándose siempre en el esfuerzo del alumno, y no simplemente en sus resultados. En consecuencia, la experiencia adquirida por los alumnos que se involucran en su propia evaluación, les permitirá desarrollar las destrezas necesarias para convertirse en aprendices auto-reguladores, reduciendo la comparación con sus compañeros y motivándolos en la búsqueda de nuevos objetivos (Black & William, 1998).

Por otra parte, la evaluación tal como es descrita por *The National Association for Music Education* (s.f.), toma tiempo, y algunas técnicas pueden consumir más tiempo del disponible en una clase. De acuerdo a Dodge (2009), los profesores temen sacrificar tiempo en evaluar e insisten en avanzar y cubrir el contenido académico. Sin embargo, en la prisa por cubrir más contenidos, los estudiantes están en realidad aprendiendo menos, ya que sin un tiempo de reflexión que les permita interactuar de manera significativa con la información nueva, es poco probable que los estudiantes retengan mucho de lo enseñado en clase. *The National Forum on Assessment* (citado en Dodge, 2009) sugiere que los sistemas de evaluación sean variados e incluyan oportunidades para evaluar el trabajo tanto grupal como individual, además afirma que el empleo apropiado de dichos sistemas ofrece múltiples ventajas tanto al educador como al educando, y aunque su validez puede reducir en cierto grado, sus ventajas son invaluableles durante este proceso.

La necesidad de evaluación es evidente desde cualquier punto de vista. Las estrategias y herramientas que facilitan su aplicación son múltiples, y sus beneficios han demostrado gran utilidad en el proceso de enseñanza instrumental. Sin embargo, la investigadora encuentra importante el realizar un estudio que, por una parte, identifique y describa las prácticas evaluativas que están actualmente siendo empleadas en las aulas, y por otra parte, promueva el empleo de todo un conjunto de mecanismos de evaluación alternativos que contribuyan directamente al aprendizaje efectivo de instrumentos musicales. Además, este estudio también está dirigido a realizar una comparación entre las estrategias empleadas en la educación de nivel medio y de nivel superior. Se espera que los resultados de esta comparación puedan brindar al docente una guía apropiada sobre la aplicación y el empleo de diferentes prácticas evaluativas, en el área de la enseñanza instrumental, de acuerdo al nivel

en que se encuentran los estudiantes.

Finalmente, además de constituir un aporte significativo al campo de la educación musical en el Ecuador, la investigadora espera que los resultados de este estudio puedan compartirse con aquellos músicos profesionales que se desempeñan como profesores de música, y que pese a su extensa formación académica en el campo musical no han tenido acceso a una formación pedagógica y en consecuencia desconocen las ventajas y beneficios de la aplicación de estrategias de evaluación en el proceso de aprendizaje instrumental.

Pregunta

El cuestionamiento o pregunta que guiará el presente estudio es la siguiente:

¿Cuáles son las estrategias de evaluación que contribuyen de manera significativa al aprendizaje efectivo de instrumentos musicales en alumnos de nivel superior comparado a alumnos de nivel medio?

Capítulo II: Revisión de Literatura

Actualmente encontramos una gran variedad de metodologías que sugieren técnicas eficaces y herramientas adecuadas que contribuyen a mejorar los procesos de aprendizaje y evaluación. Las “Mejores Prácticas” de Zemelman, Daniels y Hyde (1998), los “Métodos que Importan” de Daniels & Bizar (1998), la “Instrucción que Funciona en Clase” de Marzano, Pickering y Pollock (2001), la “Taxonomía de Aprendizaje” de Bloom (1956), la “Taxonomía del Aprendizaje Significativo” de Fink (2003), la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” de Gardner (2000), “Cerebro, Inteligencia y Aprendizaje” de Urbiola e Ytuarte (2002), el “Aprendizaje Basado en Problemas” de Roldán (2004), la “Formación de Preguntas Esenciales que Motivan el Aprendizaje Crítico” de Powel y Powel (2004), las “Siete Características de Programas Altamente Efectivos en el Aprendizaje” de Billington (2002), los “Modelos de Enseñanza” de Joyce, Weil y Calhoun (1999), la “Evaluación de la Calidad del Aprendizaje” de Berrocal (1995), entre muchos otros, son solo algunos ejemplos de los modelos de enseñanza efectiva más empleados y difundidos por expertos en esta rama. De la misma manera que

los autores previamente mencionados describen las prácticas educativas más apropiadas a través de diferentes enfoques, Leonard y House (1972) argumentan que en la educación musical, las prácticas metodológicas y los diferentes procesos evaluativos que se derivan de las mismas deben ser empleados para determinar un estatus que permita valorar el progreso hacia un objetivo educacional, y deben suponer el empleo tanto de medidas de desempeño como de observaciones que se enfoquen en la profundidad del entendimiento de los estudiantes. Desafortunadamente, las evaluaciones tradicionales en este campo no siempre han considerado estos aspectos, y la realidad es que muchos maestros basan sus evaluaciones en estrategias que toman una mínima cantidad de tiempo y distracción, volviéndolas superficiales y lejanas a la realidad. Según Sears (2002), parecería que en el área de la enseñanza instrumental, las mejores evaluaciones surgen cuando el estudiante tiene una oportunidad real de tocar su instrumento, crear y responder. Idealmente, continua Sears, el profesor de música debe desear que sus estudiantes desarrollen y mejoren sus destrezas, y los ayuda a volverse autosuficientes y capaces de interpretar música independientemente.

Cross (citado en Huxham, 2007) consideran que una evaluación apropiada busca concientizar las fortalezas y debilidades presentes en el aula, y recomienda el uso de evaluaciones tanto formativas como sumativas, ya que mientras la evaluación formativa resalta el proceso educativo, la evaluación sumativa reporta los logros de los estudiantes. Sin embargo, dichos autores también sostienen que el producto final no debe ser el único o principal objetivo de la evaluación, sino el vehículo a través del cual el aprendizaje musical toma lugar. Es ése aprendizaje el que debe ser evaluado.

Al respecto, *The National Association for Music Education* (MENC, s.f.) realiza una descripción clara de lo que debería incluir un proceso de evaluación en el área musical. Dicha descripción resalta los siguientes puntos:

- Debe ser diseñado para proveer a los estudiantes con una oportunidad de demostrar sus habilidades de una manera justa y apropiada.

- Los alumnos no deben temer consecuencias negativas por ningún desempeño superior o inferior al del grupo.
- La administración de la evaluación debe ser justa y consistente. Todos los estudiantes deben ser otorgados con la misma oportunidad de tener éxito.
- Los estudiantes deben sentirse dispuestos y capaces de desempeñar las tareas designadas por las estrategias de evaluación.
- El evaluador debe establecer sus expectativas para juzgar un desempeño adecuado (exitoso) antes de realizar la evaluación.
- El reportar el progreso de los estudiantes debe identificar y desplegar tanto las fortalezas como los aspectos que necesita mejorar el estudiante.
- El propósito de la evaluación del desempeño instrumental es planear un seguimiento efectivo de la instrucción.
- Se debe enseñar la autoevaluación. La evaluación por parte de los estudiantes puede ser menos válida que la del profesor, sin embargo, la habilidad de evaluarse a uno mismo es un importante aspecto del proceso de enseñanza.

Leonard y House (1972) coinciden en gran medida con varios de los puntos expuestos previamente, y hacen énfasis en que la evaluación deber ser parte del progreso de aprendizaje, y no un ejercicio que se ejecuta cuando se sospecha que todo el aprendizaje ha sido completado. Desde este punto de vista, la práctica de la evaluación formativa se vuelve más que una opción para el educador y se transforma en una necesidad, pues tal como lo señalan Díaz-Barriga y Hernández (2004), este tipo de evaluación realiza un trabajo concomitante con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto debe considerarse más que las otras, como parte reguladora y consustancial del proceso.

Evaluación Formativa

Tal como su nombre lo indica, la evaluación formativa ocurre mientras el aprendizaje todavía se está formando (Frey & Schmidt, 2007). Urigüen (2005) la describe como aquella evaluación que se aplica durante el curso de un programa académico para obtener información y así poder mejorarlo. Para Dodge (2009), la evaluación formativa busca el entendimiento a lo largo de la enseñanza y guía al maestro a tomar decisiones sobre la instrucción en el futuro, en otras palabras, ayuda al maestro a diferenciar la instrucción y así mejorar los logros de los estudiantes. Gran cantidad de textos describen que el principal propósito de esta evaluación es el informar al maestro (Frey & Schmidt, 2007). Sin embargo, aún cuando la función informativa es primordial, se debe considerar que el beneficio primario que se deriva de dicha evaluación es permitir a los estudiantes que controlen y mejoren su propio aprendizaje (Stiggins, 2002).

Es importante considerar que parte de la evaluación formativa debe tomar en cuenta los errores cometidos por los alumnos, ya que ponen al descubierto la calidad de las representaciones y estrategias construidas por ellos, así como los aspectos que necesitan refinarse. Por otra parte, también es necesario enfatizar y valorar los aciertos que se han conseguido ya que esta actividad ayuda a consolidar el aprendizaje, dándole al alumno la oportunidad de reconocer los criterios que valorizan dicho aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2004).

Guskey (2008) sugiere que para que una evaluación se vuelva parte integral del proceso de instrucción, los profesores necesitan cambiar su enfoque en tres formas diferentes:

1. Emplear las evaluaciones como fuentes de información tanto para estudiantes como para profesores.
2. Las evaluaciones deben ser seguidas por una instrucción correctiva de alta calidad.
3. Proveer a los estudiantes de segundas oportunidades de demostrar resultados positivos.

De acuerdo a Dodge (2009), una vez evaluados los alumnos, los profesores deben entrar en acción. La toma de decisiones que se realiza en este punto constituye el porqué y para qué de la

evaluación, y debe buscar mejoras tanto en los procesos de aprendizaje como en las estrategias educativas (Díaz-Barriga y Hernández, 2004). Por ejemplo, mientras los alumnos ejecutan sus instrumentos musicales, los maestros toman decisiones con relación al tiempo, entonación, fraseo, interpretación, entre otros aspectos directamente relacionados con la ejecución instrumental. Sin embargo, dichos profesores también deberían tomar decisiones en cuanto a las metodologías, estrategias y herramientas que empleó en la enseñanza previa, y que en alguna medida pueden haber influenciado en los resultados de sus alumnos (Sears, 2002). De esta manera, podrán realizar actividades correctivas que faciliten la comprensión de conceptos que necesitan ser reforzados. Esta instrucción correctiva debe considerar el presentar conceptos de nuevas maneras, involucrando al alumno en experiencias diferentes que sean más apropiadas para su estilo de aprendizaje (Guskey, 2008). Díaz-Barriga y Hernández (2004) comparten esta función reguladora de la evaluación formativa y la dividen en tres modalidades:

1. Regulación Interactiva: ocurre de forma completamente integrada con el proceso instruccional permitiendo la regulación de manera inmediata. Se realiza principalmente mediante técnicas de evaluación de tipo informal: observaciones, entrevistas, diálogos, entre otros.
2. Regulación Retroactiva: consiste en programar actividades de refuerzo después de realizar una evaluación puntual al término de un episodio instruccional.
3. Regulación Proactiva: prevé actividades futuras de instrucción para los alumnos con alguna de las siguientes intenciones: lograr la consolidación y profundización de los aprendizajes, o buscar la oportunidad de superar en un futuro los obstáculos que no pudieron superarse en momentos anteriores de la instrucción.

Sin embargo, continúan Díaz-Barriga y Hernández (2004), para proporcionar los diferentes tipos de regulación es indispensable el uso variado y continuo de técnicas alternativas de evaluación, ya sean estas de carácter informal, semiformal o formal. Una vez encontrado un equilibrio entre estos

aspectos es posible considerar otros mecanismos de regulación como la autorregulación de los aprendizajes realizados por los alumnos y la interacción social con sus pares.

Planteamiento de Objetivos

Lane (2000) concuerda que los estudiantes, al igual que los programas musicales, deben ser evaluados de manera continua, pero además sostiene que dichas evaluaciones deben estar basadas en objetivos claros. Asmus (2009) coincide con este concepto y enfatiza la necesidad de ser específicos tanto al plantear un objetivo, como al compartir la rúbrica con el estudiante, de esta manera el proceso de evaluación no se convierte en un misterio para los evaluados. De acuerdo a Schuck (2001), para que los objetivos se vuelvan efectivos no solo deben ser específicos y claros, sino también apropiadamente desafiantes. Si los objetivos han sido correctamente elaborados y establecidos, influenciarán positivamente en la motivación, facilitando el proceso de autoevaluación, autorregulación y aprendizaje efectivo. Para establecer objetivos de manera eficiente, continúa Schuck, se requiere primero establecer un objetivo a largo plazo, dividirlo en objetivos a corto plazo y en sub-objetivos alcanzables, monitorear el progreso y las aptitudes para evaluar, ajustar la estrategia y el objetivo de ser necesario, y establecer un nuevo objetivo cuando el presente haya sido alcanzado. Este proceso fortalece la motivación al fomentar la auto-eficiencia y ayuda a los estudiantes a atribuir su progreso a factores estables y dentro de su control.

Los estudiantes que no conocen o no tienen claros los objetivos, son menos probables de desarrollar estrategias efectivas para la práctica instrumental, y atribuyen su desempeño a fuentes personales incontrolables, tal como la poca habilidad, o no perciben oportunidades de tener éxito en el futuro (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993). Según Hallam (2001), al establecer objetivos y respetar su proceso, los estudiantes fomentan sus funciones metacognitivas.

Estándares de Evaluación

Tal como sugieren los autores mencionados previamente, la evaluación requiere el establecimiento de objetivos claros y específicos, pero por otra parte, también requiere de estándares y criterios que vuelvan esos objetivos reales y efectivos.

Al hablar de estándares de evaluación nos referimos al diseño de niveles de rendimiento que se deben alcanzar dentro de los criterios determinados para el éxito (Urigüen, 2005). De acuerdo al MENC(s.f.), los estándares proveen una visión de competencia y efectividad de enseñanza, motivan el alto rendimiento y proveen puntos de referencia que determinan cuán bien los estudiantes están aprendiendo y cuán bien se están desempeñando. Los estándares en la educación de las artes pueden hacer una gran diferencia, ya que involucran poderosamente dos aspectos que dominan la educación: calidad y responsabilidad (*National Standards for Arts Education*, 1994).

En currículos basados en actividades atractivas para los estudiantes, una evaluación significativa se vuelve a menudo imposible. En currículos basados en estándares que alcanzar, la evaluación no solo se vuelve posible, se vuelve necesaria (MENC, s.f.). Pontious (2005) sostiene que los profesores que han iniciado la práctica en esta manera de evaluar, han encontrado que sus alumnos mejoran sus competencias y elevan su motivación intrínseca además de sus logros. De la misma manera, continua Pontious, es importante recalcar que la educación basada en estándares debe estar asociada cercanamente a la instrucción, y debe ser empleada:

- a) Para informar a los estudiantes dónde están en relación a la masterización de varios aspectos de la disciplina, así ellos podrán dirigir sus esfuerzos más efectivamente,
- b) Para informar a los profesores, y así ellos puedan facilitar los esfuerzos de los alumnos más efectivamente, y
- c) Para informar a padres sobre los progresos de sus hijos.

Sin embargo, en este punto es necesario recordar a Prieto (2001), quien señala que los objetivos más importantes que los estándares pretenden conseguir, son extramusicales e involucran “aprender a resolver problemas, pensar creativamente y desarrollar disciplina mental” (p. 333).

Lehman (1993) afirma en su artículo *Implications of the National Standards*, que un énfasis en los estándares puede ayudar a los profesores de música a evaluar el progreso del estudiante en formas más honestas y francas, a evitar depender de la asistencia, a alejarse de ese criterio vagamente etiquetado como esfuerzo, y posiblemente a restaurar la credibilidad de las calificaciones. Asimismo, Brasher (1999) argumenta que el incremento en el énfasis que actualmente se brinda a la evaluación, es el resultado de la educación basada en estándares, y sugiere que todas las instituciones desarrollen planes que ayuden a medir lo que los estudiantes están aprendiendo en las clases de música. Además, Lehman (1993) sugiere que para que los criterios de los métodos de evaluación sean efectivos, deben incluir tres características: fiabilidad (que la evaluación sea consistente), validez (que la evaluación mida en realidad lo que pretende medir) y autenticidad (que la evaluación examine la esencia del conocimiento o destreza).

Por mucho tiempo los educadores musicales han sido ambivalentes con relación a la evaluación. Sin embargo, el empleo de estándares ha alterado sustancialmente esa visión al traer la evaluación al centro mismo del proceso educativo. Desarrollar e implementar currículos basados en estándares, y encontrar modos de evaluar el aprendizaje del estudiante puede ser sin duda uno de los retos supremos que enfrenta la educación musical de este siglo (MENC, s.f.).

Evaluación Extrínseca versus Evaluación Intrínseca

Un aspecto que ha sido motivo de mucha discusión entre educadores son los criterios de subjetividad y objetividad empleados en el aula, los cuales categorizan sus prácticas de evaluación en intrínsecas o extrínsecas respectivamente. De acuerdo a Urigüen (2005), existe un paradigma muy fuerte en cuanto al valor de cierto tipo de estrategias y herramientas que rayan en los límites de lo subjetivo o de lo objetivo, restándole confiabilidad y validez al proceso evaluativo, y afectando directamente la motivación del estudiante. Mientras Mills (1991) sostiene que toda evaluación es subjetiva en el sentido que son los seres humanos quienes determinan como está hecha, Smith (1995) considera que la objetividad es posible hasta cierto grado siempre y cuando fluya de la identificación de criterios en base a los cuales se realizan determinados juicios de valor.

El desempeño musical, al igual que su evaluación y las situaciones en las cuales se aplica, es una situación compleja cuya naturaleza subjetiva requiere de un proceso de abstracción. Dicho proceso necesita que el evaluador realice una permanente recolección de información relacionada a determinadas características de desempeño antes de emitir un juicio de valor (Van Gigch, 1991). Lippit (1973) argumenta que las características prominentes que se identifiquen como resultado de la abstracción pueden ser empleadas para desarrollar un modelo con propósitos analíticos, el cual puede facilitar el entendimiento de ciertos procesos y las interrelaciones entre sus componentes individuales.

Por otra parte, Hargreaves, North y Chung (2002) consideran el aspecto de la subjetividad y objetividad como un limitante muy grande en la evaluación del aprendizaje instrumental, pues mientras las evaluaciones extrínsecas se enfocan en el alcance o impacto de un programa a través del desempeño y satisfacción de los estudiantes y demás usuarios, las intrínsecas se basan en la idea de que el valor depende del impacto que tiene el programa en cada persona y centra su atención en los beneficios de la misma. Por otra parte, continúan dichos autores, el empleo de evaluaciones holísticas y analíticas constituye un factor que también dificulta esta tarea en gran medida. Varios teóricos y pedagogos han debatido por mucho tiempo si la ejecución es más importante que la suma de sus partes. Van Gigch (1991) sostiene que la evaluación del desempeño musical es una tarea divisiva y que la evaluación por separado de factores musicales puede servir de diagnóstico para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Otros investigadores apoyan este concepto aduciendo que la evaluación de factores individuales de la música no tiene efecto sobre la evaluación global de la calidad de desempeño (Mills, 1987; Russel, 2010). Sin embargo, hay quienes sostienen que para percibir la música en su totalidad, su desempeño no puede ni debe ser descompuesta en partes (citado en Langer, 1953). Al respecto, Mills (1991) sostiene que las evaluaciones holísticas son musicalmente más fiables ya que provienen de desempeños musicales en el mundo real, además pueden considerarse más válidas y no tan subjetivas.

Por lo general, las evaluaciones más comunes de ejecución instrumental son exámenes y recitales. Pero mientras los exámenes tienden a ser superficiales, los recitales posibilitan una

atmósfera real de ejecución. Al respecto, Pontious (2005) comenta que los profesores cuyos programas están enfocados en la ejecución instrumental, dedican al “calificar” a sus alumnos el mínimo de tiempo posible ya que para ellos esto constituye un gran distractor. Los principales ejemplos empleados por dichos profesores para evaluar son reportes de asistencia y atrasos, actitud, cooperación, prácticas adicionales a repasos generales, puntos acumulados en varias actividades, pruebas de papel y lápiz, entre otros. Todos ellos, aunque de alguna manera valiosos, no reflejan el verdadero proceso que se debe evaluar en el estudio de un instrumento musical. El principal problema de calificar, continúa Pontious, es que la nota se vuelve mucho más importante que la adquisición y desarrollo de destrezas. Esto coloca al profesor en una posición adversaria a los alumnos, los cuales tienen una preocupación a corto plazo (la calificación), en lugar de una a largo plazo (el desarrollo y masterización de destrezas que tanto necesitan los alumnos para mejorar sus competencias). Finalmente, investigaciones demuestran que las notas tienden a devaluar el aprendizaje. Las notas son un motivador “extrínseco”, y cuando son vistas como recompensa para aquellos que alcanzan un cierto nivel, la creatividad, la toma de riesgos y el cuidado en la atención requerida para aprender se pierden a favor de una respuesta rápida y segura (William, 1998). Esa ansia por aprender que se encuentra tanto en los primeros años de educación, es desplazada en años posteriores cuando este motivador extrínseco toma gran énfasis. Las notas categorizan a los alumnos en ganadores o perdedores; y jamás les provee de un análisis detallado de sus fortalezas y debilidades individuales, ni les ofrece retos (Pontious, 2005).

Leonard y House (1972) sugieren que los maestros empleen diversos tipos de evaluaciones en el aula, con la finalidad de que la evidencia recabada de las diferentes fuentes reduzca el grado de subjetividad característico del desempeño instrumental. De acuerdo a Russel (2010), un proceso de evaluación significativo requiere el empleo tanto de evaluaciones informales, que determinen por ejemplo el avance de una lección o unidad a la siguiente, y de evaluaciones semiformales y formales que incluyan pruebas administradas por los maestros, audiciones, ensambles, entre otros. La información recabada de ambas situaciones, proveerá tanto a maestros como alumnos con evidencia

sobre el aprendizaje adquirido hasta el momento, y servirá como referencia para realizar ajustes y direccionar la enseñanza hacia los objetivos deseados.

Díaz-Barriga y Hernández (2004) describen a las técnicas informales como aquellas que se pueden emplear en episodios de enseñanza breves, tales como observaciones y exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase. Las técnicas semiformales, según estos mismos autores, requieren un mayor tiempo de preparación y valoración, además exigen respuestas más duraderas por parte de los alumnos. Ejemplos de este tipo de evaluación son los trabajos y ejercicios realizados en clase, tareas y trabajos que los profesores envían a realizar fuera de clase y los portafolios. Finalmente, las técnicas formales son un grupo de procedimientos e instrumentos de evaluación que exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y demandan mayor grado de control. Díaz-Barriga y Hernández dividen este tipo de técnica en varias modalidades: pruebas o exámenes, mapas conceptuales y evaluación del desempeño.

En resumen, podemos afirmar que los maestros son quienes determinan el propósito, aspectos o atributos del aprendizaje en los que se basará la evaluación. Ellos también deciden la evidencia a ser recopilada, y los métodos, técnicas y herramientas más apropiadas para su uso. Al respecto es importante considerar nuevamente a Urigüen (2005), quien sostiene que solamente el empleo continuo y variado de estrategias de evaluación, sean estas de carácter extrínseco o intrínseco, proveerán evidencia real del aprendizaje que está tomando forma en los estudiantes. En consecuencia, los educadores deben estar satisfactoriamente capacitados o preparados para aplicar diferentes prácticas evaluativas de una forma apropiada y continua, con la finalidad de que sus resultados proyecten la mayor objetividad posible durante este proceso (Bergee, 2003; Cole, 1995).

Estrategias de Evaluación – Enfoque en el Desempeño Instrumental

Está claro que las estrategias para llevar a cabo un proceso de evaluación apropiado tienen que ser variadas y deben ir mucho más allá de las típicas pruebas o exámenes empleados en el pasado. Tal como lo indica Levine (2003), si como educadores aspiramos a no dejar a ningún alumno atrás, debemos ofrecer a nuestros diferentes estudiantes una diversidad de caminos que los ayuden a

alcanzar sus objetivos. En otras palabras, la idea principal entorno a la evaluación es ayudar al alumno a evidenciar su aprendizaje a través de una variedad de técnicas e instrumentos que desplieguen tanto sus áreas de fortaleza como sus limitaciones. Estos diferentes enfoques nos permitirán emitir juicios de valor más objetivos.

Como respuesta a esta necesidad, diversos investigadores se han concentrado en la identificación de factores, variables, dimensiones u otros conceptos que pueden influir en la calidad de la evaluación del desempeño musical. Russel (2007) considera que dicha identificación, iniciada en la primera mitad del siglo XX, ha beneficiado enormemente tanto a estudiantes como a educadores e investigadores. Lane (2000), Russel (2010) y Zuar (2006) ofrecen en sus trabajos una amplia descripción histórica de investigaciones y estudios encaminados a cumplir este objetivo. Además afirman que los resultados de tales trabajos han contribuido ampliamente al entendimiento de la estructura global del desempeño musical. Parte de las investigaciones mencionadas por dichos autores se han concentrado en medir el desempeño en instrumentos solistas por medio de la construcción de escalas de valoración, así tenemos en orden cronológico a Watkins (1942), Watkins y Farnum (1956), Gutch (1964), Abeles (1971), Bergee (1987), Saunders y Holahan (1977), Zdzinzki y Barnes (2002), y Russel (2007). Otras investigaciones lo han hecho a través de la identificación de constructos o dimensiones que influyen en la calidad de desempeño tales como ritmo, tono, interpretación, afinación, expresión, musicalidad, fraseo, articulación, dicción, efecto musical, dinámica, entre otros. En esta área podemos destacar los trabajos de Owen (1969), Oakley (1972), Neilson (1973), Oldefent (1976), St. Cyr (1977), Sagen (1983), Burnsed, Hinkle y King (1985), Mills (1987), Bergee (1995), Thompson, Diamond y Balkwill (1998), Wrigley (2005), y Johnson y Geringer (2007). La influencia de variables en la evaluación del logro alcanzado es descrita en investigaciones como las realizadas por Colwell (1963), Suchor (1977), Schleuter (1978), Zadzinski (1993) y Miksza (2007). Entre las variables descritas por dichos investigadores en sus trabajos tenemos entre otras el tipo de aula, tipo de personalidad, participación de los padres, atributos cognitivos y afectivos del estudiante, y hábitos de estudio. Investigaciones más recientes en este campo ampliaron el concepto de logro musical e incluyeron variables como sonido, técnica, tono, ritmo, afinación, musicalidad, expresión y tiempo.

Finalmente, investigaciones sobre la expresión musical como parte integral en la percepción del desempeño de calidad han indicado una clara influencia de las habilidades comunicativas del evaluado en las impresiones del evaluador a través de elementos como el ritmo, melodía, armonía, timbre, dinámica, tonalidad, y tiempo. Dentro de esta área tenemos los trabajos de Hervner (1938), Hoffren (1964), Levi (1978), Gabrielsson (1999), Juslin y Lindstrom (2003), y Juslin y Laukka (2004) como los más representativos.

Sin embargo en la actualidad, la educación en las artes demanda de los educadores buscar formas alternativas y auténticas de evaluar el trabajo del estudiante a través del empleo de estrategias y herramientas que sean reflexivas, ricas en detalles, y que se puedan desarrollar a través del tiempo. Tal como establece Lines (citado en Prieto, 2001), la evaluación musical debe tener cuatro atributos:

1. Debe ser un proceso continuo y dinámico en donde el estudiante sea ayudado a aprender de su propia experiencia.
2. Debe ser multidimensional, es decir que emplee medidas tanto formales como informales.
3. Debe ser colaborativa entre alumnos y profesor.
4. Debe ser auténtica, es decir que contenga tareas que tengan aplicación en la vida real.

Además, es sumamente importante que los estudiantes tengan la oportunidad de revisar y criticar su propio trabajo y el de otros, de la misma manera que lo hacen los artistas profesionales (citado en Zuar, 2006). Al respecto, Shepard (2000) propone en su trabajo sobre la importancia de la evaluación de desempeño, un marco teórico que resalta los siguientes puntos:

- La evaluación debe permanecer en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje, en lugar de ser pospuesta al final de la instrucción.
- La retroalimentación, como parte de la evaluación, no debe consistir únicamente en reportar desempeños correctos e incorrectos, sino que debe proveer la guía apropiada

para que los alumnos encaminen sus esfuerzos de forma acertada hacia la consecución de sus objetivos.

- Se debe capacitar a los alumnos en técnicas de “transferencia”, es decir la habilidad de que los estudiantes saquen ventaja de su entendimiento previo para enfocarlo de nuevas maneras.
- Los criterios empleados para la evaluación deben ser lo más claros o transparentes posible, y deben describir a los estudiantes las características de un desempeño excelente. Este aspecto también ayudará a los alumnos en los procesos de autoevaluación y evaluación por pares.
- La autoevaluación promueve la responsabilidad de los estudiantes por su propio aprendizaje, y hacen que la relación entre alumno y maestro sea más colaborativa.

El CEDFA (*Center for Educator Development in Fine Arts*,s.f.) y Parkes (2010) coinciden con los puntos descritos en el trabajo de Shepard, y además afirman que si deseamos obtener variedad de evidencia del aprendizaje de nuestros estudiantes, debemos incluir en la evaluación estrategias alternativas que nos brinden múltiples enfoques de dicho proceso.

A continuación, se realizará una descripción detallada de las técnicas y herramientas alternativas propuestas por diferentes autores en el campo de la evaluación del desempeño musical. Dicha descripción servirá posteriormente como base para la realización de nuestra investigación.

Retroalimentación.

La retroalimentación o *feedback* constituye una parte esencial de la experiencia del aprendizaje en general y de la evaluación en particular. De acuerdo a Walt (1991), la retroalimentación es información sobre cómo un aprendizaje se ha realizado o se está realizando en relación a algún objetivo, pues revela tanto lo alcanzado como lo no alcanzado por el estudiante en una tarea específica. Parkes (2010) argumenta que los fundamentos de la retroalimentación, especialmente en la evaluación del desempeño musical, influyen en la idea

de autoconstrucción de los estudiantes, motiva el futuro aprendizaje, y afecta la relación o conexión entre el profesor y el alumno. Sousa (2002) recalca la importancia y validez de esta actividad, y la define como primordial e indispensable a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Al parecer, el gran valor de la retroalimentación reside primordialmente en ese interés o preocupación que muestra una persona por conocer el trabajo de otra, y en la emisión de criterios que resalten su valor y/o sugerencias que lo guíen positivamente hacia el mejoramiento de dicha tarea (Brookhart, 2008). Desde el punto de vista de los estudiantes, la retroalimentación constituye parte importante dentro del proceso de evaluación pues identifica sus fortalezas y debilidades, promueve la motivación y mejorar las notas a futuro (citado en Lizzio & Wilson, 2008). Según Cross (citado en Huxham, 2007), aprender sin retroalimentación es equivalente a la práctica del tiro al blanco en la oscuridad.

Bollag (2006) sostiene que la retroalimentación constituye una estrategia central de la evaluación formativa ya que favorece el aprendizaje mientras todavía está sucediendo, además involucra al estudiante en un continuo ciclo de superación. Cuando los maestros reflexionan sobre el constante empleo de evaluaciones al final del año, de un semestre u otro ciclo, es posible observar cuán lejos se está de convertir la retroalimentación en un mecanismo central que incentiva el aprendizaje. De acuerdo a Shute (2007), la retroalimentación formativa está constituida por información clara y específica que se comunica al estudiante con la intención de modificar su pensamiento o comportamiento, y mejorar su aprendizaje. Muchos educadores piensan erróneamente que comentarios como “Muy Buena Interpretación!” es retroalimentación; en realidad dicho elogio puede mantener el interés del alumno, más no mejorar su desempeño (Wiggins, 1998). Es importante mantener en mente que lo que es obvio para el profesor no es obvio para los estudiantes, y que de hecho los estudiantes son personas que todavía no saben o no ven lo que es obvio para un experto. Desde este punto de vista es importante considerar a Brookhart (2008), quien

sostiene que una buena retroalimentación debe contener información que el estudiante pueda usar, es decir que sea capaz de escuchar y entender. Además, debe ser parte del ambiente evaluativo de la clase, donde los estudiantes vean el criticismo constructivo como algo positivo y entiendan que el aprendizaje no puede ocurrir sin práctica. En consecuencia, continua Brookhart, la retroalimentación formativa puede ser una herramienta poderosa cuando está bien realizada debido a los factores cognitivos y motivadores que enfoca. Cognitivos al informar a los estudiantes en qué punto de la instrucción se encuentran y qué hacer a continuación; y motivadores al desarrollar en la mayoría de ellos un sentimiento de control sobre su propio aprendizaje. Por otra parte, Stiggins (2008) considera que para obtener un máximo beneficio, la retroalimentación formativa debe enfocarse en más de un aspecto de la enseñanza, es decir que no solo debe describir el proceso del mismo, sino también su progreso e inclusive su producto.

Parkes (2010) afirma que en la educación musical, el término retroalimentación es referido como el refuerzo instantáneo que ocurre dentro de marcos de instrucción relativamente pequeños. Además sostiene que su empleo tiene una frecuencia mucho más alta que cualquier otro tipo de evaluación en el desempeño musical. Sin embargo, el empleo de la retroalimentación como mecanismo para mejorar el desempeño del estudiante requiere del educador un profundo entendimiento de sus dimensiones y características, pues existe evidencia que a pesar de las buenas intenciones y mejores esfuerzos en brindar una retroalimentación efectiva, esta puede permanecer imprecisa, sentenciosa, inoportuna e inutilizable, provocando ansiedad y descontento en el alumno que la recibe (Huxham, 2007).

Dimensiones y Características de una Retroalimentación Efectiva.

Stiggins (2008) sostiene que para que una retroalimentación sea efectiva debe ser específica, simple, descriptiva, y enfocada en la tarea. Esto permite a los estudiantes plantearse expectativas claras y tomar decisiones de lo que influye en su propio éxito.

Autores como Brookhart (2008), Huxham (2007), Lizzio & Wilson (2008), Shepard (2000) y Shute (2007), concuerdan con los aspectos mencionados por Stiggins y añaden otras importantes dimensiones a tomar en cuenta por el educador. A continuación se presentará una descripción que resume los numerosos aportes de los autores mencionados en relación a las dimensiones y características que constituyen una retroalimentación efectiva.

Dimensiones.

- **Tiempo.** En general, la retroalimentación es más útil cuando los estudiantes todavía están conscientes del tema, tarea o desempeño en cuestión. La recepción y uso de la retroalimentación involucra posibles reacciones emocionales. Una excelente retroalimentación presentada en un momento inapropiado puede causar más daño que bienestar. Es importante que los estudiantes reciban la retroalimentación lo antes posible, es decir cuando todavía tienen tiempo para hacer algo al respecto.
- **Cantidad.** Es indispensable que la retroalimentación involucre la cantidad de información que el estudiante puede utilizar, en lugar de la cantidad que el maestro quisiera dar. Además debe ser suficiente para que el estudiante entienda que hacer, pero no tanto para que se haga el trabajo por ellos. Para juzgar la cantidad adecuada de retroalimentación a proveer es importante que el evaluador considere el tema en general y la audiencia en particular, el desarrollo típico de determinados aprendizajes en dichos temas o audiencias, y a sus estudiantes individualmente. El sobrecargar a los estudiantes de retroalimentación reduce la posibilidad de que la utilicen efectivamente.
- **Modo.** Es necesario intentar comunicar el mensaje de la retroalimentación de la manera más apropiada y mediante el empleo de términos que el estudiante pueda manejar. Los maestros pueden presentar su retroalimentación a través de diferentes modalidades: escrita, oral o demostraciones. Sin embargo, es importante recalcar que

algunas de las mejores retroalimentaciones se derivan de conversaciones con los estudiantes donde el maestro puede entablar un diálogo constructivo sobre aspectos que aparecen sobre la marcha de la conversación y que difícilmente se pueden señalar por escrito.

- **Audiencia.** La retroalimentación funciona mejor cuando se tiene una idea apropiada de la audiencia a la cual se dirige. Cuando está dirigida a un alumno en particular, él o ella sienten que su trabajo es valorado y que el maestro se preocupa por su progreso individual. Por otra parte, cuando está dirigida a un grupo completo, el beneficio abarca un número mayor de estudiantes al mismo tiempo, y aquellos estudiantes que no la necesiten pueden ayudar al maestro a demostrar el concepto o habilidad en cuestión. Brindar retroalimentación de manera grupal puede ayudar en gran medida a ahorrar tiempo, sin embargo los estudiantes pierden esa noción de relevancia sobre su trabajo individual, y que suele ser un factor importante para el proceso de autoevaluación y autorregulación.

Características.

- **Específica y Descriptiva.** Cuanto más concreto sea el maestro en proporcionar retroalimentación, mayor provecho obtendrá el estudiante que la recibe. Es mejor describir o enumerar las características específicas del desempeño de un estudiante, que dar un opinión general como “Excelente presentación!”. De la misma manera es mejor enfocarse en destacar el efecto que determinado desempeño tuvo en el maestro, en lugar de destacar únicamente la buena o mala percepción que se tenga del mismo.
- **Positiva.** La inclusión de componentes positivos en la retroalimentación contribuye tanto al refuerzo de respuestas correctas como a mejorar potencialmente el efecto adverso que tiene la retroalimentación negativa en la autoestima y la motivación. Es importante recordar que una retroalimentación constructiva no involucra catalogar

simplemente los errores. La retroalimentación que es excesivamente negativa actúa como un poderoso desmotivador para el aprendizaje, particularmente en aquellos estudiantes que ya tienen una baja autoestima. Para que la retroalimentación sea más efectiva debe incluir aspectos positivos y negativos del desempeño. El énfasis que se haga en los aspectos positivos podría aumentar la posibilidad de que el alumno acepte los aspectos negativos.

- Informativa. Una característica común de la retroalimentación efectiva es que debe contribuir tanto al conocimiento del desempeño realizado por el alumno como al conocimiento del espacio o distancia existente entre su desempeño actual y el ideal. Desde el punto de vista de la autorregulación, esta característica es fundamental para motivar un cambio en los hábitos de aprendizaje. Además, dicha información debe estar dirigida a características sobre las que el estudiante puede actuar o controlar. El enfatizar aspectos que el estudiante no puede remediar o que están fuera de su control, solo lo frustrarán.

Por otra parte, Taras (2002) considera que además de las dimensiones y características mencionadas, existen tres condiciones necesarias para proveer una retroalimentación efectiva:

1. Conocimiento de estándares.
2. La necesidad de comparar estos estándares con el trabajo de los alumnos.
3. Entrar en acción para llenar el espacio producto de dicha comparación.

Una retroalimentación apropiada debe considerar todos los aspectos previamente mencionados para que sea sustancialmente mucho más efectiva que aquella que solo participa a los estudiantes si su desempeño es bueno o malo. Frankland (2007), considera que nuestra tarea como educadores debe ser aplicar evaluaciones que necesariamente involucren un proceso de retroalimentación, ya que sin esta, no existe mayor sentido en precisar resultados ni juicios de valor.

Autoevaluación.

La autoevaluación es un mecanismo que consiste en que los estudiantes evalúen su aprendizaje y logro basándose en evidencia provista por ellos mismos o por otros. Los juicios, productos de este proceso, pueden relacionarse a lo que han hecho, a lo que deberían estar haciendo, o al por qué deberían hacerlo (Boud, 2005). De acuerdo a Díaz-Hernández y Barriga (2004), el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en los alumnos es una de las principales metas de toda enseñanza. Dichos autores sostienen que el desarrollo de esta capacidad (aprender a aprender) es tan relevante, que sin ella algunas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirán.

La *Association for Achievement and Improvement through Assessment* (AAIA, s.f.) aconseja fuertemente a los educadores a capacitar a los estudiantes a aprender de manera más efectiva a través de la toma de un rol más activo que incluya en primera instancia la autoevaluación, de la cual se derivarán y formarán parte posteriormente la evaluación por pares y la autorregulación. Dicho de otra manera, es importante que los educadores no solo empleen la evaluación para conocer o medir la cantidad de aprendizaje que ha tomado lugar, si no para capacitar a los estudiantes a concientizar su propio crecimiento académico. Entre los elementos aconsejados por la AAIA para realizar esta actividad tenemos los siguientes:

- Compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos.
- Planear y motivar periodos de reflexión sobre el aprendizaje que ha tomado lugar y de qué manera lo ha hecho.
- Motivar constantemente a los alumnos a emitir criterios sobre su propio trabajo.
- Tratar de construir una atmósfera positiva dentro del aula de clase, de tal manera que cometer errores sea visto como una manera de mejorar, y no como un fracaso individual.
- Incorporar objetivos curriculares en las discusiones con los alumnos.
- Apoyar a los alumnos a reconocer los siguientes pasos a tomar en su aprendizaje, y a compartir los criterios que delinear los estándares a los que deben apuntar.
- Brindar retroalimentación que apoye, motive y capacite a los estudiantes para mejorar.

Harlen (2005) coincide con que el éxito de la autoevaluación y la evaluación por pares depende del conocimiento que los estudiantes tengan de los objetivos de su trabajo y de la calidad de criterios empleados para evaluarlo. Además, continua Harlen, el maestro puede emplear la autoevaluación de sus alumnos para realizar ajustes en la enseñanza, crear material y oportunidades diferentes de aprendizaje, y lo más importante, como se mencionó previamente, para aclarar los propósitos y objetivos del trabajo.

Por otra parte, Pontious (2005) describe que las implicaciones que este proceso trae al estudiante son múltiples y beneficiosas. Entre algunas tenemos que el alumno se vuelve responsable de su propio aprendizaje, se siente cómodo de no estar siempre en lo correcto, promueve una actitud positiva, se involucra activamente en el proceso de aprendizaje (es un compañero y no un recipiente), y se vuelve más independiente y auto-motivado. En cuanto a las implicaciones que involucran al maestro encontramos que existe una clara transferencia de responsabilidades (del profesor al alumno), además, si los alumnos están motivados y son independientes, las lecciones se vuelven más eficientes y “fáciles” de dictar. Finalmente, la autoevaluación, al igual que la retroalimentación, ayuda al profesor a identificar el progreso de los alumnos y los pasos que deben seguir individualmente y/o en grupo.

Desde otro punto de vista, Sargeant et al. (2006) sostienen que la autoevaluación es una actividad social que comprende destrezas específicas, y que para elevar su precisión debe ser informada y facilitada por fuentes externas. Dentro de este contexto, dichos autores creen que los “pares” o “iguales” pueden ser una fuente más precisa de evaluación que la autoevaluación. Sin embargo, Vu y Dall’Alba (2007) afirman que la evaluación de pares involucra tantos beneficios como limitaciones potenciales. Uno de los grandes beneficios es la mayor probabilidad de aprendizaje de los pares, resultado de la intensa examinación que éstos realizan del trabajo de sus compañeros, y que está guiada por los criterios del desempeño deseado. Otro beneficio es que la evaluación por pares puede constituir una arena apropiada para que se desarrolle un aprendizaje independiente.

Este beneficio se produciría gracias a los juicios y comentarios independientes que el “evaluador” debe hacer del trabajo de sus compañeros, y a la demanda de que dichos comentarios sean apropiados. Finalmente, esta modalidad de evaluación mejora la colaboración entre maestro y estudiantes, y es particularmente valiosa cuando los aprendices son adultos. Entre las limitaciones citadas por Vu y Dall’Alba están el mayor tiempo y carga de trabajo que representa para maestros y estudiantes, evaluaciones irreales y sesgadas debido a la falta de familiaridad con los procedimientos y destrezas propias de un asesor preparado, y la posibilidad de causar fricción entre compañeros y que puede ser resultado de comentarios inapropiados o inesperados. Debido a los beneficios y limitaciones descritas, varios autores estiman que es necesario realizar más investigación sobre la práctica de la evaluación por pares (Li, Liu & Steckelber, 2009; Sargeant et al., 2006; Vu & Dall’Alba, 2007).

En el campo del desempeño instrumental existen también varios autores que apoyan y promueven el empleo de la autoevaluación y la evaluación por pares. Por ejemplo, el CEDFA (2005) sostiene que una de las expectativas fundamentales del proceso de la evaluación de desempeño es que los estudiantes evalúen sus ejecuciones musicales, las de sus compañeros y las de los ensambles de los que forman parte, comparándolas a modelos ejemplares y ofreciendo sugerencias constructivas para mejorar. Pontious (2005) describe que varios proyectos y estudios han comprobado que los estudiantes que evalúan sus propias ejecuciones y actividades creativas tienden a elevar su motivación y sus logros. Sin embargo, es importante guiar a los alumnos en la manera apropiada de realizar estas tareas. Wrigley (2005) confirmó a través de un estudio de 373 estudiantes, que los individuos de su muestra no poseían una idea acertada de su nivel de ejecución, y en la gran mayoría de los casos creían que su rendimiento era mucho más bajo de lo que realmente fue. Otros resultados del mismo estudio mostraron que los estudiantes en ningún momento encontraron amena la experiencia de ser evaluados mientras ejecutaban sus instrumentos. Desde este punto de vista, es recomendable que el momento de realizar la evaluación de una ejecución instrumental se tomen siempre en cuenta factores como el número de evaluadores, repertorio, atmósfera, entre otros (Hargreaves, North &

Chung, 2002). Por otra parte, los profesores deben brindar al mismo tiempo retroalimentación a las autocríticas que los estudiantes realizan. De esta manera la tarea se transforma en una actividad instruccional que tendrá un doble efecto, a corto plazo elevará el nivel de la siguiente ejecución, y a largo plazo el estudiante desarrollará y refinará las habilidades para analizar, evaluar y realizar juicios musicales apropiados. Los profesores que han empleado este proyecto han notado varios beneficios concretos entre los que vale la pena resaltar:

- En lugar de distraerse o alejarse de la meta de mejorar la ejecución individual o grupal, este tipo de evaluación instruccional se alinea directamente con ella.
- Los estudiantes lo ven como una tarea auténtica y llena de sentido, por ejemplo, es algo que los adultos hacen rutinariamente.
- En lugar de que sea un ejercicio para que el profesor ponga una calificación (relación adversaria con el alumno), los estudiantes y el profesor colaboran en alcanzar la meta compartida de una buena ejecución.
- Los estudiantes ejercitan un grado de control de su propio aprendizaje, tanto investigaciones como la experiencia de profesores indica que la autonomía del estudiante, las tareas auténticas, y el esfuerzo colaborativo contribuyen a la motivación intrínseca, sentido de propiedad y elevación de logros.

Schunk (1993), sostiene que los estudiantes que desarrollan la capacidad de detectar progresos sutiles en su aprendizaje incrementan por una parte sus niveles de autosatisfacción, y por otra las creencias en su propia eficiencia al desempeñar una destreza de alto nivel. Dicho autor también afirma que el realizar auto-grabaciones motiva el ciclo de autorregulación. McPherson y Zimmerman (2002) sostienen que los estudiantes tienden a evaluar su desempeño de acuerdo uno de los siguientes criterios: masterización, mejoramiento personal, criterios normativos, o criterios colaborativos. Los estudiantes que

se inclinan por la masterización suelen ser más motivados en sus prácticas debido al sentimiento de control que tienen sobre su propio aprendizaje.

No obstante, continúan McPherson y Zimmerman, es importante considerar que los estudiantes novatos de instrumentos musicales tienen dificultad en evaluarse con precisión, dicha limitación se debería a que la autoevaluación, al igual que otras destrezas, se desarrolla con experiencia y madurez. Los novatos que no han desarrollado sólidamente sus esquemas auditivos son a menudo inconscientes de sus propios errores. Barry and Hallam (2002) sostienen que los estudiantes novatos que se autoevalúan se enfocan primero en el tono. Mientras sus destrezas evaluativas se desarrollan se empiezan a enfocar en el ritmo, y posteriormente en otros aspectos técnicos de la ejecución como la dinámica, interpretación y expresión. Dichos argumentos sugerirían la existencia de una jerarquía en las destrezas de autoevaluación del desempeño musical, sin embargo es necesario realizar investigación más extensa en esta área.

Por otra parte, Sears (2002) promueve la implementación de ensambles musicales donde los estudiantes tengan la oportunidad de evaluar tanto su propia ejecución como las de sus pares. Bajo la guía del maestro, los estudiantes deberían ser capaces de identificar quien lleva la melodía, quién emplea los mismos patrones rítmicos, la calidad en la emisión de sonido de ciertos instrumentos, entre otros aspectos que encierra la interpretación musical. Además de constituir una estrategia alternativa de evaluación, bajo lineamientos específicos y bien planteados esta actividad puede ser una experiencia muy agradable para los estudiantes, pues tienen la oportunidad de comunicarse con otros mientras desarrollan y demuestran su propio entendimiento de conceptos (Dodge, 2009).

Rúbricas.

Tal como lo han descrito los autores previamente mencionados, la validez y confiabilidad de un proceso de evaluación significativo está basado en el empleo de una amplia variedad de herramientas que permitan develar el conocimiento que está tomando forma en el alumno. Wiggins y McTighe (1998), sugieren la utilización de rúbricas como un importante instrumento de apoyo tanto

para el educador como para el estudiante, pues éstas les permite tener un panorama claro sobre los valores o juicios de valor a emitirse por determinadas características de desempeño. De acuerdo a Goodrich (s.f.) las rúbricas son una herramienta de evaluación que lista los criterios para un trabajo, y describe variaciones de calidad en cada criterio, desde excelente a pobre. Además de describir las cualidades deseadas, pueden describir los riesgos más comunes en el trabajo del estudiante. Dichas descripciones tienden a ser muy informativas para los estudiantes, lo cual les ayuda a pensar, aprender y producir un trabajo de alta calidad. Díaz-Hernández y Barriga (2004) se refieren a las rúbricas como guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un estudiante está ejecutando un proceso o un producto. El CEDFA (s.f.) comparte esta definición y además sostiene que las rúbricas constituyen la herramienta clave que ayuda a los maestros a implementar una evaluación efectiva de las destrezas musicales.

Desde cualquier punto de vista, se puede considerar a las rúbricas como un importante elemento que no debe faltar en los mecanismos de evaluación de un profesor. Sin embargo, su empleo requiere del conocimiento de ciertas características y lineamientos que garanticen la efectividad y transparencia de sus resultados. A continuación se realizará una descripción de dichas características que resume los principales aportes en el tema del CEDFA (s.f.); Chapman e Inman (2009); Díaz-Hernández y Barriga (2004); Goodrich (s.f.) y *Project Zero*(s.f.):

- Deben estar basadas en criterios de desempeño claros y coherentes.
- Deben estar escritas en lenguaje que los estudiantes puedan entender. Deben ser fáciles de entender y usar.
- Deben ser empleadas para evaluar los productos y los procesos de los alumnos.
- Deben describir lo que será aprendido, no cómo enseñar.
- Deben referirse a falencias comunes en el trabajo de los estudiantes, e indicar como pueden ser evitadas.
- Deben ser descriptivas, rara vez numéricas.
- Deben incluir ejemplos de desempeños de los estudiantes.

- Deben proveer a los estudiantes con la oportunidad de sobresalir en algún nivel.
- Deben ayudar a los alumnos a supervisar y criticar su propio trabajo.
- Deben coadyuvar a eliminar la subjetividad de la evaluación.

Los beneficios que se derivan del empleo adecuado de esta herramienta de evaluación son variados e impactan tanto a alumnos como a maestros. Entre los más sobresalientes tenemos que las rúbricas proveen pautas claras y expectativas explícitas, se alinean directamente con los estándares, constituyen una retroalimentación informativa para los estudiantes, permiten una evaluación consistente e imparcial, ayudan a alumnos y maestros a definir “calidad”, reducen el tiempo que los profesores emplean en calificar, entre otras (Chapman & Inman, 2009). Sin embargo, varios autores sostienen que también existen desventajas importantes que deben considerarse. Las más importantes se relacionan a la restricción que sufren los estudiantes para resolver problemas, tomar decisiones y principalmente fomentar su creatividad (Goodrich, s.f.). Tales limitaciones serían consecuencia de la idea que tienen los alumnos de mantenerse estrictamente fiel a lo que prescribe determinado criterio, sin posibilidad de desviaciones o de llegar más allá de lo requerido. Una solución a esta situación sería incluir un criterio para creatividad dentro de la rúbrica, sin embargo autores y educadores no han llegado a un consenso sobre el tema (Chapman & Inman, 2009). Otras desventajas señalan que las rúbricas evalúan lo que se hace y no lo que se entiende, pueden limitar la imaginación, pueden producir ansiedad en los alumnos si hay muchos criterios incluidos, toman mucho tiempo para desarrollar, evaluar, actualizar, entre otras.

Muchas de las limitaciones mencionadas pueden ser reducidas, si no completamente eliminadas, cuando los maestros siguen el proceso apropiado para diseñar rúbricas efectivas. Desde este punto de vista, Boyer-A. et al. (2000) han desarrollado un esquema de parámetros e indicadores que pueden servir como punto de partida para la elaboración de rúbricas en el campo de la educación musical general (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Ejemplo1 de Rúbrica de Desempeño Instrumental

NIVELES DE EJECUCIÓN			
	Avanzado	En Desarrollo	Inicial
Melodía	Toca todas las notas correctamente.	Se equivoca de notas ocasionalmente.	Toca muchas notas equivocadas.
Ritmo	Mantiene el ritmo con buen pulso.	Mantiene el pulso pero algunos ritmos no son precisos.	No mantiene el pulso ni el ritmo.
Expresión	Toca todas las marcas de expresión señaladas.	Toca la mayoría de las marcas de expresión.	No toca las marcas de expresión señaladas.
Articulación	Toca las articulaciones señaladas.	Toca la mayoría de las articulaciones señaladas.	No toca las articulaciones señaladas.

Estos lineamientos, relacionados directamente a los elementos de la música: melodía, ritmo, expresión, entre otros, tienen gran validez en el sentido que han constituido la base para la elaboración de rúbricas más elaboradas, y específicas de diferentes ramas del área musical.

Por otra parte, Asmus (s.f.), ha identificado varios tipos de rúbricas que proveen un estilo conveniente de categorizar los diferentes comportamientos musicales, y cuyo empleo está directamente relacionado a su función. Así, se pueden encontrar rúbricas holísticas, múltiples, específicas de la tarea y genéricas. Además, resalta que cada rúbrica debe definir un rango de posibles niveles de ejecución, los cuales deben ir organizados desde el nivel más alto hasta el más bajo. Es importante recalcar, que cada nivel de ejecución debería tener descriptores que indiquen claramente lo que es necesario para alcanzar dicho nivel. De la misma manera, si se considera la ejecución de un instrumento en particular, por ejemplo la voz, es posible aplicar un número variado de rúbricas que describan diferentes aspectos de la misma ejecución. En este caso, la postura, el apoyo, la entonación, el fraseo y la musicalidad, podrían desarrollar su propio e individual sistema de criterios de evaluación. Es en situaciones como la que se acaba de describir que se emplea el término de rúbricas analíticas, ya que existen diferentes aspectos de la misma interpretación que pueden ser individualmente evaluados. Las rúbricas, continúa Asmus, proporcionan a los evaluadores con características exactas de cada nivel de ejecución en los cuales ellos deben basar

sus juicios, y a los evaluados con información clara de cuan bien ejecutan, e indicaciones claras de lo que necesita ser trabajado en el futuro con el fin de mejorar su ejecución.

Los pasos sugeridos por dicho autor para crear una rúbrica efectiva son:

1. Identificar exactamente los criterios a ser evaluados.
2. Definir la escala de la rúbrica.
 - Desarrollar descriptores para cada nivel de ejecución.
 - Cada descriptor debe describir características únicas y emplear lenguaje libre de sesgos.
3. Asegurarse de que la rúbrica:
 - Se enfoque en los mismos criterios.
 - Discrimine los niveles de ejecución de forma válida.
 - Los rangos sean válidos y confiables.

En este mismo sentido, White-Hester (s.f.) sugiere que los elementos a ser incluidos en una rúbrica de desempeño musical deben ser evaluados en una escala de cinco a uno, siendo cinco el valor otorgado a la mejor ejecución y uno al más bajo. Además, al igual que Asmus, sugiere que los criterios estén cercanamente relacionados a los elementos de la música e incluyan: ritmo, melodía, articulación, afinación, pulso y postura (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Ejemplo2 de Rúbrica de Desempeño Instrumental

	5	4	3	2	1
Ritmo	_____	_____	_____	_____	_____
Melodía	_____	_____	_____	_____	_____
Articulación	_____	_____	_____	_____	_____

Afinación	_____	_____	_____	_____	_____
Pulso	_____	_____	_____	_____	_____
Postura	_____	_____	_____	_____	_____

Portafolio.

El portafolio es una técnica semiformal de evaluación que consiste en hacer una colección de producciones o trabajos, e incluso de algunos instrumentos o técnicas evaluativas que los alumnos realizan durante un cierto episodio o ciclo educativo (Díaz-Hernández & Barriga, 2004, p. 374). Los portafolios ofrecen una fascinante solución a muchas de las dificultades propias del proceso de evaluación. Por una parte permiten que el profesor emita juicios sobre el progreso del aprendizaje (Urigüen, 2005), y por otra les capacita a emplear una variedad de medios que capturan diferentes aspectos del desempeño del estudiante y que serán revisados y evaluados posteriormente (*Project Zero's APPLE Project*, s.f.). Un portafolio bien elaborado provee a los estudiantes la oportunidad de visitar el trabajo pasado y reflexionar sobre lo que se ha trabajado desde entonces, lo que no se ha trabajado, y lo que se podría mejorar. Además, le puede ayudar al estudiante a determinar una dirección para el trabajo futuro y formar la base para una autoevaluación del profesor y del estudiante (Pontious, 2005).

Para que un portafolio brinde todos los beneficios descritos, es indispensable que incluya varios elementos como tareas, críticas, grabaciones de audio y/o video de ejecuciones, cuestionarios, pruebas y exámenes, trabajo curricular, registros anecdóticos, ejercicios digitalizados, entre otros (Díaz-Hernández & Barriga, 2004; Prieto, 2001; Pontious, 2005; Urigüen, 2005). Sin embargo, es importante considerar que de acuerdo a varias investigaciones los portafolios más efectivos son aquellos que contienen elementos reflexivos (*Teacher Vision*, s.f.). Este elemento, como se mencionó previamente, le permite al maestro reflexionar sobre las producciones de los estudiantes, y sobre las actividades y estrategias

docentes empleadas. Además, los alumnos pueden contemplar de cierta manera sus propias debilidades y fortalezas, y reflexionar sobre sus procesos y productos de aprendizaje. El empleo de portafolios promueve también la evaluación del profesor, la coevaluación profesor-alumno, la evaluación de pares, y sobre todo la autoevaluación (Díaz-Hernández & Barriga, 2004).

En el área educativa, los portafolios pueden dividirse en dos grupos: portafolios orientados al proceso y portafolios orientados al producto (Prieto, 2001; *Teacher Vision*, s.f.). Los portafolios orientados al proceso cuentan una historia sobre el crecimiento del estudiante. Documentan el proceso de aprendizaje y crecimiento, reflexiones de dicho proceso, e incluso los obstáculos encontrados en el camino. También pueden ser organizados de acuerdo a áreas de destreza o temas. Finalmente, el estudiante puede comentar y comparar su propio aprendizaje en diferentes momentos de la enseñanza. Por otro lado, los portafolios orientados al producto recopilan información que el alumno considera su mejor trabajo. El objetivo de este portafolio es documentar y reflexionar sobre la calidad y logro alcanzado más que sobre su proceso. Pontious (2005) sostiene que en el área del desempeño musical es importante que los portafolios contengan documentos orientados a evidenciar tanto el proceso como el producto de los estudiantes.

Goolsby (1995) sostiene que la evaluación a través del portafolio es fácilmente adaptable a la educación musical ya que entre otras cosas elimina la presión que los maestros tienen de enseñar para que los alumnos aprueben o sobresalgan en determinadas pruebas estandarizadas. Sin embargo, también señala que existe poco acuerdo entre los profesores acerca de qué mide un portafolio además del crecimiento del alumno, y qué contenido se debe incluir en el mismo. Algunos profesores, continua Goolsby, hacen que sus estudiantes incluyan trabajos “típicos” y trabajos “excepcionales”, sin embargo, otros profesores argumentan que los trabajos “típicos” no deberían ser incluidos. Por otra parte, Goolsby

siente que el profesor debe convertirse en un experto en evaluación para poder emitir juicios de valor acertados sobre el trabajo presentado en un portafolio, esta sería claramente una desventaja en relación a las pruebas estandarizadas, en donde obtener los resultados de esta evaluación es mucho más sencillo.

En este sentido, Díaz-Hernández y Barriga (2004, p. 376) sugieren considerar los siguientes puntos para llevar a cabo la evaluación de un portafolio:

1. Definir con claridad los propósitos para los cuales se elabora.
2. Definir criterios para determinar:
 - Lo que debe incluirse en el portafolio.
 - Las características de los trabajos que se incluyan.
 - Quién decide incluir los trabajos.
 - Cuándo deben incluirse.
 - Cómo deben organizarse los portafolios.
3. Definir criterios para valorar los trabajos en forma individual, grupal y/o global.

Dichos autores concluyen argumentando que “este tipo de evaluación longitudinal e integral permite valorar, más que los productos, el proceso de desarrollo de aprendizajes y habilidades complejos durante un episodio de enseñanza amplio” (p. 377).

Por otra parte, Zuar (2006) sostiene que la evaluación del portafolio es una labor intensa que demanda gran cantidad de tiempo para ser administrada y complementada. El proceso de recopilar, organizar, y marcar los elementos del portafolio es una labor de enormes proporciones que puede tornarse intensa y desalentadora.

A pesar de estas limitaciones, Lane (2000) afirma que el empleo de portafolios beneficia la evaluación del aprendizaje musical en forma global. Además resalta la importancia de que incluya ejemplos de evaluaciones tradicionales y alternativas como

diarios de reflexión, grabaciones de ensayos y presentaciones, pruebas de aptitud y logro, tareas, y críticas de prácticas individuales o de ensambles.

Recitales, Conciertos y Grabaciones.

El ejecutar instrumentos en recitales o conciertos para estudiantes, autoridades y padres de familia son métodos de evaluar la preparación y el nivel de logro en tiempo real, y en consecuencia brindan un alto grado de autenticidad a esta tarea. Dicha tarea, que puede bien realizarse en forma de ensambles o individualmente, constituye una interesante alternativa a la tradicional evaluación de lápiz y papel (*Assessment Matrix*, s.f.).

Según Díaz-Hernández y Barriga (2004), la implementación de actividades de esta naturaleza intenta valorar el uso funcional y flexible de lo aprendido y tiene como principal objetivo que el alumno ponga en acción el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes logrados. La importancia de estas tareas, continúan los autores, radica en gran parte en el valor que le confieren los estudiantes, quienes desarrollan un sentimiento de motivación, competencia y logro, al observarse poseedores de habilidades o destrezas que les permite desenvolverse en situaciones reales e incluso cotidianas para otros. De acuerdo a Smith (1995), muchos maestros confían en que la participación de sus alumnos en conciertos o recitales sea una tarea educacional muy fructífera, pues esa sensación de saber vestirse y comportarse para la ocasión es una parte importante del desempeño. Además, los alumnos sienten el desafío de saber responder ante la situación, y posteriormente pueden deleitarse de los aplausos y felicitaciones que reciban por su gran trabajo.

En el caso de las grabaciones, Prieto (2001) considera que salvo en el caso de evaluadores muy expertos, las actividades de interpretación deberían ser grabadas en cintas de audio o video para que posteriormente puedan ser valoradas por cada ítem independientemente. De esta manera, el maestro tendría un mejor control de las condiciones bajo las cuales se realiza la evaluación, además tanto maestro como alumno tendrían una

referencia objetiva sobre la cual reflexionar a la hora de evaluar y no hacerlo de memoria, lo que puede dar lugar a desacuerdos evitables. Pontious (2005) sugiere que se graben interpretaciones de los estudiantes durante los repasos. Esto puede realizarse a través del empleo de micrófonos de cuello, varias cintas o una grabadora multicanal. Los profesores incluso podrían ayudarse los unos a los otros a evaluar el trabajo de sus estudiantes, y los estudiantes podrían asistir a los profesores haciendo las cintas. Los estudiantes que no están acostumbrados a estos procesos podrían sentirse incómodos al principio, sin embargo, la sensación de intranquilidad y ansiedad desaparecerá cuando dicho proceso se vuelva parte de la rutina. Prieto (2001) sugiere que los alumnos también graben sus interpretaciones en casa o en el cuarto de práctica, y lleven un registro de las mismas en su portafolio.

Otros Métodos.

El currículo de la *Oyster River Cooperative School District* (s.f.) describe métodos e instrumentos adicionales de evaluación musical encaminados a satisfacer las necesidades individuales de profesores, estudiantes, contenidos de área y objetivos de instrucción. Entre algunos ejemplos tenemos proyectos como composiciones o arreglos, ejercicios de lectura a primera vista (Ver Tabla 3), dictado, presentaciones orales, discusiones, entre otros que ya fueron mencionados previamente.

Tabla 3

Ejemplo de Evaluación de Lectura a Primera Vista

Marcar todo lo que aplique:

- El tiempo es consistente con los indicadores de tiempo escritos.
 - El estudiante interpreta la dinámica escrita.
 - El estudiante interpreta las articulaciones indicadas.
 - El estudiante interpreta con entendimiento del estilo.
-

Prieto (2001) propone un modelo evaluativo basado en las actividades que el autor considera imprescindibles en la formación musical: Composición, Audición y Desempeño. Dicho modelo consiste en presentar la actividad a realizarse seguida por los objetivos que pretende alcanzar dicha actividad (Ver Tabla 4). El profesor que emplee este modelo debería asignar una escala graduada de cuatro puntos en los que establecería las diferentes posibilidades de nivel de realización. Por ejemplo A: Consigue todo, B: Consigue más de la mitad, C: Consigue la mitad, D: Consigue menos de la mitad. Además, el profesor también debería asignar un coeficiente de evaluación a cada nivel. Una de las desventajas de este modelo, continúa el autor, está dada precisamente por la asignación de estos coeficientes, por lo que recomienda que el evaluador clarifique y priorice los objetivos con la finalidad de poder asignar un coeficiente numérico lo más aproximadamente posible a sus convicciones.

Tabla 4

Ejemplo de Modelo de Evaluación de Prieto (2001)

INTERPRETACIÓN:

Actividad: Interpretar "a solo" formando parte de un grupo instrumental y/o vocal y dirigir una obra seleccionada. Evaluar la propia interpretación y la de un compañero o grupo.

1. Análisis formal de la partitura a interpretar atendiendo a fraseo, tonalidad, modulaciones si las hay y cadencias. Por último señalar las células características.
 2. Establecimiento y defensa de las decisiones de interpretación (dirección) en base al análisis realizado: tempo, matices, articulación, detección de problemas y forma de resolverlos.
 3. Afinación.
 4. Ajusto Rítmico.
 5. Matices.
 6. Articulación.
 7. Carácter expresivo.
 8. Sonido
-

-
9. Actitud como intérprete ante la partitura y ante la audiencia.
 10. Selección de partituras y evaluación de la interpretación propia y de la de sus compañeros.
-

Adicionalmente, también se sugiere a los educadores el promover y escuchar discusiones entre alumnos que estén enfocadas en su progreso durante y después de completar un trabajo o ejecución instrumental (*Music for teachers*, s.f.).

Conclusión

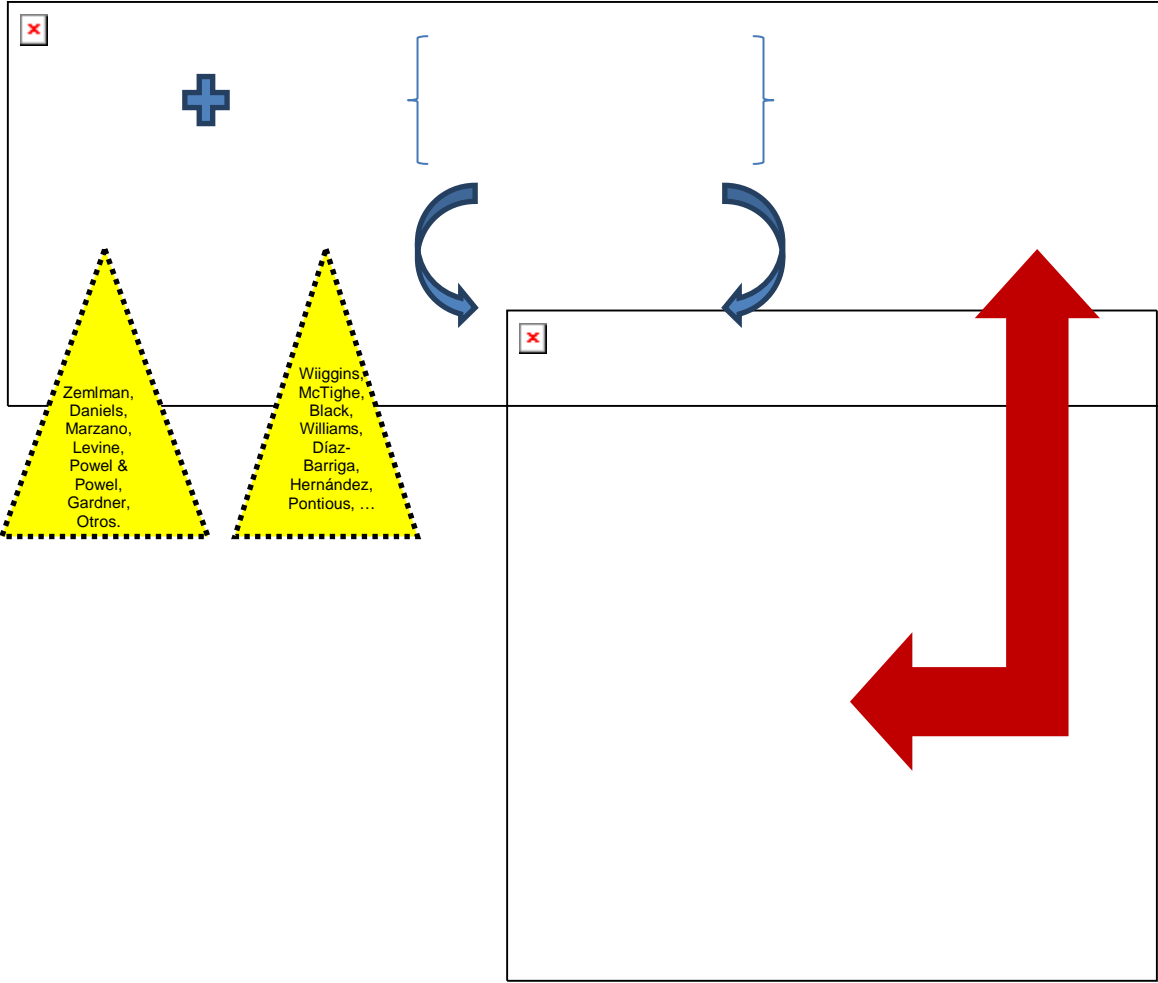
La literatura presentada en este trabajo respalda la importancia de la evaluación en general y la evaluación formativa en particular como un mecanismo que debe llevarse al centro mismo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Las estrategias, técnicas e instrumentos descritos brindan una opción alternativa tanto al educador como al alumno, y su amplia gama de beneficios superan a aquellos derivados de las típicas evaluaciones a las que la enseñanza musical se ha visto sujeta en el pasado. Las limitaciones más grandes descritas por la mayoría de autores están directamente relacionadas a aspectos de subjetividad y factores de tiempo. Pero mientras el empleo continuo de diferentes estrategias ayudaría sin duda a incrementar la objetividad y efectividad de este proceso, el tiempo dedicado a esta tarea parece ser un factor difícil de modificar o remediar. Al respecto es importante considerar a Sears (2002) quien afirma que ninguno de los beneficios descritos previamente puede ser alcanzado en base a lo que nos diga una lista de asistencia, o a una palmada en la espalda por el esfuerzo. El tiempo extra que empleamos ayudará a proveer a los estudiantes con una experiencia significativa y valiosa que favorezca el conocimiento y el amor al arte. Por otra parte, se debe considerar que el principal objetivo de los maestros debe enfocarse en mejorar el desempeño de los estudiantes, no solamente en medirlo. Tal como lo describe Goolsby (1999), el evaluador debe cambiar su actitud tradicional y en lugar de “buscar y detectar el error”, debería intentar “buscar y detectar el aprendizaje”.

Para finalizar, la investigadora quisiera resaltar una vez más la importancia que tiene el empleo de diversas y variadas técnicas de evaluación, sean estas de carácter formal o informal, en una actividad tan compleja como la evaluación del desempeño musical. E invita a reflexionar sobre la

analogía propuesta por Wiggins y McTighe (1998) en la cual el educador debe pensar en cada uno de sus estudiantes como en los “acusados” dentro de un juicio, y en él mismo como un “abogado fiscal”, el cual somete a sus acusados a tan amplia e incansable variedad de “pruebas” que finalmente obtendrá evidencia de que el alumno es “culpable” de haber obtenido conocimiento.

En la figura 1, podemos observar un resumen gráfico de dicho proceso.

Figura 1. Aprendizaje efectivo basado en proceso de evaluación (Dávila, 20011)



Capítulo III: Metodología y Diseño del Estudio

Siendo el objetivo principal de este trabajo el identificar, describir y comparar las diferentes estrategias de evaluación que contribuyen al aprendizaje efectivo de instrumentos musicales, se llevó a cabo un estudio de caso instrumental de tipo cualitativo a un grupo de destacados profesores universitarios de música y varios de sus estudiantes. Dicha elección fue realizada considerando que la investigadora ha tenido la oportunidad de estudiar y formarse profesionalmente en el área musical y conoce por experiencia propia el proceso de aprendizaje instrumental. Es importante además recalcar que la investigadora consideró que un estudio de estas características podía contribuir significativamente a la consecución de las metas de este trabajo ya que tal como lo afirman Denzin y Lincoln (2000), este tipo de acercamiento provee un mejor y mayor entendimiento de una situación en particular, el cual apoyará y facilitará en gran medida la consecución del principal interés u objetivo.

Por otra parte, los resultados obtenidos de este estudio emplearon como base para su comparación los resultados de un estudio piloto de similares características. Dicho estudio piloto, el cual fue realizado por la misma investigadora, se llevó a cabo en un institución educativa de nivel medio o secundaria pocos meses atrás al presente trabajo.

Finalmente, para la ejecución de la presente investigación se siguieron los lineamientos y metodología para estudios cualitativos planteados por los autores McMillan y Schumacher según el texto *Research in education: A conceptual introduction* (2001).

Descripción del Sitio

La entidad educativa donde se llevó a cabo el presente estudio, es una institución privada de nivel superior ubicada en el Valle de Cumbayá, a 10 minutos de la ciudad de Quito. Dicha institución, fundamentada en las Artes Liberales, fue fundada en 1985 y en la actualidad cuenta con más de 5000 estudiantes distribuidos en Colegios o Facultades. Los métodos de enseñanza son modernos y

participativos, orientados al desarrollo integral y humanista de los estudiantes. La misión de esta entidad es formar a la persona además de educarla e instruirla, realizando un énfasis especial en que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje.

La Facultad de Música, escuela específica donde se realizó el estudio, plantea como filosofía al aprendizaje como un reto de creación y riguroso conocimiento técnico. Dentro de este marco se validan los sistemas y estilos clásicos, pero se conceptualiza la música como un proceso vivo de voluntad creadora, abierto a las innovaciones y a la interacción con otras disciplinas y lenguajes tales como televisión, radio, teatro, artes plásticas, fotografía, entre otros. Actualmente, cuenta con más de 20 profesores, y más de 200 alumnos que pueden escoger entre dos especializaciones o carreras: Licenciatura en Música o Licenciatura en Producción Musical y Sonido. Las clases de instrumento son impartidas de manera individual por músicos y educadores sobresalientes del medio.

Rol de la Investigadora

El rol de la investigadora fue definido en primera instancia por su preparación y experiencia como música y educadora. Dichas facultades le han ayudado por un lado a percibir las necesidades internas tanto de profesores como de alumnos de su entorno, y por otro lado le permitieron trabajar y desarrollarse “entre” y “dentro de” perspectivas y paradigmas altamente relacionados (Denzin y Lincoln, 2000).

Segundo, y basados en los criterios de McMillan & Schumacher (2001), la investigadora cumplió el rol de observador - participante ya que tomó parte activa tanto en las entrevistas como en las observaciones propuestas.

Finalmente, cabe mencionar que la investigadora tuvo acceso limitado a documentos tales como metas institucionales, currículo general, filosofía de la Escuela de Música y manuales de los diferentes departamentos; además no conocía ni tenía contacto previo con ninguno de los participantes del estudio.

Estrategias de Muestreo

Siendo el proceso de investigación y el producto de la misma aspectos primordiales en la realización de un estudio de caso (Denzin & Lincoln, 2000), los profesores participantes en las observaciones y entrevistas fueron escogidos a conveniencia con el fin de obtener información valiosa sobre diferentes estrategias y técnicas de evaluación y enseñanza instrumental. En consecuencia, se escogieron a educadores que sobresalían en las siguientes tres categorías:

1. Preparación Académica: nivel de estudios realizados y certificaciones obtenidas a lo largo de su carrera.
2. Experiencia en el campo educativo: niveles educativos en los que se ha desempeñado y tiempo en cada uno de ellos
3. Aceptación o popularidad entre los alumnos durante su trayectoria educativa en la institución.

Debido a que la investigadora no conocía de antemano a ninguno de los miembros de la facultad propuesta para el estudio, dicha selección se realizó también en base al criterio y sugerencias del director de la misma. Se decidió obtener una muestra de tres profesores en total (N=3), un profesor de piano, un profesor de bajo y un profesor de canto.

Los alumnos participantes en las observaciones y entrevistas fueron cinco (N=5) por cada profesor, 15 en total (N=15), y fueron escogidos previamente por el profesor a cargo y la investigadora.

Es importante mencionar que tanto el director de la facultad de música, como los profesores de piano, bajo y canto, y alumnos participantes, fueron invitados a tomar parte de este proceso directamente y con suficiente anterioridad por la investigadora a través de cartas de consentimiento (Ver Apéndices A, B y C).

Estrategias de Recolección de Datos

La investigadora realizó el trabajo de campo durante el primer semestre del año lectivo 2007 – 2008 establecido por la institución educativa, específicamente durante el mes de septiembre para tratar de evitar cruces con otras actividades propias de la facultad o de la universidad (Ver Apéndice D para Cronograma de realización de tesis). Además se emplearon las siguientes estrategias para la recolección de datos:

Observaciones semi-estructuradas.

Los profesores participantes fueron observados cinco veces en sus clases regulares de instrumento. El objetivo principal de dichas observaciones fue el identificar y describir el empleo de las prácticas evaluativas provenientes de la revisión de literatura. Con este fin, la investigadora se apoyó en un formulario (Ver Apéndice E) donde llevó registro de los todos los acontecimientos relacionados al empleo de dichas prácticas durante las clases. Cabe recalcar que durante las observaciones, la investigadora no realizó ninguna pregunta o comentario relacionado a su investigación con la finalidad de no influenciar o perturbar el desenvolvimiento normal de profesores y alumnos.

Entrevistas semi-estructuradas.

Las entrevistas fueron realizadas a profundidad a los tres profesores seleccionados y a todos los alumnos que participaron en las observaciones (Ver Apéndice F). Dichas entrevistas, iguales en contenido y forma tanto para profesores como para alumnos, constaban de 12 preguntas abiertas y una de selección múltiple donde los participantes fueron invitados a extenderse y proporcionar la mayor cantidad de información relacionada con el tema. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas posteriormente por la investigadora para su respectivo análisis y discusión.

Diario de campo.

En el diario de campo la investigadora llevó registro de los eventos, impresiones, ideas desarrolladas, frases aisladas y otros datos relacionados directamente con el estudio de acuerdo al contexto en el que se encontraba, y que no formaban parte de la información obtenida a través de las observaciones y entrevistas descritas previamente. Dicho instrumento sirvió para registrar hechos que eran susceptibles de ser interpretados y permitió sintetizar experiencias para luego analizar los resultados.

Es importante anotar que lo registrado en el diario no era la realidad en sí misma, sino la realidad vista a través de los ojos de la investigadora, y por lo tanto el factor de subjetividad entró en juego tanto en el momento del registro como en el momento de la interpretación (Universidad de León, s.f.).

Documentos u otros artefactos.

Entre algunos ejemplos de los documentos que la investigadora tuvo la intención de analizar tenemos syllabus, planes de clase, y formularios de autoevaluación elaborados por la misma investigadora y completados por los profesores (Ver Apéndice G). Sin embargo, ninguno de los participantes pudo proporcionar syllabus o planes de clase, por lo que este análisis se limitó únicamente a los formularios de autoevaluación.

Es importante mencionar en este punto, que durante el trabajo de campo de un estudio de estas características, cabía la posibilidad de que surjan o emerjan estrategias o prácticas evaluativas que no hayan sido previstas o descritas en la literatura revisada, y que la investigadora pudiera considerar necesario añadir al diseño original de esta investigación con la finalidad de fortalecerlo y aumentar su validez (McMillan & Schumacher, 2001).

Análisis y Discusión de Resultados

Tanto el análisis como la discusión de resultados se llevó a cabo en forma conjunta en dos etapas principales y se realizó en base a cuatro criterios: del observador (investigadora), del profesor,

de los alumnos, y de la teoría revisada. Esta triangulación de la información permitió elevar la confiabilidad y validez del presente estudio (Denzin & Lincoln, 2000; Urigüen, 2005).

1. Identificación, análisis y discusión de las prácticas de evaluación empleadas en las diferentes clases.

Esta primera etapa se efectuó en base a los resultados obtenidos a través de las diversas estrategias de recolección de datos, y se concentró en la identificación y descripción de las siete categorías o prácticas evaluativas provenientes de la literatura revisada en este trabajo: Retroalimentación, Autoevaluación, Rúbricas, Portafolios, Grabaciones, Recitales o Conciertos, y otros métodos. Dichas categorías fueron en primera instancia analizadas y discutidas individualmente a profundidad, para posteriormente realizar un análisis global y comparativo entre el empleo de las mismas y lo descrito en la literatura. Adicionalmente, se realizó un análisis del resto de información obtenida principalmente por medio de las entrevistas, que aunque no estaba directamente relacionada al empleo de las categorías mencionadas previamente, reveló opiniones y perspectivas de los participantes que guiaron y respaldaron las conclusiones emitidas por la investigadora en el capítulo final.

2. Comparación de las prácticas identificadas con los resultados del estudio piloto.

La siguiente etapa de este proceso se enfocó en comparar y contrastar los resultados provenientes de la primera etapa con los resultados obtenidos en un estudio piloto, que tal como se mencionó previamente, fue realizado por la misma investigadora pocos meses atrás en una institución educativa de nivel medio. Dicho estudio piloto, cuya meta principal estaba dirigido a determinar si el empleo apropiado de estrategias de evaluación formativa en alumnos de nivel medio contribuye al aprendizaje efectivo de instrumentos musicales, sirvió de base a la investigadora para la propuesta y consecución del presente estudio. Por otra parte, además de perseguir su objetivo principal de comparar las estrategias de evaluación empleadas a nivel medio y superior, le permitió a la investigadora realizar inferencias en cuanto a los factores académicos, curriculares y humanos que influenciaron los resultados.

Capítulo IV: Análisis y Discusión de Resultados

Todas las observaciones, entrevistas y demás actividades programadas para la recolección de datos fueron llevadas a cabo sin inconveniente en colaboración con el director, profesores y alumnos de la facultad.

Identificación, análisis y discusión de las prácticas de evaluación empleadas en las diferentes clases

Retroalimentación.

Tal como lo indican los resultados de la Tabla 4, todos los profesores emplearon retroalimentación en las clases, sin importar el nivel del alumno o instrumento que se enseñaba.

Tabla 5

Resultados de retroalimentación observada durante las clases

CLASE:	Canto	Piano	Bajo
Est. #1:	sí	sí	sí
Est. #2:	sí	sí	sí
Est. #3:	sí	sí	sí
Est. #4:	sí	sí	sí
Est. #5:	sí	sí	sí

Dicha retroalimentación, que se realizó siempre de manera oral e inmediata, mantuvo un marco cordial y positivo, lo cual en teoría motivaría a los estudiantes a esforzarse en lugar de

avergonzarse por sus errores. Recordemos que estos aspectos concuerdan con los conceptos de tiempo y modo mencionados por Brookhart (2008), Huxham (2007), Lizzio & Wilson (2008), Shepard (2000) y Shute (2007) en relación a las dimensiones de la retroalimentación, y pudieron haber favorecido no solo el aprendizaje sino incluso la relación entre profesores y alumnos (Parkes, 2010). Al respecto un alumno de canto señaló: “el trato con los profesores es lo más importante, creo que más allá de cualquier cosa debe haber una amistad para que tú puedas tener confianza y preguntar a tu profesor”.

Por otra parte, la mayoría de retroalimentación observada informaba al alumno básicamente sobre su situación actual y poco sobre lo no alcanzado en cuanto a una tarea u objetivo específico (Walt, 1991). El profesor de bajo fue el único que brindaba explicaciones esporádicas a los alumnos sobre el propósito u objetivos de realizar ciertos ejercicios y su alcance a futuro. El profesor de piano dijo durante la entrevista que por lo general los alumnos no conocen el propósito específico de ciertos comentarios o evaluaciones, que existen unos pocos que preguntan pero casi nunca lo hacen. El profesor de canto señaló que los estudiantes sí conocen el propósito de los ejercicios que se realizan en clase ya que la mayoría de ellos preguntan, pero no todos. Sin embargo, las respuestas de los alumnos fueron variadas y poco específicas en relación a los objetivos puntuales de sus tareas, incluida la evaluación. Algunas de las respuestas de los alumnos fueron: “claro, el objetivo se deriva, uno mismo se da cuenta de eso”, “creo que el fin de todo es prepararte para que seas un músico, un artista”, y “en ciertos casos sí conozco los objetivos, como cuando me mandan un trabajo, sé por qué lo hacen”. Como podemos observar en estas respuestas, los alumnos tienen ideas breves y variadas sobre cómo su aprendizaje se está realizando en relación a un objetivo, las mismas que han sido obtenidas a través de preguntas que nacen de ellos, y no porque los profesores dediquen un tiempo específico para elaborar, establecer, compartir, monitorear o ajustar dicho objetivo con la participación del alumno (Asmus, 2009; Schunk, 2001). Es necesario anotar en este punto que todos los profesores contestaron claramente en el formulario de autoevaluación cuál era el tema y el objetivo principal de la clase que acababan de dictar pese a que no tenían ninguna planificación

previa, las clases en general fluían acorde a las necesidades que presentaban los alumnos en esos momentos. Por ejemplo, en el caso de alumnos nuevos, los objetivos podían ser “involucrar al alumno con el instrumento” o “establecer el contenido semestral”. Al respecto, uno de los profesores afirmó que le gusta trabajar con el syllabus porque le da una idea de lo que debe esperarse a futuro, sin embargo añadió: “existen tantos niveles que tuve que dejar el syllabus de lado, dejé el examen de medio y final de semestre, pero para todo lo demás soy un profesor que improvisa”. Otro profesor aclaró que entrega el syllabus a los alumnos una sola vez en la carrera y no al inicio de cada nivel, además lo hace con estudiantes que siguen música como carrera y no como créditos complementarios de otra carrera. El tercer profesor dijo que sí lo entregaba aunque el proceso de evaluación era mencionado muy ligeramente, al contrario de los propósitos que estaban muy bien explicados. Las respuestas de los alumnos concordaron poco con las respuestas de los profesores. Por ejemplo, varios alumnos dijeron que no tenían un papel escrito pero que en la primera clase el profesor les explicaba lo que iban a hacer en el curso de acuerdo a su habilidad; si deseaban ellos podían escribirlo en su cuaderno. Otro alumno respondió: “sí nos da el syllabus, ahí dice por ejemplo que debes venir a tiempo, organizado... más que objetivos lo único que te dice es que tienes preparar 10 canciones por semestre y te indica cómo van a ser los exámenes”. Finalmente un alumno sostuvo: “la realidad en toda mi carrera de piano nunca recibí un syllabus, en las otras materias a veces, no en la mayoría pero en algunas sí”.

Entre otros comentarios de retroalimentación observados en las clases se pueden mencionar asociaciones que empleaban los profesores para explicar lo que se tenían que corregir, como por ejemplo “imagina que estás caminando en el agua...” o “imagina que tus dedos pesan toneladas, solo déjalos caer”. El profesor de canto en particular pedía constantemente a sus alumnos que traten de grabar las sensaciones que tenían cuando ejecutaban bien los ejercicios, y cuando los ejercicios tenían uno o varios errores, el profesor recurría inmediatamente a otras técnicas que le ayudaran a los alumnos a corregirlos. Dichos ejercicios de regulación constante, apoyados en la teoría revisada por Bollag (2006), Parkes(2010) y Taras (2002), fueron evidencia explícita del empleo

de retroalimentación formativa en el aula, y en consecuencia pudieron haber beneficiado el futuro empleo de procesos autorreguladores por parte de los alumnos, además de elevar su motivación. También se pudo observar que los profesores hacían constantemente preguntas como: “¿qué dudas tienes o qué te preocupa”, “¿te está sirviendo lo que te dije?”, “¿avísame si te preocupa algo, bueno?”, “¿tocarías de nuevo para que pueda volverlo a escuchar?”. En general, se podría afirmar que los profesores demostraban mucho interés en que los alumnos entiendan los contenidos, y también en que saquen sus propias conclusiones. En varios casos se observó que los profesores no daban inmediata solución a varias de las dificultades que presentaban los estudiantes sino que les decían: “¿cómo resolverías esta situación?” o “¿qué cambiarías?” para posteriormente dar su criterio sobre el razonamiento del alumno. Esta característica, que coincide con las teorías de Brookhart (2008) y Huxam (2007) sobre la cantidad apropiada de retroalimentación que debe brindar el profesor y no realizar todo el trabajo por ellos, fue mencionada nuevamente más tarde por uno de los profesores, quien sostuvo que hay preguntas y comentarios que funcionan mucho mejor que los números (calificaciones).

Dado que las clases son impartidas de manera individual a los alumnos, la retroalimentación pudo ser específica y enfocada, permitiendo que el alumno sienta que su trabajo es valorado y que el maestro se preocupa de su progreso en particular (Lizzio & Wilson, 2008; Shepard, 2000; y Shute, 2007).

Por otra parte, no se identificó mediante ningún instrumento de recolección de datos que los profesores o alumnos compararan su trabajo a estándares de calidad, tal como lo sugieren Lehman (1993), MENC (s.f.), Pontious (2005) y Taras (2007). En consecuencia, el aprendizaje puede no haberse visto favorecido por los beneficios que se derivan directamente de esta práctica, especialmente el mantener informados a alumnos, profesores, directores y otras personas sobre donde se encuentran los estudiantes en relación a la masterización de varias destrezas. En este punto es importante anotar que ningún profesor dio una respuesta clara sobre el currículo que empleaban en clase. El profesor de canto explicó que emplea el que utilizaba su profesor. El de piano dijo que el

de la Universidad de Berklee con unos pocos cambios hechos por él mismo. Y el profesor de bajo explicó que el currículo está en proceso de hacerse, que abarcará niveles desde principiante hasta avanzado y que será común para toda la facultad, así los alumnos de diferentes instrumentos compartirán objetivos similares. Las respuestas de los alumnos fueron igualmente imprecisas y en general desconocían a qué se refería esta pregunta. La mayoría sostuvieron que solo conocían algunos métodos y textos, un alumno de bajo dijo: “bueno, se emplean algunos métodos y libros de instrumentos, y van variando de nivel o de tipo de música que se quiere aprender con el instrumento”. No obstante, las respuestas de dos estudiantes fueron: “¿A qué te refieres con currículo?” y “¿Te refieres al pensum? Porque aquí el pensum es muy avanzado y te puedes graduar en un año menos”.

Dichos aspectos relacionados al currículo, syllabus, planteamiento de objetivos y planificación de clases pueden haber afectado en gran medida una de las funciones más importantes de la retroalimentación, la cual está dirigida en primera instancia a informar sobre el rendimiento de los alumnos en relación a una meta, y en segunda instancia a redirigir o regular la enseñanza y evaluación hacia dicha meta (Díaz-Barriga y Hernández, 2004; Dodge, 2009; Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993; Frey & Schmidt, 2007; Guskey, 2008; Hallam, 2001; Lehman, 1993; MENC, s.f.; Pontious, 2005; Prieto, 2001; Taras, 2007).

Además de los aspectos mencionados previamente, cabe mencionar para finalizar el análisis y discusión de esta estrategia, que dos de los profesores participantes en la investigación hablaban solamente inglés. Dicha situación complicó en cierta medida la retroalimentación, pues si bien la mayoría de los estudiantes tenían conocimiento general de este idioma, había ciertos términos técnicos y explicaciones que, según la apreciación de la investigadora, les costaba interpretar.

Autoevaluación.

Según la información recabada, la autoevaluación constituyó otra de las estrategias más empleadas en las clases de instrumentos. Dicha práctica fue observada en la mayoría de las clases (Ver Tabla 6), y posterior información proveniente de otras estrategias de recolección de datos confirmó su empleo con todos los alumnos.

En primera instancia, algunos de los comentarios y preguntas que promovían esta práctica durante las clases observadas incluían: “¿qué opinas del ejercicio que acabas de realizar?”, “¿cómo lo sentiste?”, “¿qué cambiarías para corregirlo?” y “¿qué te gustó y qué no te gustó?”. De la misma manera, aunque con menor frecuencia, los alumnos tenían después la oportunidad de experimentar o probar las cosas que más les agradaban bajo una supervisión reducida del profesor.

Tabla 6

Resultados de autoevaluación observada durante las clases

CLASE:	Canto	Piano	Bajo
Est. #1:	sí	sí	sí
Est. #2:	sí	no	no
Est. #3:	sí	no	sí
Est. #4:	sí	sí	sí
Est. #5:	sí	sí	sí

Tales características, asociadas a las teorías sostenidas por la AAIA (s.f.), el CEDFA (2005), Boud (2005), Harlen (2005) y Pontious (2005), constituyen un importante pilar dentro de todo el proceso de evaluación, ya que en concepto elevan la motivación de los alumnos, los invitan a tomar un rol más activo en su aprendizaje, promueven la adquisición de procesos de autorregulación, favorecen la capacidad de analizar y evaluar, y fortalecen el sentimiento de control sobre su propio aprendizaje.

Todos los profesores y alumnos confirmaron el empleo de esta estrategia durante las entrevistas. Uno de los profesores sostuvo: “es una de las mejores estrategias, yo intento que los alumnos se graben mientras practican, así sean solo escalas, pero primero tienes que explicar los fundamentos para autoevaluarse”. Este comentario nos recuerda lo dicho por McPherson y Zimmerman (2002), quienes afirman que los profesores deben instruir a sus alumnos sobre las prácticas de autoevaluación, ya que los estudiantes de instrumentos musicales, especialmente los novatos, tienen dificultad en evaluarse con precisión, pues esta es una destreza que se desarrolla con experiencia y madurez. En este mismo sentido, un alumno novato comentó: “sugeriría que tengamos una hora más de clase a la semana para darle más continuidad, porque cuando empiezas a aprender una técnica nueva y difícil puedes estar estudiando mal y no darte cuenta”. Este aspecto es particularmente importante cuando los profesores envían a sus alumnos a practicar la autoevaluación en casa y no tienen la oportunidad de regularla o corregirla inmediatamente. Recordemos a Hargreaves, North y Chung(2002) quienes sostienen que los profesores deben brindar retroalimentación siempre y a tiempo a las autocríticas que los estudiantes realizan. De esta manera, la tarea se transformará en una actividad instruccional que a corto plazo elevará el nivel de la siguiente ejecución, ya largo plazo desarrollará y refinará las habilidades para analizar, evaluar y realizar juicios musicales apropiados.

La mayoría de las prácticas autoevaluativas observadas y descritas por los participantes coinciden con los elementos aconsejados por la AAIA (s.f.) para realizar esta actividad, tales como motivar periodos de reflexión y de emisión de autocríticas en una atmósfera positiva, brindar retroalimentación y guiar a los alumnos a tomar decisiones sobre su aprendizaje. Sin embargo, nuevamente se pudo observar que los elementos que no se cumplían estaban directamente asociados al conocimiento de objetivos de aprendizaje o curriculares. Cuando se les preguntó a los alumnos si conocen los objetivos de realizar autoevaluaciones, algunas de sus respuestas fueron: “supongo que es para ver si entiendo”, “es para ver si me doy cuenta de lo que está pasando”, “no sé, tal vez para que sepa cómo estudiar”. Esta particularidad podría constituir una importante

falencia en la práctica de la autoevaluación, ya que como sostiene Harlen (2005), el éxito de esta estrategia depende del conocimiento que los estudiantes tengan de los objetivos de su trabajo, además de la calidad de criterios empleados.

Debido a que las clases son dictadas individualmente, no hubo oportunidad de observar prácticas de evaluación por pares o coevaluación. Sin embargo, varios alumnos y profesores mencionaron que existe una clase de ensamble donde los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar esta destreza, y así demostrar su propio entendimiento de conceptos mientras se comunican y colaboran con otros, tal como lo sugiere Dodge (2008). Por otra parte, dos profesores mencionaron que al inicio del curso entregan un disco a sus alumnos con grabaciones de temas que pueden estar o no dentro del programa, así los estudiantes pueden comparar sus ejecuciones con las grabaciones y analizar los puntos que deben reforzar o mejorar. Los alumnos confirmaron que dichos profesores en efecto les habían entregado los discos pero hasta el momento no tenían la oportunidad de grabarse, y posteriormente compararse, debido a que no poseen el equipo necesario ni en la casa ni en la universidad.

Finalmente, el profesor de bajo hizo un comentario que vale la pena mencionar: “la autoevaluación es un proceso importante no solo para los estudiantes sino para mí mismo, si los estudiantes no tienen el progreso esperado, retrocedo y evalúo mi trabajo”. Dicha acotación, que no se relaciona directamente a los aspectos señalados en la literatura revisada sobre autoevaluación, puede constituir, según criterio de la investigadora, un aspecto significativo que promueve el empleo de esta estrategia en los alumnos de bajo y en consecuencia beneficia el aprendizaje de dicho instrumento en todas las formas previamente mencionadas.

Rúbricas.

Las rúbricas constituyeron la primera estrategia o herramienta de evaluación cuyo empleo no fue identificado en ninguna de las clases.

El profesor de canto fue muy claro en afirmar que no emplea ni ha empleado jamás rúbricas en su enseñanza, además añadió “lo que yo empleo es retroalimentación porque eso es lo que funcionaba conmigo cuando era estudiante, rúbricas nunca”. El profesor de bajo no estaba familiarizado con el término, después de una corta explicación, dijo: “sería interesante incorporarlas al sistema de evaluación”. El profesor de piano también pidió explicación de qué son las rúbricas, después de la cual añadió “Ah! En el currículo unificado sí, en el original no. Igual los alumnos tienen acceso a toda esa información, pero la verdad no las utilizo”. Asimismo, la mayoría de los alumnos no sabían a qué se refería el término rúbricas, algunas de sus respuestas fueron: “no, ni en las otras clases”, “no tengo idea de qué son las rúbricas” y “¿a qué te refieres?”.

Debido a que la práctica de esta estrategia de evaluación no fue identificada en el presente estudio, su análisis y discusión es muy limitado. Sin embargo, podemos inferir que su falta de familiaridad y empleo podría deberse a que la escuela de música donde se realizó la investigación es relativamente nueva, y en consecuencia todavía se encuentra en proceso de estructuración y consolidación. Dicha explicación también podría aplicarse al desconocimiento, ausencia o generalización en el empleo de ciertos documentos como currículo, syllabus e incluso planes de lección.

Lamentablemente, la nulidad en el empleo de rúbricas en este caso priva tanto a estudiantes como profesores de los múltiples beneficios que ofrece esta estrategia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la actualidad.

Portafolio.

El portafolio constituyó la segunda estrategia o herramienta de evaluación cuyo empleo era prácticamente desconocido para los participantes de este estudio. Tanto profesores como estudiantes no tenían claro el concepto de esta práctica y algunas de sus respuestas iniciales fueron: “solo tenemos un cuaderno donde anotamos todo”, “se lleva nota de todo lo que se estudia en un

cuaderno”, “tenemos una carpeta donde se guardan todas las partituras que se están estudiando en ese momento”, “la verdad no tengo un lugar donde estén todas mis cosas, y en clases privadas no hay anotaciones y no hay mucho orden de partituras”, entre otras. Después de una breve explicación y descripción de lo que constituye un portafolio y su empleo, todos los participantes, sin excepción, dijeron que no lo empleaban. Uno de los profesores concluyó: “no he pedido a los estudiantes que realicen este trabajo, es una idea estupenda, creo que algunos de los mejores estudiantes lo hacen”.

Recitales o Conciertos.

La información recabada sobre los recitales o conciertos determinó que son la segunda estrategia más empleada por todos los participantes de la muestra. Esta práctica constituye una evaluación obligatoria del pensum en la que tanto profesores como alumnos se preparan con suficiente antelación e invierten mucho trabajo y esfuerzo.

Dos de los profesores y todos los alumnos dijeron que entre las diferentes estrategias de evaluación preferían los recitales porque entre otras cosas les da una oportunidad real de desempeñarse, y que al final ese es el objetivo de todo el estudio. Al respecto el profesor de piano sostuvo: “a los alumnos no les interesa que la gente les ponga una nota, lo hacen sinceramente, así puedo darme cuenta cuanto han avanzado, no solo de que cumplan con lo que doy sino que a la final sí lo usen”. Este aspecto, respaldado por las teorías de Díaz-Hernández y Barriga (2004) y Smith (1995), constituye una tarea de gran valor, pues tal como lo indican los autores mencionados, los estudiantes desarrollan un sentimiento de motivación, competencia y logro. Además les enfrenta a desafíos reales e incluso cotidianos para otros, brindando un alto grado de autenticidad a esta actividad (*Assessment Matrix*, s.f.).

Aunque no se pudo observar ningún recital, ya que estos se llevan a cabo generalmente a final de semestre, la investigadora pudo observar el entusiasmo y esfuerzo, sobretodo de los alumnos, invertido en esta tarea. Algunos de sus comentarios fueron: “me encantan los recitales porque ahí es

cuando demuestras que tipo de artista eres”, “todo lo que hayas o no aprendido se resume en el recital, por eso debes dar lo mejor de tí”, “deberían haber más recitales y no solo uno a fin de semestre”, y “deberían hacer los recitales en la noche para que puedan venir los papás o la gente que tú quieres invitar”.

Por otra parte, uno de los profesores comentó que los alumnos deberían tener la oportunidad de ver a sus profesores “en acción”, tocando en conciertos, y así se entusiasman sobre lo que es ser un músico de verdad. Esta sugerencia podría constituir, a ojos de la investigadora, una excelente idea ya que los estudiantes aprenderían en condiciones que difícilmente se pueden recrear en el aula, es decir donde las dificultades y desafíos deben ser resueltos en ese momento y no hay cabida para segundos intentos. Además los estudiantes podrían apreciar cómo sus profesores resuelven los inconvenientes que pueden darse en esta actividad, y así ir más tranquilos o preparados a sus propios recitales.

Grabaciones.

De acuerdo a los resultados, las grabaciones constituyen una estrategia que todos los profesores han sugerido a sus alumnos, pero que en realidad no se ha llegado a implementar por completo, principalmente por falta de recursos. De hecho, solamente el profesor de bajo tiene la costumbre de grabar a sus alumnos en un *minidisc* durante las clases para que posteriormente tanto el alumno como el profesor puedan analizar el desempeño. Dicho ejercicio, que de acuerdo a Prieto (2001) y Pontious (2005) permite analizar los elementos de la interpretación independientemente por más de una ocasión, brindan una referencia objetiva sobre la cual trabajar, y además permiten adiestrar al alumno novato sobre el modo apropiado de evaluar ciertos aspectos que pueden ser obvios para un experto, mas no para un estudiante (McPherson y Zimmerman, 2002).

Por otra parte, el profesor de piano ha sugerido a sus alumnos que realicen esta actividad pero no ha realizado un seguimiento, uno de sus comentarios fue: “sí les pido a los alumnos que se

graben, especialmente a los de último año, y sí lo han hecho, no todos pero sí algunos”. Al respecto uno de sus alumnos respondió: “sí me sugiere, pero no es fácil hacerlo, hay un estudio aquí en la universidad pero hay que hacer todo un trámite para que te permitan usarlo”. El profesor de canto sostuvo: “sí lo he sugerido pero más bien les pido que escuchen ciertas grabaciones que les aconsejo”. Desafortunadamente, el hecho que dichos profesores únicamente sugieran a sus alumnos que se realice esta práctica, no es suficiente para motivar o facilitar el aprendizaje. Pues tal como lo sostienen Díaz-Barriga y Hernández (2004), Dodge (2009) y el MENC (s.f.), el propósito de la evaluación del desempeño instrumental es planear un seguimiento efectivo de la instrucción a través de la toma de decisiones que regulen, modifiquen e inclusive encaucen el aprendizaje de los alumnos hacia las metas planteadas. Si los profesores desconocen el resultado de un ejercicio de evaluación, o no realizan un seguimiento apropiado, no encontrarán ningún beneficio o ventaja de haber aplicado dicha herramienta.

Finalmente, el profesor de bajo también mencionó que le encantaría hacer videos de las ejecuciones de sus alumnos, donde ambos puedan analizarlas y los estudiantes puedan hacer autoevaluaciones, además concluyó: “pienso que esa es una manera increíble y efectiva de evaluar, sin embargo no lo he hecho aquí porque no hay el presupuesto para comprar el equipo”. Por estas razones, sugirió que se creen instalaciones donde los alumnos puedan hacer videos de sus ejecuciones, y se enseñe a los alumnos la manera correcta de escuchar, al respecto comentó: “el saber escuchar debería ser una clase, los alumnos necesitan aprender a cómo hacerlo, escuchar más allá de lo obvio, eso te ayuda a convertirte en un buen músico”.

Otros métodos.

Tanto profesores como estudiantes mencionaron los exámenes como la principal evaluación dentro del programa de estudios de la escuela. Dicho ejercicio, que se lleva a cabo dos veces por semestre, constituye la mayor fuente de evidencia que los profesores emplean para dar una calificación a sus alumnos. Su uso, en consecuencia, causa cierto malestar en los estudiantes, pues la

mayoría de ellos la consideran una práctica alejada a la realidad. Al respecto dos alumnos comentaron: “la evaluación debe ser constante, de tu progreso, y no simplemente de un producto, la evaluación de un solo día como el del examen no es confiable”, y, “uno se puede equivocar por muchas razones, si me equivoco el momento del examen me van a poner una mala nota y no lo voy a poder remediar, además no creo que una nota refleje tu conocimiento”. Los profesores comentaron que en lo posible se trata que a los exámenes asista un jurado de profesores, sin embargo, por varias razones no siempre se puede contar con un jurado y es el mismo profesor el que termina realizando esta evaluación. El profesor de canto concluyó con el siguiente comentario: “realmente el examen es un procedimiento que todos debemos cumplir, a la final lo que tenemos que entregar es una nota. Personalmente a mí me interesa más lo que pasa en el día a día de las clases”.

Tal como lo menciona Pontious (2005) los exámenes son una herramienta que tiende a ser superficial, y aunque de alguna manera puede proveer información valiosa, no refleja el verdadero proceso que se debe evaluar en el estudio de un instrumento musical. Una mejor alternativa, tal como lo sugieren varios autores (Díaz-Hernández & Barriga, 2004; Prieto, 2001; Pontious, 2005; Urigüen, 2005) es el incluir los exámenes como elemento del portafolio, y así, junto a otros documentos como tareas, críticas, grabaciones de audio y/o video de ejecuciones, cuestionarios, registros anecdóticos, entre otros, ayude a determinar una dirección para el trabajo futuro y a formar la base para una autoevaluación del profesor y del estudiante. El hecho que los exámenes constituyan la principal estrategia para evaluar el desempeño de los estudiantes de esta investigación, puede deberse en primera instancia al sistema tradicional de enseñanza al que estamos acostumbrados, y en segunda instancia a la falta de conocimiento de estrategias de evaluación alternativas como los portafolios y las rúbricas.

A continuación realizamos una síntesis gráfica de las prácticas de evaluación más empleadas por los participantes de este estudio en las diferentes clases.

Tabla 7

Resultados de estrategias de evaluación empleadas por clase

ESTRATEGIA:	Clase de CANTO	Clase de PIANO	Clase de BAJO	TOTAL (porcentaje):
Exámenes	Sí	Sí	Sí	100%
Retroalimentación	Sí	Sí	Sí	100%
Autoevaluación	Sí	Sí	Sí	100%
Recitales y Conciertos	Sí	Sí	Sí	100%
Grabaciones	No	No	Sí	33,33%
Rúbricas	No	No	No	0,00%
Portafolio	No	No	No	0,00%

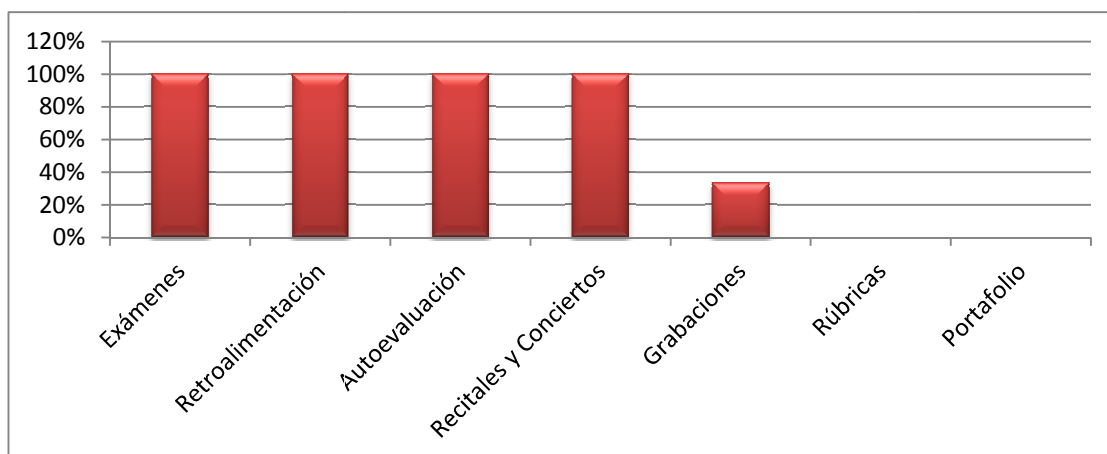


Figura 2. Gráfico de estrategias de evaluación empleadas por la muestra.

Tal como lo indican los resultados, las estrategias de evaluación identificadas como las de mayor empleo por maestros y alumnos son cuatro: los exámenes, la retroalimentación, la autoevaluación y los recitales o conciertos. En segunda instancia tenemos las grabaciones con una

frecuencia bastante menor. Finalmente, encontramos el empleo de rúbricas y portafolios, cuyo resultado fue nulo debido al desconocimiento que los participantes tenían del mismo. Sin embargo, considerando la naturaleza de la pregunta que guía esta investigación, es necesario hacer un análisis más profundo que ayude a la investigadora a determinar cuál de estas estrategias está en realidad contribuyendo al aprendizaje de instrumentos musicales, tal como ha sido descrito por los diferentes autores de la literatura revisada, y cuáles no.

Al respecto, la investigadora quisiera tomar en consideración información adicional proporcionada por los participantes de la muestra. Dicha información, que proviene en su mayoría de las entrevistas realizadas, abarcaron opiniones acerca de las mayores dificultades encontradas en enseñar o aprender a tocar un instrumento musical y el rol que cumple la evaluación en el proceso de enseñanza. También incluyeron criterios sobre las mejores estrategias y herramientas de enseñanza, aprendizaje y/o evaluación que conocen los participantes, sugerencias que darían para mejorar el sistema de evaluación y finalmente sus mayores frustraciones dentro de dicho proceso.

En primera instancia, en cuanto a la mayor dificultad que los profesores encuentran en enseñar a ejecutar un instrumento musical, todos concordaron que lo más complicado es mantener el interés y la motivación del alumno. Al respecto el profesor de piano sostuvo: “el cuidado que hay que tener con la motivación del alumno es primordial, no siempre sino cuando vienen acostumbrados al tipo de enseñanza tradicional donde hay metas temporales y hay que cumplirlas para tener una nota”. Entre otras dificultades que nombraron los profesores está el hecho de transmitir los conocimientos a los alumnos de una manera suficientemente sencilla para su comprensión, y el ayudarlos a liberarse de la tensión que en muchas ocasiones los reprime y dificulta el aprendizaje. En contraste a las respuestas de los profesores, hubo un solo alumno que mencionó la motivación como parte de las mayores dificultades de aprender a ejecutar un instrumento. Las principales razones fueron “el tiempo que toma aprender algo nuevo”, “tener todas las técnicas claras para tener un buen desempeño con el instrumento”, “la interpretación pero más la

improvisación”, entre otras respuestas similares. La investigadora considera que muchos de estos aspectos de la enseñanza podrían mejorar sustancialmente mediante el empleo variado de estrategias de evaluación, que tal como lo sostienen autores como Asmus (2009), Hallam (2001), Lehman (1993), el MENC (s.f.), Pontious (2005) y Schuck (2001), motivan y mantienen el interés de los alumnos por una parte, y se enfocan en fortalecer sus necesidades individuales por otra.

En relación a las mejores estrategias de enseñanza o aprendizaje que conocen, dos profesores coincidieron que lo mejor es individualizar la enseñanza y encontrar qué funciona con el estudiante. Al respecto el profesor de canto dijo: “uno no puede aplicar el mismo sistema para todas las personas, cada caso es tan individual que una persona puede aprender en una semana lo que a otra persona le toma años”. Por otra parte, el profesor de bajo sostuvo que su mejor herramienta es analizar su propia práctica y recordar los aspectos básicos del aprendizaje. Los alumnos proporcionaron variadas opiniones en cuanto a este punto, algunos sostuvieron que dominar la parte técnica es lo primordial porque el resto ya es solo creatividad, otros mencionaron que la observación y la imitación son aspectos fundamentales. Un alumno de canto enfatizó la importancia de que el profesor corrija el momento que hay una equivocación y busque un método diferente de explicar cómo hacerlo correctamente. Finalmente un alumno de piano sostuvo “cualquier cosa que me mantenga interesado”. Estos aspectos nos recuerdan claramente los conceptos del CEDFA (s.f.), Levine (2003), Parkes (2010) y Wiggins y McTighe (1998), quienes sostienen que solo el empleo variado de estrategias develarán evidencia de las fortalezas y debilidades de nuestros alumnos, y una vez que seamos poseedores de este conocimiento, podremos aplicar diferentes herramientas que se ajusten a las necesidades del proceso de aprendizaje individual de nuestros estudiantes. En cuanto al rol que cumple la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje los criterios de los profesores fueron variados. Por ejemplo, el profesor de canto sostuvo: “creo que su rol es muy importante solo cuando motiva el aprendizaje. Pero para una evaluación completa es necesario tomar en consideración la puntualidad, actitud y destrezas de los estudiantes”. El profesor de bajo concordó con el aspecto de motivación, pero además resaltó, como se mencionó anteriormente, que la

autoevaluación es un elemento que se debe incluir siempre tanto con sus estudiantes como con él mismo, pues el autoevaluarse como docente constituye una herramienta que facilita la enseñanza. En contraste, el profesor de piano dijo que él realiza la evaluación siempre al final, y por lo general no es para que sepan qué tan bien están los alumnos sino cuánto han avanzado en relación al semestre anterior. Además aclaró: “creo que la evaluación es importante pero no tan exagerado, tampoco contradigo su uso, pero si pudiera usar menos calificaciones o mejor ubicadas sería mejor”. Tanto el profesor de canto como el de bajo coincidieron con los criterios del Boud(2005), Díaz-Hernández y Barriga (2004), Pontious (2005), Schuck (2001) y Urigüen (2005) sobre cómo la motivación de los estudiantes puede y debe fortalecerse a través de la evaluación. Dicho aspecto, que además se encuentra cercanamente relacionado a los procesos de autoevaluación, se podrían reforzar mutuamente mediante el empleo de prácticas que inviten a los alumnos a tomar un rol más activo dentro de su propio aprendizaje, otorgándoles un sentimiento de responsabilidad, control y logro (AAIA, s.f.; CEDFA, s.f.; Pontious, 2005). Por otra parte, el comentario del profesor de piano parecería asociar la evaluación únicamente a la asignación de calificaciones o notas, en consecuencia prefiere emplearla solo al final del semestre y sugiere una mejor distribución en su uso. Además, indica que lo hace solo para ver cuánto han avanzado los alumnos en cuanto al semestre anterior, en lugar de hacerlo para determinar donde se encuentran los estudiantes en relación a un estándar u objetivo que se haya planteado conjuntamente, tal como lo sugieren la AAIA(s.f.), el MENC(s.f.), Schuck (2001), entre otros.

De la misma manera que los profesores, las opiniones de los alumnos fueron muy variadas. Aun cuando algunos coincidieron que la evaluación es muy importante sobre todo para conocer el progreso, también dijeron que no estaban muy de acuerdo como se la hace porque el arte es muy difícil de evaluar y no se pueden determinar todas las destrezas musicales con una evaluación formal. Un alumno de canto afirmó: “no estoy de acuerdo en que te hagan la evaluación dos veces, es como que en un solo rato tienes que hacer todo lo que aprendiste, me parece que cada día deberías evaluar, llevar un registro de cualquier cosa”. Finalmente un alumno de bajo opinó: “el rol

que cumple la evaluación es simplemente ver si aprendiste, es decir si tienes bien claras las técnicas y las metas que te has puesto tú mismo para lograrlas”. Como se puede apreciar, en general los alumnos reconocen que la evaluación debe reflejar el proceso de su aprendizaje y no simplemente el producto, tal como lo sugieren Dodge (2009), Frey y Schmidt (2007), Stiggins (2002) y Wiggins y McTighe (1998). Además, al igual que el *National Standards for Arts Education*(1994) y Prieto (2001), consideran que el evaluar el arte no es una tarea sencilla e insinúan que el empleo de otro tipo de estrategias que no sean solo formales es necesario, tal como lo sugiere Russel (2010). Es importante anotar como en el último comentario realizado por un alumno de bajo, se afirma que el rol de la evaluación está relacionado únicamente a detectar si existió un aprendizaje, y aunque se menciona la consecución de objetivos y metas, parece no haber conocimiento alguno de los beneficios que la evaluación puede brindar para promover el aprendizaje.

Con relación a las herramientas de evaluación que según la experiencia de profesores y alumnos son más útiles, el profesor de piano sostuvo que le sirve mucho llevar apuntes de cada clase, y cada cierto tiempo poner una calificación, por ejemplo cuando pasa de un tema importante a otro. En consecuencia al final del semestre tiene cerca de ocho notas, que aunque en un porcentaje mucho menor al de los exámenes, son consideradas e influyen en alguna medida en la nota final. Por otra parte, el profesor de bajo dijo que la estrategia que emplea y que además le gusta mucho para evaluar, son sus oídos. Él intenta ser bueno al escuchar y al enseñar, y trata de hacer preguntas que confirmen el entendimiento de los alumnos. Finalmente, el profesor de canto fue muy conciso en sus respuestas. Tal como se mencionó previamente, dijo que la estrategia que empleaba era la retroalimentación y que lo hacía porque eso funcionaba con él cuando era estudiante, pues le facilitaba comprender lo que le ayudaba a su cuerpo y lo que no. Los alumnos mencionaron varios aspectos como hacer seguimiento de lecciones y deberes, probar diferentes cosas hasta encontrar qué funciona con ellos, evaluar de maneras menos formales y presentaciones en vivo. Sin embargo, la mayoría coincidieron que lo más importante es el trato y la confianza entre profesor y alumnos. Uno de los comentarios al respecto fue: “si tienes miedo de preguntar no vas a aprender, o si te

preguntan y tienes miedo vas a contestar que entiendes todo”. Los criterios emitidos tanto por profesores como alumnos describen prácticas relacionadas a conceptos que se derivan de la retroalimentación, autoevaluación, regulación, seguimiento y recitales. Incluso el profesor de piano, quien menciona que prefiere tener apuntes y varias calificaciones que determinen la nota final del alumno en lugar de únicamente la calificación del examen, muestra una clara preferencia por obtener evidencia en diferentes momentos de la instrucción de sus alumnos, lo cual está claramente relacionada a la evaluación formativa (Dodge 2009; Frey & Schmidt, 2007; Guskey, 2008; Leonard & House, 1972; Stiggins, 2002; Wiggins & McTighe, 1998). Dichas opiniones podrían insinuar la necesidad de profesores y alumnos de integrar al sistema de evaluación, estrategias de naturaleza extrínseca e intrínseca, que les permitan por una parte obtener información más objetiva de los alumnos, y por otra parte les permita emplear dicha información para motivar, facilitar y regular el aprendizaje (Asmus, 2009; Díaz-Barriga & Hernández, 2004; Dodge, 2009; Leonard & House, 1972; Pontious, 2005; Stiggins, 2002; Wiggins & McTighe, 1998).

En relación a los cambios que sugerirían en el currículo y sobre el sistema de evaluación, todos los profesores y alumnos fueron muy claros y brindaron diferentes perspectivas. El profesor de canto afirmó que hay mucho trabajo por hacer ya que el departamento de voz recién se está desarrollando, su comentario fue: “el primer paso es terminar de estructurar este departamento con todo lo que implica, como currículo y syllabus”. El profesor de bajo sugirió primero que los alumnos tengan la oportunidad de ver a sus profesores “en acción”, y segundo que se creen instalaciones donde los alumnos puedan hacer videos de sus ejecuciones. El profesor de piano fue quien más sugerencias realizó. Primero dijo que cambiaría las letras por números, es decir en lugar de poner A+ quisiera poner un puntaje de 99 o 100, pues existe una clara diferencia entre un alumno que obtiene 99 y uno que obtiene 100. También sugirió promover que los alumnos evalúen a los profesores pero sin que estos se alteren o tomen represalias, al respecto dijo: “creo que se debería tomar acción sobre los profesores mal evaluados. Ponerles sobre aviso, capacitarlos, pedirles plan de programas. Hacer algo para que mejoren”. Finalmente sugirió que los días de desarrollo profesional sean mejor

enfocados y dedicados a capacitar a los profesores sobre temas como pedagogía o la misma evaluación, y que mejoren los equipos e instalaciones del departamento.

Las sugerencias de los alumnos se enfocaron en temas como que los profesores vayan preparados a dar clase y no improvisen ese instante, que se prepare pedagógicamente a aquellos profesores que a pesar de ser excelente músicos no son buenos enseñando y desmotivan a los alumnos, y que haya un mayor seguimiento de las tareas. Un par de alumnos hicieron referencia a que se creen patrones más estructurados para evaluar a diferentes estudiantes, uno de estos comentarios fue: “es difícil evaluar por la cantidad de alumnos y las diferencias de nivel, pero sí fuera chévere tener algo más estructurado”. Por otra parte, varios alumnos concordaron que las evaluaciones deberían ser un proceso durante sus clases y no una examinación formal a medio semestre o al final del mismo, algunos comentarios al respecto fueron: “no es justo que en una semana se vea todo lo que has aprendido en un semestre”, “si todos los días asistes a clases, si tienes deberes, yo no creo que deben hacer un día para exámenes” y “sí debe haber exámenes, pero esa calificación no debe ser la única que se tome en cuenta, eso no me parece”.

Todas estas sugerencias, relacionadas a diferentes aspectos de la enseñanza en general y de la evaluación en particular, podrían deberse nuevamente a que la escuela de música está en proceso de estructuración, y como tal existen aspectos que no han sido establecidos o aclarados tanto en la parte curricular como en la parte pedagógica. La elaboración y consecución de documentos como currículo, syllabus, unidades didácticas y planes de clase que incluyan objetivos, estándares e incluso rúbricas, podría constituir, tal como lo señalan el MENC (s.f.), Pontious (2005) y Wiggins y McTighe (1998), el primer paso para satisfacer las necesidades que profesores y alumnos ponen al descubierto en esta investigación.

Finalmente, acerca de la mayor frustración que tienen dentro del proceso de evaluación, el profesor de bajo dijo que calificar es una tarea muy difícil y que a pesar que se consideraba una persona justa, un comentario junto a la calificación podría ayudar mucho a elevar la objetividad. El

profesor de piano respondió que su mayor frustración es no poder justificar su nota, su comentario fue: “dos días antes de publicar las notas dejaba algunos trabajos en la oficina para que los alumnos recojan y vean el porqué de la nota, pero no funcionó porque nadie iba a recogerlos”. El profesor de canto coincidió con la idea del profesor de bajo de incluir comentarios, además añadió: “la evaluación de cualquier instrumento musical es muy subjetiva, y para mí como profesor es más importante lo que sucede en la clase, en cada lección”.

Las respuestas de varios alumnos, sobre todo los de canto, hicieron referencia a que las notas no reflejan el conocimiento, y que a veces a pesar de haberse esforzado mucho durante el semestre, pueden tener un mal desempeño en el examen por varias razones, y no pueden hacer nada por remediarlo. Otros alumnos coincidieron en que las exámenes deberían ser más prácticas que escritas, y que les frustra no poder desarrollarse en temas que les interesen. Un alumno de piano sugirió hacer evaluaciones a dos pianos con el profesor, su comentario fue: “creo que sería algo diferente y hasta más musical, y no vamos a estar preocupados de las cosas formales”.

Como se puede observar, la principal frustración de los maestros está ligada a aspectos de subjetividad y objetividad de la evaluación, y al paradigma en el empleo de ciertas estrategias, cuya naturaleza extrínseca o intrínseca puede reducir la validez y confiabilidad a este proceso (Urigüen, 2005). Tal como lo indican autores como Lippit (1973) y Van Gigch (1991), el proceso de abstracción requerido para realizar la evaluación de un arte dificulta y reduce en gran medida la objetividad requerida para realizar esta tarea. Sin embargo, Hargreaves, North y Chung (2002), Leonard y House (1972) y Russel (2010) sostienen que el grado de subjetividad característico de este desempeño puede reducir significativamente mediante el empleo de evaluaciones de diverso carácter: formal, semiformal o informal. En cuanto a los comentarios de los alumnos, es evidente que existe un malestar y desacuerdo por el énfasis que se brinda a los exámenes como principal fuente de evaluación y evidencia de su verdadero aprendizaje. Recordemos que de acuerdo a Pontious (2005), los exámenes constituyen solo una herramienta de carácter formal, cuyo empleo debe estar ligado y

respaldado por evidencia obtenida mediante el uso de otras estrategias antes de considerarlo un reflejo real del aprendizaje de los estudiantes.

Comparación de las prácticas identificadas con los resultados del estudio piloto

El estudio piloto empleado para la comparación de este trabajo, fue realizado dos meses antes por la misma investigadora en una institución de nivel medio de características y filosofía similares a las de la escuela de música donde se realizó la presente investigación. El objetivo principal de dicho estudio era determinar si el empleo apropiado de estrategias de evaluación formativa contribuye al aprendizaje efectivo de instrumentos musicales. Los resultados mostraron que existe un conocimiento general de los profesores sobre las prácticas de evaluación formativa en el campo instrumental, siendo la retroalimentación, la autoevaluación, los recitales y las rúbricas los más consistentes en su empleo. Otros resultados comprobaron que no existe conocimiento profundo de otras estrategias, o que existen limitaciones fuera del alcance de los participantes para su empleo. La muestra de tres profesores (trombón, piano y cello) y 38 estudiantes arrojó los resultados descritos en la siguiente tabla.

Tabla 8

Resultados de prácticas de evaluación formativa empleadas en las diferentes clases del estudio piloto

ESTRATEGIA:	Clase de TROMBÓN	Clase de PIANO	Clase de CELLO	TOTAL (porcentaje):
Retroalimentación	Sí	Sí	Sí	100%
Autoevaluación	Sí	Sí	Sí	100%
Recitales y Conciertos	Sí	Sí	Sí	100%
Rúbricas	Sí	Sí	Sí	100,00%
Grabaciones	No	No	Sí	33,33%
Portafolio	No	Sí	No	33,33%

Es importante mencionar que las clases descritas en la tabla previa son dictadas a grupos de dos a 10 estudiantes, a diferencia de la presente investigación que se realizó a clases que son dictadas individualmente.

A continuación, se presenta un gráfico que permite comparar visualmente los resultados del presente estudio con los del estudio piloto.

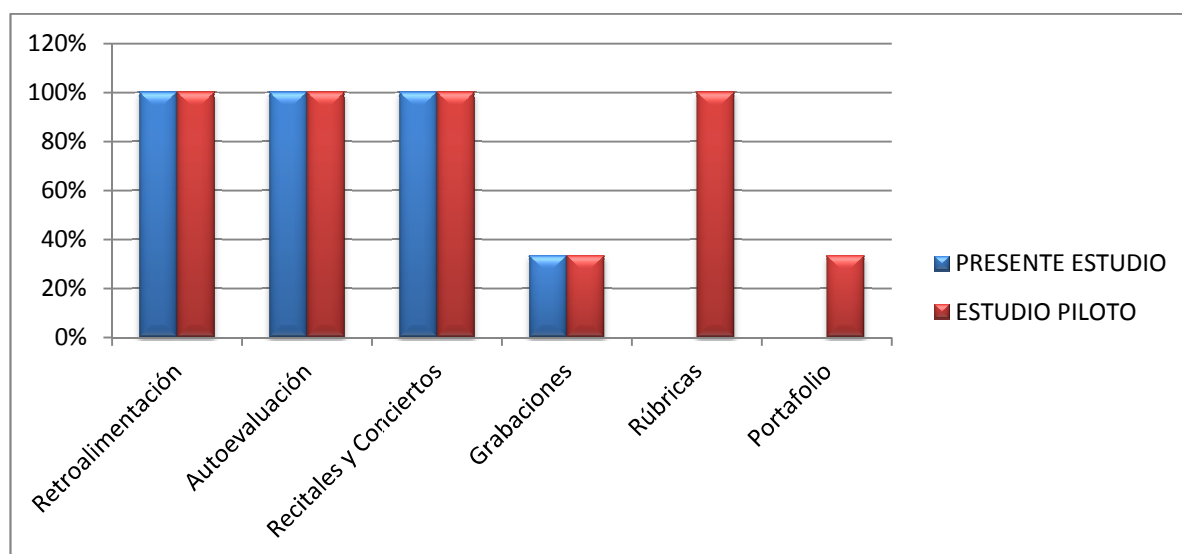


Figura 3. Gráfico comparativo de estrategias de evaluación empleadas en los estudios.

Como se puede observar claramente en la Figura 3, el empleo de retroalimentación, autoevaluación, recitales o conciertos y grabaciones coincide 100% tanto en las clases del estudio piloto como en las del presente estudio. La mayor diferencia se da en el empleo de rúbricas y portafolios, el cual, al contrario de los profesores de nivel superior, no es desconocido para los profesores de nivel medio.

Aunque los exámenes no fueron considerados parte de la investigación del estudio piloto debido a que éste se enfocaba en las estrategias de evaluación formativa, la investigadora confirmó que todos los estudiantes de nivel medio debían rendir exámenes una vez por periodo o quimestre. Sin embargo, esta calificación no representa la fuente principal para la evaluación, al contrario, la evaluación final es el resultado de varias evaluaciones que incluyen asistencia y puntualidad,

participación en mini-conciertos, asistencia a conciertos fuera de la institución, deberes y lecciones, y por supuesto el examen. Además, dicha evaluación final, que es representada numéricamente sobre 100, va acompañada de un promedio de tres a cinco comentarios que respaldan y detallan ciertas destrezas particulares de los alumnos. Este aspecto representa una gran diferencia con la información obtenida a nivel superior, ya que coincide con los conceptos de Black y William (2006), Hargreaves, North y Chung (2002), Leonard y House (1972) y Russel (2010) y Wiggins y McTighe (1998) sobre la necesidad de buscar evidencia de aprendizaje a través de diferentes herramientas y estrategias. Además, permite que los alumnos no sufran demasiada presión y ansiedad frente a los exámenes, pues conocen de antemano que su resultado no representa la totalidad de su calificación.

En cuanto a la retroalimentación y autoevaluación, ambos estudios arrojaron resultados muy similares pues son ejercicios que se practican a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambos niveles. Sin embargo, el estudio piloto reveló que la coevaluación o evaluación por pares es una práctica bastante empleada a nivel medio debido a que las clases son dictadas de manera grupal. Dicha característica permitiría, de acuerdo a lo expuesto por el CEDFA (2005), Harlen (2005), Pontious (2005), Vu y Dall'Alba (2007), fortalecer el conocimiento de objetivos y estándares por parte de los alumnos, transferirles una sensación de responsabilidad, independencia y control, además de elevar la motivación y la búsqueda de procesos de autorregulación.

Los recitales y conciertos brindaron resultados similares en los dos estudios. No obstante, a nivel medio los estudiantes tienen mayores oportunidades de llevarlos a cabo. Por una parte, y debido tal vez al mayor grado de interés que manifiestan los padres por la educación de sus hijos a este nivel, la institución ofrece dos grandes conciertos, uno en Navidad y otro al fin del año escolar. Dichos conciertos, que demandan de los alumnos el vestirse y prepararse para un ocasión especial rodeada de formalidad, brindan la oportunidad de evaluar la preparación y el nivel de logro en tiempo real, y le otorgan a los estudiantes la oportunidad de desempeñarse en tareas auténticas (Díaz-Barriga y Hernández, 2004 y Smith, 1996). Por otra parte, los alumnos de nivel medio también pueden participar en una serie de mini-conciertos que se realizan mensualmente y que están

dirigidos para un público más pequeño, por lo general asisten sus padres y compañeros. La participación en un mini-concierto no es obligatoria, sin embargo, la colaboración de un estudiante en esta actividad le garantiza una nota más que, por lo general, afectará su evaluación final de manera positiva. Dicha característica de este aspecto, constituye otra diferencia con los resultados del estudio realizado a nivel superior, donde los alumnos tienen solamente una oportunidad por semestre de presentarse en un recital y en consecuencia los beneficios de esta práctica son muy limitados.

Las grabaciones son el último aspecto donde los resultados coincidieron en ambos estudios. A nivel medio, un solo profesor de la muestra manifestó que empleaba esta estrategia, y explicó que lo hacía porque él aprendió así. Sin embargo, no puede realizar las grabaciones en las clases porque no existen las instalaciones necesarias, en consecuencia les pide a los alumnos que lo realicen en casa y lleven los resultados a clase para analizarlos conjuntamente. Los otros profesores de esta muestra comentaron que les parece una magnífica idea y que sería ideal tener un estudio de grabación, pero existen otras prioridades en las que se debería invertir como comprar instrumentos de mejor calidad, adquirir partituras y libros de técnica instrumental más variados, e incluso considerar el aumentar el salario de los profesores. Al igual que mencionaron los profesores de nivel superior, el mayor limitante de aplicar esta estrategia está relacionado a la falta de recursos para construir o adquirir las instalaciones adecuadas. En consecuencia, estudiantes y maestros de ambos niveles tendrán que seguir improvisando ideas para emplear esta herramienta, o simplemente tendrán que descartarla y perder la oportunidad de beneficiar el aprendizaje de esta forma.

La mayor diferencia que se encontró en los resultados está relacionada al empleo de rúbricas. En contraste con los profesores de nivel superior, todos los profesores de nivel medio conocían y empleaban una rúbrica general que formaba parte del currículo del departamento de música. Dicha rúbrica, que comprendía criterios bien definidos, coincidiendo de esta manera con los conceptos sugeridos por Díaz-Hernández y Barriga (2004) y Goodrich (s.f.), era también de

conocimiento general de los alumnos, lo cual les permitía tener un panorama claro sobre los juicios de valor a emitirse por determinadas características de su desempeño (CEDFA, 2005; Wiggins & McTighe, 1998). Por otra parte, los profesores sugirieron que debería elaborarse una rúbrica específica para cada instrumento, y de esta manera obtener mayores beneficios de su empleo.

Finalmente, únicamente el profesor de piano del estudio piloto confirmó el empleo de portafolios. Dicha herramienta, que según el profesor decidió implementarla porque él mismo la empleó cuando era estudiante, incluía partituras, análisis de temas musicales, grabaciones ejemplares de los temas que se están estudiando, reportes de asistencia a conciertos, pruebas de teoría musical y hasta autoevaluaciones. De acuerdo a Urigüen, 2005, el profesor de piano estaría en la capacidad de emitir juicios más acertados sobre el progreso de sus estudiantes, y podría capacitarlos en el empleo de variedad de medios que capturen diferentes aspectos de su desempeño (*Project Zero's APPLE Project*, s.f.). En consecuencia, considerando a Pontious (2005), el estudiante podría determinar una dirección para el trabajo futuro y formar la base para una autoevaluación del profesor y del estudiante. Lamentablemente, solo un profesor de las muestras de ambos estudios, empleaba y conocía los beneficios de esta herramienta.

En este punto, es importante mencionar que los profesores de la muestra del estudio piloto, al igual que los profesores del estudio realizado a nivel superior, son músicos profesionales y destacados del medio, pero además todos tienen certificaciones de estudios en pedagogía musical. Dicha característica, podría ser la causa de que los profesores de nivel medio tengan mayor conocimiento o estén más familiarizados con ciertos términos y estrategias que resultaron desconocidos para los otros maestros. Por otra parte, cabe anotar que a pesar de que la institución donde se realizó el estudio piloto es también relativamente nueva, su currículo, syllabus y unidades didácticas están plenamente establecidas y en funcionamiento desde el año 2004. Este aspecto, considerado de vital importancia por autores como Asmus (2009), Black y William (2006), CEDFA (s.f.), MENC (s.f.), Pontious (2005), Wiggins y McTighe (1998), entre otros, puede haber permitido que tanto profesores como alumnos implementen estrategias de evaluación, cuyos principios y

características están cercanamente ligados a los contenidos de estos documentos, tales como objetivos y estándares.

Finalmente, y al contrario de lo manifestado por el profesor de piano de nivel superior, los días de desarrollo personal de la institución donde se llevó a cabo el estudio piloto están dedicados a la capacitación de los profesores en aspectos como planeación, metodologías de enseñanza y estrategias de evaluación.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

Resumen

El evaluar el desempeño musical de maneras más válidas y confiables es una necesidad evidente a todo nivel. La implementación y empleo de variedad de estrategias de evaluación, sobretodo de carácter formativo, podría constituir la respuesta para elevar la objetividad de esta tarea, y además beneficiarían en gran medida el proceso de adquisición de conocimientos y destrezas. El presente estudio estaba encaminado a identificar y describir las estrategias de evaluación que contribuyen de manera significativa al aprendizaje efectivo de instrumentos musicales en alumnos de nivel superior comparado a alumnos de nivel medio. La información recabada a través de la investigación guió a la investigadora hacia las siguientes conclusiones y recomendaciones.

Conclusiones

En primera instancia, los resultados demostraron que las estrategias más empleadas por profesores y alumnos a nivel superior son, en orden de frecuencia:

1. Exámenes, retroalimentación, autoevaluación y recitales.
2. Grabaciones.

De estos resultados, se puede concluir que solamente la retroalimentación, autoevaluación, recitales, y grabaciones, contribuyen efectivamente al aprendizaje de instrumentos musicales en alumnos de nivel superior. Los exámenes, a pesar de ser empleados por todos los participantes de la muestra, no mostraron evidencia de beneficiar el proceso de aprendizaje, al contrario, su empleo causa preocupación y descontento en los estudiantes. La principal razón de este malestar es que tanto alumnos como maestros consideran que esta estrategia no refleja la realidad del conocimiento obtenido, además no les brinda la oportunidad de detectar, corregir o mejorar el aprendizaje.

Si bien la retroalimentación y autoevaluación, resultaron estrategias altamente empleadas y apreciadas por los participantes de la muestra, la descripción de su empleo demostró que no cumplen con todas las características o dimensiones requeridas y planteadas por varios autores. Su mayor falencia está directamente relacionada al desconocimiento de objetivos o metas por parte de los alumnos. En consecuencia sus beneficios pueden verse afectados.

Los resultados también mostraron que la estrategia más apreciada por los alumnos son los recitales debido principalmente al alto grado de autenticidad que existe en esta tarea. Sin embargo, es una tarea que se realiza una sola vez por semestre o curso, lo que podría reducir en cierta medida su utilidad. Futuros estudios son sugeridos en este aspecto.

En relación al empleo de grabaciones, se puede concluir que su uso limitado se debe principalmente a la falta de instalaciones o recursos que permitan su consecución. En segunda instancia, y como es una tarea que por lo general los estudiantes deben realizar por sus propios medios, se complica realizar un seguimiento por parte de los profesores, dificultando o disminuyendo su contribución al aprendizaje de instrumentos musicales.

El desconocimiento casi general de estrategias de evaluación como rúbricas y portafolios podría estar directamente ligado a que los profesores, a pesar de ser músicos profesionales, carecen por una parte de preparación académica para ser docentes, y por otra parte a que son estrategias que no fueron empleados cuando ellos eran estudiantes. En consecuencia no pueden usar su propia experiencia para considerar su empleo, tal como es el caso de la retroalimentación y la autoevaluación. Además, el hecho de que la institución donde se realizó la investigación haya estado en proceso de elaborar su currículo, pudo haber obligado a los profesores a improvisar tanto procesos de enseñanza como de evaluación. Dicha tarea podría verse aún más perjudicada por la gran variedad de niveles de desempeño que tienen los alumnos que asisten a estas clases.

La comparación realizada con los resultados del estudio piloto permitió responder la pregunta que guió este estudio. Dicha comparación, llevó a la investigadora a la conclusión que a nivel medio existe un mayor conocimiento, y en consecuencia un mayor empleo de estrategias de evaluación que contribuyen al aprendizaje efectivo de instrumentos musicales. En primer lugar, se encontró que la retroalimentación, autoevaluación, recitales o conciertos y grabaciones son estrategias empleadas en ambos niveles con la misma frecuencia. De las estrategias mencionadas, el empleo de grabaciones se da en menor grado en ambos niveles debido a la falta o dificultad de acceso a instalaciones que faciliten su empleo. En segundo lugar, se comprobó que aunque en menor frecuencia, los profesores y

alumnos de nivel medio tienen conocimiento del empleo del portafolio y sus beneficios. Al contrario de los participantes de nivel superior que no tenían conocimiento de esta herramienta. Finalmente, la mayor diferencia se dio en relación a las rúbricas, las cuales son empleadas por todos los participantes del estudio piloto, mientras que su empleo a nivel superior fue nulo. En conclusión, se puede inferir que las estrategias que contribuyen al aprendizaje efectivo de instrumentos musicales en alumnos de nivel medio son, en orden de frecuencia:

1. Retroalimentación, autoevaluación, rúbricas y recitales o conciertos.
2. Grabaciones y portafolios.

Mientras que las estrategias que contribuyen al aprendizaje efectivo de instrumentos musicales en alumnos de nivel superior son, como se mencionó anteriormente:

1. Retroalimentación, autoevaluación y recitales.
2. Grabaciones.

Una de las razones para que se dé esta diferencia, podría estar relacionada a que los profesores de nivel medio eran todos pedagogos musicales, además respaldan su enseñanza en documentos plenamente establecidos como currículo, syllabus, unidades didácticas y rúbricas. En contraste a los profesores de nivel superior, que a pesar de su experiencia en las aulas, no tienen preparación docente ni documentos concretos encaminados a satisfacer las necesidades curriculares específicas del instrumento que enseñan.

Por otra parte, el empleo de estrategias de evaluación que están relacionadas a experiencias personales de los profesores de nivel superior, y no a estrategias aprendidas a través de estudios académicos, puede resultar en el empleo inapropiado o incompleto de las mismas. Dicha situación podría debilitar las cualidades de dichas estrategias, y en consecuencia afectar el espectro de aprendizaje. Futuros estudios son sugeridos en este aspecto.

En este punto es importante reflexionar que el presente estudio y el estudio piloto se realizaron sobre muestras pequeñas y en instituciones de características muy particulares en nuestro medio, en consecuencia las generalizaciones podrían ser limitadas y exclusivas a estos escenarios o

contextos. Por otra parte, es necesario volver a mencionar que la investigadora desconocía completamente tanto a los profesores como a los alumnos participantes en la investigación. Dicha condición pudo haber afectado por una parte el desenvolvimiento normal de los individuos de la muestra, ya sea en las clases y/o entrevistas, y por otra parte el significado e interpretación que la investigadora dio a los datos recolectados.

Recomendaciones

La evaluación del desempeño instrumental es una actividad compleja que requiere de la combinación de diferentes factores y elementos que le permitan realizar esta tarea con la mayor objetividad posible. Desde este punto de vista, y tomando en cuenta los resultados y conclusiones que se derivan de los mismos, la investigadora sugiere:

1. Que se elabore, revise, unifique y/o establezca cuanto antes el currículo de la Facultad de Música, y los documentos que se derivan del mismo, tales como syllabus, planes de unidad y estándares.
2. Que los futuros días de desarrollo profesional de la Facultad de Música se encaminen a la capacitación de todos los profesores en metodologías de enseñanza y prácticas alternativas de evaluación del desempeño instrumental.
3. Que los objetivos y metas de los cursos sean de claro conocimiento de profesores y especialmente de alumnos.
4. Que se revise y re-estructure el sistema de evaluación a través de un enfoque formativo que invite al estudiante a tomar un rol más activo de su aprendizaje. Dicho enfoque podría incluir el empleo de estrategias de evaluación alternas como rúbricas y portafolios.
5. Que se facilite y promueva el empleo de las instalaciones existentes para que los alumnos puedan llevar a cabo grabaciones y análisis de sus ejecuciones.

6. Que se promueva la realización de más de un recital por semestre, o que se creen más y diversas oportunidades de que los alumnos toquen en vivo.
7. Que se promueva la evaluación y autoevaluación de profesores, y que se realice el seguimiento apropiado de aquellos profesores que necesitan fortalecer sus destrezas pedagógicas.

Finalmente, la investigadora del presente trabajo recomienda a los profesores de música en general que dediquen tiempo y esfuerzo a la investigación e implementación de estrategias y herramientas de evaluación alternativas en sus clases, y los invita a tomar consciencia de la importancia y relevancia tanto de su rol como de su labor cada vez que afrontan una clase.

Referencias

Association for Achievement and Improvement through AssessmentAAIA. (s.f.). *Assessment for learning: Pupil self-assessment*. Obtenido el 10 de febrero 2007 de <http://www.aaia.org.uk/assessment.htm>

Asmus, E. P. (1999). Musical Assessment Concepts. *Music Educators Journal*, 86(2), 19-24.

Asmus, E.P. (s.f.). *Music assessment web site*. Obtenido el 20 de noviembre 2006 de <http://www.music.miami.edu/assessment/forms.html>

Assessment Matrix. (s.f.). *Music performance*. Obtenido el 20 de noviembre 2006 de http://www.tcnj.edu/~assess/documents/assess/amm/MUSA_Assess.pdf

- Barry, N., & Hallam, S. (2002). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Bergee, M. J. (1993). A comparison of faculty, peer, and self-evaluation of applied brass jury performances. *Journal of Research in Music Education*, 41, 19-27.
- Berrocal Berrocal, F. (1995). *Evaluación de la calidad del aprendizaje*. Madrid: Dpto. de Psicología Diferencial y del Trabajo, Universidad Complutense Madrid.
- Billington, D. (2002). *Siete características de programas altamente efectivos en el aprendizaje*. Obtenido el 12 de enero 2007 de www.newhorizons.org-article_billington.html
- Black, P., & William D. (2006). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Obtenido el 27 de enero 2007 de <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Obtenido el 6 de febrero 2011 de http://www.aulatres.net/1/curs_wq/pagines_secundaries/taxonomia_bloom.htm
- Bollag, B. (2006). Making an art form of assessment. *Chronicle of Higher Education*, 56(10): A8-A10.
- Boud, D. (2005). *Enhancing learning through assessment*. New York: RoutledgeFalmer.
- Boyer-Alexander R., Campbelle-Holman M., De Frece R., Goodkin, D., Henderson B.M., Jothen M., King C., Miller, N.L.T., & Rawlins I. (2000). *Share the music*. New York: McGraw-Hill School Division.
- Brasher, E. (1999). Assessment in Music Education. *Teaching Music*, 7(1), 27-31.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Catteral, J., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). *Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts*. Obtenido el 15 de octubre 2006 de <http://www.livemusictaskforce.org/media/arts-and-human-development.pdf>
- Center for Educador Development in Fine Arts CEDFA. (2005). *Performance assessment*. Obtenido el 17 de febrero 2007 de http://www.cedfa.org/teaching/index.php?file=assessment/perf_assessment_music.php&expand=4,17
- Chaffin, R., & Imreh, G. (1997). Pulling teeth and torture: Musical memory and problem solving. *Thinking and Reasoning*, 3, 315 – 336.
- Chapman, V., & Inman, M. D. (2009). Rubrics or creativity / Metacognitive development? *Education Digest*, 75(2), 53-56.
- Cole, R. (Ed). (1995). *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Daniels, H., & Bizar, M. (1998). *Methods that matter: Six structures for best practice classrooms*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Díaz – Barriga, & Hernández. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dodge, J. (2009). What are formative assessments and why should we use them? Twenty five quick formative assessments for a differentiated classroom. *Scholastic Teaching Resources*, 4-11.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1997). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 353-406.

- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1997). Research on Expert Performance and deliberate Practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology* 16, 40 – 58.
- Fink, L.D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass Books.
- Frankland, S. (2007). *Enhancing teaching and learning through assessment*. Published by Springer.
- Frey, B. B., & Schmitt, V. L. (2007). Coming to terms with classroom assessment. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 402 – 423.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goolsby, T. (1995). Portfolio assessment for better evaluation. *Music Educator Journal*, 83, 39-44.
- Goolsby, T. (1999). Assessment in instrumental music. *Music Educator Journal*, 86, 50-56.
- Goodrich, H. (s.f.). Teaching with rubrics: The good, the bad and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27–30.
- Guilmartin, K., & Levinowitz L. (1989). *Music and your child: A guide for parents and caregivers*. Princeton, NJ: Center for Music and Young Children.
- Guskey, T. (2008). *Practical solutions for serious problems in standards-based grading*. Obtenido el 17 de febrero de 2011 de http://books.google.com/books?id=jDImAQAAIAAJ&q=guskey+2008&dq=guskey+2008&hl=es&ei=ryyqTezNAYPKgQfTodXzBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCgQ6AEwAA
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.

Haley, K. (1998). *Watkins-Farnum revisited: Application of modern test theory to music performance assessment*. Obtenido el 10 de febrero 2007 de http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&_pageLabel=RecordDetails&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED419842&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&objectID=0900000b8013bfb7

Hallam, S. (1997). The development of memorization strategies in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18, 87-97.

Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23.

Haney, W. (1991). *Expanding student assessment for supervision and curriculum development*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hargreaves, D., North, A., & Chung, C. (2002). *Marking time: Assessment issues in music performance*. Obtenido el 17 de febrero 2007 de <http://www.palatine.ac.uk/events/viewreport/188/>

Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: Are model answers the answer? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 601-611.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (1999). *Models of teaching*. New York: Allyn & Bacon

Lane, A. M. (2000). *Assessment of music educators' procedures and beliefs concerning evaluation of grade 3 student music achievement in Newfoundland and Labrador, Canada*. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations and Theses.

Langer, S. K. (1953). *Feeling and form*. New York: Charles Scribner's Sons.

Lehman, P. R. (1984). Education in the arts: One of the basics. *ERS Spectrum*, 2(3), 7-10.

Leonard, C., & House, R. W. (1972). *Foundations and principles of music education*. New York: McGraw Hill.

- Levine, M. (2003). Celebrating diverse minds. *Educational Leadership*, 12-15.
- Li, L., & Steckelberg, A. (2009). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 525-536.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263 – 275.
- Marzano, R., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- McPherson, G., & Zimmermann, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 327 – 347.
- Ministry of Education: Province of British Columbia. (1995). *Assessment and evaluation*. Obtenido el 10 de febrero 2007 de <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/music810/muasse.htm>
- Mills, J. (1987). Assessing of solo musical performance: A preliminary study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91, 119-125.
- Mills, J. (1991). Assessing musical performance musically. *Educational Studies*, 17(2), 173.
- Music for teachers. (s.f.). *Assessment: Strategies assessment logs*. Obtenido el 17 de febrero 2007 de <http://www.m4t.org/assessment.htm>
- Oyster River Cooperative School District. (s.f.). *Music curriculum (K – 12): Assessment and evaluation*. Obtenido el 20 de noviembre 2006 de <http://www.orcds.org/Curriculum/Music/assessment.htm>

- Parkes, K. A. (2010). Performance assessment: Lessons for performers. *International Journal for Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 98 – 106.
- Pontious, M. (2005). *Grading, instruction, and assessment in music*. Obtenido el 10 de febrero 2007 de <http://www.dpi.state.wi.us/cal/mugrdinstess.html>
- Powel, O.K., & Powel, W. (2004). *From topic to concept: Lesson planning for differentiation with essential questions to foster critical thinking skill*". Handout at the East Asian conference of International Schools, Bangkok, Thailand.
- Prieto, R. (2001). La evaluación de las actividades musicales. *Contextos Educativos*, 4, 329 – 340.
- Project Zero's. (s.f.). *APPLE Project: Assessing Projects and Portfolios for Learning*. Obtenido el 20 de febrero de 2011 de <http://pzweb.harvard.edu/Research/APPLE.htm>
- Project Zero's. (s.f.). *Rubrics and self-assessment project*. Obtenido el 20 de febrero de 2011 de <http://pzweb.harvard.edu/Research/RubricSelf.htm>
- Roldán, C. (2004). *Aprendizaje basado en problemas*. Documento no publicado presentado en EDU 611 Metodologías y Estrategias de Enseñanza. Quito: Universidad san Francisco de Quito.
- Russel, B. E. (2007). An application of the facet-factorial approach to scale construction in the development of a guitar performance rating scale. *Bulletin of the Council for Research Music Education* 242, 64-67.
- Russel, B. E. (2010). *The empirical testing of a musical performance assessment paradigm*. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations and Theses.
- Sargeant, J., Mann, K., Van Der Vleuten, C., & Metsemakers, J. (2008). "Directed" self-assessment: Practice and feedback within a social context. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(1), 47-54.
- Schunk, D. H. (1993). *Enhancing strategy use: Influences of strategy value and goal orientation*. Disponible en la base de datos de ERIC. (ED359217)

Schunk, D. H. (2001). *Self-regulations through goal setting*. Disponible en la base de datos de ERIC. (ED462671)

Sears, M. (2002). *Assessment in the instrumental music classroom: Middle school methods and materials*. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations and Theses.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.

Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback*. Research Report. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Sloboda, J., (1991). *Musical expertise: Toward a general theory of expertise*. New York, NY: Cambridge University Press.

Smith, R. (1995). *Assessment and progression in musical performance*. Obtenido el 17 de febrero 2007 de <http://music.arts.usf.edu/smf/art-rs.htm>

Sousa, D. (2002). *Como aprende el cerebro*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stiggins, R. J. (2001). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83, 758-765.

Stiggins, R. J. (2002). *Student-involved classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Stiggins, R. J. (2008). *Student-involved assessment for learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning for assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 501 – 510.

- Teacher Vision. (s.f.). *Portfolio: Types*. Recuperado el 20 de febrero de 2011 de <http://www.teachervision.fen.com/teaching-methods-and-management/experimental-education/4530.html>
- The Arts in the New Zeland curriculum. (s.f.). *Into music 4 support material: Assessment in music*. Obtenido el 3 de febrero 2007 de http://www.tki.org.nz/r/arts/music/intomusic4/assess_e.php
- The National Association for Music Education (s.f.). *Assessment strategies for music: Description of the assessment strategies*. Obtenido el 20 de noviembre 2006 de http://www.menc.org/publication/books/performance_standards/assessment.html
- Universidad de León. (s.f.). *El diario de campo*. Obtenido el 27 de febrero de 2011 de <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/practicu/Diario.htm>
- Urbiola M., & Ytuarte M. (2002). *Cerebro, inteligencia y aprendizaje*. México: Urbiola, Ytuarte & Asociados, S.A.
- Urigüen, M. (2005). *Evaluación de la calidad de la educación: Mitos y desafíos en el Ecuador*. Quito: CMYK Digital.
- Van Gigch, J. P. (1991). *System design modeling and metamodeling*. New York: Plenum Press, 1991.
- Vu, T., & Dall'Alba, G. (2007). Students' experience of peer assessment in a professional course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 541-556.
- White-Hester, J. (s.f.). *Instrumental performance rubric*. (s.f.). Obtenido el 20 de noviembre 2006 de <http://artswork.asu.edu/arts/teachers/assessment/discipline1.htm>
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. Jossey-Bass Publishing.
- Wiggins, G., & McTighe J. (1998). *Understanding by design*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wrigley, W. (2005). *Improving music performance*. Obtenido el 3 de febrero 2007 de <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/public/adt-QGU20060818.154820/index.html>

Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (1998). *Best practices: New standards for teaching and learning in America's schools*. New Hampshire: Heinemann.

Zuar, B. E. (2006). *The New York state music statement: history, development, and analysis of the data generated by the 2002 field test*. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations and Theses.