



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

TESIS DOCTORAL

**IDEAS DE LOS PROFESORES DE INSTRUMENTO
EN CONSERVATORIO SOBRE LA EVALUACIÓN
Y LA CALIFICACIÓN**

Autora

Aránzazu González Royo

Director

Alfredo Bautista

Universidad Politècnica de València

Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte

Programa de Doctorado en Música

Abril de 2017

«Ideas de los profesores de instrumento en conservatorio sobre la evaluación y la calificación»

Por

Aránzazu González Royo

Universidad Politècnica de València

Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte

Programa de Doctorado en Música

Abril de 2017

A Héctor, con Amor

ÍNDICE

ÍNDICE	7
LISTA DE TABLAS	11
LISTA DE FIGURAS	13
AGRADECIMIENTOS	15
BREVE RESEÑA BIOGRÁFICA	19
RESUMEN.....	25
ABSTRACT.....	27
RESUM	29
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN GENERAL	31
1.1 ¿Qué es la evaluación educativa?	32
1.2 Una aproximación al concepto de evaluación que propone el currículo de las enseñanzas de instrumento.....	36
1.2.1 Funciones y finalidades de la evaluación.....	38
1.2.2 La evaluación continua en los conservatorios	42
1.2.3 El rol del profesor en la evaluación	44
1.3 La evaluación de las interpretaciones musicales en contextos académicos	46
1.4 La evaluación para el aprendizaje en las enseñanzas de instrumento	48
1.4.1 Investigación en el ámbito anglosajón	50
1.4.1.1 Estudios teóricos	52
1.4.1.2 Estudios empíricos	60
1.4.2 Investigación en el ámbito nacional.....	65
1.4.2.1 Breve aproximación a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.....	71
1.4.2.2 Estudios sobre concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de instrumentos musicales.....	73
1.4.2.3 Estudios sobre concepciones de la evaluación en profesores de instrumento de conservatorio.....	77

1.5 La evaluación final de las interpretaciones musicales	85
1.5.1 Factores que intervienen en la calidad de los procedimientos de calificación	86
1.5.2 El desarrollo de escalas de medición por criterios.....	90
1.5.3 Implicaciones educativas del uso de procedimientos de calificación holísticos.....	101
1.5.4 Metodologías cualitativas en la investigación sobre ideas de profesores acerca de los procedimientos de calificación	106
CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS	117
2.1 Planteamiento	118
2.1.1 Estudio 1	119
2.1.2 Estudio 2	120
2.1.3 Estudio 3	121
2.2 Estructura	122
CAPÍTULO 3: INTRODUCCIÓN A LOS TRES ESTUDIOS EMPÍRICOS	125
3.1 Estudio 1: Funciones y finalidades de la evaluación en los profesores de instrumento de conservatorio	126
3.1.1 La evaluación: Marcos teóricos	126
3.1.2 Ideas del profesorado sobre las funciones y finalidades de la evaluación: Estudios previos.....	129
3.1.3 La evaluación desde el currículo y la investigación en enseñanzas musicales.....	131
3.1.4 Objetivos y relevancia.....	133
3.2 Estudio 2: ¿Cómo evalúas a tus alumnos de instrumento? Ideas del profesorado de conservatorio acerca de los procedimientos de evaluación	135
3.2.1 Los procedimientos de evaluación de las interpretaciones musicales de los alumnos en contextos académicos.....	136
3.2.2 Aspectos contenidos en el currículo acerca de los procedimientos de evaluación ..	138
3.2.3 Investigaciones sobre los procedimientos de evaluación de las interpretaciones de los alumnos	139
3.2.4 El rol de los departamentos en la elaboración de procedimientos de evaluación	144
3.2.5 Objetivos y relevancia.....	146
3.3 Estudio 3: Ideas de los profesores de instrumento en conservatorios sobre cómo calificar: Aspectos objetivos y subjetivos de la interpretación musical	148
3.3.1 La calificación en los conservatorios de música.....	148
3.3.2 La interpretación musical: Características objetivas y subjetivas.....	151
3.3.3 Evaluación holística vs. criterial: Fiabilidad y validez de los procedimientos de calificación.....	153
3.3.4 Estudios acerca de las ideas de los profesores sobre los procedimientos de calificación.....	155
3.3.5 Objetivos y relevancia.....	157

CAPÍTULO 4: OBJETIVOS GENERALES Y MÉTODO	159
4.1 Objetivos	160
4.2 Participantes.....	161
4.3 Materiales y procedimiento.....	161
4.4 Análisis de datos.....	163
4.4.1 Categorías analíticas del Estudio 1	164
4.4.2 Categorías analíticas del Estudio 2	166
4.4.3 Categorías analíticas del Estudio 3	169
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	173
5.1 Estudio 1: Ideas sobre las funciones y finalidades de la evaluación.....	174
5.1.1 Finalidades de la evaluación	174
5.1.1.1 Finalidades fundamentales.....	174
5.1.1.2 Finalidades secundarias	178
5.1.1.3 Comparación entre finalidades fundamentales y secundarias	180
5.1.2 ¿Cómo coexisten las ideas sobre las finalidades y funciones de la evaluación?	181
5.2 Estudio 2: Ideas sobre los procedimientos de evaluación	184
5.2.1 Ideas acerca de los procedimientos de evaluación durante las clases.....	184
5.2.1.1 Cómo se evalúa	185
5.2.1.2 Qué se evalúa	185
5.2.1.3 Qué referente se utiliza	187
5.2.1.4 Para qué se evalúa.....	187
5.2.2 Ideas acerca de los procedimientos de evaluación en los exámenes	190
5.2.2.1 Cómo se evalúa	190
5.2.2.2 Qué se evalúa	190
5.2.2.3 Qué referente se utiliza	191
5.2.2.4 Para qué se evalúa.....	192
5.2.3 Grado de acuerdo con los miembros del departamento	193
5.3 Estudio 3: Ideas sobre cómo calificar.....	196
5.3.1 ¿Cuáles son los aspectos que consideras objetivos a la hora de calificar?, ¿y subjetivos?.....	196
5.3.2 ¿Cómo describirías lo que es para ti una interpretación de suspenso, de cinco y de diez?	201
5.3.3 ¿Cómo haces para concretar tu juicio musical en un número?	204

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	207
6.1 Estudio 1. Las funciones social y pedagógica coexistieron en las ideas de los profesores.....	208
6.1.1 La finalidad sumativa predominó como finalidad fundamental. El calificar fue la finalidad secundaria más mencionada	208
6.1.2. Se refirieron diferentes finalidades para satisfacer las funciones social y pedagógica	209
6.2 Estudio 2. Las ideas relativas a la evaluación en las clases y en los exámenes difirieron sustancialmente.....	212
6.2.1 Predominaron las ideas basadas en evaluar por observación y/o audición.....	212
6.2.2 Ideas diferentes acerca de qué evaluar en las clases y en los exámenes	213
6.2.3 Ideas diferentes acerca de qué referente considerar durante las clases y en los exámenes	214
6.2.4 Predominaron las ideas relativas a evaluar para supervisar los resultados del aprendizaje	215
6.2.5 Predominaron las ideas de desacuerdo con los compañeros de departamento en la forma de evaluar	218
6.3 Estudio 3. Los profesores mostraron ideas heterogéneas acerca de los criterios y procedimientos de calificación	220
6.3.1 Lo objetivo y lo subjetivo entendido como un continuo con límites difusos	220
6.3.2 Los aspectos objetivos determinan el suspenso y el cinco, mientras que lo subjetivo entra en juego en el diez.....	222
6.3.3 Los procedimientos de calificación descritos fueron heterogéneos y poco concretos	224
CAPÍTULO 7: REFLEXIONES FINALES	227
7.1 Implicaciones	228
7.3 Limitaciones y futuras líneas de investigación	233
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	237
ANEXO I.....	252
Consentimiento Informado para Participantes de Investigación.....	252

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de independencia de los alumnos como prueba de su habilidad de autoevaluación	57
Tabla 2. Comparación de los factores en las escalas de medida desarrolladas con métodos factoriales.....	94
Tabla 3. Participantes por especialidades	161
Tabla 4. Estudio 1: Sistema de categorías I. Finalidades fundamentales: Tipos y definiciones	165
Tabla 5. Estudio 1: Sistema de categorías II. Otras finalidades: Nuevos tipos que surgieron y definiciones	165
Tabla 6. Estudio 2: Sistema de categorías I. ¿Cómo evalúas tú clase a clase?.....	167
Tabla 7. Estudio 2: Sistema de categorías II. ¿Cómo evalúas tú en los exámenes?	168
Tabla 8. Estudio 2: Sistema de categorías III. ¿Estás de acuerdo en la forma en que evalúan tus compañeros?.....	169
Tabla 9. Estudio 3: Sistema de categorías I. Aspectos que los profesores consideraron para calificar	171
Tabla 10. Estudio 3: Sistema de categorías II. Procedimientos de calificación	172
Tabla 11: Coexistencia de funciones y finalidades. Respuestas de cada profesor a las preguntas sobre la finalidad principal (F) y secundarias (S).....	183
Tabla 12. Categorías a las que los profesores se refirieron en sus respuestas acerca de cómo evalúan clase a clase	189
Tabla 13. Categorías a las que los profesores se refirieron en sus respuestas acerca de cómo evalúan en los exámenes	195
Tabla 14. Frecuencia y porcentajes de profesores que se refirieron a cada categoría, en los aspectos que consideraron objetivos o subjetivos para calificar.....	197

Lista de Tablas

Tabla 15. Estadísticos descriptivos relativos a las categorías referidas por los profesores, en los aspectos que consideraron objetivos o subjetivos para calificar	198
Tabla 16. Frecuencia y porcentaje de profesores que se refirieron a cada categoría, al describir las calificaciones de suspenso, cinco y diez.....	202
Tabla 17. Estadísticos descriptivos relativos a las categorías referidas por los profesores, al describir las calificaciones de suspenso, cinco y diez.....	202

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de profesores que hicieron referencia a cada finalidad en las dos preguntas: Finalidad fundamental y otras finalidades180

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos

En primer lugar agradezco a Alfredo Bautista, como Director, el enorme esfuerzo, dedicación y cariño con el que me ha ayudado a que este proyecto salga a la luz. Esta Tesis Doctoral ha sido el fruto del trabajo personal de ambos, con toda nuestra ilusión y esfuerzo personal. Gracias por saber dirigir y encauzar cada uno de los pasos y dudas que han surgido en este largo proceso. Te lo he agradecido infinidad de veces, pero aún no son suficientes las veces que te daré las GRACIAS.

Agradezco especialmente a todos los profesores que participaron en las entrevistas, por su colaboración en mi investigación de una forma desinteresada. Este proyecto ha sido posible gracias a su cooperación. Especialmente, agradezco el apoyo de mis compañeros del Centro Integrado Federico Moreno Torroba, y doy las gracias a la Junta Directiva por facilitar el permiso que me ha permitido finalizar estas líneas. Gracias a todos, en especial a Carlos M^a Domínguez y a Óscar Barragán.

El germen de mi formación psicopedagógica está en los seminarios del grupo de Adquisición del Conocimiento Musical de la Universidad Autónoma de Madrid. Agradezco especialmente a Nacho Pozo por permitirme participar en los seminarios, y al resto de compañeros que han contribuido con su investigación a un mayor conocimiento de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de instrumento en los conservatorios. Gracias por haber abierto el camino, crear y trabajar por y para una mejor educación musical en nuestro país.

En la Universidad Politècnica de València, agradezco enormemente a Nuria Lloret, mi Tutora Académica, y a Mila Sanmartín, la Secretaria del Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte, por toda la ayuda que me han prestado resolviendo las dudas que han surgido en cuanto a todo tipo de cuestiones académicas y administrativas, atendiéndome tan amablemente durante estos cuatro años.

Cómo no, agradezco a las bibliotecarias y personal de la cafetería del ESIC en Pozuelo el acceso a la biblioteca y las instalaciones desde las que he realizado la mayor parte del trabajo de esta Tesis Doctoral.

Quiero dar las gracias a las personas que han estado apoyándome en este tiempo tan peculiar de constante trabajo académico. Muchas gracias a Clarita, de la “pisci”, por su ayuda con las traducciones al valenciano, a Bodhi por sus correcciones con el inglés y a Miles, por facilitarme y hacerme la estancia en Singapur tan agradable. Paula, compañera, por levantar la lanza guerrera aunque estuviera casi ondeando la bandera blanca, con tu humor personal. A mi primo Carlos, por las veces que me he quedado sin conversación por las pelis que no vi, y por preguntarme qué tal, aún sabiendo que la respuesta era una cara de pez. A Lucía, por tus paseos. A Sara, Elena y Saioa, por vuestro encanto personal. A Camino, por esos kilómetros nocturnos para relajar. A David Otero, por sus conversaciones y ánimos. A David, “jariñito”, por postergar esas cañas y por el escepticismo en el proceso. A Tony, amigo mío, por tu apoyo desde siempre. A Eduardo, por tus pausas, tus ondas beta, tus consejos y tus fotos tropicales. A Sara, por tu ayuda en el empujón final. A Rosemari, por ser como un ángel. A Begoña y a Virginia, por mostrarme el camino. A Ana, por aparecer. A Héctor, por dejar que me bañara en tu piscina de colores y, sobre todo, por tu loca sensatez.

Gracias a mi familia por tener la enorme suerte de teneros. Gracias por vuestro apoyo en esta cruzada personal. A Inés y Luis, con todo el amor del mundo, gracias por estar aquí, pequeños.

BREVE RESEÑA BIOGRÁFICA

La principal motivación personal que me ha conducido a realizar esta Tesis Doctoral viene de la mano de mi querido amigo Alfredo Bautista. Alfredo ha sido el origen, ha estado muy presente durante el proceso y está siendo testigo del resultado de esta investigación, producto de un largo e intenso periodo de trabajo conjunto. Nuestra trayectoria comenzó como alumnos de piano en la misma clase en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Posteriormente, Alfredo me animó a unirme a los seminarios de investigación sobre la Adquisición del Conocimiento Musical en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Para mí, este fue el primer contacto con un mundo investigador, concretamente centrado en el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo los profesores de instrumento en conservatorios de música. Alfredo y yo hemos seguido compartiendo un sinfín de reflexiones personales acerca de nuestras experiencias personales en entornos educativos, sobre los distintos modos y maneras de enseñar y aprender.

Mi trayectoria personal y profesional se ha ido entretejiendo entre dos mundos, el artístico y el académico. En mi faceta artística, he desarrollado una carrera profesional como músico, pianista y docente. En la vertiente pedagógica, me he dedicado a leer, reflexionar, investigar, recibir e impartir docencia desde hace más de diez años. Ambos mundos confluyen en la presente Tesis Doctoral. A continuación, quisiera compartir algunas de mis experiencias personales como docente y profesional de la música, específicamente aquellas referidas a la evaluación, la temática general de mi investigación.

Como pianista, siempre he intentado que los exámenes, pruebas y concursos de todo tipo en los que he participado tuvieran un sentido en mi desarrollo como intérprete. En la mayor parte de las ocasiones, me he quedado con una cierta insatisfacción al no saber exactamente cómo les habían parecido mis interpretaciones a los miembros del tribunal. Ya desde mi época de estudiante, y como alumna de piano, los exámenes nunca me gustaron

especialmente. Para mí, los exámenes en el conservatorio profesional siempre estuvieron teñidos de una atmósfera de tensión y nerviosismo. Después de interpretar mi repertorio de la mejor manera posible, recibía las notas y los comentarios sobre el examen. Mi sensación era que mis profesores nunca me dejaron realmente claro en qué aspectos tenía que mejorar, o cuáles eran mis virtudes. Me animaban, pero sus observaciones siempre me parecieron demasiado vagas y ambiguas. Nunca tuve unos baremos con los que guiarme, o la posibilidad de comparar mi evolución con la de mis compañeros. Después de estudiar un repertorio, venía otro repertorio.

Afortunadamente, en el Grado Superior todos los alumnos escuchábamos las clases de nuestros compañeros. Podíamos hacernos una idea de los niveles y de las características personales de cada uno como intérpretes. Pero, en los exámenes, me hubiera gustado tener una mayor concreción sobre los baremos, criterios o parámetros con los que los miembros del tribunal juzgaban nuestras interpretaciones, ya que sólo conocíamos bien los de nuestro propio profesor.

Como docente, puedo decir que mi experiencia evaluadora en tribunales ha sido mínima, ya que trabajo como repertorista. En las pocas ocasiones en que he estado presente en los debates de tribunales formados por profesores de instrumento, he podido ser testigo de cómo los profesores han hecho comentarios sobre las capacidades de los alumnos que podrían ser de gran utilidad para su desarrollo como intérpretes, pero que el alumno no llega a conocer. Se presupone que es tarea del profesor comunicar estas reflexiones a los alumnos pero, debido a que se hacen a puerta cerrada, muchas veces no trascienden. También es cierto que los profesores pueden hacer valoraciones sin detallar los motivos, o la forma en que llegan a concretar sus notas. En su polo opuesto, también pueden plantear una gran variedad de criterios con los que realizan valoraciones muy finas de las interpretaciones, o de aspectos

en concreto de las mismas. Estas situaciones han suscitado mi interés por buscar formas de evaluar que aumentaran la calidad en las enseñanzas de conservatorio y que, a su vez, fomentaran el buen hacer de los docentes.

En el entorno profesional, creo que existe una falta de transparencia generalizada por los tribunales que, de una manera establecida y tradicional, no suelen publicar los baremos, parámetros, o cualquier tipo de indicación que sirva de referencia a los intérpretes sobre la forma en que van a ser valorados. Sólo se conocen públicamente las obras del repertorio y los “minutajes”. En las oposiciones, el escenario se puede tornar mucho más dantesco. Desafortunadamente, he vivido en primera persona la aleatoriedad de los juicios de unos tribunales que ni siquiera publican los criterios con los que van a valorar a los candidatos.

Las razones que siempre han estado detrás de un escenario en el que los tribunales tienen el poder absoluto sobre sus decisiones, son de naturaleza *artística* (nótese el tono irónico). Los tribunales se escudan de una manera velada en que la música es un arte y que, como en todo arte, su valoración depende del juicio personal de los evaluadores. Yo me pregunto si evaluar de una forma subjetiva es similar a valorar las cosas de una manera azarosa. Como alumnos, músicos, profesionales e intérpretes, considero que todos merecemos juicios “justos” en la medida de lo posible.

Desde mi punto de vista, aún nos queda un camino por recorrer para que las instituciones puedan ofrecer más garantías de calidad y transparencia en las pruebas selectivas en contextos profesionales y académicos. Esta situación es extrapolable -en mayor o menor medida- a la infinidad de contextos en los que se hacen juicios de valor sobre los intérpretes, músicos, alumnos, aspirantes, concursantes, etc. Esa es la calidad por la que yo abogo, contribuyendo con esta Tesis Doctoral a aportar una visión diferente de la evaluación de los intérpretes y de las interpretaciones, en la que los juicios de valor subjetivos de los

jurados deben estar presentes, pero de una forma explícita y transparente. Considero que debemos romper las barreras del secretismo (incluso del “sectismo”) que no nos permite evolucionar hacia la proyección de unas valoraciones adecuadas, reales. Desde mi visión personal, el camino empieza por establecer vías de explicitación y diálogo para compartir los juicios, criterios y formas con las que valoramos a los intérpretes, mostrando la multiplicidad de apreciaciones y percepciones que son, efectivamente, el germen de cualquier proceso artístico.

Mi trayectoria investigadora comenzó en el grupo de Adquisición del Conocimiento Musical de la Universidad Autónoma de Madrid. Los encuentros en el seminario de Nacho Pozo, junto con el resto de los compañeros con los que hemos compartido intensos debates, han sido el germen de buena parte del corpus conceptual de este trabajo. Durante las sesiones, descubrí que existen numerosos estudios sobre las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje, tanto en enseñanzas de régimen general como en los conservatorios. Algunos miembros de este grupo han estudiado las concepciones de los profesores en situaciones de evaluación continua. No ocurre lo mismo con el estudio específico de las ideas que los profesores tienen sobre los procedimientos de evaluación y calificación, donde existe una producción bastante menor en el contexto de los conservatorios.

El mundo anglosajón cuenta ya con una dilatada trayectoria centrada en la investigación de los procesos de calificación de las interpretaciones de los alumnos, que comenzó hace ya más de medio siglo. Esto nos muestra las garantías de calidad (fiabilidad y validez) y transparencia que intentan ofrecer en los procesos evaluadores selectivos y acreditativos en contextos educativos. En nuestro entorno nacional, hay ya un interés creciente y manifiesto por mejorar los procesos evaluadores de las interpretaciones de los

alumnos. Nuestras producciones son muy recientes en comparación con la ya dilatada trayectoria del mundo anglosajón. Las más notables, desde mi punto de vista, son la Tesis Doctoral de Alfredo Bautista del año 2009, y el proyecto desarrollado por la Generalitat Valenciana “Cultura de Calidad y Evaluación en los Conservatorios de Música y Danza de la Comunidad Valenciana” en el año 2015.

Los comentarios que se vierten de manera informal sobre el tema de la evaluación o de la calificación de las interpretaciones de los alumnos en los conservatorios dejan entrever que es un tema rodeado de dificultades y un cierto secretismo. ¿Cómo evalúan los profesores durante las clases, en unas enseñanzas que se imparten principalmente de forma individual? ¿Qué comentarios hacen los profesores a sus alumnos sobre la forma en que tocan en clase y después de las audiciones? ¿Cómo se otorgan las calificaciones? Todas estas preguntas siempre me han suscitado un enorme interés. Mi intención es que este trabajo abra el camino hacia nuevas formas de concebir, entender y dar forma a la evaluación en los contextos académicos.

RESUMEN

La mayor parte de la investigación sobre las ideas del profesorado acerca de la evaluación proviene de estudios realizados con profesores de educación general (p. ej., primaria, secundaria, universidad). En contraste, existen pocos trabajos realizados con profesores de enseñanzas artísticas, específicamente de interpretación musical en conservatorios, cuyos rasgos difieren marcadamente de las enseñanzas generales (p. ej., carácter individualizado, marcada subjetividad en el juicio del objeto de conocimiento, etc.). La presente Tesis Doctoral es una investigación descriptiva centrada en las ideas sobre la evaluación y la calificación de profesores de instrumento en conservatorios de música de enseñanzas elementales y profesionales. Más concretamente, se presentan tres estudios en los que se analizan las ideas de estos profesores sobre: 1) Las funciones y finalidades de la evaluación; 2) Los procedimientos de evaluación; y 3) Los procedimientos de calificación. Los datos se recogieron mediante una entrevista semi-estructurada a 18 profesores de tres especialidades instrumentales: piano, viento-madera y cuerda. Las entrevistas se analizaron mediante análisis de contenido. Los resultados muestran que: 1) Las ideas de los profesores acerca de las funciones y finalidades de la evaluación reflejan sólo parcialmente lo establecido en el currículo de música vigente, existiendo un lapso entre lo prescrito y su interpretación por parte del profesorado; 2) Las ideas relativas a los contextos de evaluación procesual y final difieren sustancialmente, y ambas tienden a ser superficiales respecto a la forma de evaluar y fomentar los aprendizajes específicos que los alumnos han de lograr; y 3) Existe gran heterogeneidad de ideas acerca de los criterios y procedimientos de calificación entre los profesores de conservatorio. Se concluye que las ideas de los profesores participantes no remiten al uso de procedimientos de evaluación y calificación sistematizados y consensuados. Se sugiere la necesidad de fomentar una mayor conciencia en el profesorado sobre la importancia del uso de procedimientos de evaluación y de calificación que ofrezcan unos

Resumen

niveles óptimos de validez y fiabilidad. Se discuten las implicaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación.

Palabras clave: Ideas de los profesores; Evaluación; Calificación; Enseñanzas de instrumento; Conservatorios de música.

ABSTRACT

Most research on teachers' ideas about assessment comes from studies conducted with general education teachers (e.g., primary, secondary, university). In contrast, there are only a few studies focused on teachers of art-related disciplines, specifically those who teach instrumental performance in music conservatories. The features of instrumental music education differ drastically from general education (e.g., one-to-one teaching, marked subjectivity in the judgment of the object of knowledge, etc.). The present Doctoral Dissertation is a descriptive research focused on the ideas on assessment held by instrumental performance teachers from elementary and professional music conservatories. More specifically, we present three studies in which we analyze these teachers' ideas about: 1) The functions and purposes of the assessment; 2) Assessment procedures; and 3) Grading (or rating) procedures. Participants were 18 teachers from three different instrumental specialities: piano, wind-wood and strings. Semi-structured interviews were conducted. Responses were analyzed using content analysis. The findings showed that: 1) Teachers' ideas about the functions and purposes of assessment reflect only partially what is established in the current music curriculum; thus, there is a gap between curriculum requirements and teachers' own interpretations; 2) Ideas pertaining to ongoing and final assessment differ substantially, and both tend to be superficial in the way teachers foster the specific learning outcomes that must be achieved by students; and 3) There is great heterogeneity among conservatory teachers' ideas about what criteria and procedures are used to grade students' performances. We conclude that the ideas of our participating teachers do not refer to the use of systematized and agreed upon assessment and grading procedures. We suggest the need to foster greater awareness among teachers on the importance of using quality assessment and grading procedures, which may provide with optimal levels of validity and reliability. Educational implications, limitations and lines for further research are discussed.

Abstract

Keywords: Teachers' ideas; Assessment; Grading; Instrumental teaching; Music conservatories.

RESUM

La major part de la recerca sobre les idees del professorat al voltant de l'avaluació prové d'estudis realitzats amb professors d'educació general (p. ex., primària, secundària, universitat). En contrast, hi ha pocs treballs realitzats amb professors d'ensenyaments artístics, específicament d'interpretació musical en conservatoris, els trets dels quals difereixen marcadament dels ensenyaments generals (p. ex., caràcter individualitzat, marcada subjectivitat en el juí de l'objecte de coneixement, etc.). La present Tesi Doctoral és una recerca descriptiva centrada en les idees sobre l'avaluació i qualificació dels professors d'instrument en conservatoris de música d'ensenyaments elementals i professionals. Concretament, es presenten tres estudis en els quals s'analitzen les idees d'estos professors sobre: 1) Les funcions i finalitats de l'avaluació; 2) Els procediments d'avaluació; i 3) Els procediments de qualificació. Les dades s'arreglaren mitjançant una entrevista semiestructurada a 18 professors de tres especialitats instrumentals: piano, vent-fusta i corda. Les entrevistes s'analitzaren mitjançant anàlisis de contingut. Els resultats mostren que: 1) Les idees dels professors sobre les funcions i finalitats de l'avaluació reflectixen només parcialment allò que estableix el currículum de música vigent, i existix un lapse entre allò que es prescriu i la interpretació que en fa el professorat; 2) Les idees relatives als contextos d'avaluació processual i final difereixen substancialment, i ambdós tendixen a ser superficials pel que fa a la forma d'avaluar i fomentar els aprenentatges específics que els alumnes han d'assolir; i 3) Hi ha gran heterogeneïtat d'idees sobre els criteris i procediments de qualificació entre els professors de conservatori. Es conclou que les idees dels professors principiants no remetent a l'ús de procediments d'avaluació i qualificació sistematitzats i consensuats. Se suggerix la necessitat de fomentar una major consciència en el professorat pel que fa a la importància de l'ús de procediments d'avaluació i de qualificació que

Resum

oferisquen uns nivells òptims de validesa i fiabilitat. Es discutixen les implicacions, limitacions i futures línies de recerca.

Paraules clau: Idees dels professors; Avaluació; Qualificació; Ensenyaments d'instrument; Conservatoris de música.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

GENERAL

1.1 ¿Qué es la evaluación educativa?

En contextos académicos y en la literatura de investigación educativa, el término *evaluación* presenta una variedad de significados, sin que exista un consenso interdisciplinar sobre su significado específico. En este apartado, se analizan las definiciones con las que varios autores expertos en evaluación han conceptualizado la *evaluación educativa*.

Miras y Solé (1990) afirman que no hay una visión unitaria sobre los modelos conceptuales y las prácticas que se denominan bajo el término evaluación, por lo que no podemos definir la evaluación educativa de una manera unívoca. Al referirse a la evaluación de los procesos de aprendizaje, estas autoras citan a Glass y Ellett (1980) y a Wortman (1983), al ser autores que expresan la diversidad de tendencias que existen en la investigación de la evaluación educativa. Glass y Ellett (1980) sostienen que, en la actualidad, conviven muchas concepciones, prácticas, modelos y enfoques de la evaluación. A la vez, plantean que no existe acuerdo sobre cuál es la mejor manera de evaluar. Wortman (1983) define la investigación evaluativa como “una actividad aplicada, multidisciplinar y ampliamente ateorica” (p. 419). A continuación, se presentan algunas de las definiciones que los investigadores educativos han formulado al referirse a la evaluación, centrándonos especialmente en las propuestas que conciben la evaluación para el aprendizaje.

Miras y Solé (1990) exponen que en la *evaluación educativa* intervienen los aspectos de juicio y de toma de decisiones educativas, que pueden ser considerados como dos polos de un continuo. En uno de los polos, se define la evaluación como una actividad a través de la cual se emiten juicios de valor. En el otro polo, la evaluación serviría para obtener informaciones útiles que permiten una posterior toma de decisiones. En el concepto de evaluación que proponen, Miras y Solé (1990) consideran ambos polos de una forma integrada:

La evaluación sería una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de una persona, de un fenómeno, de una situación o de un objeto. Posteriormente se emite un juicio sobre el objeto de que se trate para adoptar una serie de decisiones relativas al mismo. (p. 420)

Por otra parte, Zabalza (1987) plantea dos principios importantes que deben actuar como marco de referencia para la evaluación educativa. Estos principios podrían concretarse en que la evaluación implica realizar unas mediciones, que están integradas en el sistema de enseñanza y aprendizaje y contribuyen a su mejora. El primer principio sería que al evaluar se realiza una medición, entendida como una recogida de información y su posterior valoración. La medición y la valoración cumplen funciones diferentes en el proceso total de evaluación. A través de la medición, el evaluador constata el estado actual del objeto que quiere evaluar. Por medio de la valoración, se realiza una comparación entre la información que nos aporta la medición, que refleja *cómo es* el aspecto a evaluar y determina unos parámetros de referencia que reflejan el *cómo era* respecto a *cómo debería ser* dicho aspecto (p. 236).

Las valoraciones son necesarias para contextualizar las mediciones, según Zabalza (1987), debido a que los datos de las mediciones sin ninguna comparación estarían “vacíos” en sí mismos. Entre su aspecto comparativo, propone los *normotipos* como puntos de referencia con los que comparar los datos recogidos de la medición. Los tipos o modalidades básicas de *normotipos* son los siguientes (pp. 237-238):

En el *normotipo estadístico*, las mediciones se realizan en base a un grupo de referencia, o a lo que sería normal en el grupo.

En el *normotipo de criterio*, las mediciones se realizan con respecto a un marco de referencia externo que especifica las características que ha de reunir el objeto evaluado, con sus niveles de consecución

En el *normotipo individualizado*, las mediciones se realizan con respecto a la evolución del propio individuo. En la enseñanza, utilizamos el *normotipo individualizado* cuando comparamos los resultados de un alumno consigo mismo a lo largo del tiempo.

El segundo de los principios que propone Zabalza (1987) es el de la evaluación como proceso y/o sistema. Señala que cuando se habla de evaluación no podemos referirnos a un hecho puntual o a un acto singular, sino a un “conjunto de pasos que se condicionan mutuamente en un conjunto de fases que son parte de un proceso y actúan integradamente en el sistema” (p. 239). Por lo tanto, la evaluación estaría integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Posteriormente, Coll, Martín y Onrubia (2001) definen la evaluación como la “valoración de las adquisiciones realizadas por los alumnos como consecuencia de su participación en unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje” (p. 551). Por su parte, Casanova (1995), Jorba y Sanmartí (1993) y Miras y Solé (1990) plantean la evaluación como un proceso circular de recogida de información, valoración, juicio y toma de decisiones pedagógicas. Incluyen la dimensión dinámica de la evaluación en torno al eje de reflexión-acción. En ese sentido, Casanova (1995) nos propone una definición que comprende aspectos que ya fueron mencionados por otros autores previamente de recogida de la información, medición, valoración y/o juicio y posterior toma de decisiones educativas. Incluye el sentido de proceso de la evaluación para la mejora del aprendizaje, incorporado a todas las fases del proceso educativo.

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde el comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (p. 71)

Según Casanova (1995), las fases de la evaluación se concretarían en: a) Recopilación de datos con rigor y sistematicidad; b) Análisis de la información obtenida; c) Formulación de conclusiones; d) Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado; y e) Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente. Estos pasos tendrán una duración mayor o menor en función del objeto evaluado y de las metas que se hayan propuesto para la evaluación. Análogamente, Jorba y Sanmartí (1993) exponen que toda actividad de evaluación es un proceso en tres etapas: a) Recogida de información, que puede ser o no instrumentada; b) Análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis; y c) Toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

La evaluación sería principalmente una actividad de comunicación mediante la cual el profesor y los alumnos aproximan sus ideas, según González (2006). Este autor plantea una visión de la evaluación desde el punto de vista de los procesos comunicativos que se dan en la interacción profesor-alumno. Afirma que sería necesario que la evaluación se entienda como la co-construcción crítica de significados entre profesores y alumnos. La actividad docente se convierte en una plataforma para el diálogo y la negociación. Por su parte, la Junta de Andalucía (2012) incide en el hecho de que la evaluación está enfocada principalmente a mejorar los resultados de la actividad educativa, y no sólo a sancionar, certificar, seleccionar

o clasificar a los alumnos. Propone la siguiente definición, orientada al profesorado de secundaria:

La evaluación constituye un proceso que implica conocer, analizar y emitir un juicio de valor sobre la calidad, la corrección o la oportunidad de lo que se evalúa. Todo ello con el fin de orientar la toma de decisiones que contribuyan a la mejora de esa calidad. (p. 10)

Se han analizado las diferentes definiciones sobre las tendencias que existen en cuanto a las definiciones de la evaluación educativa. A continuación, la exposición se centrará en el concepto de evaluación que el currículo propone al profesorado, y en sus implicaciones docentes.

1.2 Una aproximación al concepto de evaluación que propone el currículo de las enseñanzas de instrumento

En este apartado, se explica el marco curricular por el que están legisladas las enseñanzas de instrumento en los conservatorios de música. Más concretamente, se exponen las directrices propuestas con respecto a la dimensión evaluadora. Los planteamientos curriculares generales para las enseñanzas instrumentales de música durante el curso 2013/2014 –curso en el que se recogieron los datos empíricos de esta Tesis Doctoral- estaban regulados por la LOE (2006)¹, cuyos planteamientos generales derivan de la LOGSE (1990).

Las tendencias constructivistas han influido en el diseño del currículo general, y consecuentemente en el currículo de las enseñanzas de instrumento, en todos los aspectos que atañen al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Pozo, Bautista y Torrado, 2008).

¹ La LOE (2006) estuvo vigente desde los cursos 2006/2007 hasta el curso 2013/2014.

Los teóricos constructivistas han conceptualizado el aprendizaje como una construcción activa de significado (Pozo, 1996). Consideran que el conocimiento no se recibe pasivamente a través de los sentidos, sino que cada individuo lo construye activamente. Se entiende que el individuo es quien crea las representaciones mentales internas del mundo exterior, basándose en sus experiencias y percepciones personales (Shively, 2015). El cambio más profundo en la dimensión evaluadora con respecto a planes educativos anteriores ha sido que la evaluación se concibe como un proceso intrincado en la enseñanza y el aprendizaje, cuyo fin último es promover el aprendizaje del alumno y el desarrollo de sus capacidades (Jorba y Sanmartí, 1993).

En el nuevo concepto de evaluación que plantea el currículo, no se contempla que la evaluación sirva única y exclusivamente para medir los conocimientos del alumno de una forma externa y puntual, o que consista solamente en valorar los resultados del aprendizaje (Decreto 30, 2007). El foco de la evaluación está en favorecer los procesos de aprendizaje del alumno (Jorba y Sanmartí, 1993), ya que él es el principal agente que construye su propio conocimiento (Pozo, 1996). El currículo plantea la evaluación continua como un proceso cíclico de toma de decisiones pedagógicas (Casanova, 1995).

En este sentido, evaluar no es lo mismo que calificar (Fautley, 2010). La evaluación está presente en todas las actividades de enseñanza y aprendizaje, mientras que la calificación se entiende como la concreción de todo el proceso de evaluación en una nota o puntuación. Es una valoración cuantitativa de los resultados del aprendizaje (Zabalza, 1987). Según el currículo de música (Real Decreto 1577, 2006), los resultados de la evaluación se concretan en una nota o calificación:

Los resultados de la evaluación final de las distintas asignaturas que componen el currículo se expresarán mediante la escala numérica de 1 a 10 sin decimales,

considerándose positivas las calificaciones iguales o superiores a cinco y negativas las inferiores a cinco. (p. 2856)

Otra novedad que implantó la reforma educativa de la LOGSE (1990), que se ha mantenido con la LOE (2006), fue el carácter contextualizado y dinámico de la evaluación. En su misión contextualizadora, los departamentos adaptarán a cada centro los objetivos de aprendizaje y sus criterios de evaluación dependiendo de las características del alumnado. Concretarán, en las programaciones didácticas, los objetivos, contenidos, metodologías de aprendizaje, así como los procedimientos y criterios de evaluación (Orden 1031, 2008). Las programaciones se van modificando curso tras curso dependiendo de los resultados de la evaluación de cursos precedentes. La programación didáctica se adaptará en cada momento a las necesidades particulares de los alumnos de cada contexto específico (Orden 1031, 2008). En este apartado, se han enmarcado las propuestas curriculares generales con respecto a la evaluación. A continuación, se analizarán las directrices planteadas en cuanto a las funciones y finalidades de la evaluación, la evaluación continua y, por último, respecto al rol del profesor como agente evaluador.

1.2.1 Funciones y finalidades de la evaluación

El análisis de las funciones y finalidades de la evaluación que se plantean desde el currículo es fundamental, ya que determinan el *para qué* se evalúa. Díaz (2005) afirma que la evaluación tiene principalmente dos funciones: 1) La *función social* garantiza socialmente unos resultados correctos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en la verificación de haber alcanzado y hasta qué punto los objetivos propuestos. 2) La *función pedagógica* incide en la regulación de los diferentes elementos del proceso enseñanza y aprendizaje y tiene como finalidad el progresivo ajuste pedagógico.

Estos dos polos se han considerado tradicionalmente como dos polos opuestos tanto en el diseño de los currículos, como en las ideas o concepciones de los profesores (Díaz, 2005). En la práctica educativa y en la toma de decisiones pedagógicas, los profesores deben decidir sobre qué debe prevalecer, si la consecución de los objetivos propuestos o el ajuste a las necesidades de los alumnos. El profesor tiene que llevar a cabo ambos objetivos, por una parte, los que le llegan desde el control sociocultural -que está plasmado en las programaciones del departamento-, y por otra lo que el alumno puede hacer en un momento determinado. El profesor es el agente que debe tomar las decisiones evaluadoras dependiendo de su “racionalidad” técnica o pedagógica.

En el currículo de las enseñanzas profesionales de los conservatorios de la Comunidad de Madrid (Decreto 30, 2007) se plantea la educación musical como el desarrollo de las capacidades de expresión musical de los alumnos, y la evaluación como un juicio de valor sobre su nivel de maduración. La finalidad de la evaluación en las enseñanzas profesionales es valorar el nivel de desarrollo de las capacidades de expresión artística y musical, para orientar y garantizar la adecuada cualificación de los alumnos como “futuros profesionales de la música” (p. 8).

El nivel en el que se expresen los alumnos con su instrumento es lo que determina que puedan obtener una cualificación académica, cumpliendo con su función social por medio del desarrollo artístico. El currículo plasma la necesidad de mantener la calidad y nivel de estas enseñanzas, como punto de partida a las posibilidades de promoción y profesionalización futura de los alumnos. El Decreto 30 (2007) establece que las enseñanzas profesionales de música tienen tres funciones básicas: “formativa, orientadora y preparatoria” para el Grado Superior (p. 8). Las finalidades de la evaluación determinan el *para qué* se evalúa. Según Miras y Solé (1990):

Son un aspecto crucial en la evaluación porque establecen gran parte del tipo de informaciones que se consideran pertinentes para evaluar, los criterios que se toman como punto de referencia, los instrumentos que se utilizan y la ubicación temporal de la actividad evaluativa. (p. 420)

La función social se ha vinculado con la finalidad sumativa de la evaluación, y la función pedagógica con las finalidades formadora y formativa (Jorba y Sanmartí, 1993). Casanova (1995) establece que la distinción entre las finalidades sumativa, formativa y formadora es relativa y difícil de fijar con precisión. Se determina fundamentalmente en función del momento en que se realiza la evaluación y, sobre todo, en función del tipo de decisiones pedagógicas a cuyo servicio se ponen los resultados del acto evaluador.

Miras y Solé (1990) consideran que la *finalidad sumativa* está próxima a la visión tradicional de la evaluación. La finalidad última de la evaluación sumativa es determinar el grado de dominio del alumno en un área del aprendizaje. El resultado le permite una acreditación, por ejemplo mediante una calificación. La finalidad sumativa de la evaluación se aplica para la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. No se pretende modificar o mejorar nada de ese objeto, sino simplemente decidir su valía, positiva o negativa, en función de la utilización que se deba hacer del mismo posteriormente (Casanova, 1995). Monereo (2003) subraya la función acreditativa, objetiva, individual y acumulativa de la evaluación. Puede tener un efecto formador, si se utiliza la información de los resultados como base para nuevos aprendizajes y para planificar futuras metas en el aprendizaje (Hallam y Creech, 2010). Por medio de la finalidad sumativa, se pueden valorar los resultados del aprendizaje de los alumnos en cuanto al logro de los objetivos curriculares (Jorba y Sanmartí, 1993).

La *finalidad formativa* de la evaluación se aplica principalmente en la evaluación de procesos e implica, por tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo del desarrollo del proceso de aprendizaje. Permite conocer precisamente la situación en que el alumno se encuentra en cada momento del aprendizaje para tomar decisiones de mejora de forma inmediata (Casanova, 1995). El enfoque formativo de la evaluación para el aprendizaje supone la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación (Ibarra y Rodríguez, 2010). Un rasgo importante en la definición de evaluación formativa es su carácter continuo, ya que es una evaluación procesual con intencionalidad perfectiva, es decir, busca la mejora y la perfección de todo el proceso evaluador (Casanova, 1995). Favorece el ajuste y regulación de la enseñanza (Monereo, 2003), proporcionando una información relevante y válida que ayude a mejorar tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje (Junta de Andalucía, 2012).

La finalidad formativa se incluyó en el currículo de las enseñanzas de instrumento con la LOGSE (1990), para indicar al profesor del nivel de los alumnos en su proceso de aprendizaje. La misma concepción se mantiene con la LOE (2006), donde se aclara específicamente el necesario seguimiento constante y continuado por parte del profesor, aseverando la necesidad de asistencia regular del alumno a las clases. La finalidad formativa tiene la intención principal de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con el Real Decreto 1577 (2006), “la evaluación se constituye en una función formativa y, además, en una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza convirtiéndose así en un referente fundamental de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 2853).

Mediante la *finalidad formadora*, el profesor fomenta la autorregulación del alumno al transferirle progresivamente el control y responsabilidad sobre su aprendizaje (Nunziati, 1990). El profesor es el principal agente encargado de promover la autorregulación y el

autoconocimiento del alumno en la conciencia y el desarrollo de sus capacidades (Orden 1031, 2008). Las finalidades formadora y formativa tienen por tanto una función pedagógica, aunque cada una de ellas supone un grado diferente de autorregulación del alumno en su proceso evaluador (Torrado y Pozo, 2008).

1.2.2 La evaluación continua en los conservatorios

Para cumplir con la finalidad formativa, y no limitarse a medir los resultados en un momento puntual, la evaluación se extiende a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la dimensión temporal: “La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas asignaturas del currículo” (Real Decreto 1577, 2006, p. 2856). En ese sentido, la evaluación continua tendrá tres momentos: *inicial*, *procesual* y *final* (Junta de Andalucía, 2012, pp. 13-14):

- La *evaluación inicial* se realiza en el principio de un periodo de aprendizaje (inicio de la etapa, ciclo, curso o unidad didáctica), con la intención de analizar el punto de partida de los aprendizajes de los alumnos y detectar sus ideas previas. Orienta a los profesores para que escojan las metodologías más apropiadas al nivel de desarrollo de los alumnos.
- La *evaluación procesual* analiza la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del mismo, recogiendo información sobre el modo en que el alumno aprende y la forma en que se va produciendo su aprendizaje. Detecta las dificultades en el momento en el que surgen, por lo que orienta de las modificaciones que se deban hacer en función del desarrollo y necesidades del alumno.
- La *evaluación final* valora los resultados, una vez que se ha finalizado con el proceso de aprendizaje: final de etapa, ciclo, curso, o unidad didáctica. Refleja la situación final de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Orienta para el diseño y

planificación de un nuevo periodo docente, concretamente hacia la introducción de modificaciones o propuestas de mejora para las programaciones didácticas y el Proyecto Curricular.

Las evaluaciones inicial, procesual y final son parte de un ciclo coherente en el que los procedimientos de evaluación clase a clase y los procedimientos de calificación responden a unos mismos principios pedagógicos (Casanova, 1995). El sentido integrador de la evaluación parte de la necesidad de valorar al alumno de una forma global. Se busca una unificación de los conocimientos que el alumno va adquiriendo, de forma que las capacidades que los alumnos van desarrollando en las diferentes asignaturas del currículo se interrelacionen unas con otras. Por otra parte, cada asignatura tendrá su parcela independiente que contribuya a una formación integrada e integral del alumno (Junta de Andalucía, 2012). Las diferentes pruebas, audiciones, exámenes que se realicen al cabo del curso deberían responder a una misma intencionalidad pedagógica, ya que se consideran como una parte más de un proceso de aprendizaje integral e integrado.

En síntesis, en la evaluación en contextos educativos el profesor fundamentalmente mide, valora y promueve el aprendizaje. Estas acciones provienen de las funciones social y pedagógica de la evaluación, que se manifiestan en las distintas finalidades presentes en el ciclo continuo de la evaluación (Díaz, 2005; Jorba y Sanmartí, 1993). Las acciones de medir y valorar provienen de una concepción psicométrica de la evaluación (Ibarra y Rodríguez, 2010). El profesor establece una serie de objetivos –en base a la propuesta curricular– que el alumno tiene que llegar a conseguir en cada nivel educativo. Posteriormente mide el grado en que se han conseguido los objetivos de aprendizaje.

1.2.3 El rol del profesor en la evaluación

Los currículos de corte constructivista apuestan porque el profesor no solamente mida los resultados de aprendizaje de los alumnos, sino que actúe como guía en el proceso de su aprendizaje, regulando las actividades de enseñanza-aprendizaje y fomentando la autorregulación del alumno de sus propios aprendizajes (Panadero y Alonso-Tapia, 2013; Torrado y Pozo, 2008). Esas dos tendencias sitúan a la evaluación en distintos polos del eje pedagógico-acreditativo. Tradicionalmente se han considerado opuestas, por pertenecer a concepciones curriculares diferentes, o a distintas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje (Coll y Remesal, 2009). Actualmente, se busca la conciliación de ambas perspectivas ya que no se consideran incompatibles, y se tiende hacia una integración eficiente de ambas. Se considera que la evaluación tiene distintas finalidades que responden a diferentes funciones, fines o propósitos dentro de todo el entramado educativo (Monereo, 2003).

En el currículo actual (Real Decreto 1577, 2006), las finalidades sumativa, formativa y formadora están integradas en un continuo pedagógico, en el que el profesor cumple con varias tareas asociadas al acto de evaluar:

- Planifica, gestiona y supervisa la consecución de los aprendizajes previstos para los alumnos.
- Regula externamente los procesos de aprendizaje del alumno.
- Promueve la autorregulación del propio aprendizaje del alumno.
- Evalúa su propia práctica docente.
- Todas estas acciones tienen lugar en un proceso cíclico de decisiones pedagógicas en la que los resultados de cada curso o etapa educativa influyen en el diseño y

planificación de las actividades de enseñanza aprendizaje y evaluación del siguiente curso o etapa.

Para que los aprendices sean capaces de prever cómo se les va a evaluar, el profesor debe fomentar la autorregulación y control sobre su propio aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). Esto es debido a que la evaluación tiene un efecto retroactivo sobre la enseñanza y el aprendizaje. La forma en que se evalúa también determina la manera de aprender y enseñar (Monereo, 2003). Sobre la integración de las finalidades, Monereo (2003) explica que:

Desgraciadamente se han dedicado pocos esfuerzos a desarrollar instrumentos que combinen la doble condición de mantener un aceptable grado de validez y fiabilidad y, al mismo tiempo, garanticen una evaluación de carácter formativo y dinámico en el aprendizaje de estrategias. (p. 71)

Esta nueva forma de entender la evaluación no termina de cuajar en las prácticas docentes (Junta de Andalucía, 2012). Las razones son diversas. Pudiera ser que los conceptos y premisas que están plasmados en el currículo no lleguen a calar en las ideas y prácticas de los profesores. Es posible que haya una cierta resistencia al cambio, ya que los profesores se formaron desde planteamientos curriculares diferentes a los presentes (Bautista y Pérez Echeverría, 2008; Pozo et al., 2008; Torrado, Casas y Pozo, 2005; Torrado y Pozo, 2008). Las consecuencias de este hecho son que puede haber cierta inseguridad en los profesores para abordar todas las tareas que se les plantean en su práctica docente, existiendo la posibilidad de que puedan dudar de su capacitación como profesores (Junta de Andalucía, 2012).

Tras analizar la aproximación al concepto de evaluación que propone el currículo para las enseñanzas de instrumento en los conservatorios, así como el rol del profesorado, en el

siguiente apartado se profundizará en las características que plantea la evaluación de las interpretaciones musicales de los alumnos en contextos académicos.

1.3 La evaluación de las interpretaciones musicales en contextos académicos

La evaluación de las interpretaciones musicales de los alumnos en contextos académicos presenta ciertas particularidades que derivan de las características de la evaluación de las interpretaciones musicales por sí mismas, y de la necesidad de establecer unos procedimientos de evaluación que midan los aprendizajes de los alumnos como instrumentistas e intérpretes con calidad y de una forma adecuada (Fautley, 2010). De acuerdo a McPherson y Thompson (1998), la evaluación de las interpretaciones musicales es un proceso complejo y multidimensional:

La evaluación de las interpretaciones musicales sería el proceso por el cual un individuo intenta hacer un balance y sintetiza las cualidades diversas de una interpretación que realiza otro individuo, con el fin de proveer de un juicio como una clasificación, nota o descripción cualitativa. (p. 12)

La evaluación de las interpretaciones musicales es una cuestión difícil de definir, acotar y llevar a cabo de una manera sistemática. Existen diversas razones. En primer lugar, la interpretación musical es un proceso comunicativo (Cabedo, 2013; Fautley, 2010; Johnson, 1997; Kendall y Carterette, 1990). En segundo lugar, la apreciación de las cualidades de una interpretación musical es subjetiva, y depende de las percepciones de los oyentes (Bergee, 1989; Boyle y Radocy, 1987; Stanley, Brooker y Gilbert, 2002). Esta apreciación se da en términos estéticos (Johnson, 1997; Mills, 1991; Thompson y Williamon, 2003; Wrigley y Emmerson, 2013), así como emocionales (Campayo y Cabedo, 2016). En tercer lugar, muchos de los criterios con los que se valoran las interpretaciones musicales están contruidos culturalmente (Hewitt, 2009), y pueden ser de naturaleza implícita (Davidson y

Da Costa, 2001; Mills, 1991; Stanley et al., 2002; Thompson y Williamon, 2003; Thompson, Diamond y Balkwill, 1998). Además, estas valoraciones están influidas por factores musicales, contextuales y extramusicales que muchas veces hacen que los resultados de la evaluación dependan del fin para el que se va a evaluar (Fautley, 2010; McPherson y Schubert, 2004; Thompson y Williamon, 2003).

Hay un amplio abanico de situaciones en las que se evalúan las interpretaciones musicales o a los intérpretes con diferentes propósitos. Cada vez que un oyente escucha una interpretación musical en su vida diaria, hace una valoración o juicio sobre lo que está escuchando de una forma más o menos consciente. Los instrumentistas en su vida profesional se someten a múltiples situaciones en las que se valoran o juzgan sus capacidades con fines distintos: conciertos, audiciones, concursos, pruebas de orquesta, etc. En los conservatorios los alumnos son evaluados en diferentes contextos de una forma más o menos formal.

Ciertas situaciones tienen una intencionalidad eminentemente pedagógica, y otras son puramente selectivas o acreditativas. Por ejemplo, en la evaluación clase a clase los profesores muchas veces no son conscientes de que están evaluando a los alumnos, con lo que sus apreciaciones se consideran de una forma más informal a las propias calificaciones (Fautley, 2010). En las evaluaciones más formales en los conservatorios debe haber un tribunal de manera obligatoria y prescrita, por lo que la selección o acreditación de los alumnos se hace teniendo en cuenta los criterios de todos los miembros del jurado. Ejemplos son las pruebas acceso a conservatorios, los exámenes finales de grado, etc. Por otra parte, los profesores mismos también son escogidos en el proceso selectivo de las oposiciones al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas de cada comunidad autónoma. Las situaciones de aprendizaje más o menos formal y de selección en contextos selectivos o

académicos conviven de forma natural en la vida de cualquier intérprete, estudiante o profesional.

Los estudios en evaluación musical en contextos académicos se pueden enmarcar en dos tendencias principales. Una parte de los estudios se centra en analizar los procedimientos de evaluación para el aprendizaje, en situaciones de evaluación continua. La otra tendencia se enfoca en analizar los procedimientos de calificación, en situaciones de evaluación final. En contextos de evaluación para el aprendizaje -en que la evaluación está inserta en la práctica docente-, la evaluación musical tiene el fin principal de contribuir al aprendizaje. Los procedimientos de evaluación se orientan a promover un aprendizaje profundo de la interpretación musical (Cantwell y Jeanneret, 2004; Fautley, 2010). En contextos de evaluación final, el propósito fundamental de la evaluación es el proveer de una nota o calificación. Los estudios realizados con el fin de medir, valorar o “juzgar” la calidad de las interpretaciones de los alumnos. Se enfocan en buscar la idoneidad de los procedimientos de calificación (Bergee, 2003; Mills, 1991; Stanley et al., 2002).

En las siguientes dos secciones, se describen los estudios que pertenecen a cada una de estas dos tendencias. La primera sección está enfocada en analizar las características de los estudios sobre la evaluación para el aprendizaje del instrumento. En la segunda sección, se exponen las distintas investigaciones que se han centrado en estudiar los procedimientos de calificación de las interpretaciones instrumentales de los alumnos.

1.4 La evaluación para el aprendizaje en las enseñanzas de instrumento

Las tendencias curriculares de corte constructivista han planteado un concepto de evaluación que tiene una función eminentemente pedagógica, dirigida a que el alumno construya su propio conocimiento (Shively, 2015). La evaluación no solamente se plantea en términos de medida de los resultados finales, la *evaluación para el aprendizaje* se proyecta

como un tipo de evaluación que está inserta y presente en todo el ciclo de actividades de enseñanza-aprendizaje (Fautley, 2010). En el contexto educativo español, el currículo contempla la evaluación como una dimensión más de las actividades de enseñanza-aprendizaje (Decreto 30, 2007). La evaluación se considera continua, comprendiendo las fases de evaluación inicial, procesual y final (Casanova, 1995; Orden 1031, 2008). Las finalidades sumativa, formativa y formadora se dan en un ciclo continuo que favorece la toma de decisiones con una intencionalidad pedagógica (Jorba y Sanmartí, 1993).

Propongo una revisión de la literatura de la evaluación para el aprendizaje de instrumento en contextos educativos que se divide en el ámbito anglosajón y el ámbito nacional. La razón principal es que, en el ámbito anglosajón, no existe un sistema público y reglado a nivel estatal en las enseñanzas de instrumento como son los conservatorios en los niveles correspondientes a las enseñanzas elementales y a las enseñanzas profesionales (Gutiérrez, 2007). El corpus de estudios que describo pertenecientes al ámbito anglosajón se realizaron principalmente en el Reino Unido, Estados Unidos y Australia. Los estudios realizados en el contexto anglosajón se dirigen a las enseñanzas de música en general, e incluyen las clases de instrumento en los ámbitos formal y no formal (p. ej., clases particulares de instrumento, clases en grupos o conjuntos musicales en los institutos, clases de instrumento y/o conjunto en universidades públicas o privadas). Los estudios realizados en el ámbito nacional se enfocan concretamente en las enseñanzas de instrumento en los niveles elementales y profesionales de conservatorio en España. Las tendencias investigadoras derivadas de ambos contextos corresponden a marcos conceptuales ligeramente diferentes con respecto a la evaluación, con unas implicaciones psicoeducativas concretas para cada ámbito educativo.

1.4.1 Investigación en el ámbito anglosajón

En el contexto anglosajón, la evaluación para el aprendizaje se concibe como un tipo de evaluación que integra las distintas finalidades en un ciclo que tiene una función eminentemente pedagógica (Fautley, 2010). Los estudios que describo en esta sección analizan los distintos factores que influyen en que la evaluación contribuya a una mejora del aprendizaje musical del alumno.

Considero necesario el hacer un par de aclaraciones terminológicas en cuanto a las traducciones del idioma inglés. La primera aclaración es que, en el idioma inglés, los investigadores no mencionan la evaluación formadora, pero sí la evaluación formativa. En esta Tesis Doctoral, mencionaré la finalidad formadora si en algún caso los autores se refieren a fomentar la autorregulación de los procesos de aprendizaje del alumno, así como su autoevaluación. La otra aclaración terminológica es en cuanto al término *performance*, que traduciré como *actuación*.²

En el contexto anglosajón, numerosos autores definen la evaluación como parte intrincada en el proceso de enseñanza-aprendizaje *-assessment for learning-* (Shuler, 2011). La evaluación para el aprendizaje es el proceso de recogida e interpretación de la información para que los alumnos y profesores puedan decidir en qué punto del aprendizaje se encuentra el alumno, cuáles son sus objetivos de aprendizaje y cómo puede llegar a conseguirlos de la mejor forma (Fautley, 2010). Black y Wiliam (1998) definen la evaluación como “todas aquellas actividades que deben llevar a cabo los profesores y alumnos para evaluarse a sí mismos, lo que provee de información para ser utilizada como *feedback* que modifique las actividades de enseñanza aprendizaje en las cuales están inmersos” (p. 68). Las valoraciones

² Consulta realizada al diccionario Collins Online, <https://www.collinsdictionary.com>, el día 3 de Marzo de 2017.

en la evaluación para el aprendizaje se pueden producir de una manera formal e informal. En palabras de Swanwick (1998), “enseñar es evaluar” (p. 149), el proceso de evaluación es inherente a toda situación de enseñanza y aprendizaje (Fautley, 2010).

Carless, Joughin y Mok (2006) definen la evaluación para el aprendizaje a partir de las principales finalidades de la evaluación, que serían: la evaluación como certificación, la evaluación como aprendizaje y la evaluación para fomentar el aprendizaje permanente. Consideran que la evaluación para el aprendizaje tendría tres componentes esenciales:

- El primer lugar, las tareas de evaluación deben diseñarse de forma que promuevan un tipo de aprendizaje que sea útil para el mundo profesional del siglo XXI.
- En segundo lugar, los procesos de evaluación deben involucrar a los alumnos de forma activa, promoviendo las capacidades que necesitan para ser aprendices de por vida. Destacan la evaluación por pares y la autoevaluación, con el fin de desarrollar experiencias evaluativas que promuevan el auto aprendizaje y el aprendizaje entre iguales.
- En tercer lugar, consideran que la retroalimentación prospectiva es un componente crucial de la evaluación orientada al aprendizaje. Es posible y necesario el aportar a los alumnos ideas de mejora a partir de los resultados de evaluaciones previas.

En educación musical, y más concretamente en las enseñanzas de instrumento, la evaluación para el aprendizaje tiene unas características especiales. Las clases de instrumento son principalmente individuales. El profesor se encarga de evaluar al alumno durante la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, o casi en su totalidad (Bautista, Pérez Echeverría, Pozo y Brizuela, 2012). Fautley (2010) afirma que si nos centramos en la evaluación de las producciones musicales de los alumnos como aprendizaje tendríamos tres ejes: por una parte, se valorarían las interpretaciones musicales en sí mismas; por otra,

tendríamos una concepción del aprendizaje como mejora; el tercer eje sería el de la evaluación como un proceso eminentemente formativo y formador. En este entramado, lo que se busca es la mejor respuesta del alumno exponiéndole a diferentes contextos evaluadores en distintas situaciones educativas, a lo largo de un continuo pedagógico (Torrado y Pozo, 2008).

En la evaluación para el aprendizaje, una de las tareas del profesor es la de aportar una constante retroalimentación al alumno. Abeles (2010) hace la siguiente observación: “escuchamos a nuestros alumnos mientras tocan, valorando sus fortalezas y debilidades, y después les ayudamos a descubrir qué otras experiencias pueden fortalecer sus actuaciones para que se conviertan en músicos independientes y bien formados” (p. 167). De esta forma, resume la labor del profesor en cuanto evaluador. La evaluación para el aprendizaje instrumental, por tanto, presenta unas características y peculiaridades que hacen que sea un contexto educativo especialmente interesante en el estudio de las finalidades formativas y formadoras en la interacción profesor-alumno. En el siguiente apartado, se analizan las diferentes propuestas teóricas de modelos y procedimientos de evaluación para el aprendizaje instrumental presentes en la literatura anglosajona.

1.4.1.1 Estudios teóricos

Los autores de los siguientes estudios teóricos se refieren a la educación musical en general, en la cual incluyen la formación de instrumentistas (Hallam y Bautista, 2012). Los modelos propuestos para la evaluación para el aprendizaje en el ámbito internacional plantean las finalidades la evaluación en un sistema de forma integrada. Las características generales de estos estudios con respecto a la evaluación para el aprendizaje describen el procedimiento de evaluación como un proceso circular y de toma de decisiones (Asmus, 1999; Cantwell y Jeanneret, 2004; Sadler, 1989; Shuler, 2011).

Con respecto a las finalidades que tienen en cuenta para evaluar, Asmus (1999) y Cantwell y Jeanneret (2004) proponen unos procesos de evaluación que incluyen la evaluación sumativa y la formativa. Además, la evaluación formadora se menciona específicamente en las propuestas de Hallam y Creech (2010), Parkes (2010), Sadler (1989) y Shuler (2011). Uno de los ejes importantes que mencionan para fomentar el aprendizaje y la autonomía del alumno es que el alumno consiga integrar los criterios de evaluación con los que va a ser valorado, para posteriormente aplicarlos en su autoevaluación durante el proceso de aprendizaje del instrumento.

En este sentido, Cantwell y Jeanneret (2004) y Sadler (1989) mencionan la importancia de promover un aprendizaje profundo de las partituras, estableciendo una jerarquía en la calidad los objetivos de aprendizaje. Acerca de las interacciones que se producen entre el profesor y el alumno, recomiendan que el profesor proporcione diferentes tipos de *feedback* con los que pueda proporcionar información a los alumnos sobre los procesos y resultados de su aprendizaje. Asmus (1999), Hallam y Creech (2010) y Shuler (2011) hacen una mención especial al *feedback* que ayude al alumno a percibir y reflexionar sobre los problemas de su aprendizaje, y le provea de estrategias para resolverlos. Con respecto a las herramientas que ayudan al profesor a guardar la información de los procesos y resultados del aprendizaje, Asmus (1999), Hallam y Creech (2010), Parkes (2010) y Shuler (2011) formulan el uso de portafolios para llevar un registro correcto y continuado de la evolución de los alumnos. A continuación, analizo en profundidad las propuestas de los autores más relevantes en la literatura.

Asmus (1999) plantea la necesidad de que los procedimientos de evaluación formativa y sumativa sean precisos, ya que el realizar evaluaciones con una mayor exactitud proporcionará una mejor información tanto a los alumnos como a profesores. Esta

información puede ayudar al profesor a evaluar las estrategias de enseñanza que previamente utilizó para evaluar en el pasado, y seleccionar estrategias más apropiadas para el futuro. Afirma que hay tres factores que son inherentes a toda situación de enseñanza y aprendizaje musical, y que dependen tanto del contexto de enseñanza como de las características de los alumnos: 1) El contenido de música y el proceso de enseñanza; 2) La evaluación continua durante la enseñanza; y 3) El resultado de la enseñanza. Asmus (1999) plantea que es conveniente el medir de una forma sistemática hasta qué punto los alumnos llegan a alcanzar los objetivos de aprendizaje, para lo cual se pueden diseñar los instrumentos de medida con antelación. Es necesario que la evaluación incluya una documentación que contenga la información precisa de los aprendizajes más importantes de los alumnos, para lo que propone el uso de portafolios.

Otros autores incluyen la importancia de considerar los conceptos de calidad y de profundidad en los aprendizajes. Por ejemplo, Cantwell y Jeanneret (2004) afirman que una evaluación para el aprendizaje debería alcanzar tres objetivos principalmente. El primer objetivo será que refleje e informe de la calidad de los resultados del aprendizaje. El segundo objetivo consistirá en que refleje e informe de los procesos que producen ese resultado. Finalmente, el tercer objetivo será que refleje informe del proceso cognitivo y metacognitivo que impulsa esos procesos.

Además, Cantwell y Jeanneret (2004) exponen que los procesos de evaluación deberían informar del pensamiento musical profundo que subyace al desarrollo de las competencias musicales. En el modelo que proponen, los aprendizajes no tienen el mismo nivel de profundidad, por lo que proyectan un modelo de integración jerárquica, como también plantean Swanwick (2002) y Chaffin, Imreh, Lemieux y Chen (2003). Cantwell y Jeanneret (2004) explican las diferencias basándose en los diferentes niveles de construcción

de significado en el análisis de textos. El marco general se compone de tres niveles. El foco más simple sería el reproductivo, que vinculan con los detalles de la interpretación. El siguiente foco sería el categórico, unido al de las ideas principales. El foco de mayor complejidad sería el integrador, vinculado a los temas principales. En el foco reproductivo, la información no se transforma, por lo que los resultados del aprendizaje no reflejarían más que una mera reproducción de la información. En el foco categórico, encontramos que las ideas principales se constituyen a través de la transformación de la información en un primer nivel. La información se sintetiza por variables contextuales y convencionales. El nivel de análisis temático requiere de una transformación fundamental de la información a través de la construcción de significados que van más allá de los significados literales ejemplificados en la idea principal y en niveles de detalle del análisis. El análisis incluye un foco integrador que extiende los significados hasta niveles de abstracción superiores. Los niveles están interrelacionados jerárquicamente.

Con respecto a las finalidades dentro del ciclo evaluador, desde el punto de vista de Parkes (2010), lo más apropiado para evaluar sería el llevar a cabo una serie de evaluaciones formativas a través del tiempo. Esto conduciría a una evaluación sumativa final objetiva, que realmente represente el nivel adquirido por el alumno en un semestre o curso. La evaluación se realizaría en las competencias de: dominio de la habilidad técnica, el conocimiento musical, el pensamiento musical y la creatividad musical. Las evaluaciones de diagnóstico, formativa y sumadora se deben dar de una forma continua para que el profesor pueda realizar un seguimiento más cercano de la evolución del alumno. Sobre el qué se evalúa, Parkes (2010) afirma que la evaluación debe evaluar principalmente aquello que se enseña.

Sadler (1989), descrito en Shuler (2011), expone un modelo cíclico partiendo de la búsqueda de la calidad en los aprendizajes. En ese sentido, integra el concepto de evaluación

cíclica que propone Asmus (1999), pero incide en la importancia de la finalidad formadora. Las finalidades sumativa, formativa y formadora forman un continuo en el que se busca principalmente que el alumno llegue a conseguir unos objetivos de calidad, mientras se promueve su autoevaluación. Shuler (2011) propone que la experiencia de los profesores tiene que servir para que los alumnos comprendan claramente lo que es un trabajo de calidad. Según este autor, la referencia principal que tienen los alumnos con respecto a los estándares de calidad es la que les pueda proporcionar su propio profesor. Los requisitos del modelo que Shuler (2011) plantea son los siguientes:

- Primero: los alumnos deberían entender qué es la calidad en sus aprendizajes. Deberían llegar a asimilar las características o criterios de lo que es un trabajo profundo. Estas características dependen del tipo de tarea y/ o objetivos que se les hayan asignado.
- Segundo: los alumnos tienen que ser capaces de aplicar los criterios adecuados para evaluar cómo lo están haciendo. La autoevaluación del alumno es la principal fuente de medida sobre el aprendizaje de los alumnos.
- Tercero: una vez que los alumnos se han autoevaluado, y son conscientes de lo que saben, les correspondería aprender cómo progresar desde donde están hasta alcanzar los objetivos de calidad en el aprendizaje de una forma satisfactoria.

Shuler (2011) expone una tabla en la que sintetiza las propuestas de Sadler (1989). La Tabla 1 describe los distintos niveles de profundidad con los que los alumnos pueden llegar a autoevaluarse. Estos dependen del grado en el que el alumno logre integrar los criterios de evaluación. En el nivel más básico, el alumno depende totalmente del profesor para que juzgue su trabajo. En el nivel de mayor autonomía, los alumnos pueden llegar a desarrollar criterios de forma autónoma para valorar y gestionar su propio aprendizaje.

Tabla 1. Niveles de independencia de los alumnos como prueba de su habilidad de autoevaluación

Nivel 4	Los alumnos pueden desarrollar y aplicar los criterios y/o características apropiadas para evaluar y mejorar su propio trabajo.
Nivel 3	Los alumnos puedan aplicar los criterios y/o características desarrollados por el profesor para evaluar y mejorar su propio trabajo.
Nivel 2	Los alumnos pueden trabajar con bastante comprensión sobre lo que son los criterios y/o características desarrollados y explicados por el profesor, y sólo pueden hacerse autoevaluaciones muy generales.
Nivel 1	Los alumnos son completamente dependientes de profesor para que les evalúe y de las sugerencias que les hace para mejorar su propio trabajo.

Traducción del modelo propuesto por Shuler (2011, p. 12)

En la misma línea de Shuler (2011), Hallam y Creech (2010) exponen que una buena práctica docente incluiría el desarrollo de criterios de evaluación con los alumnos, de forma que puedan valorar el grado de su progreso y su nivel de logro. La evaluación para el aprendizaje promovería el que los alumnos trabajen de una manera independiente y desarrollen ideas críticas. El que los alumnos asimilen los criterios de evaluación les permitirá reflexionar y evaluar su trabajo de una forma objetiva, identificar áreas de mejora y valorar sus propios logros. Hallam y Creech (2010), análogamente a Carless et al. (2006), hablan de la importancia de la evaluación entre iguales para la propia formación de las habilidades musicales.

Otro aspecto importante es el tipo de *feedback* que los alumnos reciben cuando están interpretando. Para Hallam y Creech (2010), el *feedback* es una retroalimentación que los alumnos van recibiendo cuando están tocando, y que les permite juzgar su progreso. Según estas autoras, gracias a la capacidad que tenemos los seres humanos para internalizar y recordar los sonidos musicales sin ser conscientes de ello, y a la inmediatez del *feedback* auditivo que el aprendiz recibe cuando está interpretando, el alumno puede ser cada vez más consciente de los sonidos que produce. En la misma línea, Shuler (2011) propone que los profesores podrían ir más allá de lo que sería proporcionar un *feedback* o retroalimentación

que simplemente ayude al alumno de una manera externa. El profesor eficaz sería el que ayude los alumnos a que se ayuden a sí mismos, ofreciéndoles comentarios útiles y constructivos. De esta forma, los profesores pueden tener la certeza de que los alumnos lleguen a identificar progresivamente las estrategias que les permitirán mejorar en sus prácticas.

Sobre el uso de distintas herramientas que permitan llevar una sistematización de los aprendizajes de los alumnos, Shuler (2011) opina que la observación clase a clase no es suficiente para registrar toda la información de una forma sistemática y coherente. Explica que, de forma rutinaria, los profesores observan los aprendizajes de los alumnos durante las clases, ajustan sus clases para poder abordar las cuestiones que vayan surgiendo y van anotando mentalmente estas observaciones para tener una referencia en el futuro. Expone que ese tipo de información es necesaria, pero no es suficiente, porque no permite guardar la información de una forma sistematizada ni fácilmente accesible. Como Asmus (1999), Shuler (2011) también propone el uso de portafolios para los profesores que tienen que registrar información importante y de forma permanente de un gran número de alumnos. Los portafolios que propone Asmus (1999) están diseñados de forma que contienen los programas de los conciertos en los que el alumno ha tocado, las evaluaciones y comentarios de los profesores, así como grabaciones y autoevaluaciones escritas. El contenido del portafolio puede proporcionar una información que sea útil para los alumnos, profesores y padres, y resto de la comunidad educativa. Asmus (1999) y Shuler (2011) instan a utilizar el uso de las nuevas tecnologías para archivar y organizar la información. Parkes (2010) también propone el uso de portafolios de producto como recopilación de los resultados finales del alumno (conciertos, audiciones, etc.), y de todo el material que sirva para guardar un registro de las habilidades, conocimiento, pensamiento musical y creatividad de cada alumno. Parkes (2010) además añade como posibles herramientas de evaluación las listas de verificación, las escalas

de valores y las rúbricas para evaluar principalmente las habilidades técnicas. Los portafolios también pueden incluir grabaciones, vídeos, críticas escritas, listas de verificación propias, reflexiones propias, etc.

Por su parte, Parkes (2010) propone una serie de técnicas que permiten involucrar a los alumnos en el trabajo durante las clases con la intención de que desarrollen su propia autoevaluación, atendiendo a las finalidades formativa y formadora. Dentro de estas técnicas, sugieren que los alumnos utilicen las mismas herramientas que utilizan los profesores para evaluar. Parkes (2010) propone que los alumnos evalúen sus propias grabaciones mientras no están centrados en tocar, utilizando herramientas distintas como por ejemplo las listas de verificación, las escalas de medida, rúbricas, etc. Estas técnicas sirven para ayudar a los alumnos a escuchar el punto de desarrollo en el que están, y fomentar el que se escuchen de una forma más objetiva. De esta forma también se favorece que el profesor entienda mejor qué es lo que piensa el alumno de sus propias interpretaciones.

Los estudios teóricos que se enfocan en la evaluación para el aprendizaje hacen distintas propuestas sobre cómo las finalidades pueden interrelacionarse entre sí en el ciclo evaluador. Dichos estudios: a) Analizan la posibilidad de que los profesores formulen objetivos que promuevan aprendizajes de distinta profundidad en los alumnos; b) Describen los diferentes grados de autonomía que los alumnos pueden desarrollar en su aprendizaje dependiendo del nivel en el que integren y utilicen los criterios de evaluación; c) Profundizan en los distintos tipos de *feedback* que los profesores pueden aportar a los alumnos para que vayan adquiriendo un autoconocimiento de sí mismos como intérpretes; y d) Reflexionan sobre el uso de herramientas que permitan recoger y guardar la información de forma sistematizada y fácilmente accesible. En el siguiente apartado, se describen los estudios que

analizan las prácticas y las ideas de los profesores en relación a la evaluación del aprendizaje instrumental.

1.4.1.2 Estudios empíricos

Los estudios empíricos en el ámbito internacional que analizan tanto la práctica evaluadora de los profesores como sus ideas no son muy abundantes. Excepciones son los trabajos de Duke (1999) y Duke y Simmons (2006) para el análisis de las prácticas evaluadoras dentro de situaciones de evaluación procesual, o en las clases; y el estudio de Davidson y Scutt (1999) que analiza las actitudes de los profesores antes, durante y después de un examen músico-instrumental con un jurado externo. Hay que tener en cuenta que estos estudios se realizaron con profesores en el contexto de las clases particulares, no durante las clases formales en una institución educativa. Se llevaron a cabo en Estados Unidos (Duke, 1999; Duke y Simmons, 2006) y en el Reino Unido (Davidson y Scutt, 1999).

Duke (1999) documenta los tipos de comportamientos y actividades que los profesores realizan en las clases de la enseñanza del método Suzuki, incluyendo sus prácticas evaluadoras durante las clases. Los 29 profesores del estudio no fueron escogidos aleatoriamente entre los profesores de Estados Unidos, sino que seleccionaron a los mejores en función de su trayectoria profesional, y además les dieron una formación específica sobre cómo evaluar a los alumnos.

Sus resultados indicaron que en la enseñanza de los profesores del repertorio del método Suzuki hubo mucha involucración del alumno en sus clases (el 56% del tiempo el alumno está tocando en clase, y el 11% está realizando verbalizaciones), hay una gran proporción de tiempo en la que los profesores hablan durante la clases (65% del tiempo de instrucción), los profesores también realizan demostraciones interpretativas (27% interpretaciones y 9% de aproximaciones interpretativas), y le dan importancia a las

posiciones físicas (un 13%). La mayor parte de las verbalizaciones de los profesores fueron aportaciones de información declarativa (27%), información directa (24%), hicieron relativamente pocas preguntas (10%), y hubo una mayor frecuencia de *feedback* positivo (12%) que negativo (2%) (p. 304). Lo más interesante de este estudio fue que el *feedback* positivo fue mayor que el negativo, según las comparaciones de los autores con la literatura previa.

En la misma línea de Duke (1999), Duke y Simmons (2006) analizan la práctica docente experta de profesores de instrumento de reconocido prestigio y con una amplia trayectoria profesional. Duke y Simmons (2006) no analizan el tiempo que el profesor dedica a las tareas o actividades específicas, sino que estudian lo que el profesor realiza concretamente para que el alumno aprenda, o se dé un “cambio efectivo en las interpretaciones de los alumnos” (p. 10). En ambos estudios la dimensión evaluadora se estudia como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

En el estudio que realizan Duke y Simmons (2006), analizan la práctica docente en las clases de instrumento de tres profesores de renombre internacional, para lo que utilizaron 25 horas de grabaciones de clases de instrumento. Crearon narraciones descriptivas de las observaciones de las clases, para intentar determinar qué aspectos de la enseñanza utilizaban los tres profesores en común. En los análisis de las descripciones narrativas sobre las clases, identificaron 19 elementos comunes en la enseñanza en los tres profesores. Organizaron estos 19 elementos en tres categorías: 1) Metas y expectativas; 2) Cambio efectivo; e 3) Información transmitida. Escogieron estos elementos de instrucción porque producían un cambio efectivo en las interpretaciones de los alumnos. De los 19 elementos, los referidos a la evaluación continua se agruparon en tres categorías de análisis (pp. 11-15).

La primera categoría que establecieron Duke y Simmons (2006) fue la de ‘Metas y expectativas’, refiriéndose a los objetivos de aprendizaje que el profesor plantea a los alumnos durante la clase. Las metas que el profesor selecciona para cada clase se formulan de forma que estén cerca del nivel de desarrollo del alumno. Son metas que el alumno puede alcanzar en un breve periodo de tiempo, y escuchar en el momento. Los profesores plantean los objetivos de aprendizaje de forma que estén cerca de la “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978). En la misma línea que Hallam y Creech (2010) y que Chaffin et al. (2003), se refieren a la imagen sonora que los intérpretes expertos tienen en mente al estudiar las piezas del repertorio y que dirige su práctica. Duke y Simmons (2006) afirman que los profesores tienen una imagen sonora clara de la pieza, que es la que guía sus juicios sobre las interpretaciones de los alumnos.

Los profesores también demandan un buen nivel de calidad sonora en sus alumnos. Duke y Simmons (2006) no hacen referencia a ningún tipo de herramientas en concreto para guardar un registro del aprendizaje de los alumnos, como pueden ser los portafolios (Asmus, 1999; Shuler, 2011). Consideran que es suficiente con que los profesores recuerden con claridad el trabajo de las clases previas de los alumnos. Los profesores hacen comparaciones durante las clases entre el nivel que el alumno puede tener en el momento presente y el que tuvo en el pasado, explicando las diferencias positivas y negativas.

La segunda categoría que Duke y Simmons (2006) establecieron en su estudio fue la de ‘Cambio efectivo’. En esta categoría describen cómo se realiza el trabajo del repertorio durante las clases. Al comenzar la clase el alumno toca las obras de principio a fin. En ese sentido, las clases son como conciertos. Todas las interpretaciones se juzgan con unos estándares tan altos “como si los alumnos estuvieran tocando en un concierto” (p. 12). Los profesores sí fomentan la autonomía de los alumnos con respecto a la elección del repertorio

de obras que vayan a interpretar, permitiéndoles escoger entre las piezas que el profesor ha seleccionado previamente. El profesor no les deja elegir las piezas del repertorio técnico.

En cuanto a la categoría ‘Información relevante’, los autores describen lo que el profesor realiza en clase para que el alumno asimile e interiorice de forma práctica los estándares de nivel en cuanto a la calidad del repertorio. Los profesores hacen discriminaciones muy finas sobre las interpretaciones de los alumnos. Articulan estas discriminaciones muy claramente, de forma que los alumnos las puedan asimilar y aplicar independientemente. Cuando se da un *feedback* acerca de cuestiones técnicas, es para que tenga un efecto directo en la interpretación. El *feedback* negativo se da con términos intencionados, frecuentes y dirigidos a aspectos muy específicos de la interpretación del alumno, especialmente referidos a los efectos musicales que el alumno crea. Los casos de retroalimentación positiva suelen ser de gran magnitud y duración, aunque también hubo casos infrecuentes, intermitentes e inesperados.

Tras el análisis que Duke y Simmons (2006) realizan, llegan a concluir que los elementos que describen dentro de las categorías aparecen de una forma consistente durante las clases. También se producen entre estos mismos profesores en común porque son un compendio de los elementos más importantes de la enseñanza musical. Las categorías y elementos que proponen concretan lo que hace el profesor durante las clases. Especifican su comportamiento en términos del tipo de objetivos de aprendizaje que los profesores plantean a los alumnos, las actividades específicas que realizan para el trabajo del repertorio, cómo concretan los estándares de calidad sonora, cómo comunican estos estándares al alumno durante las clases, y el tipo de *feedback* específico que aportan para que los alumnos puedan asimilar los estándares de lo que es la calidad en una buena interpretación.

Capítulo 1: Introducción General

En los estudios de Duke (1999) y Duke y Simmons (2006), se analiza la evaluación como una parte intrincada en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Estudian las tareas concretas que forman parte de la evaluación y que contribuyen al aprendizaje durante las clases. En el estudio que describo a continuación realizado por Davidson y Scutt (1999), la evaluación se produce en un contexto diferente al de las clases de instrumento. Davidson y Scutt (1999) analizan la influencia que tienen los exámenes externos en las actitudes de los profesores durante las clases, y el efecto retroactivo de la evaluación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto educativo del Reino Unido, y en el ámbito no formal de las enseñanzas de instrumento, Davidson y Scutt (1999) llevan a cabo uno de los pocos estudios de caso en que se investigan las actitudes de los profesores en sus clases particulares antes, durante y después de unos exámenes externos. El examen se realiza por un comité o jurado independiente de la 'Junta asociada de las Reales Escuelas de Música' en el Reino Unido (ABRSM). Es un sistema de exámenes completamente estandarizado y externo a las prácticas docentes particulares. La forma en que se analizaron las actitudes fue mediante un análisis cualitativo de una serie de entrevistas semiestructuradas que se realizaron a los profesores, padres y alumnos durante seis meses. Las preguntas que se examinaron fueron en torno a: 1) Las actitudes hacia el aprendizaje; 2) Las estrategias de motivación; y 3) Otras cuestiones de interés.

Los resultados del estudio indicaron que los profesores consideran los exámenes principalmente como puntos de referencia a los que llegar, dentro de un proceso de aprendizaje más amplio. Los profesores le dieron mucha importancia a la motivación intrínseca del alumno. Consideraron primordial el que el alumno se involucrara activamente en su proceso de aprendizaje, y estimaron la práctica de un instrumento como un proyecto

personal. En este sentido, la motivación intrínseca para el estudio del instrumento sería la respuesta emocional y expresiva al contenido musical, y el motor que favorece la responsabilidad personal hacia el estudio del instrumento (Sloboda, 1994). Los profesores entienden que una parte muy importante de la enseñanza es la motivación intrínseca del alumno y su responsabilidad hacia las familias, más que hacia alguna institución, por el contexto de educación informal en el que imparten docencia.

En síntesis, los estudios empíricos sobre la evaluación para el aprendizaje en el contexto anglosajón no son muy abundantes hasta la fecha. Se enfocan en analizar la influencia de los elementos y las tareas concretas con respecto a la evaluación que se van produciendo durante las clases para promover el aprendizaje de los alumnos. Duke (1999) y Duke y Simmons (2006) analizan los elementos que utilizan los profesores expertos en su práctica docente durante las clases, mencionando especialmente el *feedback* o el tipo de retroalimentación que dan a los alumnos para que puedan asimilar los estándares de calidad que se requieren en el estudio de la interpretación musical. En otro contexto, Davidson y Scutt (1999) inciden en la importancia de la motivación intrínseca y en que el alumno disfrute con el estudio del instrumento como base para que adquiera una responsabilidad personal en dedicación y estudio del instrumento.

1.4.2 Investigación en el ámbito nacional

Los estudios de los procedimientos de evaluación para el aprendizaje en los contextos de evaluación formal a nivel nacional son muy recientes. Los estudios de Vilar (2001), Jornet, Sánchez-Delgado y González-Such (2015), Gil, Valero, Mingot y de Dios (2015) y Gil (2015) exponen las características y problemática que presenta la evaluación en el marco de los conservatorios. Proponen dos tipos de procedimientos –rúbricas y portafolios– con los que es posible sistematizar los procesos de evaluación continua. Por otra parte, los estudios

empíricos enfocados en la evaluación para el aprendizaje de instrumento en conservatorio se centran en analizar las concepciones que tienen los profesores. En estos estudios, la evaluación es una dimensión más de la enseñanza y el aprendizaje (Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2009; Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2011; López-Íñiguez, Pozo y de Dios, 2014; Torrado y Pozo, 2008).

Vilar (2001) describe cómo se evalúa a los alumnos de instrumento en el ámbito de los conservatorios. Su estudio pone de manifiesto la existencia de diferencias y semejanzas entre los docentes durante el proceso de evaluación, ya que los procesos y los instrumentos de evaluación no llegan a estar sistematizados. La forma improvisada con la que los profesores evalúan no garantiza la suficiente fiabilidad y validez en la evaluación. Esta falta de sistematización puede llegar a provocar inseguridad en los centros, ya que los procedimientos de evaluación no ofrecen la suficiente calidad ni transparencia. Vilar (2001) considera que desde los centros se desarrolla un concepto de subjetividad que no es adecuado para el alumnado ni para esta disciplina artística en general.

Desde la Comunidad Valenciana, también se identificó la necesidad de profundizar en el desarrollo de procedimientos de evaluación más sistematizados en el marco de los conservatorios de música, que respondan a los planteamientos curriculares actuales. La administración educativa de la Comunidad Valenciana formula en su proyecto “Cultura de Calidad y Evaluación en los Conservatorios de Música y Danza de la Comunidad Valenciana” del año 2015 varias soluciones innovadoras y globales en el diseño de procedimientos de evaluación. Estas propuestas están contenidas en el libro *Las enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde la cohesión social*. Como resultado nos muestran una serie de estudios en los que han colaborado profesores, investigadores y la administración conjuntamente para desarrollar y

ensayar una “metodología de la evaluación” para las enseñanzas artísticas. En este proyecto están contenidos los trabajos de Jornet et al. (2015) sobre la elaboración de portafolios de producto y proceso, y de Gil et al. (2015) y Gil (2015) acerca de la elaboración de las rúbricas que estarían contenidas en los portafolios.

Jornet et al. (2015) intentan profundizar sobre los procedimientos de evaluación de las competencias musicales en los conservatorios profesionales. Consideran que, en la actualidad de los conservatorios, muchas veces se entiende la evaluación como conjunto de opiniones que vierte el profesorado sobre los alumnos acerca de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Pretenden avanzar en la objetivación de los elementos que configuran la evaluación. Jornet et al. (2015) plantean un modelo de evaluación basado en la enseñanza y el aprendizaje de competencias que definen como:

El conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes que una persona posee y que son necesarias para: Realizar las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo de una manera eficaz; Resolver los problemas que surjan de forma autónoma, libre y creativa, y colaborar en la organización del trabajo y con su entorno socio-laboral. (Leyva y Jornet, 2006, p. 2)

Con respecto a la enseñanza que se imparte en los conservatorios, Jornet et al. (2015) afirman que la enseñanza de la música se ha basado tradicionalmente en un enfoque por competencias. Se ha partido del principio de que “únicamente se aprende haciendo”, promoviendo las metodologías que permitieran un papel activo del alumnado. En el modelo por competencias que proponen establece que “la evaluación de logro de la competencia de los estudiantes ha de basarse en el consenso intersubjetivo del equipo de profesores de una misma disciplina” (p. 82). El “consenso intersubjetivo” sería la manera por la cual se podría conseguir la objetivación de los criterios de evaluación que sirven para evaluar cada

competencia. Esta es la forma en la que plantean establecer los niveles de logro del desempeño de una forma precisa y observable. Se centraron en el diseño del desarrollo de competencias de cuarto curso de enseñanzas elementales y de sexto curso de enseñanzas profesionales. Ambos cursos son el final de cada ciclo educativo.

Para la evaluación de competencias, Jornet et al. (2015) proponen la utilización de portafolios de producto y de proceso, que definen como:

Un portafolio, como técnica de evaluación, es un registro del aprendizaje que se concreta en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el docente, se reúne material indicativo del progreso hacia los resultados esenciales esperados. (p. 83)

En los portafolios de producto, se recoge la colección de tareas finales que los alumnos de instrumento han ido desarrollando, y que pueden o no estar interrelacionadas entre ellas. Los portafolios de proceso se deberían estructurar de forma que se observe el proceso que los alumnos han seguido en la consecución de las tareas en el aprendizaje de su instrumento. Se deja constancia de las distintas fases por las que el alumno pasa hasta realizar toda la tarea por completo. Jornet et al. (2015) recomiendan el uso de portafolios de proceso en las enseñanzas profesionales de conservatorio porque:

- Permiten que la enseñanza y el aprendizaje se puedan planificar de una forma continua.
- Mejoran la comunicación entre profesores y alumnos sobre los objetivos y procesos de la enseñanza aprendizaje y evaluación de una forma ordenada.
- Integran la aportación de los profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma explícita.

En el modelo que proponen, Jornet et al. (2015) concretan específicamente los elementos de la estructura del portafolio y de las subcarpetas que debería contener. En los portafolios estarían contenidas las rúbricas, que definen como:

Las rúbricas de evaluación son especificaciones de los criterios que hemos determinado para evaluar una tarea. En consecuencia, describen las características con que se da una competencia para realizar una tarea o actividad. Son, pues, los aspectos concretos en los que nos vamos a fijar para valorar el grado en que el alumnado tiene adquiridas, por ejemplo, las competencias necesarias para tocar el piano o para bailar una pieza clásica de ballet. (p. 85)

En el modelo de portafolios planteado, Jornet et al. (2015) proponen incluir unas rúbricas en las que quede definido el nivel al que tienen que llegar los alumnos por medio de una serie de criterios que se concretan con diferentes niveles de consecución. Gil et al. (2015) explican cuál es el proceso a seguir para la elaboración de las rúbricas. Gil (2015) presenta las rúbricas elaboradas por los profesores de distintos departamentos. Gil et al. (2015) definen las rúbricas como “matrices de criterios considerados valiosos en el desempeño de una tarea y que aparecen graduados de forma que nos permiten situar al sujeto en un nivel de destreza y valorar así procesos complejos” (p. 97). Las rúbricas están unidas al portafolio. El portafolio sirve para documentar toda la información del proceso de aprendizaje que posteriormente se valora con la rúbrica. Escogen las rúbricas porque ayudan en el registro de las habilidades que el alumno puede hacer. Consideran que son apropiadas a la hora de valorar materias complejas en las que la subjetividad entra en juego. Por otra parte, Gil et al. (2015) defienden su uso porque también ayudan a conseguir más objetividad en las mediciones de logro o desempeño.

Con respecto al uso de las rúbricas, Gil et al. (2015) consideran que favorece el desarrollo de los recursos metacognitivos para el aprendizaje de competencias del alumno, así como las competencias de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje de los alumnos (en áreas educativas distintas a la música, véase Panadero y Alonso-Tapia, 2013; Panadero y Jonsson, 2013). Las rúbricas son instrumentos que permiten una evaluación contextualizada, se pueden utilizar en situaciones auténticas y con criterios reales. Pueden estar compuestas de los criterios cualitativos que el profesor escoja. Son apropiadas para valorar las enseñanzas auténticas, dada la multidimensionalidad de los distintos tipos de aprendizaje (conocimientos y habilidades) que se pueden integrar de una forma coherente. Por tanto, las rúbricas se pueden utilizar con las finalidades formativa y formadora de la evaluación (Panadero y Jonsson, 2013).

Para elaborar las rúbricas, Gil et al. (2015) sugieren que se diseñen por los equipos docentes de cada comunidad autónoma. Su diseño tendría las siguientes fases: 1) Un equipo de profesores elige los criterios más indicativos para la adquisición de las competencias musicales, según su experiencia en el mundo profesional; 2) Posteriormente, miden su grado de adaptación contextual mediante un cuestionario de valoración; y 3) Para establecer los niveles de fiabilidad, se mide la consistencia de la valoración interjueces al evaluar distintas interpretaciones de los alumnos. Gil (2015) recoge las rúbricas para el seguimiento del aprendizaje musical de los alumnos de distintas especialidades instrumentales que elaboraron los profesores de la Comunidad Valenciana. Alega que la única limitación para su uso más extendido se encuentra en el que los conservatorios no tengan una programación por competencias.

Los estudios descritos inciden en la importancia de la sistematización de los procedimientos de evaluación en contextos de evaluación continua. Proponen procedimientos

de evaluación diseñados específicamente para la evaluación del aprendizaje de los alumnos de instrumento (Gil, 2015; Gil et al., 2015; Jornet et al., 2015; Vilar, 2001). Estos estudios no se centran en la importancia que tienen las ideas de los profesores sobre la enseñanza-aprendizaje y evaluación en su toma de decisiones pedagógicas. Por otra parte, existe una línea de investigación dirigida al análisis de las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación por sus importantes implicaciones psicoeducativas (Bautista, Pérez Echeverría et al., 2009; Torrado y Pozo, 2008), ya que las concepciones de los profesores tienen una influencia potencial sobre las prácticas docentes (Torrado y Pozo, 2006).

1.4.2.1 Breve aproximación a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

Hasta el momento, se han descrito los diferentes modelos, procedimientos y herramientas de evaluación para el aprendizaje instrumental. Un grupo de investigadores españoles se ha centrado en analizar las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza, aprendizaje y la evaluación de la interpretación musical en el contexto de los conservatorios españoles, y en situaciones de evaluación continua (Pozo et al., 2008; Torrado et al., 2005; Torrado y Pozo, 2008). Los profesores son los agentes educativos que principalmente llevan el control de la evaluación en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en los conservatorios (Decreto 30, 2007). El análisis de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son importantes porque las concepciones influyen en la manera en que los profesores imparten docencia, y en lo que los alumnos aprenden (Pajares, 1992). Para comprender el enfoque de estos estudios, voy a hacer una breve introducción sobre qué son las concepciones y su importancia psicoeducativa.

‘Concepción’ es un término que se utiliza para describir el marco organizador por el cual un individuo entiende, responde e interacciona con un fenómeno (Brown, 2004). Las

concepciones actúan como marcos a través de los cuales las personas ven, interpretan y se relacionan con el entorno docente (Marton, 1981). Las concepciones de los profesores tienen una gran relevancia psicoeducativa porque los profesores tienen concepciones de la evaluación parecidas a sus concepciones de la enseñanza (Quinquer, 2000).

Los profesores utilizan principalmente dos tipos de evaluación que aparentemente son contrapuestas: algunos profesores tienen una concepción de la evaluación que han recibido por herencia cultural, y que está orientada a la transmisión y posterior comprobación del conocimiento; por otra parte, conviven con un modelo más constructivo de enseñanza-aprendizaje derivado de los planteamientos curriculares actuales (Torrado et al., 2005). Estas concepciones se plasman en las distintas funciones y finalidades presentes en el currículo actual. Con respecto a las funciones de la evaluación, las concepciones oscilan en el eje pedagógico-acreditativo. Refiriéndonos a las finalidades, estas se concretan en las finalidades formativa/formadora versus sumativa (Brown, 2004; Coll y Remesal, 2009). Los polos opuestos de acreditación y pedagógicos no explican completamente cómo los profesores conciben realmente la evaluación. En la actualidad, los profesores tienen presentes ambas concepciones de la evaluación, tanto la acreditativa como la formativa y de diagnóstico (Coll y Remesal, 2009).

Los estudios sobre las concepciones que tienen los profesores acerca de las funciones y finalidades para las que evalúan no son muy abundantes hasta la fecha. En el ámbito nacional cabe destacar el estudio de Brown (2004), y en el nacional los de Coll y Remesal (2009) y Martín et al. (2006). Los resultados del estudio de Martín et al. (2006) indican que las funciones social y pedagógica de la evaluación coexisten en las ideas de los profesores. Las ideas referidas a las funciones social y pedagógica de la evaluación pueden incluso coexistir en un mismo profesor. Las ideas sobre las funciones de la evaluación también

pueden variar dependiendo del momento del ciclo educativo en el que nos encontremos. Los profesores muestran más ideas enfocadas en la función social de la evaluación a medida que el ciclo evaluador va llegando a su término (Coll y Remesal, 2009), ya que se evalúa la consecución de unos resultados concretos del proceso de enseñanza- aprendizaje con un fin predominantemente acreditativo. En estos estudios, los profesores mostraron concepciones mixtas sobre las funciones acreditativa y pedagógica de la evaluación. Además de los estudios de la evaluación centrados en las finalidades, o el para qué evalúan los profesores, existen otras dimensiones de análisis con respecto a la evaluación como pueden ser el cómo y qué evalúan (Bautista et al., 2011). El estudio del *para qué* evalúan los profesores es el enfoque más amplio ya que nos permite conocer cuál es la perspectiva funcional que tiene la evaluación para los profesores, sobre la que se derivan el resto de dimensiones (p. ej., *qué* y *cómo evaluar*) (Coll y Remesal, 2009).

En este apartado, se ha expuesto la importancia que tiene el estudio de las concepciones de los profesores. Las funciones y finalidades que han planteado los distintos enfoques curriculares han influido en las concepciones que los profesores tienen acerca de *para qué* evaluar. A continuación, se describirán las investigaciones concretas que analizan las concepciones de los profesores en las enseñanzas profesionales y elementales de instrumento en el conservatorio.

1.4.2.2 Estudios sobre concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de instrumentos musicales

Como se planteó anteriormente, el currículo por el que se rigen las enseñanzas instrumentales en la actualidad (Real Decreto 1577, 2006) propone un enfoque constructivista de la evaluación en el que se le otorga una función pedagógica. En el contexto de la evaluación continua, la evaluación se concibe como una parte intrincada en la

enseñanza y el aprendizaje. El profesor es el principal agente que toma las decisiones evaluadoras dependiendo de sus concepciones o ideas sobre la evaluación. El estudio de las ideas y/o concepciones de los profesores sobre la evaluación es importante porque las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y los currículos influyen fuertemente en cómo los profesores enseñan, y en lo que finalmente aprenden los alumnos (Brown, 2004; Quinquer, 2000).

En el Grupo de Investigación sobre la Adquisición del Conocimiento Musical de la Universidad Autónoma de Madrid, se han realizado numerosas investigaciones partiendo del marco de las concepciones. La mayor parte de estos estudios analizan las concepciones que los profesores de instrumento de conservatorio tienen acerca de la enseñanza, el aprendizaje (Bautista, Torrado, Pozo y Pérez Echeverría 2006; Casas y Pozo, 2008; Pozo et al., 2008; Torrado et al., 2005; Torrado y Pozo, 2006); y sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Bautista, Pérez Echeverría et al., 2009; Bautista et al., 2011; López-Íñiguez et al., 2014; Torrado y Pozo, 2008), enmarcados en situaciones de evaluación continua y en los niveles educativos de las enseñanzas elementales y profesionales (Martín, 2013).

Estas investigaciones se basan en la identificación y descripción de los rasgos que presentan las *concepciones directa, interpretativa y constructiva*. Aquí presento una aproximación a las características de cada concepción, partiendo de los trabajos de Bautista, Pérez Echeverría et al. (2009), Martín (2013), Pozo et al. (2008) y Torrado et al. (2005):

Concepción directa: La música se concibe desde presupuestos epistemológicamente realistas. Es una concepción basada únicamente en los resultados del aprendizaje. La manera en que se reproduce la partitura es siguiendo sus indicaciones de forma que sólo se considera una interpretación válida y correcta de la notación. La misión del profesor es que el alumno decodifique los elementos básicos de la partitura y sea capaz de realizarlos motrizmente. La

enseñanza se concibe como un acto regulador externo al alumno cuyo fin es que el alumno llegue a reproducir la partitura. Los resultados del aprendizaje -en este caso reproductivos- tendrían un fin y significado en sí mismos. Además, el aprendizaje se considera en términos de productos finales.

Concepción interpretativa: La música se concibe desde la perspectiva de una epistemología realista avanzada. Esta concepción se basa en los resultados y procesos del aprendizaje. Los alumnos tienen que entender el contenido notacional de la partitura para poder transformarlo (no reproducirlo). La partitura se puede interpretar de varias maneras posibles, pero existe la dicotomía entre lo correcto y lo incorrecto. Los resultados del aprendizaje de naturaleza técnica/básica y analítica se consideran suficientes, sin que se promueva la propia expresión o creatividad de los alumnos. El profesor regula externamente los resultados y procesos del aprendizaje de los alumnos por medio de instrucciones, explicaciones directas, modelado, etc.

Concepción constructiva: El conocimiento se concibe en términos epistemológicos constructivos. También existe una posición perspectivista, desde la cual el conocimiento es inseparable de la cultura y contexto en el cual ha sido creado. El profesor anima a los alumnos a que exploren el significado de la notación para poder llegar a una interpretación personal de la notación y de las obras del repertorio. El aprendizaje se produce como resultado de la integración de las capacidades artísticas, interpretativas y de naturaleza técnica/ básica. Las estrategias de enseñanza buscan promover continuamente la reflexión de los alumnos y el desarrollo de sus procesos metacognitivos, autorregulación y autonomía, con una finalidad formadora.

Estos son los rasgos prototípicos de cada una de las concepciones. No siempre ocurre que los profesores tengan ideas que pertenezcan a una misma concepción en todas las

dimensiones de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. El marco de las concepciones se sostiene porque los profesores tienden a mostrar ideas que se encuadran mayoritariamente dentro de una misma concepción. Esto no significa que los profesores no puedan poseer ideas que pertenezcan a otras concepciones en alguna de las dimensiones mencionadas (Martín, 2013). En los estudios de Torrado (2003) y de Torrado y Pozo (2006), realizados a partir de cuestionarios de dilemas, los profesores mostraron respuestas que pertenecieron a más de una teoría. También en el estudio de López-Íñiguez et al. (2014), los profesores manifestaron ideas que pertenecieron a distintas concepciones en las dimensiones enseñanza, aprendizaje y evaluación, de forma que los rasgos que caracterizan a cada concepción aparecieron mezclados. Por lo tanto, es posible que los profesores posean perfiles mixtos (Bautista, Pérez Echeverría et al., 2009; López-Íñiguez et al., 2014; Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2006).

La distancia entre el dicho y el hecho es muy relevante para entender el fin y las intenciones educativas de este conjunto de estudios. Existe una distancia entre las concepciones y las prácticas. La distancia del dicho al hecho de las concepciones fue descrita por Torrado (2003) y por Torrado y Pozo (2006). Es decir, la diferencia entre lo que los profesores dicen que hacen a lo que hacen en realidad, o la distancia entre su conocimiento declarativo y procedimental (Martín, 2013). En el estudio de casos de Torrado (2003), en cuatro de los cinco casos que analizó encontró una distancia entre lo que los profesores decían y lo que hacían. Esta distancia guardaba una pauta ordenada. Lo que los profesores decían sí tenía relación con lo que hacían, sus concepciones eran teóricamente más sofisticadas que sus prácticas (Bautista, 2009; Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2006). Torrado (2003) no encontró ningún caso en que el profesor tuviera unas concepciones más profundas que sus prácticas. La pretensión de los estudios realizados a partir del marco de las concepciones es, en último fin, llegar a cambiar las prácticas de los profesores, a través del cambio o evolución de sus concepciones.

Martín et al. (2006) afirman que es más fácil cambiar las concepciones de los profesores que sus prácticas. La intencionalidad de estos estudios es que los profesores redescriban representacionalmente sus concepciones a partir del análisis, conocimiento y asimilación de los modelos y concepciones que surgen de sus investigaciones. Los docentes podrán cambiar su propia práctica (Martín et al., 2006; Torrado y Pozo, 2006) y ampliarla hacia horizontes psicoeducativos más avanzados según las teorías constructivistas (Pozo, 1996; Shively, 2015) en el grado en que sean capaces de construir representaciones y marcos docentes más profundos. Torrado y Pozo (2008) afirman que el profundizar en la descripción y el análisis de estas concepciones podría servir como objeto de desarrollo para prácticas docentes más sofisticadas. Las concepciones se encuentran, por tanto, en una “zona de desarrollo próximo” a las prácticas de los profesores (Vygotsky, 1978).

El Grupo de Investigación sobre la Adquisición del Conocimiento Musical de la Universidad Autónoma de Madrid ha desarrollado una línea de investigación centrada en analizar las concepciones de los profesores de instrumento en conservatorios por su importancia psicoeducativa. A continuación, vamos a centrarnos en la descripción de los estudios que se han realizado dentro de este grupo con respecto a las concepciones de los profesores acerca de la evaluación.

1.4.2.3 Estudios sobre concepciones de la evaluación en profesores de instrumento de conservatorio

En este apartado, se analiza la dimensión evaluadora en los estudios sobre concepciones de profesores de instrumento, en contextos muy similares a los de los tres estudios presentados en esta Tesis Doctoral (Bautista, Pérez Echeverría et al., 2009; Bautista et al., 2011; López-Íñiguez et al., 2014; Torrado y Pozo, 2008). Esta sección se estructura de

forma cronológica. Estos estudios están interrelacionados entre sí, de forma que las aportaciones principales de cada autor influyen en el diseño de los estudios posteriores.

Torrado y Pozo (2008) realizan un estudio de casos en el que muestran que las diferentes metas y estrategias que los profesores utilizan en las clases pueden promover aprendizajes de distinta profundidad en los alumnos. Observaron los diferentes tipos de metas de aprendizaje que los profesores proponen a sus alumnos y las distintas estrategias que utilizan para que el alumno llegue a conseguir esas metas. Dentro de estas metas y estrategias, los profesores manifestaron distintos tipos de enfoques, que fueron desde los muy tradicionales hacia los más constructivos. La distinción entre estos enfoques se determinó por el grado en el que los distintos objetivos de aprendizaje promovieron la autorreflexión del alumno, convirtiendo la reflexión en sí misma en objetivo de la enseñanza (Torrado y Pozo, 2006).

El marco de actuación docente que Torrado y Pozo (2008) proponen está basado en tareas y actividades que impulsen la reflexión metacognitiva del alumno, y que estén dirigidas a que el alumno construya su propio conocimiento. Estas tareas son propuestas clase a clase y están insertas en el ciclo de: 1) Planificación de la actividad o tarea; 2) Supervisión; y 3) Evaluación. Las tres fases del proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje y evaluación se producen en una interacción constante en que el profesor promueve metas compartidas con los alumnos al reflexionar con ellos sobre lo que hacen. El fin es que el profesor transfiera progresivamente el control del aprendizaje a los propios alumnos. La enseñanza constructiva estaría enfocada a:

- Fomentar la autonomía de los aprendices.
- Fomentar la comprensión a través de los procesos de reflexión.
- Fomentar la automatización de técnicas de forma reflexiva.

- Fomentar una continua autoevaluación. (p. 11)

Con respecto a las horas de práctica que el alumno dedica al estudio del instrumento, Torrado y Pozo (2008) inciden en la importancia de que el alumno adquiera la capacidad de supervisar su propia práctica, mientras estudia en casa. La razón es que, en las enseñanzas de instrumento, los alumnos tienen que practicar diariamente una cantidad de horas muy superior a las horas de docencia directa que reciben. A través de la autoevaluación y supervisión de su propia práctica, el alumno irá adquiriendo una autonomía y control sobre todo su proceso de aprendizaje. Para que el alumno pueda supervisar su práctica, proponen el establecer metas conjuntas, aprender a diagnosticar los problemas que pueden surgir, así como las estrategias más apropiadas para poder resolverlas.

En términos musicales, Torrado y Pozo (2008) identifican una diferente aproximación de los docentes al uso de las partituras. Unos docentes parten de un objetivo preestablecido de aprendizaje (en este caso, sería una versión determinada de una pieza del repertorio). Otros profesores buscan el ayudar al alumno a que comprenda lo que sería correcto o incorrecto en la interpretación. Sugieren un uso epistemológico de las partituras en el que los contenidos musicales de aprendizaje sean objeto de reflexión. El profesor animaría a que al alumno explore los significados de la notación y las distintas formas posibles de interpretar las partituras. La evaluación también tendría una influencia en la motivación del alumno, por lo que proponen que favorezca el sentido de competencia y autoeficacia en el alumno. Un grado elevado de motivación es esencial en unas enseñanzas en las que los alumnos han de mantener un nivel de esfuerzo y práctica constante durante muchos años.

Con el fin de promover la metacognición y autorregulación del alumno de su propio aprendizaje, Torrado y Pozo (2008) describen las características de la evaluación constructiva dentro de las actividades, metas y estrategias con las que el profesor gestiona su actividad

docente. En el estudio que describo a continuación, Bautista, Pérez Echeverría et al. (2009) profundizan en las concepciones que tienen los profesores de piano de conservatorio sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Amplían la muestra de sus profesores con respecto al estudio de casos de Torrado y Pozo (2008), ya que recogen los datos por medio de cuestionarios escritos y abiertos, y extienden el marco de las concepciones de los profesores con respecto a la dimensión evaluadora.

El primer objetivo del estudio de Bautista, Pérez Echeverría et al. (2009) fue el describir de una forma cualitativa las concepciones de 45 profesores de piano. Para ello analizaron tres escenarios didácticos: 1) Los objetivos de aprendizaje en la enseñanza de partituras; 2) Las estrategias de instrucción; y 3) La evaluación. Su segundo objetivo fue el explorar las relaciones entre las concepciones y la variable ‘años de experiencia docente’. Para acceder a las representaciones mentales de los profesores con respecto a estos escenarios didácticos, realizan una entrevista semiestructurada que posteriormente analizaron mediante análisis lexicométrico en base a los postulados de Lebart, Morineau y Fenelon (1998).

En los resultados de su estudio, Bautista, Pérez Echeverría et al. (2009) identifican las mismas tres concepciones que ya fueron descritas en estudio previos (Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2006). Profundizan en la descripción de este marco, especialmente con respecto a la dimensión de la evaluación, que describen de la siguiente forma: En la concepción directa, la evaluación se interpreta como un juicio de valor sobre el grado en que el alumno consigue reproducir los contenidos y realizar los objetivos prefijados por el profesor. Las concepciones de estos profesores se enfocan en el resultado final del aprendizaje, y el papel del alumno se concibe como pasivo y reproductivo. En la concepción interpretativa, la evaluación tiene una función reguladora y correctiva que no promueve la autoevaluación de los alumnos. En esta concepción, el profesor regula externamente el aprendizaje los alumnos, cuyo papel se

concibe como activo pero reproductivo. En la concepción constructiva, las situaciones de evaluación se conciben como otra situación de aprendizaje más, con unas finalidades formativa y formadora. Los profesores también se enfocan en los alumnos, cuyo papel es activo y constructivo. Por último, con respecto a la variable ‘años de experiencia docente’, los profesores más jóvenes mostraron concepciones más sofisticadas que los profesores con más experiencia, quienes manifestaron concepciones más tradicionales.

En la misma línea de Bautista, Pérez Echeverría et al. (2009), Bautista et al. (2011) profundizan específicamente en el estudio de las concepciones con respecto a la dimensión evaluadora, y su interrelación con las variables ‘años de experiencia docente’ y ‘ciclo educativo en que se enseña’. Bautista et al. (2011) analizaron las concepciones de 45 profesores de piano con respecto a qué, cómo y para qué evaluar en situaciones de evaluación continua. Con respecto a estas variables, sus resultados indicaron que sí hubo diferencias respecto de los años de experiencia docente de los profesores, pero no en cuanto al ciclo en el que se impartía docencia. Los docentes con más de 15 años de experiencia docente se centraron en evaluar contenidos de tipo procedimental, y en la reproducción de los símbolos notacionales de las partituras. Los docentes entre 5 y 15 años de experiencia docente se enfocaron también en la evaluación de destrezas procedimentales, y en la evaluación de contenidos de naturaleza analítico-interpretativa. Los docentes con menos de 5 años de experiencia docente expresaron procedimientos dirigidos a valorar tanto los procesos como los resultados. Evaluaron conocimientos de nivel analítico-interpretativo y artístico expresivo. En este grupo, cabe destacar que cuando los profesores proponían tareas de aprendizaje para los alumnos, también concretaban los criterios con los que posteriormente valoraban esos aprendizajes.

El análisis de las ideas de los profesores llevó a Bautista et al. (2011) a describir tres concepciones de sofisticación creciente, cuyos planteamientos resultaron afines a los distintos modelos de educación musical surgidos en las últimas décadas. Las concepciones aparecieron respectivamente asociadas a la variable ‘años de experiencia docente’. Con respecto a la evaluación, los principales rasgos que Bautista et al. (2011) encontraron fueron: En las concepciones con menor nivel de complejidad -las concepciones directa e interpretativa-, la evaluación se centró en las finalidades diagnósticas que permiten al profesor controlar externamente los estados de conocimiento del alumno. El papel del alumno en esta concepción sería pasivo y reproductivo; La concepción más sofisticada –constructiva–, integraría las finalidades pedagógicas que definen el carácter continuo de la evaluación: de diagnóstico, formativa y formadora. Concibieron la evaluación como una práctica reguladora de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Marchesi y Martín 1998). Tanto los docentes como los alumnos mantuvieron roles activos y constructivos.

Ampliando el marco de los estudios previos, López-Íñiguez et al. (2014) analizan las concepciones de profesores en un nivel educativo y especialidad diferentes al de los estudios de Bautista, Pérez Echeverría et al. (2009) y de Bautista et al. (2011). López-Íñiguez et al. (2014) enfocaron su estudio en estudiar las concepciones de enseñanza-aprendizaje de 53 profesores de instrumentos de cuerda en niveles elementales. Otra de las diferencias entre los estudios de estos autores es que López-Íñiguez et al. (2014) recogieron los datos de su estudio a partir de un cuestionario de opciones múltiples, en vez de un cuestionario de preguntas abiertas, eliminando en cierta medida el factor de deseabilidad social (Pérez Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001). López-Íñiguez et al. (2014) analizaron el cuestionario de opciones múltiples mediante análisis de clusters, correlaciones, ANOVA y test post hoc. Como en los estudios de Bautista, Pérez Echeverría et al. (2009) y de Bautista et al. (2011), también introdujeron la variable ‘experiencia docente’. Volvieron a encontrar

los mismos tres perfiles ya descritos previamente por autores del mismo grupo de investigación, aunque los profesores de su estudio mostraron concepciones más constructivas con respecto a las dimensiones de la enseñanza y evaluación que con respecto al aprendizaje. Hallaron que ni las variables ‘género’, ni el ‘instrumento’ produjeron ninguna diferencia en los perfiles de los profesores. En este estudio, los resultados también demostraron que los profesores con menos experiencia tuvieron concepciones más complejas con respecto a la enseñanza de la música, análogamente a los estudios de Bautista et al. (2011) y Bautista, Pérez Echeverría et al. (2009).

Como en los estudios de Torrado (2003) y Torrado y Pozo (2006), en el estudio de López-Íñiguez et al. (2014) los profesores no manifestaron la misma concepción en relación a cada una de las dimensiones de su práctica docente (enseñanza, aprendizaje y evaluación). Hubo una representación plural de las concepciones, en la que la concepción interpretativa fue la más frecuente. Afirman que la concepción directa y la interpretativa están basadas en las mismas premisas en cuanto al papel reproductivo del alumno. Sin embargo, en la concepción constructiva el alumno adquiere un papel activo en su propio aprendizaje y evaluación. Siendo coherente con los perfiles generales, los datos de este estudio indicaron que el mayor número de profesores con una concepción constructiva se encontró en la dimensión de la evaluación. El mayor número de profesores con una concepción directa apareció en la dimensión de la enseñanza. Esto podría ser la evidencia de la convivencia entre dos dimensiones esenciales de la práctica docente. Se encontró una tendencia a la prevalencia de una epistemología realista centrada en el profesor en las actividades de enseñanza, y un mayor foco de atención en el alumno en la dimensión de la evaluación.

Los resultados de estos estudios indican que la ‘experiencia docente’ es una variable que influye en las concepciones de los profesores. Sin embargo, el ‘nivel educativo’ en el que

el profesor imparte docencia es una variable que no ha influido (Bautista et al., 2011; López-Íñiguez et al., 2014). Los profesores muestran los mismos perfiles independientemente de su ‘especialidad instrumental’, o del ‘género’ (López-Íñiguez et al., 2014). En los profesores pueden convivir distintas concepciones, por lo que los profesores muestran perfiles mixtos (Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2006).

En síntesis, los resultados de estos estudios indican que los profesores de conservatorios tienen concepciones de diferente profundidad de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (López-Íñiguez et al., 2014). Estas concepciones influyen en el tipo de aprendizaje que los profesores pueden llegar a fomentar en los alumnos (Torrado y Pozo, 2008). El nivel de autonomía que la evaluación promueve en los alumnos depende de la profundidad con la que el alumno adquiere y utiliza los criterios de evaluación (Bautista et al., 2011). La concepción que promueve un aprendizaje más profundo en los alumnos es la concepción constructiva (Bautista, Pérez Echeverría et al., 2009; López-Íñiguez et al., 2014). En las enseñanzas de instrumento es especialmente relevante el promover la autorregulación de los alumnos. Mientras interpreta, el alumno está constantemente autorregulándose. También autogestiona estratégicamente el tiempo de dedicación y estudio con el instrumento (Torrado y Pozo, 2008). A la hora de interpretar las partituras, la concepción constructiva favorece una aproximación epistémica del uso de la notación (Bautista et al., 2011).

Por otra parte, el estudio de las concepciones está muy relacionado con el estudio descriptivo de las ideas. Mientras que el estudio de las concepciones describe los rasgos de los docentes en cuanto a unos marcos prototípicos, los estudios que analizan las ideas de los profesores simplemente describen las ideas de los profesores en cuanto a alguna dimensión o categoría específica, con las particularidades y la riqueza que las ideas puedan presentar (Thompson et al., 1998; Wrigley y Emmerson, 2013). El estudio de las ideas de los

profesores en sí mismo también es interesante porque puede mostrarnos la pluralidad de las ideas que conviven en los profesores (Coll y Remesal, 2009).

En el siguiente apartado, se analizan los estudios enfocados en los contextos de evaluación final, en los que la evaluación tiene una finalidad sumativa.

1.5 La evaluación final de las interpretaciones musicales

El resultado del aprendizaje del alumno en la evaluación de las interpretaciones musicales en contextos de evaluación final se puede considerar como un producto acabado (sumativa acreditativa), o como parte del proceso de aprendizaje, cuya estimación serviría para actuaciones pedagógicas posteriores (sumativa) (Coll et al., 2001; Hallam y Creech, 2010).

En la literatura anglosajona, hay una gran cantidad de estudios enfocados en medir las interpretaciones de los alumnos de instrumento. El interés que justifica estos estudios es el de proveer de herramientas de medida que permitan aumentar la calidad de las evaluaciones (Russell, 2015; Wrigley y Emmerson, 2013). Estos estudios entienden que la calidad y objetividad se incrementa si se miden y valoran las interpretaciones musicales de una forma válida y fiable (Bergee, 2003). El avanzar hacia el diseño de instrumentos de medida más válidos y fiables en entornos educativos también garantiza una mayor explicitación acerca de cómo se llega al resultado de una evaluación, o a una puntuación o calificación (Ciorba y Smith, 2009). Permiten hacer juicios más justos y proveer de un *feedback* más detallado a los alumnos sobre sus interpretaciones y resultados del aprendizaje (Thompson y Williamon, 2003). Pueden ser compartidos con otros evaluadores de la misma comunidad educativa o de otras. En este sentido, se busca la transparencia, explicitación y concreción de los procedimientos de calificación (Russell, 2015).

El otro gran foco de investigación ha sido el analizar cuáles son los aspectos con los que los evaluadores valoran las interpretaciones musicales y cómo se interrelacionan entre ellos (Gabrielsson, 2003). Los enfoques para analizar estos aspectos, criterios o constructos han variado desde metodologías puramente cualitativas (Thompson et al., 1998), a las predominantemente cuantitativas (Bergee, 2003), o a una combinación de ambas (Wrigley y Emmerson, 2013). Según una revisión extensiva de la literatura hasta la fecha, Gabrielsson (2003) afirma que “no hay un acuerdo en los criterios que se deben juzgar, o cómo se debe juzgar. Puede que los evaluadores mismos no sepan qué criterios utilizan en sus evaluaciones” (p. 255). Cada estudio ha aclarado una parcela que nos permite comprender mejor la complejidad de la evaluación de las interpretaciones instrumentales.

En la evaluación de las interpretaciones musicales en contextos educativos, los factores clave que inciden en la calidad de los distintos procedimientos de calificación son los niveles de fiabilidad y validez. En el siguiente apartado, se definen y analizan estos conceptos, describiendo cómo se han proyectado en los distintos estudios realizados sobre los procedimientos de calificación. Se profundiza en las implicaciones que tienen estos dos factores en el diseño de instrumentos de medida que permitan ofrecer una mayor calidad en la evaluación de las interpretaciones instrumentales.

1.5.1 Factores que intervienen en la calidad de los procedimientos de calificación

La calidad en los procedimientos de calificación está unida a sus niveles de fiabilidad y validez. La fiabilidad y la validez son dos términos que aparecen muy frecuentemente en la investigación sobre la evaluación y la calificación de las interpretaciones musicales. La validez se refiere a la fidelidad con que los procedimientos de calificación miden aquello que se quiere medir, mientras que la fiabilidad se refiere a la consistencia del proceso (Stanley et al., 2002). La fiabilidad se refiere a la consistencia de los resultados de la evaluación. Tiene

que ver con la precisión y exactitud de las mediciones (Fautley, 2010). La habilidad musical no es algo que se pueda medir fácilmente. A la hora de medir la habilidad musical no podemos llegar a una conclusión tan exacta como que una altura son 1.85 metros. Aún con todo, algunos autores sí que han llegado a establecer buenos niveles de fiabilidad en las interpretaciones musicales con instrumentos de medida por criterios (Bergee, 1989), o de una forma holística (Mills, 1991).

Asmus (1999) habla de la importancia de la fiabilidad a la hora de calificar a los alumnos, ya que “una mayor precisión en la evaluación proveerá de mejor información a los alumnos y profesores, porque puede ayudar a identificar las estrategias de instrucción llevadas a cabo en el pasado para seleccionar estrategias apropiadas para el futuro” (p. 19). Según este punto de vista, al incrementar la fiabilidad de los procedimientos de calificación se ganará en calidad en la evaluación sumativa, y en la evaluación sumativa con fines pedagógicos (Casanova, 1995; Coll et al., 2001; Hallam y Creech, 2010).

La validez tiene que ver con la noción de si la evaluación mide exactamente lo que se quiere medir, y no se mide “otra cosa”. Consideramos la validez cuando intentamos definir el constructo que se va a medir (Asmus, 1999). En ese sentido, Asmus (1999) anima a que los profesores creen sus propias herramientas de evaluación para asegurar su validez contextual. En entornos educativos, Fautley (2010) explica que vale la pena el intentar alcanzar un nivel considerable de fiabilidad y validez, pero como educadores tenemos que tener cuidado en no presentar los resultados de la evaluación de las clases como si fueran hechos científicos probados.

Parkes (2012) se plantea si los constructos, criterios o elementos que definen la interpretación musical son comunes a todos los entornos educativos o dependen del contexto. Los investigadores han planteado diversas respuestas en el debate acerca de si los

procedimientos de calificación se pueden utilizar y sistematizar para utilizarse en diferentes contextos educativos. Una tendencia en investigación se ha enfocado en buscar instrumentos que midan las interpretaciones musicales y que garanticen una adecuada fiabilidad y validez (Bergee, 1989, 2003). Otros investigadores han llegado a la conclusión de que esto no sería posible porque los evaluadores pueden tener diferentes criterios inter e intrapersonales. Autores como Thompson y Williamon (2003) y Thompson et al. (1998) defienden que los procedimientos que no tengan en cuenta la subjetividad de los juicios de los evaluadores pueden carecer de la suficiente validez contextual.

Esto nos hace plantearnos cuestiones como: ¿Serviría el mismo modelo de calificación para un conservatorio en Madrid que en Londres, en el mismo nivel educativo? ¿Realmente los profesores le dan importancia a los mismos aspectos de la interpretación en un sitio que en otro? ¿Tendrían los mismos objetivos de aprendizaje? Autores como Russell (2015) proponen un modelo de calificación con unos niveles altos de validez y fiabilidad para evaluar la expresividad de las interpretaciones musicales, aplicable a diferentes contextos educativos. Sin embargo, Thompson y Williamon (2003) encuentran un nivel de fiabilidad bajo en los evaluadores que utilizan un modelo provisto externamente a ellos, ya que sus criterios inter e intrasubjetivos son diferentes. En cada entorno educativo se medirían cosas diferentes porque los objetivos de aprendizaje dependerían de los criterios de los evaluadores (Thompson y Williamon, 2003). Wrigley y Emmerson (2013) diseñan unas escalas de calificación con validez ecológica a partir de un análisis cualitativo de los criterios que los profesores utilizan para calificar en un entorno definido.

Otro de los grandes debates en la evaluación está relacionado con investigar si los procedimientos de calificación holística o criterial pueden ofrecer mejores niveles de fiabilidad y validez (Hallam y Creech, 2010). Boyle y Radocy (1987) identificaron estas dos

tendencias principales en los estudios acerca de la evaluación en contextos de evaluación final, con el fin de calificar o puntuar las interpretaciones de los alumnos. Estas vertientes se han centrado en medir la fiabilidad y validez de la evaluación global u holística (Fiske, 1977; Mills, 1991) frente a la evaluación basada en criterios (Bergee, 2003; Stanley et al., 2002). Los autores que defienden la evaluación holística frente a la criterial encuentran mayor fiabilidad al valorar las interpretaciones del “todo a las partes” que los estudios que profundizan en los criterios, aspectos o constructos con los que se miden las interpretaciones musicales, valorándolas “de las partes al todo”. Los estudios que buscan una mayor fiabilidad y validez en las valoraciones por criterios intentan profundizar en el diseño de escalas de criterios segmentadas (Bergee, 1989, 2003), en base a criterios definidos (Saunders y Holahan, 1997), en el diseño de rúbricas (Ciorba y Smith, 2009), o modelos de calificación (Russell, 2015). También hay estudios que comparan ambos procedimientos de calificación (holística o criterial), y la manera en que los criterios de evaluación se pueden relacionar entre ellos para llegar a una nota final (Thompson y Williamon, 2003; Thompson et al., 1998).

En la exposición de los estudios sobre los procedimientos de calificación utilizados por los profesores en distintos contextos académicos, se comenzará por el análisis del desarrollo de las distintas escalas de medidas por criterios segmentados. A continuación, se analizarán otros procedimientos de calificación basados en criterios. Posteriormente, se describirán los estudios que analizan los procedimientos de calificación holística por su proximidad con los estudios acerca de las ideas de los profesores sobre los procedimientos de calificación. Finalmente, la exposición se centrará en las investigaciones que se han enfocado en el análisis de las ideas de los profesores.

1.5.2 El desarrollo de escalas de medición por criterios

En términos educativos, las escalas de criterios específicos pueden tener la utilidad de servir a los evaluadores como instrumentos para explicitar el grado de consecución de los diferentes aspectos o criterios con los que se valoran las interpretaciones musicales. Muchos investigadores han buscado el incrementar la calidad de las evaluaciones -fiabilidad y validez- para investigar qué criterios se utilizan para valorar las interpretaciones musicales, y cómo se interrelacionan entre ellos y la nota global (Bergee, 2003). Otra de sus funciones es ver en qué grado los intérpretes llegan a satisfacer cada uno de estos criterios, e identificar los puntos fuertes y débiles de los alumnos, así como aspectos de mejora (Saunders y Holahan, 1997).

La necesidad de medir las interpretaciones musicales de una forma válida y fiable se empezó a desarrollar en los años 70 y 80. El primer estudio en utilizar el método de facetas-factoriales para instrumentos solos (no para conjuntos instrumentales como pudieran ser bandas o coros) fue el de Abeles (1973), seguido por los de Bergee (1989, 2003), Zdzinski y Barnes (2002) y Russell (2010a). Estos estudios nacen de la necesidad de encontrar una mayor precisión en la identificación de las variables que entran en juego a la hora de valorar las interpretaciones instrumentales. Los investigadores desarrollaron el método de factores-factoriales (“*facet-factorial*”). Este método emplea el análisis factorial para agrupar los aspectos interpretativos en variables de acuerdo a una matriz factorial. Los estudios utilizan este método de desarrollo de escalas de medición para facilitar la selección de los aspectos interpretativos, y las variables que entran en juego al valorar las interpretaciones de instrumento (Russell, 2010b, p. 60). Los estudios desarrollados por el método de los factores factoriales tuvieron una buena fiabilidad interjueces, así como una buena validez criterial (Wrigley y Emmerson, 2013).

Abeles (1973) realizó un estudio en el que desarrolló y validó una escala de medidas para valorar las interpretaciones de clarinete. En la primera parte de su estudio, los investigadores le pidieron a 17 profesores de instrumento que desarrollaran un ensayo de una o dos páginas en el que describieran los aspectos auditivos que tienen en cuenta al valorar la interpretación de un clarinetista. En el análisis de contenido de los ensayos se identificaron 54 aspectos con los que los profesores caracterizaron la interpretación de clarinete. Además de estos 54 aspectos, añadieron 40 aspectos más en base a la literatura previa, desarrollando una lista de 94 aspectos. A cada uno de estos 94 aspectos se le asignó una escala Likert de cinco puntos. Grabaron en una cinta partes de 100 interpretaciones de alumnos de clarinete. Los 50 profesores evaluaron dos interpretaciones escogidas al azar. Analizaron los resultados de las valoraciones con el método de análisis de factores factoriales. Para desarrollar la escala de valoraciones de las interpretaciones de clarinete, realizaron un análisis factorial de una matriz que contenía las evaluaciones de las 100 interpretaciones valoradas con los 94 aspectos. Finalmente desarrollaron la escala de medición de las interpretaciones de clarinete (CPRS), que contenía seis factores: interpretación, tono, ritmo/continuidad, entonación, tempo y articulación. Cada factor incluía cinco subaspectos, con un total de 30 subaspectos. Esta escala probó una fiabilidad interjueces media de 0.9 en los tres grupos de evaluadores.

Bergee (1989) siguió un proceso similar al de Abeles (1973) para desarrollar una escala de medición de instrumentos de viento-metal, concretamente para la tuba y el bombardino. En la fase inicial de su estudio, Bergee (1989) recopiló 112 aspectos a los que asoció una escala Likert con cinco opciones. La tabla de 112 aspectos fue utilizada por 50 jueces para evaluar 110 interpretaciones de tuba y de bombardino. Llegaron a identificar cinco factores con 30 aspectos en el primer diseño de la ETPRS (escala de mediciones de tuba y bombardino). Para validar esta primera escala de criterios, utilizaron tres paneles de 10 miembros para valorar tres conjuntos de 10 interpretaciones de tuba y de bombardino.

Capítulo 1: Introducción General

Mediante análisis de factores factoriales llegan al diseño final de la ETPRS. Su estructura consta de cuatro factores y 27 aspectos: interpretación/efecto musical, calidad de tono/entonación, técnica y ritmo/tempo. La fiabilidad de los valores totales de la ETPRS fue de 0.944, 0.985 y 0.975 entre los miembros de los tres jurados respectivamente, lo que indicó una consistencia y estabilidad considerable entre los factores de la ETPRS.

En la misma línea de los estudios de Abeles (1973) y de Bergee (1989), Zdzinski y Barnes (2002) hicieron una réplica parcial de estos estudios, y elaboraron una escala de medida válida y fiable para la interpretación de los instrumentos de cuerda. Estos tres estudios se realizaron con grabaciones de audio. En la parte inicial de su estudio, identificaron 90 aspectos para valorar las interpretaciones de los instrumentos de cuerda. Estos aspectos fueron recopilados partiendo de estudios previos, ensayos y declaraciones de los profesores acerca de cómo se valora el aspecto auditivo de las interpretaciones de los instrumentos de cuerda. A cada factor se le asoció una escala Likert, y 50 jueces evaluaron 100 grabaciones de interpretaciones con instrumentos de cuerda. Tras un análisis de facetas factoriales similares a los de Abeles (1973) y Bergee (1989), finalmente identificación cinco factores relevantes que constituyeron la escala de valoraciones de los instrumentos de cuerda (SPRS): interpretación/efecto musical, articulación/tono, entonación, ritmo/tempo y vibrato. Cada factor contuvo de cuatro a seis criterios, con un total de 28 criterios o aspectos diferentes. La fiabilidad que esta escala arrojó fue desde 0.873 a 0.936 entre los tres grupos de evaluadores. Sus resultados difirieron con los encontrados previamente en Abeles (1973) y Bergee (1989) para la construcción de escalas de viento-madera y viento-metal. En esta escala los factores de articulación/tono, técnica y entonación se agruparon de forma diferente, aparte de incluir el factor del vibrato. Los autores justifican que las diferencias en las escalas se deben a la diferente técnica que se utiliza para tocar los instrumentos de cuerda y de viento.

Russell (2010a) desarrolló una escala para medir las interpretaciones de guitarra. El procedimiento que llevó a cabo para su desarrollo fue muy similar a los estudios de Abeles (1973), de Bergee (1989) y de Zdzinski y Barnes (2002). La selección de los 32 ítems seleccionados para representar los factores de la Escala de Rendimiento de la Guitarra (GPRS) se basó en el análisis de factores factoriales. Los resultados del análisis de factores factoriales produjeron una estructura de cinco factores consistentes en interpretación, tono, técnica, ritmo/tempo y entonación. La fiabilidad se estimó en 0.962 para la escala de 32 ítems. Este nivel de fiabilidad indicó la estabilidad de la estructura de cinco factores.

Bergee (2003) afirma que la evaluación en contextos auténticos está poco investigada, ya que la mayoría de los estudios previos enfocados en desarrollar escalas de medición se realizaron con grabaciones de audio (Abeles, 1973; Bergee, 1989; Russell, 2010a; Zdzinski y Barnes, 2002). Bergee (2003) realiza su estudio en situaciones reales y auténticas de calificación. Además amplió el marco a distintos grupos instrumentales. Uno de los objetivos del estudio fue medir la fiabilidad de las mediciones entre los miembros de los jurados de distintos departamentos de instrumento, utilizando escalas de medida específicas para cada instrumento. Los miembros de cada jurado fueron: viento-metal (n=4), percusión (n=2), viento-madera (n=3), voz (n=5), piano (n=3) y cuerda (n=5). Todos los evaluadores realizaron 16 evaluaciones finales del semestre de estudiantes de varios niveles utilizando las escalas de medida de cada instrumento. Utilizaron escalas de criterios específicos que ya probaron su fiabilidad en otros estudios, incluyendo las de viento-metal (Bergee, 1989), caja (Nichols, 1985), clarinete (Abeles, 1973), voz (Jones, 1986) e instrumentos de cuerda (Zdzinski y Barnes, 2002).

Previamente a este estudio, no se había desarrollado ninguna escala para el piano. Bergee (2003) desarrolló una específicamente que incluyó los factores de:

interpretación/efecto musical, ritmo/ tempo y técnica. La fiabilidad entre los jurados de los distintos instrumentos y grupos instrumentales fue buena, entre 0.7 y 0.8. El reducido número de miembros en algunos jurados pudo hacer que el índice de fiabilidad fuera más bajo que en estudios previos (Abeles, 1973; Bergee, 1989). Bergee (2003) no encontró diferencias en los índices de fiabilidad debido al factor ‘experiencia docente’. En el estudio de Bergee (2003) fue interesante el hecho de que los investigadores le dijeron a los evaluadores que los alumnos no iban a ver las calificaciones de los criterios específicos y que la nota global no se compararía con las notas de los subcriterios. Según Parkes (2012), los evaluadores sólo utilizaron los subcriterios para ayudar al investigador. Bergee (2003) afirmó que, en la discusión posterior a la evaluación, los evaluadores hablaron y se refirieron a aspectos que no habían considerando antes de utilizar las escalas de medida, indicando que el uso de estas escalas había tenido un impacto en su manera de percibir y valorar las interpretaciones de los alumnos. En la Tabla 2 presento un cuadro con los factores presentes en cada una de las escalas de medición por criterios desarrolladas con el método de los factores factoriales.

Tabla 2. Comparación de los factores en las escalas de medida desarrolladas con métodos factoriales

Autor	Abeles (1973)	Bergee (1989)	Zdzinski y Barnes (2002)	Bergee (2003)	Russell (2010a)
Instrumento	Clarinete	Viento-metal	Cuerda	Piano	Guitarra
Factores	Interpretación	Interpretación/ efecto musical	Interpretación/ efecto musical	Interpretación/ efecto musical	Interpretación
	Tono	Calidad del tono/ entonación	Articulación/ tono	Ritmo/tempo	Tono
	Ritmo/ continuidad	Técnica	Entonación	Técnica	Entonación
	Entonación	Ritmo/tempo	Ritmo/tempo		Técnica
	Tempo		Vibrato		Ritmo/tempo
	Articulación				

Las escalas de medidas que se elaboraron con el método de los factores factoriales son específicas de cada instrumento. En la Tabla 2, podemos observar que cada una de estas

escalas contiene distintos elementos, debido a la distinta importancia con que los evaluadores valoraron las características de las interpretaciones de cada instrumento o grupo instrumental. Los factores valorados en el conjunto de las escalas fueron: interpretación, interpretación/efecto musical, tono, entonación, calidad del tono/entonación, articulación, articulación/tono, tempo, ritmo/continuidad, ritmo/tempo, técnica y vibrato. En estas escalas, algunos de los parámetros están unidos para concretar de una manera más específica el parámetro al que se refieren (p. ej., ritmo/continuidad o ritmo/tempo). Hay parámetros que están presentes en la totalidad de los instrumentos (p. ej., la interpretación o el tempo). Otros parámetros son específicos para cada instrumento, como pueden ser la articulación para la escala de clarinete y la vibración para los instrumentos de cuerda. En la escala de piano no hay ningún aspecto que concrete la calidad del sonido, como pueden ser el tono o la entonación.

Existen otros estudios que desarrollan escalas de medidas que ofrecen un buen grado de fiabilidad y validez, pero que no se elaboraron con el método de los factores factoriales. Un ejemplo es el estudio de Saunders y Holahan (1997), quienes desarrollaron una escala de criterios para la selección de instrumentistas para un conjunto honorífico de viento-madera y viento-metal en un instituto americano. Saunders y Holahan (1997) no utilizaron escalas de criterios específicos para cada instrumento o grupo instrumental, como sí hicieron Bergee (1989, 2003), Zdzinski y Barnes (2002) y Russell (2010a), sino que desarrollaron una escala de criterios para los dos grupos instrumentales de viento-madera y viento-metal. Este estudio también se realizó en un contexto de evaluación auténtica como el de Bergee (2003), en el que los evaluadores valoraron las interpretaciones de los alumnos en el mismo examen.

Los evaluadores del estudio de Saunders y Holahan (1997) utilizaron un formulario de evaluación de viento-madera y viento-metal (WBSEF), con el que 36 jurados evaluaron a 926

alumnos. El formulario contenía siete factores o dimensiones de evaluación, con cinco criterios específicos para cada dimensión. Las dimensiones fueron: tono, entonación, técnica/articulación, precisión melódica, precisión rítmica, tempo e interpretación. Su fiabilidad fue de un 0.915 entre los 36 jurados que evaluaron a alumnos de 16 instrumentos diferentes de viento-madera y viento-metal, probando la idoneidad de esta escala de medida para conjuntos instrumentales de viento-madera y viento-metal, como pueden ser las bandas de instituto americanas.

Además de las escalas de medición por criterios segmentados, investigadores e instituciones educativas han planteado sistemas compuestos de criterios para evaluar la interpretación instrumental sin especificidad de instrumento. Los estudios de Ciorba y Smith (2009) y de Russell (2015) prueban la fiabilidad de una rúbrica multidimensional (Ciorba y Smith, 2009) y de un modelo hipotético (Russell, 2015). Sin embargo, Thompson y Williamon (2003), Herrera y Romera (2010) y Wrigley y Emmerson (2013) afirman que los modelos sin especificidad instrumental no pueden aportar una validez suficiente para medir las interpretaciones de los alumnos.

Como ejemplo de instrumento de medida sin especificidad instrumental, Ciorba y Smith (2009) investigaron la eficiencia de una rúbrica multidimensional, que se entregó a todos los alumnos y miembros de un jurado de una universidad americana (Midwestern University) durante un semestre. En el primer paso de elaboración de la rúbrica multidimensional, los profesores de un departamento se reunieron durante 6 meses para identificar tres dimensiones comunes a las áreas instrumentales y vocales de la interpretación musical: a) Elementos musicales; b) Dominio del instrumento; y c) Presentación. Los profesores crearon también descriptores que contenían varios niveles de logro en cada dimensión. Cada descriptor tenía cinco criterios graduados desde un nivel de logro básico

hasta un nivel avanzado en cada una de las tres dimensiones. La fiabilidad interjueces fue de moderada a alta en todas las dimensiones, y sus resultados fueron similares al estudio de Bergee (2003), quien también encontró una fiabilidad estable al examinar las calificaciones de diferentes jurados en varios grupos instrumentales. La diferencia entre el estudio de Bergee (2003) y el de Ciorba y Smith (2009) radica en el hecho de que Bergee (2003) utilizaba escalas de criterios específicos para cada instrumento o grupo instrumental, y la rúbrica de Ciorba y Smith (2009) contiene una gradación de criterios en cada una de sus dimensiones no específicas para cada instrumento o grupo instrumental.

Russell (2015) desarrolló un modelo hipotético sin especificidad instrumental a partir de los estudios de factores factoriales de Bergee (1989, 2003), Zdzinski y Barnes (2002) y Russell (2010a). El objetivo de Russell (2015) fue probar la fiabilidad y validez de su modelo hipotético sin especificidad instrumental. Midió específicamente la influencia que tienen la técnica y la expresión musical en la percepción de la calidad general de las interpretaciones. Creó la medida de “Calidad Auditiva de la Calidad de la Interpretación Musical” para medir la calidad general de las interpretaciones con los factores: técnica, expresión musical, tono, entonación, precisión rítmica, articulación, tempo, dinámicas, carácter del tono e interpretación. Identificó estos factores de los estudios y literatura previa. En su estudio, 58 evaluadores valoraron 232 interpretaciones, arrojando una fiabilidad es 0.977 para las valoraciones de los 44 elementos que componen la escala de la Calidad Auditiva de la Calidad de la Interpretación Musical con escalas Likert. Los resultados de su estudio mostraron que la técnica tuvo un efecto directo en la evaluación de la calidad general de la interpretación y de la expresión musical. La expresión musical también tuvo un efecto directo en las percepciones generales de la calidad de las interpretaciones.

El modelo hipotético que plantea Russell (2015) contiene unos criterios mucho más concretos que el modelo de Ciorba y Smith (2009), en el que no se concretan los parámetros específicos de la interpretación musical en cuanto a factores como pueden ser la interpretación o a la expresividad. Es presumible que un modelo que analice las interpretaciones con parámetros muy amplios o globales como el de Ciorba y Smith (2009) pueda arrojar unos buenos índices de fiabilidad y validez. Russell (2015) logra elaborar un procedimiento de calificación con criterios muy específicos para valorar las interpretaciones de los alumnos, y que ofrecen buenos niveles de fiabilidad y validez.

Los estudios que he descrito previamente se realizaron en el contexto de la educación norteamericana. En otros contextos educativos, Herrera y Romera (2010) en el contexto educativo español y Thompson y Williamon (2003) en el Reino Unido, concluyen que los procedimientos de calificación criterial sin especificidad instrumental no pueden ofrecer la suficiente validez contextual.

El estudio de Herrera y Romera (2010) es uno de los pocos estudios realizados en el ámbito nacional con una función selectiva. Plantean una problemática diferente con respecto a las escalas de medida sin especificidad instrumental. Las características organológicas de cada instrumento requieren que el instrumentista desarrolle una técnica específica para la cual sus aptitudes físicas son un factor relevante en los niveles iniciales del estudio del instrumento. El objetivo del estudio de Herrera y Romera (2010) fue analizar las aptitudes de los alumnos en el acceso a las enseñanzas elementales de conservatorio. Describieron un instrumento de evaluación que consistió en 11 pruebas en las que se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos relacionados con la percepción sonora: altura, intensidad, duración, timbre, igualdad melódica y rítmica, y percepción armónica. La batería de pruebas no fue relevante para predecir la calificación final obtenida en la asignatura de instrumento, ya que

los autores señalan que la práctica de un instrumento no sólo depende de la habilidad y destrezas físicas y manuales, sino que también depende del tipo y morfología del instrumento. Este estudio se realizó con alumnos que querían ingresar en las enseñanzas elementales de conservatorio, cuyas sus edades suelen estar alrededor de los ocho años. La fisionomía del alumno y la morfología del instrumento son factores que influyen en las posibilidades de ejecución instrumental a estas edades.

En su artículo, Thompson y Williamon (2003) reflexionan sobre una serie de cuestiones conceptuales y prácticas que se deben tener en cuenta en la investigación sobre las mediciones de calidad de las interpretaciones musicales. Exponen que, aunque los evaluadores utilicen un modelo con criterios específicos, los propios criterios de los evaluadores influyen en la manera en que se interpretan los criterios de evaluación propuestos. En este sentido, exponen la problemática de que (incluso si existen parámetros en común en todas las escalas por criterios) puede ocurrir que los evaluadores no le den el mismo sentido, o que no concreten cada criterio conceptualmente de la misma manera. Por ejemplo, al utilizar un criterio como la ‘interpretación’, es posible que los investigadores no conciban el mismo significado para el hecho de ‘interpretar’, o con respecto al parámetro ‘interpretación’. Thompson y Williamon (2003) proponen que para aumentar la validez de estos modelos, cada uno de los criterios se debería de definir específicamente.

Thompson y Williamon (2003) analizan la forma en que tres evaluadores expertos califican las interpretaciones de los alumnos del *Royal College of Music* basándose en un modelo provisto por la “Junta Asociada de las Reales Escuelas de Londres”. Encuentran poca correlación entre los evaluadores, debido a la propia experiencia personal de cada uno, que influyó en su manera de calificar. Además, indican que la correlación entre las diferentes categorías fue muy alta, por lo que no hubo la suficiente distinción entre las categorías. Los

autores encontraron indicios de que los evaluadores evalúan de forma holística y de acuerdo a sus criterios personales. Aunque evaluaron en cuanto a una lista con criterios específicos, su manera personal de interpretar estos criterios interferiría con la “objetividad” que se pretende conseguir con el modelo de calificación. En este sentido, defiende la evaluación holística planteada por Mills (1991).

El desarrollo de escalas por criterios específicos ha aportado instrumentos de medida apropiados para valorar las interpretaciones de distintos instrumentos y grupos instrumentales con unos niveles altos de fiabilidad y validez. Las escalas por criterios específicos contienen información valiosa sobre qué parámetros en concreto se utilizan para valorar las interpretaciones de cada instrumento específicamente. También nos permiten hacer comparaciones entre los criterios con los que los evaluadores valoran a los distintos instrumentos o grupos instrumentales. Las distintas propuestas de modelos para las calificaciones de las interpretaciones de los alumnos sin especificidad instrumental utilizan criterios o parámetros más o menos específicos.

Herrera y Romera (2010) inciden en que los modelos sin especificidad instrumental no pueden tener suficiente validez para valorar a los instrumentistas de diferentes especialidades. Las características organológicas de cada instrumento requieren de unas condiciones físicas diferentes para los intérpretes de cada instrumento. Respecto a la propuesta de modelos de calificación sin especificidad instrumental, Russell (2015) y Ciorba y Smith (2009) proponen modelos con unos índices altos de fiabilidad y validez. No es el caso de Thompson y Williamon (2003), quienes afirman que los modelos basados en criterios no tienen suficientemente en cuenta la subjetividad de los evaluadores al interpretar los criterios de evaluación o calificación. Este es un factor que puede hacer que los niveles de fiabilidad y validez disminuyan. A continuación, se analizan los niveles de fiabilidad y

validez que se obtienen con los procedimientos de calificación holísticos, y las implicaciones educativas del uso de estos procedimientos de calificación.

1.5.3 Implicaciones educativas del uso de procedimientos de calificación holísticos

Los estudios que se describen en este apartado señalan la importancia de los procedimientos de calificación holísticos, su presencia en distintos contextos educativos, el grado de fiabilidad y validez que arrojan, y las diversas implicaciones educativas de su uso. Fiske (1977) y Mills (1991) estudiaron los procedimientos de calificación holísticos frente a la calificación con escalas segmentadas con criterios. Fiske (1977) utilizó criterios específicos para calificar las interpretaciones de trompeta, pero Mills (1991) usó criterios sin especificidad instrumental. Por otra parte, Bergee (2003) especificó los diferentes niveles de fiabilidad y validez que encontró al comparar la calificación holística con la criterial en el uso de escalas con criterios específicos en cada instrumento o grupo instrumental. Posteriormente comparó los niveles de fiabilidad y validez de las escalas de los distintos instrumentos. Mills (1991), Fiske (1977) y Bergee (2003) no tuvieron en cuenta las preferencias u opiniones de los profesores para utilizar uno u otro procedimiento de calificación. Stanley et al. (2002) estudiaron las actitudes de los profesores al calificar con ambos tipos de procedimientos.

Fiske (1977) analizó la relación de determinados factores al analizar la fiabilidad en las calificaciones de las interpretaciones de alumnos de trompeta. En su estudio, le pidió a los alumnos de música que puntuaran grabaciones de una serie de interpretaciones de trompetistas, utilizando las escalas de criterios que generalmente se utilizaban para valorar a los intérpretes en festivales de música locales. Los criterios que utilizó fueron: impresión general, entonación, ritmo, técnica e interpretación. Encontró una mayor fiabilidad

interjueces en la nota global que en cualquiera de las escalas segmentadas. Sus resultados apuntaron a que la evaluación holística fue más fiable que la evaluación segmentada.

Posteriormente, Mills (1991) también estudió la comparación de los procedimientos de calificación holísticos frente a la calificación con escalas de criterios. Se basó en la aportación de Fiske (1977), y además tuvo resultados similares a los de su estudio. Mills (1991) defiende la evaluación holística en su artículo “Evaluando musicalmente las interpretaciones musicales”. La evaluación holística resultó más válida y fiable que la evaluación criterial. Define la evaluación holística como aquella en que se llega a una calificación final a partir de la impresión global de las interpretaciones de los alumnos. Sin embargo, la evaluación criterial sería igual a la suma de: ‘Habilidades’ + ‘Interpretación’ = ‘Actuación’. Las habilidades serían por ejemplo: la precisión de las notas, la precisión del ritmo, el fraseo, el control del medio y la técnica adecuada para cada pieza. Los aspectos de la interpretación serían por ejemplo: las dinámicas efectivas, un buen tempo, etc. Considera que sería arbitrario dotar del mismo valor a todos estos aspectos.

Según esta autora, tradicionalmente se ha pensado en la evaluación holística como una forma de evaluar subjetiva, que no ofrece fiabilidad y que es difícil de verbalizar. Mills (1991) defiende la subjetividad en la evaluación de la música afirmando que toda la evaluación es subjetiva en el sentido de que los seres humanos somos los que determinamos cómo se hace. También afirma que la evaluación holística no es completamente fiable, pero que la evaluación segmentada tampoco lo es. Razona que, debido a que en la evaluación holística hay un cierto nivel de fiabilidad interjueces, los individuos deberían tener aspectos en común para poder evaluar.

Para definir los criterios de los evaluadores, Mills (1991) utiliza el método de la triangulación de Kelly (1955). Desarrolló su estudio en dos fases. En la primera fase juntó

cinco interpretaciones de instrumentos diferentes en una cinta. Entrevistó a los evaluadores y les pidió que valoraran las tres interpretaciones describiendo los aspectos que dos tenían y una no. De esta forma llegó a establecer un conjunto de 12 constructos bipolares individuales como por ejemplo: “La utilización del fraseo fue apropiada/inapropiada”; “El uso de las dinámicas por parte del intérprete fue apropiada/inapropiada” (p. 178). En la segunda fase, 29 evaluadores puntuaron: 1) Con respecto al sistema criterial del ABRSM; 2) Con respecto a la lista de los 12 constructos bipolares utilizando una escala Likert de 4 puntos; y 3) De forma holística. Posteriormente realizó una ecuación de análisis de regresiones múltiple. Encontró una correlación positiva entre el sistema de análisis segmentado y la calificación global. Solamente siete de los doce constructos aparecieron con un índice correlacional importante. Hubo aspectos relevantes en la interpretación musical que se quedaron fuera como aspectos irrelevantes. Mills (1991) explica que encuentra más ventajas al evaluar de una manera holística que segmentada. Afirma que en la calificación global sí que se incluyen absolutamente todos los aspectos de la valoración de las interpretaciones musicales.

Por otra parte, Bergee (2003) tuvo resultados diferentes a los estudios de Fiske (1977) y de Mills (1991). Bergee (2003) llegó a la conclusión de que las calificaciones holísticas también arrojaban un buen nivel de fiabilidad, pero no mayor que el de las escalas segmentadas por criterios específicos. En el estudio de Bergee (2003), los evaluadores valoraron los exámenes de los alumnos en vivo, en contextos de evaluación auténtica. Sin embargo, Fiske (1977) había utilizado grabaciones de audio y Mills (1991) de vídeo. Bergee (2003) utilizó escalas de medición específicas para cada instrumento que ya habían aportado buenos niveles de fiabilidad en diferentes contextos académicos. Le pidió a los evaluadores que calificaran con las escalas de medición de los instrumentos específicos, y que también calificarán de forma global, sin compartir su calificación con el resto de los evaluadores. Bergee (2003) encontró una fiabilidad considerable entre los miembros del jurado tanto en las

puntuaciones de las calificaciones globales, como en las puntuaciones de las escalas de los criterios específicos. Estos resultados contradicen los resultados de Fiske (1977) y de Mills (1991), quienes encontraron una fiabilidad mayor entre los miembros del jurado en la nota global, que en las puntuaciones de las escalas por criterios específicos.

Los estudios de Fiske (1977), Mills (1991) y Bergee (2003) no analizan las preferencias de los evaluadores hacia uno u otro tipo de procedimiento. Stanley et al. (2002) realizaron un estudio cualitativo para analizar las actitudes de los profesores al calificar de una forma global u holística. Investigan la forma en que los evaluadores experimentados utilizan los criterios para calificar las interpretaciones instrumentales. Los examinadores describieron el uso de enfoques holísticos y criterios. Para diseñar este sistema de criterios partieron del análisis cualitativo de entrevistas a 15 profesores, en las que describieron la forma en que los evaluadores expertos utilizan los criterios para calificar. Estas entrevistas fueron diseñadas en base al análisis de la literatura previa (McPherson y Thompson, 1998; Saunders y Holahan, 1997). El análisis cualitativo de las categorías se realizó de acuerdo a los principios de la teoría fundamentada definida por Miles y Huberman (1994) y Strauss y Corbin (1990). Stanley et al. (2002) utilizaron escalas de criterios diferenciadas por instrumentos.

Los resultados del estudio de Stanley et al. (2002) indicaron que los evaluadores identificaron tres procesos que ocurren frecuentemente al calificar las interpretaciones musicales. La mayor parte de los evaluadores respondieron que inicialmente adoptaban un enfoque holístico. En el segundo proceso de “justificación”, identificaban las características interpretativas que sustentaban la valoración global. En la tercera parte de la evaluación, se consideraban los criterios específicos. Stanley et al. (2002) afirman que estas fases se llevan a cabo por los evaluadores en mayor o menor medida, y no siempre con el orden mencionado.

Varias entrevistas reflejaron que los evaluadores iban y venían del todo a las partes y de las partes al todo cuando evaluaban. Algunos evaluadores mencionaron que el beneficio principal de utilizar los criterios es que les ayudaba a proveer de un *feedback* específico para los alumnos. Las actitudes de los profesores estuvieron divididas a favor y en contra del uso de criterios por diversas razones. Los profesores que estuvieron a favor de la evaluación criterial afirmaron que les permitía enfocarse en aspectos concretos importantes de las interpretaciones. Además, eran capaces de aportar un *feedback* más explícito y detallado por parámetros para comunicar a sus alumnos el nivel en el que llegan a alcanzar los diferentes aspectos de sus interpretaciones. Otros evaluadores opinaron que la evaluación basada en criterios les proporcionaba un enfoque estrecho que más bien interfería con la evaluación holística.

Respecto al uso de criterios en la evaluación de las interpretaciones musicales, desde un punto de vista teórico, Johnson (1997) afirma que el uso de criterios aplicado a la evaluación musical es una cuestión que puede plantear problemas. Johnson (1997) expone que los criterios se deberían utilizar para complementar la respuesta subjetiva del examinador, más que sustituirla. Los conceptos analíticos (que serían los criterios) son menos fiables que los términos estéticos: “La mejor manera que tenemos de acercarnos al mundo experiencial de la interpretación musical es una aproximación en términos estéticos” (p. 271).

En síntesis, Fiske (1977) y Mills (1991) defienden la evaluación holística porque permite ofrecer una valoración global de las interpretaciones de los alumnos en las cuales se tenga en cuenta la respuesta subjetiva del evaluador en términos estéticos (Johnson, 1997). Los evaluadores valoran las interpretaciones de los alumnos de una forma global integrando todos los parámetros de la interpretación en una visión de conjunto. Sin embargo, Bergee (2003) encuentra unos índices de fiabilidad y validez semejantes al realizar

valoraciones holísticas o por escalas de criterios con especificidad de instrumento. Los evaluadores del estudio de Stanley et al. (2002) tienen distintas opiniones acerca del uso de criterios. Los que están a favor opinan que les permite aportar una información más rica y detallada a los alumnos después de sus exámenes. Cada procedimiento de calificación puede ofrecer unas ventajas determinadas dependiendo del tipo de información que se quiera tener en cuenta para valorar las interpretaciones de los alumnos, de la finalidad que se quiera dar a la información que se obtenga de la calificación, y de las actitudes de los profesores hacia uno u otro procedimiento.

1.5.4 Metodologías cualitativas en la investigación sobre ideas de profesores acerca de los procedimientos de calificación

La subjetividad de los evaluadores es un factor que está presente en mayor o menor medida al evaluar las interpretaciones de los alumnos (Mills, 1991; Stanley et al., 2002). Investigadores como Thompson y Williamon (2003) parten de la premisa de que se puede aumentar la validez contextual de los procedimientos de calificación al analizar las ideas de los evaluadores con respecto a la forma en que evalúan y los criterios que utilizan para valorar las interpretaciones de los alumnos. Estos investigadores no proponen procedimientos de calificación de una forma externa, sino que analizan las ideas de los profesores para intentar dotar de una mayor validez contextual a los procedimientos de calificación (Thompson et al., 1998; Wrigley y Emmerson, 2013).

Todos los estudios que analizan los procedimientos de calificación de los profesores parten del análisis de los aspectos con los que valorar las interpretaciones, y de cómo estos aspectos pueden interrelacionarse entre sí. Para llegar a conocer estos aspectos, los investigadores han tenido que indagar en las ideas que tienen los profesores, o en cómo valoran las interpretaciones desde su subjetividad. Por lo tanto, todos los estudios parten de

las ideas que tienen los profesores sobre los aspectos con los que se califica. La mayor parte de los estudios parte de un análisis cualitativo de las ideas de los profesores, de una forma más o menos sistematizada. En los estudios que he analizado previamente acerca del desarrollo de escalas de medida, en la primera parte de los estudios los investigadores analizan cualitativamente los aspectos con que los evaluadores valoran las interpretaciones musicales de los distintos instrumentos. Muchos investigadores realizan un análisis de contenido basándose en entrevistas, anotaciones descriptivas, discusiones, etc. (Abeles, 1973; Bergee, 1989, 2003; Russell, 2010a; Zdzinski y Barnes, 2002). La rigurosidad de este análisis de contenido no se ha documentado, pero se ha probado la fiabilidad y validez de estos procedimientos de calificación posteriormente con metodologías de análisis cuantitativas basadas en el análisis de factores factoriales.

Otros investigadores han partido en su investigación de un análisis cualitativo de las ideas de los profesores sobre los aspectos que tienen presentes al calificar, para profundizar más en la comprensión de cómo los evaluadores dotan de significado a los criterios inter e intrapersonales (Davidson y Da Costa, 2001; Stanley et al., 2002; Thompson y Williamon, 2003; Thompson et al., 1998). La mayor parte de las metodologías cualitativas que se han utilizado para investigar las ideas de los profesores están basadas en análisis de contenido (Stanley et al., 2002). Hay estudios que se centran en investigar las actitudes de los profesores sobre la forma en que califican (Davidson y Da Costa, 2001; Maugars, 2006). Finalmente, el estudio de Wrigley y Emmerson (2013) integra las metodologías cualitativas y cuantitativas para el desarrollo de un procedimiento de calificación con fiabilidad y validez ecológicas, basadas en los criterios inter e intrapersonales de los evaluadores.

Los estudios de Mills (1991) y de Thompson et al. (1998) analizan las ideas de los profesores respecto a los aspectos con los que evalúan las interpretaciones de los alumnos

con el método de la triangulación de Kelly (1955). Mientras que Mills (1991) se enfoca en defender la evaluación holística frente a la criterial, Thompson et al. (1998) profundizan en la definición de los criterios con los que se valoran las interpretaciones, en cómo los evaluadores caracterizan una interpretación global, y en la forma en que los criterios se relacionan con la nota global de una forma cualitativa. Mills (1991) realiza esa parte del estudio de forma cuantitativa. Posteriormente, Davidson y Da Costa (2001) profundizan en el análisis, la descripción y explicitación de los criterios que los evaluadores utilizan, y en cómo los evaluadores articulan y estructuran estos criterios en el contexto de la evaluación auténtica de los exámenes de canto.

Thompson et al. (1998) investigan acerca de las ideas de los evaluadores sobre los aspectos o constructos que tienen presentes a la hora de evaluar, y de cómo estos constructos se relacionan con la nota global. Describen una técnica que utilizan para obtener y expresar los constructos con los que se evalúan las interpretaciones musicales. Piden a cinco evaluadores profesionales que escuchen seis interpretaciones diferentes de un estudio de Chopin Opus 25, nº 6. En la primera parte del estudio obtuvieron seis constructos por cada evaluador. Cinco fueron constructos personales o “dimensiones conceptuales” que el evaluador utiliza para distinguir las interpretaciones. Después les pidieron a los evaluadores que proveyeran de un constructo adicional con el que describirían su preferencia general para la interpretación. En la segunda parte del estudio, los evaluadores valoraron cada interpretación con cada uno de los seis constructos por el método triádico de Kelly (1955). Por medio de este método, cada evaluador llegó a denominar y explicitar lo que serían los dos polos opuestos de cada constructo. Los evaluadores utilizaron un total de 14 constructos: la expresión de la mano derecha, fraseo, dinámicas, rubato, forma/estructura, balance tonal, pedal, atención al ritmo y al metro, articulación, competencia técnica, tempo, la expresión en

los compases 28-30, la expresión en el clímax y expresión al final de la pieza. Posteriormente compararon la valoración de aspectos individuales con la calificación global.

Los resultados mostraron que la nota global se asoció fuertemente a los constructos interpretativos específicos. Los constructos que más se relacionaron con la nota global fueron: la expresión de la mano derecha, el fraseo, el balance sonoro y la expresión del final de cada pieza, y el que menos fue el de la valoración del tempo. Los evaluadores utilizaron varios constructos para definir la evaluación global. Las mejores interpretaciones fueron las más satisfactorias, más efectivas, con más musicalidad, que captaron mejor la emoción de la composición, y mostraron una mayor comprensión y entendimiento de la obra. Los resultados indicaron que la fiabilidad en las valoraciones generales fue satisfactoria.

Una parte relevante de este estudio fue que los investigadores indagaron también en los significados que los constructos (o criterios) tenían para cada uno de los evaluadores, quienes mantuvieron unos significados personales y otros compartidos. En sus conclusiones afirmaron que los estudios sobre la evaluación guardan una estrecha relación con las implicaciones perceptuales y cognitivas de la interpretación musical. Estiman que sería beneficioso que estas áreas se comunicarán entre sí, en especial al tratar de identificar los aspectos de la interpretación que tienen impacto en las experiencias estéticas.

En la misma línea de análisis, descripción y explicitación de los criterios que los evaluadores utilizan de forma subjetiva planteada por Thompson et al. (1998), Davidson y Da Costa (2001) investigaron la forma en que los evaluadores de la Guildhall School of Music en Londres valoran las interpretaciones de 21 alumnos del segundo curso de los estudios superiores de canto. Reunieron dos tipos de información, cuantitativa y cualitativa. Recogieron las valoraciones cuantitativas de las notas de los alumnos de los cuatro miembros del jurado. Por otra parte, los evaluadores completaron dos hojas escritas con comentarios

sobre las interpretaciones de los alumnos y también aportaron una valoración global. En el análisis cualitativo, se analizaron los informes de cada evaluador y las verbalizaciones de las discusiones posteriores entre los miembros del jurado. Se utilizó la metodología del análisis interpretativo fenomenológico descrito por Smith (1995). Los resultados indicaron que hubo diferencias individuales entre los evaluadores. Los evaluadores externos que no conocían a los alumnos calificaron con mejor nota que los profesores que sí conocían a los alumnos. En el análisis cualitativo, encontraron los siguientes temas emergentes: repertorio, control técnico, atractivo físico, comunicación corporal, factores artísticos: comunicación del significado a la audiencia e interacción con la audiencia, presencia escénica y personalidad interpretativa. Los resultados mostraron que la apariencia física del cantante y la capacidad de controlar la voz para producir una expresión emocional fueron variables críticas en el proceso de evaluación.

Los evaluadores sí lograron llegar a acuerdos sobre la nota final, lo que sugirió a los investigadores que podrían tener un código de evaluación compartido e implícito, pero que no está articulado con precisión. En otro nivel, su análisis cualitativo indicó que la falta de articulación en los criterios de evaluación pudiera significar que ningún evaluador está completamente seguro de cómo sus pensamientos y creencias le llevan a una decisión particular sobre las interpretaciones. Lo mismo ocurriría con la percepción de la forma en que califican sus compañeros. Los resultados de este estudio podrían utilizarse para crear escalas con criterios específicos para la evaluación del canto.

Los aspectos de presencia y comunicación en el escenario estuvieron mucho más presentes en el estudio de Davidson y Da Costa (2001) que en el estudio de Thompson et al. (1998), en el que los evaluadores mencionaron aspectos como el fraseo de la mano derecha y el rubato, la forma y la estructura, así como la comprensión y el entendimiento de la obra.

Ninguno de estos aspectos fueron mencionados en el desarrollo de las escalas con criterios segmentados desarrollados por el método de los factores factoriales (Abeles, 1973; Bergee, 1989, 2003; Russell, 2010a; Zdzinski y Barnes, 2002). Los estudios en que se proponen escalas con criterios segmentados plantean unos criterios más concretos, menos amplios y en los que no se proponen conceptos como “la comprensión y el entendimiento del alumno de lo que toca”, o “la comunicación de la estructura de la obra”. Esta es la razón por la que Cantwell y Jeanneret (2004) exponen que en la evaluación musical no se ha resuelto el problema de qué ofrece más calidad, si el evaluar de una manera holística o criterial. Plantean que los criterios de evaluación de las interpretaciones musicales que se han descrito convencionalmente reducen la evaluación a competencias cuantificables que no muestran ni valoran el pensamiento musical profundo que subyace a la producción de esas competencias.

Desde un punto de vista diferente, Thompson y Williamon (2003) afirman que los evaluadores tienden a evaluar de una forma holística, incluso si tienen que calificar con un modelo criterial. En vez de analizar las ideas de los profesores, en su estudio parten de cómo los evaluadores interpretan un modelo de calificación con criterios que se les presenta de una forma externa. Desmitifican ciertas suposiciones en las que se basan los sistemas de criterios de calificación. Los evaluadores del estudio de Thompson y Williamon (2003) utilizaron un esquema de puntuaciones segmentado por criterios, provisto por la “Junta Asociada de las Escuelas Reales de Londres”, con las categorías principales de: competencia técnica, musicalidad, comunicación y presentación. A estas categorías le añadieron 14 subcategorías, que se valoraron con escalas Likert del uno al diez. No encontraron mayor correlación entre los valores de la nota global y los valores de las puntuaciones de las escalas segmentadas por criterios. El índice de fiabilidad de las correlaciones entre los evaluadores fue de un 0.5. En el estudio de Mills (1991), encontraron una fiabilidad de los distintos jurados entre 0.2 y 0.7, en el estudio de McPherson y Thompson (1998) fue de 0.53 entre los participantes de su estudio.

Dentro de los conceptos asociados a la forma de medir las interpretaciones musicales, Thompson y Williamon (2003) pretenden desmitificar tres suposiciones. La primera suposición que plantea es que la calidad de las interpretaciones musicales es una dimensión con una realidad psicológica común para los oyentes expertos. La segunda es que los músicos expertos pueden ofrecer juicios consistentes sobre la calidad de las interpretaciones musicales. La tercera suposición sería que los músicos experimentados son capaces de distinguir entre los aspectos de una interpretación, como serían la técnica y la interpretación. Afirma que la tercera suposición se basa en la concepción de que las interpretaciones musicales contienen aspectos que se pueden distinguir perceptualmente. Con estas tres suposiciones, pretende desmitificar varios de los supuestos con los que se han proyectado los diferentes procedimientos de calificación. Las consecuencias de estas ideas afectarían principalmente a la presunción de que las interpretaciones sí se pueden valorar de una forma criterial, o que los elementos de una interpretación se podrían aislar para que puedan valorarse con una mayor precisión (Bergee, 2003).

Por lo tanto, Thompson y Williamon (2003) defienden la evaluación holística planteada por Mills (1991) porque mantiene un nivel alto de validez ecológica al minimizar el nivel de intervención en el proceso evaluador. Afirman que las puntuaciones segmentadas sacrifican una cantidad de validez ecológica a favor de una utilidad posterior. Wrigley y Emmerson (2013) también comparten este punto de vista, exponiendo que las escalas por criterios segmentados no incluyen todos los elementos contenidos en una interpretación, por lo que no se puede valorar la experiencia estética en su totalidad (Johnson, 1997; Mills, 1991).

Las diferencias entre los procedimientos de calificación segmentados u holísticos no están tan claramente definidas en la práctica, según Thompson y Williamon (2003).

Dependen de la forma en que los criterios segmentados se relacionan con la nota global. Puede ser que no se interrelacionen de una forma lineal. Este hecho tiene muchas implicaciones sobre la forma en que los evaluadores enfocan sus pensamientos. En unos procedimientos sería posible calificar asignando valoraciones a los parámetros por separado, y luego aportar una calificación global. Otras veces se podrían puntuar los criterios segmentados y, a continuación, ponderar sus valores relativos. En este caso no sería necesario aportar una valoración global.

Como en el estudio Thompson et al. (1998), en el estudio de Thompson y Williamon (2003) los evaluadores no compartían la misma idea sobre qué factores definen una buena interpretación de manera segmentada. De una forma profunda, plantean el hecho de que los evaluadores podrían no entender lo mismo por la denominación de cada criterio (por ejemplo, podrían no compartir el significado de lo que es el “entendimiento musical”). Thompson y Williamon (2003) afirman que una vía de proveer de directrices a los evaluadores para el uso de modelos basados en criterios sería definir cada categoría con detalle.

El estudio de Wrigley y Emmerson (2013) pretende cubrir las deficiencias metodológicas cualitativas y cuantitativas de estudios previos, desarrollando una escala de medida de la interpretación musical para cinco familias de instrumentos, con validez ecológica. Su estudio consta de dos fases. En la primera fase realizaron un análisis de contenido sobre los informes escritos de los evaluadores acerca de los aspectos que tenían en cuenta para valorar las interpretaciones dentro de cada familia instrumental: cuerda, piano, viento-metal, viento-madera y voz. En la segunda fase crearon una lista con las dimensiones generales, los constructos y definiciones previas sobre aspectos con los que se valoran las interpretaciones musicales. Realizaron un análisis cuantitativo por medio del análisis factorial. Los evaluadores utilizaron listas de 15 a 17 criterios o constructos por cada escala

de instrumentos específicos con dos dimensiones generales: dominio técnico, y musicalidad e interpretación. Los resultados de su estudio mostraron que, aunque se encontraron dimensiones y constructos comunes, la presencia de diferencias específicas por instrumentos sugirió que el uso de las escalas de medida genéricas pudiera no proveer de suficiente validez de contenido para cada instrumento específico. En este caso, sus planteamientos están más cercanos al uso de escalas de medidas específicas por instrumentos que plantea Bergee (2003), y menos cercano a la utilización de una rúbrica multidimensional más amplia y general como la de Ciorba y Smith (2009).

En términos generales, sobre las cuestiones relacionadas con la fiabilidad, Hallam y Creech (2010) afirman que la evaluación de las interpretaciones musicales no es completamente fiable. Los evaluadores no dan las mismas puntuaciones cuando se les presenta una misma interpretación dos veces (Fiske, 1980), y hay una gran variabilidad incluso cuando se utiliza el mismo protocolo de evaluación para el mismo instrumento (Ciorba y Smith, 2009).

En la literatura existente, no hay un consenso sobre qué procedimientos de calificación pueden ofrecer una mayor calidad en la valoración de las interpretaciones de los alumnos. Los procedimientos analizados recogen distintos tipos de información sobre las interpretaciones de los alumnos y permiten integrar los criterios inter e intrapersonales de los evaluadores de diferentes maneras. Hay distintas posturas sobre cómo llegar a conseguir un equilibrio entre los niveles de fiabilidad de los procedimientos de calificación y la validez de los mismos.

A modo de síntesis, los estudios que se han enfocado en analizar las ideas de los profesores se han centrado específicamente en: a) Analizar las ideas y concepciones sobre las funciones y finalidades que tienen los profesores en las enseñanzas de régimen general

(Brown, 2004; Coll y Remesal, 2009; Martín et al., 2006); b) Analizar las ideas de los profesores sobre los procedimientos de evaluación en situaciones educativas de evaluación continua (Bautista, Pérez Echeverría et al., 2009; Bautista et al., 2011; López-Íñiguez et al., 2014; Torrado y Pozo, 2008); y c) Analizar las ideas de los profesores sobre los procedimientos de calificación en contextos de evaluación final (Davidson y Da Costa, 2001; Thompson y Williamon, 2003; Thompson et al., 1998; Wrigley y Emmerson, 2013).

Los estudios que se han enfocado en analizar las ideas de los profesores sobre qué aspectos intervienen a la hora de valorar las interpretaciones musicales han concretado sus estudios en explicitar: a) Qué aspectos entran en juego en la valoración de las interpretaciones (Davidson y Da Costa, 2001; Mills, 1991; Stanley et al., 2002); b) Cómo se interrelacionan los aspectos para llegar a una nota global (Stanley et al., 2002; Thompson et al., 1998); c) El significado que los profesores le han dado a los criterios de una manera inter e intrapersonal (Thompson y Williamon, 2003; Thompson et al., 1998); y d) La necesidad de desarrollar procedimientos de calificación con validez ecológica en los que se integren los criterios inter e intrapersonales (Wrigley y Emmerson, 2013).

Como vemos, existe un corpus de estudios que se han enfocado en analizar las ideas de los profesores en aspectos específicos de la evaluación y en diferentes situaciones educativas. El nexo que nos permite unir la intencionalidad de los estudios centrados en analizar las ideas de los profesores sobre las funciones y finalidades de la evaluación, los procedimientos de evaluación y los procedimientos de calificación es mejorar la calidad del ciclo evaluador partiendo de la subjetividad de los profesores. Ellos son los principales agentes implicados en incorporar las distintas finalidades de la evaluación en un sistema que favorezca la toma de decisiones acreditativas y pedagógicas de una forma integrada.

CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

2.1 Planteamiento

La presente Tesis Doctoral se compone de tres estudios empíricos, que enlazan directamente con las contribuciones previas de la literatura existente en el campo de las ideas de los profesores sobre la evaluación. Cada uno de dichos estudios se centra en analizar las ideas de los profesores de instrumento en conservatorios sobre diferentes aspectos de la evaluación. El Estudio 1 se enfoca en analizar las ideas de los profesores de instrumento en conservatorios acerca de las funciones y finalidades de la evaluación. Por su parte, el Estudio 2 está centrado en analizar las ideas de los profesores sobre los procedimientos de evaluación. Finalmente, el Estudio 3 se centra en analizar las ideas de los profesores sobre los procedimientos de calificación, así como en los aspectos que consideran objetivos o subjetivos a la hora de evaluar. Con estos tres estudios, se pretende analizar las ideas de los profesores en las dimensiones más relevantes de la evaluación educativa, en las cuales las ideas de los profesores juegan un papel fundamental por su potencial efecto sobre las decisiones evaluadoras de los profesores y en su práctica docente (Bautista et al., 2011; Pozo et al., 2008; Torrado y Pozo, 2008).

Los tres estudios se realizaron partiendo de una entrevista semi-estructurada a 18 profesores de distintas especialidades instrumentales de la Comunidad de Madrid, cuyas respuestas se analizaron mediante análisis de contenido (Miles y Huberman, 1994). A continuación, se presenta una panorámica general de cada uno de los estudios que componen esta Tesis Doctoral.

2.1.1 Estudio 1

El primer estudio lleva por título “Funciones y finalidades de la evaluación en los profesores de instrumento de conservatorio”. Como se explicó anteriormente, la mayor parte de la investigación sobre las ideas del profesorado acerca de la evaluación proviene de estudios realizados con profesores de educación general (p. ej., primaria, secundaria, universidad). En contraste, existen pocos trabajos realizados con profesores de enseñanzas artísticas, específicamente de interpretación musical en conservatorios, cuyos rasgos difieren marcadamente de las enseñanzas generales (p. ej., carácter individualizado, marcada subjetividad en el juicio del objeto de conocimiento). El objetivo de este estudio fue describir las ideas de profesores de instrumento acerca de las funciones y finalidades de la evaluación, comparándolas con las ideas propuestas en el currículo de enseñanzas musicales vigente.

Encontramos que las finalidades fundamentales mencionadas con más frecuencia fueron las sumativa, formativa y autoevaluación del profesor, mientras que calificar apareció mayormente referida como finalidad secundaria. Muy pocos profesores hicieron alusión a la finalidad formadora. Asimismo, hallamos que las respuestas de los profesores hacían alusión tanto a las funciones social y pedagógica de la evaluación, estando las finalidades con una función social ligeramente más presentes. Concluimos que las ideas de los profesores entrevistados reflejaban sólo parcialmente lo establecido en el currículo de música vigente, existiendo un lapso entre lo prescrito y su interpretación por parte del profesorado. Esto es especialmente notable en la poca presencia de la finalidad formadora en las ideas de los profesores, en comparación con la relevancia prescrita desde el currículo. Se discuten las limitaciones del estudio y se sugieren futuras líneas de investigación que contemplen las tensiones entre las funciones pedagógica y social a lo largo de cada ciclo educativo.

2.1.2 Estudio 2

El segundo estudio se titula “¿Cómo evalúas a tus alumnos de instrumento? Ideas del profesorado de conservatorio acerca de los procedimientos de evaluación”. En el campo de las enseñanzas de instrumento, existen estudios que analizan los procedimientos que los profesores utilizan para evaluar en contextos de evaluación procesual (p. ej., durante las clases). También se han realizado estudios que analizan la calidad -fiabilidad y validez- de los procedimientos de calificación en contextos de evaluación final (p. ej., exámenes). Sin embargo, hay pocos estudios que se hayan centrado en analizar las ideas que tienen los profesores sobre *cómo* evaluar durante todo el ciclo de evaluación continua (evaluación procesual y final). El objetivo de este estudio fue investigar las ideas del profesorado de conservatorios sobre los procedimientos de evaluación. Concretamente, analizamos las ideas relativas a la forma de evaluar a los alumnos clase a clase y en los exámenes, así como el grado de acuerdo percibido por los profesores con la manera de evaluar de sus compañeros de departamento. Las ideas sobre la evaluación clase a clase y en los exámenes se analizaron de acuerdo a cuatro dimensiones.

Los resultados indican que: 1) *Cómo se evalúa*: encontramos que los profesores explicitaron procedimientos de evaluación principalmente basados en la observación y/o audición de las interpretaciones de los alumnos; 2) *Qué se evalúa*: en las clases, los profesores dijeron focalizarse en las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumno, mientras que en los exámenes se priorizó la actitud escénica; 3) *Qué referente se utiliza*: encontramos claras diferencias entre los referentes considerados en clase y en los exámenes; y 4) *Para qué se evalúa*: la finalidad más comúnmente citada fue supervisar la evolución y consecución de los resultados del aprendizaje. En líneas generales, los profesores manifestaron no estar de acuerdo con la forma en que evalúan sus compañeros de

departamento. Concluimos que, pese a que las ideas relativas a los contextos de evaluación procesual y final difieren sustancialmente, ambas tienden a ser superficiales respecto a la forma de evaluar y fomentar los aprendizajes específicos que los alumnos han de lograr en los conservatorios. Sugerimos la necesidad de que los departamentos de instrumento se esfuercen en explicitar y consensuar los procedimientos de evaluación, tanto en clase como en los exámenes, lo cual favorecería la coherencia en los procedimientos de evaluación durante todo el ciclo evaluador.

2.1.3 Estudio 3

Finalmente, el tercer estudio lleva por título “Ideas de los profesores de instrumento en conservatorios sobre cómo calificar: Aspectos objetivos y subjetivos de la interpretación musical”. Como se explicó en el Capítulo 1, calificar el rendimiento de los alumnos de enseñanzas artísticas se ha considerado tradicionalmente como algo difícil. En el caso de la interpretación musical, existe un amplio debate en la literatura sobre la importancia de la objetividad y la subjetividad en la evaluación de las interpretaciones, y sobre su impacto en la fiabilidad y validez de los procedimientos de calificación. En contraste, existen pocos estudios que investiguen las propias ideas de los profesores de instrumento acerca de cómo calificar. Los objetivos de este estudio fueron investigar las ideas de profesores de conservatorios de música sobre: 1) Los aspectos que consideran objetivos y subjetivos a la hora de calificar las interpretaciones musicales de los alumnos; 2) Los principales aspectos con los que caracterizan una interpretación de suspenso, de cinco y de diez; y 3) Cómo concretan su juicio evaluador en una calificación numérica.

Los resultados muestran que: 1) Los profesores consideraron como objetivos los aspectos relativos a la técnica, lectura de la partitura y calidad del sonido, y como subjetivos los relacionados con la expresión artística. Los aspectos interpretativos fueron considerados

tanto objetivos como subjetivos; 2) Para caracterizar la interpretación de suspenso, los profesores se centraron principalmente en la lectura de la partitura y en aspectos relativos al proceso de aprendizaje, mientras que la de cinco incluyó además aspectos de naturaleza técnica y del repertorio. La interpretación de diez fue descrita en base a aspectos expresivos, técnicos, interpretativos y sobre el proceso de aprendizaje en menor medida; y 3) No todos los profesores fueron capaces de articular un procedimiento concreto de calificación. Entre aquellos que lo hicieron, identificamos procedimientos de naturaleza holística y criterial. En la línea de los estudios precedentes, concluimos que entre los profesores de conservatorios existe gran heterogeneidad de ideas acerca de los criterios y procedimientos de calificación. Nuestros resultados sugieren que es necesario incrementar los niveles de fiabilidad y validez de los procedimientos de calificación en los conservatorios de una manera contextualizada, teniendo en cuenta los criterios inter e intrapersonales de los profesores. Mayor intercambio de ideas entre el profesorado podría contribuir hacia dicha meta.

2.2 Estructura

En los siguientes capítulos de esta Tesis Doctoral, se presentan los tres estudios empíricos arriba descritos, organizados de acuerdo a la siguiente estructura.

En el Capítulo 3, titulado “Introducción a los tres estudios empíricos”, se presentan las introducciones específicas para cada uno de los tres estudios empíricos, enmarcando conceptualmente cada análisis en mayor profundidad. Al final de cada introducción, se exponen los objetivos generales y específicos de cada estudio, así como su relevancia psicoeducativa.

A continuación, en el Capítulo 4, titulado “Objetivos generales y método”, se presentan de forma conjunta los objetivos de los tres estudios que integran la presente Tesis Doctoral. Posteriormente, se explican las características de los participantes (comunes a los

tres estudios), y los materiales y procedimiento de recogida de datos. En este apartado, se concretan las preguntas específicas que se formularon a los profesores en la entrevista semi-estructurada, derivadas de los objetivos específicos de cada estudio. En el análisis de datos, se exponen los distintos sistemas de categorías inductivas que utilizamos para analizar las respuestas de los profesores en cada uno de los tres estudios empíricos.

En el Capítulo 5, “Resultados”, se describen los resultados de cada estudio empírico. Los resultados se exponen en el orden en el que previamente se han formulado los objetivos específicos en cada estudio. En las exposiciones de los resultados, se presenta un análisis descriptivo de las respuestas de los profesores, mostrando los porcentajes de ideas resultantes del análisis de contenido por categorías. Además, se describen ejemplos representativos procedentes de las respuestas de los profesores.

Por su parte, en el Capítulo 6, “Discusión y conclusiones”, se articulan las conclusiones de cada estudio empírico con respecto a las preguntas específicas de cada estudio. En la discusión del Estudio 1, se expone el diferente grado de presencia de cada una de las finalidades fundamentales y secundarias que los profesores consideraron a la hora de evaluar. En la discusión relativa al Estudio 2, se explican las diferencias en las ideas relativas a la evaluación en las clases y en los exámenes con respecto a los ejes cómo se evalúa, qué se evalúa, qué referentes se utilizan y para qué se evalúa. En la discusión del Estudio 3, se describen los aspectos del aprendizaje del instrumento y de la interpretación musical con los que se valoran a los alumnos, y las ideas que los profesores tienen sobre los procedimientos de calificación.

Finalmente, en el Capítulo 7, “Reflexiones finales”, se elaboran las implicaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación de los tres estudios empíricos conjuntamente.

CAPÍTULO 3: INTRODUCCIÓN A LOS TRES ESTUDIOS EMPÍRICOS

3.1 Estudio 1: Funciones y finalidades de la evaluación en los profesores de instrumento de conservatorio

El presente estudio se centra en profesores de instrumento en conservatorios de música. Como explicamos en el Capítulo 1, la enseñanza de la interpretación musical en los conservatorios posee características muy diferentes a la educación general. Por ejemplo, las clases de instrumento son de naturaleza individual, por lo que la distribución de los objetivos de aprendizaje y la elección del repertorio a tocar por los alumnos es, en última instancia, responsabilidad del profesor de instrumento. Los alumnos suelen tener el mismo profesor durante todas las enseñanzas elementales y profesionales (aproximadamente 10 años), quien se encarga de evaluar y calificar durante todos los cursos, exceptuando en los exámenes finales de grado, en los que califica un tribunal formado por miembros del departamento (Orden 1031, 2008). Finalmente, en música, el objeto de conocimiento (i.e., la interpretación musical) se valora como un proceso comunicativo desde la subjetividad (Fautley, 2010). Estas características, entre otras, hacen que los profesores de instrumento en conservatorios de música resulten de especial interés para la investigación educativa sobre ideas acerca de la evaluación.

3.1.1 La evaluación: Marcos teóricos

El cambio que se ha producido en las últimas décadas en los paradigmas de enseñanza-aprendizaje ha influido en el sistema educativo español, plasmándose en el diseño de un currículo de orientación constructivista (Pozo et al., 2008). En la actualidad, el aprendizaje se plantea como la construcción activa del conocimiento por parte de los alumnos. La evaluación no se concibe solamente como una valoración final del objeto del conocimiento, entendido como producto, sino como una parte reguladora e integrada en la enseñanza cuyo fin es mejorar el aprendizaje (Fautley, 2010; Stanley et al., 2002).

Siguiendo la propuesta de Coll y Remesal (2009), entendemos la evaluación como un procedimiento de recogida, análisis y valoración de la información obtenida en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor es el principal agente encargado de obtener dicha información, tanto en los momentos de evaluación final como en los de evaluación procesual o continua. El uso que el profesor posteriormente haga de esta información determina la función de la evaluación, o el *para qué* se evalúa.

La mayoría de teóricos han propuesto la existencia de dos *funciones* principales de la evaluación (Coll y Martín, 1996; Coll y Remesal, 2009; Jorba y Sanmartí, 1993; Miras y Solé, 1990). Por una parte, la función social consiste en la acreditación y certificación de los resultados del proceso educativo. Desde esta función se aporta información al resto de la sociedad (p. ej., instituciones educativas), así como a los diferentes agentes de la comunidad (p. ej., padres, profesores), sobre los éxitos y/o fracasos del sistema educativo. En su otro polo, la función pedagógica tiene como fin el progresivo ajuste y regulación de los diferentes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la reflexión de los agentes implicados –profesores, alumnos, padres– para su mejora. A nivel de aula, estas dos funciones generales de la evaluación pueden concretarse en diferentes tipos de *finalidades*. Las finalidades son un aspecto vital en la evaluación ya que determinan el tipo de información que se considera relevante a la hora de evaluar, los criterios y procedimientos más adecuados, así como su ubicación temporal (Miras y Solé, 1990).

Los investigadores han definido la finalidad sumativa como el medio para controlar que el desarrollo de las capacidades de los alumnos se adecúa al nivel exigido por un determinado sistema educativo (Scriven, 1967). La finalidad sumativa tiene, por tanto, una función social. Consiste en valorar hasta qué punto se han cumplido los objetivos marcados, por lo que se realiza al final de un periodo educativo. Para ello, es necesario que los

estándares educativos satisfagan unos niveles normativizados. Esta finalidad conlleva otra serie de finalidades que también poseen la misma función, como por ejemplo la calificación, la selección de los alumnos que pueden cursar determinados estudios o niveles, la certificación, su orientación académica, y el resto de finalidades que conlleven la rendición de cuentas al conjunto de la sociedad (Jorba y Sanmartí, 1993).

La finalidad formativa fue conceptualizada originalmente por Allal, Cardinet y Perrenoud (1979), quienes plantearon la necesidad de adecuar los sistemas educativos a las necesidades de los alumnos dentro de su contexto. Esta finalidad implica obtener datos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que permitan adoptar mecanismos reguladores de las actuaciones pedagógicas, en el momento preciso. Desde este planteamiento evaluador, el profesor es quien gestiona la información obtenida: aporta *feedback* al alumno sobre el desarrollo de su proceso de aprendizaje y establece juicios que le permiten tomar decisiones inmediatas, adecuando sus actuaciones a la realidad del aula (Fautley, 2010; Jorba y Sanmartí, 1993). Casanova (1995) se refiere a la evaluación formativa como un proceso cíclico, dinámico y multidimensional, inserto en la práctica docente y en el que se produce una gran interacción entre profesor y alumno. Los currículos en la actualidad han propuesto integrar la finalidad formativa de la evaluación en los sistemas educativos (Shively, 2015). El objetivo es guiar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje, y no solamente valorar su resultado final.

Asimismo, los planteamientos constructivos están dirigidos a que el alumno regule su propio aprendizaje. Nunziati (1990) planteó la utilidad de la evaluación formadora, donde el profesor fomenta la autorregulación del alumno al transferirle progresivamente el control y responsabilidad sobre su aprendizaje. Al igual que la evaluación formativa, la evaluación formadora se produce durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con una intención de

mejora. El propósito principal es que el alumno llegue a formar un sistema personal de valoración de su aprendizaje, a través de la comprensión y apropiación de los criterios de evaluación con los que va a ser valorado (Jorba y Sanmartí, 1993). Las finalidades formadora y formativa tienen por tanto una función pedagógica, aunque cada una de ellas supone un grado diferente de autorregulación del alumno en su proceso evaluador (Martín et al., 2006; Miras y Solé, 1990).

Las funciones social y pedagógica pueden ser vistas potencialmente como funciones complementarias de la evaluación. En efecto, mejorar el proceso educativo requiere que los alumnos dispongan de más estrategias para alcanzar satisfactoriamente los estándares determinados por los diferentes niveles escolares, para su acreditación. Sin embargo, en la realidad de los centros educativos los polos social y pedagógico no van siempre en la misma dirección. Por una parte, se debe cumplir con el marco curricular que establece unos objetivos determinados, y por otra se debe partir del punto de desarrollo del alumno. El profesor es el agente educativo que media entre estas dos realidades (Coll y Remesal, 2009).

3.1.2 Ideas del profesorado sobre las funciones y finalidades de la evaluación:

Estudios previos

La literatura sobre las ideas de los profesores sobre las funciones de la evaluación no es muy abundante hasta la fecha. Martín et al. (2006) investigaron las concepciones de los profesores de Educación Primaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo concepciones sobre la evaluación. Sus resultados mostraron que un 45% de los participantes poseían concepciones más cercanas a posiciones constructivas, en las que primaba la función pedagógica de la evaluación. Otro aspecto relevante en su estudio fue la resistencia de los profesores a incorporar la finalidad formadora en la evaluación.

Por su parte, Coll y Remesal (2009) realizaron un análisis sobre las concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. Sus respuestas mostraron cinco tipos de concepciones: pedagógica pura, pedagógica mixta, mixta indefinida, social mixta y social pura. Los resultados de su estudio no sólo indicaron que los profesores poseían ideas distintas y contrastadas acerca de las funciones de la evaluación. También mostraron la tensión entre ambas funciones a lo largo de los ciclos del sistema educativo, primando la función pedagógica en la Educación Primaria, y la función social en la Educación Secundaria Obligatoria. Otra conclusión importante de este estudio es que existen ciertos aspectos de las funciones pedagógica y social que tienden a coexistir, en mayor o menor medida, en las ideas de los profesores acerca de la evaluación.

Se han encontrado resultados similares en diferentes áreas y niveles educativos (p. ej., véase Carpintero, González y Cabezas, 2014; Palacios y López-Pastor, 2013). En líneas generales, la investigación muestra que los maestros tienden a mantener ideas más enfocadas en la función pedagógica de la evaluación (centradas en proveer a los alumnos de distintas estrategias con las que regular su propio aprendizaje y la auto-evaluación), mientras que los profesores de etapas educativas superiores (p. ej., secundaria, universidad) tienden a sentir más presión por el logro académico de sus alumnos, con el objetivo de satisfacer la función social desde la acreditación. Por ejemplo, Monteagudo, Molina y Miralles (2015) mostraron que los profesores del segundo ciclo de geografía mantienen concepciones tradicionales de la evaluación, centradas básicamente en la comprobación de los saberes, contemplando exclusivamente la función social. Dichos autores concluyeron que las reformas legales educativas han repercutido insuficientemente en el quehacer diario de los profesores, quienes –de acuerdo a este estudio– no conciben la función pedagógica de la evaluación desde su finalidad formativa.

3.1.3 La evaluación desde el currículo y la investigación en enseñanzas musicales

El currículo de música vigente a nivel nacional persigue formar un intérprete que se exprese musicalmente a través de las obras del repertorio de diferentes épocas o estilos. El Real Decreto 1577 (2006), documento regulador válido a nivel nacional, establece que la expresión musical nace de la construcción de una concepción estética que permita al alumno desarrollar los propios criterios interpretativos y enriquezca sus posibilidades de comunicación a partir de la imagen ajustada de las características musicales de sí mismo, tanto a nivel individual como en las interpretaciones en grupo, creando así “identidad y conciencia” de intérprete (p. 8).

Desde estas directrices se contemplan, como a continuación analizamos, las funciones pedagógica y social de la evaluación. En el Real Decreto, se plantea que los criterios de evaluación han de ser el referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se propone un concepto de la evaluación como la co-construcción crítica de significados musicales y del gusto estético por parte de profesor y alumno, a fin de que el alumno los integre en el proceso de la formación de su identidad musical. El currículo también plantea que esta integración ha de realizarse a través del seguimiento continuado y contextualizado en el aula, favoreciendo la constante regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, como viene determinado desde la función pedagógica.

Por otra parte, este documento y el resto de documentos reguladores válidos en la Comunidad de Madrid plantean que es necesario mantener la calidad y el nivel de las enseñanzas musicales para sostener la función social -véase Decreto 30 (2007) y la Orden 1031 (2008)-. En el citado Decreto se define la educación musical como el desarrollo de las capacidades de expresión artística y musical, y la evaluación como un juicio de valor sobre el nivel de maduración de las mismas. Así, se plantea que la certificación ha de estar

determinada por el nivel adquirido por el alumno en cuanto al desarrollo de sus capacidades musicales, que se manifiestan a través de su comunicación expresiva con el instrumento. La Orden 1031 (2008) establece que se evalúe conforme a criterios objetivos y que las calificaciones se den de forma fiable y adecuada. En resumen, el currículo de enseñanzas musicales vigente manifiesta la importancia de que los profesores de instrumento integren en su práctica educativa de forma equilibrada y coordinada las dos funciones de la evaluación: social y pedagógica.

Desde el punto de vista de la investigación, no existen muchos estudios sobre las ideas de la evaluación con profesores de música. Centrándonos en los análisis sobre las concepciones en profesores de piano y en contextos de evaluación continua, Bautista et al. (2011) analizaron las diferentes concepciones acerca de qué, cómo y para qué evaluar. Sus resultados mostraron tres concepciones de sofisticación creciente: directa, interpretativa y constructiva. También se encontró que los profesores mantenían concepciones más sofisticadas sobre la evaluación cuanto menor era su cantidad de experiencia profesional. Así, los profesores con más años de experiencia manifestaron únicamente ideas centradas en la función social de la evaluación (p. ej., centrándose en finalidades acreditativas, sumativas y normativas), mientras que los profesores más noveles también manifestaron posturas pedagógicas (p. ej., focalizándose en la autorregulación y fomentando la regulación del aprendizaje por parte de los alumnos). Los autores concluyeron que entre los profesores de conservatorio existe un amplio continuo de ideas sobre la evaluación, desde concepciones heredadas de currículos en los que primaba la transmisión del conocimiento hasta ideas de planteamientos más constructivos. También concluyeron que diferentes concepciones pueden cohabitar en un mismo profesor, lo que indica que las ideas de los profesores sobre la evaluación pueden ser heterogéneas. Estos resultados son similares a los hallados en estudios de otras áreas y niveles educativos (Brown, 2004; Coll y Remesal, 2009; Martín et al., 2006).

Finalmente, Torrado y Pozo (2008) se enfocaron en mostrar las metas y estrategias que caracterizan la práctica de un modelo constructivo a través del estudio de casos de enseñanza instrumental en aulas de conservatorio, integrando la finalidad formadora desde la ayuda al alumno a comprender la validez de lo que hace y/o aprende.

3.1.4 Objetivos y relevancia

El objetivo global de este estudio fue investigar las ideas de profesores de instrumentos musicales en conservatorios sobre las funciones y finalidades de la evaluación. Más concretamente, pretendíamos identificar y describir las ideas más frecuentes entre los profesores de distintas especialidades instrumentales en enseñanzas elementales y profesionales, así como comparar dichas ideas con las directrices propuestas desde el currículo de música vigente. Los objetivos específicos de este estudio fueron investigar las ideas de profesores de instrumento en conservatorios sobre:

1. Las finalidades de la evaluación que consideran fundamentales y secundarias; y
2. La forma en que las diferentes finalidades y funciones de la evaluación coexisten en las ideas de los profesores.

El presente estudio no plantea ni propone ninguna jerarquía entre las funciones y finalidades de la evaluación como 'óptimas'. El trabajo se enmarca en la investigación descriptiva sobre las ideas que los profesores tienen acerca de distintos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación (Bautista et al., 2011; Pozo et al., 2008; Torrado y Pozo, 2008). En concreto, en este estudio nos centramos en las ideas que los profesores tienen acerca de *para qué* evalúan. Consideramos que las ideas de los profesores de instrumento sobre las funciones y finalidades de la evaluación es un objeto de estudio relevante en sí mismo, no sólo por su potencial influencia en las ideas o concepciones de los profesores sobre los procedimientos de evaluación y de calificación, sino también por su

posible influencia sobre las prácticas docentes y evaluadoras (Coll y Remesal, 2009; Pozo et al., 2008). Este estudio también puede ayudar a que los profesores conozcan mejor sus ideas y las de sus compañeros para favorecer el diseño de planes de actuación contextualizados para la mejora de los procesos evaluadores que partan de las ideas que tienen los profesores en el eje pedagógico-acreditativo.

3.2 Estudio 2: ¿Cómo evalúas a tus alumnos de instrumento? Ideas del profesorado de conservatorio acerca de los procedimientos de evaluación

El proyecto curricular de corte constructivista que desarrolló la reforma educativa de la LOGSE (1990), y que se ha mantenido con la LOE (2006) planteó muchos desafíos para la educación musical (Pozo et al., 2008). En el ámbito de la evaluación, se introdujo el concepto de evaluación ‘continua’, en contraposición al plan previo en el que la evaluación consistía únicamente en calificar en los exámenes finales (Decreto 2618, 1966). Este cambio implicó una modificación en la dimensión temporal de la evaluación, que pasó de ser un hecho puntual a ser una práctica inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Miras y Solé, 1990). La evaluación continua incluye las fases de evaluación inicial, procesual y final (Casanova, 1995). El propósito fue que la evaluación atendiera a los procesos del aprendizaje, y no solamente se limitara a medir los resultados (Coll et al., 2001), en un proceso cíclico de toma de decisiones pedagógicas (Casanova, 1995).

La enseñanza de la interpretación instrumental presenta unas características particulares que nos permiten analizar la evaluación del proceso y del resultado del aprendizaje como un continuo pedagógico. Por una parte, las clases son principalmente individuales y el profesor de instrumento es el agente que regula y evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, en ocasiones durante buena parte de la formación de los alumnos (si no toda). Además, los profesores -como miembros del departamento de instrumento- deben concretar los procedimientos de evaluación, atendiendo a los objetivos y criterios de evaluación contenidos en el currículo, y adaptarlos a las necesidades de los alumnos de cada centro (Orden 1031, 2008).

Todo factor que impida al alumno tener una certeza sobre la forma en que va a ser evaluado y/o calificado puede mermar su capacidad de previsión y, por lo tanto, de

aprendizaje (Pozo, 1996), ya que la evaluación tiene efectos retroactivos sobre el aprendizaje (Monereo, 2003). Por ejemplo, una falta de coherencia dentro del ciclo evaluador se podría producir si el profesor exigiera del alumno la consecución de unos objetivos de aprendizaje diferentes a los trabajados durante las clases. También podría ocurrir en el caso de que los profesores evaluaran con unos procedimientos e intencionalidad pedagógica contradictorios en las distintas fases del ciclo evaluador.

Hasta la fecha, existen pocos estudios en el ámbito nacional centrados en analizar las ideas que tienen los profesores sobre los procedimientos de evaluación en contextos de evaluación procesual y final, así como el grado en que los profesores están de acuerdo con sus compañeros de departamento en la forma en que evalúan a los alumnos. Estos son los objetivos generales del presente estudio.

3.2.1 Los procedimientos de evaluación de las interpretaciones musicales de los alumnos en contextos académicos

Coll y Remesal (2009) definen la evaluación como un procedimiento de recogida, análisis y valoración de la información obtenida en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Principalmente, los procedimientos de evaluación estructuran y dan respuesta al *¿cómo se evalúa?* Concretan la forma específica en que se lleva a cabo la evaluación de los alumnos (Ibarra y Rodríguez, 2010), englobando todo el conjunto de acciones dirigidas al acto de evaluar (Pozo, 1996).

En la evaluación para el aprendizaje, consideramos la evaluación como un proceso integrado en los procesos de enseñanza- aprendizaje (Brown, 2004). La manera en que los profesores evalúan debería ser coherente con los resultados que pretendan obtener del aprendizaje, ya que cada procedimiento de evaluación promueve un tipo de aprendizaje determinado (Biggs, 1996). Consecuentemente, los procedimientos de evaluación se articulan

con las mismas dimensiones con las que se produce la enseñanza y el aprendizaje. El *¿cómo se evalúa?* está inevitablemente ligado a las dimensiones: *¿qué se evalúa?*, *¿qué referente se utiliza?*, *¿para qué se evalúa?* (Bautista et al., 2011; Zabalza, 1987).

Durante el proceso de aprendizaje del instrumento, el profesor promueve el desarrollo de las capacidades, conocimientos y destrezas musicales de los alumnos a través de diferentes estrategias didácticas (Pozo et al., 2008). Este proceso se lleva a cabo principalmente mediante el trabajo de un repertorio de obras de distintos estilos, con el que posteriormente se evalúa al alumno en escenarios de evaluación final. El repertorio de obras sería el medio fundamental que los profesores utilizan en las clases para desarrollar las capacidades del alumno (Bautista, Pérez Echeverría et al., 2009; Torrado y Pozo, 2008).

El profesor típicamente evalúa al alumno durante las clases estableciendo comparaciones entre lo que el alumno está tocando realmente, y cómo el mismo alumno querría que sonara lo que está tocando (Hallam y Creech, 2010). Por lo tanto, la retroalimentación que los alumnos reciben por parte del profesor debería promover el que el alumno desarrollara un “oído interno” (Decreto 30, 2007, p. 8). De acuerdo con Pozo et al. (2008), el rol del profesor sería el de guía que ayuda al alumno a construir una representación artística de la partitura, dirigiéndole en la regulación de los recursos cognitivos y motrices que favorezcan la producción de esa imagen o representación sonora (interpretación) (Chaffin et al., 2003). Este proceso también es efectivo para desarrollar el sentido de su identidad como aprendiz y como intérprete. El sentido de autopercepción influiría de una manera significativa en las creencias de los alumnos sobre sus habilidades, estrategias de práctica y en cómo el alumno va a actuar en sucesivos conciertos o audiciones (Hewitt, 2009).

A continuación, analizamos los aspectos referidos en el currículo de música acerca de las distintas dimensiones del aprendizaje de instrumento citadas (p. ej., *¿cómo se evalúa?*, *¿qué se evalúa?*, *¿qué referente se utiliza?*, *¿para qué se evalúa?*).

3.2.2 Aspectos contenidos en el currículo acerca de los procedimientos de evaluación

Sobre el *cómo evaluar*, el currículo deja abierto a los departamentos y a los profesores su concreción a nivel de centro y de aula, al igual que el resto de las cuestiones metodológicas (Orden 1031, 2008). Las únicas indicaciones que aparecen en el currículo referidas a esta dimensión se centran específicamente en los puntos de referencia con los que establecer mediciones, es decir, sobre *qué referente* se utiliza.

El Decreto 30 (2007) dispone que los parámetros de referencia que se establezcan para medir los aprendizajes sean con respecto a los criterios de evaluación, el nivel de consecución de los objetivos generales y específicos de cada grado, y la propia evolución del alumno. En otras palabras, se propone que las valoraciones se realicen con respecto a parámetros de referencia que indiquen una evolución: cómo es con respecto a cómo era, y a cómo debería de ser (Zabalza, 1987). De este modo, una de las funciones del profesor sería regular y adaptar los objetivos y criterios propuestos desde el currículo y programaciones de departamento al nivel de los alumnos, teniendo en cuenta sus características y momento de desarrollo musical e instrumental (Real Decreto 1577, 2006).

Respecto al *qué evaluar*, o el objeto de la evaluación, la idea que prima en el Real Decreto 1577 (2006) es que se evalúe el grado en que se desarrollan las capacidades de expresión y comunicación musical de los alumnos. El medio por el que se propone este desarrollo es a través de la interpretación del repertorio de diferentes épocas y estilos, con sensibilidad estética. También se busca que el alumno amplíe el autocontrol y el

conocimiento de sus propias posibilidades como intérprete, los cuales revertirán en su capacidad comunicativa y control de la situación escénica (Decreto 30, 2007).

Con relación al *para qué evaluar*, se pueden realizar distintos tipos de evaluación según su finalidad. La evaluación sumativa tiene el fin de valorar los resultados del aprendizaje de los alumnos en cuanto al logro de los objetivos curriculares. El resultado del aprendizaje del alumno se puede considerar como un producto acabado (*sumativa acreditativa*), o como parte del proceso de aprendizaje, cuya estimación serviría para actuaciones pedagógicas posteriores (*sumativa*) (Coll et al., 2001; Hallam, 2001). Como recoge el Real Decreto 1577 (2006) del currículo de las enseñanzas profesionales, la *finalidad formativa* tiene la intención principal de mejorar la enseñanza y el aprendizaje: “la evaluación se constituye en una función formativa y, además, en una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza convirtiéndose así en un referente fundamental de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 2853). Atendiendo a la *finalidad formadora*, el profesor se encargará de fomentar la autorregulación y el autoconocimiento del alumno en la conciencia y el desarrollo de sus capacidades (Orden 1031, 2008). En la citada orden, se establece que el profesor utilice estrategias que involucren al alumno como agente activo en su propio proceso de evaluación, a fin de que el alumno participe desde su autonomía como aprendiz en el proceso de la construcción de su “personalidad artística” (Decreto 30, 2007, p. 58).

3.2.3 Investigaciones sobre los procedimientos de evaluación de las interpretaciones de los alumnos

Sobre cómo se evalúa en el contexto educativo español, Jornet et al. (2015) y Vilar (2001) afirman que los procedimientos de evaluación no están sistematizados de forma generalizada en los conservatorios. Señalan que los profesores evalúan de una forma

improvisada, lo que hace que la evaluación no tenga ni fiabilidad ni validez. Llevan a cabo una de las aportaciones más recientes y pioneras con respecto al uso de distintos procedimientos para evaluar las interpretaciones de los alumnos en contextos de evaluación continua. Estos procedimientos se pueden utilizar para valorar al alumno durante todo el ciclo evaluador.

Jornet et al. (2015) proponen el uso de unos portafolios de proceso y de producto, donde se recogen las tareas de los alumnos de forma cronológica para hacer un seguimiento de las capacidades que los alumnos van desarrollando. Se pueden utilizar para valorar tanto el desarrollo de los alumnos de forma individual durante su proceso de aprendizaje, como el nivel al que deberían llegar al final de cada grado por especialidades instrumentales. En la propuesta sobre el uso de rúbricas de Gil et al. (2015), los miembros de varios departamentos instrumentales elaboraron una serie de criterios con diferentes niveles de consecución para evaluar al final de cada grado, con el fin de unificar los niveles por curso. Esta rúbrica también podría servir a los profesores como referencia del nivel que tienen que alcanzar sus alumnos durante las clases. Las rúbricas estarían insertas en los portafolios.

En la literatura anglosajona existen una gran cantidad de estudios que se centran en analizar la forma en que los profesores evalúan en contextos de evaluación final y con una finalidad sumativa (o acreditativa). Estos estudios aportan diferentes perspectivas en la búsqueda de una mayor calidad (fiabilidad y validez) y mejora en los procedimientos de evaluación de las interpretaciones instrumentales (Cantwell y Jeanneret, 2004; Daniel, 2001; Maugars, 2006; Saunders y Holahan, 1997; Stanley et al., 2002; Winter, 1993). Sin embargo, no existen muchos estudios que se enfoquen específicamente en analizar las ideas que tienen los profesores sobre la evaluación como práctica inserta en las actividades de enseñanza y aprendizaje, y con unas finalidades continua, formativa y formadora. Excepciones son los

estudios de Bautista, Pérez Echeverría et al. (2009), Bautista et al. (2011), López-Íñiguez et al. (2014), Torrado y Pozo (2008).

Por otra parte, en la literatura internacional existe un gran debate acerca de si la evaluación tiene más calidad -fiabilidad y validez- al evaluar ‘del todo a las partes’ (holística) o ‘de las partes al todo’ (criterial) en contextos de evaluación final (Fautley, 2010). Mills (1991) defiende que el evaluar una interpretación simplemente con una impresión general es la forma más parecida que hay a evaluar en contextos naturales. Partiendo de esta impresión general, el evaluador entraría posteriormente a valorar los aspectos particulares de la interpretación.

Sin embargo, hay muchos autores que proponen la evaluación en cuanto a criterios, partiendo de una valoración por parámetros específicos que se pueden ponderar para llegar a una calificación final (Saunders y Holahan, 1997; Stanley et al., 2002; Winter, 1993). Por ejemplo, los miembros del jurado en el estudio de Saunders y Holahan (1997) valoraban el nivel de calidad y el carácter de las interpretaciones de los alumnos basándose solamente en su juicio personal. Consecuentemente, aportaban poco *feedback* de diagnóstico a los alumnos. Los investigadores propusieron a los miembros del jurado el uso de escalas de calificación con criterios específicos. Los autores demostraron que las escalas pueden utilizarse para evaluar a los alumnos con una fiabilidad sustancial. Además, podían servir para que los profesores aportaran una información más detallada a los alumnos sobre su rendimiento en aspectos concretos de la interpretación. La calificación global de una interpretación dependería del nivel alcanzado en cinco áreas particulares: la afinación, la técnica/articulación, la precisión rítmica, la interpretación y la lectura a primera vista.

Respecto al *qué se evalúa*, Cantwell y Jeanneret (2004) consideran que la evaluación musical se debería centrar en medir la estructura del pensamiento musical profundo del

alumno. Argumentan que la evaluación por criterios no garantiza la posibilidad de acceder a la forma en que el alumno analiza, comprende y construye sus interpretaciones. En la misma línea, Johnson (1997) afirma que la evaluación en términos estéticos constituye el mejor medio que tenemos de acceso al mundo experiencial de la interpretación musical. Según este autor, los sistemas de criterios deben diseñarse como un complemento a la respuesta subjetiva del examinador, y no para sustituir su juicio crítico. En ese sentido, Wrigley y Emmerson (2013) afirman que la evaluación criterial puede ayudar a aportar *feedback* a los alumnos, pero sólo si se puede acceder a valorar la complejidad estética de la interpretación de una manera holística.

Respecto al *qué referente se utiliza*, existen numerosos estudios centrados en el diferente uso con el que se articulan los criterios como referente en la evaluación de interpretaciones musicales (Mills, 1991; Stanley et al., 2002; Winter, 1993). Entendiendo la evaluación inserta en la práctica docente durante todo el continuo pedagógico, Torrado y Pozo (2008) identificaron tres concepciones de sofisticación creciente en los profesores (*directa, interpretativa y constructiva*) que vinculan el aprendizaje con su evaluación. En la concepción *directa*, la evaluación sería un juicio sobre el grado en el que el alumno haya conseguido los objetivos propuestos por el profesor. En la concepción *interpretativa*, la evaluación tendría una función correctiva. El profesor no sólo valora los resultados, sino que gestiona externamente los procesos de aprendizaje de los alumnos. Parte del nivel del alumno en cada momento del proceso de aprendizaje. Finalmente, la concepción *constructiva* considera la evaluación como parte intrincada en el aprendizaje. El profesor promueve la autorregulación del propio aprendizaje del alumno, por lo que su papel sería activo (en contraposición a las otras dos teorías, en las que el papel del alumno sería principalmente pasivo).

Acerca del *para qué* se evalúa, los diferentes estudios analizan las ideas de los profesores dentro de un continuo acreditativo-pedagógico. Maugars (2006) analizó la actitud de los profesores de conservatorio hacia los exámenes de instrumento. Debido a que los exámenes en Francia están estructurados de una forma final y normativa, concluyó que los profesores de su estudio entendían lo mismo por evaluar que por examinar.

En el estudio de Bautista et al. (2011) acerca de las concepciones de los profesores de piano sobre la evaluación (*directa, interpretativa y constructiva*), los autores analizaron también la dimensión para qué. En la concepción *directa*, el profesor evalúa para controlar de forma externa al aprendiz sus estados de conocimiento, supervisando la consecución de los resultados del aprendizaje. En la concepción *interpretativa*, el profesor también regula de una forma externa los estados de conocimiento del aprendiz. Evalúa para supervisar la evolución de los procesos de aprendizaje y para corregir externamente los errores del alumno. En la concepción *constructiva*, el profesor evalúa para ajustar de forma continua las acciones de enseñanza al progreso del aprendizaje, integrando las distintas finalidades pedagógicas formativa y formadora.

Por su parte, Shuler (2011) defiende que la forma de promover la autorregulación de los alumnos -finalidad formadora- es a través de fomentar su asimilación de los criterios de evaluación. Dentro de los cuatro niveles que plantea sobre el uso de criterios para la autoevaluación de los alumnos, el nivel más profundo sería aquel donde el alumno puede desarrollar y aplicar autónomamente los criterios apropiados para mejorar su propia interpretación y aprendizaje.

La cesión del control por parte del profesor al alumno es una clave fundamental en su desarrollo (Torrado y Pozo, 2008). Para poder llevar a cabo la finalidad formadora, el profesor debe promover la autorregulación y autoevaluación del alumno de su proceso de

aprendizaje (Shively, 2015). En la búsqueda de una mayor profundidad en la evaluación de las propias capacidades del alumno, Daniel (2001) propuso a los alumnos un modelo de autoevaluación enfocado a que consiguieran una mayor independencia en la evaluación de sus propias interpretaciones. Según su punto de vista, el énfasis tradicional de los evaluadores ha estado en centrarse en el aspecto externo de la evaluación. Afirma que los alumnos reflexionan muy poco sobre su práctica, forma de tocar, manera de presentarse al público y desarrollo de sus habilidades como intérpretes. Argumenta que la autoevaluación insta a los alumnos a comprometerse en unas evaluaciones mucho más estructuradas de sus propias capacidades, siendo un proceso que favorece una autopercepción más fundamentada. Se pregunta que hasta qué punto los profesores pueden asumir el que los alumnos desarrollen una forma autónoma de autoevaluarse.

Por su parte, Hewitt (2009) exploró las ideas y las atribuciones de estudiantes universitarios a las fuentes que influían en sus creencias sobre la percepción del control de su rendimiento musical. Los alumnos explicaron que sus profesores influyeron significativamente en la construcción de su identidad como intérpretes. Además, expusieron que los comentarios que se hacen entre sí con su grupo de compañeros de una manera más informal también tuvieron una gran influencia en cómo se veían a sí mismos en términos de habilidad, esfuerzo, calidad de trabajo y confianza.

3.2.4 El rol de los departamentos en la elaboración de procedimientos de evaluación

Gracias al grado de autonomía pedagógica que poseen los conservatorios en España (LOE, 2006), se espera que los departamentos de instrumento establezcan sus propios procedimientos de evaluación para el aprendizaje (Orden 1031, 2008): “Los departamentos didácticos establecerán en la programación didáctica los procedimientos para evaluar las

habilidades artísticas y técnicas de los alumno” (p. 7). La orden también especifica que los profesores de cada departamento deben llegar a un consenso sobre los criterios con los que medir el aprendizaje musical de sus alumnos para utilizarlos como referente dentro de cada curso, además de comunicárselos a sus alumnos.

La intención es que los procedimientos y criterios de evaluación sean homogéneos dentro del departamento, independientemente del profesor que imparta docencia. En la evaluación del examen final de cada grado, el profesor participa como miembro del tribunal evaluador junto con otros compañeros de su departamento (Decreto 30, 2007). Esta medida posibilita el que los alumnos se evalúen bajo los criterios de diferentes profesores, no solamente de su profesor-tutor de instrumento. Además favorece el que los niveles entre los alumnos del mismo curso y de distintos profesores sean similares.

El interés en que los procedimientos de evaluación promuevan el aprendizaje es algo que no sólo está plasmado en el currículo, sino que está empezando a manifestarse en la reciente investigación a nivel nacional (Gil et al., 2015; Jornet et al., 2015). En diferentes contextos académicos de educación musical, varios autores han estudiado la forma en que los miembros de un mismo departamento establecen los procedimientos de evaluación (Daniel, 2001; Gabrielsson, 2003; Winter, 1993). Estos autores han analizado si los profesores están de acuerdo en la forma en que califican. Las ideas de desacuerdo han sido las más frecuentes. Daniel (2001) expone que, en contextos de evaluación final en universidades australianas, la mayor parte de los miembros de un jurado reconocen que raramente llegan a un resultado de forma unánime o fácilmente. Gabrielsson (2003), en su extensiva revisión sobre la investigación musical, llegó a la conclusión de que “casi no hay criterios de acuerdo en lo que se debería juzgar, o en cómo deberían hacerse los juicios. Parece ser que los evaluadores no son conscientes de los criterios que utilizan en sus evaluaciones” (p. 255, nuestra traducción).

Finalmente, Winter (1993) afirma que, incluso si se utilizaran criterios apropiados, existen otros factores contextuales que afectan al proceso evaluador como son la formación de los examinadores, su experiencia docente, así como la preparación de los alumnos.

3.2.5 Objetivos y relevancia

El objetivo global de este estudio fue investigar las ideas del profesorado de conservatorios acerca de los procedimientos de evaluación. Concretamente, nos propusimos analizar:

1. La forma en que los profesores dicen que evalúan a sus alumnos clase a clase;
2. La forma en que los profesores dicen que evalúan a sus alumnos en los exámenes; y
3. Las ideas sobre el grado de acuerdo o desacuerdo en la forma en que evalúan sus compañeros.

El presente estudio no plantea ni propone ningún procedimiento de evaluación ‘óptimo’. El trabajo se enmarca en la investigación descriptiva sobre las ideas que los profesores tienen acerca de distintos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación (Bautista et al., 2011; Pozo et al., 2008; Torrado y Pozo, 2008). En concreto, nos enfocamos en las ideas que los profesores tienen sobre la dimensión evaluadora de la enseñanza. Consideramos que las ideas de los profesores de instrumento sobre los procedimientos de evaluación es un objeto de estudio relevante en sí mismo, no sólo por su potencial influencia sobre las prácticas docentes (Torrado y Pozo, 2008), sino también por reflejar niveles de conciencia e influencia socio-cultural más elevados (Bautista, 2009; Brown, 2004). El potencial de este estudio, por tanto, es documentar algunas de las diferentes perspectivas existentes entre el profesorado y que podrían ayudar a otros profesores a situar sus propias ideas y a reflexionar sobre ellas, hacerles conscientes de ideas alternativas y, eventualmente, incorporar ideas de otros profesores para enriquecer o mejorar la forma en

que evalúan. Este estudio también puede ayudar a los alumnos a ser conscientes de las ideas que los profesores tienen presentes al evaluar.

3.3 Estudio 3: Ideas de los profesores de instrumento en conservatorios sobre cómo calificar: Aspectos objetivos y subjetivos de la interpretación musical

En el ámbito de las enseñanzas artísticas, calificar el rendimiento de los estudiantes se ha considerado tradicionalmente algo difícil. En el caso de la interpretación musical, existe un amplio debate en la literatura musical, psicológica y educativa sobre el papel de la objetividad y la subjetividad en la valoración de las interpretaciones musicales, y sobre su impacto en la validez y fiabilidad de los procedimientos de calificación utilizados en contextos prácticos (Mills, 1991). La mayor parte de estos estudios se han centrado en comparar los niveles de validez y fiabilidad obtenidos al utilizar procedimientos de calificación propuestos de una forma externa a los profesores (Saunders y Holahan, 1997). Sin embargo, existen pocos estudios que investiguen las ideas de los propios profesores acerca de cómo califican en situaciones educativas cotidianas (Wrigley y Emmerson, 2013). Este es el foco del presente estudio.

3.3.1 La calificación en los conservatorios de música

El hecho de calificar tiene una gran relevancia en educación. Por calificar se entiende el acto de concretar el resultado de la evaluación en una nota numérica, que informa sobre el grado de consecución de los objetivos determinados para un periodo lectivo o asignatura (Fautley, 2010). En la cultura de las mediciones en la que nos encontramos (Wrigley y Emmerson, 2013), todo lo que se puede medir fácil y objetivamente tiene una gran importancia dentro del currículo. Una de las funciones esenciales de la evaluación es precisamente la de medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una base objetiva para su promoción y selección (Sánchez, 1996). Además, en el caso de la interpretación musical, existe evidencia de que las calificaciones inciden en la motivación de

los alumnos y en su actitud ante el estudio (Zarza-Alzugaray, Casanova-López y Robles-Rubio, 2016).

El calificar en las enseñanzas artísticas presenta unas peculiaridades que lo hacen diferente a ciertas asignaturas de las enseñanzas de régimen general. En particular, la evaluación de las interpretaciones musicales es un proceso complejo y multidimensional en el que intervienen multitud de factores. En palabras de McPherson y Thompson (1998):

La evaluación de las interpretaciones musicales es el proceso por el cual un individuo intenta hacer un balance y sintetizar las cualidades diversas de una interpretación que realiza otro individuo, con el fin de proveer de un juicio como una clasificación, nota, o descripción cualitativa. (p. 12)

Además, la evaluación de las interpretaciones musicales es un proceso comunicativo (Fautley, 2010; Palmer, 1997) y que se produce en términos estéticos (Johnson, 1997). Esto no ocurre así en otras áreas de conocimiento, como en las materias de la rama científica o tecnológica, en las que comúnmente se presupone que los resultados del aprendizaje se pueden medir en cuanto a parámetros objetivos (Sánchez, 1996). Sin embargo, la búsqueda de la objetividad (tanto en enseñanzas artísticas como en las de régimen general) puede tener la consecuencia negativa de que la evaluación se limite a lo más fácilmente medible y no atienda a objetivos de aprendizaje más profundos y particulares de la materia en cuestión (Fautley, 2010).

El plan de estudios de las enseñanzas de instrumento vigente (Decreto 30, 2007) presenta unas características que consideramos relevantes para contextualizar el presente estudio. La formación músico-instrumental en los conservatorios españoles se basa principalmente en el aprendizaje de partituras (Bautista, Pérez Echeverría et al., 2009). Los profesores establecen los niveles de consecución de los objetivos de cada curso en un

repertorio orientativo por estilos que, junto con los criterios de evaluación y de calificación, están contenidos en las programaciones didácticas (i.e., documento oficial que elabora cada departamento de instrumento, compartido por toda la comunidad docente). Esta es una de las medidas que, supuestamente, garantizan cierto grado de objetividad al medir los resultados del aprendizaje, a la luz de parámetros de referencia válidos y fiables (Orden 1031, 2008, p. 11). Más concretamente, el resultado final de la evaluación en las distintas asignaturas impartidas en los conservatorios se expresa en forma de una nota o calificación, “utilizando la escala numérica de 1 a 10 sin decimales, considerándose positivas las iguales o superiores a 5 y negativas las inferiores a 5” (Decreto 30, 2007, p. 11).

Estudios realizados en contextos anglosajones indican que, tradicionalmente, la manera de condensar los juicios de valor sobre las interpretaciones de los alumnos en una nota se realiza de manera intuitiva, o implícita, con base en la experiencia previa de los profesores (Davidson y Da Costa, 2001; Mills, 1991). En efecto, los trabajos existentes sugieren que los profesores no son muy conscientes de cómo llegan a concretar sus propios juicios musicales en una nota numérica, y menos aún de cómo otros profesores llevan a cabo tales procesos. Esto produce una cierta incertidumbre no sólo entre los profesores, sino también entre los propios alumnos, acerca de la calidad, fiabilidad y validez de los procedimientos de calificación. Así, el presente estudio parte de la base de que sería positivo que los profesores llegaran a explicitar y compartir sus ideas acerca de cómo traducen sus juicios musicales en calificaciones numéricas, teniendo en cuenta las características de la interpretación musical.

En los siguiente apartados, profundizamos en las características objetivas y subjetivas de la interpretación musical, así como en los distintos niveles de fiabilidad y validez

obtenidos al analizar distintos procedimientos de calificación. También describimos diversos estudios centrados en las ideas de los profesores acerca de cómo calificar.

3.3.2 La interpretación musical: Características objetivas y subjetivas

Kendall y Carterette (1990) definen la interpretación musical como una forma de comunicación en la que los compositores codifican sus ideas musicales en la notación, los intérpretes decodifican la notación en señales acústicas, y los oyentes decodifican la señal acústica en ideas. Al decodificar las partituras, una de las funciones de los intérpretes es la de transmitir el significado de la música (Berenson, 1993), y otra la de realzar en contenido emocional de la música (Palmer, 1997). Dentro de las cualidades de la interpretación, podemos afirmar que varios intérpretes pueden crear versiones diferentes de una misma obra, y que también un mismo intérprete puede interpretar de maneras diferentes la misma obra. El interés está en saber qué es lo que hace que una interpretación sea mejor que otra, y cómo se pueden valorar.

El que un intérprete pueda elaborar diferentes interpretaciones de una obra y sea expresivo implica la necesidad de tener un dominio técnico de su instrumento. En palabras de Sloboda (2000):

La interpretación musical experta no es sólo una cuestión de una habilidad técnica motriz, también requiere de la capacidad de generar interpretaciones expresivamente diferentes de la misma obra musical de acuerdo a la naturaleza de la intencionalidad en su comunicación estructural y emocional. (p. 398)

Para poder comunicar el significado de una obra musical, la experiencia influye en la capacidad de comprensión (interpretación) y manipulación (técnica) de los elementos expresivos y emocionales de la interpretación (Sloboda, 1991, 2000). Investigadores como

George (1980), Sloboda (2000) y Palmer (1997) han mostrado gran interés en saber qué aspectos de la interpretación musical en sí misma (independientemente del procedimiento evaluador) pueden considerarse objetivos y cuáles subjetivos, así como qué es lo que hace que una interpretación sea más o menos expresiva. Sloboda (2000) lo concreta en los siguientes términos:

Los parámetros con los que un intérprete cuenta para expresarse con el instrumento e influir en el resultado cognitivo y estético del oyente son los de distribución temporal (tanto en la emisión y final de cada nota), en las intensidades, la altura y en el tono (calidad de sonido). (p. 398)

Los únicos aspectos que Palmer (1997) considera objetivos son los relativos a la altura y duración de las notas, ya que en la notación se representan explícitamente. En la misma línea, George (1980) afirma que la objetividad en las mediciones al evaluar se reduce a la precisión en las alturas y la exactitud del ritmo. Se podría considerar que el resto de aspectos y parámetros representados en la notación musical tienen cierto grado de subjetividad, dado que es el intérprete quien les da sentido y forma partiendo de la notación. La intensidad y la calidad del sonido se representan en la notación sólo de una forma aproximada. Los patrones de movimiento, tensión y relajación no están delimitados, o sólo se especifican de forma implícita (Palmer, 1997).

Las interpretaciones musicales también se insertan en un contexto de expectativas culturales, normas y gustos, así como muchos otros factores específicos de una comunidad o institución musical en particular. En este sentido, Wrigley y Emmerson (2013) afirman que es necesario que cualquier indicador consensuado de calidad en el rendimiento de la música sea específico del contexto. La objetividad al valorar la calidad de las interpretaciones musicales se entendería como el consenso disciplinario de criterios inter e intrapersonales. Estos

criterios tendrían un significado compartido que está socialmente constituido (Hewitt, 2009). Un ejemplo de ello son los aspectos relativos al estilo. Los aspectos musicales y extramusicales de los estilos musicales constituyen los elementos de una comunidad de práctica que tienen asociadas unas prácticas normativas de actuación y creación (Hewitt, 2009). Siguiendo a este autor, dichos códigos se transmiten a través de prácticas normativas asociadas a la forma en que el repertorio de un cierto estilo se toca y/o comunica a otros músicos, dentro de cada comunidad.

Mientras que los estudios citados se centran en las implicaciones perceptuales, cognitivas y socialmente construidas de la interpretación musical, los trabajos que revisamos a continuación tratan sobre cómo se valoran dichas cualidades mediante distintos procedimientos evaluadores.

3.3.3 Evaluación holística vs. criterial: Fiabilidad y validez de los procedimientos de calificación

Dada la naturaleza de la interpretación musical, diferentes investigadores han planteado la necesidad de establecer procedimientos de evaluación adecuados a sus características como área de conocimiento artístico. Esencialmente, en entornos educativos se busca que los procedimientos de calificación tengan validez y fiabilidad (Russell, 2015; Stanley et al., 2002; Thompson et al., 1998). La validez se refiere a la fidelidad con que los procedimientos de calificación miden aquello que se quiere medir, mientras que la fiabilidad se refiere a la consistencia del proceso (Stanley et al., 2002). Investigadores como Mills (1991) o Russell (2015) plantean que la evaluación musical sólo puede alcanzar ciertos grados de fiabilidad, dado que existen tantas maneras de evaluar como maneras de interpretar. Además, cuando a las personas se les pide que evalúen, juzguen o aprecien una

interpretación, las preferencias personales influyen en el proceso evaluador (Winter, 1993), ya que los oyentes pueden dar diferente peso a diversos elementos (Hallam y Creech, 2010).

La literatura educativa anglosajona contiene estudios centrados en analizar la fiabilidad y validez de diferentes procedimientos de calificación utilizados por los profesores, así como los factores que influyen en las decisiones que estos adoptan. Estos estudios han descrito principalmente dos tipos de procedimientos de calificación: holística y criterial (Hallam y Creech, 2010). En la evaluación holística se asigna una calificación basándose en una valoración de la interpretación en su conjunto, de forma global. En los procedimientos de evaluación holística, los criterios o aspectos con los que se evalúa son implícitos, difíciles de expresar verbalmente y no están necesariamente relacionados unos con otros (Thompson y Williamon, 2003). Mills (1991) defiende este tipo de evaluación porque, a su juicio, se acerca de una manera más musical a la forma en que se evalúa en contextos naturales. En su estudio, demuestra que la evaluación holística presenta una mayor fiabilidad que la evaluación segmentada, en la que se juzgan ciertos aspectos de la interpretación mediante escalas de valores. Sus resultados son similares a los del estudio de Fiske (1975), quien afirma que las calificaciones generales tienen más fiabilidad entre jueces independientes que las calificaciones que se realizan en cuanto a dimensionales específicas. Mills (1991) también afirma que, aunque se especifiquen los parámetros con los que se va a evaluar de forma segmentada (como, por ejemplo, la precisión de las notas, el ritmo o el sentido de la interpretación), el juicio del profesor siempre va a ser subjetivo, con lo que no necesariamente se ganaría en fiabilidad al segmentarlas.

En la búsqueda de procedimientos explícitos, estandarizados y compartidos por la comunidad educativa, los investigadores han propuesto diversos procedimientos de calificación a los evaluadores de una forma externa. La investigación se ha centrado en

analizar y comparar los niveles de fiabilidad de los distintos procedimientos para determinar los niveles y el rendimiento de los alumnos. Las propuestas más frecuentes han sido las de evaluar en cuanto a criterios (Johnson, 1997; Saunders y Holahan, 1997; Stanley et al., 2002; Winter, 1993), utilizando rúbricas (Ciorba y Smith, 2009; Parkes, 2008), o en base a modelos (Russell, 2015; Thompson y Williamon, 2003). Los profesores del estudio Stanley et al. (2002) manifestaron diversas opiniones acerca de la utilidad de los sistemas de evaluación criterial. Los que estaban a favor, opinaron que este sistema les permitió enfocarse en aspectos importantes de la evaluación y proporcionar mejor *feedback* a sus alumnos. Sin embargo, otros afirmaron que el evaluar en cuanto a criterios les apartó del sentido musical general. Por su parte, Ciorba y Smith (2009) combinan varias dimensiones interpretativas en una rúbrica de evaluación multidimensional y estandarizada, que permite evaluar múltiples aspectos de una interpretación musical. Su rúbrica se articula en tres dimensiones con diferentes niveles: elementos musicales, dominio del instrumento y comunicación. Los autores prueban su utilidad para medir el aprendizaje de los alumnos longitudinalmente, por ejemplo, curso tras curso. Finalmente, Russell (2015) propone un modelo que analiza cuáles son los aspectos que más contribuyen a la calidad de las interpretaciones musicales de los estudiantes. La expresividad y la técnica fueron los factores que más influyeron en la calidad general de las interpretaciones.

3.3.4 Estudios acerca de las ideas de los profesores sobre los procedimientos de calificación

Hasta la fecha, pocos investigadores se han centrado en analizar las ideas que tienen los profesores sobre los procedimientos de calificación en contextos educativos naturales. Los escasos estudios existentes (p. ej., Davidson y Da Costa, 2001; Thompson et al., 1998; Wrigley y Emmerson, 2013) están centrados principalmente en analizar las ideas de los

evaluadores sobre los aspectos que consideran al calificar diferentes interpretaciones musicales, y en cómo relacionan la valoración de aspectos concretos de la interpretación con su calificación total.

En un estudio realizado con cinco evaluadores expertos, Thompson et al. (1998) analizaron sus ideas acerca de aspectos con los que valoraban la expresividad de una interpretación, así como la forma en que dichos aspectos se relacionaban con la puntuación global de diversas interpretaciones de un estudio de Chopin. Los aspectos que más se relacionaron con la valoración global fueron los relativos a la expresividad de la mano derecha, el fraseo y el balance sonoro. También identificaron ciertos aspectos que los evaluadores mencionaron de forma particular, y otros en los que varios evaluadores coincidieron. Los autores reflexionan acerca del uso de los criterios de valoración personales en situaciones de evaluación formales, y opinan que es esencial que cualquier sistema estándar de criterios estandarizados refleje con precisión los criterios inter e intrapersonales de los docentes (Thompson et al., 1998).

Por su parte, Davidson y Da Costa (2001) identificaron que los evaluadores de la escuela Guidhall de Londres evaluaban a los alumnos a través de un código de criterios de evaluación compartidos de una manera implícita (es decir tácita, no articulada explícitamente con precisión). Los evaluadores no sabían cómo ellos mismos o el resto de sus compañeros adoptaban las decisiones que les llevan a concretar en una nota su juicio sobre las interpretaciones. A través de un cuestionario semi-estructurado, los autores profundizaron y describieron en términos cualitativos los criterios que los profesores utilizaban para evaluar. Consideraron que explicitar los criterios (principalmente técnicos y artísticos) es el primer paso para diseñar procedimientos de calificación sistematizados y adaptados a cada contexto.

En un estudio más reciente, Wrigley y Emmerson (2013) propusieron un modelo de calificación que partió de un análisis previo sobre las ideas de los profesores acerca de los aspectos que consideran al calificar. Efectuaron el estudio en dos partes. En la primera, realizaron un análisis cualitativo de las respuestas de los profesores por el que obtuvieron de 15 a 17 aspectos o constructos y sus correspondientes descriptores, y que reunieron en dos dimensiones generales: la competencia técnica y la musical o interpretativa. Posteriormente, probaron la fiabilidad y validez de su modelo de calificación con escalas de criterios específicos para cinco familias de instrumentos. Sus resultados sugieren que las escalas de calificación genéricas podrían no aportar suficiente validez de contenido al calificar a los alumnos.

Los estudios descritos indican que los procedimientos de calificación utilizados por los profesores de instrumento deberían adaptarse a cada contexto educativo en particular, ya que la fiabilidad y validez dependen de los criterios inter e intrapersonales de los propios evaluadores. Ello implicaría hacer explícitos los aspectos (i.e., criterios o constructos) y procedimientos que los profesores consideran de forma implícita a la hora de calificar.

En el contexto español, no existen estudios centrados en analizar las ideas de los profesores sobre la forma en que califican a los alumnos de instrumento en conservatorios. Consideramos que investigar las ideas que tienen los profesores de nuestros conservatorios sobre los procedimientos de calificación es el primer paso en el diseño de procedimientos de calificación más contextualizados.

3.3.5 Objetivos y relevancia

El objetivo global de este estudio fue investigar las ideas del profesorado de conservatorios acerca de los procedimientos de calificación. Concretamente nos propusimos analizar:

1. Los aspectos que consideran objetivos y subjetivos a la hora de calificar las interpretaciones musicales de los alumnos;
2. Los principales aspectos con los que caracterizan una interpretación de suspenso, de cinco y de diez; y
3. Cómo concretan su juicio evaluador en una calificación numérica.

El presente estudio no plantea ni propone ningún procedimiento de calificación ‘óptimo’. El trabajo se enmarca en la investigación descriptiva sobre el aprendizaje y enseñanza de la interpretación musical (Bautista et al., 2011). Consideramos que las ideas de los profesores de instrumento sobre los criterios y procedimientos de calificación es un objeto de estudio relevante en sí mismo, no sólo por su potencial influencia sobre las prácticas docentes (Torrado y Pozo, 2006), sino también por reflejar niveles de conciencia e influencia socio-cultural más elevados (Bautista, 2009; Brown, 2004). El potencial de este estudio, por tanto, es documentar algunas de las diferentes perspectivas existentes entre el profesorado que podrían ayudar a otros profesores a situar sus propias ideas y a reflexionar sobre ellas, hacerles conscientes de ideas alternativas y, eventualmente, incorporar ideas de otros profesores para enriquecer o mejorar la forma en que califican. Este estudio puede ayudar a que los profesores enmarquen y conozcan las ideas que los profesores tienen sobre su propia manera de calificar, así como proveer de vías para que los miembros de los departamentos comuniquen y compartan sus ideas sobre la forma en que califican. También puede favorecer que los alumnos sean conscientes de las ideas que los profesores tienen presentes al calificar.

CAPÍTULO 4: OBJETIVOS GENERALES Y MÉTODO

4.1 Objetivos

La presente Tesis Doctoral se compone de tres estudios empíricos, cada uno centrado en analizar las ideas de los profesores de instrumento en conservatorios acerca de diferentes dimensiones de la evaluación.

Estudio 1: “Funciones y finalidades de la evaluación en los profesores de instrumento de conservatorio”. El objetivo general del estudio fue investigar las ideas de profesores de instrumentos musicales en conservatorios sobre las funciones y finalidades de la evaluación. Los objetivos específicos de este estudio fueron investigar las ideas de profesores de instrumento en conservatorios sobre:

1. Las finalidades de la evaluación que consideran fundamentales y secundarias; y
2. La forma en que las diferentes finalidades y funciones de la evaluación coexisten en las ideas de los profesores.

Estudio 2: “¿Cómo evalúas a tus alumnos de instrumento? Ideas del profesorado de conservatorio acerca de los procedimientos de evaluación”. El objetivo general de este estudio fue investigar las ideas del profesorado de conservatorios acerca de los procedimientos de evaluación. Los objetivos específicos de este estudio fueron investigar las ideas de profesores de instrumento en conservatorios sobre:

1. La forma en que los profesores dicen que evalúan a sus alumnos clase a clase;
2. La forma en que los profesores dicen que evalúan a sus alumnos en los exámenes; y
3. El grado de acuerdo o desacuerdo en la forma en que evalúan sus compañeros.

Estudio 3: “Ideas de los profesores de instrumento en conservatorios sobre cómo calificar: Aspectos objetivos y subjetivos de la interpretación musical”. El objetivo general de este estudio fue investigar las ideas del profesorado de conservatorios acerca de

los procedimientos de calificación. Los objetivos específicos de este estudio fueron investigar las ideas de profesores de instrumento en conservatorios sobre:

1. Los aspectos que consideran objetivos y subjetivos a la hora de calificar las interpretaciones musicales de los alumnos;
2. Los principales aspectos con los que caracterizan una interpretación de suspenso, de cinco y de diez; y
3. Cómo concretan su juicio evaluador en una calificación numérica.

4.2 Participantes

Los participantes fueron 18 profesores de diferentes conservatorios de la Comunidad de Madrid (13 varones, 5 mujeres), con una edad entre los 34 y los 62 años. Su experiencia docente comprendía entre los 7 y los 26 años, con una media de 17.2 años y una desviación típica de 7.15 años. Todos los profesores eran titulados superiores de conservatorio y funcionarios del estado por oposición. El grupo de participantes pertenecía a tres especialidades instrumentales (piano, viento-madera y cuerda) y a los dos niveles educativos que se imparten en los conservatorios profesionales de la Comunidad de Madrid (enseñanzas elementales y profesionales), con seis profesores en cada combinación.

Tabla 3. Participantes por especialidades

	Piano	Viento-madera	Cuerda
Enseñanzas elementales	3	3	3
Enseñanzas profesionales	3	3	3

4.3 Materiales y procedimiento

Se elaboró un protocolo de entrevista semi-estructurada con varias preguntas abiertas, en base a los trabajos de investigación sobre la evaluación de las interpretaciones musicales

en diferentes entornos académicos, aplicándolo al contexto de los conservatorios en España (Saunders y Holahan, 1997; Stanley et al., 2002). La entrevista contenía tres bloques centrados en las ideas de los profesores de instrumento sobre: 1) Funciones y finalidades de la evaluación; 2) Procedimientos de evaluación; y 3) Cómo calificar.

En el Estudio 1, analizamos las dos preguntas del primer bloque de la entrevista, “Funciones y finalidades de la evaluación”. Estas dos preguntas nos aportaron la información necesaria para responder a los objetivos específicos del estudio:

1. En tu opinión, ¿cuál es la finalidad/es fundamental/es de evaluar a los alumnos de instrumento en los conservatorios? ¿Por qué?
2. Además de esa finalidad, ¿consideras que existen otras finalidades en la forma en que evalúas? ¿Por qué?

En el Estudio 2, analizamos las preguntas del segundo bloque de la entrevista, “Procedimientos de evaluación”. Estas tres preguntas se corresponden con los tres objetivos específicos planteados para este estudio:

1. ¿Cómo evalúas tú a tus alumnos durante las clases?
2. ¿Cómo evalúas tú a tus alumnos en los exámenes?
3. ¿Crees que la forma en que tú evalúas se parece a la forma en que evalúan otros profesores de tu departamento?, ¿en qué aspectos estás de acuerdo o en desacuerdo?

En el Estudio 3, analizamos las preguntas contenidas en el tercer bloque de la entrevista, “Cómo calificar”. Estas tres preguntas se corresponden con los tres objetivos específicos planteados para este estudio:

1. Cuando estás evaluando a los alumnos en una audición o en un examen, ¿cuáles son los aspectos que consideras objetivos a la hora de calificar?, ¿y subjetivos?

2. ¿Cómo describirías lo que es para ti una interpretación de suspenso?, ¿y una interpretación de cinco?, ¿y una interpretación de diez?
3. En base a lo que me has dicho anteriormente, en los exámenes ¿cómo haces para concretar tu juicio musical en una calificación numérica?

Las entrevistas fueron realizadas entre mayo del 2013 y junio del 2014. Se pidió a los participantes que respondieran a las diferentes preguntas de manera intuitiva y pensando en su propia práctica docente. Su duración fue de una hora aproximadamente y fueron grabadas en audio para su posterior transcripción. Se realizaron en el conservatorio donde cada profesor impartía docencia, en espacios de tiempo fuera de su jornada lectiva. Los participantes dieron su consentimiento explícito (ANEXO I) para participar en la investigación.

4.4 Análisis de datos

Las respuestas se analizaron mediante análisis de contenido (Miles y Huberman, 1994). Utilizamos la teoría fundamentada porque nos proporciona criterios ecológicamente válidos para analizar las ideas que están presentes en los profesores sobre la evaluación de las interpretaciones musicales. Esta teoría se ha demostrado válida para analizar las ideas que tienen los profesores con respecto a distintos aspectos de la evaluación de la interpretación musical en otros contextos académicos (Gabrielsson, 2003; Wrigley y Emmerson, 2013). Concretamente, según Côté, Salmela, Baria y Russell (1993), nos proporciona un “conocimiento experiencial que nos permite saber la forma en que las personas perciben, crean e interpretan su mundo” (p. 127).

4.4.1 Categorías analíticas del Estudio 1

En este estudio, diseñamos dos sistemas de categorías, uno para cada pregunta de investigación. Los sistemas de categorías nos permitieron describir, categorizar y cuantificar las ideas de los profesores acerca de las funciones y finalidades en la evaluación. Para elaborar los dos sistemas de categorías seguimos el mismo proceso. En primer lugar, realizamos un análisis inductivo de las respuestas dadas por los profesores. El segundo paso fue establecer un mapa conceptual a partir del agrupamiento de los códigos generados. Posteriormente integramos dicho mapa conceptual con los fundamentos teóricos de la investigación previa sobre evaluación, estableciendo un nuevo sistema de codificación en el que los códigos inductivos iniciales se relacionaron y renombraron con la denominación al uso en la literatura. Finalmente, recodificamos todas las respuestas utilizando este sistema de codificación global. Las categorías utilizadas en los dos sistemas del Estudio 1 fueron de naturaleza no mutuamente excluyente, ya que un mismo profesor podía hacer alusión a un número indeterminado de ideas en sus respuestas.

Durante las entrevistas los profesores hicieron referencia a diez tipos distintos de finalidades en total. En la primera pregunta (finalidades fundamentales) mencionaron un total de seis finalidades.

Tabla 4. Estudio 1: Sistema de categorías I. Finalidades fundamentales: Tipos y definiciones

Tipo de finalidad	Definición
Sumativa	El profesor hace referencia a controlar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje
Formativa	El profesor hace referencia a aportar información al alumno sobre su proceso de desarrollo y/o aprendizaje. El profesor es el principal agente regulador de dicho proceso.
Autoevaluación profesor	El profesor hace referencia a obtener información sobre el desarrollo y/o aprendizaje del alumno con el objetivo de ajustar y/o mejorar su propia práctica docente
Calificar	El profesor hace referencia a asignar notas, calificaciones y/o puntuaciones
Normativa	El profesor hace referencia a establecer y/o mantener el nivel de las enseñanzas musicales
Formadora	El profesor hace referencia a desarrollar la capacidad crítica del alumno respecto a su propio proceso de desarrollo y/o aprendizaje. El alumno es el principal agente regulador de dicho proceso.

En la segunda pregunta (otras finalidades), volvieron a aparecer las seis finalidades anteriores más otros cuatro tipos de finalidades.

Tabla 5. Estudio 1: Sistema de categorías II. Otras finalidades: Nuevos tipos que surgieron y definiciones

Tipo de finalidad	Definición
Comunicación entre profesores	El profesor hace referencia a la idea de compartir información entre profesores sobre el aprendizaje y/o desarrollo del alumno.
Comunicación con padres	El profesor hace referencia a la idea de aportar información a los padres sobre la evolución del alumno.
Orientación	El profesor hace referencia a la idea de compartir información con el alumno y a sus familias sobre sus posibilidades académicas y/o profesionales.
Sociocultural	El profesor hace referencia a la idea de valorar el entorno sociocultural en el que se desarrolla el alumno.

Dos jueces independientes, expertos en evaluación musical, codificaron el 27.8% del total de los datos (las respuestas de cinco profesores). Calculamos en grado de acuerdo interjueces (coeficiente *Kappa*) y, en los dos sistemas de categorías, los resultados alcanzaron valores satisfactorios (oscilando entre 0.83 y 1).

4.4.2 Categorías analíticas del Estudio 2

En el Estudio 2, utilizamos tres sistemas de categorías, uno para cada una de las preguntas de investigación. Pese a que únicamente preguntamos a los profesores sobre cómo evalúan en las clases y en los exámenes, sus respuestas incluyeron alusiones a aspectos pertenecientes a otras dimensiones de la evaluación (qué evaluar, respecto a qué se evalúa, para qué se evalúa). De este modo, con el fin de no perder la información contenida en sus respuestas, los sistemas de categorías fueron confeccionados de forma inductiva de acuerdo a las dimensiones tratadas en la literatura previa sobre la evaluación (Bautista et al., 2011; Zabalza, 1987). En concreto, las dimensiones consideradas en el Estudio 2 fueron cómo se evalúa, qué se evalúa, qué referente se utiliza y para qué se evalúa. Para los dos primeros sistemas de categorías de este estudio, utilizamos categorías de naturaleza no mutuamente excluyente. Cada profesor en sus respuestas pudo hacer alusión a un número ilimitado de ideas. Cuantificamos todas las que pertenecieran a alguna de las categorías previamente establecidas.

Tabla 6. Estudio 2: Sistema de categorías I. ¿Cómo evalúas tú clase a clase?

Categorías	Definiciones
CÓMO SE EVALÚA	Procedimientos descritos en relación a la evaluación de los alumnos.
Por observación y/o audición	El profesor se refiere a valorar y/o comprobar por observación/ audición.
Apuntan en cuadernos de clase y partituras	El profesor se refiere a llevar un registro por escrito de las indicaciones que se den durante las clases en cuadernos y partituras.
QUÉ SE EVALÚA	Contenido y/o capacidades específicas del aprendizaje de la interpretación musical en que los profesores enfocan sus respuestas.
Objetivos (inespecíficos)	El profesor se refiere a determinar y/o distribuir el trabajo de los alumnos a través de objetivos (tareas, inespecífico).
Estrategias de estudio	El profesor se refiere a observar el rendimiento y gestión del tiempo de estudio del alumno.
Técnica	El profesor se refiere a la gestión de las habilidades motrices que tiene que desarrollar el instrumentista para poder realizar o ejecutar su concepción musical.
Calidad ejecución repertorio	El profesor se refiere a las cualidades y forma en que los alumnos tocaban las obras del repertorio (p. ej., bien, mal, etc.)
Progreso alumno	El profesor se refiere a evaluar el desarrollo integral del alumno como intérprete.
Actitud	El profesor se refiere a que el alumno adopta una actitud favorable al estudio de la interpretación.
Expresividad	El profesor se refiere a cómo el alumno comunica, desde su subjetividad, su personal visión de las obras de repertorio.
Memoria	El profesor se refiere a que el alumno interpreta las obras del repertorio de memoria (sin la partitura delante).
QUÉ REFERENTE SE UTILIZA	Puntos de referencia con los que se mide la evolución del alumno.
Nivel del alumno	El profesor se refiere a valorar el nivel y evolución del alumno con respecto a sí mismo.
Nivel y/o objetivos (inespecífico), establecidos por el profesor	El profesor se refiere a valorar el nivel y/ o objetivos prefijados por él mismo, de acuerdo a la programación didáctica.
PARA QUÉ SE EVALÚA	Finalidad para la que los profesores expresaron que evalúan.
Supervisar la evolución de los resultados de aprendizaje	El profesor se refiere a evaluar para supervisar la evolución de los resultados de aprendizaje.
Ajustar las acciones de enseñanza al progreso del aprendizaje	El profesor se refiere a evaluar para ajustar las acciones de enseñanza al progreso del aprendizaje.
Supervisar la evolución de los procesos de aprendizaje	El profesor se refiere a evaluar para supervisar la evolución de los procesos de aprendizaje.
Fomentar la autonomía del alumno	El profesor se refiere a evaluar para fomentar la autonomía del alumno.

Tabla 7. Estudio 2: Sistema de categorías II. ¿Cómo evalúas tú en los exámenes?

Categoría	Definiciones
CÓMO SE EVALÚA	Procedimientos descritos en relación a la evaluación de los alumnos.
Por observación y/o audición	El profesor se refiere a valorar y/o comprobar por observación/ audición.
Se califica	El profesor se refiere a asignar una valoración cuantitativa al resultado del aprendizaje del alumno y/o a su interpretación.
QUÉ SE EVALÚA	Contenido y/o capacidades específicas del aprendizaje de la interpretación musical en que los profesores enfocan sus respuestas.
Actitud escénica	El profesor se refiere a la actitud y/o control del alumno a la hora de tocar en público.
Interpretación	El profesor se refiere a la forma en que los alumnos entienden y dan sentido musical a las partituras a través de su instrumento.
Técnica	El profesor se refiere a la gestión de las habilidades motrices que tiene que desarrollar el instrumentista para poder realizar o ejecutar su concepción musical.
Memoria	El profesor se refiere a que el alumno interpreta las obras del repertorio de memoria (sin la partitura delante).
QUÉ REFERENTE SE UTILIZA	Puntos de referencia con los que se mide la evolución del alumno.
Partiendo de la impresión general se llega a los criterios particulares	El profesor se refiere a valorar la interpretación y/o aprendizaje del alumno de lo general a lo particular.
Desde los criterios particulares	El profesor se refiere a valorar la interpretación y/o aprendizaje del alumno fijándose en algún aspecto o parámetro en concreto de la interpretación.
Siguiendo los criterios de la programación.	El profesor se refiere a valorar la interpretación y/o aprendizaje del alumno siguiendo los criterios mínimos contemplados en la programación.
Contrasta el criterio y/o nivel con otros profesores	El profesor se refiere a valorar la interpretación y/o aprendizaje del alumno teniendo en cuenta los criterios de otros profesores.
Compara el nivel con otros alumnos	El profesor se refiere a valorar la interpretación y/o aprendizaje del alumno comparando el nivel del alumno con respecto al nivel de los compañeros del mismo curso.
PARA QUÉ SE EVALÚA	Finalidad para la que los profesores expresaron que evalúan.
Supervisar la consecución de los resultados de aprendizaje	El profesor se refiere a evaluar para supervisar la consecución de los resultados de aprendizaje.
Supervisar la evolución de los procesos de aprendizaje	El profesor se refiere a evaluar para supervisar la evolución de los procesos de aprendizaje.
Fomentar la autonomía del alumno	El profesor se refiere a evaluar para fomentar la autonomía del alumno.

En el análisis de nuestra tercera pregunta de investigación diseñamos un sistema de categorías en base a los grados de acuerdo ('Sí', 'No', 'Parcialmente' o 'No sabe'). Este tercer sistema fue diseñado con categorías mutuamente excluyentes (p. ej., los profesores 'Sí' estaban de acuerdo o 'No' lo estaban). Buscamos tendencias dentro de las ideas más frecuentes dentro de cada uno de los grados de acuerdo, y posteriormente establecimos porcentajes con el número de ideas que aparecieron dentro de cada una de las categorías.

Tabla 8. Estudio 2: Sistema de categorías III. ¿Estás de acuerdo en la forma en que evalúan tus compañeros?

Categoría	Grado de acuerdo del profesor con la forma en que evalúan sus compañeros
Sí	El profesor muestra ideas de acuerdo total con sus compañeros.
No	El profesor muestra ideas de desacuerdo con sus compañeros.
Parcialmente	El profesor muestra ideas de acuerdo parcial con sus compañeros.
No sabe	El profesor no sabe si está de acuerdo con sus compañeros. No suele intercambiar sus ideas acerca de la forma en que evalúan.

Dos jueces independientes, expertos en evaluación musical, codificaron el 27.8% del total de los datos (las respuestas de cinco profesores). Calculamos el grado de acuerdo interjueces (coeficiente *Kappa*) y, en todos los tres sistemas de categorías, los resultados alcanzaron valores satisfactorios (oscilando entre 0.75 y 1).

4.4.3 Categorías analíticas del Estudio 3

En el Estudio 3, examinamos las respuestas de los profesores mediante análisis de contenido (Miles y Huberman, 1994). Para analizar las respuestas a las preguntas 1 y 2, utilizamos una adaptación del sistema de categorías propuesto por Bautista, Pérez Echeverría et al. (2009) en su estudio acerca de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje de las partituras como representaciones externas. La razón fue que encontramos una gran proximidad con nuestros datos, ya que los aspectos que los profesores identificaron en nuestro estudio a la hora de calificar los distintos niveles del aprendizaje del repertorio fueron

muy similares a los aspectos mencionados por los alumnos para aprender las partituras. Ampliamos las categorías al incluir los aspectos relacionados con la interpretación de los instrumentos de cuerda y viento, e introduje dos nuevas categorías ('Proceso de aprendizaje', 'Repertorio'), en base a los datos que surgieron en las respuestas de los profesores. En la Tabla 9 muestro el sistema de categorías diseñado para analizar las respuestas a las preguntas 1 y 2 del Estudio 3.

Las categorías utilizadas para las preguntas 1 y 2 fueron de naturaleza no mutuamente excluyente. Un profesor pudo hacer alusión a un número ilimitado de aspectos en sus respuestas. Cuando un profesor mencionó diferentes aspectos que pertenecían a una misma categoría, dicha categoría sólo se contabilizó una vez. En el siguiente ejemplo: *Que estén las notas correctas medidas dentro de un compás, con un ritmo lógico, con la digitación correspondiente y poco más*, sólo categorizaríamos la 'Lectura' porque, aunque el profesor mencionara varios aspectos, estos se englobarían dentro de una misma categoría. Por otro lado, cuando los profesores mencionaran aspectos pertenecientes a varias categorías, codificamos todas las categorías mencionadas. En la siguiente respuesta: *Dinámicas, fraseo, control de ataques, de golpes de arco*, codifiqué las categorías 'Lectura' en la referencia a las dinámicas, 'Interpretación' por la alusión al fraseo, y 'Técnica' por la mención del control de los ataques y los golpes de arco, ya que el profesor se refirió a tres categorías diferentes.

Tabla 9. Estudio 3: Sistema de categorías I. Aspectos que los profesores consideraron para calificar

Categorías y definición	Etiquetas
<p>Lectura: aspectos básicos La respuesta se refiere a uno o varios componentes básicos de la lectura de la partitura, como: clave, compás, ritmo, tempo e indicaciones metronómicas; notas, respiraciones, silencios, acordes, arpeggios, escalas y adornos; notaciones dinámicas y agógicas; digitación; otras notaciones gráficas (por ejemplo, los pedales, arcos, etc.).</p>	Lectura
<p>Interpretación: aspectos analítico-sintácticos La respuesta se refiere a uno o varios términos que en sí mismo/s implican el procesamiento analítico y/o sintáctico de la partitura y sus componentes formales, armónicos, melódicos, motivicos, de textura, estilísticos, etc.</p>	Interpretación
<p>Expresión: aspectos artísticos La respuesta se refiere a las dimensiones expresiva, comunicativa, estética y/o referencial de la partitura.</p>	Expresión
<p>Técnica: aspectos psicomotrices La respuesta se refiere a las dimensiones psicomotrices de la ejecución (por ejemplo, las habilidades técnicas, la relajación del cuerpo, agilidad digital, la precisión, etc.).</p>	Técnica
<p>Sonido: características físicas La respuesta se refiere a la calidad y/o características del sonido producido por el intérprete (por ejemplo, preciso, brillante, limpio, claro, potente, etc.).</p>	Sonido
<p>Memorización de la partitura La respuesta se refiere a la aplicación de los procedimientos de adquisición de la memoria, lectura y/o retención de la partitura.</p>	Memorización
<p>Proceso de aprendizaje La respuesta se refiere al proceso de estudio y elaboración de las obras de repertorio.</p>	Proceso de aprendizaje
<p>Repertorio La respuesta se refiere a cuestiones relativas al número y dificultad de obras exigidas en la programación y/o al nivel de ejecución de las mismas.</p>	Repertorio

Para analizar las respuestas a la pregunta 3, elaboramos un segundo sistema de categorías. Utilizamos las cuatro categorías de análisis que se presentan en la Tabla 10. Estas categorías, de naturaleza mutuamente excluyente, se elaboraron inductivamente partiendo de las respuestas de los profesores y en base a los estudios descritos en la literatura previa (Mills, 1991; Saunders y Holahan, 1997). Concretamente, a partir de las respuestas holísticas encontramos la necesidad de crear dos categorías diferentes para señalar la diferencia en los

profesores que valoran de una forma global solamente a un alumno y los que comparan los diferentes niveles entre los alumnos del mismo curso y califican al alumno en función del nivel medio.

Tabla 10. Estudio 3: Sistema de categorías II. Procedimientos de calificación

Categorías y definición	Etiquetas
<p>Calificación criterial Mediante el procedimiento descrito se establecen aspectos específicos de valoración de las interpretaciones de los alumnos y/o su progreso de aprendizaje. La forma en que se llega a una calificación global es ponderando el peso específico de cada uno de estos aspectos en el resultado total.</p>	Criterial
<p>Calificación holística individual Las interpretaciones de los alumnos y/o su progreso de aprendizaje se califican en su conjunto, de una manera integrada y global.</p>	Holística individual
<p>Calificación holística comparativa Las interpretaciones de los alumnos y/o su progreso de aprendizaje se califican en su conjunto comparando el nivel del alumno calificado con el nivel medio de otros alumnos del mismo curso.</p>	Holística comparativa
<p>No explicita ningún procedimiento de calificación El profesor no describió ningún procedimiento de forma concreta y/o su respuesta fue irrelevante.</p>	No explicita

Dos jueces independientes, expertos en evaluación musical, codificaron el 27.8% del total de los datos (las respuestas de cinco profesores). Calculamos en grado de acuerdo interjueces (coeficiente *Kappa*) y, en todos los tres sistemas de categorías, los resultados alcanzaron valores satisfactorios (oscilando entre 0.879 y 1).

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

5.1 Estudio 1: Ideas sobre las funciones y finalidades de la evaluación

Durante las entrevistas, los profesores hicieron referencia a diez tipos distintos de finalidades en total. En la primera pregunta (finalidades fundamentales) mencionaron un total de seis finalidades. En la segunda pregunta (otras finalidades), volvieron a aparecer las seis finalidades anteriores más otros cuatro tipos de finalidades. No encontramos diferencias al comparar las respuestas de los profesores en base a su especialidad instrumental (i.e., piano, viento-madera y cuerda). Por ello, en los siguientes apartados describiremos las finalidades que surgieron en cada una de las preguntas y exponemos ejemplos representativos.

5.1.1 Finalidades de la evaluación

5.1.1.1 Finalidades fundamentales

En respuesta a la primera pregunta formulada (i.e., En tu opinión, ¿cuál es la finalidad fundamental de ‘evaluar’ a los alumnos de instrumento en los conservatorios? ¿Por qué?), los profesores mencionaron un total de seis finalidades, concretamente las finalidades de naturaleza sumativa, formativa, formadora, autoevaluación del profesor, calificar y normativa. La Tabla 4 presenta las definiciones de estas categorías, en el primer sistema de categorías del Estudio 1. Pese a que la pregunta fue formulada en singular (¿cuál es la finalidad...?), muchos de los profesores se refirieron a varios tipos de finalidades en sus respuestas. Más concretamente, el número de finalidades varió entre 1 y 2, con una media de 1.3 finalidades por respuesta.

Nueve de los dieciocho profesores entrevistados (50%) hicieron referencia a finalidades de naturaleza sumativa. Estos profesores explicaron que lo principal para ellos a la hora de evaluar es controlar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos a los alumnos (p. ej., *Les evaluamos para poder valorar los resultados y la evolución que van*

teniendo a lo largo del curso). Además, explicaron que dichos objetivos suelen determinarse de manera individual por alumno, siempre cumpliendo con los requisitos de la programación didáctica (p. ej., *La primera finalidad es ver si progresan según uno ha planificado, o bien de manera privada, o a través de la programación*). El profesor estima si se ha llegado al nivel satisfactorio, en los objetivos marcados para cada nivel (p. ej., *Ver si han cumplido los objetivos que se les pide para cada curso y así poder pasar al siguiente escalón*), de forma que valora si pueden continuar avanzando al curso siguiente.

Por otra parte, cinco profesores hicieron referencia a finalidades de naturaleza formativa (27.7%). Desde su punto de vista, lo más importante al evaluar es conseguir que el alumno tome conciencia del punto en el que están dentro de su propio nivel de desarrollo y/o aprendizaje, lo cual consideran vital para su progreso (p. ej., *Pues creo que para que tengan una idea clara de cuál está siendo su evolución. Les evaluamos para que puedan conocer en qué momento se encuentran de este proceso*). Pero el profesor es el principal agente que regula la información que obtiene de la evaluación, por lo que tiene que conocer perfectamente el punto de desarrollo de las capacidades del alumno en cada momento (p. ej., *Tener la mejor certeza posible de cuál es el nivel de desarrollo de aprendizaje de los alumnos y, a partir de ahí, saber cómo continuar*). Solamente uno de los profesores entrevistados (5.5%) hizo mención a la finalidad formadora. Para este docente, lo más importante fue el que los alumnos aprendieran a autoevaluarse y a construir sus propios criterios de evaluación (p. ej., *Que sean conscientes y que desarrollen su capacidad crítica sobre sí mismos y sobre el aprendizaje que realizamos*). Según sus palabras, el alumno también debería desarrollar la capacidad de aplicar los criterios de forma crítica y autónoma para valorar el proceso de aprendizaje en el aula.

Cinco profesores hicieron mención a la autoevaluación de la práctica docente como finalidad fundamental de la evaluación (27.7%). Cuatro de estos docentes también se refirieron a la finalidad sumativa, por lo que vincularon ambas finalidades en sus respuestas. Estos profesores expresaron que la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos está directamente relacionada con el cumplimiento de su labor (p. ej., *Es una medida de control acerca de la evolución del propio alumno desde las dos perspectivas, para el alumno y para nosotros*). Manifiestan su responsabilidad, especialmente en aquellos casos en que los alumnos no alcanzan los objetivos propuestos. La siguiente cita ilustra cómo los profesores vincularon la finalidad sumativa con la evaluación de su propia práctica docente:

El fin de la evaluación es, simplemente, saber si se han conseguido los objetivos marcados a principios de curso. Y si no los hemos conseguido, en qué hemos fallado y qué es lo que no se ha cumplido del proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso es fundamental, porque lo otro sería un juicio: bien o mal. Eso lo sabe hacer cualquier persona, no hace falta que sea profesor. Tú escuchas y dices: “No me gusta, no me ha llegado, emocionalmente no me ha transmitido nada”, y ya está. Eso es un juicio. Una evaluación es algo mucho más complejo: es saber a qué meta tenemos que llegar, qué utensilios y qué herramientas tenemos para conseguir esas metas.

Como puede observarse, este profesor explicó que la evaluación no consiste solamente en valorar el conocimiento y/o destrezas musicales de los alumnos puntualmente, o de una manera final, sino en conocer también cuáles son los recursos necesarios que debe poseer para conseguir que el alumno llegue a tener un nivel óptimo en la consecución de los objetivos prefijados. En su opinión, el profesor debe tener claro cómo dirigir a los alumnos para que consigan interpretar su repertorio estableciendo una comunicación emocional con el público.

En relación a las finalidades de naturaleza acreditativa, los docentes se refirieron a asignar calificaciones y a normativizar los niveles. No obstante, como se detalla a continuación, dichas finalidades fueron mencionadas con poca frecuencia. Únicamente dos profesores (11.1%) explicaron que, para ellos, la finalidad fundamental de la evaluación era otorgar calificaciones a los estudiantes. Uno de estos profesores explicó que utilizaba las calificaciones para informar a los alumnos del nivel que tenían en cada momento (p. ej., *La finalidad sería, por un lado, dar a entender a los alumnos el nivel en el que se encuentran, crearles también una motivación a lo largo del curso porque, según mi experiencia, los alumnos valoran muchísimo la nota que van a sacar, o sea, que cuando están en puertas de tener alguna actividad que va a ser evaluada se esfuerzan muchísimo más*). El otro profesor se refirió a la finalidad acreditativa como una obligación o imposición por parte del sistema, explicando que evaluar simplemente implica consensuar con los alumnos si pasan de curso o no (p. ej., *Se evalúa para tener una idea de si los alumnos están preparados, si han superado el curso o no. Pero, en realidad, porque nos piden una nota: un aprobado o un suspenso. Y además se negocia, realmente*).

Dos participantes hablaron sobre la finalidad normativa, referida a mantener los niveles y estándares a conseguir por los alumnos (11.1%). Uno lo expresó en el sentido de mantener el nivel de las enseñanzas como grado (p. ej., *Evaluar, bueno, pues yo creo que para dar a las enseñanzas un cierto nivel dentro del marco que queremos crear de conservatorios o de enseñanzas profesionales*). El otro profesor expresó que el nivel debe mantenerse también al comparar los niveles entre los alumnos del mismo curso para tener una referencia entre ellos mismos (p. ej., *Para que los alumnos se sitúen con respecto al resto de alumnos y también para poder exigir de alguna manera resultados*).

5.1.1.2 Finalidades secundarias

La segunda pregunta que formulamos a los profesores fue ‘Además de esa finalidad, ¿consideras que existen otras finalidades en la forma en que evalúas? ¿Por qué?’. Las seis finalidades que se describieron en el apartado anterior volvieron a aparecer en las respuestas a esta pregunta. Además, los profesores hicieron referencia a cuatro nuevas finalidades relativas a la comunicación con los diferentes agentes del sistema educativo musical, incluyendo a los propios profesores, los padres, o a la comunidad educativa a nivel general. Las definiciones de estas cuatro nuevas categorías aparecen en el segundo sistema de categorías del Estudio 1 (Tabla 5). El rango de finalidades codificadas por respuesta varió entre 0 a 3, con una media de 1.05 finalidades por respuesta. Las respuestas de dos de los profesores no hicieron referencia a ninguna finalidad concreta.

Las finalidad mencionada con más frecuencia fue la de calificar (22.2%), como la valoración del resultado de aprendizaje de forma cuantitativa. Las siguientes finalidades fueron la formativa y la autoevaluación del profesor (con un 16.6% cada una). Las cuatro nuevas finalidades que surgieron fueron mencionadas con una frecuencia del 11.1% para la comunicación con los padres y comunicación con los profesores, y un 5.5% para las finalidades de orientación y sociocultural. Por último, la finalidad sumativa fue mencionada con mucha menor frecuencia en esta segunda pregunta, ya que solamente un profesor se refirió a ella (5.5%). Las finalidades normativa y formadora fueron también mencionadas únicamente por un profesor (5.5%). A continuación, mostramos ejemplos ilustrativos de las cuatro nuevas finalidades que surgieron en esta segunda pregunta.

Los dos participantes que mencionaron la comunicación entre profesores (11%) lo hicieron en el sentido de cotejar si otros colegas siguen los mismos procedimientos de evaluación, y de calibrar cómo evoluciona el alumno en las diferentes materias (p. ej., *Estar*

en contacto con el resto de profesorado para ver si, en general, seguimos todos las mismas pautas y el alumno responde igual ante todas las asignaturas). Ambos profesores manifestaron su interés por buscar coherencia en la forma en que evalúan y por adquirir una visión más amplia y transversal del desarrollo del alumno, con el objetivo de seguir una misma línea de actuación pedagógica.

Por otra parte, a la hora de comunicarse con los padres, dos profesores (11%) expresaron la importancia de mantenerles informados sobre el rendimiento de sus hijos y compartir su personal visión sobre la evolución del alumno (p. ej., *Para que quede plasmado administrativamente y para que los padres vean la realidad, generalmente cuando los alumnos no están trabajando suficientemente*).

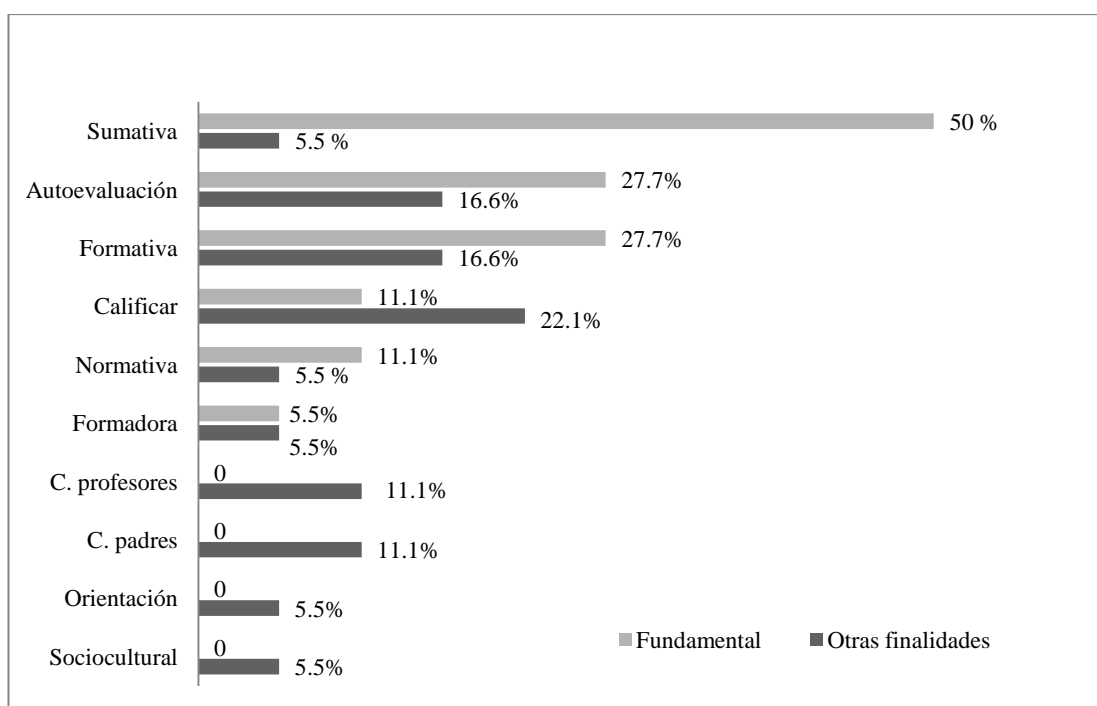
Un participante manifestó su preocupación por valorar la inserción de sus alumnos en el contexto académico-profesional, haciendo por tanto referencia a una finalidad de naturaleza orientadora (5.5%) (p. ej., *También como orientación al alumno para que sepa un poco por dónde van los tiros y a lo que puede aspirar, [...] y para sus familias*). En este caso, el propósito sería aportar información que ayudara al alumno y a su familia a calibrar las posibilidades reales de inserción académico-profesional, adaptando las exigencias y esfuerzos a la proyección de cada caso en particular.

Finalmente, respecto a la finalidad de valoración del entorno sociocultural, un profesor (5.5%) declaró la importancia de tener en cuenta las características del contexto en que los alumnos se desarrollan. Explicó que la forma en que los alumnos conciben la enseñanza y el aprendizaje ha evolucionado debido a diferencias de tipo generacional (p. ej., *Muchas veces evalúas el estatus de la enseñanza dentro de la sociedad e incluso estás valorando cómo es la naturaleza de los niños porque a lo largo de veintiséis años han cambiado y mucho*).

5.1.1.3 Comparación entre finalidades fundamentales y secundarias

La Figura 1 presenta una comparativa entre las finalidades referidas por los profesores en la primera pregunta (finalidades fundamentales) y la segunda (otras finalidades).

Figura 1. Porcentaje de profesores que hicieron referencia a cada finalidad en las dos preguntas: Finalidad fundamental y otras finalidades



Como puede observarse, la finalidad que tuvo una mayor frecuencia en la primera pregunta fue la sumativa (50%). Las otras tres finalidades que superaron el 20% fueron la autoevaluación y la finalidad formativa como respuestas a la primera pregunta, y el calificar como respuesta a las 'otras finalidades'. Al comparar los valores de la primera y segunda preguntas, vemos que la finalidad sumativa produjo el contraste de porcentajes más pronunciado, con un 44.5% de diferencia porcentual. Las finalidades de autoevaluación y formativa obtuvieron los mismos valores en ambas preguntas, siendo su diferencia del 11.1%. La única finalidad que apareció en la segunda pregunta con una mayor frecuencia fue la de

calificar, cuyo valor aumentó del 11.1% al 22.2%. La finalidad formadora fue mencionada solamente por un participante en cada pregunta. Finalmente, las finalidades de compartir información con los padres, con los profesores, de orientación y valoración del entorno sociocultural fueron referidas por un número bajo de profesores en la segunda pregunta (entre 5.5% y 11.1%). Estos resultados reflejan una gran diversidad respecto a las finalidades que los profesores de música en conservatorios tienen en mente a la hora de evaluar.

5.1.2 ¿Cómo coexisten las ideas sobre las finalidades y funciones de la evaluación?

La Tabla 11 muestra cómo las diferentes finalidades coexistieron en las respuestas de los 18 profesores entrevistados. La Tabla 11 permite comparar la coexistencia entre las distintas finalidades que emergieron en las respuestas de los profesores, tanto a nivel individual como grupal. Para elaborarla, indicamos con una F la finalidad/es que cada profesor aludió en la pregunta sobre finalidades fundamentales, y con una S la finalidad/es mencionadas como secundarias.

En la primera pregunta (F), las finalidades sumativa y autoevaluación de la práctica docente coexistieron en las respuestas de cuatro profesores. La finalidad sumativa también apareció vinculada a la normativa en las respuestas de dos profesores. Las finalidades formativa, formadora y el calificar fueron referidas de forma independiente. Las respuestas respecto a la segunda pregunta (S) fueron muy heterogéneas, ya que no hubo profesores que coincidieran en cuanto a las finalidades referidas. Asimismo, nos encontramos con un profesor (participante 16) que respondió en las dos preguntas con la misma finalidad, la formativa, y dos profesores cuyas respuestas no contenían ninguna finalidad *per se* (participantes 5 y 9).

A continuación, agrupamos las finalidades referidas por los profesores de acuerdo a la función que cumplen (social o pedagógica), a la luz del marco teórico presentado en el Capítulo 3. Las finalidades sumativa, el calificar, la finalidad normativa, la comunicación con los padres, el orientar y la finalidad sociocultural se encuadran dentro de la función social, ya que permiten seleccionar y/o clasificar a los alumnos, así como la “rendición de cuentas”. Por otra parte, las finalidades autoevaluación del profesor, formativa, formadora y comunicación entre profesores están contenidas dentro de la función pedagógica, ya que su fin es regular el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 1993). Las dos primeras filas de la Tabla 11 presentan las diez finalidades identificadas en el Estudio 1, agrupadas en torno a las dos funciones generales de la evaluación descritas en la literatura.

Como muestra la Tabla 11, todos los profesores excepto dos -participantes 4 y 5-, hicieron mención a finalidades encuadradas dentro de ambas funciones, social y pedagógica. Este resultado parece indicar que la mayor parte de los profesores de instrumento tienen presentes ambas funciones, aunque las finalidades a las que se recurren para cumplir dichas funciones son diversas. Por otra parte, analizando el número de veces que cada finalidad fue mencionada en el total de las respuestas, encontramos 23 referencias a finalidades encuadradas dentro de la función social y 19 referencias a finalidades de naturaleza pedagógica. Ello sugiere que la función social parece estar ligeramente más presente en las ideas de los profesores de instrumento, en comparación con la función pedagógica.

Tabla 11: Coexistencia de funciones y finalidades. Respuestas de cada profesor a las preguntas sobre la finalidad principal (F) y secundarias (S)

Funciones	Social						Pedagógica				
	Finalidades	Sumativa	Calificar	Normativa	Comunicación a los padres	Orientación	Sociocultural	Autoevaluación	Formativa	Formadora	Comunicación entre profesores
P.1			S		S			S	F		
P.2			S					F			
P.3			F					S			
P.4		F		F		S					
P.5									F		
P.6		F					S	F			
P.7			S						F		
P.8			F								S
P.9		F									
P.10		F						F		S	
P.11		F		F				S			
P.12		S							F		
P.13		F			S				S		
P.14		F									S
P.15		F	S					F			
P.16									FS		
P.17				S						F	
P.18		F						F	S		
TOTAL		10	6	3	2	1	1	8	7	2	2

5.2 Estudio 2: Ideas sobre los procedimientos de evaluación

El presente apartado consta de tres secciones, en las que analizamos: 1) Los procedimientos de evaluación en la evaluación clase a clase (evaluación procesual); 2) Los procedimientos de evaluación en la evaluación en los exámenes (evaluación final); y 3) Las ideas sobre el grado de acuerdo con el resto de compañeros del departamento en la forma en que evalúan. Para la exposición de los ejemplos representativos, en los casos en los que el profesor hubiera mencionado aspectos pertenecientes a varias categorías, subrayamos el aspecto en concreto de la respuesta que ilustrara el código en cuestión. Por último, presentamos las categorías dentro de cada dimensión en función de la frecuencia con la que aparecieron en las respuestas, de mayor a menor. No encontramos diferencias estadísticas significativas al comparar las respuestas de los profesores respecto al grupo instrumental al que pertenecían (piano, viento-madera y cuerda). Por ello, los resultados se presentan sin establecer distinciones por grupo instrumental.

5.2.1 Ideas acerca de los procedimientos de evaluación durante las clases

Las dimensiones con las que articulamos nuestro análisis se centran en la forma en que se evalúa (*cómo*), el objeto de la evaluación (*qué se evalúa*), los aspectos que los profesores utilizaron para establecer mediciones (*qué referente se utiliza*) y la finalidad de la evaluación (*para qué se evalúa*). En la Tabla 6, se muestran las categorías que diseñamos para codificar las respuestas de los profesores, en el primer sistema de categorías del Estudio 2. En la Tabla 12, se muestran las categorías específicas a las que cada profesor se refirió en sus respuestas. A continuación, presentamos un análisis descriptivo por frecuencias descendentes. En su lectura horizontal, las Tablas 12 y 13 nos informan acerca del número de veces que los profesores se refirieron a cada categoría. En su lectura vertical, se puede observar el procedimiento completo que cada profesor articuló en su respuesta.

5.2.1.1 *Cómo se evalúa*

Nuestro foco de análisis se centró en lo que el profesor describió que realizaba para evaluar a los alumnos. Todos los profesores (100%) se refirieron a evaluar a través de la ‘Observación/audición’ del alumno mientras interpreta (p.ej., *Pues en el instrumento la evaluación más importante y la más habitual es por observación directa o por audición directa, es decir, mientras los alumnos van tocando, yo me voy dando cuenta de lo que han mejorado*). Ocho profesores (44.4%) expusieron que ‘Apuntan en cuadernos de clase y partituras’ los aspectos que estén trabajando con el alumno en ese momento (p. ej., *Tengo un cuaderno donde apunto las tareas semanales y tomo notas de lo que han hecho, si han estudiado, si no, los errores que tienen, cómo va desarrollándose la técnica y todo esto*). Surgieron muy pocas ideas acerca de la forma en que los profesores evalúan, lo cual indica la dificultad de los profesores para verbalizar y explicitar procedimientos de evaluación más elaborados.

5.2.1.2 *Qué se evalúa*

Analizamos el contenido y/o capacidades específicas del aprendizaje de la interpretación musical en que los profesores enfocaron sus respuestas en la evaluación de los alumnos durante las clases. Trece profesores (72.2%) se refirieron a evaluar las tareas y/o trabajo de los alumnos clase a clase. Esta categoría se denominó ‘Objetivos (inespecíficos)’, ya que los profesores no concretaron ni la naturaleza, ni el nivel determinado en la consecución de estos aspectos (p. ej., *Siempre procuro que en cada clase [los alumnos] tengan objetivos claros y, respecto a esos objetivos, ver si los han cumplido o no*). Es decir, no especificaron a qué contenidos o capacidades se referían en concreto. Al describir las ‘Estrategias de Estudio’ que los alumnos emplearon en su dedicación al instrumento en casa, siete profesores (38.8%) mencionaron el observar cómo el alumno gestionaba su tiempo de

Capítulo 5: Resultados

estudio semanalmente, y el rendimiento que obtenía (p. ej., *En todas las clases miro y veo qué cosas han tenido que repetir más durante la semana porque no han sido capaces de conseguir, entonces soy capaz de ver en la estrategia semanal que tiene el propio alumno o dónde tiene más problemas*).

De los cuatro profesores (22.2%) que hablaron sobre la ‘Técnica’, un profesor priorizó el desarrollo de las habilidades técnicas -entendidas como la gestión de las habilidades motrices- a las interpretativas en este nivel de aprendizaje (p. ej., *Yo pienso que en Grado Elemental y Medio lo que tenemos es que darles toda la técnica posible para que luego desarrolle su capacidad musical. Yo, sobre todo, baso mi evaluación en cumplir los objetivos a nivel técnico*). Respecto a la ‘Calidad de la ejecución del repertorio’, tres profesores (16.6%) se refirieron a la forma en que los alumnos tocaban las obras, y los aspectos en los que pudieran haber mejorado o no de una clase a otra (p. ej., *Intento ver qué cambios ha habido con respecto a las semanas anteriores o a la semana anterior, en los aspectos u obras que se estén trabajando*), pero tampoco concretaron estos aspectos. No encontramos ninguna respuesta cuyo foco fuera la ‘Interpretación’. Tres profesores (16.6%) expusieron la idea de evaluar el ‘Progreso en el aprendizaje’ de una forma global y a largo plazo, valorando el desarrollo integral del alumno como intérprete (p. ej., *A pesar de saber que es una enseñanza a largo plazo, donde el aprendizaje es lento, evaluó que haya un progreso*).

Además de estas cinco ideas, identificamos otras tres que aparecieron con menor frecuencia. Dos profesores (11.1%) resaltaron la ‘Actitud’ favorable al estudio de la interpretación (p. ej., *Voy evaluando todo en general, su actitud, su trabajo, su continuidad, los problemas que pueda tener en un aspecto u otro en ese sentido*). Solamente un profesor (5.5%) se refirió a la ‘Expresividad’ -cómo el alumno comunica, desde la subjetividad, su

visión personal de las obras de repertorio- a la hora de valorar musicalmente a un alumno en clase (p. ej., *También valoras si van desarrollándose de manera expresiva con el trabajo. Y puede pasar en la misma clase*). Por último, otro profesor (5.5%) aludió a las obras que el alumno pueda tocar de ‘Memoria’ -sin la partitura- (p. ej., *Yo siempre tengo un cuaderno en clase y apunto dos cosas, primero, el programa que tocan en cada clase y cómo lo tocan, si van a tocar de memoria o no*).

5.2.1.3 Qué referente se utiliza

Nos centramos en los aspectos que los profesores consideraron al establecer los puntos de referencia con los que medir la evolución de los alumnos. Quince profesores (83.3%) explicaron que evalúan comparando el ‘Nivel del alumno’ con respecto a sí mismo y el desarrollo de sus capacidades (p. ej., *Voy evaluando individualmente los problemas que cada uno tiene*). Nueve profesores (50%) indicaron que toman como referente el ‘Nivel y/o objetivos (inespecífico) propuestos por profesor’ (p. ej., *Tú estableces unas tareas para ciertos trabajos y evalúas si esos pasos, esas tareas, se han conseguido o no*).

5.2.1.4 Para qué se evalúa

Analizamos la finalidad *para la que* los profesores dijeron que evalúan en el continuo acreditativo-pedagógico. Trece profesores (72.2%) se refirieron a ‘Supervisar la evolución de los resultados de aprendizaje’ de una clase para la siguiente (p. ej., *Entonces, a la semana siguiente vamos viendo lo que teníamos que mejorar de la clase anterior, si está bien ponemos un stick de bien y si está mal, ponemos el stick rojo*). Doce profesores (66.7%) mencionaron el ‘Ajustar de forma continua las acciones de enseñanza al progreso del aprendizaje’. Un profesor afirmó que va modificando su práctica evaluadora dependiendo de las características del alumno (p. ej., *A nivel de profesor, no tengo un tipo de evaluación establecida. Voy adaptándola en función de los problemas de cada alumno y de lo que creo*

que cada alumno necesita). Otro profesor nos relató cómo en una misma clase flexibiliza los objetivos de aprendizaje según vaya respondiendo el alumno (p. ej., *En mis clases con los pequeños hay mucha improvisación en el sentido de que, sobre la marcha, vemos qué funciona y qué no funciona. Entonces, se te ocurre cambiarle, darle otra cosita, insistir sobre algo o volver hacia atrás*).

Nueve profesores (50%) se refirieron a ‘Supervisar la evolución de los procesos de aprendizaje’. Un caso sería el del siguiente profesor, quien explicó cómo se fija en las estrategias de estudio que tiene el alumno y en su capacidad de resolver los problemas que le surgen en el estudio del repertorio en su práctica semanal (p. ej., *Yo lo miro y veo qué cosas ha tenido que repetir más durante la semana porque no ha sido capaz de conseguirlas, entonces soy capaz de ver la estrategia semanal que tiene el propio alumno y dónde tiene más problemas*). Cinco profesores (27.8%) expresaron que ‘Fomentan la autonomía del alumno’, principalmente a través de desarrollar su sentido crítico en la resolución de problemas (p. ej., *Para fomentar su criterio ellos tienen que identificar los problemas que tienen*). Otros profesores explicaron la forma en que hacen partícipe al alumno de su propio proceso de evaluación (p. ej., *Les digo que toquen y luego les digo: “Cuéntame, cuéntame tú [el alumno] no yo porque si tú no tienes nada de autocrítica, tienes muchos menos recursos para trabajar esta semana”*). El profesor explicó que dialoga con el alumno y le hace comprender cómo le ha evaluado, haciéndole partícipe de su propia evaluación (p. ej., *La forma en que yo evaluo es por observación directa y luego hago una especie de autoevaluación o de consenso entre los dos, porque puede ser que yo no vea lo mismo que está viendo él. Yo lo puedo tener muy claro, pero al final, la evaluación es una herramienta para ayudar al alumno a conseguir los objetivos. Si él no está entendiendo lo que yo estoy evaluando, al final, soy un juez*).

Tabla 12. Categorías a las que los profesores se refirieron en sus respuestas acerca de cómo evalúan clase a clase

CLASE A CLASE	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9	P.10	P.11	P.12	P.13	P.14	P.15	P.16	P.17	P.18	Número profesores	Porcentajes
CÓMO SE EVALÚA																				
Por observación y/o audición	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18	100%
Apuntan en cuadernos de clase y partituras	X	X		X		X				X	X			X			X		8	44.4%
QUÉ SE EVALÚA																				
Objetivos (inespecíficos)	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X	X			X	X	13	72.2%
Estrategias de estudio							X			X			X	X	X		X	X	7	38.8%
Técnica		X						X					X				X		4	22.2%
Calidad ejecución repertorio							X			X							X		3	16.6%
Progreso alumno			X									X		X					3	16.6%
Actitud			X									X							2	11.1%
Expresividad						X													1	5.5%
Memoria										X									1	5.5%
QUÉ REFERENTE SE UTILIZA																				
Nivel del alumno	X	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	83.3%
Nivel y/o objetivos (inespecífico), establecidos por el profesor	X			X	X	X			X	X		X			X			X	9	50%
PARA QUÉ SE EVALÚA																				
Supervisar la evolución de los resultados de aprendizaje	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X			X	X	13	72.2%
Ajustar las acciones de enseñanza al progreso del aprendizaje	X	X		X	X	X		X		X	X	X	X	X			X		12	66.7%
Supervisar la evolución de los procesos de aprendizaje			X				X			X		X	X		X	X	X	X	9	50%
Fomentar la autonomía del alumno										X					X	X	X	X	5	27.8%

5.2.2 Ideas acerca de los procedimientos de evaluación en los exámenes

Para analizar las respuestas de los profesores sobre la forma en que evaluaban en los exámenes, utilizamos otro sistema de categorías con las mismas cuatro dimensiones con las que examinamos las ideas de la evaluación clase a clase. En la Tabla 7 se presenta el segundo sistema de categorías del Estudio 2. Las categorías de esta segunda pregunta de investigación difieren notablemente de las categorías del primer sistema, al ser categorías que se construyeron inductivamente, pues las respuestas de los profesores fueron diferentes. En la Tabla 13 se muestran las categorías específicas a las que cada profesor se refirió en sus respuestas. A continuación, presentamos el análisis descriptivo y por frecuencias descendentes de sus respuestas.

5.2.2.1 *Cómo se evalúa*

Todos los profesores declararon que, al examinar, valoran principalmente por ‘Observación/ audición’ directa lo que hace el alumno (p. ej., *Vemos cómo el niño se enfrenta a una situación que es estresante (...) Están calificándole, le están evaluando, le están observando, le están escuchando*). Tres profesores (16.7%) expresaron que ‘Se califica’ cuando valoran de forma cuantitativa los exámenes, sin reflejar o explicitar con más detalle la forma en que pudieran haber llegado a esa calificación (p. ej., *Yo, por ejemplo, sí soy partidario de hacer un examen, poner la nota del examen y que esa sea la del curso*). En síntesis, los profesores solamente hicieron mención a estas dos categorías en sus respuestas a la forma en que evalúan en contextos de evaluación final.

5.2.2.2 *Qué se evalúa*

El aspecto al que más profesores se refirieron fue a la ‘Actitud escénica’ (11 participantes, 61.1%), como la actitud y/o control de la situación a la hora de tocar en público

(p. ej., *Lo único que quiero ver en esos exámenes es cuál es su capacidad de reacción ante una situación de tensión determinada que no tienen habitualmente en las clases, porque al escuchar la palabra examen aparecen los miedos*). Cinco profesores (27.8%) articularon aspectos referidos a la ‘Interpretación’ del repertorio -la forma en que los alumnos entienden y dan sentido musical a las partituras a través de su instrumento- (p. ej., *Claro, partiendo de ese control [escénico], ya entras en otras cosas: estilo, pulsación, pedalización, dinámicas, fraseo, que todo sea coherente*). Otros cinco expresaron que valoran la consecución de los aspectos ‘Técnicos’ necesarios para una interpretación fluida (p. ej., *Cuando les estoy escuchando, estoy repasando en mi cabeza las cosas básicas que tengo en mente: postura, afinación, etc.*). Finalmente, dos profesores (11.1%) mencionaron el desarrollo de la ‘Memoria’, en este caso como un aspecto a trabajar desde las clases (p. ej., *Si yo quiero que lo que vayan a tocar en el examen, lo toquen de memoria, evidentemente ya en clase se lo he pedido de memoria*).

5.2.2.3 *Qué referente se utiliza*

Los profesores que explicitaron algún *referente* para establecer mediciones se refirieron a distintas formas de articular los criterios de evaluación y a comparar el nivel de los alumnos del mismo curso. Dos profesores (11.1%) explicaron que en los exámenes evalúan ‘Partiendo de la impresión general hasta los criterios particulares’, o del todo a las partes (p. ej., *Primero, cuál es mi impresión general como músico o como intérprete de lo que está haciendo y luego ya, si quiero hacer una evaluación más fina, empiezo a intentar valorar parámetros más específicos: afinación, actitud corporal, fraseo, articulación*). Dos profesores (11.1%) explicaron que evalúan fijándose en algún elemento o parámetro en concreto, ‘Desde los criterios particulares’ (p. ej., *En un momento final. Control de la*

situación, control de los nervios (...), esta enseñanza es así (...). Claro, partiendo de ese control, ya entras en otras cosas: estilo, pulsación, pedalización, dinámicas, fraseo.

Un profesor mencionó la importancia de valorar el aprendizaje de los alumnos ‘Siguiendo los criterios de la programación’ (5.5%) (p. ej., *Obviamente ante un examen ya con tribunal ahora en 6º hay que ajustarse a unos ciertos mínimos*), refiriéndose a los criterios contenidos en la programación del Sexto curso de enseñanzas profesionales. Un profesor (5.5%) también expuso como referente el nivel de compañeros del mismo curso al ‘Comparar el nivel con otros alumnos’, para calificar a sus alumnos equitativamente (p. ej., *Si en un curso concreto veo otros alumnos del conservatorio que están mejor o peor, pues yo también pongo mi nota en función de eso*). A la hora de relacionarse con otros agentes en la evaluación, sólo un profesor (5.5%) expresó que ‘Contrasta el criterio y/o nivel con otros profesores’ (p. ej., *En los exámenes nos juntamos con los otros “profes” de violín (...) y aunque cada uno pone la nota a sus propios alumnos, sí que tengo en cuenta las opiniones de los otros profes*).

5.2.2.4 Para qué se evalúa

Trece profesores (72.2%) expresaron que evalúan para ‘Supervisar la consecución de los resultados de aprendizaje’ (p. ej., *Yo, por ejemplo, sí soy partidario de hacer un examen, poner la nota del examen y que esa sea la del curso (...). Creo que tú debes evaluar lo que ves a nivel de control*). Once participantes (61.1%) se refirieron a ‘Supervisar la evolución de los procesos de aprendizaje’ (p. ej., *Me interesa ver [en el examen] si se refleja lo que estamos viendo en clase*). Tres profesores (16.7%) manifestaron que ‘Fomentan la autonomía del alumno’ a través de compartir los criterios de evaluación con los que va a ser valorado (p. ej., *En los exámenes hacemos una coevaluación, en realidad (...). Vamos hablando de los diferentes criterios que se pueden tener a la hora de evaluar a cualquier músico*). Un

profesor explicó que implica al alumno como agente activo en su propio proceso de evaluación en los exámenes (p. ej., *Si un día en una audición las cosas no funcionan (...), podemos [el profesor y el alumno] valorar por qué y qué es lo que ha podido suceder en el caso de que él en clase haya tenido una buena evolución y haya ido manejando bien la obra*).

5.2.3 Grado de acuerdo con los miembros del departamento

Encontramos diferentes grados de acuerdo acerca de si los profesores estuvieron de acuerdo con sus compañeros en la forma en que evalúan. Las categorías de las repuestas de los profesores se muestran en la Tabla 8, en el tercer sistema de categorías del Estudio 2. Los resultados por orden descendente de frecuencias fueron que: ‘No’, ‘No sabe’, ‘Parcialmente’ y ‘Sí’ estuvieron de acuerdo.

La mayor parte de los profesores indicaron ‘No’ estar de acuerdo con sus compañeros de departamento (12 profesores, 66.6%). Manifestaron sus discrepancias principalmente en la disparidad a la hora de priorizar y establecer los objetivos de aprendizaje. Concretamente, los profesores difirieron en el establecimiento de los objetivos finales que plantean a los alumnos como meta de su formación. Según la opinión de uno de los participantes:

Yo creo que, sobre todo, estoy en desacuerdo en la disparidad en los objetivos a alcanzar (...). Para mí, dos fundamentales: uno, el de que salgan músicos, que sean músicos de verdad y no gente con una mayor o menor técnica, pero que no sean músicos y luego, el segundo, es que creo que hay gente que no es realista y que cree que hay cosas que están bien, que tienen un buen nivel y que creo que la realidad y la comparativa con otros centros o cuando salen fuera te dicen que no.

Otros de los aspectos en los que expresaron estar típicamente en desacuerdo fueron en la forma en que prepararon a sus alumnos desde el trabajo de clase a los exámenes (p. ej., A

veces he oído a otros profesores decir: “Bueno, pues ya para el examen [le pido al alumno que toque] de memoria” y ves que en el ensayo anterior lo están haciendo con partitura. Yo no podría hacer algo así). También en la carencia en el uso de estrategias que favorezcan la autorregulación del aprendizaje del alumno desde los criterios de evaluación (p. ej., *Pues yo creo que, grosso modo, sí, es muy similar, pero cuando empieces a cambiar la escala y a aumentar el zoom, no creo que los otros compañeros hagan un seguimiento diario desde el criterio del propio alumno, sinceramente*).

Tres profesores (16.5%) explicaron que ‘No sabían’ si estaban de acuerdo o no con sus compañeros del departamento, dado que nunca contrastaban su opinión con ellos al no reunirse periódicamente para realizar evaluaciones conjuntas (p. ej., *Fíjate que no tengo ni idea. Es un problema. Yo, como estoy solo, no contrasto con nadie*).

Las ideas de acuerdo fueron mínimas. Dos participantes (11.1%) coincidieron en estar ‘Parcialmente’ de acuerdo con sus compañeros fundamentalmente en los aspectos que consideraron más objetivos al evaluar, pero constataron que les costaba ponerse de acuerdo a la hora de valorar aspectos más subjetivos (p. ej., *Yo creo que tenemos claro (...), que hay determinados aspectos que serían los más objetivos de la interpretación musical que se podrían resumir en: corrección con el texto y con el estilo (...). Los aspectos más subjetivos son los que tienen que ver con el desarrollo del alumno, por ejemplo con el caso de la musicalidad, y es en lo que más diferimos*). Solamente un profesor mostró ideas en las que ‘Sí’ solía estar de acuerdo con la forma de evaluar de sus compañeros (5.5%). En su opinión, existía una intención común de valorar a cada alumno según sus características personales (p. ej., *Hay una idea un poco general de intentar ayudar individualmente al alumno, (...) en el sentido de, no seguir a pies juntillas una programación porque un alumno necesita otra cosa, o no tal*), y adaptar la programación didáctica a sus necesidades de formación.

Tabla 13. Categorías a las que los profesores se refirieron en sus respuestas acerca de cómo evalúan en los exámenes

EXÁMENES	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9	P.10	P.11	P.12	P.13	P.14	P.15	P.16	P.17	P.18	Número profesores	Porcentajes
CÓMO SE EVALÚA																				
Por observación y/o audición	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18	100%
Se califica									X		X						X		3	16.7%
QUÉ SE EVALÚA																				
Actitud escénica	X			X		X	X	X		X		X	X	X	X			X	11	61.1%
Interpretación	X				X							X			X	X			5	27.8%
Técnica	X				X							X			X	X			5	27.8%
Memoria	X										X								2	11.1%
QUÉ REFERENTE SE UTILIZA																				
Partiendo de la impresión general se llega a los criterios particulares	X																X		2	11.1%
Desde los criterios particulares											X							X	2	11.1%
Siguiendo los criterios de la programación						X													1	5.5%
Contrasta el criterio y/ o nivel con otros profesores												X							1	5.5%
Compara el nivel con otros alumnos												X							1	5.5%
PARA QUÉ SE EVALÚA																				
Supervisar la consecución de los resultados de aprendizaje	X			X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X		13	72.2%
Supervisar la evolución de los procesos de aprendizaje		X	X	X			X			X	X	X	X				X	X	11	61.1%
Fomentar la autonomía del alumno							X						X				X		3	16.7%

5.3 Estudio 3: Ideas sobre cómo calificar

En esta sección, se presentan las frecuencias y porcentajes de profesores que hicieron alusión a los dos sistemas de categorías que surgieron en el Estudio 3, expuestos en la Tabla 9 y en la Tabla 10. Mostramos ejemplos que ilustran las ideas de los profesores. Cuando un mismo ejemplo hace alusión a diferentes categorías, se subraya la parte específica del ejemplo que hace alusión a la categoría ilustrada. No encontramos diferencias estadísticas significativas al comparar las respuestas de los profesores respecto al grupo instrumental al que pertenecían (piano, viento-madera y cuerda). Por ello, los resultados se presentan sin establecer distinciones por grupo instrumental.

5.3.1 ¿Cuáles son los aspectos que consideras objetivos a la hora de calificar?, ¿y subjetivos?

Ciertas categorías del primer sistema de categorías del Estudio 3 (Tabla 9) fueron referidas con mucha frecuencia, mientras que otras casi no fueron mencionadas. Para caracterizar lo que los profesores consideraron objetivo y subjetivo, nos centraremos en aquellas categorías que fueron mencionadas por más de un 25% de los profesores (véase casillas señaladas en gris en la Tabla 14).

Los profesores identificaron como objetivos aspectos relativos a las categorías de ‘Técnica’, seguidos de la ‘Interpretación’, ‘Lectura’ y ‘Sonido’. Prácticamente no mencionaron aspectos pertenecientes a las categorías ‘Expresión’, ‘Memorización’, ‘Proceso de aprendizaje’ y ‘Repertorio’, con un profesor en cada categoría. Por otra parte, los profesores consideraron como subjetivos aspectos relativos a las categorías de ‘Expresión’ e ‘Interpretación’. El ‘Proceso de aprendizaje’ se mencionó con poca frecuencia, y

prácticamente no se refirieron a los aspectos relativos a las categorías ‘Técnica’, ‘Sonido’, ‘Repertorio’, ‘Memorización’ y ‘Lectura’.

Tabla 14. Frecuencia y porcentajes de profesores que se refirieron a cada categoría, en los aspectos que consideraron objetivos o subjetivos para calificar

Categorías	Objetivos		Subjetivos	
	Frecuencia	Porcentajes	Frecuencia	Porcentajes
Lectura: aspectos básicos	7	38.9%	0	0
Interpretación: aspectos sintáctico-analíticos	9	50 %	8	44.4%
Expresión: aspectos artísticos	1	5.5 %	14	77.8%
Técnica: aspectos psicomotrices	15	83.3%	2	11.1%
Sonido: Características físicas	7	38.9%	1	5.5%
Memorización de la partitura	1	5.5%	0	0
Proceso de aprendizaje	1	5.5%	4	22.2%
Repertorio	1	5.5%	1	5.5%

Como muestra la Tabla 15, los profesores se refirieron a un mayor número de aspectos al describir lo que consideraban objetivo en una interpretación musical que al describir lo que consideraban subjetivo (2.3 vs. 1.7 aspectos en promedio, respectivamente). La mayoría de profesores mencionaron dos tipos diferentes de aspectos al describir lo objetivo, mientras que el mismo número de profesores mencionaron uno y dos aspectos en lo subjetivo. El mínimo de aspectos mencionados para caracterizar tanto lo objetivo como lo subjetivo fue uno, mientras que el máximo fue cinco en lo objetivo y tres en lo subjetivo. La desviación típica también fue superior en lo objetivo, es decir, los profesores mostraron una mayor variabilidad en el número de aspectos referidos para caracterizar lo objetivo que lo subjetivo, siendo sus valores más distantes.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos relativos a las categorías referidas por los profesores, en los aspectos que consideraron objetivos o subjetivos para calificar

	Objetivos	Subjetivos
Número de ocurrencias	42	30
Media	2.3	1.7
Moda	2	1, 2
Mínimo	1	1
Máximo	5	3
Desviación típica	1.2	0.7

A continuación, exponemos ejemplos relativos a las categorías más frecuentemente referidas. Dentro de los aspectos considerados objetivos, quince de los profesores entrevistados (83.3%) hicieron alusión a aspectos contenidos dentro de la categoría ‘Técnica’. Un profesor de piano valoró ciertas habilidades motrices relacionadas con el toque pianístico (p. ej., *Un porcentaje gigantesco del aspecto mecánico de piano; de pulsación, de empleo muscular, del ataque*). Otro profesor de violonchelo explicó el uso del arco (p. ej., *Vale, para mí objetivo es que el arco vaya perfectamente perpendicular a cada una de las cuerdas y que la transición entre los planos, que son tangentes al puente de las cuerdas, sea perfecta, y que esté muy controlada*). Siete profesores (38.9%) expusieron ciertos aspectos básicos de la ‘Lectura’ de las partituras. Un profesor consideró relevante el hecho de que la ejecución de las notas estuviera de acuerdo a las características del compás (p. ej., *El oír notas que están enmarcadas dentro de un compás y que tienen un devenir lógico dentro de él*). Otros siete profesores (38.9%) consideraron objetivos los aspectos referidos a la calidad y/o características del ‘Sonido’. El siguiente ejemplo muestra lo que sería una buena calidad del sonido para un profesor de cuerda (p. ej., *Hay cuestiones más propias del instrumento que tienen que ver con el sonido (...): si no es flexible, si puedes hacer intervalos ascendentes, descendentes, ligados y no se rompe, no se corta; si está afinado, si el timbre es bueno, si te permite tener diferentes coloraturas*).

Como puede observarse en la Tabla 14, los profesores mencionaron aspectos relativos a la categoría ‘Interpretación’ tanto en relación a los aspectos objetivos (nueve profesores, 50%) como subjetivos (ocho profesores, 44.4%). En relación con lo objetivo, un profesor expresó su punto de vista acerca de cómo se vinculan las cuestiones interpretativas a las técnicas: la técnica, como la forma en que el alumno resuelve motrizmente una idea, estaría proyectada desde una concepción musical. El hecho que este profesor consideró fundamentalmente objetivo fue el que ambas respondieran a la misma idea musical (p. ej., *Tiene que haber una cierta comprensión musical, aunque generalmente van de la mano [la técnica y esa comprensión musical] y hay veces que no está, eso también es objetivo*). Otro profesor señaló la coherencia entre la manera de frasear de acuerdo a los estándares estilísticos de una época determinada (p. ej., *E incluso dependiendo del estilo, pues un fraseo acorde y lógico*).

En relación a lo subjetivo, la mayor parte se refirieron especialmente a la comprensión por parte del alumno de lo que toca (p. ej., *Todo lo que tenga que ver con la interpretación del texto y, aún así, también sería digno de interpretación. Por eso también, a medida que van avanzando, para mí también la interpretación del texto es más libre porque tienen que tener más criterio, tienen que tener una propuesta suya más personal*). Especialmente, un profesor hizo alusión a la idea de que cuando el alumno comprende el texto, puede adoptar criterios interpretativos con una mayor autonomía y elaborar una interpretación cada vez más subjetiva que le permita expresarse musicalmente (p. ej., *Si realmente entiende la obra y si realmente se está expresando con una personalidad propia, si no es una mera copia del profesor*).

Para ciertos profesores, la subjetividad se extiende a las cuestiones del gusto y de lo “bueno” o lo “bien hecho”. El siguiente profesor respondió que, debido a que las cuestiones

sobre la interpretación son subjetivas porque dependen del gusto del oyente, no podría afirmar que algo esté objetivamente bien hecho (p. ej., *La interpretación creo que es un aspecto subjetivo porque lo que a mí me gusta a lo mejor a otro no. A mí me fastidia mucho, como intérprete, cuando dicen: “Esto es lo bueno y esto es lo malo”. El que esté bien no es objetivo. Yo creo que para mí es objetivo que todo es subjetivo*). En contraste, otro participante expresó que si el alumno lo hace “bien” -como criterio objetivo- se podría considerar como lícito, guste o no guste (p. ej., *Lo que ves es lo que hay y, además, creo que aunque todos podamos tener criterios diferentes si alguien lo hace bien, todo el mundo está de acuerdo en ello, te guste más esto o lo otro, pero si lo ha hecho bien, lo ha hecho bien*). Como podemos observar, existen diversas opiniones acerca de los aspectos ‘Interpretativos’, que parten de lo objetivo al considerar las cuestiones más reproductivas del texto musical, y que van ganando en subjetividad a medida que hablamos de los aspectos expresivos, u opiniones personales sobre lo que “está bien” o puede “gustar o no”.

Los aspectos que más frecuentemente se consideraron como subjetivos fueron los relativos a la categoría ‘Expresión’ (14 participantes, 77.8%). Principalmente, los profesores se refirieron a cómo los alumnos comunican el discurso musical en el escenario, y a los recursos que utilizan para expresarse (p. ej., *Los aspectos de presencia escénica, evidentemente, son subjetivos. (...) Si sus movimientos y presencia en el escenario ayudan a lo que está haciendo musicalmente y si me meten más todavía (...), para mí es un plus*). Por ejemplo, un profesor describió la expresividad musical del alumno como su capacidad de crear un determinado tipo de energía al comunicarse con el público (p. ej., *Cuestiones de pulso o de comunicación entre dos personas y de qué energía está creando en ese momento, cuando está tocando*). Los profesores que se refirieron a la expresividad describieron los aspectos y recursos que ayudan al alumno a comunicarse emocionalmente con el público por medio de su actuación e interpretación.

5.3.2 ¿Cómo describirías lo que es para ti una interpretación de suspenso, de cinco y de diez?

La Tabla 16 muestra los resultados de las caracterizaciones de los profesores de las interpretaciones de suspenso, de cinco y de diez. Estas caracterizaciones se realizaron de acuerdo al primer sistema de categorías del Estudio 3 (Tabla 9). Las categorías mencionadas por más de cinco profesores (25%) aparecen señaladas en gris. La interpretación de suspenso se caracterizó por las categorías de ‘Proceso de aprendizaje’ y ‘Lectura’; la de cinco por las categorías de ‘Proceso de aprendizaje’, ‘Lectura’, ‘Técnica’ y ‘Repertorio’; y la de diez por las categorías de ‘Expresión’, ‘Técnica’, ‘Interpretación’ y ‘Proceso de aprendizaje’. Las categorías más mencionadas fueron las de ‘Proceso de aprendizaje’ para la interpretación de cinco, y las de ‘Expresión’ y ‘Técnica’ para la interpretación de diez. El resto de las categorías fueron mencionadas poco frecuentemente. Hubo dos categorías que no fueron mencionadas por ningún profesor en respuesta a esta pregunta, concretamente ‘Sonido’ para el suspenso y ‘Expresión’ para la interpretación de cinco.

Como puede observarse en la Tabla 17, los profesores se refirieron de media a un número creciente de aspectos para describir lo que consideraron una interpretación de suspenso (1.6), de cinco (1.8) y de diez (2.5). La mayoría de profesores mencionaron dos tipos diferentes de aspectos al describir la interpretación de diez, mientras que en las interpretaciones de suspenso y de cinco sólo mencionaron una. El mínimo de aspectos mencionados fue uno en el suspenso y en el cinco, y cero en el diez. El máximo fue igual para las tres calificaciones (un cuatro).

Tabla 16. Frecuencia y porcentaje de profesores que se refirieron a cada categoría, al describir las calificaciones de suspenso, cinco y diez

	Interpretación de suspenso		Interpretación de cinco		Interpretación de diez	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Lectura: aspectos básicos	7	38.9%	5	27.8%	3	16.7%
Interpretación: aspectos analítico-sintácticos	4	22.2%	3	16.7%	8	44.4%
Expresión: aspectos artísticos	1	5.5%	0	0	11	61.1%
Técnica: aspectos psicomotrices	4	22.2%	5	27.8%	10	55.5%
Sonido: Características físicas	0	0	2	11.1%	3	16.7%
Memorización de la partitura	1	5.5%	2	11.1%	3	16.7%
Proceso de aprendizaje	8	44.4%	11	61.1%	5	27.8%
Repertorio	3	16.7%	5	27.8%	2	11.1%

Nótese que las desviaciones típicas relativas al suspenso, al cinco y al diez son progresivamente mayores, lo que indica una mayor variabilidad en el número de aspectos referidos a medida que la nota es más alta.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos relativos a las categorías referidas por los profesores, al describir las calificaciones de suspenso, cinco y diez

	Interpretación suspenso	Interpretación cinco	Interpretación diez
Número de ocurrencias	28	33	45
Media	1.6	1.8	2.5
Moda	1	1	2
Mínimo	1	1	0
Máximo	4	4	4
Desviación típica	0.9	1.1	1.3

Exponemos a continuación ejemplos relativos a las categorías más frecuentemente referidas para caracterizar la interpretación de suspenso, de cinco y de diez. Los profesores

caracterizaron el suspenso fundamentalmente como el alumno que ni estudia ni se involucra en su ‘Proceso de aprendizaje’ (8 profesores, 44.4%) (p. ej., *Falta de motivación o con la falta de interés que está poniendo en peligro la progresión*); y/o no lee bien la partitura (p. ej., *No saber ni leer el texto, que los hay*), no cumpliendo con las cuestiones básicas de ‘Lectura’ (7 profesores, 38.9%).

Al describir una interpretación de cinco, la categoría más frecuentemente mencionada fue la del ‘Proceso de aprendizaje’ (11 profesores, 61.1%). En líneas generales, los docentes expresaron que los alumnos que obtienen un aprobado es porque trabajan lo justo, y no se esfuerzan en desarrollar plenamente sus capacidades (p. ej., *Es una línea entre el suspenso y el aprobado que es muy fina. Un cinco es una persona que no ha llegado a dar todo su potencial (...). Entonces, es alguien que ha querido cubrir el expediente, pero lo ha cubierto tan bien que no le puedes suspender*). El resto de los aspectos fueron descritos por cinco profesores en cada categoría. Respecto a la ‘Lectura’, en este nivel los profesores señalaron el que los aspectos básicos estuvieran medianamente bien conseguidos (p. ej., *Que estén, de alguna manera, las notas metidas dentro de un compás y con un ritmo lógico y poco más*); que el desarrollo ‘Técnico’ fuera el justo para las obras que el alumno esté trabajando en ese momento (p. ej., *Que veas que tiene la capacidad el alumno de tocar esa pieza en concreto físicamente, pero tampoco con una desenvoltura enorme*); y respecto al ‘Repertorio’, el que el grado en la consecución de los objetivos fuera el apropiado para el curso (p. ej., *Pues cuando se atiende a los mínimos establecidos por la programación*).

Los profesores no mencionaron prácticamente las cuestiones relativas a la ‘Técnica’, la ‘Interpretación’ o la ‘Expresividad’ hasta que les preguntamos cómo describirían lo que para ellos era una interpretación de diez. Las cuestiones ‘Expresivas’ fueron las más descritas (11 profesores, 61.1%). Los profesores explicaron la importancia de que el alumno mostrara

su visión personal de la música que interpreta (p. ej., *Cuando de alguna manera percibes o crees percibir que el alumno la ha hecho suya* [la obra]). Un profesor también mencionó la necesidad de que el alumno comprendiera emocional y artísticamente la partitura, ejecutándola con buen gusto y expresividad (p. ej., *Sería una ejecución en la que también hubiera una implicación y una comprensión estética de la partitura, una implicación emocional...; La sensibilidad de lo que hay detrás de las notas*). En cuanto a la ‘Técnica’ (10 profesores, 55.5%), los aspectos que los profesores mencionaron principalmente fueron que el alumno dispusiera de una buena relación con el instrumento (p. ej., *Que haya un entendimiento muy bueno del hecho de tocar físicamente, del hecho, digamos, de relacionarse con el instrumento*); y el que utilizara la técnica como vehículo para comunicar sus propias ideas musicales (p. ej., *Que me llegue de forma coherente lo que está interpretando con el uso adecuado de los medios instrumentales*). En los aspectos referentes a la ‘Interpretación’ (8 profesores, 44.4%), los docentes articularon la importancia de que el alumno comprendiera la partitura (p. ej., *Que dé la sensación de que entiende la obra*) para poder interpretarla. Finalmente, se refirieron al ‘Proceso de aprendizaje’ (5 profesores, 27.8%) como preparación para su interpretación final (p. ej., *Según el trabajo que haya hecho un alumno a lo largo del curso, cómo haya ido evolucionando y no solo cómo haya ido ya tocando un instrumento, sino entendiendo la música e interpretándola*).

5.3.3 ¿Cómo haces para concretar tu juicio musical en un número?

Los resultados de esta sección se refieren al segundo sistema de categorías del Estudio 3 (Tabla 10). De los 18 profesores entrevistados, 12 profesores (66.7%) articularon algún procedimiento de calificación concreto. Entre los procedimientos mencionados, siete profesores (38.9%) se refirieron a calificar de forma ‘Criterial’, dos profesores (11.1%) de forma ‘Holística individual’ y tres profesores (16.7%) de manera ‘Holística comparativa’.

Ningún profesor hizo alusión a utilizar procedimientos compartidos con el resto de sus compañeros de departamento.

La forma en que los profesores explicaron la calificación ‘Criterial’ fue valorando cada uno de los criterios por separado y luego ponderando el total. Uno de los profesores fue muy preciso (p. ej., *Si yo tengo que evaluar un 100% lo divido en “veintes por ciento”: posturales, de afinación, de contenidos conseguidos, de objetivos y, si todo eso está dentro de ese 20%, al final la interpretación pasa del 50%, llega al oído*). Sin embargo, la mayoría de las respuestas fueron mucho más imprecisas (p. ej., *Le otorgo a una serie de criterios un porcentaje en la calificación, un ocho en esto, un cinco en lo otro, un dos en aquello y luego lo pondero o lo hago matemático*).

Dentro de la categoría ‘Holística individual’, los profesores se refirieron a otorgar calificaciones a cada alumno individualmente utilizando criterios implícitos, de forma espontánea, y con base en su juicio en su experiencia docente (p. ej., *Necesitaría ahora mismo, tener a alguien tocando para (...) empezar a notar, visualizar, escuchar todo lo que está pasando. Y a partir de ahí... hay un número que viene a tu mente (...) y tu experiencia de muchos años cuenta*). Los que tuvieron ideas dentro de la categoría ‘Holística comparativa’ explicaron que primero valoran a los alumnos del mismo curso de una forma global para tener una idea del nivel general. Posteriormente, valoraron el nivel del alumno para calificarle en función del nivel medio (p. ej., *Creo que lo miro un poco en función del resto de alumnos que estén también en ese curso. Si tengo varios alumnos, siempre es más fácil porque te ayuda la comparación entre ellos*).

El resto de los profesores (6 profesores, 33.3%) no explicitaron ningún procedimiento de calificación. En vez de describir un procedimiento en concreto, hablaron de otros factores que suelen influir en sus calificaciones, como por ejemplo: a) El juicio u opinión de los

compañeros del departamento (p. ej., *Me veo afectada por el ambiente del centro, hay alumnos a los que a lo mejor suspendería y que me veo un poco presionada a no suspender (...). Si aplicara estrictamente mi criterio pondría notas más bajas, yo creo*); y b) El proceso de aprendizaje previo del alumno (p. ej., *Una persona que trabaja muy bien, pero que hace un examen nefasto no merece suspender porque en este caso el examen no es representativo de su trabajo*). Otros profesores centraron sus respuestas en describir las dificultades que entraña el concretar la valoración de una interpretación musical en una nota (p. ej., *Pues es muy complicado, realmente, poner un número a una evaluación, a un juicio. Te mueves en márgenes, (...) entre 5 y 6.5 pues es una actuación un poquito para salvar los trastos; un poquito bien pues ya te mueves entre 6.5 y 8 y luego, a partir de ahí, ya haberlo hecho muy bien*), o incluso expresaron ser incapaces de asignar calificaciones numéricas a las interpretaciones de los estudiantes (p. ej., *No lo hago, no puedo*).

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Estudio 1. Las funciones social y pedagógica coexistieron en las ideas de los profesores

El objetivo del Estudio 1 fue investigar las ideas de profesores de instrumentos musicales en conservatorios sobre las funciones y finalidades de la evaluación. Más concretamente, pretendimos identificar y describir las ideas más frecuentes entre los profesores de distintas especialidades instrumentales en enseñanzas elementales y profesionales, así como comparar dichas ideas con las directrices propuestas desde el currículo de música vigente. Las preguntas de investigación específicas del Estudio 1 fueron:

- 1) ¿Cuáles son las finalidades sobre la evaluación que los profesores de instrumento en conservatorios consideran fundamentales?, ¿qué otras finalidades consideran importantes?; y
- 2) ¿Cómo coexisten las diferentes finalidades y funciones sobre la evaluación en las respuestas de los profesores?

6.1.1 La finalidad sumativa predominó como finalidad fundamental. El calificar fue la finalidad secundaria más mencionada

En la pregunta sobre: ¿Cuál es la finalidad que consideras más importante a la hora de evaluar?, el resultado más relevante fue el que los profesores hicieron referencia a la finalidad sumativa en primer lugar, con una frecuencia muy superior a la del resto de finalidades. A la finalidad sumativa le siguieron las finalidades orientadas hacia la regulación de la enseñanza (autoevaluación de la práctica docente), y la regulación del aprendizaje del alumno por parte del profesor (formativa). Las finalidades con menor presencia fueron las centradas en la regulación del propio aprendizaje del alumno (formadora) y las acreditativas (finalidad normativa y de calificación). Por su parte, a la pregunta: ¿Cuáles fueron otras finalidades que los profesores tuvieron presentes a la hora de evaluar?, el calificar fue la finalidad más mencionada, seguida de la autoevaluación y la evaluación formativa. Solamente un profesor

hizo mención a la finalidad formadora. Estos resultados ponen de manifiesto que la finalidad formadora, siendo la que conlleva una mayor implicación del alumno en la regulación de su aprendizaje y evaluación, fue mencionada de forma muy minoritaria por los profesores de instrumento.

En la línea de los estudios realizados por Coll y Remesal (2009) y por Martín et al. (2006), el porcentaje de profesores que hicieron referencia a ideas relativas a la regulación de la enseñanza fue superior al de profesores que se refirieron a la regulación del aprendizaje. Resultados similares se presentan en el estudio de Bautista et al. (2011) en relación a los profesores que impartieron docencia durante más de 5 años. Solamente los docentes del grupo de menos de 5 años de experiencia docente fueron los que mostraron posiciones más constructivas. Estos profesores concebían la evaluación centrada en los procesos de regulación del aprendizaje por parte del alumno desde la co-creación de los criterios de evaluación. En términos cuantitativos, el porcentaje de profesores pertenecientes a este grupo fue muy superior al número de profesores que hace mención a la finalidad formadora en nuestro Estudio 1. Por otra parte, Bautista et al. (2011) no encontraron diferencias en las concepciones de la evaluación respecto al ciclo educativo en que los profesores de conservatorio profesional impartían docencia (enseñanzas elementales/profesionales), por lo que en nuestro estudio decidimos no considerar dicha variable.

6.1.2. Se refirieron diferentes finalidades para satisfacer las funciones social y pedagógica

Acerca de cómo coexisten las finalidades en las respuestas de los profesores, nos encontramos con que la finalidad sumativa fue la que más coexistió con otras finalidades, coincidiendo en las respuestas de los profesores con las finalidades de autoevaluación de los profesores y, en menor medida, con la normativa. Por otra parte, una vez que analizamos el

cómo coexisten las funciones, nuestros resultados muestran que, en una amplia mayoría, los profesores tienen presentes ambas funciones (social y pedagógica). No obstante, las finalidades a las que se refieren en sus respuestas para llevar a cabo estas dos funciones son muy heterogéneas, existiendo un amplio abanico de combinaciones entre las finalidades expuestas por los profesores. Para finalizar, en un análisis sobre la cantidad de veces que las finalidades fueron mencionadas, las que atienden a funciones de naturaleza social fueron referidas más frecuentemente que las finalidades que tienen una función pedagógica. Podemos concluir que, en las ideas de los profesores sobre la evaluación coexisten las funciones social y pedagógica, estando más presentes las que tienen una función social.

Un ejemplo de coexistencia en las finalidades fue el de la finalidad formadora. Los dos participantes que se refirieron a ella, también mencionaron finalidades de naturaleza social. Este resultado complementa a la caracterización aportada por Torrado y Pozo (2008) de un modelo de profesor constructivo que, desde su planteamiento, estaría solamente centrado en la regulación del aprendizaje. En nuestro caso, los dos docentes que mencionaron la finalidad formadora lo hicieron junto a las finalidades sumativa y normativa, finalidades que tienen una función social. Por lo que la coexistencia de finalidades no implica necesariamente el que las finalidades a que se refieren los profesores conlleven el mismo nivel de regulación del aprendizaje por parte del alumno. En los términos expuestos por Torrado y Pozo (2008), podríamos decir que las posiciones constructivas pueden cohabitar con otras no constructivas.

Estos resultados concuerdan en cierto grado con las directrices propuestas desde el currículo. Desde el punto de vista de las funciones, su coexistencia indica que las ideas de los profesores concuerdan en gran parte con lo prescrito. Pero al analizar la presencia de las finalidades según la importancia que se les otorga, lo más significativo sería resaltar que la

finalidad formadora parece no estar integrada de manera efectiva en las ideas de los profesores de conservatorio sobre la evaluación. Es decir, la mayor parte de los profesores entrevistados no tiene una visión de la evaluación como la co-creación de los criterios interpretativos y musicales de los alumnos para fomentar su autonomía en la construcción de su personalidad como intérprete. Esta carencia incide directamente en la autorregulación que realizan los alumnos de su aprendizaje musical y desarrollo con el instrumento. Las razones por las que esto podría producirse serían similares a las que se han descrito en otras áreas y niveles educativos (Martín et al., 2006; Monteagudo et al., 2015). Los citados estudios concluyen que el lapso entre lo prescrito desde el currículo y la realidad de las aulas se encuentra en un déficit de formación específica para el profesorado que esté enfocada en el papel del profesor como agente evaluador dentro de todo el entramado educativo, y en el para qué se evalúa. Por lo tanto, sería necesario que las administraciones educativas de ámbito autonómico actualizaran sus propuestas formativas en cuanto a la evaluación.

6.2 Estudio 2. Las ideas relativas a la evaluación en las clases y en los exámenes difirieron sustancialmente

El propósito del Estudio 2 fue investigar las ideas del profesorado de conservatorios acerca de los procedimientos de evaluación. Concretamente nos propusimos analizar: 1) La forma en que los profesores dicen que evalúan a sus alumnos en las clases; 2) La forma en que los profesores dicen que evalúan a sus alumnos en los exámenes; y 3) Las ideas sobre el grado de acuerdo o desacuerdo en la forma en que evalúan sus compañeros. Este estudio nos permite aproximarnos a la forma en que los profesores conciben la evaluación continua, así como al grado de coherencia existente entre sus ideas sobre los procedimientos de evaluación procesual y final.

6.2.1 Predominaron las ideas basadas en evaluar por observación y/o audición

Comenzando por el cómo se evalúa, los profesores expresaron que evalúan a los alumnos y sus interpretaciones principalmente por observación y/o audición, tanto en las clases como en los exámenes. En general, los profesores controlan el desarrollo de los alumnos y hacen un seguimiento de su evolución a partir de la impresión general de lo que escuchan y ven (Mills, 1991). Pocos profesores concretaron algún procedimiento de evaluación de una manera organizada y específica (Jornet et al., 2015; Vilar, 2001). En la evaluación clase a clase, los profesores sí que mencionaron el llevar un seguimiento semanal de los aspectos trabajados con los alumnos en cuadernos y partituras, pero no describieron la estructura de estas anotaciones. En la evaluación final, muy pocos profesores se refirieron a evaluar para calificar o puntuar (Saunders y Holahan, 1997; Stanley et al., 2002; Winter, 1993). Ningún profesor hizo mención al uso de instrumentos del tipo portafolios de producto/proceso o rúbricas, similar a los propuestos por Gil et al. (2015) y Jornet et al. (2015), que permiten sistematizar la evaluación.

6.2.2 Ideas diferentes acerca de qué evaluar en las clases y en los exámenes

En las ideas que aparecieron acerca de qué se evalúa, en la evaluación clase a clase los profesores describieron principalmente aspectos relacionados con el trabajo del repertorio. Se refirieron a secuenciar los objetivos (inespecíficos) que el alumno tiene que ir consiguiendo progresivamente en el proceso de aprendizaje durante las clases. Los profesores también mencionaron el prestar atención a las estrategias de estudio que los alumnos emplean en su estudio diario con el instrumento. En la evaluación final, valoraron especialmente la presencia y actitud escénica del alumno, incluso con mayor frecuencia que las cuestiones de interpretación, técnica o memoria.

Los profesores no otorgaron gran importancia a valorar los contenidos y/o capacidades relacionados con la interpretación en sí misma (Decreto 30, 2007), ni con la forma de pensar y estructurar la música del alumno (Cantwell y Jeanneret, 2004; Torrado y Pozo, 2008). Prácticamente no se refirieron a fomentar en el alumno la capacidad de escucha y percepción de sus propias interpretaciones (Hallam y Creech, 2010), al autoconocimiento de las posibilidades del alumno como intérprete (Daniel, 2001; Hewitt, 2009), ni al desarrollo de su expresividad musical y sus capacidades de comunicación con el instrumento (Real Decreto 1577, 2006). En otras palabras, los profesores mencionaron con poca frecuencia los aspectos interpretativos y expresivos en sí mismos, lo cual resulta paradójico pues dichos aspectos deberían ser el fundamento de la enseñanza del instrumento (Chaffin et al., 2003; Pozo et al., 2008).

Es posible que la razón por la que los profesores no mencionaran en gran medida la idea de valorar los aspectos interpretativos y expresivos se deba a que se centran en valorar aspectos que plantean algún tipo de dificultad especial para los alumnos. Podría ser que existan aspectos que captan una mayor parte de la atención de los profesores porque tienden a

plantear más problemas de aprendizaje. Por ejemplo, entendemos que los profesores identifican las estrategias de estudio y la actitud escénica como las capacidades que favorecerían un mejor desarrollo del alumno como instrumentista (Decreto 30, 2007). Concretamente, estos aspectos implican en sí mismos un profundo proceso de autorregulación y control del alumno en el aprendizaje de la interpretación (Torrado y Pozo, 2008). También son aspectos que pueden favorecer o imposibilitar la interpretación en sí misma (Hallam y Creech, 2010). Esta situación plantea una incoherencia en el ciclo evaluador (Casanova, 1995; Coll et al., 2001). Pocos profesores mencionaron el promover la autoevaluación del alumno, especialmente en estos aspectos que requieren un profundo autoconocimiento y autocontrol por parte del alumno (Hewitt, 2009), y a los que se refirieron especialmente en su forma de evaluar (Daniel, 2001; Torrado y Pozo, 2008).

6.2.3 Ideas diferentes acerca de qué referente considerar durante las clases y en los exámenes

Respecto a qué referentes se utilizan para establecer mediciones, los profesores mencionaron los referentes planteados en el Decreto 30 (2007) (i. e., criterios de evaluación, el nivel de consecución de los objetivos generales y específicos de cada grado, y la propia evolución del alumno). No obstante, articularon de forma diferente los puntos de referencia que toman en las clases y en los exámenes. En la evaluación clase a clase, los profesores mencionaron la referencia del nivel del alumno con más frecuencia de lo que mencionaron el comprobar el progreso respecto de nivel y/o objetivos (inespecífico) propuestos por el profesor. Aproximadamente un tercio de los profesores tuvo en cuenta ambos puntos de referencia. Podríamos afirmar que dichos profesores sí tienen presente la *finalidad formativa* (Real Decreto 1577, 2006). Esto indica que parte de los profesores manifestó unas ideas de la evaluación más cercanas a las concepciones *interpretativa* y *constructiva* propuestas por

Pozo et al. (2008), en las que los profesores evalúan partiendo principalmente del nivel de conocimientos y capacidades del alumno (Shuler, 2011).

En la evaluación final, la forma en que los profesores describieron el uso de los criterios fue muy heterogénea. Relacionando los resultados de nuestro estudio con estudios previos acerca de cuál es la forma más válida y fiable de evaluar, casi ningún profesor hizo mención a evaluar de una forma holística (Mills, 1991), o criterial (Gabrielsson, 2003; Saunders y Holahan, 1997; Winter, 1993). Muy pocos profesores se refirieron a articular las interpretaciones ‘del todo a las partes’, o ‘de las partes al todo’ (Mills, 1991; Stanley et al., 2002). Análogamente, muy pocos profesores mencionaron el estructurar su percepción de las interpretaciones y/o de los aprendizajes de los alumnos con respecto a algún referente que les permita establecer algún tipo de mediciones o comparaciones (Shuler, 2011; Zabalza, 1987). Comparando los referentes que mencionaron en la evaluación durante las clases, los profesores tuvieron muy presente el evaluar con respecto a la propia evolución del alumno y, en menor medida, en cuanto a los objetivos de aprendizaje propuestos por él mismo. En la evaluación final, muy pocos profesores articularon algún referente y sus respuestas fueron heterogéneas.

6.2.4 Predominaron las ideas relativas a evaluar para supervisar los resultados del aprendizaje

Los profesores evalúan principalmente para supervisar la evolución y consecución de los resultados de aprendizaje, ejerciendo un control externo sobre la evaluación en clases y en los exámenes. En la evaluación clase a clase, los profesores explicaron que también regulan la enseñanza al ajustar de forma continua las acciones de enseñanza al progreso del aprendizaje, con una *finalidad formativa* (Decreto 30, 2007). Aproximándonos al marco de las concepciones planteadas por Bautista et al. (2011) y por Torrado y Pozo (2008), podemos

observar que los profesores presentaron ideas que corresponderían a perfiles mixtos. Casi ningún profesor manifestó ideas relacionadas con que evaluar es simplemente examinar, como en la concepción directa que plantea Maugars (2006) en el contexto de los conservatorios franceses.

La mayor parte de los profesores mostraron posiciones en las que solamente concibieron la supervisión de los resultados y procesos del aprendizaje, así como la regulación de la enseñanza (Torrado y Pozo, 2008). Los profesores que mostraron posiciones más profundas para fomentar la autonomía del alumno también tuvieron ideas acerca de controlar externamente tanto los resultados como los procesos de aprendizaje de los alumnos (Bautista et al., 2011). En la evaluación final, muchos profesores se refirieron a supervisar la evolución de los procesos de aprendizaje, vinculando la evaluación clase a clase con los exámenes. De esta forma, fueron consecuentes con el concepto de evaluación continua planteado en el currículo (Decreto 30, 2007).

Muy pocos profesores se refirieron a fomentar la autonomía del alumno con una *finalidad formadora* a través de promover el desarrollo del criterio interpretativo propio del alumno (Daniel, 2001; Shively, 2015; Shuler, 2011). No obstante, el número de profesores que se refirieron a involucrar al alumno en su propio proceso evaluador (Orden 1031, 2008) fue mayor en la evaluación clase a clase que en los exámenes. En cierta medida, parece que algunos profesores consideran importante implicar al alumno en su evaluación durante el proceso. Pero al hablar de unos resultados ya acabados, muy pocos profesores consideran necesario el ceder su control y permitir que el alumno participe activamente en su propia evaluación (Bautista et al., 2011; Fautley, 2010; Torrado y Pozo, 2008).

Con respecto al para qué, en líneas generales, pensamos que la finalidad formativa de la evaluación propuesta desde la LOGSE (1990), y presente en la LOE (2006), ha calado

efectivamente en las ideas de los profesores. Durante las clases, muchos profesores mencionaron el evaluar al alumno con respecto a su nivel (Torrado y Pozo, 2008; Zabalza, 1987). También se refirieron a vincular el proceso de aprendizaje de las clases con el resultado final en los exámenes (Decreto 30, 2007). Sin embargo, en los contextos de evaluación final, los profesores no mostraron ideas que reflejaran una preocupación por evaluar de una manera sistemática y regulada, ni por establecer de una forma clara los niveles de consecución (Fautley, 2010; Jornet et al., 2015; Saunders y Holahan, 1997; Stanley et al., 2002). Esto hace que nos cuestionemos cuáles son las “garantías para la evaluación conforme a criterios objetivos” que los profesores proponen, de acuerdo a la Orden 2031 (2008, p. 11).

Por otra parte, pensamos que la *finalidad formadora* no ha calado tanto en las ideas de los profesores. En su conjunto, pocos profesores hablaron sobre promover la autorregulación del alumno de su propio aprendizaje a través de la construcción conjunta de unos criterios de evaluación (Shuler, 2011), lo que podría significar que el alumno se involucre menos en su propio proceso de aprendizaje (Daniel, 2001), y en la construcción de su identidad como intérprete (Hewitt, 2009). Por lo tanto, nuestros datos sugieren que en las ideas de los profesores existe una clara tendencia hacia la regulación externa de los procesos de evaluación. Dichas ideas están mucho más presentes que las ideas referidas a favorecer la autoevaluación y autorregulación del alumno en su proceso de aprendizaje (Bautista et al., 2011).

En conclusión, pese a que las ideas relativas a contextos de evaluación continua y final difieren sustancialmente, ambas tienden a ser superficiales con respecto a la forma de evaluar y fomentar los aprendizajes específicos que los alumnos han de lograr en los conservatorios, y en la finalidad para la que se evalúa.

6.2.5 Predominaron las ideas de desacuerdo con los compañeros de departamento en la forma de evaluar

Por otro lado, la mayor parte de los profesores manifestó no estar de acuerdo con la forma de evaluar de sus compañeros de departamento. Ello puede suponer el que haya una gran reticencia a la hora de establecer unos criterios y procedimientos de evaluación definidos y consensuados, así como a reunirse en los tribunales. Esta falta de acuerdo entre los evaluadores también se da en otros contextos académicos (Daniel, 2001; Gabrielsson, 2003).

Nuestros resultados sugieren que los profesores tienen ideas implícitas sobre la forma de evaluar, por lo que quizás les fue difícil explicitar verbalmente cómo articulan los procedimientos y criterios de evaluación de una forma clara y definida (Mills, 1991; Saunders y Holahan, 1997). Siguiendo a Fautley (2010), los profesores parecen no sentir la necesidad de establecer unos procedimientos de evaluación más sistematizados de los que utilizan tradicionalmente, a pesar de tener ideas que están en claro desacuerdo con las del resto de compañeros (Daniel, 2001; Gabrielsson, 2003). Pensamos que, al no haber un acuerdo explícito en los procedimientos y criterios con los que evalúan, se puede correr el riesgo de que los niveles sean cada vez sean menos demandantes en contextos de evaluación final. El que los niveles no estén precisados con exactitud en la evaluación final también podría tener un efecto retroactivo sobre el nivel que se exige durante las clases (Monereo, 2003). Probablemente sea difícil para los profesores profundizar en el diseño conjunto de procedimientos de evaluación si parten implícitamente de la premisa de que no van a estar de acuerdo (Daniel, 2001; Gabrielsson, 2003), y no encuentran vías para la integración de sus criterios personales (Saunders y Holahan, 1997). Además, cada profesor parece

conceptualizar la evaluación de una manera personal, no compartida y no sistematizada (Jornet et al., 2015; Vilar, 2001).

6.3 Estudio 3. Los profesores mostraron ideas heterogéneas acerca de los criterios y procedimientos de calificación

El Estudio 3 se enmarca en la investigación descriptiva sobre el aprendizaje y enseñanza de la interpretación musical (Bautista, Pérez Echeverría et al., 2009; Brown, 2004; Torrado y Pozo, 2006). Los objetivos fueron investigar las ideas de profesores de instrumento en conservatorios sobre: 1) Los aspectos que consideran objetivos y subjetivos a la hora de calificar las interpretaciones musicales de los alumnos; 2) Los principales aspectos con los que caracterizan una interpretación de suspenso, de cinco y de diez; y 3) Cómo concretan su juicio evaluador en una calificación numérica. Consideramos que las ideas de los profesores de instrumento sobre los criterios y procedimientos de calificación es un objeto de estudio relevante en sí mismo, no sólo por su potencial influencia sobre las prácticas docentes (Torrado y Pozo, 2006), sino también por reflejar niveles de conciencia e influencia socio-cultural más elevados (Bautista, 2009; Brown, 2004).

6.3.1 Lo objetivo y lo subjetivo entendido como un continuo con límites difusos

En relación al primer objetivo, los resultados muestran que los profesores consideraron como objetivos los aspectos relativos a la técnica, la lectura de la partitura y a la calidad del sonido, y como subjetivos los relacionados con la expresión artística. Los aspectos interpretativos fueron considerados tanto objetivos como subjetivos. En otras palabras, los profesores caracterizaron como objetivos los aspectos más próximos a la reproducción de la notación, y como subjetivos los aspectos estéticos y artísticos. Pese a que los estudios en contextos académicos coinciden en la presencia e importancia de la subjetividad en los procedimientos de calificación (Davidson y Da Costa, 2001; Mills, 1991; Thompson et al., 1998; Wrigley y Emmerson, 2013), los profesores de nuestro estudio

describieron más aspectos objetivos que subjetivos para valorar las interpretaciones musicales de los alumnos.

Más concretamente, los profesores consideraron objetivos aspectos pertenecientes a la lectura de la partitura, en concordancia con los estudios de George (1980) y Palmer (1997), quienes afirman que, desde la notación musical, los aspectos que se consideran puramente objetivos a la hora de interpretar las partituras son la altura y la duración de las notas. Incluso los profesores mencionaron como objetivos ciertos aspectos dentro de la interpretación, que están próximos a la reproducción de los elementos dinámicos y agógicos de la partitura, los cuales están plasmados en la notación de forma aproximada -como la intensidad- e implícitamente -como los patrones de movimiento- (Palmer, 1997). Mencionaron la parte subjetiva de la interpretación refiriéndose a cómo cada intérprete da sentido a las notaciones gráficas (si lo hacen bien o mal, con o sin buen gusto), aproximándose a las valoraciones estéticas de la interpretación (Johnson, 1997). La expresión de los aspectos artísticos y la forma en que los alumnos se comunican musicalmente con su instrumento fueron mencionados como subjetivos por prácticamente la totalidad de los profesores (Palmer, 1997; Sloboda, 1991, 2000).

Dentro de la categoría interpretación, nuestros resultados indican que el límite entre lo objetivo y subjetivo no está tan claramente definido. Los profesores categorizaron como objetivos y/o subjetivos los aspectos relacionados con las cuestiones estilísticas o estéticas. Nuestros resultados también sugieren que a los profesores les resulta más fácil identificar, explicitar y describir los aspectos considerados objetivos que los subjetivos. Una de las razones podría ser que los profesores en su práctica docente tengan más presentes los aspectos objetivos -que relacionaron con los aspectos más reproductivos de la notación

musical- que los subjetivos o más expresivos (Bautista, Pérez Echeverría et al., 2009; Palmer, 1997).

A nuestro juicio, el hecho de que los profesores identificaran tanto aspectos objetivos como subjetivos dentro de la interpretación podría deberse a la naturaleza implícita, culturalmente construida y heredada del hecho interpretativo (Hewitt, 2009). Uno de los factores implicados en este hecho se relaciona con el propio sistema notacional, pues las partituras codifican un amplio espectro de información, tanto explícita como implícitamente (Treitler, 1982). Otro factor es que, en las enseñanzas de instrumento, las prácticas de transmisión que establecen cómo se debería interpretar “correctamente” el repertorio de cada estilo son prácticas normativas (podríamos también decir que están “objetivadas”, o consensuadas socialmente). Estas prácticas se transmiten tradicionalmente de expertos a novatos de una forma explícita e implícita (Hewitt, 2009; Sloboda, 1991). Consecuentemente, lo objetivo y lo subjetivo se complementan en el momento en que el intérprete expresa -desde su subjetividad- la parte implícita de la notación a partir de las convenciones estilísticas y estéticas que normativizan lo que pudiera estar bien o mal, y/o dentro del gusto de cada época (Hewitt, 2009; Johnson, 1997; Palmer, 1997).

6.3.2 Los aspectos objetivos determinan el suspenso y el cinco, mientras que lo subjetivo entra en juego en el diez

En relación al segundo objetivo del estudio, los profesores se centraron principalmente en la lectura de la partitura y en aspectos relativos al proceso de aprendizaje para caracterizar la interpretación de suspenso, mientras que en la de cinco incluyeron además aspectos de naturaleza técnica y del repertorio. Describieron la interpretación de diez en base a aspectos expresivos, técnicos, interpretativos y, en menor medida, relativos al

proceso de aprendizaje. Los profesores describieron con un número creciente de aspectos las interpretaciones de suspenso a diez.

Estos resultados tienen relación con la idea de que existe una lógica jerárquica e inclusiva en el aprendizaje de las partituras musicales (Chaffin et al., 2003). Desde esta lógica, el aprendizaje de los aspectos más profundos e implícitos incluiría a los más superficiales y reproductivos (Bautista, Pérez Echeverría et al., 2009). Por ejemplo, para poder llegar a entender y dotar de significado a la notación sería necesario leer previamente la partitura correctamente. Por ello, los aspectos interpretativos también comprenderían los implicados en la lectura de la partitura. La lógica jerárquica e inclusiva se ve reflejada en las respuestas de los profesores. Al movernos del suspenso al diez, los profesores fueron valorando cada vez más aspectos y más profundos. Además, incluyeron paulatinamente los aspectos que consideraron subjetivos.

Concretamente, la interpretación de diez fue caracterizada por los aspectos que más frecuentemente fueron mencionados como objetivos (técnica) y como subjetivos (expresión). Es decir, los profesores valoraron el dominio de los medios técnicos del propio instrumento (técnica) para conseguir la expresión del alumno con el instrumento, aportando su personal visión y comprensión de la obra (interpretación) (Russell, 2015; Sloboda, 1991, 2000). Estos resultados son coherentes con el planteamiento del modelo de Russell (2015). En su propuesta, los elementos que más aportan calidad a la interpretación son en su conjunto precisamente la técnica y la expresión.

Asimismo, nuestros resultados sugieren que existe una idea fuertemente establecida entre los profesores de que la expresión de la música sólo se puede valorar una vez se han resuelto los aspectos reproductivos (Pozo et al., 2008; Torrado y Pozo, 2008). Los profesores no mencionaron los aspectos más subjetivos que tienen que ver con la

expresividad hasta las calificaciones superiores. Por lo tanto, un alumno podría aprobar sin que los profesores consideren el que se exprese con su instrumento. El factor que principalmente influye para aprobar es que el alumno haya hecho un esfuerzo por intentar vencer las dificultades que se encontrara en el proceso de aprendizaje. Este hecho es contrario a la naturaleza comunicativa, artística y estética de la interpretación musical (Fautley, 2010; Johnson, 1997; Kendall y Carterette, 1990; Palmer, 1997; Sloboda, 1991, 2000), y a los planteamientos curriculares contenidos en el Decreto 30 (2007). Todos ellos proyectan la idea de que los aspectos reproductivos de la música deben servir a la expresión que se pretende comunicar.

Tras este análisis podemos inferir que, como plantean autores como Bautista et al. (2011) y Torrado y Pozo (2006), los profesores de instrumento en conservatorios españoles parecen partir de un enfoque tradicional de la evaluación, anclado en los aspectos más reproductivos de la notación. Al observar los distintos aspectos con los que se valora a los alumnos en las calificaciones, deducimos que sólo se fomenta un comportamiento experto en los estudiantes ‘sobresalientes’ (Sloboda, 2000; Torrado y Pozo, 2008). Únicamente los mejores alumnos podrían llegar a hacer un uso epistémico, analítico y artístico de las partituras, ya que consiguen dominar todos los elementos necesarios para interpretar.

6.3.3 Los procedimientos de calificación descritos fueron heterogéneos y poco concretos

Nuestro tercer objetivo fue explorar cómo concretan su juicio evaluador en una calificación numérica. En primer lugar, nuestros resultados muestran que no todos los profesores fueron capaces de articular un procedimiento concreto de calificación. Entre aquellos que lo hicieron, identificamos procedimientos de naturaleza criterial y holística. Hubo un número mayor de profesores que articularon procedimientos de naturaleza criterial,

que los que no articularon procedimiento, o los que lo hicieron de manera holística. Este resultado es llamativo porque, en los conservatorios españoles, los profesores no suelen utilizar procedimientos de calificación estandarizados, o por criterios (Vilar, 2001). Por ello, consideramos que nuestros resultados podrían ser producto, al menos parcialmente, del fenómeno de la ‘deseabilidad social’ (Pérez Echeverría et al., 2001). Posiblemente los profesores no respondieron basándose en lo que *verdaderamente* piensan y hacen en sus clases, sino que articularon una respuesta de tipo criterial al intuir que sería más acertada, ya que es la sugerida en el currículo (Decreto 30, 2007).

La forma en que los profesores describieron los procedimientos de calificación fue muy heterogénea y poco concreta. Entre los profesores que articularon el calificar en cuanto a criterios, cada profesor describió el uso de los criterios de manera muy personal. Al no existir un procedimiento de calificación en común entre los distintos evaluadores, nos encontramos con la falta de fiabilidad y validez en los procedimientos de calificación que otros investigadores han identificado en otros contextos educativos (Johnson, 1997; Saunders y Holahan, 1997; Stanley et al., 2002; Winter, 1993). Es posible que los profesores que no articularon ningún tipo de procedimiento tiendan a calificar de forma implícita y, por lo tanto, no sean muy conscientes de cómo lo hacen. Dada la falta generalizada de una articulación precisa y coherente, las ideas de los profesores reflejan procedimientos de naturaleza personal, intuitiva, implícita, holística y basada en la experiencia (Davidson y Da Costa, 2001; Mills, 1991).

En líneas generales, los profesores mostraron un panorama heterogéneo sobre los aspectos con los que dicen que califican, y cómo se articulan concretamente en un procedimiento de calificación. Los resultados nos indican que hubo ciertas tendencias en los aspectos que los profesores mencionaron con una mayor frecuencia al caracterizar lo objetivo

o subjetivo, o al describir las distintas calificaciones, por lo que podría existir una diferencia en el grado de importancia y acuerdo con el que los profesores de una manera implícita e interpersonal otorgan a los aspectos con los que valoran las interpretaciones. Por lo tanto, las ideas de los profesores apuntan a que podría existir la posibilidad de que las interpretaciones sí tengan aspectos que pueden medirse de una forma objetiva o más o menos “consensuada” de una forma contextualizada por los miembros de la misma comunidad educativa, como también afirman Thompson et al. (1998) y Wrigley y Emmerson (2013). La diversidad de respuestas encontradas sugiere una posible falta de fiabilidad en la forma en que los profesores de conservatorio califican.

CAPÍTULO 7: REFLEXIONES FINALES

7.1 Implicaciones

De las conclusiones presentadas previamente se derivan implicaciones importantes para el desarrollo de procedimientos de evaluación y calificación de calidad, es decir, que ofrezcan unos niveles óptimos de fiabilidad y validez (Fautley, 2010). Sugerimos que los procedimientos que se planteen en los conservatorios para evaluar y calificar a los alumnos de instrumento deben responder a las premisas curriculares, estar desarrollados y consensuados por los miembros de cada departamento, y promover un aprendizaje profundo del instrumento (Bautista et al., 2011; Torrado y Pozo, 2008). En conjunto, proponemos el planteamiento de procedimientos de evaluación y calificación más sistematizados (Parkes, 2010; Wrigley y Emmerson, 2013).

Una de las conclusiones del Estudio 1 es que la finalidad formadora no está lo suficientemente presente en las ideas de los profesores, en comparación con la relevancia prescrita desde el currículo (Orden 1031, 2008). Las respuestas de los profesores indicaron que existe una mayor regulación de los procesos evaluadores por parte del profesor, y un menor interés en involucrar al alumno en sus procesos de autoevaluación (Torrado y Pozo, 2008). Las implicaciones de este hecho son diversas. Puede que los alumnos no lleguen a integrar con suficiente profundidad los criterios con los que van a ser valorados, y que no se fomente de forma adecuada el que el alumno desarrolle estrategias que le permitan autoevaluar y, por lo tanto, autorregular su propio aprendizaje (Hallam y Creech, 2010; Panadero y Alonso-Tapia, 2013; Shuler, 2011). Presumiblemente, los alumnos podrían desconocer cuáles son los baremos o criterios con los que se valora el aprendizaje de su instrumento y el desarrollo de sus capacidades como intérprete (Decreto 30, 2007). Es posible que, si no se involucran personalmente en su desarrollo como intérpretes, lleguen a desconectarse de su propia responsabilidad en el constante estudio del instrumento (Davidson

y Scutt, 1999). Podrían incluso sentir que la forma en que son evaluados es diferente de lo que esperaban, o incluso impuesta. Creemos que es por estas razones por las que, desde el currículo, se insta a la co-creación de los criterios de evaluación por parte de profesores y alumnos (Orden 1031, 2008).

Por otra parte, en relación al Estudio 2, consideramos necesario el buscar la homogeneidad en todo el procedimiento de evaluación a lo largo de cada ciclo educativo, ya que los procedimientos de evaluación en los conservatorios no están muy sistematizados (Jornet et al., 2015; Vilar, 2001), y las ideas de los profesores relativas a los contextos de evaluación en las clases y en los exámenes difieren sustancialmente.

Con respecto a los aspectos interpretativos en sí mismos, estimamos que los profesores podrían plantear objetivos de aprendizaje que impliquen un entendimiento profundo de la interpretación musical (Cantwell y Jeanneret, 2004). Desde nuestro punto de vista, el profesor podría ayudar al futuro intérprete a que construya y produzca su imagen mental o representación sonora y artística de la partitura (Chaffin et al., 2003) a través de transmitirle una retroalimentación o *feedback* que le haga consciente de cómo está tocando en cada momento (Hallam y Creech, 2010; Shuler, 2011), fomentando su capacidad de autoescucha y “oído interno” (Decreto 30, 2007). Además, los profesores también podrían utilizar procedimientos para evaluar no sólo cómo tocan los alumnos, sino cómo estructuran y piensan la música (Cantwell y Jeanneret, 2004). Una forma posible sería el valorar las verbalizaciones de los alumnos sobre lo que están tocando, o sobre algún aspecto interpretativo en concreto (Hallam y Creech, 2010). Esta medida también puede favorecer que el profesor tenga un conocimiento más profundo del pensamiento musical del alumno (Shuler, 2011).

Con referencia al Estudio 3, consideramos que cualquier procedimiento de calificación que se proponga en los conservatorios debería promover el aprendizaje partiendo de un uso epistémico de las partituras, y valorar el desarrollo técnico a partir de la expresividad y la comprensión (no solamente de su reproducción) de la notación desde estadios tempranos del aprendizaje (Bautista, Pérez Echeverría et al., 2009; Chaffin et al., 2003; Torrado y Pozo, 2008). Desde nuestra visión, el punto de inflexión entre el aprobado y el suspenso debería centrarse en que el alumno consiga comunicar el sentido musical de la partitura que interprete. Creemos que sólo así la expresión musical se convertirá en un verdadero motor del aprendizaje y de la enseñanza.

Para buscar una mayor uniformidad entre lo que se enseña y lo que se evalúa, instamos a que los profesores encuentren formas de promover la autorregulación de los alumnos en aspectos específicos (Monereo, 2003; Panadero y Alonso-Tapia, 2013; Torrado y Pozo, 2008). Concretamente, el ciclo evaluador ganaría en coherencia si los profesores promovieran el que el alumno adquiriera un mayor control e independencia en el aprendizaje de las estrategias de estudio y en su actitud escénica. Por ejemplo, el profesor les podría asignar la tarea de que analizaran las estrategias que utilizan para el estudio en casa, su forma de prepararse ante una actuación en público, para los exámenes, etc.

Pensamos que es esencial el trabajo conjunto de los miembros del departamento por diversas razones (Saunders y Holahan, 1997). Fundamentalmente, identificamos la necesidad de que los departamentos de instrumento encuentren vías que faciliten en diálogo entre sus miembros (Winter, 1993), para poder explicitar y consensuar los procedimientos de evaluación y calificación con los que van a evaluar a sus alumnos en las clases y en los exámenes (Gabrielsson, 2003; Gil et al., 2015; Stanley et al., 2002). Encontramos imprescindible el concienciar a los profesores sobre la necesidad y los beneficios que

conlleva una mayor sistematicidad en su forma de evaluar, trascendiendo la visión de la evaluación como una mera opinión que se vierte sobre el progreso de los alumnos (Jornet et al., 2015).

Por otra parte, el profundizar en la explicitación de los criterios con los que van a valorar las interpretaciones de los alumnos aumentaría la calidad de las evaluaciones, de la enseñanza y del aprendizaje (Bautista et al., 2011; Hallam y Creech, 2010; Shuler, 2011; Torrado y Pozo, 2008). Planteamos la necesidad de que los profesores expliciten los procedimientos de evaluación y calificación de forma contextualizada para que estos procedimientos tengan suficiente validez (Fautley, 2010), de manera que se pueda homogeneizar todo el ciclo evaluador (Jornet et al., 2015).

Desde el punto de vista de los alumnos, la carencia de consenso por parte de los profesores podría suponer el que no se les comuniquen los criterios definidos para su evaluación y calificación de forma explícita desde el departamento (Ibarra y Rodríguez, 2010; Orden 1031, 2008), disminuyendo su capacidad de aprendizaje (Pozo, 1996). Si los alumnos tienen claros los criterios y procedimientos con los que van a ser valorados (Casanova, 1995; Shuler, 2011), serán capaces de prever cómo se les va a valorar en contextos de evaluación final (Monereo, 2003), ganando en autonomía y gestión sobre su propio aprendizaje (Fautley, 2010).

Contemplamos la posibilidad de que existan resistencias personales que puedan dificultar la propuesta de procedimientos de evaluación y calificación más sistematizados a la forma tradicional con la que los profesores evalúan (Fautley, 2010; Mills, 1991). Una de las posibles barreras sería el que los profesores piensen que la sistematización de los procedimientos pueda suponer el que sus criterios personales no se tengan en cuenta (Maugars, 2006; Winter, 1993). En respuesta, proponemos que la sistematicidad en los

procedimientos de evaluación y calificación debería partir de la integración de los criterios de evaluación de los profesores a través de la explicitación y la comunicación entre los miembros del departamento (Orden 1031, 2008; Stanley et al., 2002).

Otra de las posibles barreras que podríamos encontrarnos es que el uso de procedimientos de evaluación y calificación más sistematizados requieran que los profesores empleen más tiempo evaluando (Fautley, 2010). El uso de estos procedimientos puede no implicar una mayor dedicación de tiempo, y sus beneficios son notables en cuanto a la organización de la información (Gil et al., 2015; Hallam y Creech, 2010; Jornet et al., 2015; Saunders y Holahan, 1997). Consideramos que el uso de portafolios de producto y de proceso, así como el uso de rúbricas, puede ayudar enormemente a que los profesores y alumnos tengan un mayor control sobre la evolución del proceso de aprendizaje del alumno, aportando una visión más completa de su evolución (Jornet et al., 2015; Panadero y Jonsson, 2013; Shuler, 2011).

Con base en las conclusiones del Estudio 3, proponemos la necesidad de revisar el concepto de objetividad que propone la normativa vigente (Orden 1031, 2008, p. 11), y que también está presente en las ideas sobre la evaluación en el resto de disciplinas artísticas. La subjetividad en los juicios es algo inherente y necesario para valorar las producciones artísticas y, por lo tanto, para calificar. Consideramos que la aproximación de Wrigley y Emmerson (2013) sería apropiada para nuestro contexto educativo. Sugieren que la objetividad intersubjetiva o disciplinaria puede ser una perspectiva más apropiada para adoptar en las prácticas de evaluación musical. Esto exigiría a los departamentos desarrollar procedimientos de calificación en los que se expliciten y se articulen los criterios inter e intrapersonales de una manera consensuada. Cuanto más profundicemos en la explicitación

de los criterios con los que se valoran las interpretaciones musicales, más ganaremos en la calidad de la enseñanza y su evaluación (Hewitt, 2009).

7.3 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Las principales limitaciones de los Estudios 1, 2 y 3 radican en el reducido número de profesores entrevistado y en el uso de un único procedimiento de recogida de datos (i.e., semi-estructurada). En estudios posteriores, estos datos se podrían triangular con otros métodos de recogida de datos, como cuestionarios con opciones múltiples, cuestionarios de dilemas, etc. Este tipo de metodologías permitiría acceder a muestras mayores de participantes.

Más concretamente, el cuestionario de opciones múltiples con el que se podría completar el Estudio 1 se diseñaría de tal forma que los profesores podrían elegir como opciones las distintas finalidades y funciones de la evaluación para las que evalúan, en distintas situaciones educativas. El Estudio 2 se podría ampliar con un estudio enfocado en analizar las ideas sobre cómo los profesores evalúan qué, concretando aspectos específicos del aprendizaje de la interpretación musical. En el cuestionario de opciones múltiples o de dilemas diseñado para ampliar el Estudio 3, se incluirían los aspectos que han aparecido inductivamente en nuestro estudio como opciones para calificar (p. ej., ‘Lectura’, ‘Interpretación’, ‘Expresión’, etc.). Además, los cuestionarios de opciones múltiples permitirían eliminar el factor de deseabilidad social en la medida de lo posible (Pérez Echeverría et al., 2001).

En futuras líneas de investigación, sugerimos analizar específicamente si la tensión entre las funciones social y pedagógica varía en función del grado educativo, incluyendo también al Grado Superior, o incluso dentro de los distintos cursos de cada grado.

De forma análoga a las propuestas de Gil et al. (2015) y de Jornet et al. (2015), se podría plantear a los departamentos instrumentales que diseñaran portafolios de producto y proceso que contuvieran una rúbrica con criterios en los que se definieran los niveles de logro. Proponemos que el diseño de los portafolios de producto y de proceso se elaboren principalmente para el Cuarto curso de enseñanzas elementales y Sexto curso de enseñanzas profesionales, ya que son los finales de cada ciclo educativo, análogamente a Gil (2015) y a Gil et al. (2015). En estos cursos es especialmente importante definir el nivel de consecución de los objetivos propios de cada grado, de forma que sirvan de referencia sobre el nivel al que los alumnos tienen que llegar para cumplir con los niveles prescritos desde el currículo (Decreto 30, 2007). En el diseño de los portafolios y rúbricas se podrían recoger de forma oficial no solamente la nota o calificación, sino los objetivos, criterios y procedimientos de evaluación de una manera más detallada y estructurada (Orden 1031, 2008). Esto permitiría aportar al alumno una información tanto cuantitativa como cualitativa sobre el proceso de aprendizaje, de una forma más sistematizada.

Siguiendo las propuestas de Davidson y Da Costa (2001), Thompson et al. (1998) y de Wrigley y Emmerson (2013), también sería deseable realizar estudios diseñados para aumentar la fiabilidad y validez de las calificaciones al explicitar y sistematizar los procedimientos de calificación con criterios, o modelos de calificación contextualizados, en los cuales estén integrados los criterios inter e intrapersonales (Thompson et al., 1998; Wrigley y Emmerson, 2013). Sería también interesante comparar los niveles de fiabilidad y validez que se desprenden al analizar las calificaciones de los profesores con un procedimiento sistematizado con criterios específicos, y la evaluación holística. Cabría la posibilidad de estudiar si este procedimiento de calificación tiene una influencia proactiva en los procedimientos de evaluación durante las clases y en la docencia directa de los profesores, al delimitar los niveles de consecución previamente a su evaluación (Monereo, 2003).

Otro estudio directamente vinculado sería el de analizar específicamente la coincidencia entre el tipo de *feedback* que los profesores aportan a los alumnos durante las clases y después de los exámenes (Hallam y Creech, 2010). Sería interesante analizar la coincidencia entre el tipo de información cualitativa que el profesor aporta al alumno y su calificación. También podría aportar información de utilidad el que se analizara la coherencia del *feedback* que los profesores aportan al alumno sobre su nivel de logro en las distintas etapas del proceso de aprendizaje (Asmus, 1999; Shuler, 2011), en términos cuantitativos y cualitativos.

Como señala Winter (1993), la formación de los examinadores es un factor que influye en las decisiones de los miembros de un tribunal. Habría que indagar más sobre cuáles podrían ser las razones o intereses detrás de las ideas de desacuerdo entre los profesores, y las maneras en que pudieran acercarse a posiciones más abiertas que favorezcan el diálogo (Saunders y Holahan, 1997; Winter, 1993). Sería necesario desarrollar actividades de formación docente enfocadas a mejorar la forma en que los profesores evalúan y califican.

El lapso entre lo prescrito desde el currículo y la realidad de las aulas se encuentra en un déficit de formación específica para el profesorado que esté enfocada en el papel del profesor como agente evaluador dentro de todo el entramado educativo. Por lo tanto, sería necesario que las administraciones educativas de ámbito autonómico actualizaran sus propuestas formativas en cuanto a la evaluación.

Nuestra investigación pretende ser un punto de partida para el diseño de planes de actuación contextualizados para la mejora de los procesos evaluadores, que partan de las ideas que tienen los profesores sobre las funciones y finalidades de la evaluación, y sobre los procedimientos de evaluación y calificación de los alumnos de instrumento en conservatorio. Consideramos que los resultados aquí expuestos podrían orientar hacia el diseño de futuros

programas de desarrollo profesional docente, centrados en formar a los profesores acerca de para qué se evalúa, y cómo evaluar y calificar con distintos procedimientos, para analizar la idoneidad de cada uno de ellos en cada nivel y contexto educativo (Bautista y Ortega-Ruíz, 2015; Bautista, Toh y Wong, 2016; Bautista, Yau y Wong, 2016).

Por tanto, el presente estudio descriptivo pretende abrir caminos que permitan elaborar procedimientos de evaluación y calificación más explícitos y contextualizados dentro de los departamentos de instrumento. La descripción presentada acerca de las ideas de los profesores de instrumento sobre el para qué se evalúa, los criterios y procedimientos de evaluación y calificación pone de relieve algunas de las diferentes perspectivas existentes en los conservatorios españoles. Los datos expuestos podrían ayudar a otros profesores a situar sus propias ideas y a reflexionar sobre ellas, hacerles conscientes de ideas alternativas y, eventualmente, incorporar ideas de otros profesores para enriquecer o mejorar la forma en que evalúan y califican. Este estudio también puede ayudar a los alumnos a ser conscientes de las ideas que los profesores valoran para ser un buen instrumentista.

Para concluir, consideramos esencial que los profesores amplíen su horizonte a explorar otras formas de evaluación para el aprendizaje, a pesar de las resistencias personales y de la cultura del centro en el que se encuentren. Esto proporcionaría considerables beneficios a los propios profesores y alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas

- Abeles, H. F. (1973). Development and validation of a clarinet performance adjudication scale. *Journal of Research in Music Education*, 21(3), 246-255.
- Abeles, H. F. (2010). Assessing music learning. En H. F. Abeles y L. A. Custodera (Eds.), *Critical issues in music education: contemporary theory and practice* (pp. 167-193). New York: Oxford University Press.
- Allal, L., Cardinet, J. y Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Genève: Péter Lang.
- Asmus, E. P. (1999). Music assessment concepts. *Music Educators Journal*, 86(2), 19-24.
- Bautista, A. (2009). *Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Bautista, A. y Ortega-Ruíz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240-251.
- Bautista, A. y Pérez Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que tienen que enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20(1), 17-34.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P. y Pozo, J. I. (2009). Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: a descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38(1), 85-106.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I. y Brizuela, B. M. (2009). Piano students' conceptions of musical scores as external representations: A cross-sectional study. *Journal of Research in Music Education*, 57(3), 181-202.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P. y Pozo, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466.

- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I. y Brizuela, B. M. (2012). Piano students' conceptions of learning, teaching, assessment, and evaluation. *Estudios de Psicología*, 33(1), 79-104.
- Bautista, A., Toh, G.-Z. y Wong, J. (2016). Primary school music teachers' professional development motivations, needs, and preferences: Does specialization make a difference? *Musicae Scientiae*. doi:10.1177/1029864916678654
- Bautista, A., Torrado, J. A., Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las concepciones de los profesores de conservatorio sobre el aprendizaje y la enseñanza. En M. A. Ortiz y A. Ocaña (Eds.), *Cultura, Culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural* (pp. 159-177). Granada: GEU.
- Bautista, A., Yau, X. y Wong, J. (2016). High-quality music teacher professional development: A review of the literature. *Music Education Research*. doi:10.1080/14613808.2016.1249357
- Berenson, F. (1993). Interpreting the emotional content of music. En M. Krausz (Ed.), *The Interpretation of Music: Philosophical essays* (pp. 61-72). Oxford: Oxford University Press.
- Bergee, M. J. (1989). An objectively constructed rating scale for euphonium and tuba music performance. *Dialogue in Instrumental Music Education*, 13, 65-86.
- Bergee, M. J. (2003). Faculty interjudge reliability of music performance evaluation. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 137-150.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.

Referencias Bibliográficas

- Boyle, J. D. y Radocy, R. E. (1987). *Measurement and evaluation of musical experiences*. New York: Schirmer.
- Brown, G. T. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 11(3), 301-318.
- Cabedo, A. (2013). Què significa la música? Una aproximació a la dimensió comunicativa de l'experiència musical. *Anuari de l'Agrupació Borrianenca de Cultura: revista de recerca humanística i científica*, 24, 9-21.
- Campayo, E. Á. y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 13, 124-139
- Cantwell, R. H. y Jeanneret, N. (2004). Developing a framework for the assessment of musical learning: resolving the dilemma of the "parts" and the "whole". *Research Studies in Music Education*, 22(1), 2-13.
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Carpintero, E., González, C. y Cabezas, D. (2014). Evaluación Integral en docentes: Perfiles de docentes con respecto su percepción de la evaluación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40, 61-74.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casas, A. y Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20(1), 49-62.
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. F. y Chen, C. (2003). " Seeing the Big Picture": Piano practice as expert problem solving. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 20(4), 465-490.

- Ciorba, C. R. y Smith, N. Y. (2009). Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5-15.
- Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 64-77.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar* (pp. 549-574). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 391-404.
- Côté, J., Salmela, J. H., Baria, A. y Russell, S. J. (1993). Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The sport psychologist*, 7(2), 127-137.
- Daniel, R. (2001). Self-assessment in performance. *British Journal of Music Education*, 18(03), 215-226.
- Davidson, J. W. y Da Costa, D. (2001). Investigating performance evaluation by assessors of singers in a music college setting. *Musicae Scientiae*, 5(1), 33-53.
- Davidson, J. y Scutt, S. (1999). Instrumental learning with exams in mind: a case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education*, 16(01), 79-95.
- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de los conservatorios de música (B.O.E. núm. 254, 24 de octubre 1966).

Referencias Bibliográficas

- Decreto 30/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música (B.O.E. núm. 18, 25 de junio de 2007).
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Duke, R. A. (1999). Teacher and student behavior in Suzuki string lessons: Results from the International Research Symposium on Talent Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(4), 293-307.
- Duke, R. A. y Simmons, A. L. (2006). The nature of expertise: Narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 7-19.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Fiske, H. E. (1975). Judge-group differences in the rating of secondary school trumpet performances. *Journal of Research in Music Education*, 23(3), 186-196.
- Fiske, H. E. (1977). Relationship of selected factors in trumpet performance adjudication reliability. *Journal of Research in Music Education*, 25(4), 256-263.
- Fiske, H. E. (1980). *Effect of a training procedure in musical performance evaluation on judge reliability*. Ontario: Ministry of Education. Research and Evaluation Branch.
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, 31(3), 221-272.
- George, W. E. (1980). Measurement and evaluation of musical behaviors. En D. A. Hodges (Ed.), *Handbook of Music Psychology* (pp. 291-392). Washington, D. C.: National Association of Music Therapy.
- Gil, P. (2015). Rúbricas para la evaluación del desempeño en Música. En C. J. Cabedo, R. y J. P. Valero (Eds.), *Las enseñanzas de música y danza en la comunidad valenciana*.

Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social (pp. 105-135).

Valencia: Generalitat Valenciana.

Gil, P., Valero, J. P., Mingot, B. y de Dios, A. (2015). Elaboración de rúbricas de desempeño para portafolios de Música y Danza. En C. J. Cabedo, R. y J. P. Valero (Eds.), *Las enseñanzas de música y danza en la comunidad valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social* (pp. 97-104). Valencia: Generalitat Valenciana.

Glass, G. V. y Ellett, F. S. (1980). Evaluation research. *Annual review of psychology*, 31(1), 211-228.

González, I. (2006). La evaluación y la mejora de la calidad de los procesos de comunicación. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 27, 199-203.

Gutiérrez, M. d. M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: Ministerio de Educación.

Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(01), 27-39.

Hallam, S. y Bautista, A. (2012). Processes of instrumental learning: The development of musical expertise. En G. McPherson y G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (pp. 658-676). New York: Oxford University Press.

Hallam, S. y Creech, A. (2010). Issues of assessment and performance. *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom: Achievements, Analysis and Aspirations*. London: Institute of Education-London.

Referencias Bibliográficas

- Herrera, L. y Romera , A. M. (2010). Aptitudes musicales. Utilidad de su evaluación dentro del proceso de selección del alumnado de nuevo ingreso al conservatorio de música. *PUBLICACIONES*, 40, 89-108.
- Hewitt, A. (2009). Musical styles as communities of practice: challenges for learning, teaching and assessment of music in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8(3), 329-337.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Johnson, P. (1997). Performance as Experience: the problem of assessment criteria. *British Journal of Music Education*, 14(03), 271-282.
- Jones, H. (1986). *An application of the facet-factorial approach to scale construction in the development of a rating scale for high school vocal solo performance*. Tesis Doctoral. Universidad de Oklahoma, Oklahoma.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.
- Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y González-Such, J. (2015). La evaluación de competencias musicales y de danza en conservatorios profesionales. En C. J. Cabedo, R. y J. P. Valero (Eds.), *Las enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde la cohesión social* (pp. 81-90). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Junta de Andalucía (2012). *Comprender la evaluación. Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.

- Kendall, R. A. y Carterette, E. C. (1990). The communication of musical expression. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 8(2), 129-163.
- L.O.E. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- L.O.G.S.E. (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4 de octubre).
- Lebart, M., Morineau, A. y Fenelon, J. P. (1998). *Tratamiento estadístico de datos*. Barcelona: Marcombo.
- Leyva, Y. y Jornet, J. (2006). El perfil del evaluador educativo. *Boletín CENEVAL*, 7, 2-6.
- López-Íñiguez, G., Pozo, J. I. y de Dios, M. J. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. *Psychology of Music*, 42(2), 157-176.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, C. (2013). *¿Qué aprendo, cómo aprendo? Concepciones sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de instrumentos de viento-madera*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 143-159). Barcelona: Graó
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), 177-200.
- Maugars, C. (2006). Attitudes of music teachers towards final examinations in the French music conservatoires. *International Journal of Music Education*, 24(1), 43-55.

Referencias Bibliográficas

- McPherson, G. E. y Schubert, E. (2004). Measuring performance enhancement in music. En A. Williamond (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 61-82). Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. y Thompson, W. F. (1998). Assessing music performance: Issues and influences. *Research Studies in Music Education*, 10(1), 12-24.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Mills, J. (1991). Assessing musical performance musically. *Educational studies*, 17(2), 173-181.
- Miras, M. y Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, A. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar* (pp. 419-431). Madrid: Alianza.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.
- Monteagudo, J., Molina, S. y Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España: el caso de la Región de Murcia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 737-761.
- Nichols, J. P. (1985). A factor-analysis approach to the development of a rating scale for snare drum performance. *Dialogue in Instrumental Music Education*, 15, 11-31.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Orden 1031/2008, de 29 de febrero, de la Consejera de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en las enseñanzas profesionales de música y los documentos de aplicación (B.O.C.M. núm. 67, de 19 de marzo de 2008).

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Palacios, A. y López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Palmer, C. (1997). Music performance. *Annual review of psychology*, 48(1), 115-138.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576.
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Parkes, K. A. (2008). Effect of performance rubrics on college level applied studio faculty and student attitudes. *Assessment in music education: Integrating curriculum, theory, and practice*, 325-336.
- Parkes, K. A. (2010). Assessment in Music Classrooms. En F. Abrahams y T. S. Brophy (Eds.), *The Practice of Assessment in Music Education: Frameworks, Models, and Designs* (pp. 351-364). Chicago: GIA Publications.
- Parkes, K. A. (2012). Recent Research in Applied Studio Instruction: Evaluation and Assessment. *Journal of Research in Music Performance*.
- Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22(2), 155-173.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Referencias Bibliográficas

- Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15.
- Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En Aran, A. P., de Diego Navalón, J., Esteve, M. F., Gutiérrez, L. O., Pons, B. M., Rivera, H. E. Q., ... y Vilamitjana, D. Q. (Eds.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 54-57). Barcelona: Grao.
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. núm. 18, 20 de enero 2007).
- Russell, B. E. (2010a). The development of a guitar performance rating scale using a factorial approach. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 21-34.
- Russell, B. E. (2010b). *The empirical testing of musical performance assessment paradigm*. Tesis Doctoral. Universidad de Miami, Miami.
- Russell, B. E. (2015). An empirical study of a solo performance assessment model. *International Journal of Music Education*, 33(3), 359-371.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sánchez, A. (1996). Evaluar no es calificar: La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, 15-26.
- Saunders, T. C. y Holahan, J. M. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 259-272.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne, y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.

- Shively, J. (2015). Constructivism in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 116(3), 128-136.
- Shuler, S. C. (2011). Music Assessment, Part 1: What and Why. *Music Educators Journal*, 98(2), 10-13.
- Sloboda, J. A. (1991). Musical expertise. En K. A. Ericsson y J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 153-171). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sloboda, J. A. (1994). Do Graded Examinations help Children's Musical Development? *Libretto: the Journal of the Associated Board of the Royal Schools of Music*, 5(1994), 8-9.
- Sloboda, J. A. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in cognitive sciences*, 4(10), 397-403.
- Smith, J. A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. *Rethinking methods in psychology*, 1, 8-26.
- Stanley, M., Brooker, R. y Gilbert, R. (2002). Examiner perceptions of using criteria in music performance assessment. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 46-56.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Swanwick, K. (1998). The perils and possibilities of assessment. *Research Studies in Music Education*, 10(1), 1-11.
- Swanwick, K. (2002). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Thompson, S. y Williamon, A. (2003). Evaluating evaluation: Musical performance assessment as a research tool. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 21(1), 21-41.

Referencias Bibliográficas

- Thompson, W., Diamond, C. P. y Balkwill, L.-L. (1998). The adjudication of six performances of a Chopin Etude: A study of expert knowledge. *Psychology of Music*, 26(2), 154-174.
- Torrado, J. A. (2003). *Las concepciones de profesores de instrumento sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Torrado, J. A., Casas, A. y Pozo, J. I. (2005). Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26(2), 259-269.
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-228). Barcelona: Graó.
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48.
- Treitler, L. (1982). The early history of music writing in the west. *Journal of the American Musicological Society*, 35(2), 237-279.
- Vilar, J. M. (2001). *La evaluación en las escuelas de música y en los conservatorios*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno.
- Vygotsky, L. (1978). *The development of higher psychological processes. Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winter, N. (1993). Music performance assessment: a study of the effects of training and experience on the criteria used by music examiners. *International Journal of Music Education*, 1, 34-39.

- Wortman, P. M. (1983). Evaluation research: A methodological perspective. *Annual review of psychology*, 34(1), 223-260.
- Wrigley, W. J. y Emmerson, S. B. (2013). Ecological development and validation of a music performance rating scale for five instrument families. *Psychology of Music*, 41(1), 97-118.
- Zabalza, M. Á. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, Ó. y Robles-Rubio, J. E. (2016). Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música. *ReiDoCrea*, 5, 16-21.
- Zdzinski, S. F. y Barnes, G. V. (2002). Development and validation of a string performance rating scale. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 245-255.

ANEXO I

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Aránzazu González Royo, de la Universidad Politécnica de Valencia. La meta de este estudio es investigar sobre las ideas que los profesores de instrumento de conservatorio tienen sobre la evaluación de los alumnos y sus producciones musicales

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente una hora de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación y las publicaciones que se deriven de la misma. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Aránzazu González Royo. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las ideas que los profesores de instrumento de conservatorio tienen sobre la evaluación de los alumnos y sus producciones musicales

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente una hora.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Aránzazu González Royo al teléfono xxx

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Aránzazu González Royo al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

