



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

I d ó n e a C o m u n i c a c i ó n d e R e s u l t a d o s

La evaluación del aprendizaje de un instrumento musical
Un estudio de caso de la Licenciatura en Música-Educación Musical de la
FaM-UNAM

Que para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta

Héctor Santana Trasviña Alvarado

Directora

Dra. María Angélica Buendía Espinosa

Ciudad de México a 10 de Marzo de 2017

Directora de ICR
Dra. María Angélica Buendía Espinosa

Lectores
Dr. Rogelio Martínez Flores
Dr. Jorge David García Castilla

Agradecimientos y dedicatorias

Son muchas las personas que vienen a mi cabeza al pensar en cómo logré concluir esta etapa de mi vida, personas que estuvieron enriqueciéndome en muchos aspectos, a las cuales les quiero agradecer desde lo más profundo de mi ser y dedicar esta composición literaria que quedará plasmada en mi recuerdo junto con ellos.

Quiero comenzar agradeciendo a mi madre María y a mi padre Héctor, que aun en la distancia fueron un apoyo emocional, que brindaron siempre ánimos de seguir adelante, que creyeron siempre en mí y a quienes amo y amaré por siempre. También a todos mis hermanos, es especial a Raúl que ya no está con nosotros, a toda mi familia y amigos quienes están siempre al pendiente de mis logros.

Quiero agradecer y hacer una mención especial a la familia Acuña, en especial a mi suegra Ángela, quienes estos últimos años me apoyaron tanto en mi vida personal como en mi vida profesional, gracias por permitirme formar parte de su familia.

Agradezco a todos mis compañeros de maestría, por compartir todos los buenos y malos momentos, por brindarme su amistad, en especial a Carlos Joaquín, Malineli, Michel, Viridiana, Nayhely, Carlos Luis, Anabel, Jorge y Marlen, quienes además de su carga personal en la universidad dedicaron tiempo para ayudarme con la mía.

Muchas gracias a todos los académicos que dedicaron tiempo para orientarme y leer mi trabajo, en especial a la Dra. Angélica quien dirigió la recta final de éste y quien me ayudó a que tomara una forma correcta. A la Mtra. Gaby Pérez quien no pudo estar al final pero hizo aportaciones valiosas a mi trabajo. Al Dr. Rogelio que a parte de leer mi trabajo siempre estuvo disponible para cualquier consulta durante toda la maestría. Al Dr. Jorge quien aceptó leer mi trabajo y ser sinodal en mi examen con la presión de la proximidad de la fecha, quien generó aportaciones muy importantes para la versión final de mi trabajo.

Con todo mi amor, quiero agradecer a mi esposa Reneé, mi compañera de vida quien me alentó y ayudó para empezar esta maestría, para mantenerme en ella y para terminarla. Es la persona que día a día está a mi lado, aun cuando estamos en ciudades diferentes. La persona

con la cual estoy forjando una nueva vida y con quien comparto todos mis logros, como éste. La mujer que amo.

Por último, quiero agradecer a una personita por ser mi máxima inspiración en la vida, a quien dedico este trabajo, a quien nació durante el proceso de realización del mismo, a quien cada día le aprendo algo nuevo y quien espero algún día lea esto y se sienta orgullosa de su papá. A ti Renata, te amo.

ÍNDICE

Resumen	9
Abstract.....	9
Introducción	10
PRIMERA PARTE. LA LICENCIATURA EN MÚSICA-EDUCACIÓN MUSICAL. DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	11
Capítulo 1. El problema de investigación y el contexto particular del caso.	11
1.1 Planteamiento del problema.....	11
1.1.1 Preguntas, objetivos y supuestos de la investigación	15
1.2 Antecedentes históricos de la educación musical profesional en México.	16
1.2.1 Conservatorio Nacional de Música	16
1.2.2 Facultad de Música-UNAM	20
1.3 La Facultad de Música de la UNAM en la actualidad.....	22
1.3.1 Oferta educativa de la Facultad de Música.....	24
1.3.2 El caso de la Licenciatura en Música – Educación Musical	28
1.3.2.1 Características de la licenciatura.....	31
Capítulo 2. Aproximaciones metodológicas para la investigación.....	35
2.1 Estado del arte	35
2.1.1 La evaluación del aprendizaje	36
2.1.2 Instrumentos de evaluación en educación musical	38
2.1.3 La concepción de la evaluación.....	41
2.2 Metodología	43
2.2.1 Selección de caso	45
2.2.2 Enfoque.....	46
2.2.3 Instrumentos de recolección de información	48
2.2.4 Categorías de análisis.....	50
SEGUNDA PARTE. LA EVALUACIÓN DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	52
Capítulo 3. Proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva constructivista	52
3.1 Una aproximación al constructivismo en la educación	52

3.2 Aprendizaje significativo	55
3.3 Evaluación desde la perspectiva constructivista	57
Capítulo 4. Evaluación de los aprendizajes	60
4.1 La concepción sobre evaluación.....	60
4.2 Modalidades de la evaluación	63
4.2.1 Según el momento de aplicación y su finalidad	64
4.2.2 Según su extensión	66
4.2.3 Según los agentes evaluadores y su procedencia	67
4.2.4 Según el normotipo.....	68
4.3 Instrumentos de evaluación	69
4.3.1 Instrumentos de evaluación por observación.....	70
4.3.1.1 Lista de verificación o cotejo.....	71
4.3.1.2 Escala de rango	72
4.3.1.3 Rúbrica	72
4.3.1.4 Demostración	75
4.3.1.5 Instrumentos de observación no sistematizados.....	76
4.4 Una mirada crítica a la evaluación.....	77
4.4.1 Evaluación y medición.....	79

TERCERA PARTE. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE MÚSICA **82**

Capítulo 5. Análisis de las entrevistas y encuestas realizadas	82
5.1 Concepción docente	83
5.2 Modalidades de evaluación.....	89
5.2.1 Momentos y finalidades.....	89
5.2.2 Extensión.....	92
5.2.3 Agentes	93
5.2.4 Normotipo.....	97
5.3 Instrumentos de evaluación	98
5.4 Hallazgos	100
5.4.1 Metacognición	100
5.4.2 Diferenciación del caso	101
5.4.3 Una evaluación colegiada	102
Capítulo 6. Resultados de investigación	105

6.1 Conclusiones y aportaciones	106
Bibliografía	111
Índice de esquemas	116
Índice de gráficas.....	116
Anexo 1. Listado de oferta académica de educación musical superior en México.....	117
Anexo 2. Ejemplo de una encuesta contestada	123
Anexo 3. Ejemplo de una entrevista	132

Resumen

La evaluación en las artes, específicamente en la música, es compleja de realizar debido a la subjetividad que implica tratar de medir las cualidades expresivas en los ejecutantes. Por lo tanto, la siguiente investigación aborda la concepción que tienen los docentes que enseñan el instrumento musical en la Licenciatura en Música-Educación Musical ofertada en la Facultad de Música de la UNAM sobre evaluación, así como sus estrategias para aplicarla. Se realiza un estudio de caso en dicha institución aplicando entrevistas a los docentes y encuestas a los alumnos.

Palabras clave: Evaluación de los aprendizajes, educación musical, instrumentos de evaluación.

Abstract

Evaluation in arts, specifically in music, is complex to perform due to the subjectivity involved in trying to measure expressive qualities in performers. Therefore, the following research deals with the conception of the teachers who teach the musical instrument in the Degree in Music-Music Education offered in the Facultad de Música of the Universidad Nacional Autónoma de México about evaluation, as well as their strategies to apply it. A case study is carried out in this institution, applying interviews to the teachers and surveys to the students.

Keywords: Evaluation and assessment of learning, music education, evaluation instruments.

Introducción

En este documento se presenta una *Idónea Comunicación de Resultados* de investigación, como parte de la formación del autor como Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación, cursada en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco en la Ciudad de México.

Este documento titulado *La evaluación del aprendizaje de un instrumento musical. Un estudio de caso de la Licenciatura en Música-Educación Musical de la FaM UNAM*, está dividido en tres partes:

La primera parte, el qué, por qué y cómo se realiza esta investigación partiendo del problema. Una aproximación al contexto de la educación musical en México y el caso específico de la Facultad de Música de la UNAM, así como la licenciatura en cuestión. Se expone un estado del arte con las investigaciones que se consideran más relevantes para la realización de ésta, para luego plantear la manera en que se aborda este trabajo metodológicamente.

La segunda parte desarrolla un marco conceptual del cual surgen las categorías de análisis. Se aborda la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva constructivista. Asimismo se describen características, tipos y modalidades de evaluación, instrumentos de evaluación y, una mirada crítica hacia la evaluación en la actualidad.

La tercera y última parte es referente al análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo, cuyo objetivo es comparar la propuesta teórica con lo interpretado de la perspectiva de los actores participantes con lo cual se responden las preguntas de investigación, y se corrobora si se cumplieron los objetivos preestablecidos.

Al finalizar el documento se incluye la bibliografía utilizada para la elaboración del mismo, índice de esquemas y gráficas, así como anexos con documentos de consulta.

PRIMERA PARTE. LA LICENCIATURA EN MÚSICA-EDUCACIÓN MUSICAL. DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. El problema de investigación y el contexto particular del caso.

1.1 Planteamiento del problema

La evaluación ha adquirido un gran protagonismo en los sistemas educativos de todo el mundo, algunos de los cuales consideran que este interés responde, sobre todo, a la necesidad de rendición de cuentas de la manera en que se administran los recursos públicos que se destinan a los sistemas escolares, así como a la relación que se guarda con los resultados de los objetivos esperados.

Las artes, específicamente la música, son consideradas como de difícil evaluación (Navarro, 2013), puesto que conllevan factores de apreciación que varían en cada persona. Sin embargo, en el caso de las instituciones educativas que se dedican a impartir este tipo de conocimientos a nivel superior, como es el caso de la FaM de la UNAM, se presenta la necesidad de evaluar al alumno para así poder determinar si tiene los conocimientos suficientes para acreditar cada asignatura. Asimismo, esta evaluación también es un indicador de los logros del docente y, en última instancia, de la institución.

El objeto de estudio de esta investigación radica en la licenciatura que se describe más adelante, la Licenciatura en Música-Educación Musical. Lo que interesa es la manera en la que los docentes llevan a la práctica el proceso de evaluación del aprendizaje de un instrumento musical.

Más adelante se describe la licenciatura citada en el párrafo anterior, pero la razón por lo cual se elige la asignatura de instrumento para esta investigación es por la supuesta debilidad que representa en el educador en comparación tal vez con un instrumentista. Los programas de la asignatura de instrumento a lo largo de la carrera están ya establecidos y claramente desarrollados, sin significar esto que el docente deba seguirlos estrictamente.

Por lo anterior, si bien el contenido de los programas no es objeto de estudio de esta investigación, sí cabe preguntarse si la forma de evaluar de los docentes va dirigida a

alcanzar esos contenidos, ya que de alcanzarlos el educador tendría un nivel de ejecución instrumental de acuerdo a los programas.

Por otro lado, los docentes que enseñan el instrumento musical tienen una formación como instrumentistas. Sin embargo, no todos tienen una formación como docentes, por lo que los recursos didácticos pueden estar limitados a la experiencia propia de su formación, es decir, a “enseñar como aprendieron”.

Es importante resaltar que para el docente encargado de impartir la asignatura de instrumento representa una complejidad diferente a enseñarle el instrumento a un alumno de la Licenciatura en Música-Instrumentista, ya que si bien el nivel de ejecución que se logra no siempre es el mismo, el educador musical requiere de otras herramientas para usar el instrumento como apoyo didáctico. Por tanto, el qué y cómo evaluar esas particularidades del aprendizaje del caso mencionado difiere de otras y requiere especial atención.

En 2011 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA) realizó acreditaciones de las carreras de la Facultad, en donde se evaluó distintos aspectos de éstas; a los cuales se les hizo recomendaciones y sugerencias.

A la Licenciatura en Música-Educación Musical, se señaló lo siguiente:

3.4 El perfil de ingreso explicita suficientemente sus atributos y éstos son conocidos por la comunidad académica. Sin embargo, los instrumentos utilizados en el proceso de admisión no están suficientemente definidos. No existen rúbricas definidas para evaluar el perfil de ingreso. En el caso de la evaluación de los aspectos relacionados con las habilidades pedagógicas, se realizan pruebas poco suficientes, en contraste con la evaluación de las capacidades musicales.

RECOMENDACIÓN 3: Elaborar instrumentos adecuados para evaluar todos los atributos del perfil de ingreso de manera confiable (CAESA, Informe de evaluación con fines de acreditación. Licenciatura en Música-Educación Musical, 2011a, pp. 9,10).

Si bien se hace la observación refiriéndose al proceso de ingreso a la licenciatura, y no durante, es importante destacar esta deficiencia que se tiene desde esta etapa, misma que puede verse reflejada al cursar la licenciatura.

En la siguiente observación:

4.7 En la entrevista se constató que en ocasiones los profesores no entregan ni comentan con los estudiantes los programas de asignatura. Los alumnos desconocen los objetivos, las formas de evaluación y la articulación de la materia en cuestión con el plan de estudios.

RECOMENDACIÓN 9: Asegurar que los docentes entreguen y comenten de manera oportuna con los estudiantes los programas de asignatura que imparten (CAESA, Informe de evaluación con fines de acreditación. Licenciatura en Música-Instrumentista, 2011b, p. 14).

Se menciona la falta de conocimiento por parte de los alumnos de los programas de la asignatura, entre lo que se encuentran las formas de evaluación, sin embargo, como se señala más adelante, el programa sólo contiene algunas sugerencias de evaluación, las cuales como también se señala más adelante, son bastante ambiguas. Por lo tanto el profesor aparte de entregar al alumno el programa oficial, sería pertinente también esclareciera las estrategias para abordarlo incluyendo las maneras de evaluar particulares de él.

En la Licenciatura en Música-Instrumentista, que no es la licenciatura en cuestión pero es importante señalarlo ya que algunos de los profesores que imparten instrumento lo hacen en más de una licenciatura, se señala lo siguiente sobre la evaluación:

2.14 En cuanto a los métodos de evaluación, se encontró que la mayoría de las veces, éstos no están clarificados, pues con frecuencia son desconocidos por los estudiantes, quienes en ocasiones se enteran casi al concluir el semestre sobre la manera en que serán evaluados. Asimismo, los métodos de evaluación no son seleccionados y/o establecidos como parte del trabajo colegiado. En consecuencia, la forma de evaluar a los estudiantes resulta demasiado subjetiva y en muchas ocasiones, carece de rigor.

RECOMENDACIÓN 5: Sistematizar la evaluación de los programas de asignatura por medio de trabajo colegiado e implementar instrumentos que permitan valorar la congruencia del proceso enseñanza-aprendizaje con los objetivos de la asignatura y la evaluación de los aprendizajes.

SUGERENCIA 8: Definir los procedimientos o instrumentos de evaluación de forma colegida y darlos a conocer con oportunidad a los estudiantes. Es importante que los métodos de evaluación sean diversificados.

En consecuencia, se otorga un nivel medio en el cumplimiento de la validez y confiabilidad de las evaluaciones realizadas a los alumnos en los programas de asignatura, esto porque la evaluación se realiza de forma muy subjetiva y no hay evidencia de los mecanismos de evaluación. Además, no está sistematizada la evaluación y no es producto del trabajo colegiado.

SUGERENCIA 9: Definir los instrumentos de evaluación, documentarlos y crear mecanismos para mejorarlos permanentemente.

SUGERENCIA 10: Establecer criterios claros para cada instrumento de acuerdo a los objetivos específicos de cada materia, se entiende que cada instrumento tiene particularidades técnicas, pero el incluir exámenes con sinodales en todas las materias se puede dar mayor formalidad a los procesos (CAESA, Informe de evaluación con fines de acreditación. Licenciatura en Música-Instrumentista, 2011b, pp. 13,14)

Por lo tanto, lo que interesa en esta investigación es la evaluación del aprendizaje del instrumento en la Licenciatura en Música-Educación Musical, puesto que los programas de estudio, como ya se mencionó, no señalan con claridad la forma de evaluar, es responsabilidad del docente la manera en que ésta ocurre. Es importante saber cómo concibe el profesor la evaluación, cómo la aplica, y con qué objetivos.

Las sugerencias de evaluación propuestas en el programa son las siguientes:

Esquema 1. Sugerencias de evaluación de la asignatura de instrumento en la Licenciatura en Música-Educación Musical. FaM-UNAM

Instrumento	Sugerencias
Acordeón	Exámenes parciales
	Exámenes finales
	Trabajos y tarea fuera del aula
	Participación en clase
	Asistencia a prácticas

	Evaluación del avance durante el semestre, trabajos realizador, asistencia a clases
	Recital-examen colectivo
	Recital-examen individual con sinodales
Guitarra	Exámenes parciales
	Exámenes finales
	Trabajos y tarea fuera del aula
	Participación en clase
	Asistencia a prácticas
	Avance del desempeño individual en función de logros técnicos, dominio conceptual y destreza en la ejecución
	Avances técnicos y estilísticos en la ejecución del repertorio preparado para cualquier presentación pública
	Constancia en la práctica del instrumento
	Cumplimiento del nivel de ejecución señalado en el programa de la asignatura
	Examen final
Piano	Exámenes parciales
	Exámenes finales
	Trabajos y tarea fuera del aula
	Participación en clase
	Asistencia a prácticas
	Cumplimiento de las tareas asignadas
	Desempeño general durante el semestre
	Memorización de las obras
	Observancia en el fraseo
	Presentación pública
	Reseñas de conciertos

Fuente: (FaM, s.f.d)

Se observa principalmente una falta de unificación entre los tres instrumentos, ya que las diferencias en las sugerencias no son por motivo de alguna particularidad de cada instrumento, sino por la falta de trabajo colegiado, como se señala en la evaluación de CAESA, entre los elaboradores de cada programa. Por ejemplo, en el instrumento piano, está la sugerencia de tomar en cuenta para la evaluación las reseñas de conciertos, la cual únicamente aparece en piano y podría aplicar para cualquiera de estos tres instrumentos.

En las sugerencias se percibe como algunos “trabajos” a evaluar, más no “qué” se evalúa en cuestión de aprendizaje, ni “cómo” se evalúa.

1.1.1 Preguntas, objetivos y supuestos de la investigación

En este contexto, las siguientes interrogantes, objetivos y supuestos sirven como eje en esta investigación.

Esquema 2. Preguntas, objetivos y supuestos de la investigación.

Preguntas de Investigación	Objetivos		Supuestos
	General	Específicos	
¿Cómo es concebida la evaluación por los docentes que imparten instrumento en la Licenciatura en Música-Educación Musical en la Facultad de Música de la UNAM?	Describir si la concepción que los docente tienen de la evaluación influye en la forma en que evalúan	Describir y analizar cuál es la concepción de la evaluación que tienen los docentes	Es posible que las concepciones que tienen los docentes se vean reflejadas en la decisión de sus métodos de enseñanza, entre ellos la forma de evaluar a los alumnos.
¿Cómo evalúan los docentes el aprendizaje de un instrumento musical a los alumnos de la Licenciatura en Música – Educación Musical?	Caracterizar los procesos de evaluación utilizados por los docentes en la asignatura.	Describir y analizar cómo utilizan los docentes las diferentes modalidades e instrumentos de evaluación. Describir y analizar cómo perciben los alumnos las diferentes modalidades e instrumentos de evaluación utilizados por el docente.	Es posible que no existe una evaluación colegiada en la licenciatura, por lo tanto cada docente evalúa de acuerdo a su criterio. Esta forma de evaluar podría carecer de elementos que brinden validez y objetividad en el proceso.

1.2 Antecedentes históricos de la educación musical profesional en México.

En este apartado se presenta información sobre los antecedentes de la educación musical en México, con el propósito de contextualizar el objeto de estudio de esta investigación.

Si bien, en la actualidad existen en México diferentes escuelas encargadas de ofrecer educación musical a nivel profesional (ver anexo), son principalmente dos instituciones, las cuales fueron las primeras y hasta el día de hoy forman músicos en distintas áreas: instrumentistas, educadores, compositores, entre otros. Estas instituciones son el Conservatorio Nacional de Música (CNM), dependiente del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y la Facultad de Música (FaM), que depende de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

1.2.1 Conservatorio Nacional de Música

A principios del siglo XIX la actividad musical, que anteriormente se practicaba en las iglesias y en la corte, empezó a desarrollarse también fuera de éstas, como por ejemplo en las casas y teatros. En este sentido, “El arte musical se afirmaba como expresión cultural

propiamente dicha, por oposición (no en oposición) al arte como expresión religiosa.” (Dultzin, 1982, p. 12)¹.

Como consecuencia de la implementación en México de las formas musicales no religiosas, las llamadas *Sociedades Filarmónicas* patrocinaban la actividad artística libre.

Dultzin (1982) describe tres Sociedades Filarmónicas que hubo en México:

- La *Primera Sociedad Filarmónica*. Para 1824, el principal representante de ésta era José Mariano Elízaga, la cual tenía como propósitos formar un coro y una orquesta sinfónica, además fundar una editora de música y establecer una academia de enseñanza musical. Para el año siguiente, con el apoyo de esta *Sociedad* se fundó la *Academia Filarmónica*, la cual se convirtió en la primera institución que formalizó la educación musical en lo que denominaban el Nuevo Continente Americano.
- La *Segunda Sociedad Filarmónica*. Llamada *Gran Sociedad Filarmónica*, se fundó bajo la dirección de Antonio Gómez en 1839, la cual estableció un conservatorio de música. Aunque en 1864 la *Sociedad* interrumpió sus actividades, la *Escuela de Música* que fundó el padre Agustín Caballero en 1838 en la Ciudad de México continuó con sus actividades, al grado de que habría de ser la precursora de una futura sociedad filarmónica, la *Tercera*, que a su vez fundaría un conservatorio que fue el antecesor inmediato del actual *Conservatorio Nacional*.
- La *Tercera Sociedad Filarmónica*. Ésta surge en 1866 y es también llamada *Sociedad Filarmónica Mexicana*, la cual como ya se mencionó, estableció el primer conservatorio de música. Inicialmente, se llamó *Conservatorio de la Sociedad Filarmónica Mexicana* y el 25 de octubre de 1867, por mandato del presidente de

¹ Dultzin (1982) hace una recopilación de documentos de la época de diferentes autores que son: Gerónimo Baqueiro, Gustavo Campa, Carlos Chávez, Adalberto García, Alba Herrera, Estanislao Mejía, Jesús Romero, Eloísa Carvalho y Luis Sandi, que sirven para dar cuenta de los antecedentes históricos de la educación musical en México y su formalización.

México Benito Juárez, se convirtió en el *Conservatorio Nacional de Música y Bellas Artes*.

En este orden de ideas, no sólo hubo un cambio a nivel administrativo, es decir, aquello que se vincula con las directrices que pudiera establecer el gobierno, sino que también en cuanto a la docencia, ya que se tomaron referencias europeas.

Tras la nacionalización del Conservatorio, se implementaron una serie de cambios de orden operativo y administrativo para ajustarlo a los procedimientos del gobierno federal, y, el campo académico no estuvo al margen de los nuevos vientos, de tal suerte que se buscó colocar a la práctica y enseñanza musicales de acuerdo a la corrientes vigentes en Europa para dar así mayor eficiencia y eficacia al desempeño profesional de los músicos mexicanos, tanto en las temporadas de ópera de empresas extranjeras y nacionales como en los conciertos del mismo Conservatorio (Bellinghausen, s.f.).

Señala Bellinghausen (s.f.) que en los primeros años del Conservatorio las características de la docencia se relacionaron con referentes extranjeros, ya que eran una adecuación de Italia y Francia, sin perder la identidad mexicana. Sin embargo, cuando Porfirio Díaz llegó al poder, la tonalidad francesa que reflejaba la sociedad, no sólo estaba expuesta en la arquitectura, literatura o música, sino que también se manifestó en las prácticas pedagógicas que fueron empleadas en el Conservatorio, lo cual no fue bien recibido en el profesorado. Un ejemplo de esto queda expuesto en el sitio web oficial del conservatorio: “La más conocida es la postura de Melesio Morales quién se oponía al uso del piano en las clases de solfeo, práctica que se promovió por Alfredo Bablot, director de origen francés.” (Bellinghausen, s.f., s.p.). A pesar de esto, continuó la formación tanto de profesores como de estudiantes en países europeos. Asimismo, la actividad artística mexicana tomó gran relevancia gracias a la formación profesional que brindaba el Conservatorio.

A raíz de la Revolución, México refleja la nueva nación por medio de las artes, con base en el llamado *Nacionalismo Revolucionario*, el cual representa la propuesta cultural más significativa en la historia del país y que a su vez fue reconocida internacionalmente. En ese sentido, el Conservatorio colaboró en la construcción de esa nueva nación, donde algunos de los principales músicos de esa corriente artística, ya que no sólo fueron formados en

dicha institución sino que fueron parte del personal docente, de los que sobresalen Carlos Chávez, Silvestre Revueltas, José P. Moncayo y Manuel M. Ponce, por mencionar algunos (Bellinghausen, s.f.).

Sin embargo, Dultzin apunta que para 1926, cuando se llevó a cabo el *Primer Congreso Nacional de Música*, uno de los principales puntos que se abordaron fue la ausencia de un espíritu nacionalista, sobre todo en los compositores, ya que en el contexto musical se exponía una clase de desprecio hacia el folclore mexicano, y en las prácticas formales de educación ocurre que se hacen presentes formas de clasismo, es decir, la educación musical no era accesible para las mayorías, de tal forma que este Congreso tenía una tarea importante que atender. Dicha labor continuó en 1928, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) convocó a una segunda edición de dicho Congreso. El resultado de tales Congresos, fue concientizar el nacionalismo y la recuperación del pasado musical y del folclore del país (Dultzin, 1982).

Cabe hacer un paréntesis para mencionar la deficiencia en la enseñanza musical, Ruíz Carvalho señala que desde el primer congreso se pone de manifiesto la deficiente preparación pedagógica de los maestros del Conservatorio. Carvalho, citada por Dultzin, afirma:

Desgraciadamente la enseñanza musical en el Conservatorio ha sido confiada, casi en su totalidad, a gentes oportunistas que vieron en la obtención de un puesto de maestro la forma de adquirir ingresos, más o menos necesarios, para su sostenimiento, sin pensar que el maestro está unido a una finalidad (Dultzin, 1982, p. 42).

En este sentido, los profesores no podían apoyarse en los programas de los planes de estudios, ya que éstos carecían de unidad, además fueron diseñados de manera arbitraria sin considerar las necesidades del músico (Dultzin, 1982).

Lo anterior es de gran relevancia para esta investigación, ya que las habilidades didácticas y pedagógicas en nivel superior son necesarios para la docencia, independientemente de la disciplina. Es de suponerse que para enseñar música no sólo se necesita ser músico, sino saber cómo transmitir los conocimientos y habilidades, es por eso que existen carreras

como la que se retoma para el objeto de estudio, la *Licenciatura en Música-Educación Musical*.

Como ecos de la Segunda Guerra Mundial, en la década de los sesenta surge un movimiento alterno al Nacionalismo Revolucionario, el movimiento Vanguardista. A efecto de la música, este movimiento se consolidó en 1970 y consistió en la integración de compositores e intérpretes que promovían la *Nueva Música*, la cual era una mezcla de música aleatoria, improvisada y con técnicas extendidas (Bellinghausen, s.f.).

Se puede subrayar el papel que ha tenido el Conservatorio como una de las instituciones que ha formalizado la educación musical en México, y que además ha influido y ha sido influenciado en los movimientos que expresan el sentimiento nacional de cada época. Actualmente, es una de las instituciones representativas de este rubro en el país.

1.2.2 Facultad de Música-UNAM

En 1926, con el patrocinio de la Universidad Nacional de México, se lleva a cabo el Primer congreso Musical en México y dio pie al surgimiento de lo que ahora es la Facultad de Música, esto por la necesidad de una preparación profesional del músico dentro de un contexto universitario, regido por programas disciplinarios (Dultzin, 1982).

En esos días, el Conservatorio era la única institución que ofrecía estudios musicales a nivel superior, el cual llevaba una práctica tradicional, que si bien buscaba la formación de músicos con un gran dominio del instrumento, con una gran ejecución y virtuosismo, no tomaba en cuenta la formación cultural integral de la persona (Dultzin, 1982).

Al asumir Carlos Chávez la dirección del Conservatorio, llamado entonces Escuela Nacional de Música, Teatro y Danza, promueve dentro de éste la necesidad de reformar la producción musical, con la intención de eliminar la excesiva reproducción de algunos compositores clásicos extranjeros. Se permitía abordar desde Debussy y sus contemporáneos en adelante, para lograr que la música abordada estuviera más acorde a la época (Dultzin, 1982).

Simultáneamente, el rector de la Universidad asigna a Chávez la responsabilidad de formar la Orquesta Sinfónica de México, la cual sería financiada por la misma Universidad, el Departamento del Distrito Federal, la Secretaría de Educación Pública, y una representación de los altos círculos políticos y culturales en el país (Aguirre, 2006).

Gerónimo Baqueiro Foster y Luis Sandi Meneses, fueron comisionados por Chávez para la elaboración de los programas bajo los cuales el Conservatorio practicaría las asignaturas, tales como solfeo, armonía, y demás ramas de la educación musical, dándoles entonces una orientación de acuerdo a la propuesta de Chávez (Dultzin, 1982).

Sin embargo, era notoria la falta de preparación didáctica-pedagógica por parte del plantel, como ya se señaló en el apartado anterior, por lo cual era difícil llevar a cabo con éxito estos cambios.

...transformación tan súbitamente verificada, que en otras circunstancias habría llenado las necesidades pedagógicas del plantel, fue llevada a cabo con inexperiencias de tal manera palpables, que no era difícil prever su rotundo fracaso (Dultzin, 1982, p. 62).

En otro sentido, la Universidad Nacional Autónoma de México logra su autonomía como desenlace de la huelga estudiantil de 1929. Esta huelga estudiantil universitaria es determinante para que Chávez, por conveniencia personal, decida separar la institución que él dirigía, la cual queda segregada de la universidad y es asignada directamente a la Secretaría de Educación (Dultzin, 1982).

La Facultad de Música surgió a la vida casi al mismo tiempo que la Universidad Autónoma, de hecho constituye la manifestación primísima de su voluntad creadora, su grande obra inicial, el hermoso brote que arrojó inmediatamente su ahínco de afianzamiento cultural (Dultzin, 1982, p. 61).

Se designó una comisión para llevar a cabo la reorganización de la nueva escuela de música de la Universidad, la cual pide al entonces rector Ignacio García Téllez, entre otras cosas, que el H. Consejo Universitario considerara los requerimientos de los profesores de música, lo cual tuvo una respuesta aprobatoria. El Consejo aprueba la formación de carreras

profesionales de música en la universidad, por lo que surge la Facultad de Música, la cual fue fundada el 7 de octubre de 1929 (Dultzin, 1982).

Artículo 1º. La Facultad de Música no sólo tiene por objeto la difusión y el perfeccionamiento de la enseñanza de esta especialidad, la creación de un profesorado competente y el estímulo del arte nacional, sino también el educar a sus alumnos en los métodos correspondientes a las investigaciones relativas.

Artículo 2º. En la Facultad de Música se impartirán los conocimientos para obtener el título de profesor en la enseñanza elemental de la música: (solfeo, dictado, teoría y canto coral); certificado de perfeccionamiento técnico en la ejecución de instrumentos de orquesta o banda militar; diploma de concertista, compositor, cantante o director de orquesta, y grados de maestro y doctor en música (Dultzin, 1982, p. 67).

De esta manera, en México existían dos instituciones encargadas de la educación musical profesional del país: la Facultad de Música, dependiente aun de la universidad nacional y la que sostenía Chávez, el conservatorio.

1.3 La Facultad de Música de la UNAM en la actualidad²

Desde la misión de la FaM se puede observar que, plantea que sus egresados se podrán desarrollar en diferentes ámbitos profesionales respecto a la música. Además que esta entidad académica se dedica a la enseñanza, lo cual se vincula con el objeto de estudio de esta investigación: la evaluación del aprendizaje de un instrumento musical.

Misión:

La Facultad de Música es la entidad académica dedicada a la enseñanza, el desarrollo y el perfeccionamiento de las habilidades musicales de sus alumnos. Sus egresados podrán desarrollarse en los campos de la composición, la interpretación, la investigación, la docencia, la extensión, la promoción y la difusión de la música, con el fin de contribuir, junto con los demás miembros de la comunidad universitaria, al desarrollo artístico, científico, tecnológico y, en

² La información que en el apartado 1.3 se describe ha sido tomada del sitio web oficial de las FaM.

suma, cultural de México y de la humanidad, con un sentido ético, orientado por un profundo compromiso social y por encima de cualquier otro interés. (FaM, Misión-Visión, s.f.a).

En la Visión, se advierte que la FaM organiza la formación de profesionales en el ámbito musical, a partir de los contenidos académicos y de los planes y actividades.

Visión:

Una Facultad de Música orgánicamente estructurada, funcional y eficiente, cuyos diversos ciclos educativos articulen tanto sus contenidos académicos como sus planes y actividades de trabajo para formar profesionales capaces de modelar y enriquecer la realidad artístico-musical de nuestro país, y así contribuir al enriquecimiento de nuestra sociedad al aportar los beneficios que la música representa. (FaM, Misión-Visión, s.f.a).

A continuación se presentan detalles de la infraestructura con la que la FaM opera. Desde 1979, la FaM se encuentra en la calle de Xicoténcatl No. 126, colonia Del Carmen de la delegación Coyoacán en la Ciudad de México. Tiene un edificio principal, con lugares específicos para la formación del alumnado, 60 aulas para clase individual y 22 para grupal. Este edificio también cuenta con el Laboratorio de Informática Musical y Música Electrónica (LIMME), que cuenta con espacios especializados para la producción musical, también para el análisis y la investigación. Además de las salas de cómputo, una para profesores y otra para el alumnado, se cuenta con dos estudios de grabación con cabinas de control equipadas, y un área más para el entrenamiento auditivo. (FaM, s.f.b)

Las salas de concierto: Xochipilli, Huehucóyotl, Aula 10 y Audiovisuales, se encuentran en el Edificio central, y una más que también sirve para ensayos en el Edificio oriente. Éste último, entregado por 26 cubículos para la formación del alumnado de manera individual, y dos aulas para la clase grupal.

La Biblioteca Cuicamatini, perteneciente a la FaM, alberga una de las colecciones más importantes del país respecto al ámbito musical, además se trata de una biblioteca única en la UNAM, dada su especialidad. Los materiales de consulta son de diversos tipos: libros,

partituras, tesis y revistas (materiales impresos), discos compactos, discos de acetato, casetes de audio y video (materiales audiovisuales).

Aunado a la información de la página web de la Facultad, las instalaciones cuentan también con un taller de laudería y reparación de instrumentos de cuerda, una pequeña pista de atletismo donde los alumnos pueden ejercitarse, así como un jardín que es comúnmente utilizado como un espacio de estudio para aquellos alumnos que no encuentran un aula disponible para ello.

1.3.1 Oferta educativa de la Facultad de Música

Actualmente, en la Facultad de Música se imparten distintos niveles de enseñanza de Música: el Ciclo de Iniciación Musical (CIM), Cursos de Extensión, El Ciclo Propedéutico, Técnico Instrumentista, Licenciatura, así como Posgrado, el cual comprende Maestría y Doctorado

Ciclo de iniciación musical: ciclo de enseñanza especial para niños y adolescentes. Tiene una duración de 6 años. En él se da una introducción al mundo de la música y se comienzan a impartir trabajos musicales en instrumentos o en la voz.

Cursos de extensión: el programa de educación continua de la Facultad de Música en la modalidad de cursos de extensión ofrece asignaturas de carácter introductorio, las cuales no requieren de conocimientos previos sobre el tema a desarrollar. El programa tiene como finalidad iniciar al participante al estudio formal de la música mediante clases grupales teóricas y teórico-prácticas donde desarrollará las habilidades y destrezas relacionadas con ésta disciplina.

Ciclo propedéutico: requisito de ingreso para el nivel superior, con una duración de tres años, tiene el propósito de desarrollar las capacidades y habilidades musicales en los alumnos, de acuerdo con los perfiles de ingreso establecidos en los planes y programas de estudio de las Licenciaturas. El Ciclo Propedéutico en Música se estudia en sistema escolarizado con duración de seis semestres y está organizado en seis áreas diferentes: Canto, Composición, Piano, Etnomusicología, Instrumentista y Educación Musical, mismas

que corresponden a las Licenciaturas, que la Facultad ofrece. Para su ingreso se realizan 2 exámenes: AMG (aptitudes musicales generales) y AE (área específica).

Técnico Instrumentista: este nivel se estudia después de haber cursado y aprobado el curso propedéutico del área de instrumentista y se requiere nuevamente hacer el examen de admisión a la Facultad de Música para ingresar a este nivel a pesar de haber cursado el nivel propedéutico.

La Licenciatura en Música: tiene una duración de 4 años y tienen como prerrequisito, haber cursado el nivel propedéutico además de aprobar el examen de admisión a pesar de haber cursado el Nivel Propedéutico o el Técnico Instrumentista.

Las Licenciaturas que se imparten son:

- Licenciado en Música-Canto. A lo largo de esta carrera el cantante aborda la música a través de la teoría, la historia, la estética, la psicología, el entrenamiento auditivo y la práctica de los principales géneros vocales, mediante lo cual adquiere experiencia en el estudio e interpretación de la música vocal.
- Licenciado en Música-Composición. Esta carrera forma profesionistas de la creación musical capaces de realizar obras originales de alto valor estético que contribuyen al enriquecimiento de la cultura nacional y universal. La formación le permitirá al profesionista desarrollarse también en los campos de la investigación o de la docencia.
- Licenciado en Música-Educación Musical. Esta carrera tiene como objeto la formación de profesionales en la disciplina pedagógica musical, quienes ofrecen a la sociedad docentes capaces de formar alumnos sensibles ante la música, así como de difundir y promover la cultura musical mexicana y de otros países de occidente, interesados en hacer llegar sus conocimientos a la sociedad.
- Licenciado en Etnomusicología. Esta carrera prepara investigadores abocados al estudio y registro de las diferentes culturas musicales, con énfasis en aquellas que conforman nuestro país. Su preparación en el campo de la teoría y práctica de la

música y en las Ciencias Sociales, permite al etnomusicólogo desarrollar tareas de registro, análisis musical, análisis histórico y sociocultural de las distintas manifestaciones musicales. La importancia del trabajo del etnomusicólogo radica en la reflexión y conocimiento del papel trascendental de la música en la vida del hombre y de la sociedad. De esta manera, es un profesionista que ayuda a crear una conciencia social del papel fundamental que tienen las diversas expresiones musicales de nuestro país en la conformación de la identidad nacional y de una sociedad que respete las diferencias culturales. De ahí la necesidad de estudiar y conocer la riqueza de nuestra música, con la finalidad de difundir y hacer extensivo su goce estético. Así, el etnomusicólogo contribuye a preservar y defender esta parte del patrimonio cultural de los mexicanos.

- Licenciado en Música-Instrumentista. Acordeón, arpa, clarinete, clavecín, contrabajo, corno francés, fagot, flauta, guitarra, oboe, órgano, percusiones, saxofón, trombón, trompeta, tuba, viola, violín, violoncello. En esta carrera se forman especialistas en la técnica, el repertorio y la estilística de la música instrumental, con el fin de preparar al futuro instrumentista para la interpretación musical y constituir así un enlace entre el compositor y el público.
- Licenciado en Música-Piano. El objetivo de la carrera es formar pianistas profesionales que participen en los diversos ámbitos del campo de la música, como ejecutantes, docentes e investigadores. Dicho profesionista cuenta con el dominio y manejo del lenguaje y de los diversos estilos y géneros musicales de nuestra tradición cultural, de la técnica pianística, de las metodologías de la enseñanza en música y de los aspectos básicos de la metodología de la investigación.

Maestría y Doctorado. Tienen una duración de 2 años y se imparten las siguientes áreas:

- Cognición musical. Intenta concentrar problemáticas tan variadas en tres áreas principales de estudio: aspectos de psicología musical, neurobiología de la experiencia musical, y enfoques musicológicos. Dicha estructura busca establecer un puente entre las musicologías empírica y sistemática, beneficiándose de las herramientas y modelos computacionales de los que dependemos hoy en día.

- Composición Musical. Propone a los compositores crear conciencia de los valores artísticos de México, ampliar tanto sus recursos estilísticos como su repertorio y continuar la herencia de la que forman parte. Adicionalmente, los dota del dominio de los avances tecnológicos que apoyan la creación musical, ya sea por medio de su empleo o su diseño, lo cual, en nuestros días, representa una exigencia.
- Educación Musical. Ofrece esta especialidad para los profesores que quieran mejorar su práctica docente con una actitud investigadora que les permita reflexionar sistemáticamente sobre su trabajo y contribuir de esta manera a mejorar el rendimiento profesional de quienes se dedican a esta actividad, dentro de la cual se ven inmersos, en un momento o en otro, la mayoría de los músicos.
- Etnomusicología. Tiene como eje de reflexión, la relación entre la música y su contexto geográfico, histórico, económico, social y cultural.
- Interpretación musical. Pretende un equilibrio entre la práctica instrumental y los conocimientos teóricos que permiten su estudio como fenómeno cultural. Por tanto contempla seminarios de interpretación individual y en conjunto a la par de seminarios y actividades complementarias que abarcan terrenos como la teoría y metodología de la interpretación instrumental, el análisis aplicado a la interpretación y un campo amplio y abierto de disciplinas histórico-sociales vinculadas o vinculables a la interpretación musical, las cuales pueden cursarse en otros programas de posgrado de la UNAM o en otras instituciones de educación superior y centros de investigación musical, humanística o científica con los que la institución tenga convenios de colaboración académica.
- Musicología. Se propone dotar al alumno con el conocimiento y las herramientas que le permitan realizar investigaciones independientes y abordar con seriedad y rigor metodológico el estudio de las fuentes musicales, tanto desde la perspectiva de los procesos de transcripción y edición como desde otros enfoques analíticos que le permitan situarlos en los contextos culturales, sociales e históricos de su tiempo.

- Tecnología musical. Abarca el estudio y desarrollo de herramientas tecnológicas y de las aplicaciones prácticas del conocimiento científico a los procesos de creación, investigación, y de transformación de la información musical y sonora. Busca establecer un equilibrio entre una formación artística y una tecnológica que permita al alumno integrar en su trabajo un conocimiento lo más amplio posible del estado actual de la tecnología y el arte musical.

1.3.2 El caso de la Licenciatura en Música – Educación Musical

Uno de las principales críticas hacia la educación musical en México, como se señala en los antecedentes anteriormente expuestos, es la falta de preparación didáctico-pedagógica en los maestros, que si bien pueden ser uno excelentes ejecutantes en su instrumento musical o área de enseñanza, no así necesariamente en la manera conducir su práctica docente.

En una entrevista realizada a la Licenciada Patricia Arenas y Barrero, coordinadora de la licenciatura en Octubre de 2015, menciona los diversos cambios que ha tenido el plan de estudios de la misma. En 1978 se pretende que los títulos emitidos por la entonces Escuela Nacional de Música incluyan la palabra *Licenciado*, lo cual lleva a los docentes a construir los planes de estudio autorizados en 1984 para las carreras de Piano, Canto y Composición, en 1986 para las carreras de Etnomusicología y Educación Musical.

Cuando se estructuró esta licenciatura, los requisitos para ingresar eran mínimos, ya que se consideró una opción para personas que se encontraban laborando en el campo escolar y que no tenían estudios específicos, así que, al mismo tiempo se convertía en una puerta de rápido acceso a la ENM, con la constante migración hacia otras áreas. El Plan de estudios 1986 requería población y ello condicionaba a la selección un tanto superficial, mientras que en otras carreras doblaban la cantidad de requisitos. La población por varios años fue flotante y la continuidad en las asignaturas era irregular (Arenas, 2015).

Arenas señala también que en 1996 se realizó una modificación al plan de estudios de la licenciatura, el cual pretende evitar que los alumnos se cambien de la Licenciatura en Educación Musical al propedéutico de otras licenciaturas. En 2006 se hace una nueva modificación al plan de estudios de la licenciatura, se reduce a ocho semestres lo que anteriormente era un plan anual de cinco años, pero se incluye de manera obligatoria un

curso propedéutico de seis semestres, al igual que las demás carreras ofertadas en la facultad.

En cuanto al estudio del instrumento musical en la licenciatura respecta, en el plan de 1986 se impartían clases de varios instrumentos por periodos cortos: dos años de piano, dos de guitarra, dos de acordeón, uno de flauta barroca y uno de percusiones. Ello derivó en que los alumnos tenían nociones de cada uno de ellos al finalizar la carrera pero sin lograr el dominio de alguno. En el plan de 1996 se implementa el estudio de un solo instrumento por los cinco años que duraba la carrera para tener mejor dominio de un instrumento base. En el actual plan de estudios vigente desde 2008, con los tres años de propedéutico y cuatro de licenciatura, se pretende alcanzar el mismo nivel que tienen las demás carreras ofertadas en la facultad.

Actualmente contamos con el plan vigente desde 2008, que nuevamente incluye el ciclo propedéutico, pero se conserva el estudio de un solo instrumento a lo largo de la carrera, lo que permite alcanzar un nivel de músico similar al de las otras carreras (Arenas, 2015).

La asignatura de Instrumento, ofrece al alumno la posibilidad de formarse en acordeón, piano o guitarra. El alumno, previo a entrar a la licenciatura, escoge uno de estos tres de acuerdo a sus habilidades y conocimientos, mismo que llevará como instrumento base durante la duración de toda la carrera. Únicamente son estos tres instrumentos, debido a su capacidad armónica-melódica, pues el instrumento le permite al músico, en este caso al músico-educador, poder ejecutar tanto líneas melódicas como acompañamiento.

Las clases de instrumento generalmente son clases individuales, una sesión de aproximadamente una hora a la semana. Al finalizar cada semestre, por lo general se hace una presentación en público, llamado recital, en donde se ejecutan las obras abordadas durante el curso.

Por otro lado, un punto importante que señalar sobre los alumnos de Educación Musical, es que muchos de ellos ya están laborando al momento de ingresar a la licenciatura, incluso ingresan porque en sus trabajos les solicitan el título de licenciado, o para tener mejores

salarios. Por lo anterior, algunos de los alumnos son de una edad más avanzada en comparación con otras licenciaturas.

En el siguiente esquema se recuperó información de la página web de estadística UNAM (2017), el cual muestra los datos de edades y situación laboral de los alumnos de primer ingreso entre los años 2009-2016.

Esquema 3. Edades y situación laboral de los alumnos de nuevo ingreso en la FaM-UNAM

Perfil de ingreso a la Facultad de Música-UNAM (2009-2016)												
Dato	Carreras											
	Instrumentista		Educación Musical		Etnomusicología		Composición		Piano		Canto	
Edades	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
17 o menos	1	0.16	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.63	0	0.00
18	85	13.75	21	17.95	11	12.36	19	13.97	26	16.35	31	21.09
19	54	8.74	13	11.11	10	11.24	14	10.29	21	13.21	27	18.37
20	46	7.44	10	8.55	4	4.49	12	8.82	16	10.06	9	6.12
21	78	12.62	11	9.40	7	7.87	14	10.29	16	10.06	5	3.40
22	78	12.62	5	4.27	11	12.36	14	10.29	18	11.32	12	8.16
23	75	12.14	9	7.69	7	7.87	12	8.82	18	11.32	8	5.44
24	73	11.81	5	4.27	8	8.99	10	7.35	14	8.81	9	6.12
25	51	8.25	6	5.13	7	7.87	10	7.35	4	2.52	10	6.80
26 o más	77	12.46	37	31.62	24	26.97	31	22.79	25	15.72	36	24.49
Situación laboral	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Permanente con plaza	45	9.04	27	23.08	16	17.98	21	15.44	9	5.66	17	11.56
Temporal	200	40.16	35	29.91	34	38.20	45	33.09	51	32.08	45	30.61
Familiar con o sin pago	38	7.63	10	8.55	4	4.49	14	10.29	16	10.06	18	12.24
No trabaja	209	41.97	44	37.61	34	38.20	55	40.44	82	51.57	66	44.90
Casos sin información	6	1.20	1	0.85	1	1.12	1	0.74	1	0.63	1	0.68

Fuente: Perfil de ingreso-estadística UNAM (2017)

Se puede observar que los alumnos de Educación Musical son los que tienen un mayor porcentaje de alumnos de 26 años o más, aunque también tienen el porcentaje mayor en alumnos de 18 años, pero no es tan amplia la diferencia como en la primera mencionada. Por otro lado en las demás licenciaturas se ve una distribución más uniforme en las edades.

En cuanto a la situación laboral, también se puede notar en los alumnos de Educación Musical un menor porcentaje de alumnos que no trabajan, reforzando lo mencionado previo al esquema 3.

1.3.2.1 Características de la licenciatura

En el siguiente esquema se describe las características y perfiles de la licenciatura en cuestión.

Esquema 4. Características y perfiles de la Licenciatura en Música – Educación Musical de la FaM UNAM

Características	Esta carrera tiene como objeto la formación de profesionales en la disciplina pedagógica musical, quienes ofrecen a la sociedad docentes capaces de formar alumnos sensibles ante la música, así como de difundir y promover la cultura musical mexicana y de otros países de occidente, interesados en hacer llegar sus conocimientos a la sociedad.
Perfil de Ingreso	El futuro músico - Educación Musical demostrará contar con las aptitudes musicales, instrumentales e intelectuales necesarias para emprender exitosamente el estudio profesional de la música en el área correspondiente, en sus aspectos técnico, teórico y expresivo, así como en el humanístico y social. El candidato a ingresar en la Licenciatura en Música - Educación Musical deberá contar con: disciplina en el estudio, sensibilidad y capacidad para el trabajo individual y colectivo, interés por la docencia, investigación y difusión de la cultura musical, sentido ético y creatividad, todo esto contribuirá al logro de dicha meta.
Perfil de Egreso	El alumno egresado de la Licenciatura en Música -Educación Musical de la Escuela Nacional de Música contará con una sólida formación musical, psicopedagógica, humanístico-social, que le permita la construcción de experiencias pedagógicas para la enseñanza de la música y la investigación del proceso educativo musical, desde una perspectiva artística, ética, flexible, autónoma, responsable, innovadora y con disposición para la superación y actualización permanente.
Perfil Profesional	El Profesional en Educación Musical de la Escuela Nacional de Música tiene un manejo de la práctica musical que le permite formular, dirigir, aplicar, evaluar y promover actividades educativas musicales. Desempeña su labor en los ámbitos de la educación formal y no formal; en los sectores público, privado y en el ejercicio libre de la profesión; puede dar su servicio en instituciones educativas de nivel básico, medio superior y superior y en otras especializadas en enseñanza musical; en centros comunitarios; en centros de investigación sobre educación musical; y en todo aquel espacio dedicado a la enseñanza de la música. Se cubren actividades como la formación de conjuntos instrumentales, la formación de coros, la enseñanza de la música profesional, la enseñanza de la música en general. Puede fortalecer su desarrollo artístico en México y en el extranjero; ingresar a estudios de especialidad o de maestría en pedagogía musical y otras disciplinas afines.

Fuente: (FaM, Mapa curricular de la Licenciatura en Música-Educación Musical, s.f.d)

Ya que el objeto de estudio de esta investigación radica en la enseñanza del instrumento musical en esta licenciatura, es importante señalar que desde la información que presenta la página web retomada en el esquema anterior, no queda explícito en los perfiles para qué y cómo puede utilizar un educador musical dicho instrumento, el cual estudiará durante los ocho semestres que dura la licenciatura.

El mapa curricular de la licenciatura está constituido por diferentes líneas de formación. Una de ellas es la musical, la cual se divide en dos áreas de conocimiento: la de

interpretación y la de estructura musical. La primera, es en la que se aborda el instrumento musical, la asignatura en cuestión en esta investigación.

Otra de las asignaturas a cursar en el área de interpretación es la de canto, que si bien es considerado como un instrumento musical, no fue objeto de estudio de esta investigación, ya que ésta se delimita a la asignatura de *instrumento*, la cual como ya se mencionó, en la licenciatura en cuestión implica únicamente piano, guitarra y acordeón.

En la página siguiente se expone el mapa curricular completo de la licenciatura (esquema 5).

Esquema 5. mapa curricular de la Licenciatura en Música-Educación Musical

Línea de formación	Área de conocimiento	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8
Musical	Interpretación	Obligatoria de Elección Instrumento I acordeón/guitarra/piano	Obligatoria de Elección Instrumento II acordeón/guitarra/piano	Obligatoria de Elección Instrumento III acordeón/guitarra/piano	Obligatoria de Elección Instrumento IV acordeón/guitarra/piano	Obligatoria de Elección Instrumento V acordeón/guitarra/piano	Obligatoria de Elección Instrumento VI acordeón/guitarra/piano	Obligatoria de Elección Instrumento VII acordeón/guitarra/piano	Obligatoria de Elección Instrumento VIII acordeón/guitarra/piano
		Canto I	Canto II	Dirección Coral I	Dirección Coral II	Dirección Coral III	Dirección Coral IV	Dirección de conjuntos Instrumentales I	Dirección de conjuntos Instrumentales II
Humanística -Social	Estructura Musical	Obligatoria de Elección Coordinación de Conjuntos Musicales I O Percusiones I	Obligatoria de Elección Coordinación de Conjuntos Musicales II O Percusiones II						
		Adiestramiento Auditivo I	Adiestramiento Auditivo II	Adiestramiento Auditivo III	Adiestramiento Auditivo IV	Teoría y Análisis Musical III	Teoría y Análisis Musical IV	Composición Músico-Escolar I	Composición Músico-Escolar II
Educativa	Pedagogía	Historia de la Música Universal I	Historia de la Música Universal II	Historia de la Música Universal III	Historia de la Música Universal IV	Historia de la Música Mexicana I	Historia de la Música Mexicana II	Sociología de la Educación	Sociología de la Música
		Filosofía				Filosofía del Arte I	Filosofía del Arte II		
Investigación	Psicología	Fundamentos de Pedagogía	Teorías Pedagógicas	Didáctica de la Música	Metodologías para la Enseñanza Musical	Teoría y Diseño Curricular	Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical I	Planeación, Evaluación y Gestión Educativa en Espacios Institucionales	Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical II
		Fundamentos de Psicología	Psicología Educativa	Psicología del Aprendizaje I	Psicología del Aprendizaje II	Seminario de Investigación Musical I	Seminario de Investigación Musical II	Seminario de Titulación I	Seminario de Titulación I
Línea Interdisciplinaria	Optativas Flexibilidad			Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa
Total de Horas Semestre		20	20	19	20	18	16	14	14

Total de Créditos Semestre	49	49	43	45	44	47	41	48
Total de Asignaturas Semestre	8	8	8	8	7	8	7	7

Total de créditos	366
Total de asignaturas a cursar	62

Fuente: (FaM, s.f.d)

Capítulo 2. Aproximaciones metodológicas para la investigación

2.1 Estado del arte

En esta sección se presenta el avance y desarrollo de las investigaciones realizadas en los últimos años en relación con la evaluación de los aprendizajes y las prácticas evaluativas de los docentes en el campo de la educación musical. En consecuencia, esta revisión documental presenta diversas experiencias de investigación con el objeto de establecer las tendencias y resultados de la problemática estudiada. Poco es lo que se ha realizado sobre evaluación en educación musical en México, sin embargo se incluyen en esta revisión documental, investigaciones en otros países que se consideraron relevantes para ésta.

Las investigaciones que se relacionan con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes son trabajos que indagan de una manera general acerca de las concepciones de los docentes, el análisis de las prácticas evaluativas y la percepción del alumnado.

Antes de revisar algunas de las investigaciones recientes acerca de la evaluación del aprendizaje, es pertinente mencionar para el desarrollo de esta investigación, el trabajo de M.A. Pujol sobre su estancia en Hungría, ya que respecto a la educación musical, es uno de los países más reconocidos debido al alto nivel musical que tiene la población, refiriéndonos a aquellos que no necesariamente son profesionales de la música.

Zoltán Kodály, el máximo representante de la educación musical en Hungría, junto con Béla Bartók y discípulos destacados, lograron establecer que dicha educación del país estuviera basada en su filosofía, la cual parte de la idea de que “la música sea de todos”. Así entonces, la música llega a la escuela, el lugar concurrido por toda la población, la cual aprenderán, comprenderán y vivirán en todos los sentidos como un lenguaje y un medio de expresión.

La música es una parte indispensable de la cultura humana universal. Aquellos que no poseen conocimientos musicales tienen un desarrollo intelectual imperfecto. Sin música no existe hombre completo integral. Por esto, es absolutamente natural que la música se integre al currículum escolar (Kodály citado en Roche, 2005, p. 10)

Pujol (1997) menciona que en Hungría la evaluación es la herramienta que sirve para estimular y hacer avanzar a cada alumno según sus capacidades. La corrección de los errores se da de una manera tal que da pie a las reflexiones y al avance de los alumnos, sin la necesidad de interrumpir el ritmo de la clase. Al detectar los errores o lagunas, inmediatamente se vuelve atrás para buscar lo que ocasiona el entorpecimiento de la comprensión.

La evaluación ha de ser invisible, indirecta, en cada momento, en cada minuto. En la enseñanza primaria evaluar no ha de implicar que los alumnos tengan problemas. Gracias a la periodicidad de las clases de música –dos sesiones a la semana en una escuela pública y una sesión cada día más dos de canto coral a la semana en una escuela pública integrada- no es necesario hacer controles o exámenes escritos, el maestro ya tiene bastante información de todos los aspectos; por eso la recogida de información es primordial (Pujol, 1997, p. 71).

Los pedagogos musicales en Hungría conciben la evaluación como necesaria para comprobar los conocimientos adquieren los alumnos. Los maestros necesitan saber la conexión o el grado en que se encuentra la espontaneidad y la conciencia de lo que los alumnos aprenden, entre el trabajo inconsciente y el trabajo consciente de cualquier aprendizaje (Pujol, 1997).

Ahora, es importante resaltar que este proceso mencionado en Hungría sucede en la escuela en dónde asiste cualquier ciudadano, es decir, no una escuela de música. La evaluación en una institución de música en nivel superior, como es el caso de la FaM, conlleva otros aspectos de sistematización, como señala CAESA (2011b) en la evaluación realizada a la Facultad. En esta investigación se presenta un caso dónde existe un plan de estudios con sus respectivas asignaturas, las cuales tienen un programa con objetivos a alcanzar, mismos que requieren de esta evaluación de manera explícita para comprobar si estos objetivos fueron o no alcanzados.

2.1.1 La evaluación del aprendizaje

Navarro (2013), señala la importancia del problema de la subjetividad en la evaluación de la música, implícita en la producción y creación artística: “lo bello y lo musical”. El autor

realiza en su trabajo una aproximación a las opiniones que los alumnos de música tienen en una institución a nivel superior en México.

Navarro (2013) toma como modelo al paradigma constructivista, que hace una crítica a los exámenes estandarizados que favorecen el aprendizaje memorístico, por lo que menciona el desarrollo de la “evaluación auténtica”. Sin embargo, de acuerdo con la naturaleza de la investigación señalada, en la que se consideran las opiniones del estudiantado, el autor concluye que al menos en el marco de la institución en donde fue aplicada, continúa el predominio de las formas tradicionales de evaluación, lo que no se percibe como una cuestión negativa por parte de los alumnos.

La evaluación en la educación artística y, en el caso específico en la educación musical, representa un problema debido a la subjetividad que implican algunos aspectos de tipo estéticos, ya que hace complejo sistematizar y valorar objetivamente (Navarro, 2013). Sin embargo, Prieto (2001) señala que aunque todos estos aspectos estéticos pueden ser relativos, ya que dependen de una apreciación, en este caso del docente o del encargado de realizar la evaluación, sí pueden establecerse algunos parámetros que sirvan para valorar la práctica musical.

Ahora bien, es importante saber qué particularidades existen en el aprendizaje de la música que estarán sujetas a evaluación, así como el proceso que esto conlleva. En este sentido, Chacón (2012) menciona cuatro pasos a seguir para llevar este proceso: evaluación, registro, reporte y acción.

Para efectos de esta investigación, la *evaluación* refiere la observación del desempeño del alumno. El *registro* consiste en resguardar información para después analizar y proyectar futuras acciones; los instrumentos de evaluación sirven como herramientas para llevar estos registros (ver apartado 4.3). El *reporte* consiste en la retroalimentación con el estudiante; si bien la autora lo llama de esa manera, sería pertinente referirlo directamente como *retroalimentación*, para no confundir esta idea de reporte con un informe formal. La *acción* o *acciones* es tomar medidas para realizar un cambio dirigido al mejoramiento del alumno.

Chacón (2012) menciona tres aspectos particulares que se evalúan en educación musical. El primero de ellos lo llama *saberes*, que son los conocimientos musicales, es decir, aquellos conocimientos de armonía, solfeo, ritmo, lectura, entre otros, que el alumno tiene, en este caso, al ejecutar un instrumento. El segundo lo llama *haceres*, que son esas habilidades y destrezas musicales prácticas que el alumno puede ejecutar, es decir, lo que es conocido también como técnica instrumental. Por último, el tercero de ellos lo refiere como *sentires*, que tienen que ver con la expresividad de la ejecución del alumno; sentimientos, emociones, percepciones. Este último tiene que ver también con lo que en música se conoce como estilo de época, es decir, interpretar piezas de cierta época apegándose a cómo se hacía en ella, según la información que se tenga al respecto.

Por otro lado, si bien más adelante en este trabajo se mencionan las funciones que tiene la evaluación de manera general, dentro de la educación musical Chacón (2012) plantea dos: Una de ellas, la más importante para la autora, es el mejoramiento del aprendizaje. La otra, tiene que ver más con la justificación de la existencia de las instituciones y el aseguramiento de recursos financieros. Se puede identificar esto como una función psicopedagógica y una función social (ver apartado 3.3).

2.1.2 Instrumentos de evaluación en educación musical

Prieto (2001) nos menciona las escalas graduadas como uno de los instrumentos de evaluación más utilizados. El autor menciona que para construir las escalas graduadas hay que tener en cuenta: la edad y el nivel del alumno, la naturaleza de la actividad a evaluar, el tipo de tarea y su dimensión específica. Estas escalas pueden ser “continuas” si la consecución del ítem da por supuesto el dominio del anterior o “aditivas” en la que los ítems son independientes. Si son consensuadas y asumidas por los alumnos, éstos se responsabilizan más de las tareas.

Prieto (2001) propone presentar actividades y objetivos que se pretenden alcanzar con cada actividad, a los cuales cada profesor que quiera seguir con este modelo, debería asignar una escala graduada de 4 puntos en los que establecería las diferentes posibilidades de nivel de realización. Por ejemplo: A: Consigue todo, B: consigue más de la mitad, C: consigue la mitad, D: consigue menos de la mitad. A cada uno de estos niveles el profesor otorgará un

coeficiente de evaluación que puede ser: D: de 0 a 2.5, C: de 2.6 a 5, B: de 5.1 a 7.5, A: de 7.6 a 10.

Chacón desarrolla las rubricas a evaluar de acuerdo con los objetivos. Primero los separa por saberes, haceres y sentires, como se mencionó anteriormente dentro de las características particulares de la educación musical, para después proponer una escala de medición, parecida a la de Prieto (2001), que podría ser de 3 niveles de logro: Excelente (9 o 10 pts.), suficiente (7 u 8 pts.) y deficiente (6 pts. o menos); o 4 niveles: Lo logra sobresalientemente (10 pts.), lo logra (8 o 9 pts.), lo logra con dificultad (7 pts.), no lo logra (6 pts. o menos). Según el autor, es más fácil refinar las descripciones de la tarea y crear más niveles cuando se ha visto qué es lo que los estudiantes realmente hacen.

A diferencia de Prieto, Chacón agrega a las dimensiones de las tareas una descripción de lo que se pide para lograr una puntuación en la escala de medición. Veamos el siguiente extracto de un ejemplo para la evaluación de una clase de solfeo de Chacón (2012, Pág. 18):

Esquema 6. Evaluación en una clase de solfeo por medio de rúbricas.

Objetivo: Leer a primera vista ejercicios musicales rítmicos, melódicos y rítmico-melódicos demostrando fluidez, afinación precisa y tempo estable.			
Dimensiones	Escala		
	Excelente (9 o 10 pts.)	Suficiente (7 u 8 pts.)	Deficiente (6 pts. o menos)
Entonar afinadamente y con fluidez los saltos de: tónica a octava, tónica a dominante, dominante a tónica, tónica a mediate, tónica a superdominante (ascendente y descendente), sensible a tónica, subtónica a tónica, tónica a supertónica, tónica a subdominante, en las tonalidades de Do M, la m, Sol M, mi m, Re M, si m, La M, fa# m, Mi M, do# m, Si M y sol# m.	Cuando el profesor le solicita cantar un intervalo específico, el estudiante lo ejecuta con precisión, y de forma inmediata, sin demostrar incertidumbre. Es decir, demuestra que ha interiorizado la sonoridad de ese intervalo de forma automática.	Cuando el profesor le solicita cantar un intervalo específico, el estudiante lo ejecuta con precisión, pero con lentitud, pensándolo primero en silencio para luego producir el intervalo.	Cuando el profesor le solicita cantar un intervalo específico, el estudiante canta otro intervalo no solicitado. Se da cuenta de su error y lo intenta de nuevo, pero demuestra mucha incertidumbre.
Leer a primera vista melodías en tonalidades de Do M, la m, Sol M, mi m, Re M, si m, La M, fa# m, Mi M, do# m, Si M, sol# m, y métricas simples y	Antes de iniciar se ubica en la tonalidad. Cada altura está afinada con precisión. Cada valor rítmico es ejecutado con exactitud. Paralelamente, utiliza un	Su única dificultad es la coordinación de la lectura con el uso del patrón de dirección. Requiere omitir el patrón de dirección para tener éxito en la lectura.	No se ubica en la tonalidad. O bien, se ubica al inicio, pero pierde la tónica en el transcurso de la ejecución. Las alturas no están afinadas con precisión o

<p>compuestas, entonando afinadamente cada altura, ejecutando con precisión los valores rítmicos y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica.</p>	<p>patrón de dirección que corresponde a la métrica del ejercicio. Su gesto es seguro, marcando cada pulso con seguridad y sin problemas de coordinación. El ejercicio musical es ejecutado con fluidez, sin omitir ninguna especificación de carácter, intensidad o interpretación escrita en la partitura.</p>	<p>Algunas figuras rítmicas no son precisas, como por ejemplo, el tresillo le suena a síncopa. Tarda mucho en calcular la distancia entre algunos intervalos del ejercicio, aunque los logra entonar adecuadamente al final. Omite especificaciones de carácter, intensidad o interpretación escritas en la partitura.</p>	<p>ejecuta intervalos diferentes a los escritos. Los valores rítmicos son imprecisos, o acelera o desacelera el pulso. No logra coordinar el patrón de dirección. Le es preciso no utilizar el patrón de dirección para lograr una mayor concentración.</p>
--	--	--	---

Fuente: (Chacón, 2012, p. 18)

En algunas universidades en México se ha hecho el intento de implementar rúbricas para hacer más objetiva la evaluación del aprendizaje en el área musical. Tal es el caso de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

La estrategia de evaluación por rúbricas presentada en este estudio responde a esta necesidad, ya que delimita elementos observables y medibles de la ejecución musical, y define sus niveles de desempeño. Esto la convierte en una herramienta que propicia la retroalimentación estructurada del desempeño de los estudiantes y la planeación de metas y métodos para su mejora. (Capistrán, 2015, p. 43).

Después de dos años de implementación de estas rubricas, Capistrán (2015) concluye que cada instrumento musical debe ser evaluado de diferente manera. Sin importar estas diferencias, todas las rúbricas incluyen un punto destinado al trabajo en clase, lo cual el autor percibe altamente subjetivo, ya que ningún profesor demostró claridad en las descripciones de sus rúbricas y, a su vez los testimonios relatados señalan percibir en los resultados una influencia de las relaciones personales entre alumnos-docentes.

Según Capistrán (2015), en cuanto al diseño de las rúbricas, los docentes reportaron dificultades al definir dimensiones o criterios debido a su interrelación. Por esto se agregan, fusionan o restan aspectos sobre la marcha, con la intención de corregir aspectos no contemplados anteriormente.

Capistrán (2015) señala también 2 aspectos que presentan una alta subjetividad para delimitar su descripción: la calidad del sonido y la interpretación.

La revisión de experiencias en el diseño y validación de rúbricas, estudios sobre la capacitación para la evaluación, y hallazgos como el efecto de la variación del sínodo, sugieren que el caso investigado presenta áreas de acción importantes. Es probable que las dificultades que los docentes aún siguen experimentando en el diseño de rúbricas y las inconsistencias que presenta la estrategia estén, en gran parte, relacionadas con la falta de una capacitación técnica inicial y una subsiguiente reflexión y revisión continua. (Capistrán, 2015, p. 49)

En el caso de la FaM, el contenido del programa podría servir como guía para diseñar estas rúbricas, adicionado a los aspectos estilísticos que conlleva la ejecución del instrumento, que si bien esto último presenta una gran subjetividad de interpretación docente, se puede buscar colegiar una sistematización institucional sobre la cual partir.

Sin embargo, debido a las particularidades que cada alumno presenta, sería labor del docente partir de esta sistematización y elaborar el instrumento adecuado para cada uno de ellos, sea rúbrica u otro, lo cual implicaría una disposición mayor por parte del docente para incluirlo en su plan de trabajo.

2.1.3 La concepción de la evaluación

Como parte de este estado del arte, si bien no son documentos en evaluación específicamente musical, existen investigaciones que parten de la observación de las prácticas evaluativas en el aula y recolección de registros. Un punto común de este tipo de investigación es la indagación sobre las concepciones tanto de los docentes como de los estudiantes acerca de la evaluación, que para efecto en esta investigación está relacionada con una de las preguntas centrales.

Herrera (2008), presenta los resultados de un estudio de caso realizado en dos instituciones de Bogotá. El trabajo se fundamenta en la observación participante en torno a las actividades de evaluación en el área de Lengua Castellana en el aula y la manera como los docentes conciben sus propias prácticas. Entre los objetivos del proyecto se encuentran: identificar las concepciones de evaluación que orientan dichas prácticas y reconocer las razones que sustentan los fines de la evaluación por parte de los docentes.

Herrera (2008), concluye que para todos los docentes observados lo más importante es la calificación, ya que es la representación en números del conocimiento adquirido, además de ser necesaria ya que es un requisito institucional.

Con respecto a la calificación, Navarro (2013) señala que al 90% de los alumnos entrevistados en su trabajo les interesa la calificación. Las razones son: 3.2% sólo por obtener una calificación alta, 45% asocian la calificación con la obtención de una beca, 23,3% por tener un buen rendimiento, 20% para obtener beneficios en el futuro y el 10% no asocia la calificación con un buen rendimiento.

Serrano (2008) afirma que en su investigación realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, un gran porcentaje de los profesores piensan que la calificación de cursos anterior es un indicador de utilidad para predecir con cierta certeza el desempeño que tendrán en un nuevo ciclo escolar, así como también que las calificación reflejan fielmente lo que el alumno sabe y ha aprendido.

La calificación es muy subjetiva, sobre todo en la enseñanza de las artes, no todos los profesores asignan calificaciones a sus evaluaciones de la misma manera, entonces es muy cuestionable lo que un número en la calificación representa (ver apartado 4.4.1).

Herrera (2008), señala también que los docentes utilizan la evaluación como una medida de control para lograr que sus alumnos cumplan con sus deberes en la escuela y que la mayoría de los maestros toma la *tarea* como un instrumento de evaluación, por lo tanto también como una medida de control.

Otro punto importante, es que los docentes evalúan de la misma manera a los alumnos sin tomar en cuenta la particularidad de cada uno de ellos en cuanto al proceso y ritmo de aprendizaje. Asimismo, se percibe que aun cuando los maestros dicen realizar una evaluación orientada a los procesos y no a los resultados, lo observado fue totalmente contradictorio (Herrera 2008).

En cuanto a la evaluación por medio de exámenes, Serrano (2008) afirma que según la opinión de los profesores la pura interacción diaria con los alumnos no es suficiente para evaluarlos, sino ha de haber una examinación del aprendizaje, ya que lo más importante de

lo que se aprende se puede evaluar en un examen. En este sentido, según el autor el profesor dice medir con exactitud el conocimiento de los alumnos con técnicas adecuadas.

Por último, otro punto que Serrano (2008) hace notar de la opinión docente, es que no consideran las circunstancias y actitudes del alumno, sino únicamente los conocimientos que tiene.

Lo anterior, desde la perspectiva de la educación artística podría ser muy diferente, por la parte humanista implícita en las artes, y sobre todo desde una perspectiva constructivista que se abordará en este trabajo más adelante (ver capítulo 3).

Evaluar no significa específicamente aplicar un examen, se puede evaluar continuamente la progresión del alumno de acuerdo a los objetivos establecidos. Aunque estos son casos particulares, es una referencia de lo que se busca en esta investigación en cuanto a la concepción de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje.

2.2 Metodología

El presente proyecto de investigación explora el proceso de evaluación del aprendizaje de un instrumento musical realizado por el personal docente de la Licenciatura en Música-Educación Musical.

Se realiza un estudio de caso simple con un enfoque de investigación cualitativo para abordar el objeto de estudio que tiene lugar en la Facultad de Música (FaM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El estudio de caso es una de las diversas maneras de hacer investigación en ciencias sociales. Otras maneras incluyen experimentos, inspecciones, historias, y el análisis de información de archivo (como en estudios económicos). Cada estrategia tiene ventajas y desventajas peculiares de acuerdo a estas tres condiciones:

- a) El tipo de pregunta de investigación.
- b) El control que un investigador tiene sobre la conducta actual de los eventos
- c) El foco sobre lo contemporáneo como opuesto al fenómeno histórico.

Un caso puede ser una persona, organización, programa de enseñanza, un acontecimiento, etc. En educación, puede ser un alumno, profesor, aula, claustro, programación, colegio, etc.

El estudio de caso tiene como características la particularidad del caso, es descriptivo, heurístico e inductivo. Es de gran utilidad para estudiar situaciones determinadas. Al finalizar el estudio de caso se presenta un registro del mismo, exponiéndolo descriptivamente, con cuadro, imágenes, recursos narrativos, etc. (Merriam, 1988).

Dentro de las categorías posibles en un estudio de caso están las siguientes: crónico, descriptivo, pedagógico, y para contrastar una teoría según el objetivo de la investigación y los tipos del estudio de caso: factual, interpretativo y evaluativo. Stake (1998) clasifica los estudios de caso en: intrínsecos (para comprender mejor el caso), instrumentales (para profundizar un tema o afirmar una teoría) y colectivos (el interés radica en la indagación de un fenómeno, población... se estudian varios casos). Para Yin (1993), existe el estudio de caso único, que se centra en un solo caso para justificar las causas del estudio, de carácter crítico y único, dada la peculiaridad del sujeto y objeto de estudio, que hace que el estudio sea irreplicable, y su carácter revelador, pues permite mostrar a la comunidad científica un estudio que no hubiera sido posible conocer de otra forma. También encontramos el estudio de caso múltiple, donde se usan varios casos a la vez para estudiar y describir una realidad. Ahora, ya sea el estudio de caso único o múltiple, además puede tener una o más unidades de análisis, ya que considera la realidad que se estudia de forma global o en subunidades de estudio, independientemente de si se trata de uno o más casos.

Para identificar el problema de investigación, las preguntas son el principal elemento, las cuales indicarán la metodología a seguir. En general los estudios de casos son las estrategias preferidas cuando las preguntas “como “ y “ por qué “ son realizadas, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos, y cuando el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real. Tal caso de estudio de casos “explicativo” también puede ser complementado por otros 2 tipos: estudio de casos “descriptivo” y estudio de casos “exploratorio (Yin 1994).

Stake (1998) y Merriam (1988), resaltan la importancia de la integridad del foco de investigación para el estudio de caso, esto puede verse en un proceso, una persona, un grupo social o una institución.

Yin (1994) propone utilizar diferentes unidades de análisis en un mismo caso si este lo requiere. Cuando el estudio de caso es sobre un objeto concreto, como una persona, una sola unidad de análisis es muy clara porque es el propio objeto estudiado, sin embargo, cuando el caso es sobre fenómenos o acontecimientos más complejos de definir, es necesario considerar más de una unidad de análisis que permitan la concreción de la investigación.

2.2.1 Selección de caso

Para Stake (1998), al seleccionar un caso sería de utilidad que este fuera representativo de otros, es poco probable que la muestra de un solo caso lo sea. Más que para la comprensión de otros casos, el principal objetivo del estudio de caso es comprender el abordado.

Stake (1998) menciona como criterios para la selección de caso: El tiempo y la accesibilidad para el trabajo de campo. Entonces, de ser posible, se deben escoger casos que sean fáciles de abordar, buscar posibles informantes claves y que la indagación sea bien recibida.

En este sentido, se cuenta con la aprobación de la secretaría académica de la FaM para realizar el trabajo de campo en las instalaciones, así como acudir con los informantes que se crean necesarios, siempre y cuando estos estén de acuerdo.

Según los datos del ANUIES (2016), actualmente se imparten en México 13 carreras en educación musical, las cuales sólo 2 se imparten en la Cd. de México y área metropolitana, la Licenciatura en Educación Música del CNM del INBA y la Licenciatura en Música-Educación Musical de la FaM de la UNAM. Como se señaló en el capítulo I, estas instituciones han sido las principales encargadas de la educación musical en el país, pero se seleccionó sólo la FaM por la accesibilidad con la que se cuenta.

Las unidades de análisis son los docentes, ya que es importante saber cómo evalúan y la concepción misma que tienen de la evaluación, y así saber cómo deciden hacerlo de esa manera; y los alumnos quienes servirán para triangular y darle validez a la información recogida.

2.2.2 Enfoque

Como ya se mencionó, el enfoque de esta investigación es cualitativo, que si bien para recolectar la información de los alumnos se realiza una encuesta que comúnmente es utilizada más en investigaciones con métodos cuantitativos, en esta investigación las preguntas que contiene ésta son de tipo ordinal y nominal (ver anexo 3), es decir descriptivas, por lo que las posibilidades analíticas son cualitativas y permiten corroborar lo que refieren los profesores en las entrevistas.

Para Bryman (2004), el enfoque cualitativo difiere del cuantitativo en muchas maneras, más allá de la obviedad de que se concentra en las palabras más que en los números, él caracteriza el enfoque con los siguientes tres puntos:

1. Una vista inductiva entre la teoría y la investigación, con la cual la primera se genera fuera de ésta última.
2. Una posición epistemológica descrita como interpretativa, es decir, en contraste con la adopción de un modelo científico natural en la investigación cuantitativa, se hace hincapié a la comprensión del mundo social a través de un examen de la interpretación de ese mundo por sus participantes.
3. Una posición ontológica descrita como construccionista, cosa que implica que las propiedades sociales son los resultados de las interacciones de los individuos, en lugar de los fenómenos que existen y separado de los que participan en su construcción (Bryman, 2004).

Stake (1998) menciona que algunos autores otorgan mayor prioridad a la interpretación directa de los acontecimientos y menor a la interpretación de los datos de las mediciones.

Toda investigación depende de la interpretación, pero en los modelos cualitativos habituales se produce un esfuerzo por limitar la función de la interpretación personal del periodo que media entre el momento en que se diseña la investigación y el momento en el que se recogen los datos y se analizan estadísticamente (Stake 1998, Pág. 45).

Stake (1998) caracteriza el enfoque cualitativo de la siguiente manera:

1. Es holístico: la contextualidad está bien desarrollada; está orientado al caso (el caso se entiende como un sistema acotado); evita el reduccionismo y el elementalismo; y es relativamente no comparativo, y busca comprender su objeto más que comprender en qué se diferencia de otros.
2. Es empírico: está orientado al campo de observación; la atención se centra en lo que se observa, incluidas las observaciones hechas por los informadores; hace todo lo posible por ser naturalista, no intervencionista; y hay una relativa preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones, con un cierto desdén por las grandes expresiones.
3. Es interpretativo: los investigadores confían más en la intuición, con muchos criterios importantes sin especificar; los observadores de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema; y sintoniza con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto.
4. Es empático: atiende a la intencionalidad del actor; busca los esquemas de referencia del actor, sus valores; aunque planificado, el diseño atiende a nuevas realidades, responde a nuevas situaciones; los temas son de enfoque progresivo; y los informes sirven de experiencia indirecta.

Además:

1. Las observaciones y las interpretaciones inmediatas están validadas: es habitual la triangulación de datos; hay un esfuerzo deliberado por poner en duda las interpretaciones propias; los informes contribuyen a que los lectores hagan sus

propias interpretaciones; y los informes ayudan a los lectores a reconocer la subjetividad.

2. No es exhortatorio, y evita explotar la posición privilegiada del especialista.
3. Es consciente de los riesgos que conlleva la investigación de sujetos humanos.
4. Sus investigadores son competentes no sólo en sus métodos, y están versados en alguna disciplina fundamental, sino que lo están también en las disciplinas relevantes (Stake, 1998).

Con base a lo anterior, el enfoque de esta investigación es por medio de la interpretación de los datos recabados con los instrumentos que posteriormente se describirán, en donde es importante saber que es lo que los maestros tienen que decir respecto a su forma de evaluar en la asignatura. Asimismo, validar dicha información con la opinión de los alumnos sobre esas formas de evaluar, lo que dice el programa y lo que se hace en la práctica.

2.2.3 Instrumentos de recolección de información

En este apartado se identifica la estrategia a seguir para el proyecto de investigación para encontrar la lógica que une los datos a ser colectados a las preguntas iniciales de un estudio.

La primera y fundamental característica de las llamadas técnicas cualitativas al servicio de la interpretación motivacional profunda consiste en ser técnicas de observación directa —por ejemplo, entrevistas abiertas y discusiones de grupo— que entrañan un contacto vivo, esto es una cierta interacción personal de investigador con los sujetos y/o grupos investigados, en condiciones controladas (García, Ibañez, & Alvira, 1986, p. 177)

Los docentes se abordan de la siguiente manera:

Se recolecta información a partir de entrevistas semiestructuradas de manera individual, que consisten en tener una lista de preguntas o temas bastante específicos a cubrir, normalmente se les llama guía de entrevista (Bryman, 2004), donde el entrevistado y entrevistador tienen un gran margen para interactuar con las respuestas, así como la posibilidad de realizar preguntas que no estén incluidas en la guía.

A diferencia de las entrevistas en los métodos cuantitativos, en donde se realizan mucho más estructuradas, en este tipo de entrevistas semiestructuradas se le da más importancia al punto de vista del entrevistado, lo que para él es relevante del tema y por lo mismo puede salirse de las preguntas establecidas.

Para García, Ibañez, & Alvira (1986), supuestamente la máxima interacción personal posible se da bajo estas entrevistas que él llama abiertas semidirectivas. Es importante enfocarse en leer del discurso del entrevistado únicamente las categorías a analizar previamente establecidas por el entrevistador.

En esta investigación, con los docentes se utiliza este tipo de entrevista, ya que una de las preguntas de investigación es referente a la concepción de los docentes, por lo tanto es importante darles libertad de expresar su punto de vista abiertamente y no, por lo contrario, limitar sus respuestas con preguntas cerradas.

Para estas entrevistas se utiliza MAXQDA como software de ayuda para la segmentación de las mismas de acuerdo a las categorías de análisis, lo cual facilita la organización del discurso de los docentes.

En cuanto a los alumnos respecta:

Es importante lo que los alumnos tienen que decir respecto a la forma de evaluar de los docentes, ya que es una perspectiva diferente. Se tuvo la intención de realizar entrevistas grupales a los alumnos pero no fue posible por cuestión de tiempo, por tanto la información recabada de los alumnos es a partir de una encuesta, es decir, una serie de preguntas que son respondidas directamente por los sujetos. Este instrumento usualmente es utilizado en algunos lugares vía correo (Bryman, 2004). En este caso en particular, se intentó realizar la encuesta con *Google Forms*, una herramienta en línea vía correo electrónico, la cual brinda la comodidad de enviarla y recibir las respuestas desde casa una vez obtenido los correos de los alumnos, sin embargo, a pesar de que algunos alumnos se comprometieron a contestar la encuesta, ésta jamás llegó de regreso, por lo que se optó por realizarlas directamente en la facultad.

Bryman (2004) señala algunas de las ventajas de las encuestas: son relativamente de bajo costo aplicarlas, rápidas, no tienen el efecto tendencioso que podría tener una entrevista, no hay una variabilidad en el orden de las preguntas y el hecho de que el sujeto las conteste por ellos mismo les permite hacerlo a su propio ritmo. Sin embargo, algunas de las desventajas que este instrumento presenta según este autor son: muchas preguntas pueden cansar al sujeto, esto dificulta hacer diferentes tipos de preguntas, también el sujeto puede leer todas las preguntas antes de contestarlas y podría modificar sus respuestas por suponer hacia dónde va encaminada la encuesta, aunado a esto, la encuesta tiene baja probabilidad de ser contestada por los sujetos que se pretende.

En el caso particular de esta investigación, se pretendió hacer un censo en cuanto a los alumnos se refiere, si bien no se logró tal, el número de participantes en la encuesta fue cercano a la totalidad de alumnos activos de la Facultad, lo cual se explicará a fondo en parte del análisis de este documento.

Para las encuestas se utiliza SPSS como software de ayuda, el cual su función en esta investigación es la de codificar las preguntas para generar una base de datos con las respuestas y poder así graficarlas. No fue necesario utilizar medidas de tendencia central ya que las encuestas se utilizan solamente para que los alumnos funjan como un informante más y poder corroborar lo referido por los docentes en cuanto a su manera de evaluar.

2.2.4 Categorías de análisis

Con base a la revisión documental descrita en el estado del arte y posteriormente en el capítulo del marco conceptual, surgen las categorías de análisis que se utilizarán para formular las guías de entrevista y encuestas que ayudarán a responder las preguntas de investigación.

Como se puede apreciar en el esquema 7, las dos variables principales en esta investigación son en relación a la concepción que tienen los docentes sobre evaluación, las cuales se percibieron como *tradicional*, refiriéndose a aquellos docentes que practican la evaluación orientada a resultados y que la ven como una medida de control hacia los alumnos dándole gran importancia a la calificación, y *formativa o constructivista*, orientada al proceso de

aprendizaje que considera la particularidad del alumno y las circunstancias. De acuerdo a las preguntas de investigación sobre las características de la manera de evaluar de los docentes, se derivan las modalidades de evaluación y los instrumentos utilizados por ellos.

Esquema 7. Categorías de análisis.

Docente		
Concepción de evaluación	Constructivista	
	Tradicional	
Modalidades de evaluación	Momento	Inicial
		Procesual
		Final
	Finalidad	Diagnóstica
		Formativa
		Sumativa
	Extensión	Parcial
		Global
	Procedencia de los agentes	Interna
		Externa
Agentes	Heteroevaluación	
	Autoevaluación	
	Coevaluación	
Normotipo	Normativa	
	Criterial	
Instrumentos de evaluación	Lista de cotejo	
	Escala de Rango	
	Rúbrica	
	Demostración	
	Diario	

En la siguiente parte de este trabajo, se aborda de manera conceptual estas categorías.

SEGUNDA PARTE. LA EVALUACIÓN DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Capítulo 3. Proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva constructivista

El plan de estudios de la Licenciatura en Música-Educación Musical no especifica bajo qué fundamento teórico construye su perspectiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, dentro de las asignaturas *Didáctica de la Música y Psicología del Aprendizaje I*, que forman parte del plan se establece que éstas se abordarán desde el constructivismo, por lo tanto se percibe una convención en la Facultad por dicha perspectiva.

Por ello se estudian los principios teóricos que fundamentan el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva constructivista y su planeación, las estrategias metodológicas que lo reafirman técnicamente, incidiendo en semestres posteriores en la concretización de este proceso a través de la práctica docente y su evaluación (UNAM, 2008).

En ese sentido, es pertinente tener una aproximación al constructivismo y revisar la evaluación de los aprendizajes que esta perspectiva propone.

3.1 Una aproximación al constructivismo en la educación

El propósito de este capítulo no es profundizar en este paradigma, teoría o concepción epistemológica conocida como constructivismo, ya que el interés de esta investigación es únicamente el proceso de evaluación descrito anteriormente. Sin embargo, es necesario brindar al lector un acercamiento a dicha perspectiva por la cual aparentemente se inclina la FaM.

Juan Delval (consultado en Rodrigo y Amay 1997) señala, que el constructivismo no debe confundirse con una posición pedagógica, sino que es referente a cómo se origina y cómo se modifica el conocimiento, es decir, una posición epistemológica y psicológica.

Cesar Coll afirma que:

Su utilidad reside en que permite formular determinadas preguntas nucleares para la educación, contestándolas desde un marco explicativo, articulado y coherente, y nos ofrece criterios para abundar en las respuestas que requieren informaciones más específicas. (Pimienta, 2005, p. 7).

Mario Carretero sobre el constructivismo dice:

Básicamente es la idea de que el individuo (tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos), es una construcción propia. (Pimienta, 2005, p. 8)

Si bien, el constructivismo no es una perspectiva propiamente pedagógica, sí es interesante para esta investigación conocer sus implicaciones educativas y por lo tanto, encontrar de qué manera se relacionan éstas con los procesos de evaluación.

Díaz & Hernández (2010) señalan que la perspectiva constructivista constituye la concurrencia de distintas aproximaciones psicológicas al problema. Algunas de estas son: el desarrollo psicológico del alumno en el plano intelectual y en la relación con los aprendizajes, identificar y prestar atención a las necesidades y motivaciones del alumno, orientación de contenido curricular para obtener un *aprendizaje significativo*, promover la interacción entre docente-alumno y entre alumnos mismos para generar una cooperación en el proceso de aprendizaje.

Actualmente, pareciera que muchas instituciones educativas optan por autodenominarse constructivistas, como si fuera una moda que pudiera adoptarse fácilmente, sin embargo no parece sencillo definir quién lo es y quién no. Para Cesar Coll (Consultado en Díaz & Hernández, 2010) la postura constructivista se alimenta de diferentes posturas psicológicas: El enfoque psicogenético de Piaget, teoría de esquemas cognitivos, la teoría de asimilación y el aprendizaje significativo de Ausbel, la psicología sociocultural de Vigotsky, entre otras.

De tal forma, se retoman tres de los principales enfoques constructivistas en el siguiente esquema:

Esquema 8. Postulados centrales de los enfoques constructivistas

Enfoque	Concepciones y principios con implicaciones educativas	Metáfora educativa
Psicogenético	<p>Énfasis en la autoestructuración.</p> <p>Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual.</p> <p>Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual.</p> <p>Aprendizaje operatorio: cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo del sujeto.</p> <p>Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento.</p>	<p>Alumno: Constructor de esquemas y estructuras operatorios.</p> <p>Profesor: Facilitador del aprendizaje y desarrollo.</p> <p>Enseñanza: Indirecta, por descubrimiento.</p> <p>Aprendizaje: Determinado por el desarrollo.</p>
Cognitivo	<p>Teoría ausbeliana del aprendizaje verbal significativo.</p> <p>Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico.</p> <p>Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos.</p> <p>Enfoque expertos-novatos.</p> <p>Teorías de la atribución y de la motivación por aprender.</p> <p>Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas.</p>	<p>Alumno: Proceso activo de la información.</p> <p>Profesor: Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades de pensamiento y aprendizaje.</p> <p>Enseñanza: Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.</p> <p>Aprendizaje: Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>
Sociocultural	<p>Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica.</p> <p>Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. Creación de zonas de desarrollo próximo.</p> <p>Origen social de los procesos psicológicos superiores. Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p>Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo, enseñanza recíproca.</p> <p>Evaluación dinámica y en contexto.</p>	<p>Alumno: Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p>Profesor: Labor de mediador por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p>Enseñanza: Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en zonas de desarrollo próximo.</p> <p>Aprendizaje: Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.</p>

Fuente: tomado de Díaz & Hernández (2010, Pág. 31).

En este esquema se puede leer una panorámica general de las implicaciones educativas de la perspectiva constructivista de acuerdo a los enfoques mencionados. Las dinámicas entre alumno y profesor son variables entre los enfoques, sin embargo se diferencian notablemente de un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional en donde el profesor enseña y el alumno sólo actúa como un mero receptor o reproductor de los aprendizajes.

Además, de acuerdo con Cesar Coll (consultado en Díaz & Hernández, 2010), la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. Al alumno le corresponde construir (o reconstruir) su propio aprendizaje.
2. El alumno no siempre construirá su aprendizaje por descubrimiento, sino también como receptor de conocimientos previamente elaborados y definidos.
3. El profesor además de crear condiciones óptimas para el alumno, lo orienta y guía en la construcción de su conocimiento.

Por lo tanto, es importante concientizar que, desde esta perspectiva, el alumno se convierte en el centro del proceso y para él habrá de estar orientada la planeación del docente, la cual la evaluación y sus instrumentos debe formar parte.

3.2 Aprendizaje significativo

El constructivismo busca que el alumno obtenga un aprendizaje significativo (ver esquema 7), en ese sentido, la evaluación va dirigida al mismo, por eso es necesario describir tal concepto.

El aprendizaje significativo es aquel que representa una utilidad para el sujeto de acuerdo a su entorno social.

En el aprendizaje significativo o trascendente importa más el proceso de descubrimiento de conocimientos y habilidades y la adquisición de nuevas experiencias, que el almacenamiento pasivo de grandes cantidades de información y teorías ya elaboradas. (Pimienta, 2005, p. 12).

Ausubel (consultado en Pimienta, 2005) establece que el aprendizaje escolar comprende dos tipos diferentes de procesos:

- Aprendizaje por recepción: el alumno recibe los contenidos de las asignaturas escolares en forma acabada, los comprende y asimila de manera que es capaz de reproducirlos cuando es requerido.
- Aprendizaje por descubrimiento: El contenido de las asignaturas escolares no se da de forma acabada, sino que el alumno descubre o reorganiza el material antes de asimilarlo, adaptándolo a una estructura cognitiva para descubrir sus relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimila. (Pimienta, 2005, p. 12)

A su vez, Ausubel (consultado en Díaz & Hernández, 2010) menciona también otras dos dimensiones que comprenden la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz.

El siguiente esquema explica lo anterior:

Esquema 9. Situaciones de aprendizaje según Ausubel.

A. Primera dimensión: modo en el que se adquiere la información	
Recepción	Descubrimiento
El contenido se presenta en su forma final	El contenido principal a ser atendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo.
El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva No es sinónimo de memorización	Propio de la formación de conceptos y solución de problemas.
Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal)	Puede ser significativo o repetitivo
Útil en campos establecidos de conocimiento	Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones
Ejemplo: se pide al alumno estudie al alumno el fenómeno de la difracción en su libro de texto de física, capítulo 8	Útil en el campo del conocimiento donde no hay respuestas unívocas Ejemplo: El alumno, a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) induce los principios que subyacen al fenómeno de la combustión.
B. Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva del aprendiz	
Significativo	Repetitivo
La información ya existente se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva no arbitraria ni al pie de la letra	Consta con asociaciones arbitrarias al pie de la letra El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información
El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado	El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los encuentra
El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de	Se puede construir una plataforma o base de conocimientos

<p>anclaje pertinentes</p> <p>Se puede construir un entramado de red conceptual</p> <p>Condiciones: Material: significado lógico Alumno: significación psicológica</p> <p>Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo los organizadores anticipados y los mapas conceptuales)</p>	<p>factuales</p> <p>Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva</p> <p>Ejemplo: aprendizaje mecánico de símbolos convencionales algorítmicos</p>
---	---

Fuente: (Díaz & Hernández, 2010, p. 38)

A partir de la diferenciación de estas dos dimensiones, ya que el resultado final que se pretende en la perspectiva constructivista es el aprendizaje significativo, la primera dimensión que refiere la obtención de la información, puede suceder a partir de dos vertientes, es decir, que la denominada por Ausubel como “recepción” puede ser significativa, y lo mismo sucede con la adquisición de información por descubrimiento, lo cual incide en la segunda idea fundamental que plantea Cesar Coll referido antes.

3.3 Evaluación desde la perspectiva constructivista

En el capítulo siguiente se profundizará en relación con la parte conceptual de la evaluación de los aprendizajes, pero en este apartado se hace una aproximación y se presenta de manera sintetizada la perspectiva constructivista de la evaluación con base en lo expuesto por Díaz & Hernández (2008).

Desde la perspectiva constructivista, la evaluación está orientada a que el alumno tenga un papel activo como constructor de su propio aprendizaje significativo, por tanto es la evaluación formativa y procesual la que tiene mayor peso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Díaz y Hernández (2008), desde un marco constructivista no es importante el seguimiento superficial de los contenidos curriculares y programas de asignaturas, sobre todo cuando estos contenidos no se pueden vincular con los conocimientos y experiencias previas. En ese sentido, la evaluación del profesor deberá ser en relación al grado de interpretación significativa y valiosa para el alumno, misma que él ha construido con los recursos pedagógicos recibidos en la escuela y a sus propios recursos cognitivos.

Asimismo, la evaluación debe estar dirigida al grado en que los alumnos dan una utilidad, sentido y valor a esos conocimientos construídos. El grado en que esta utilidad se relacionará con aprendizajes posteriores.

Desde una perspectiva constructivista no sólo se toma en cuenta el aprendizaje de los alumnos sino también la manera en la que el docente lleva a cabo la enseñanza. La evaluación ayudará a encaminar la reflexión, interpretación y mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje desde dentro del mismo. La búsqueda del mejoramiento en algunas ocasiones dirige a la evaluación hacia el proceso de aprendizaje y en otras a las acciones y estrategias educativas, sin embargo lo ideal sería que estas fueran contempladas las dos (Díaz & Hernández, 2010).

Existen dos tipos de funciones que son posible distinguir en la evaluación:

- Función pedagógica: tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y el aprendizaje.
- Función social: Tiene que ver más con la acreditación, promoción, certificación e información a otros.

Lo cual se puede expresar mejor en el siguiente esquema:

Esquema 10. Las funciones de la evaluación.

Funciones	Finalidades	Qué información recoge	En que momentos	Qué consecuencias se derivan
Pedagógicas	Mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los objetivos marcados	Evolución del proceso de aprendizaje Funcionamiento del alumno ante la tarea: Detención de dificultades o bloqueos Refuerzo de los logros Resultados parciales de los aprendizajes y realizaciones de los alumnos	Regulación continua durante todo el periodo en que se extiende el proceso de enseñanza y aprendizaje; Al inicio (inicial) Durante todo el proceso (formativa) Al final (sumativa)	Adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje: Proporcionar ayuda en el momento que se detectan los problemas Plantear actividades de refuerzo o ampliación, según el grado de consecución de los objetivos Reorientar la planificación de las secuencias de aprendizaje

Sociales	Dar cuenta del grado de logro de los objetivos propuestos	Resultados globales de los alumnos en relación a un conjunto de objetivos al final de determinado periodo de formación	Al final del ciclo y de cada curso (sumativa-acreditadora)	Acreditación de los resultados obtenidos Calificación Promoción (o no) Titulación (o no) Consejo orientador (al final de la etapa)
----------	---	--	--	--

Fuente: (Díaz & Hernández 2010, p. 355).

Si bien, la función pedagógica tiene como finalidad mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la función social es necesaria en un marco institucional, en donde la acreditación de los resultados es un requisito de regulación.

De acuerdo con lo anterior, y con base en el objeto de estudio de esta investigación, la información que los actores clave refieran, deja ver la función que adquiere la evaluación con la cual opera la Licenciatura en Música-Educación Musical.

En lo que se refiere a las características de la evaluación, Díaz y Hernández exponen que desde el constructivismo se enfatizan los procesos de aprendizaje, los cuales buscan la significatividad y funcionalidad de éstos, preferentemente inscritos en el círculo social del alumno.

Otros aspectos importantes son: que el alumno asuma un autocontrol del proceso y realice una autoevaluación de los aprendizajes. Esto último es lo que toda situación de enseñanza constructivista aspira.

En lo que respecta al profesor, le corresponde utilizar técnicas de evaluación de acuerdo a los diferentes contenidos, así como mantener coherencia entre la forma de evaluar y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación brinda al profesor la posibilidad de efectuar cambios para mejorar su práctica docente.

Capítulo 4. Evaluación de los aprendizajes

4.1 La concepción sobre evaluación

Uno de los intereses de ésta investigación es profundizar en la concepción que tienen los docentes sobre la evaluación de la asignatura de instrumento, ya que la flexibilidad que posee el plan de estudios de la Licenciatura en cuestión, los deja en libertad de decidir la modalidad de evaluación que mejor les parezca, por lo que es importante conocer bajo qué juicio la eligen.

Si bien, ya se mencionó el tema desde la perspectiva del estado del arte, es decir, las investigaciones reciente acerca de la concepción docente, en este apartado se toman desde la perspectiva teórica de algunos autores al respecto.

Los pensamientos y creencias de los profesores han despertado interés en algunos de autores en la actualidad, como es el caso de Christopher Clark y Penelope Peterson, quienes plantean que:

El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En este contexto se interpreta y se actúa sobre el currículo; en ese contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan. (Prieto & Contreras, 2008, s.p.)

Prieto (2008) señala que existe una gran cantidad de estudios que hablan de las decisiones que toman los profesores basados en su propia percepción de los procesos y cómo estos deberían de ser según lo que consideran una verdad, pese a que en muchas ocasiones no cuenten con una fundamentación teórica que lo valide.

Por tanto, es importante conocer el pensamiento de los profesores, su percepción y el contexto en el que se desarrollaron desde su propio aprendizaje y cómo todos estos factores influyen en la toma de decisiones al momento de la evaluación de los alumnos.

Los estudios identifican una gran variedad de prácticas docentes que sólo pueden ser comprendidas en referencia a las concepciones e intenciones que las orientan,

así como teniendo en cuenta el contexto particular en que se despliegan influido por dimensiones históricas, culturales, sociales y políticas. (Carr, citado en Prieto y Contreras, 2008, s.p.).

La cantidad de factores que influyen a la concepción y toma de decisiones de los profesores, puede remontarse a las experiencias escolares de ellos mismos, como lo señala Nespor (consultado en Pajares, 1992), incluso pueden influir las experiencias traumáticas como estudiantes, lo que los lleva a intentar un ambiente de enseñanza idóneo, basado en los errores de sus propios profesores sin garantizar una práctica de enseñanza consistente.

Otros factores que influyen en el criterio de enseñanza de los profesores pueden ser: teorías personales, creencias, perspectivas, concepciones, conocimiento personal, conocimiento práctico propio, etc.

La enseñanza y la evaluación no pueden, por lo tanto, considerarse un proceso neutral ya que se trata de una actividad esencialmente subjetiva y valorativa y es un reflejo de las concepciones de los profesores, que como hemos mencionado anteriormente se ven influenciadas por un sinnúmero de factores, entre los que se encuentran los conocimientos especializados y las creencias de cada uno.

Las creencias de los profesores pueden estar regidas también por otros factores externos como son recursos disponibles, tamaño de la clase y formación profesional.

Se ha detectado que aquellos profesores que sostienen creencias tradicionales sobre el proceso de evaluación, la entienden como un instrumento de control y un medio que proporciona información objetiva, de modo que privilegian las respuestas correctas y la realización de tareas simples (Stiggins, consultado en Prieto 2008).

En este sentido tradicional, supuestamente más objetivo, podemos encontrar una visión más restringida del proceso evaluativo ya que únicamente se toman en cuenta aspectos parciales del nivel de aprendizaje del estudiante, y resulta imposible recolectar información adicional respecto a su forma de conocimiento y las peculiaridades y avances de cada estudiante.

Por otro lado, los que creen que la evaluación constituye una oportunidad para realizar una mirada introspectiva sobre la propia docencia, orientan y determinan el curso de sus

prácticas a revelar aspectos formativos del proceso evaluativo, con énfasis en la comprensión más que la reproducción y fomentan la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento con los estudiantes desde lo aprendido (Durán, consultado en Prieto 2008).

Asimismo, aquellos que afirman que la evaluación debe privilegiar la creatividad o la capacidad analítica de los estudiantes, diseñan tareas de evaluación abiertas, otorgándoles la posibilidad de ofrecer respuestas diversas y divergentes; mientras que los que creen que es importante identificar la exactitud de las respuestas o el progreso alcanzado acorde con los objetivos prescritos sólo evalúan ese tipo de conocimientos, sin la posibilidad de apreciar cualquier otro tipo de aprendizaje no contemplado previamente (Torrance y Pryor, 1998).

Los profesores que piensan que la aplicación de pruebas estandarizadas facilita el conocimiento de lo que han aprendido los estudiantes, aplican pruebas similares, es decir, objetivas y estructuradas, sin la oportunidad tanto de obtener información sobre el razonamiento que los conduce a determinadas respuestas, como de detectar errores para apoyar su corrección.

Los que sostienen, por el contrario, que tales pruebas anulan sus subjetividades e impiden valorar sus aportes para comprender los complejos problemas asociados a enseñar y aprender, optan por una variedad de procedimientos evaluativos de carácter formal e informal (Eisner, 1998). Esta diversidad de creencias sobre la evaluación devela el hecho de que no son objetivas ni inocuas y, por el contrario, provocan efectos que vale la pena analizar.

Es importante distinguir entre creencias y conocimientos. Ernest (1989) sugiere que el conocimiento es el resultado cognitivo del pensamiento y la creencia el resultado afectivo, pero reconoce que las creencias tienen un mínimo pero significativo componente cognitivo.

Es difícil señalar dónde termina el conocimiento y empiezan las creencias de cada individuo.

Por último, Pajares (1992) menciona algunos hallazgos importantes en investigaciones de las creencias educacionales de los profesores, no como un compendio de categorías, sino como suposiciones hechas por el autor.

Las creencias se forman en el individuo desde temprana edad y tienden a no cambiar aun cuando sean contradictorias con la experiencia. El conocimiento adquirido y las creencias están entrelazados, sin embargo la interpretación de éstos pasan por filtros efectivos y de valoración lo cual podría generar una proyección, redefinición o distorsión del pensamiento subsecuente y el procesamiento de la información.

El cambio en las creencias en los individuos adultos es raro, cuando esto sucede puede estar relacionado con un cambio de autoridad o de paradigma. Asimismo, los individuos suelen mantener sus creencias sobre conocimientos incorrectos o incompletos aun cuando se les muestre científicamente lo contrario.

Las creencias son instrumentos para definir tareas y seleccionar las herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planear y tomar decisiones con respecto a dicha tarea; por lo tanto, juegan un rol crítico en la definición del comportamiento y en la definición del conocimiento e información. (Pajares, 1992, p. 326)

Por tanto, es importante saber qué es lo que piensan los docentes de la FaM sobre la evaluación y si estos influyen en la definición de los instrumentos de evaluación utilizados por los mismos.

4.2 Modalidades de la evaluación

Existe una gran diversidad de adjetivos que se le asignan a los procesos de evaluación, por tanto no resulta sencillo homologar una clasificación. Sin embargo, existen algunas características, muchas veces de manera implícita en el proceso, que es importante describirlas a continuación.

Principalmente se habla de la evaluación en tres momentos y finalidades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: La evaluación diagnóstica, la evaluación formativa, la evaluación sumativa. Como se mencionó anteriormente, en la perspectiva constructivista y por lo cual se toma postura en este trabajo, la evaluación formativa es la que favorece más

al proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, para efectos de esta investigación, es pertinente describir las tres, así como otras características del proceso de evaluación.

Casanova (consultado en Castillo & Cabrerizo, 2010), agrupa las distintas modalidades de evaluación bajo diferentes criterios, sin ser estos excluyentes entre sí.

Esquema 11. Modalidades de evaluación.

Según el momento	Inicial	Procesual	Final
Según la finalidad o funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Según su extensión	Global		Parcial
Según la procedencia de los agentes evaluadores	Interna		Externa
Según sus agentes	Auto-Evaluación	Hetero-Evaluación	Co-Evaluación
Según su normotipo	Normativa		Criterial

Fuente: (Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 34).

Lo cual se explica de la siguiente manera:

4.2.1 Según el momento de aplicación y su finalidad

Evaluación inicial y diagnóstica: Es la que se realiza al principio de un ciclo escolar, un curso o algún programa con determinada duración. Se recoge información de la cual parte el alumno, tanto de tipo personal, académica y el estado de sus conocimientos y habilidades (Castillo & Cabrerizo, 2010).

En el caso de la educación musical, específicamente en el aprendizaje de un instrumento musical, es de suma importancia saber la habilidad y capacidad técnica con la que cuenta el alumno, ya que le brinda al docente la posibilidad de iniciar el proceso con el conocimiento de las características de cada uno de los alumnos, por tanto puede diseñar las estrategias didácticas a seguir, qué repertorio abordar, así como ejercicios de mejoramiento de técnica instrumental, orientado siempre a la particularidad de cada alumno.

Ahora bien, la evaluación diagnóstica es comúnmente utilizada al iniciar el curso, sin embargo Díaz & Hernández (2010) distinguen dos tipos de evaluación diagnóstica: la *diagnóstica inicial*, que es la que ya se mencionó, y la *diagnóstica puntual*, que es aquella que se puede realizar en cualquier momento del curso al iniciar una secuencia o segmento determinado.

Evaluación procesual y formativa: La evaluación procesual tiene una función formativa, con ella se valora el proceso educativo del alumno a lo largo de un periodo determinado con anterioridad. Es entonces, orientada a la consecución de los objetivos preestablecidos (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Asimismo, Castillo & Cabrerizo (2010) mencionan que este tipo de evaluación sirve para hacer ajustes de las estrategias didácticas sobre la marcha. Este tipo de evaluación se puede identificar como *procesual*, *formativa* o *continua*, y permite obtener información del desarrollo en el proceso educativo de cada uno de los alumnos.

La evaluación formativa permite acciones orientadas a corregir errores en el aprendizaje si estos aparecen. Considera de dónde se partió y hacia dónde se pretende llegar.

En este sentido, Díaz & Hernández (2010) comentan que la evaluación formativa tiene una finalidad estrictamente pedagógica, es decir, para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje y las acciones pedagógicas orientándolo para la mejora del aprendizaje del alumno.

A su vez, Díaz & Hernández (2010) distinguen tres modalidades dentro de la evaluación formativa:

1. *Regulación interactiva.* La regulación puede ser inmediata gracias a la interacción que se da entre docente-alumno, normalmente con técnicas de evaluación informales como son la observación, diálogos, etc.
2. *Regulación retroactiva.* Esta consiste en proponer alguna actividad para retomar los aspectos que necesiten atención después de una evaluación puntual.
3. *Regulación proactiva.* Dirigida a consolidar a futuro los conocimientos del alumno, o en su defecto, buscar superar algunos de los puntos débiles que presentó (Díaz & Hernández, 2010).

Evaluación final y sumativa: Consiste en valorar los conocimientos y habilidades del alumno al finalizar el periodo determinado para la realización del aprendizaje, y así corroborar el grado de consecución de los objetivos establecidos en el curso en relación del punto de partida. Los resultados que esta evaluación arroje pueden fungir también como

estado inicial para un periodo siguiente, es decir como una evaluación diagnóstica en el futuro periodo (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Asimismo, Castillo & Cabrerizo (2010) señalan que este tipo de evaluación tiene un carácter puntual y debe hacerse de una manera exhaustiva y completa.

La evaluación formativa tiene una función sancionadora, ya que en instituciones, como el caso de la FaM, el docente puede utilizarla como medio de control ya que al finalizar el curso debe asignar una calificación a la evaluación para que el alumno pueda acreditar la asignatura.

4.2.2 Según su extensión

Evaluación global: Pretende revisar todas las dimensiones del alumno, es decir, una totalidad integrada en donde una alteración de los componentes afectará a los demás.

La evaluación global podría relacionarse con una *evaluación integradora*, es decir, la que considera el grado de consecución con los aprendizajes adquiridos en la asignatura misma o en conjunto con las demás asignaturas (Castillo & Cabrerizo, 2010).

En el caso del aprendizaje del instrumento musical, esto generalmente se lleva a cabo en una evaluación final llamada *recital*, en donde el alumno pone en escena el dominio del instrumento musical, es decir, diferentes aspectos quedan expuestos como son: conocimiento teórico de estilos de época del instrumento, técnica instrumental, capacidad de comunicación, etc. Asimismo, el alumno demuestra cómo integra las demás asignaturas con la asignatura en cuestión, como es el caso de solfeo, armonía, entrenamiento auditivo, etc.

Evaluación parcial: Está orientada a la valoración de determinados aspectos puntuales dentro del proceso de enseñanza, un tema en concreto de alguna asignatura, un bloque de contenidos, habilidades, actitudes y valores o estrategias de aprendizaje puntuales (Castillo & Cabrerizo, 2010).

El alumno de educación musical, puede estar sujeto a revisión de algunos puntos determinados como los ejemplos de dos párrafos arriba, en cualquier momento del curso pero debe de hacerse de manera explícita para que esto tenga efecto en su aprendizaje.

4.2.3 Según los agentes evaluadores y su procedencia

Autoevaluación: Corresponde a que los alumnos efectúen su propia evaluación, si bien generalmente es una actividad que realizan más los profesores, es responsabilidad del alumno también llevarla a cabo, así como del profesor alentarlos a realizarla (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Es importante distinguir la autoevaluación como un agente evaluador y no como un instrumento de evaluación, ya que el término implica a cargo de quién va la responsabilidad de aplicarla, pero no de qué manera. En este sentido, el alumno puede recurrir a una autoreflexión por medio de alguno de los instrumentos de evaluación que más adelante se describen.

...el aprender de forma significativa y aprender a aprender se consideran metas valiosas en la educación; la actividad de aprender a autoevaluarse debería ser considerada igualmente relevante, ya que sin éstas, aquellas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirán en situaciones de aprendizaje autorregulado (Díaz & Hernández, 2010, p. 365).

En este sentido, para Díaz & Hernández (2010) es importante que se propicie el escenario indicado para que el alumno puedan valorar el proceso y resultado de su propio aprendizaje y, como ya se señaló, lograr el hábito en el alumno de realizar esta autoevaluación, es una meta a alcanzar desde una perspectiva constructivista.

Heteroevaluación: En esta modalidad los evaluadores no son la misma persona, puede ser el docente o alguien más dentro de la misma institución quien evalúa a los alumnos (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Desde una mirada tradicional, el docente es quien evalúa al alumno dentro de su propia asignatura, a excepción de algún examen de carácter importante como es el caso de un

examen profesional de titulación, en donde sinodales fungen como responsables de dictaminar un resultado de evaluación.

Coevaluación: Para Castillo & Cabrerizo (2010), esta modalidad de evaluación es aquella en la cual evaluadores y evaluados intercambian papeles, es decir, se evalúan mutuamente. Sin embargo, para Díaz & Hernández (2010), lo anterior dicho lo llama *evaluación mutua* y describe la *coevaluación* como aquella en donde docente y alumno trabajan juntos para la evaluación del primero.

Evaluación interna y externa: Es aquella en donde el evaluador es parte de la institución o programa educativo. En este sentido, se trata de conocer y valorar la marcha del proceso de aprendizaje desde una estructura interna en el ámbito que se produce la evaluación (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Evaluación externa: En contraste a la anterior, la externa es cuando el evaluado y el evaluador pertenecen a instituciones diferentes. Un ejemplo sería el caso en el que se realiza una inspección educativa en los centros a los que pertenece. También puede ser llamada evaluación por expertos, ya que suele llevarse a cabo por personas de prestigio, investigadores, etc. Dicho en pocas palabras, la evaluación externa es cuando el evaluador no pertenece al proceso que se evalúa (Castillo & Cabrerizo, 2010).

4.2.4 Según el normotipo

Es necesario primero definir que normotipo es considerar la referencia contra la cual será evaluado el alumno.

El normotipo se refiere a la clasificación de los tipos de referencias o criterios que subyacen a las interpretaciones, en términos de si tales referencias o criterios son internos o externos al propio estudiante o persona sujeta a evaluación (Leyva, 2010, p. 4)

Se identifican dos normotipos los cuales se describen a continuación:

Evaluación normativa: En esta modalidad de evaluación, se tiene como referencia el nivel que un grupo determinado alcanza, es decir, una comparación con el progreso medio de los

compañeros. En este sentido, la evaluación no es orientada a la particularidad de cada alumno. Entonces, la evaluación normativa presenta una evaluación muy relativa porque no se valora el progreso real del aprendizaje del alumno, sino su progreso en relación a los demás (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Esta modalidad de evaluación es muy criticada por lo señalado anteriormente, sin embargo Castillo & Cabrerizo (2010) señalan que puede ser de gran utilidad cuando se trata de analizar información estadística referente al grado de aprendizaje del alumno en relación al grupo.

Evaluación criterial: Alternativo a la evaluación normativa, está la evaluación criterial, que es la que toma como referente un criterio preestablecido, es decir, un objetivo fijado por docente-alumno a alcanzar en la asignatura. Para esto, se establece desde el principio de qué manera se va a corroborar si esos objetivos fueron alcanzados y los instrumentos de evaluación a utilizar (Castillo & Cabrerizo, 2010).

La evaluación criterial pretende personalizar el proceso de evaluación de acuerdo a cada uno de los alumnos de una asignatura sin establecer comparaciones entre ellos (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Con estas características o modalidades de la evaluación se concluye que lo dicho hasta aquí en este apartado permite notar que llevadas a la práctica pueden combinarse algunas de ellas, pero esto puede llegar a ser más complejo de lo que parece, por eso es importante el criterio del profesor al adoptar el tipo de evaluación que llevará a cabo, la cual sea la más eficaz según el caso particular.

4.3 Instrumentos de evaluación

En el apartado anterior se presentan características que tiene el proceso de evaluación de los aprendizajes, características que pueden estar implícitas en este proceso sin que necesariamente sean a conciencia por parte de los actores, es decir, de los docentes o de los alumnos.

Aunado a estas características, a continuación se presentan los instrumentos o herramientas que pueden utilizarse en este proceso de evaluación del aprendizaje de un instrumento musical.

Los instrumentos de evaluación se definen como recursos estructurados diseñados para fines específicos, que deben adaptarse a las características de los alumnos y brindar información de su proceso de aprendizaje (Martino, 2014).

Si bien existen instrumentos de evaluación del tipo interrogatorios, como son: exámenes por cuestionarios, exámenes orales, entrevistas, entre otros; e instrumentos de evaluación del tipo solución de problemas como son: reactivos de complementos, de respuesta breve, de opción múltiple, de verdadero o falso, de relación de columnas, de jerarquización, entre otros; existe lo que es nombrado por algunos autores (Delgado 2012, López e Hinojosa 2001) como evaluación alternativa del aprendizaje, que en contraste con la evaluación tradicional que utiliza los primeros instrumentos mencionados, se apoya en dos técnicas: la de la observación y la de la evaluación del desempeño o también llamada solicitud de productos. La primera de ellas es la que interesa en esta investigación, ya que es coherente con la asignatura en cuestión, en donde ocurre el aprendizaje de un instrumento musical.

Para López & Hinojosa (2001) la diferencia entre la evaluación tradicional y la alternativa, es que la segunda permite enfocarse en documentar el crecimiento del individuo en cierto tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí, destaca la fuerza de los estudiantes en lugar de las debilidades y considera los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de estudio.

4.3.1 Instrumentos de evaluación por observación

Los aspectos a evaluar en el aprendizaje de un instrumento musical son perceptibles por medio de la observación y audición de la ejecución del alumno.

La técnica de observación permite evaluar aspectos como el afectivo y el psicomotor, los cuales difícilmente se evaluarían con otro tipo de técnica, aquí identifica los recursos del alumno y cómo los utiliza, reconoce también en algunos casos, el origen de sus desaciertos y aciertos (Delgado, 2010, p. 31).

Para López e Hinojosa (2001), por medio de la observación pueden evaluarse en forma integral aspectos y resultados del aprendizaje referentes a conocimientos, habilidades, actitudes y valores en diferentes situaciones, aunque se utiliza con más frecuencia en la evaluación de contenidos de tipo procedimental y actitudinal.

Castillo y Cabrerizo (2010) mencionan que la observación es una técnica que combina flexibilidad y adaptabilidad a cada situación con el rigor científico. Los autores mencionan 4 fases de las cuales se componen: Delimitar el problema, recogida de datos y optimización del instrumento de registro, análisis de datos e interpretación de resultados.

A continuación se presentan los instrumentos de evaluación que se consideran pertinentes para la evaluación de aprendizaje de un instrumento musical.

4.3.1.1 Lista de verificación o cotejo

Consiste en una lista de indicadores de logro o de aspectos (contenidos, capacidades, habilidades, conductas), los cuales pueden ser definidos por el docente en conjunto con los alumnos. Estos aspectos pueden ser evaluados cualitativa o cuantitativamente según sea el enfoque asignado, es decir, puede ir desde una calificación numérica hasta una nota descriptiva (Delgado 2012, Aceña s.f.).

Delgado (2012) señala que esta herramienta es de gran utilizad para asignaturas en las que se incluyen prácticas, aunque como desventaja señala la falta de precisión en la calidad de los indicadores.

López e Hinojosa (2001) señalan que es importante agregar el tiempo durante el cual se efectuó la observación, como una semana, un año escolar, durante una actividad, etc.

La lista de indicadores “debe reflejar las fortalezas y debilidades de los alumnos y promocionar una definición de las metas” (Costa citado por López e Hinojosa, 2001, pág. 71)

Esquema 12. Ejemplo de lista de cotejo

Lista de cotejo para la evaluación en la asignatura de instrumento-guitarra. Febrero-junio 2016		
Indicadores	Sí	No
Asistió con regularidad a clase		
El instrumento se encuentra en buen estado		
Hay dominio en la técnica requerida		
Lee la partitura con fluidez		

Elaboró: Héctor Trasviña

4.3.1.2 Escala de rango

Es una serie de frases u oraciones precedidas por una escala en la que el profesor marca de acuerdo a su apreciación el nivel del alumno en relación a una característica específica. La escala de calificación puede ser numérica, literal, gráfica o descriptiva.

Ésta puede dirigir la observación hacia comportamientos específicos y claramente establecidos, permite una forma común de comparación entre los estudiantes y es conveniente para recopilar juicios de los observadores, sin embargo, se eliminan los detalles de la observación, puede consumir tiempo extra si requiere adiestrar a los observadores y se tiende a incluir comportamientos que no pueden observarse directamente o que construyen categorías ambiguas. (López & Hinojosa, 2001).

Esquema 13. Ejemplo de escala de rango

Escala	Indicador: Respetar símbolos de intensidad en la partitura			
Numérica	4	3	2	1
Literal	A	B	C	D
Gráfica	Excelente	Muy bueno	Bueno	Necesita mejorar
Descriptiva	Siempre respeta los símbolos	Casi siempre respeta los símbolos	Pocas veces respeta los símbolos	No respeta los símbolos

Elaboró: Héctor Trasviña

La lista de comprobación es similar a la escala de rango, la diferencia principal consiste en el tipo de juicio que se solicita.

4.3.1.3 Rúbrica

Como se señala en el estado del arte de este documento, las rúbricas se han intentado implementar en educación musical en algunas escuelas como es el mencionado caso de la

Universidad Autónoma de Aguascalientes, por lo que se considera importante profundizar en éste.

Para Gatica & Uribarren (2013), las rúbricas a comparación de otros instrumentos, tienen la ventaja de precisión para valorar, en este caso, los aprendizajes. Determinados aspectos de los estudiantes son desglosados en unas tablas en donde se refleja el desempeño de ellos, los cuales serán valorados con criterios específicos. Esto permite que los alumnos tengan identificado con claridad los contenidos y objetivos de la asignatura en donde se le evalúa.

Cualquier rúbrica debe considerar las siguientes premisas: ser coherente con los objetivos educativos que se persiguen, apropiada ante el nivel de desarrollo de los estudiantes, y establecer niveles con términos claros. Como instrumentos de evaluación formativa facilitan la valoración en áreas consideradas subjetivas, complejas o imprecisas mediante criterios que cualifican progresivamente el logro de aprendizajes, conocimientos y/o competencias valoradas desde un nivel incipiente hasta experto (Gatica & Uribarren, 2013, p. 62).

Las rúbricas pueden ser un instrumento muy útil en el aprendizaje del instrumento musical, por la subjetividad que se describe en este documento al momento de ser evaluado.

Gatica & Uribarren (2013) identifican dos tipos de rúbricas: global y analítica. La primera puede ser conocida también como comprensiva y holística, la cual hace una valoración del estudiante sin determinar los componentes del aspecto a evaluar. Es más bien, una valoración global en donde cada nivel se define claramente para la fácil identificación por parte de los estudiantes. Ésta no demanda mucho tiempo para la realización, pero puede tener limitantes, por ello se recomienda utilizarla sólo cuando se desea un panorama general de los logros del alumno. (ver esquema 13).

La segunda, la rúbrica analítica, se mucho más específica que la primera, ya que desglosa descriptivamente las actividades y los criterios a evaluar, además estos criterios pueden ser subdivididos de acuerdo a que tanto se requiera profundizar (Gatica & Uribarren, 2013). (ver esquema 14).

Esquema 14. Ejemplo de rúbrica global.

Escala	Descripción
5	Se evidencia comprensión total del problema. Incluye todos los elementos requeridos en la actividad
4	Se evidencia comprensión del problema. Incluye un alto porcentaje de los elementos requeridos en la actividad
3	Se evidencia comprensión parcial del problema. Incluye algunos elementos requeridos en la actividad
2	Las evidencias indican poca comprensión del problema. No incluye los elementos requeridos en la actividad
1	No se comprendió la actividad planteada
0	No se realizó nada

Fuente: (Gatica & Urribarren, 2013, p. 62)

Esquema 15. Ejemplo de rúbrica analítica.

Criterios	Nivel			
	4. Excelente	3. Satisfecho	2. Puede mejorar	1. Inadecuado
Apoyos utilizados en la presentación sobre el tema. Fuentes de información biomédica.	Utiliza distintos recursos que fortalecen la presentación del tema	Utiliza pocos recursos que fortalecen la presentación del tema	Utiliza uno o dos recursos pero la presentación del tema es deficiente	No utiliza recursos adicionales en la presentación del tema
Comprensión del tema. Fuentes de información biomédica.	Contesta con precisión todas las preguntas planteadas sobre el tema	Contesta con precisión la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema	Contesta con precisión algunas preguntas sobre el tema	No contesta las preguntas planteadas
Dominio de estrategias de búsqueda de información biomédica.	Demuestra dominio de estrategias de búsqueda	Demuestra un nivel satisfactorio de dominio de estrategias de búsqueda	Demuestra dominio de algunas estrategias de búsqueda	No domina estrategias de búsqueda

Fuente: (Gatica & Urribarren, 2013, p. 62)

Para Gatica & Urribarren (2013), las rúbricas presentan 3 características principales:

Criterios de evaluación. Son los factores que determinarán la calidad del trabajo de un estudiante. También son conocidos como indicadores o guías. Reflejan los procesos y contenidos que se juzgan de importancia.

Definiciones de calidad. Proveen una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos. Estas definiciones deben proporcionar retroalimentación a los estudiantes.

Estrategias de puntuación. Se consideran cuatro niveles: desempeño ejemplar; desempeño maduro; desempeño en desarrollo y desempeño incipiente (Gatica & Urribarren, 2013, pp. 62,64).

Las autoras muestran los siguientes elementos que debe llevar una rúbrica.

Esquema 16. Elementos de rúbrica.

Conceptos/Rubros	Escalas/niveles de ejecución			
	4	3	2	1
Aspectos a evaluar	Criterios evidencias a alcanzar	Criterios evidencias a alcanzar	Criterios evidencias a alcanzar	Criterios evidencias a alcanzar

Fuente: (Gatica & Uribarren, 2013, p. 62)

Si bien la rúbrica es un instrumento de evaluación muy útil e incluso existen herramientas en internet para generarlas de manera digital, elaborarlas requiere de un trabajo exhaustivo por parte del docente, hay que monitorearlas durante algunos ciclos para ajustarlas de acuerdo al resultado que obtengan con ellas y a la particularidad del alumno. Por lo anterior, la elaboración de las rúbricas requiere de una disponibilidad e interés mayor por parte del docente.

4.3.1.4 Demostración

Consiste en solicitar al alumno muestre de manera práctica la elaboración de alguna actividad que requiera la secuencia de un proceso o la manipulación de una herramienta u objeto Delgado (2012). En este caso, es la ejecución del instrumento musical la que se debe demostrar. La utilización de este instrumento puede resultar inútil si se aplica antes de finalizar la etapa del aprendizaje que se pretende evaluar, es decir, como parte de una evaluación sumativa y es necesario contar con las instalaciones y condiciones apropiadas para su implementación. En el caso de la demostración en el instrumento musical, es común en la FaM realizar una demostración de las obras revisadas durante el semestre, lo que se conoce en música como un recital de instrumento, el cual es presentado generalmente a público abierto, pero en cuanto a la evaluación, esta puede o no realizarse en su totalidad o parcialidad en ese momento.

Esquema 17. Ejemplo de demostración.

Recital de fin de curso de piano				
Nombre del alumno	Puntos a evaluar			
	Seguridad en el escenario	Dominio de técnica	Comunicación de la obra	Respeto de matices
Rebeca				
Jorge				
Ángela				
Martín				
Samuel				

Elaboró: Héctor Trasviña

4.3.1.5 Instrumentos de observación no sistematizados

De acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2010), los instrumentos descritos anteriormente son categorizados como sistemáticos, debido a la cualidad de organizar, ordenar, secuenciar y temporalizar cualquier actuación o hecho, siempre que sea de forma intencional, bajo una preparación previa, y dirigido a un fin concreto y con unos objetivos prefijados.

En contraste a lo anterior, los mismos autores definen los siguientes instrumentos de evaluación por observación como no sistematizados, ya que no exigen tanto control y concreción sobre los aspectos a observar o definir las conductas o categorías previamente:

1. **Notas de campo.** Consisten en apuntes o notas breves que se toman durante la observación para facilitar el recuerdo posterior. Son mensajes breves y concisos que hacen referencia a hechos significativos, recogen ideas, palabras, expresiones clave, dibujos, esquemas, etc., que permiten un desarrollo más detallado de los acontecimientos.
2. **Registro anecdótico.** Es un registro de acontecimientos casuales o descripciones cortas de una conducta o suceso y suelen hacer referencia a hechos poco usuales de un alumno, pero significativos para el profesor que realiza la observación porque le llama la atención, ya que no es una conducta característica o habitual del mismo.
3. **Registro descriptivo o de muestras.** Es un instrumento utilizado para registrar las conductas o hechos, de forma más sistematizada que el registro anecdótico. En el registro descriptivo el profesor determina con anterioridad qué conductas, y en qué situación, va a evaluar al alumno. El profesor decide, por ejemplo, observar a un

alumno ante una situación elegida y va a describir las acciones o conductas que el alumno hace, tanto positivas (acorde a su nivel) como negativas (por debajo de su nivel) y posteriormente hará una interpretación de los hechos.

4. **El diario.** Se realiza una vez sucedidos los hechos, son registros retrospectivos y longitudinales de eventos y sujetos que contienen repetidas observaciones sobre un individuo o grupo. Las observaciones son subjetivas, dependen del recuerdo del observador, e incluyen sus opiniones, interpretaciones, etc. Resultan útiles cuando se pretende analizar la evolución de los acontecimientos y para observar procesos que se extienden en el tiempo. Aunado a Castillo y Cabrerizo, para López e Hinojosa (2001), la experiencia de escribir un diario permite a los alumnos sintetizar sus pensamientos y actos, y compararlos posteriormente con los cambios que sufrieron esos pensamientos y actos al adquirir más datos. El diario es una técnica que se utiliza principalmente para la autoevaluación, pero puede ser revisado por el docente si así se estipula desde el principio y quedan claros los aspectos que se evaluarán en él.
5. **Registros acumulativos.** Constituyen una técnica observacional que consiste en la recopilación de toda la documentación y material referente a la evaluación del alumno durante el transcurso de un año escolar, o de todo su historial académico. Su importancia radica en que permite al profesor, al centro y a los padres, obtener una visión global de cuál ha sido el desarrollo del alumno durante su permanencia en una etapa del sistema educativo. Al finalizar el curso, en el archivo del centro escolar debe haber una carpeta de cada alumno con el material del registro acumulativo.

4.4 Una mirada crítica a la evaluación

La evaluación ha adquirido una gran importancia en el proceso educativo, ahora no sólo se evalúa al alumno, como lo señala Santos (1996), sino a todos los actores que son partícipes de este proceso, como son alumnos, docentes, directivos, instituciones, programas educativos, etc. La evaluación se convierte en una herramienta para la necesidad de

rendición de cuentas y queda de lado la finalidad de obtener un mejor aprovechamiento en el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación está de moda. No sólo el hecho de evaluar sino de hablar y escribir de ella. Se crean centros oficiales y agencias privadas de evaluación, se realizan cursos especializados, se promulgan leyes que la regulen, se publican informes, etc. Este hecho supone de un riesgo. Porque hacer evaluaciones o hablar de evaluación no son fines en sí mismos. Lo fundamental, a mi juicio, no es hacer evaluación, ni si quiera hacerla bien. Lo fundamental es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone. (Santos, 1996, p. 11).

Así entonces, la gran importancia que toma la necesidad de rendir cuentas y evaluar los resultados, hace menos importante el hecho de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí, es decir, incluir la evaluación diagnóstica y formativa, así como tener presente que estrategias serán implementadas para un mejor proceso. Más que lo que se ha conseguido, debiera ser más importante el cómo se ha conseguido (Santos, 1996).

Perrenoud (2008), simplifica los procedimientos ordinarios de evaluación de los alumnos en la mayoría de las escuelas públicas, en donde el docente regularmente interroga a los alumnos de forma oral o escrita y asigna notas o apreciaciones cualitativas para llevar un registro. Al finalizar algún curso o programa, estas notas son acumuladas y representan un promedio o balance cualquiera que significaran si el alumno acredita, es admisible o cualquiera que sea la finalidad de dicha evaluación.

El proceso de evaluación puede tener muchas variantes, sin embargo una característica notoria es que la mayoría busca realizar exámenes que reflejen los resultados. Estos resultados terminan comparándose con otros, en lugar de que sea un reflejo del dominio de los objetivos establecidos. Por otro lado, la evaluación suele estar muy poco personalizada en cuanto al alumno se refiere, se aplica igual para todos y cada uno de ellos sin importar los requerimientos personales.

En este sentido, para Perrenoud (2008) los procedimientos de evaluación que se aplican en la actualidad en la mayoría de las escuelas son un obstáculo para la innovación, por diferentes razones como son el hecho de que absorben contantemente la mayor parte de la

energía de los alumnos y docentes; que el sistema de evaluación se refleja en la concentración del alumno por trabajar para la nota y no por el aprendizaje; la evaluación es una medida de control o de extorción en contra del alumno; el trabajo escolar suele repetir actividades cerradas y ya estructuradas que son de fácil evaluación ya que no representa experimentar cosas nuevas; y por último, el pretender demostrar una exactitud en las evaluaciones oculta una gran arbitrariedad por parte de los evaluadores.

Para Santos (1996), existen abusos de la evaluación de distinta manera, en función de la toma de decisiones, de la interpretación de resultados y sobre todo la utilización en demasía por parte del evaluador. De acuerdo con este autor, algunos de los abusos de la evaluación son: que el evaluador la convierta en un elogio propio, evaluar con diferentes prioridades ciertos aspectos igualmente importantes, convertir la evaluación en un medio de control u opresión hacia el alumno, una arbitrariedad al evaluar y suponer las causas de los resultados, no comunicar los resultados de evaluación, seleccionar solo aquellos aspectos evaluados que permitan apoyar ciertos planteamientos de poder, publicar sólo aquellas partes que tengan un carácter halagador para el docente, quitarle importancia a los resultados de evaluación si estos no son los esperados, dar los resultados por buenos cuando hubo una falta de rigor en la evaluación, y por último, atribuir los malos resultados de la evaluación a la torpeza o falta de compromiso del alumno, sin embargo puede ser causa de una mala práctica didáctica o un mal desarrollo de los programas.

Por lo anterior, no hay que olvidar que el objetivo de realizar una evaluación es para tener información que ayude a llevar acciones orientadas a mejorar algo, en este caso, el aprendizaje. Los docentes pueden presumir de realizar ninguno de los abusos anteriormente descritos, sin embargo, estos pueden ocurrir de manera inconsciente.

4.4.1 Evaluación y medición

Según Gutiérrez (2009), existen dos errores fundamentales del proceso evaluatorio general. El primero de ellos se refiere al intento de con calificaciones los conocimientos; el segundo a la separación que ha sufrido la evaluación con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los actores que participan en el proceso educativo, están acostumbrados a un sistema de medición de conocimientos por medio de calificaciones y promedios, los cuales pueden ser representados con números o letras. Éstos, pretenden medir la cantidad y calidad del aprendizaje obtenido, donde un 9 o 10, en el caso de los números, es un excelente aprendizaje, pero 7 u 8 ya califican como baja calidad (Gutiérrez, 2009).

La asignación de una calificación puede llegar a ser muy subjetiva, para un maestro un 9 puede llegar a significar excelencia y para otro, un rendimiento no tan alto ya que no alcanzo el 10. También es bastante relativa, ya que no se ha logrado establecer una medición apropiada que refleje la realidad. Una calificación o promedio puede ser engañosa, eso explica porque algunos alumnos con excelentes calificaciones no logran éxito en la vida o viceversa (Gutiérrez, 2009).

Al medir los conocimientos, lo pretendido en el proceso educativo queda incierto, no hay una clara revelación en un promedio final en cuanto al grado de significatividad ni integración de los conocimientos, así como la satisfacción que representa para el alumno. En este sentido, la calificación es deseducativa, ya que atrae la atención y deja descuidados elementos importantes del proceso (Gutiérrez, 2009).

Sin embargo Castillo & Cabrerizo (2010) señala que al haber una intencionalidad, una objetividad y una sistematización, se hacen necesarias algunas escalas o criterios que sirvan de marco de referencia. En este sentido, para evaluar es necesario medir.

Actualmente se es consciente de que el proceso de evaluación es más amplio y complejo que solo medir, por lo que esos datos recolectados con la medición habrán de ser interpretados (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Esto parece ser un problema también ante la sociedad, ante quienes no forman parte directamente del proceso, como es el caso de los padres de familia. Santos (1996) señala que para los padres recibir una nota de sus hijos con un número “8” por ejemplo, representa un lenguaje más claro que recibir una nota cualitativa, como por ejemplo “progresó adecuadamente”.

Con la calificación entonces el alumno supone que sabe qué y cómo debe de estudiar, ya que la calificación le dirá cuánto ha aprendido. El problema, además de la subjetividad y relatividad de esas calificaciones, radica en que se descuidan los puntos importantes, que son: cómo aprende el alumno, cómo relaciona lo aprendido, cómo inserta los nuevos conocimientos en los ya asimilados, para qué le sirve lo aprendido, disfruta lo aprendido, estudia por gusto, tiene ganas de aprender después de los exámenes, etc. (Santos, 1996).

TERCERA PARTE. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE MÚSICA

Capítulo 5. Análisis de las entrevistas y encuestas realizadas

De acuerdo a lo planteado en el capítulo metodológico (2.2), para efectos de esta investigación se realizaron las entrevistas al personal docente que imparten la enseñanza del instrumento en la Licenciatura en Música-Educación Musical en la Facultad de Música de la UNAM.

Se solicitó una lista de estos docentes al Departamento de Servicios de Operación Logística y Estudiantil de la Facultad, la cual proporcionó la cantidad de posibles actores para ser entrevistados. Son 18 los docentes que imparten la asignatura en cuestión, se intentó contactar a todos para solicitar una entrevista, sin embargo solamente se logró concretar ésta con siete de ellos. Por tanto, el análisis se realiza con base en un perfil docente construido de acuerdo a los datos recabados. El nombre de los docentes es omitido porque no representa utilidad para esta investigación; en su lugar fueron enumerados sin orden alguno como Docente1 al Docente7.

Por otro lado, se realizaron encuestas a los alumnos con el fin de corroborar la información recabada en las entrevistas. Según los datos estadísticos de la UNAM (2016), la cantidad de alumnos activos en la Licenciatura en Música-Educación Musical en 2016 es de 47 alumnos. Si bien se pretendió hacer un censo, es decir, abordar a la totalidad de alumnos en la Licenciatura, al final se abordan 33 de ellos, un 70.2%, ya que no fue posible localizar y contactar a todos.

Es importante señalar que existe la probabilidad de que algún alumno contestara la encuesta acerca de la evaluación que aplica el docente en la asignatura de instrumento y que dicho docente no fuera uno de los cuales se logró la entrevista. Sin embargo, como ya se señaló, la encuesta va dirigida al perfil docente que se construye con base en las entrevistas, más que a un docente en específico.

La estructura de este análisis se forma con base a las categorías preestablecidas. Se retoma cada una de ellas a partir del discurso de los docentes, el cual se corrobora o contrasta con lo respondido por los alumnos en las encuestas. Posterior a las categorías de análisis previstas en esta investigación, se mencionan las categorías emergentes o hallazgos que surgieron con base a lo referido por los docentes en las entrevistas.

5.1 Concepción docente

Los docentes estuvieron de acuerdo en que la evaluación en las artes, específicamente en la música, conlleva una gran subjetividad al querer medir emociones, percepciones, estética y en la manera de comunicarlas. En relación a lo anterior, de la información obtenida en las entrevistas se encuentra que "...la evaluación es una de las cosas más complicadas que hay, que tiene la educación, más la educación artística porque muchos de los parámetros son abstractos, no son exactos..." (Docente1, 2016); "...en el ámbito musical más que en otras áreas, la evaluación es muy subjetiva" (Docente7, 2016); "...considero que sí es complicado evaluar el instrumento porque no es una ciencia exacta y también el alumno a veces concibe su propia manera de ejecutar y bueno eso también lo tomo en cuenta" (Docente1, 2016).

Aunado a esto, otro docente señala las diferencias que subyacen en relación con la evaluación en el ámbito de educación musical:

La evaluación es muy importante en primer lugar, sin embargo, es muy diferente la evaluación en el formato universitario normal, me refiero a todas las carreras que implican la ciencia, las humanidades, a las que se refieren al arte, y tiene que ser diferente porque el sustrato epistemológico de por sí es diferente (Docente4, 2016).

...en las artes la evaluación tiene que ser más completa porque no implica nada más una situación de racionalidad, sino también una situación de expresión, de emotividad, y que muchas veces no está completamente evaluado, no hay una escala para evaluar eso, ni tampoco los diferentes corrientes de pedagogía tienen una escala suficientemente amplia o suficientemente clara para evaluar situaciones artísticas (Docente4, 2016).

En otro sentido, de acuerdo con la revisión documental previa a las entrevistas, se distinguieron dos variables sobre la concepción que tienen los docentes sobre evaluación, las cuales en este trabajo se denominan *concepción constructivista* y *concepción tradicional*. La primera está orientada a procesos más que a resultados, a contextos y a la particularidad de los alumnos, la cual no le da mucha importancia a la calificación. La segunda está orientada a resultados, utilizada como medio de control para los alumnos, donde se piensa que la calificación representa un indicador real del grado de aprendizaje alcanzado por los alumnos.

Desde esta diferenciación, de acuerdo con lo referido por los docentes en las entrevistas se puede percibir una clara orientación constructivista de los docentes, de manera contraria a los casos mencionados en el estado del arte, donde la concepción era plenamente tradicional.

En cuanto al tema de la calificación, los docentes señalan que el número asignado es un requisito institucional, pero que es muy difícil representar con un número el aprendizaje real del alumno. "...creo que los números... o sea el tener, el haber titulado con una mención honorífica no te va a garantizar tener trabajo, eso es lo que creo al final del final del final" (Docente3, 2016); "...creo que el número siempre nos deja imprecisiones" (Docente3, 2016).

Otro punto con el cual coincidieron al menos dos de los docentes es: asignar la calificación a los alumnos que tienen un excelente o un bajo desempeño, es más fácil que a los que tienen un desempeño intermedio, es decir, asignar un 7, un 8 o un 9 es más complejo que un 10 o un 6.

...los extremos si son evaluables, el que no alcanza, 5, reprobado, 0, el que no alcanza eso, y el que lo hace con mucha posesión de una maestría. En medio... ahí es donde está el problema, el que le vas a poner 7, ¿eso qué es? ¿Qué representa un 7? Una mediocridad, una falta de maestría, pues sí... pero siempre es muy difícil juzgar la interpretación musical desde una tabla numérica del... de nuestro sistema decimal (Docente5, 2016).

...el número sirve para los extremos, ¿qué quiero decir?, el número sirve para el que no y para el que sí, para el que sí con excelencia y con estrellita... pero en las

graduaciones en medio de los que de plano no deben de aprobar y los de excelencia, los que están en medio es difícil, ahí es donde nos cuesta trabajo ponernos de acuerdo (Docente3, 2016).

Asimismo, una aportación importante de otro docente:

Yo creo que el número que se le asigna al alumno finalmente es el resultado de una buena evaluación, y por una buena evaluación entiendo que en conjunto el profesor y el alumno hacen un resumen de cómo fue el trabajo del semestre o del año según se trate y, ponen una balanza de que tanto hubo solvencia frente al material, que tanto hay expresividad (Docente4, 2016).

Es pertinente citar un comentario que se percibió como característico de una concepción tradicional de evaluación, ya que como se menciona previamente en este trabajo, utilizar la evaluación como una medida de control no es propia de una perspectiva constructivista. Sin embargo, a excepción de este comentario no se percibe una inclinación por una evaluación tradicional en cuanto a la concepción del docente respecta.

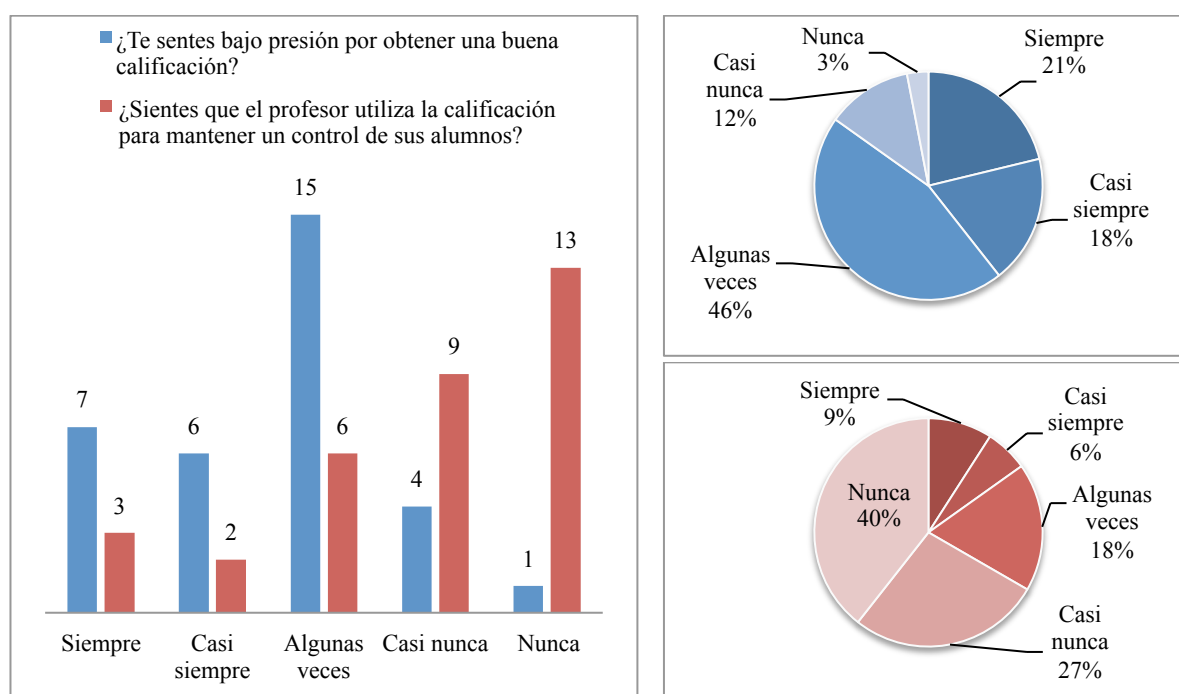
...antes creo que era mucho más frecuente que se le pusiera puras evaluaciones altas a la mayoría, que ese es un mal de esta facultad según lo veo yo, pero yo depende de cada alumno es como trabajó, o sea de repente si tengo unos que me están faltando mucho, al siguiente semestre les pongo trabas, entonces a ver, “tenemos tantas clases, de este total de clases significa que si trabajas en una clase vas a tener tantos puntos”, o sea he llegado hacer eso con los que... que a veces me pasa en *etno* o en *educación* que a veces no están tan comprometidos, entonces de repente “aaay que no sé qué, aaay que me doble el dedo, aaay que el tráfico, aaay que no sé qué”, porque a veces te ponen pretextos de la nada, entonces digamos que a ellos les voy poniendo en función al trabajo en clase, “a ver si me trajiste lo que te pedí, llegaste a tu clase, hiciste esto, entonces casi casi como si te hubieras ganado los .5 de esta clase”, y así le vamos sumando hasta la meta total del diez, y así los voy controlando de que no me falten tanto, claro si están enfermos o lo que sea ajeno al pretexto de “hubo mucho tráfico” o alguno otro “la abuelita” o ya sabes, es mi manera de controlar (Docente6, 2016).

A pesar de tener una concepción constructivista de la evaluación, la práctica puede ser diferente, es decir, para el docente podría la evaluación “deber ser” de alguna manera, pero

aplicarla de otra. En la cita anterior, el docente menciona *etno* y *educación* refiriéndose a la Licenciatura en Música-Etnomusicología y a la Licenciatura en Música-Educación Musical.

Con base en la opinión de la mayoría de los alumnos (ver gráfica 1), se puede notar que éstos se sienten desde “algunas veces” hasta “siempre” bajo presión por obtener una buena calificación, pero en cuanto a los docentes según los alumnos, no se percibe que la utilicen como una herramienta de control, lo cual corrobora lo referido en las entrevistas por los docentes.

Gráfica 1 La calificación como medio de control.



Fuente: Encuesta realizada a los alumnos de la Licenciatura en Música-Educación Musical

Por otro lado, lo más relevante es que todos los docentes coincidieron en que la evaluación va orientada a procesos y no a resultados. Si bien, se pretende que el alumno a finalizar un semestre escolar tenga una presentación en público, un recital en donde demuestra lo abordado en el curso, éste no es lo más importante para evaluarlo. El docente ha de ver el progreso clase tras clase del alumno, que sirva para retroalimentar y poder detectar problemas y posibles modificaciones en el programa para abordarlos, como lo refiere uno de los entrevistados: “yo creo que el trabajo del alumno se va dando y tú lo sabes como

maestro, en la... no puedo decir lo cotidiano pero en lo constante de sus clases” (Docente3, 2016).

En este sentido, otros docentes refirieron:

El tema de evaluación en la educación musical, no solamente en la Licenciatura de Educación Musical sino en la formación musical, considero yo que es un tema de la praxis cotidiana (Docente5, 2016).

...los fallos que hay, simplemente implementando medidas de evaluación sin pasar por una reflexión que nos haga ver que en la música la evaluación es inherente a su praxis, no sucede después, sucede ahí, todos los días, y si no tenemos digamos, un pensamiento que haga que eso se refleje en planes y programas en la praxis del profesor, en la praxis del alumno, entonces que estamos haciendo. Eso es mi sentir, estoy en contra absolutamente de las medidas coercitivas de evaluación (Docente5, 2016).

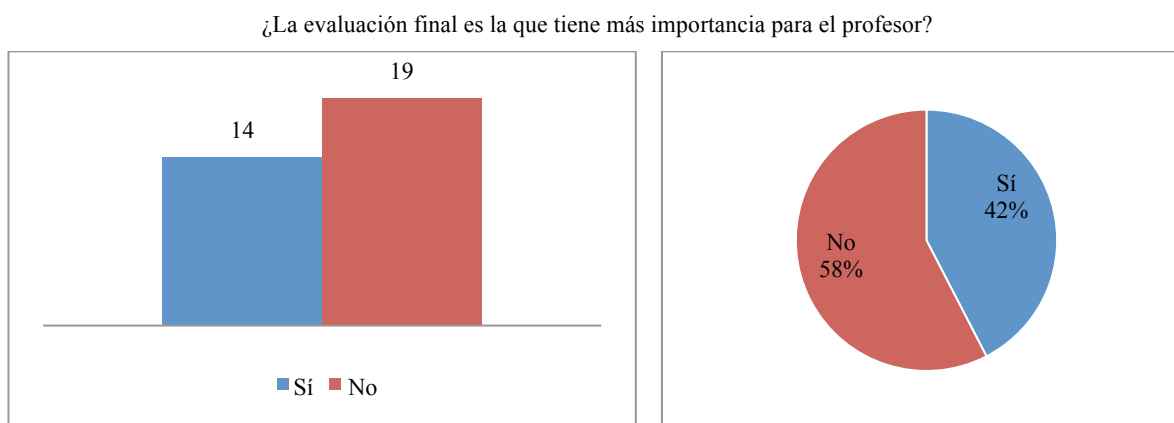
...no es nada más el poner una evaluación aunque el resultado final es sólo poner un numerito, paso o no paso, NA o NP, lo que sea que es lo que exige digamos la reglamentación de evaluación en la UNAM, no se trata de sólo eso sino de acompañar al estudiante en el proceso (Docente6, 2016).

...entiendo la evaluación como un proceso que, que es parte de, del mismo proceso de enseñanza de, del conocimiento que, que en donde se retroalimenta de lo que se ha trabajado en el semestre para, para que el estudiante pueda perfeccionar sus conocimientos (Docente6, 2016).

No, no, no, esto de que esté en juego la calificación en un recital, si tocan bien o si tocan mal, es como un plus ahí, digo, alguien que a lo mejor durante el semestre tuvo un desempeño regular de 8, si en el recital toca muy bien, sí le pongo 10, o sea sí es como para subir calificación... (Docente2, 2016).

Sin embargo, de acuerdo con las encuestas realizadas a los alumnos, podemos observar que a la pregunta “¿La evaluación final es la que tiene más importancia para el profesor?” los alumnos contestaron de la siguiente manera:

Gráfica 2. La importancia de la evaluación final para el docente.



Fuente: Encuesta realizada a los alumnos de la Licenciatura en Música-Educación Musical

Lo cual se percibe que, a pesar de que la mayoría corroboró lo dicho por los docentes, el 42% de los alumnos encuestados opinaron lo contrario, una cifra cercana a la mitad de los alumnos participantes, por lo tanto es de considerarse dicha opinión.

Con base a la gráfica anterior se denotan dos posibles situaciones con los alumnos que contestaron que sí: los docentes a pesar de concebir la evaluación orientada a procesos y no a resultados, en la práctica la aplican de manera contraria o; que los alumnos tienen la idea de que son evaluados principalmente en el recital final, por tanto no hay una buena comunicación entre docente-alumno para esclarecer cómo son evaluados o calificados. En esta investigación, hay una inclinación por la segunda situación, más adelante se explica por qué (ver gráfica 3).

Cabe señalar que los entrevistados dejan ver la necesidad de abrir espacios para la reflexión en tanto las prácticas docentes de evaluación, ya que ellos son quienes viven la docencia y observan el desarrollo de sus alumnos, así como las habilidades y formación que necesitan reforzamiento, o bien las que necesitan impulso. Así, se pone sobre la mesa que uno de los temas sobresalientes en relación con la enseñanza en el ámbito musical es la evaluación, un tema que preocupa al profesorado.

Otro aspecto importante que refirieron los docentes, es que toman en cuenta las situaciones por las que pasan los alumnos, situaciones que van desde aspectos personales hasta la realidad en la que se vive en la Ciudad de México; el tráfico vehicular por ejemplo.

Asimismo indican que en el recital existen muchos factores que no están presentes a lo largo del curso en el aula, como pueden ser: el público en primera instancia, el clima, sobre todo en invierno donde el frío puede afectar la respuesta de las manos, alguna situación personal presentada en el momento del recital, entre otros.

...como pasa a veces que sólo cuando es el recital, “ahí tocas y según como toques te evalúo”, no, porque tiene que ser ese proceso, bueno así es como lo visualizo yo, en el concierto puede haber infinidad de cosas, si te dejó la novia, si llegaste tarde por el tráfico, que haría que no sería una evaluación objetiva, de por sí la evaluación nunca es totalmente objetiva y siempre tiene un gran rango de subjetivismo no, pues el chiste es el cómo lograr que hayan más elementos para que sea un poquito más objetivo ese proceso (Docente6, 2016).

5.2 Modalidades de evaluación

De acuerdo a las categorías de análisis generadas con la revisión previa a las entrevistas y encuestas, se puede caracterizar la práctica de evaluación del aprendizaje de un instrumento musical con lo siguiente.

5.2.1 Momentos y finalidades

¿En qué momentos y con qué finalidades realizan evaluaciones lo docentes en este caso? Se parte de la *evaluación inicial* y la *evaluación diagnóstica* que parecieran ir de la mano, los docentes refieren que solamente realizan una *evaluación inicial* cuando hay un primer contacto con el alumno, es decir, cuando es la primera vez que lo conoce por ser alumno de nuevo ingreso o por haber estado antes con otro profesor.

En este sentido, se realiza esta *evaluación inicial* para diagnosticar el estado en el que se encuentra el alumno en cuanto a conocimientos y habilidades en el instrumento musical, así como sus necesidades y aspiraciones personales y profesionales para programar lo que se abordará en el curso.

...para mí lo primero es ir viendo como el alumno va, en que momento llega, momento cronológico, momento de circunstancias, momento de situaciones específicas, porque a mí sí me interesa, te apoyan tus papás o no te apoyan, eres de aquí o no eres de aquí, con quién vives, o sea yo sí más o menos... no es que

en base a ello evalúo pero en base a ello... yo necesito saber la persona con la que estoy trabajando, si hay empatía o no hay empatía, si le puedo aportar algo o no (Docente3, 2016).

Está la evaluación diagnóstica que es muy importante porque a veces el alumno no ha estudiado conmigo, entonces yo tengo que evaluar más que en términos de número o de decir si está bien o está mal, lo que tengo que evaluar es el trabajo que tengo que hacer hacia adelante, lo que tengo que hacer, entonces esa parte es muy importante para trazar una ruta crítica, un mapa de lo que se va a trabajar en determinado semestre (Docente4, 2016).

Asimismo, la *evaluación inicial* no ocurre cuando ya se conoce al alumno, sin embargo sí se realiza *evaluación diagnóstica* cuando el docente crea pertinente, sobre todo la evaluación final de un ciclo puede significar un diagnóstico para el siguiente.

En cuanto a la *evaluación procesual y formativa*, como ya se señaló en el apartado de la concepción de evaluación por parte de los docentes, éstas son las que para ellos fueron más relevantes en su práctica.

...la evaluación es continua para mí, porque incluso de una clase a la otra varía a veces la intensidad del estudio del alumno o puede dar una muy buena clase y en otro momento una muy mala clase, hay diferentes factores para ello pero sobre todo para mí es muy importante la constancia que el alumno muestra en el estudio, eso es lo primero que se evalúa y se evalúa cada clase (Docente4, 2016).

Una evaluación entonces plenamente *formativa* para el alumno.

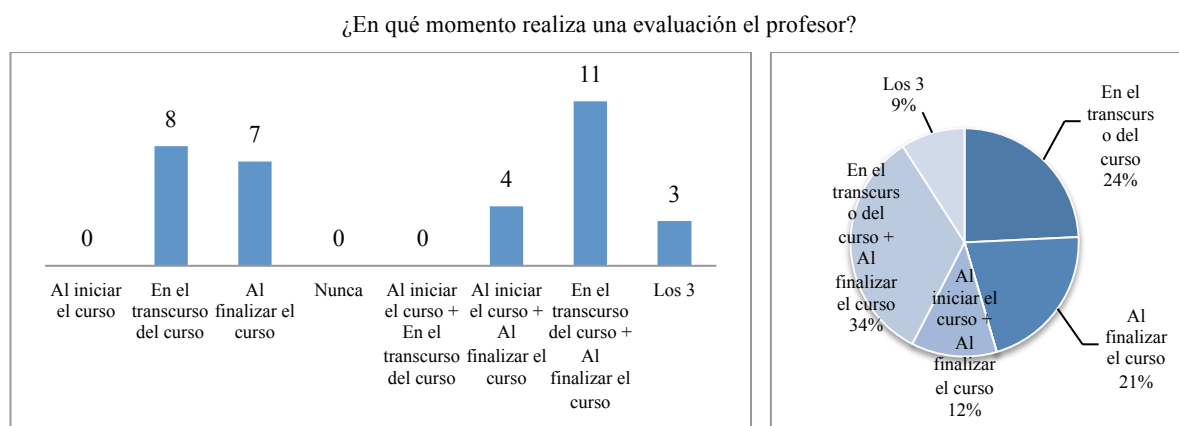
Sí hago una evaluación constante de las habilidades y del desarrollo de esas habilidades del estudiante, en nuestro caso que es clase semanal, de una a otra semana puede que no haya mucho cambio, a la 4ta semana ya estuvo el cambio, eso depende pues del desarrollo personal, ahora sí que anímico, cultural, corporal, intelectual del estudiante, pero sí puedo decir que cada sesión realizo una evaluación del estudiante, uno no podría ser maestro de instrumento si no realizara eso, si no estuviera digamos en una evaluación permanente del alumno incluso para comentarle, corregirle, sugerirle, no podría ser pues (Docente5, 2016).

Por último, según lo referido por los docentes como más que una *evaluación sumativa*, incluso más que una *evaluación final*, se realiza un recital para poner en escena lo abordado en el curso como parte de una tradición dentro de la Facultad, en donde lo usual es que el alumno tenga presentaciones en público.

...yo califico y el recital viene después, normalmente por la situación logística de la facultad de música, no hay espacios en las salas, yo tengo que calificar por ejemplo la primera semana de diciembre y hasta la segunda semana de diciembre es el recital pero entonces ellos ya tienen una calificación y para mí es más importante todo el proceso de evaluación a lo largo del curso que el numerito que le voy a poner, y no porque yo sea generoso con mis evaluaciones numéricas pero para mí eso pues hay que hacerlo y definitivamente trato de ser muy objetivo, pero para mí es más importante que el alumno aprenda y saber cómo aprendió y que sea consciente de esos procesos (Docente7, 2016).

En este sentido, en las encuestas aplicadas a los alumnos se les preguntó en que momentos realizaba evaluación el docente, con cuatro opciones de respuesta y la posibilidad de escoger más de una. Estas opciones fueron: *al iniciar el curso*, *en el transcurso del curso*, *al finalizar el curso* y *nunca*; con un total de 8 posibles combinaciones de respuesta las cuales se presentan gráficamente de la siguiente manera:

Gráfica 3. Momentos de evaluación según los alumnos



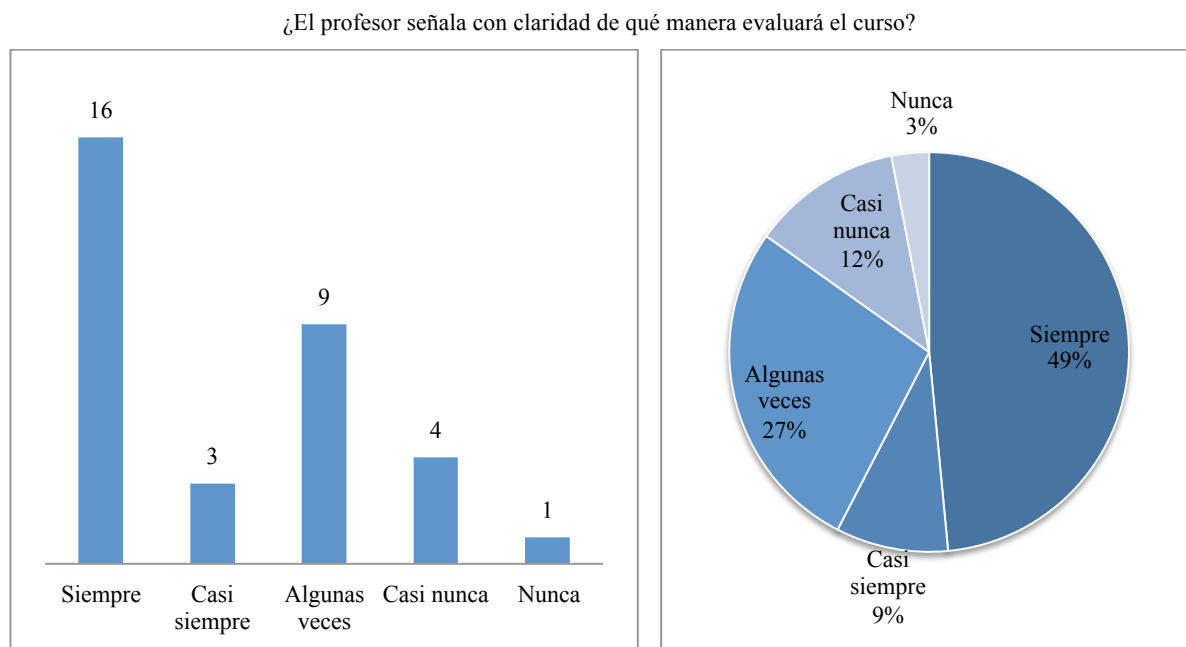
Fuente: Encuesta realizada a los alumnos de la Licenciatura en Música-Educación Musical

Por lo que se nota que los alumnos no perciben una *evaluación inicial* o *diagnóstica* como tal, pero sí ven el recital como una evaluación final del curso. La mayoría de ellos, como se

puede observar en la gráfica, perciben que hay una evaluación durante y al finalizar el curso, en segundo lugar piensan que sólo durante el curso, y en tercero que sólo al finalizar el curso.

En cuanto a la comunicación entre docente-alumno sobre cómo se evalúa el curso, los alumnos opinan:

Gráfica 4. Comunicación docente-alumno de cómo evaluará el primero.



Fuente: Encuesta realizada a los alumnos de la Licenciatura en Música-Educación Musical

Por lo tanto el profesor puede señalar qué aspectos evaluará en el curso pero tal vez no cuando.

5.2.2 Extensión

Desde la información recolectada en las entrevista deja ver que *la extensión* no es uno de los referentes académicos a la hora de llevar a cabo evaluaciones en el ámbito musical. Al referir los docentes que la práctica evaluativa es *continua*, no da lugar a evaluaciones de carácter propiamente parciales o globales, a excepción de exámenes de titulación, en donde se realiza una evaluación global de acuerdo a la modalidad escogida por el alumno.

5.2.3 Agentes

Por lo referido por los docentes en las entrevistas, se nota una *heteroevaluación* predominante en el aula, en donde regularmente son ellos quienes evalúan al alumno.

Señalan los maestros que ocasionalmente invitan a otros maestros a escuchar a los alumnos y da lugar a una retroalimentación en el aula, sin embargo es algo que no siempre se puede hacer:

...ocasionalmente una evaluación de otros profesores a los que invito para que los escuchen, los retroalimento para que escuchen otra voz, no nada más la mía (Docente4, 2016).

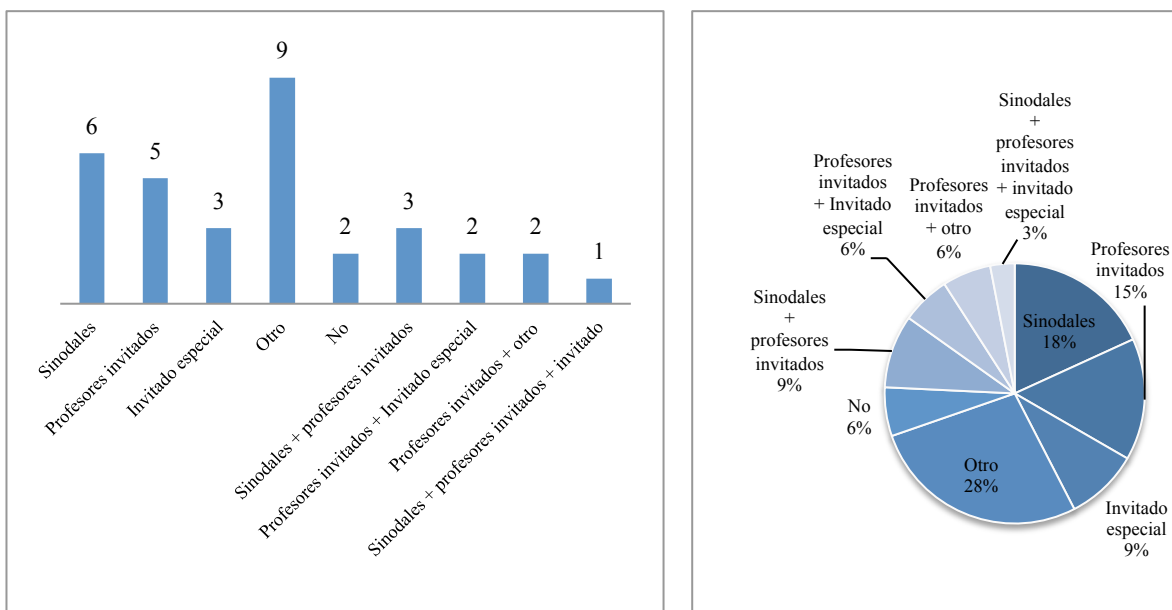
Hemos hecho pero no todos los semestres, que a veces viene otro maestro a evaluarlos también, entonces más que ponerles una evaluación numérica es, lo que hace es que los escucha y luego les da una retroalimentación de lo que él vio, porque es muy fácil que a uno se le pase cierto detallito (Docente6, 2016).

Por otro lado, algunos maestros creen pertinente las presentaciones en público frente a sinodales, más allá de sólo hacerlo en un examen de titulación: “sí creo que sin duda alguna un alumno aunque sea de educación musical debe de pasar por esta experiencia de estar ante unos sinodales y tocar” (Docente3, 2016); sin embargo otros opinan que esto puede perjudicar al alumno: “el resultado final de la evaluación no sé cuál sea porque no lo voy a evaluar yo, lo va a evaluar otra persona y no van a evaluar su esfuerzo, van a evaluar su ejecución” (Docente1, 2016).

En las encuestas los alumnos señalan si alguien además del docente evalúa en la asignatura. Se les presentaron 5 respuestas con la posibilidad de escoger más de una, lo cual dio como resultado 15 posibles combinaciones. Las respuestas posibles fueron: Sinodales, profesores invitados, invitado especial, otro, no. En la siguiente gráfica se omiten las combinaciones que no tuvieron entrada.

Gráfica 5. Agentes evaluadores.

¿Alguien aparte del profesor ha realizado alguna evaluación o ha comentado tu avance en el instrumento?



Fuente: Encuesta realizada a los alumnos de la Licenciatura en Música-Educación Musical

Por lo que se corrobora lo mencionado por los docentes, ya que se puede notar que la mayoría de los alumnos señalaron que se da la oportunidad de retroalimentación con otras personas que no sea el docente.

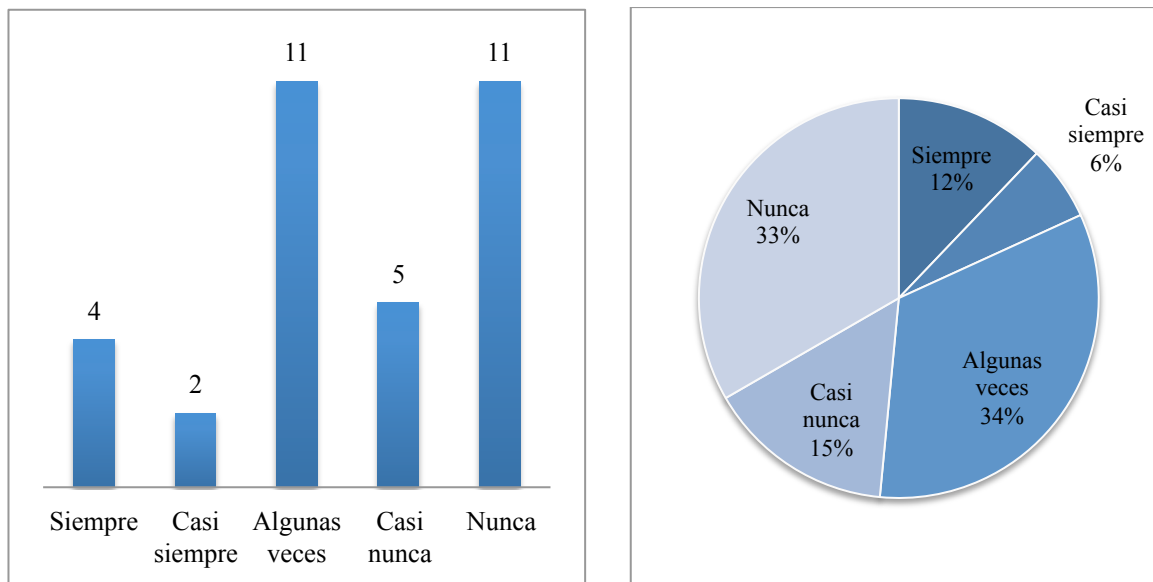
En cuanto a una *coevaluación* entre compañeros, los docentes refieren que tratan de que esto se lleve a cabo, sin embargo, al igual que con los maestros invitados a clases, es complicado ya que las clases son individuales y es difícil juntar a los alumnos por las diferencias de horarios.

No lo hago siempre porque no siempre hay la oportunidad de que estén otros chicos en el resto de las clases por sus mismas materias, a veces se tienen que ir inmediatamente, pero cuando se puede quedar trato de que el que se quedó y está escuchando participe, para que también el aprenda y el otro chico se retroalimente (Docente1, 2016).

En relación a esto los alumnos opinaron:

Gráfica 6. Coevaluación.

¿El profesor les pide comentar el progreso entre compañeros?



Fuente: Encuesta realizada a los alumnos de la Licenciatura en Música-Educación Musical

Como se puede observar, como refieren los docentes, es complicado que esto se lleve a cabo, sin embargo cuando la situación lo permite esto sucede.

En cuanto la *autoevaluación*, según lo referido por los docentes se puede percibir que para algunos autoevaluarse es asignarse una calificación, y para otros va más allá de eso.

Sí lo hago, que a veces no tomo en cuenta porque la autoevaluación es más alta de lo que a veces puedo considerar, a veces está en acuerdo con lo que pienso yo, pero normalmente es más alta, a veces incluso cuando los chicos estudian muy poco y tratan de como inflar su propia evaluación (Docente1, 2016).

...no así, formalmente la autoevaluación del chico no, el estudiante comenta muchas veces, que ha tenido problemas, que no le sale, que no puede, pero no así que él se asigne una calificación y que lo acordemos para después eso asentar en el acta, no (Docente2, 2016).

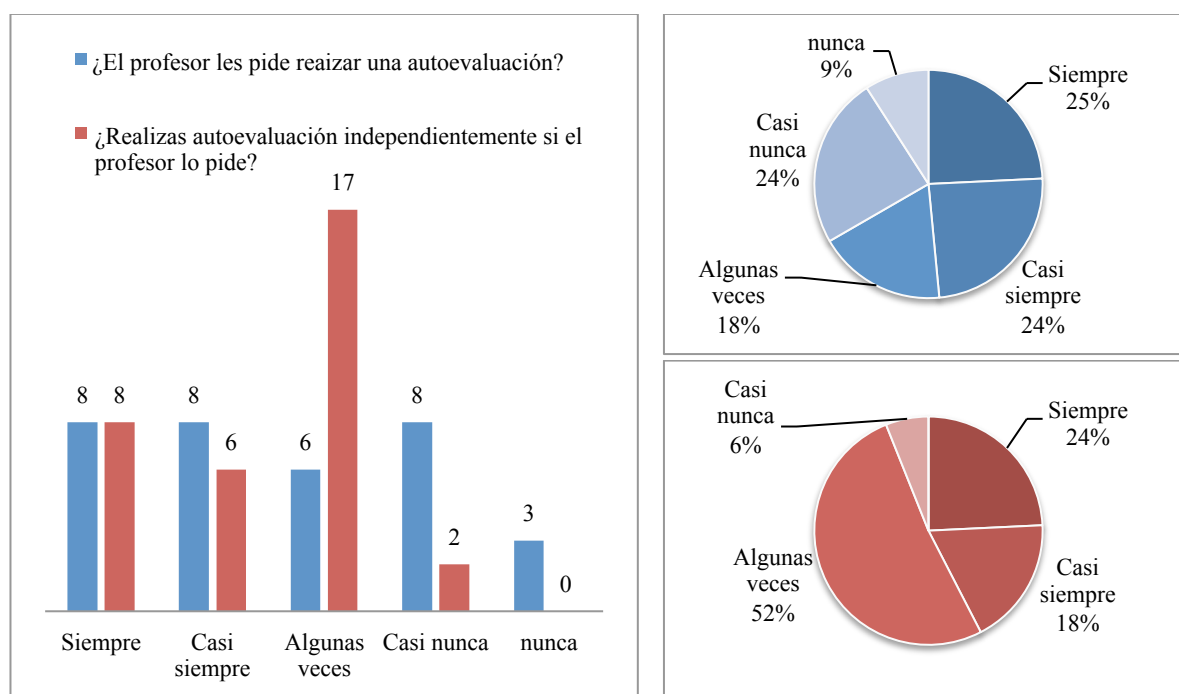
Pero la mayoría de los docentes refieren la autoevaluación como este proceso en donde el alumno toma conciencia de su propio trabajo. Algunos de los docentes lo hacen al terminar el recital de fin de curso, en donde se da a cabo una retroalimentación.

Lo de la autoevaluación, ya al final, o sea no así como que me ponga “a ver ¿Tú qué piensas que sacaste?”, sino cuando acabamos el recital casi siempre platico con cada quien, les digo “a ver ¿Qué viste? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué cosas tienes que trabajar? Etc. (Docente6, 2016).

Y otros señalan que la autoevaluación es siempre: “Sí, bueno yo siempre les pregunto que cual sería su evaluación, insisto, semana con semana y luego al final del semestre...” (Docente5, 2016); “Todo el tiempo hay una evaluación que los alumnos hacen de sí mismos...” (Docente4, 2016).

Según los alumnos:

Gráfica 7. Autoevaluación.



Fuente: Encuesta realizada a los alumnos de la Licenciatura en Música-Educación Musical

Por tanto se puede observar que la mayoría de los alumnos realizan autoevaluaciones ocasionalmente, pero pocos señalan que el docente les pide con frecuencia realizarlas.

Por último, en cuanto a la procedencia de los agentes, no se mencionaron agentes externos, por lo tanto las personas encargadas de realizar evaluación del aprendizaje de un

instrumento musical en la FaM tanto de manera formal como informal, son parte de la misma institución.

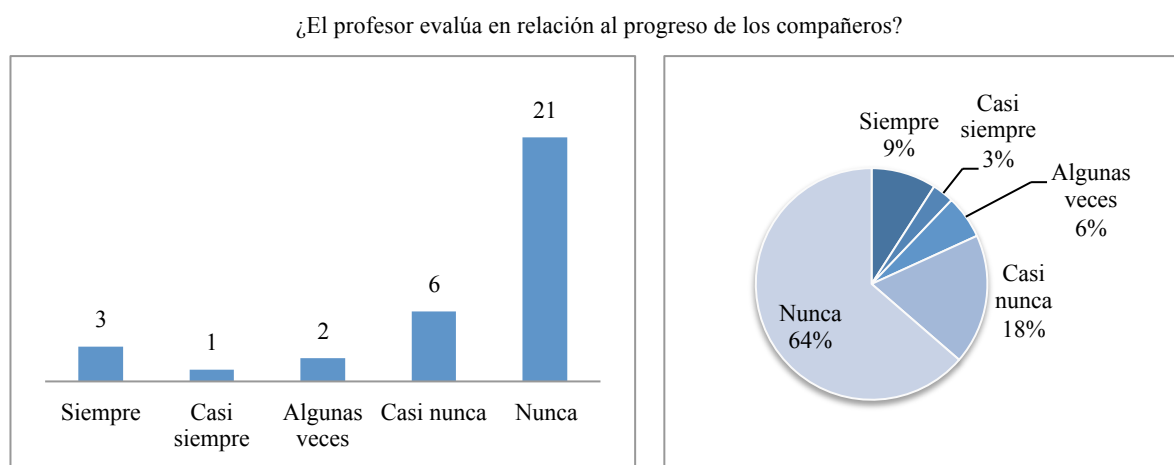
5.2.4 Normotipo

En cuanto al normotipo, es decir, el referente que toman los docentes para evaluar a los alumnos, los docentes coinciden que nunca hacen comparaciones entre ellos, es no hay una evaluación *normativa*, sino más bien es *criterial*, basada en la evolución propia del alumno en el curso en relación a lo programado al inicio.

No, no hay comparación, no, no, no es justo, no es justo porque es como... tu eres más alto que yo, eres más atlético, entonces tu eres un peso tal y yo soy un peso tal y te comparo conmigo, o tienes un atleticismo que yo no tengo o que sé yo, no, no me parece, en relación a otros no me parece y es un ejercicio muy peligroso y es muy peligroso también cuando los propios alumnos lo asumen entre ellos, es decir, cuando el que digamos toca más repertorio o lo resuelve de mejor manera ya él solito adquiere una cierta autoridad, pues no, no tiene... y estoy hablando de algo no que se ejerza sino de algo que pasa, de una dinámica como más sutil, no, pero no, no es entre ellos, me parecería muy mal... (Docente3, 2016).

Lo cual pueden corroborar los alumnos

Gráfica 8. Evaluación normativa.



Fuente: Encuesta realizada a los alumnos de la Licenciatura en Música-Educación Musical

5.3 Instrumentos de evaluación

A pesar de que se ha hecho el intento por establecer algunas rúbricas, sobre todo en los exámenes de cambio de nivel de propedéutico a licenciatura o en los exámenes de titulación, en la práctica cotidiana predomina lo que los docentes refirieron como diario o bitácora, un instrumento de evaluación no sistematizado en donde los docentes llevan apuntes escritos sobre lo que ellos creen importante de las sesiones.

No en realidad, con respecto al piano, ahí en la bitácora llevo todo, bueno la lista pero básicamente no la uso para evaluar (Docente1, 2016).

Sí llevo una bitácora de saber, porque bueno no te acuerdas de todo, de saber y anotas lo que viste en la clase, qué tocó y qué problemas encuentras dentro de las obras, a tal obra le falta esto le falta aquello, claro que eso se lo digo al alumno, veo esto y veo esto, entonces después vas evaluando, vas viendo, porque pierdes un poco siempre la claridad de con qué empezaste y a dónde... (Docente3, 2016).

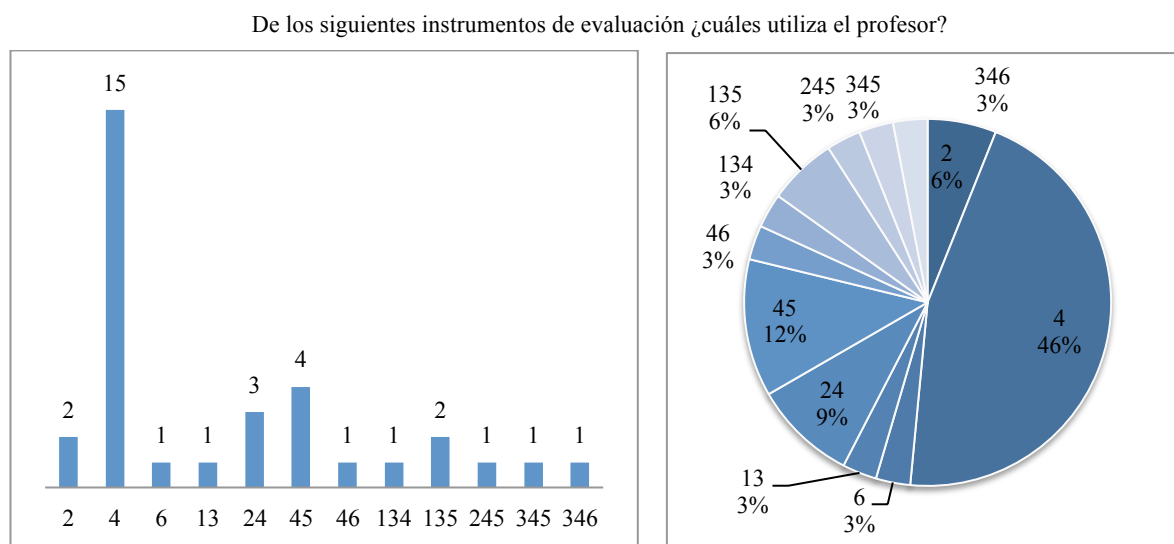
...de hecho yo aquí en la computadora voy escribiendo todo desde las tareas, a qué velocidad lo trabajaron, a qué se comprometieron a estudiar, qué hicieron bien, qué corregimos, hasta ideas que se me van ocurriendo de nuevos ejercicios o de cosas como para como para tener yo mi bitácora, de esa manera también yo me aseguro como tengo tantos alumnos que no se me vaya a ir el "a ver ¿qué te deje?", "no me dejó nada" o "me dejó nada más esto", "no mira, yo anoté aquí tal cosa"... (Docente6, 2016).

Sin embargo, los alumnos distinguen más instrumentos de evaluación. Se les preguntó acerca de los instrumentos usados por los docentes para evaluarlos, con las siguientes opciones de respuesta:

1. Lista de cotejo
2. Escala de rango
3. Rúbrica
4. Demostración
5. Diario
6. Otro

Como el alumno tenía la posibilidad de escoger más de una respuesta, la cantidad de combinaciones posibles es de 63, por lo cual para fines prácticos se omiten las combinaciones sin entradas. Cada dígito en la gráfica representa una de las opciones anteriormente mencionadas, por lo tanto las combinaciones están representadas por números de 2 a 6 dígitos. Por ejemplo: el número 23 representa la escala de rango + la rúbrica, el número 356 representa la rúbrica + el diario + otro.

Gráfica 9. Instrumentos de evaluación



Fuente: Encuesta realizada a los alumnos de la Licenciatura en Música-Educación Musical

La gráfica anterior merece especial atención ya que como se puede observar, la mayoría de los alumnos refirió la demostración como un instrumento de evaluación, 27 alumnos para ser exactos, sin embargo ningún docente lo hizo, por lo tanto el alumno piensa que es en el recital en donde sucede la evaluación, algo que se corrobora en este análisis. Por tanto si el docente evalúa en el recital, no lleva un registro de eso, ya que no lo consideró como un instrumento de evaluación, ni mencionó que en su bitácora o diario incluyera el recital.

Contrario a lo anterior, sólo 8 alumnos señalaron el diario como un instrumento utilizado por el docente, el cual fue referido por estos últimos como el único instrumento que utilizaban.

Cabe señalar que por lo menos 5 de los 7 docentes entrevistados estaban en hora de clase, pero los 5 mencionaron que de momento no contaban con el diario referido a la mano, por

lo tanto al no haber evidencia al realizar las entrevistas y al no ser referido por la mayoría de los alumnos, se supone que el docente sólo lo use ocasionalmente, no clase tras clase como ellos lo mencionaron.

5.4 Hallazgos

A continuación, algunas categorías emergentes no previstas antes de realizar el trabajo de campo.

5.4.1 Metacognición

Algunos docentes refirieron la importancia de buscar la *metacognición* en el alumno, lo cual definieron como el proceso del alumno en el cual toma conciencia de lo que aprende y puede explicarlo.

...a ver necesitamos que el alumno toque pero que además sea capaz que eso que está aprendiendo trasladarlo en palabras para poder explicarlo a un alumno cómo hacer tal o cual cosa, entonces a veces entra otro alumno y le digo “a ver, esto que vimos explíquesele a él”, y lo vamos probando, entonces además de que estoy haciendo metacognición estoy asegurándome de que mi alumno sea capaz de que al tratar de pasarlo a mundo real, sepa cómo hacerlo (Docente6, 2016).

...y seguramente yo le pregunto a lo largo de curso ¿Qué hiciste para memorizar? Y me va a decir: un análisis armónico, un análisis formal, lo que todo el mundo sabemos qué hacemos pero finalmente llegamos a los terrenos del metaconocimiento, es decir, que los alumnos sean conscientes de los procesos cuando memorizan, porque es tan inconsciente esto (Docente7, 2016).

En concordancia con lo anterior, Otake (2006) señala que la *metacognición* es una habilidad para que los procesos de aprendizaje pasen de manera consiente. Por tanto, la evaluación también va orientada a esto en el caso de algunos docentes.

Este concepto de metacognición no es abordado a profundidad en este trabajo, ya que no es objeto de estudio del mismo.

5.4.2 Diferenciación del caso

Con base en lo referido por los docentes, se denota la particularidad del caso de la Licenciatura en Música-Educación Musical.

Los docentes refieren a los alumnos de esta licenciatura, como aquellos en los que puede haber una variabilidad de perfiles profesionales, por lo tanto es importante adaptar el contenido a las necesidades de cada alumno, y no apegarse a lo que dice el programa, es decir, muestran una flexibilidad mayor que la que tendrían con un alumno Instrumentista.

En este sentido, el alumno en cuanto al instrumento como educador podría utilizarlo como instrumento de acompañamiento para dirigir un coro, para auxiliarse en una clase de educación básica, para acompañar cantantes, o bien, como concertista al igual que un instrumentista, entre otros.

Bueno primeramente se hace un diagnóstico acerca de las necesidades del estudiante, no todos los que están en la carrera de educación musical pretenden ser instrumentistas de alto nivel, pero algunos sí (Docente2, 2016).

Aquí la formación académica para los estudiantes de música, sí tiende para ir por el lado de la lectura de partituras, entonces eso se trabaja mucho con el estudiante, el problema es que muchos de ellos cuando van a ser ya profesores, eso no lo ocupan tanto, si son profesores de primaria o secundaria, porque tienen que ir por el lado más lúdico, más de sensaciones... (Docente2, 2016).

...los estudiantes pueden tener por lo menos en esta facultad de música esa doble o triple capacidad de formación profesional porque pueden ser o muy buenos guitarristas o muy buenos pianistas y profesionalmente ya que acaben aquí, a lo mejor y hasta viven de eso, de tocar un instrumento más que de dedicarse a las cuestiones digamos plenamente educativas en el sistema básico de educación. Entonces, si es muy convenientes que los estudiantes se formen en el instrumento, yo lo veo más como una parte formativa y para digamos el desempeño profesional, si eso requiere que se les evalúe cada semestre o cada año casi, casi, de la misma forma que los instrumentistas, desde este punto de vista que estoy diciendo me parecería correcto, porque entonces salen a un campo profesional con las mismas herramientas (Docente5, 2016).

Por lo tanto los docentes, en el caso que el alumno no busque ser instrumentista, consideran la asignatura de instrumento de un nivel más bajo que el de un instrumentista, sin embargo no por eso significa que no existen los mismos aspectos a evaluar, los cuales se evalúan de acuerdo al nivel propuesto:

...se habla de educación musical y a veces pareciera que piano para algunos maestros, esa es mi impresión, no lo sé porque no he dialogado con muchos, he dialogado con algunos, pareciera que educación musical es un piano light, es que no es piano para pianistas, y yo digo OK, pero finalmente están tocando en un piano (Docente3, 2016).

...o sea es muy probable que el educador musical puede ser que trabaje como director coral o puede ser que trabaje como maestro en la enseñanza básica tal vez o en la enseñanza en media superior tal vez, pero si requiere demostrar a mi entender, que hay un conocimiento de nociones de técnica, de diferentes articulaciones, que sí haga técnica, técnica aislada, o sea escalas, estudios, sí creo que es parte de lo que se debe de evaluar... (Docente3, 2016).

En este sentido es importante distinguir desde el principio cuales son las aspiraciones y requerimientos profesionales del alumno en cuanto al instrumento musical se refiere.

Asimismo, los docentes señalan que adecúan el contenido del programa de acuerdo a estas necesidades, ya que, es muy difícil seguir el programa que ya está establecido por la particularidad de cada alumno.

5.4.3 Una evaluación colegiada

Como se menciona en el planteamiento del problema, el organismo encargado de acreditar las licenciaturas en la Facultad de Música, CAESA (2011b), señaló que hacía falta sistematizar la evaluación de una manera colegiada, por lo que se le preguntó a los docentes que opinaban al respecto, si creían pertinente realizar esta homologación de la evaluación en el aprendizaje del instrumento musical, en la licenciatura en cuestión o en general en la Facultad.

En este sentido, la mayoría de los docentes refieren que creen necesario realizar esta sistematización, crear alguna propuesta para hacer la evaluación más objetiva.

De los docentes que creen pertinente esta sistematización colegiada:

yo creo que si la evaluación o ustedes los que se dedican a esto directamente, tendrían que encontrar un instrumento de evaluación apto para todas las escuelas de arte en donde pudiéramos llegar a un número en donde fuera el resultado real de todo lo que compone una persona, entonces, ojalá puedan llegar a eso y ojalá, no sé si es un proyecto personal o grupal, pero si encuentran algo así, que pudieran luego trabajarlo para que las escuelas puedan adaptarlo (Docente1, 2016).

...hay lugares en donde si pasa eso, yo no estoy en contra que eso pase siempre y cuando haya un consenso, creo que en particular acá no son tan fáciles de poder establecer, uno por la naturaleza misma de lo que es la universidad, de lo que es la UNAM, y otra por que también hay maestros que son muy reticentes, son reticentes a las evaluaciones (Docente3, 2016).

...hace falta crear una guía de evaluación, eso será trabajo de mucha gente aquí en la facultad (Docente4, 2016).

...una rúbrica de evaluación tendría que contener, primero un análisis serio de que es el arte, cuál es la función social, para donde va y luego en específico del arte musical también, sobre todo ver la función social, porque muchas veces nos quedamos en “hay que bonito siento” y eso no nos lleva a ningún lado (Docente3, 2016).

Sin embargo, también señalan que llegar a colegiar algo en la Facultad es sumamente difícil, ya que muchos de los docentes llevan sus asignaturas de manera aisladas, así como también es complicado para algunos poder reunirse para proponer algo respecto a esto, por cuestiones de horarios.

Eso sería lo ideal, hacer vida colegiada ¿no?, o sea que esto... desafortunadamente trabajamos muy aisladamente en la música y cada salón en esta escuela es un mundo diferente, lo vemos en los planes de estudio (Docente7, 2016).

Pues esa es una buena meta, yo soy el encargado del área de guitarra en instrumentista, y es muy complicado porque la mayoría de los maestros no quieren participar... (Docente6, 2016).

En este orden de ideas, se percibe una supuesta disposición por parte de casi todos los docentes de realizar esta sistematización, a excepción de uno, el cual su respuesta fue tajante: “No, para nada” (Docente5, 2016); el problema radica entonces en la diferencia de la intencionalidad y la acción, lo cual se abordara en el siguiente capítulo en las conclusiones desde la perspectiva del autor de este trabajo.

Capítulo 6. Resultados de investigación

Para cerrar esta investigación, los resultados que se obtuvieron de acuerdo al análisis anterior se expresan a continuación.

Referente a la concepción que tienen los docentes de la evaluación, si bien los docentes tienen una perspectiva constructivista sobre ella, no necesariamente se ve reflejada en la práctica, hace falta impulsar esta concepción para que sea efectiva si es lo que se pretende.

La concepción percibida en lo referido por los docentes es plenamente constructivista. Creen importante orientar la evaluación a acompañar al alumno en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, una evaluación formativa, oportuna para generar acciones de cambio durante la marcha.

Los docentes hacen hincapié en la complejidad de realizar evaluaciones en las artes, específicamente en la música, por la subjetividad implícita en la valoración de emociones y aspectos de carácter estéticos.

En cuanto a la calificación, los docentes refieren que la ven como un requisito institucional, pero para la formación del alumno, para el aprendizaje del instrumento musical en este caso, no es importante.

Por otro lado, se percibe una confusión entre evaluar y calificar, en ocasiones los docentes se expresan diferente de los dos aspectos, en otras pareciera que evaluar debe incluir una medición.

Los docentes creen en la importancia de la particularidad de cada alumno, sus aspiraciones profesionales y sus situaciones personales, creen correcto contextualizar la enseñanza y por tanto la evaluación del aprendizaje.

Los docentes creen pertinente colegiar la manera de evaluar el aprendizaje del instrumento musical en la Facultad.

En cuanto a las características de la manera de evaluar de los docentes según lo referido por los ellos, éstos realizan una evaluación inicial cuando hay un primer contacto con un

alumno nuevo para ellos. Esta evaluación sirve como diagnóstico para conocer al alumno y programar el camino a tomar en cuanto a estrategias de enseñanza. También pueden haber evaluaciones diagnósticas en cualquier otro momento, incluso la evaluación final puede servir como diagnóstica.

Los docentes realizan principalmente evaluaciones continuas de carácter formativo y al finalizar el curso hay un recital donde se ponen en escena las obras abordadas en el curso sin que para el docente sea un momento importante de evaluación. Sin embargo, casi la mitad de alumnos perciben que son evaluados principalmente en este recital de fin de curso.

Generalmente es el propio docente quien realiza evaluaciones, ocasionalmente se invita a otros docentes u otras personas a escuchar al alumno ejecutar el instrumento y así generar una retroalimentación. En exámenes de titulación, y en un examen que se realiza llamado pre-titulación, son sinodales los encargados de dictaminar un resultado. Cuando es posible, se invita a compañeros a escucharse entre sí y hacer comentarios al respecto. No hay agentes evaluadores externos a la institución.

Ocasionalmente se impulsa al alumno para que realice una autoevaluación de su aprendizaje, esto sin ser de una manera sistematizada y con carencia de un instrumento propio de evaluación.

El referente para realizar la evaluación es la evolución del alumno en cuanto a su aprendizaje, por tanto no existen comparaciones entre compañeros.

Los docentes solamente utilizan un diario o bitácora como instrumento de evaluación, sin tener establecidos sistemáticamente los parámetros a evaluar. Los alumnos perciben más instrumentos de evaluación el mencionado por los docentes. La demostración es el principal instrumento que perciben, ya que como se mencionó en el punto anterior, el alumno piensa que en el recital es el principal momento de evaluación.

6.1 Conclusiones y aportaciones

Finalmente, con base en esta investigación, se concluye con las siguientes observaciones de lo más relevante desde la perspectiva personal del autor.

Los docentes mencionan que los alumnos de la Licenciatura en Música-Educación Musical, en cuanto al instrumento musical, no necesariamente van a ser concertistas o instrumentistas, sino que existen varios perfiles profesionales a los cuales un educador musical aspira.

Por lo tanto, es complicado seguir el programa de la asignatura, ya que el contenido es general sobre el instrumento, no implica las particularidades que el educador musical pueda tener.

En ese sentido, el docente señala que diseña un programa de acuerdo a estas necesidades mencionadas.

Sin embargo, se podría delimitar de una manera colegiada los diferentes perfiles profesionales del educador musical, aproximadamente tres o cuatro perfiles de acuerdo con lo mencionado por los docentes. Para esto sería necesario crear programas dentro de los planes de estudio diseñados para cada uno de estos perfiles. Si bien los docentes muestran interés en las aspiraciones profesionales de los alumnos, es un contexto de educación superior, es decir, de una formación profesional como educador musical, por lo tanto es necesario delimitar estos perfiles.

La evaluación en el aprendizaje del instrumento debe ser coherente con el perfil abordado. ¿Por qué pedirle al alumno tocar en un recital una obra para guitarra solista por ejemplo, si él lo que necesita de la guitarra es un instrumento para acompañar una clase de educación preescolar?, sería coherente en lugar del recital habitual, el alumno presentara una demostración de dicha clase acompañándose de su instrumento, una demostración llevada a la realidad del alumno. En este ejemplo, la dificultad aquí radica en la accesibilidad que tenga el alumno a un grupo para realizar esta demostración, sin embargo se pueden buscar opciones.

En otro sentido, los docentes refieren estar de acuerdo en que se logre una evaluación colegiada, que se diseñe un sistema en donde la evaluación sea objetiva. Sin embargo lo refieren como si fuera una tarea únicamente de la institución, cuando son ellos quienes deben realizarlo, el construir instrumentos de evaluación para los alumnos es una tarea

principalmente del docente, que es quien estará en contacto con ellos, quien guía el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre llegar a sistematizar la evaluación, no se trata de una sistematización rigurosa en donde todos los alumnos deban de ser evaluados de la misma manera, sino de crear parámetros descriptivos a profundidad a ser evaluados de acuerdo con los perfiles profesionales mencionados anteriormente, de acuerdo con lo que la Facultad pretende formar en un educador musical, en este caso en cuanto al instrumento se refiere, parámetros que sean adaptados a las particularidades de cada alumno.

Sería pertinente realizar cursos de capacitación para los docentes, incluso para los alumnos, en donde tengan un acercamiento con el tema de evaluación, que conozcan que posibilidades existen en cuanto a los instrumentos y modalidades mencionadas en este trabajo.

En otro sentido, el docente menciona que utiliza un diario o bitácora en donde lleva registro de los puntos a evaluar. Desde el punto de vista del autor, el docente en la Facultad carece de la construcción de un o unos instrumentos de evaluación que aborden de manera específica los parámetros a evaluar. Un diario es útil para no dejar todo a la memoria, sin embargo un diario no aborda a profundidad y detalle lo que sucede con el grado de aprendizaje del alumno.

A partir de lo obtenido en la revisión documental, del discurso de los docentes y de lo expuesto por el alumnado, el autor en este trabajo propone utilizar las rúbricas como instrumento de evaluación, el cual ha de partir de los parámetros generales establecidos en los programas a las particularidades del alumno. Rúbricas analíticas que indiquen a profundidad los criterios a evaluar y lo necesario para abordar esos criterios.

La dificultad radica en que la elaboración de estas rúbricas significa un gran trabajo para el docente, que no termina en elaborarlas y aplicarlas, sino monitorearlas para ver su funcionamiento. Lo difícil radica en que el docente esté dispuesto a hacer este trabajo.

En cuanto a la metodología utilizada en esta investigación, de acuerdo con Stake (1998) los resultados del estudio de caso son propios del mismo y no una representación generalizada

de la problemática planteada, se puede concluir que este caso en particular no pretende ser una representación de otros casos similares, sin embargo algunos de los docentes entrevistados laboran también en otras instituciones como son el Conservatorio Nacional de Música y la Escuela Superior de Música, ambas pertenecientes al INBA. Por lo anterior, el autor de esta investigación considera relevante los resultados obtenidos, ya que se abordan docentes de tres de las instituciones más importantes de México.

El proceso metodológico tuvo algunas limitantes, como por ejemplo no realizar entrevistas a los alumnos por cuestión de tiempo, sería interesante escuchar a los alumnos y poder tener una retroalimentación sobre el tema, también sería interesante realizar entrevistas a administrativos de la facultad para tener la perspectiva de la institución.

Otra limitante por cuestión de tiempo fue, no realizar observación de las sesiones, por tanto el trabajo de campo se basó en lo referido por los docentes en las entrevistas y lo contestado por los alumnos en la encuesta. Sería de mayor validez realizar la observación de las sesiones de por lo menos un ciclo escolar, es decir, un semestre donde se vea desde cuando llega un alumno con el docente hasta el recital final, para así tener otro instrumento de recolección de información y comparar con lo referido por los actores.

En cuanto a las demás licenciaturas, principalmente la Licenciatura en Música-Instrumentista, sería interesante abordarlos también en el trabajo de campo para hacer una comparación con los de Educación Musical más formal que la que algunos docentes refirieron.

Por otro lado, sería pertinente para trabajos posteriores, profundizar en el tema de los perfiles de egreso de los educadores musicales, y tal vez plantear algunas modificaciones curriculares de acuerdo a esto. También sería pertinente abordar el posgrado en Educación Musical y ver la manera en la que se evalúa, para compararlo con la licenciatura y ver si siguen la misma línea.

Para finalizar, lo mencionado por el autor no presume ser la solución indudable del problema, únicamente son propuestas generadas con base en la investigación que se

desarrolló y que persiguió dar respuesta las preguntas de las que se deriva el objeto de estudio.

Bibliografía

Aceña V. de F., M. d. (s/a). *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*. Recuperado el 6 de septiembre de 2016, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/herramientas_de_evaluacion_en_el_aula.pdf

Aguirre, M. (2006). La Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1940): compartir un proyecto. *Perfiles Educativo*, 28 (11).

ANUIES. (2016). *Anuario estadístico. Población escolar en la educación superior. Técnico superior y licenciatura. Ciclo escolar 2014-2015*. México.

Arenas, P. (20 de Octubre de 2015). Entrevista para proyecto de investigación. El caso de la Licenciatura en Música-Educación de la Fam UNAM. (H. S. Trasviã Alvarado, Entrevistador)

Bellinghausen, K. (s.f.). *Conservatorio Nacional de Música*. Recuperado el 4 de Julio de 2016, de <http://www.conservatorio.bellasartes.gob.mx/menu-prueba-cnm.html>

Bryman, A. (2004). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.

CAESA. (2011a). *Informe de evaluación con fines de acreditación. Licenciatura en Música-Educación Musical*. México.

CAESA. (2011b). *Informe de evaluación con fines de acreditación. Licenciatura en Música-Instrumentista*. México.

Capistrán, R. (2015). *Educación musical a nivel superior*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Chacón, L. A. (2012). ¿Qué significa "evaluar" en música? *Revista electrónica complutense de investigación en Educación Musical*, 9.

Delgado, X. (12 de 06 de 2010). *Mi materia en linea*. Recuperado el 30 de 08 de 2016, de http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/lic/ED/AV/AM/11/Manual.pdf

Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Docente1. (20 de Septiembre de 2016). Evaluación en el aprendizaje de un instrumento musical. (H. Trasviña, Entrevistador)

Docente2. (19 de Septiembre de 2016). Evaluación en el aprendizaje de un instrumento musical. (H. Trasviña, Entrevistador)

Docente3. (21 de Septiembre de 2016). Evaluación en el aprendizaje de un instrumento musical. (H. Trasviña, Entrevistador)

Docente4. (22 de Septiembre de 2016). Evaluación en el aprendizaje de un instrumento musical. (H. Trasviña, Entrevistador)

Docente5. (19 de Septiembre de 2016). Evaluación en el aprendizaje de un instrumento musical. (H. Trasviña, Entrevistador)

Docente6. (20 de Septiembre de 2016). Evaluación en el aprendizaje de un instrumento musical. (H. Trasviña, Entrevistador)

Docente7. (14 de Septiembre de 2016). Evaluación en el aprendizaje de un instrumento musical. (H. Trasviña, Entrevistador)

Dultzin, S. (1982). *Historia Social de la Educación Artística en México*. México: Coordinación General de Educación Artística.

FaM. (s.f.a). *Misión-Visión*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2016, de Facultad de Música: <http://www.fam.unam.mx/campus/campus.php#demoTab1>

FaM. (s.f.b). *Nuestras instalaciones*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2016, de Facultad de Música: <http://www.fam.unam.mx/campus/campus.php#demoTab3>

FaM. (s.f.c). *Licenciaturas. Educación Musical*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2016, de Facultad de Música: <http://www.fam.unam.mx/campus/licenciaturas.php#demoTab3>

FaM. (s.f.d). *Mapa curricular de la Licenciatura en Música-Educación Musical*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2016, de Facultad de Música: <http://www.fam.unam.mx/campus/mp/mp-educacion-musical.html>

García, M., Ibañez, J., & Alvira, F. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza: Madrid.

Gatica, F., & Uribarren, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Elsevier. Investigación en educación médica* , 61-65.

Gutiérrez, R. (2009). *Introducción a la Didáctica*. Naucalpan: Esfinge.

Herrera, P. G. (2008). ¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero. *Revista Enunciación No. 13* , 38-44.

Leyva, Y. (Marzo de 2010). *Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. Recuperado el 8 de Diciembre de 2016, de Seminario de Educación Superior: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf

López, B., & Hinojosa, E. M. (2001). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas: ITESM, Universidad Virtual.

Martino, C. (16 de Agosto de 2014). *Musifica*. Recuperado el 12 de Septiembre de 2016, de <http://www.musifica.com/2014/08/16/instrumentos-de-evaluacion-en-musica/>

Merriam. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Navarro, J. L. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana de música: opiniones del alumnado. *Revista electrónica LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*. No 32. , 19-32.

- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research* , 63 (3), 307-332.
- Pedroza Flores, R., & García Briceño, B. (2005). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. México D.F.: Miguel Ángel Porrúa.
- Peinado Castro, Y., Martín Lain, T., Corredera Genovés, E., Moñino, N., & Prieto Jiménez, L. (2010). Grupos de discusión. Métodos de investigación en educación especial.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Pimienta, J. H. (2005). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson educación.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía* , 29 (84).
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, XXXIV (2), 245-262.
- Prieto, R. (2001). La evaluación en las actividades musicales. *Contextos educativos: Revista de educación*. 4., 329-340.
- Pujol, M. (1997). *La evaluación del área de música*. Barcelona: Octaedro.
- Roche, E. (2005). *La educación musical escolar: análisis histórico y valoración del currículo actual*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Rodrigo, M. J., & Amay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Santos, M. (1996). *Evaluación Educativa. Un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: MAGISTERIOS DEL RIO DE LA PLATA.

Serrano S., R. C. (2008). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 267-287.

Stake, R. (1998). *Investigaciones con estudio de caso*. Madrid: Morata.

UNAM. (2008). *Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura en Música Educación Musical*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2016, de Escolar UNAM: https://escolar1.unam.mx/planes/e_musica/Educmus.pdf

UNAM. (2016). *Población escolar. Licenciaturas*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2016, de Estadística UNAM: [www.planeación.unam.mx/Agenda/2016/disco/xls/017.xls](http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2016/disco/xls/017.xls)

UNAM. (2017). *Perfil Alumnos de Primer Ingreso a la UNAM*. Recuperado el 1 de Marzo de 2017, de Estadística UNAM: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/index.php>

Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.

Índice de esquemas

Esquema 1. Sugerencias de evaluación de la asignatura de instrumento en la Licenciatura en Música-Educación Musical. FaM-UNAM	14
Esquema 2. Preguntas, objetivos y supuestos de la investigación.	16
Esquema 3. Edades y situación laboral de los alumnos de nuevo ingreso en la FaM-UNAM	30
Esquema 4. Características y perfiles de la licenciatura en música – educación musical de la FaM UNAM	31
Esquema 5. Mapa curricular de la Licenciatura en Música-Educación Musical	33
Esquema 6. Evaluación en una clase de solfeo por me medio de rúbricas.	39
Esquema 7. Categorías de análisis.	51
Esquema 8. Postulados centrales de los enfoques constructivistas	54
Esquema 9. Situaciones de aprendizaje según ausubel.	56
Esquema 10. Las funciones de la evaluación.	58
Esquema 11. Modalidades de evaluación.	64
Esquema 12. Ejemplo de lista de cotejo.....	72
Esquema 13. Ejemplo de escala de rango	72
Esquema 14. Ejemplo de rúbrica global.....	74
Esquema 15. Ejemplo de rúbrica analítica.	74
Esquema 16. Elementos de rúbrica.	75
Esquema 17. Ejemplo de demostración.	76

Índice de gráficas

Gráfica 1 la calificación como medio de control.	86
Gráfica 2. La importancia de la evaluación final para el docente.	88
Gráfica 3. Momentos de evaluación según los alumnos	91
Gráfica 4. Comunicación docente-alumno de cómo evaluará el primero.	92
Gráfica 5. Agentes evaluadores.....	94
Gráfica 6. Coevaluación.	95
Gráfica 7. Autoevaluación.....	96
Gráfica 8. Evaluación normativa.....	97
Gráfica 9. Instrumentos de evaluación	99

Anexo 1. Listado de oferta académica de educación musical superior en México

A continuación se presenta una lista de las carreras relacionadas con música ofertadas en México, así como las matrículas registradas en los años 2014-2015.

Estado	Institución	Carrera	Matricula		
			H	M	Total
Aguascalientes	Instituto Cultural De Aguascalientes	Técnico Superior Universitario En Canto	5	8	13
		Técnico Superior Universitario En Instrumentista Ejecutante	43	30	73
	Universidad Autónoma De Aguascalientes	Licenciatura En Música	46	25	71
Baja California	Universidad Autónoma De Baja California	Licenciatura En Música	47	38	85
Chiapas	Centro Universitario En Formación Artística	Licenciatura En Etnomusicología	21	7	28
	Escuela Superior De Educación Musical	Licenciatura En Educación Musical	11	1	12
	Universidad De Ciencias Y Artes De Chiapas	Licenciatura En Jazz	60	6	66
Chihuahua	Conservatorio De Música De Chihuahua	Licenciatura En Música	83	19	102
		Licenciatura En Canto	2	0	2
		Licenciatura En Composición Musical	8	0	8
		Licenciatura En Música	33	20	53
		Licenciatura En Música Instrumentista Con Opción En Clarinete	1	2	3
		Licenciatura En Música Instrumentista Con Opción En Contrabajo	1	0	1
		Licenciatura En Música Instrumentista Con Opción En Flauta Transversal	1	0	1
		Licenciatura En Música Instrumentista Con Opción En Guitarra	11	2	13
		Licenciatura En Música Instrumentista Con Opción En Piano	4	0	4
		Licenciatura En Música Instrumentista Con Opción En Violín	4	6	10
		Licenciatura En Música Instrumentista Con Opción En Violonchelo	2	0	2
		Licenciatura En Música Instrumentista Con Opción En Oboe	0	1	1
		Universidad Autónoma De Chihuahua	Licenciatura En Música	193	80
	Universidad Autónoma De Ciudad Juárez	Licenciatura En Música	99	60	159
Coahuila	Instituto Tecnológico De Estudios En Audio	Ingeniería En Audio Y Producción Musical	47	4	51
	Universidad Autónoma De Coahuila	Licenciatura En Educación Musical	93	47	140
Colima	Universidad De Colima	Licenciatura En Música	34	16	50
		Licenciatura En Música	34	16	50
Distrito Federal	Academia De Música Fermata	Licenciatura En Composición En Música Popular Contemporánea	111	16	127
		Licenciatura En Ejecución En Música Popular Contemporánea	115	21	136
		Licenciatura En Ingeniería Y Producción En Música Popular Contemporánea	437	35	472
	Escuela De Música Vida Y Movimiento	Licenciatura En Concertista De Arpa	1	1	2
		Licenciatura En Concertista De Canto	1	9	10
		Licenciatura En Concertista De Clarinete	1	0	1

		Licenciatura En Concertista De Contrabajo	4	0	4
		Licenciatura En Concertista De Corno Francés	1	0	1
		Licenciatura En Concertista De Dirección De Orquesta	6	0	6
		Licenciatura En Concertista De Fagot	3	0	3
		Licenciatura En Concertista De Flauta	5	1	6
		Licenciatura En Concertista De Guitarra	5	1	6
		Licenciatura En Concertista De Oboe	2	1	3
		Licenciatura En Concertista De Percusiones	1	1	2
		Licenciatura En Concertista De Piano	7	2	9
		Licenciatura En Concertista De Trombón	4	0	4
		Licenciatura En Concertista De Trompeta	5	0	5
		Licenciatura En Concertista De Tuba	1	0	1
		Licenciatura En Concertista De Viola	4	1	5
		Licenciatura En Concertista De Violín	6	7	13
		Licenciatura En Concertista De Violoncello	2	6	8
Facultad	Católica	Licenciatura En Música	12	8	20
Lumen	Gentium				
Instituto	Nacional	Licenciatura En Arpa	2	10	12
De	Bellas	Licenciatura En Canto	89	131	220
Artes		Licenciatura En Clarinete	43	7	50
		Licenciatura En Clavecín	4	10	14
		Licenciatura En Composición	40	11	51
		Licenciatura En Contrabajo	29	5	34
		Licenciatura En Dirección	3	0	3
		Licenciatura En Dirección Coral	4	1	5
		Licenciatura En Educación Musical	18	14	32
		Licenciatura En Fagot	12	6	18
		Licenciatura En Flauta	5	9	14
		Licenciatura En Flauta Transversal	20	17	37
		Licenciatura En Guitarra	151	21	172
		Licenciatura En Jazz Con Especialidad En Canto Y Scat	3	8	11
		Licenciatura En Jazz Con Especialidad En Contrabajo	9	1	10
		Licenciatura En Jazz Con Especialidad En Flauta	3	1	4
		Licenciatura En Jazz Con Especialidad En Guitarra	10	1	11
		Licenciatura En Jazz Con Especialidad En Percusiones	5	0	5
		Licenciatura En Jazz Con Especialidad En Piano	14	1	15
		Licenciatura En Jazz Con Especialidad En Saxofón	7	2	9
		Licenciatura En Jazz Con Especialidad En Violín	1	0	1
		Licenciatura En Musicología	2	1	3
		Licenciatura En Oboe	7	16	23
		Licenciatura En Órgano	11	5	16
		Licenciatura En Percusiones	44	24	66
		Licenciatura En Piano	130	86	216
		Licenciatura En Saxofón	12	1	13
		Licenciatura En Trombón	35	2	37
		Licenciatura En Trompeta	41	1	42
		Licenciatura En Tuba	8	0	8
		Licenciatura En Viola	18	15	33
		Licenciatura En Violín	44	45	89
	Rec Música	Licenciatura En Producción Musical	35	8	43
	Centro De				
	Estudios				
	Musicales				
	Sistema	Licenciatura En Instrumentista	103	34	137
	Nacional				
	De				
	Fomento				
	Musical				

	Universidad Nacional Autónoma De México	Licenciatura En Canto	22	38	60
		Licenciatura En Composición	54	4	58
		Licenciatura En Educación Musical	32	21	53
		Licenciatura En Etnomusicología	23	10	33
		Licenciatura En Instrumentista	186	82	268
	Licenciatura En Piano	50	34	84	
	Universidad Ymca	Licenciatura En Música	9	5	14
Durango	Universidad Juárez Del Estado De Durango	Licenciatura En Educación Musical	95	32	127
		Tronco Común En Música	72	35	107
Guanajuato	Conservatorio De Música Y Artes De Celaya	Licenciatura En Canto	0	7	7
		Licenciatura En Dirección Coral	3	2	5
		Licenciatura En Educación Musical Escolar	5	3	8
		Licenciatura En Instrumentista	12	7	19
	Licenciatura En Piano	1	2	3	
	Universidad Guanajuato	Licenciatura En Canto	1	9	10
		Licenciatura En Composición	7	1	8
		Licenciatura En Instrumentista Musical	53	13	67
Guerrero	Centro Universitario Simón Bolívar, A.C.	Licenciatura En Música	10	0	10
Hidalgo	Escuela De Música Del Estado De Hidalgo	Licenciatura En Música En El Área De Composición	1	1	2
		Licenciatura En Música En El Área De Ejecución Instrumental	5	0	5
		Tronco Común En Licenciatura En Música	21	8	29
	Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo	Licenciatura En Música	145	55	200
Jalisco	Academia De Música Fermatta	Licenciatura En Composición En Música Popular Contemporánea	0	0	0
		Licenciatura En Ejecución En Música Popular Contemporánea	0	0	0
		Licenciatura En Ingeniería Y Producción De Música Popular Contemporánea	0	0	0
	Universidad De Guadalajara	Licenciatura En Música	169	52	221
México	Conservatorio De Música Del Estado De México	Licenciatura En Composición Musical	10	0	10
		Licenciatura En Educación Musical	49	29	78
		Licenciatura En Instrumentista Musical	37	21	58
	Universidad Anáhuac	Licenciatura En Música Contemporánea	20	17	37
	Universidad Autónoma Del Estado De México	Licenciatura En Música	31	6	37
Michoacán	Conservatorio De Las Rosas, A.C.	Licenciatura En Música	50	35	85
		Licenciatura En Canto	6	4	10
	Universidad Michoacana De San Nicolás De Hidalgo	Licenciatura En Instrumentista	50	18	68
		Licenciatura En Música Opción Composición	14	4	18
	Licenciatura En Música Opción Dirección Coral	2	3	5	
Morelos	Centro Morelense De Las Artes	Licenciatura En Música	51	29	80
Nayarit	Universidad Autónoma De Nayarit	Licenciatura En Música	74	21	95
Nuevo León	Escuela Superior De Música Y Danza De Monterrey	Licenciatura En Canto	4	12	16
		Licenciatura En Composición	1	0	1
		Licenciatura En Ejecución De Clarinete	5	3	8
		Licenciatura En Ejecución De Contrabajo	3	1	4
		Licenciatura En Ejecución De Flauta	3	2	5
		Licenciatura En Ejecución De Guitarra	25	6	31
		Licenciatura En Ejecución De Percusiones	18	4	22
		Licenciatura En Ejecución De Piano	14	13	27
	Licenciatura En Ejecución De Trombón	5	0	5	

		Licenciatura En Ejecución De Trompeta	5	2	7
		Licenciatura En Ejecución De Viola	4	4	8
		Licenciatura En Ejecución De Violín	6	17	23
		Licenciatura En Ejecución De Violoncello	1	6	7
		Licenciatura En Ejecución De Oboe	2	0	2
		Licenciatura En Ejecución De Tuba	2	0	2
	Instituto Universitario México Americano	Licenciatura En Música Sacra	3	13	16
	Unidad Santa Cecilia De Artes Y Ciencias	Licenciatura En Música	19	7	26
		Licenciatura En Producción Musical	61	6	67
	Universidad Autónoma De Nuevo León	Licenciatura En Música	114	77	191
		Técnico Superior Universitario En Música	34	7	41
	Universidad De Montemorelos	Licenciatura En Música Área Enseñanza Musical	18	12	30
		Técnico Superior Universitario En Educación Musical	3	4	7
Puebla	Benemérita Universidad Autónoma De Puebla	Licenciatura En Música	208	59	267
		Licenciatura En Música	119	31	150
	Escuela Superior De Música Fausto De Andrés Y Aguirre	Licenciatura En Música	2	2	4
		Licenciatura En Música Cantante	1	0	1
		Licenciatura En Música Flautista	0	1	1
		Licenciatura En Música Guitarrista	3	0	3
		Licenciatura En Música Percusionista	1	0	1
		Licenciatura En Música Pianista	2	0	2
		Licenciatura En Música Trompetista	0	0	0
	Licenciatura En Música Violinista	1	0	1	
	Fundación Universidad De La Américas Puebla	Licenciatura En Música	37	29	66
	Instituto De Música Popular Tito Puente	Licenciatura En Música Popular	77	5	82
	Instituto Superior De Música Esperanza Azteca	Licenciatura En Música	28	7	35
Universidad De Música Pacelli , A.C.	Licenciatura En Docencia Musical	4	2	6	
	Licenciatura En Órgano	1	0	1	
	Licenciatura En Piano	2	0	2	
	Técnico Superior Universitario Ejecutante	44	13	57	
Querétaro	Conservatorio De Música José Guadalupe Velázquez	Licenciatura En Música	19	14	33
		Técnico Superior Universitario En Ejecución Musical	18	5	23
	Universidad Autónoma De Querétaro	Licenciatura En Música	207	88	295
Quintana Roo	Campo Escuela San José	Licenciatura En Música Y Educación Musical	22	10	32
San Luis Potosí	Instituto Potosino De Bellas Artes	Técnico Superior Universitario En Instrumentista Ejecutante	21	5	26
		Licenciatura En Composición	38	9	47
	Sistema Educativo Estatal Regular	Licenciatura En Educación Musical	36	25	61
		Licenciatura En Instrumento	19	11	30
Sinaloa	Centro Municipal De Arte De Mazatlán	Licenciatura En Canto	4	12	16
		Licenciatura En Música	15	3	18
	Escuela Superior De Música	Licenciatura En Canto	2	4	6
		Licenciatura En Clarinete	2	0	2
		Licenciatura En Composición	0	0	0
		Licenciatura En Corno	1	0	1

		Licenciatura En Flauta	1	1	2
		Licenciatura En Guitarra	6	1	7
		Licenciatura En Pedagogía Musical	4	5	9
		Licenciatura En Percusiones	4	1	5
		Licenciatura En Piano	1	1	2
		Licenciatura En Trombón	1	0	1
		Licenciatura En Trompeta	1	0	1
		Licenciatura En Viola	0	1	2
		Licenciatura En Violín	0	3	3
		Licenciatura En Violoncello	0	2	2
	Instituto Tecnológico Superior De Los Mochis	Licenciatura En Música Con Orientación A Ejecución De Instrumento	26	2	28
	Universidad Autónoma De Sinaloa	Licenciatura En Música	44	13	57
	Universidad De Occidente	Licenciatura En Música	26	24	50
Sonora	Universidad De Sonora	Licenciatura En Música	69	43	112
	Universidad La Salle, A.C. Noroeste	Profesional Asociado A Producción Musical	18	0	18
Tabasco	Instituto Estatal De Cultura	Licenciatura En Música	2	2	4
		Técnico Superior Universitario En Música	14	2	16
	Universidad Juárez Autónoma De Tabasco	Técnico Superior Universitario En Música	28	17	45
Tamaulipas	Colegio De San Juan Siglo Xxi	Licenciatura En Música Con Acentuación En Canto	0	4	4
		Licenciatura En Música Con Acentuación En Composición	1	1	2
		Licenciatura En Música Con Acentuación En Flauta	1	3	4
		Licenciatura En Música Con Acentuación En Guitarra	3	2	5
		Licenciatura En Música Con Acentuación En Percusiones	2	0	2
		Licenciatura En Música Con Acentuación En Piano	5	2	7
		Licenciatura En Música Con Acentuación En Saxofón	2	0	2
		Licenciatura En Música Con Acentuación En Trompeta	1	0	1
		Licenciatura En Música Con Acentuación En Viola	1	1	2
		Licenciatura En Música Con Acentuación En Violín	1	2	3
	Universidad Autónoma De Tamaulipas	Licenciatura En Música	63	16	79
Veracruz	Centro De Estudios Técnicos Y Superiores Bauhaus	Licenciatura En Música Popular	32	4	36
	Instituto Superior De Música Del Estado De Veracruz	Licenciatura En Canto Con Formación A Artes Escénicas	3	6	9
		Licenciatura En Ejecución En Instrumentos Orquestales	31	14	45
		Licenciatura En Guitarra	13	1	14
		Licenciatura En Piano	9	2	11
	Universidad Veracruzana	Licenciatura En Música	188	85	273
		Licenciatura En Educación Musical	78	54	132
Yucatán	Escuela Superior De Artes De Yucatán	Licenciatura En Artes Musicales	68	29	97
Zacatecas	Universidad Autónoma	Licenciatura En Canto	18	29	47

	De Zacatecas	Licenciatura En Instrumento	57	44	101
		Licenciatura En Música Con Especialidad En Instrumentos	73	19	92

Fuente: Anuario estadístico. Población escolar en la educación superior.
Técnico superior y licenciatura. Ciclo escolar 2014-2015

Anexo 2. Ejemplo de una encuesta contestada

12/23/2016 Evaluación del aprendizaje de un instrumento musical. Estudio de caso de la Licenciatura en Música - Educación Musical de la FaM UNAM, por Héctor Tras...

Responses cannot be edited

Evaluación del aprendizaje de un instrumento musical. Estudio de caso de la Licenciatura en Música - Educación Musical de la FaM UNAM, por Héctor Trasviña. Maestría en Desarrollo y planeación de la Educación, UAM Xochimilco.

Encuesta para Estudio de Caso. Licenciatura en Música-Educación Musical.
Asignatura: Instrumento (acordeón, guitarra o piano)

Email address *

sirjuan_25@hotmail.com

Instrucciones

Favor de contestar como se te pide a continuación. Algunas preguntas permiten seleccionar más de una respuesta.

¿El profesor le da seguimiento al contenido del programa de la asignatura?

*

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca
- No conozco el programa

¿El profesor se muestra flexible al adaptar el contenido de la asignatura a tus necesidades? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

¿El profesor señala con claridad de qué manera evaluará el curso? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

¿La evaluación tiene coherencia con el contenido de la asignatura? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

¿En qué momento realiza alguna evaluación el profesor? Entendiendo la evaluación como una revisión del progreso y no únicamente como un "examen". Puedes seleccionar más de una *

- Al iniciar el curso
- En el transcurso del curso
- Al finalizar el curso
- Nunca

Desde tu perspectiva ¿La evaluación final es la que tiene más importancia para el profesor?

- Si
- No

¿Alguien aparte del profesor ha realizado alguna evaluación o ha comentado tu avance en el instrumento? Puedes seleccionar más de una *

- Sinodales (en recital)
- Profesores invitados a clase
- Invitado especial
- Otro

¿El profesor les pide comentar el progreso entre compañeros? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

¿El profesor les pide revisar su propio progreso? es decir, realizar una autoevaluación. *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

¿Realizas autoevaluaciones? Independientemente si el profesor lo pide o no. *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

¿El profesor te evalúa en relación al progreso de tus compañeros? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Menciona que tan importante es para ti la calificación que obtienes en un curso *

- Muy importante
- Importante
- Indiferente

¿Te sientes bajo presión por obtener una buena calificación? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

¿Sientes que el profesor utiliza la calificación para mantener un control de sus alumnos? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

¿Alguna vez estuviste inconforme con tu calificación en la asignatura?

- Muchas veces
- Algunas veces
- Pocas veces
- Nunca

En tu opinión ¿las evaluaciones favorecen en tu aprendizaje del instrumento musical? *

- Si
- No
- Tal vez

De los siguientes instrumentos de evaluación ¿Cuáles utiliza el profesor?
Puedes seleccionar más de uno. *

- Lista de cotejo (lista de indicadores de logros: contenidos, capacidades, habilidades, conductas, etc.)
- Escala de rango (Asignación de valores numéricos o descriptivos a los indicadores)
- Rúbrica (Tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado de acuerdo a los objetivos y contenido)
- Demostración (Mostrar de manera práctica lo aprendido)
- Diario (El profesor lleva anotaciones de lo ocurrido en clases)
- Otro

Si tu respuesta anterior fue "otro", especifica

¿De qué manera crees que podría mejorar la evaluación en la asignatura de instrumento para que beneficie en tu aprendizaje? *

El alumno también debe proponerse objetivos personales, que respalden su aprendizaje, considero que el estudio del instrumento tiene una mayor responsabilidad en el alumno

Sobre el alumno

Una breve evaluación de tu desempeño

¿Asistes regularmente a la clase de instrumento? *

- Siempre
- Casi siempre
- Ocasionalmente
- Casi nunca
- Nunca

¿Cuánto tiempo le dedicas fuera de clase a practicar tu instrumento en la semana? *

- Menos de 4 horas
- De 4 a 8 horas
- De 8 a 12 horas
- De 12 a 16 horas
- Más de 16 horas

El tiempo y la calidad de práctica que le dedicas a tu instrumento se ve reflejado en cómo te evalúa el profesor. *

- Siempre
- Casi siempre
- Ocasionalmente
- Casi nunca
- Nunca

¿Practicas tu instrumento en conjunto junto con algunos compañeros fuera de clase? *

- Muchas veces
- Algunas veces
- Ocasionalmente
- Muy pocas veces
- Nunca

¿Practicas tu instrumento en conjunto junto con algunos compañeros dentro de clase?

- Muchas veces
- Algunas veces
- Ocasionalmente
- Pocas veces
- Nunca

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 3. Ejemplo de una entrevista

Docente 4 – Entrevista sobre la evaluación en el aprendizaje de un instrumento musical

0:00:00

Autor: Primeramente me gustaría saber ¿Cuál es la concepción que usted tiene de la evaluación en general? ¿Qué piensa de ella? si está de acuerdo o no, si está bien aplicada o no, si ayuda al alumno o lo perjudica o ninguna,... ¿por qué? y, si me pudiera decir cómo llegó esa idea de evaluación a usted.

0:00:31

Docente 4: La evaluación es muy importante en primer lugar, sin embargo, es muy diferente la evaluación en el formato universitario normal, me refiero a todas las carreras que implican la ciencia, las humanidades, a las que se refieren al arte, y tiene que ser diferente porque el sustrato epistemológico de por sí es diferente. Mientras que en las ciencias y en las humanidades la facultad más alta es la razón, en las artes es muy importante la dimensión estética que implica una parte de sensorialidad y otra parte de emotividad, cosa que no está presente en el resto de las carreras, llámese medicina, letras inglesas o cualquier otra. Entonces, esto se vuelve problemático por dos motivos, el primero es porque el formato normal de evaluación y la evaluación que hay ahorita en el país, que todo lo quiere evaluar bajo un punto de vista industrial, bajo un punto de vista que tiene que ver más con la empresa privada, con la efectividad de la empresa privada que con una evaluación más global y más humana, más humanitaria, y por otro lado, la segunda parte que lo problematiza es que en las artes la evaluación tiene que ser más completa porque no implica nada más una situación de racionalidad, sino también una situación de expresión, de emotividad, y que muchas veces no está completamente evaluado, no hay una escala para evaluar eso, ni tampoco los diferentes corrientes de pedagogía tienen una escala suficientemente amplia o suficientemente clara para evaluar situaciones artísticas. Entonces, dentro de la facultad de música eso se vuelve problemático porque la evaluación se convierte en algo así como, me gustó o no me gustó, dijo mucho o no dijo nada, entonces esto se vuelve un problema, yo creo que hace falta crear una guía de evaluación, eso será

trabajo de mucha gente aquí en la facultad, por lo pronto, lo que yo suelo hacer es, tomo en cuenta algunos parámetros que son para mí muy importantes. El primero es, una situación técnica, qué tanto resuelve técnicamente un material, una pieza un alumno. En segundo lugar, bajo ese punto de vista técnico, qué tanto se le facilita, lo resuelve de verdad, es decir, se vuelve solvente frente al material. En tercer lugar, vendría la parte de expresividad, pero tiene que ver con varias cosas más, no es nada más ponerle emotividad, sino que también tiene que ver con el estilo, con la época, con la situación de adornos y con un equilibrio agógico dinámico, con esto me refiero a matices y a cambios de velocidad que es muy importante para resolver. Finalmente, otro punto sería, lo que el alumno logra poner de sí mismo a ese material, según el contexto histórico y general del material, yo creo que esos serían los criterios importantes. Me llevó un tiempo, me llevó algunos años llegar a esta conclusión en la evaluación, tomando en cuenta que insisto, la evaluación en las ciencias y en las humanidades no puede ser la misma que en la situación artística. Entonces, principalmente ha sido cuestión de mucha lectura y de mucho estudio, y de práctica, de mucha práctica. Finalmente, no todos los alumnos van a avanzar igual aunque se encuentren en el mismo nivel en la facultad de música, cosa que es diferente por ejemplo en cualquier otra escuela, llámese medicina, letras o lo que sea, química o astronomía, hay programas establecidos en donde los alumnos deben llegar a ciertos... deben cubrir parámetros o ciertos niveles. Aquí también en la facultad de música, sin embargo, no está tan bien establecida la evaluación en cuanto la ejecución musical. Sí en otras materias como por ejemplo en armonía, solfeo... ahí los parámetros son muy claros en cuanto al contenido, pero de todas maneras no son muy claros en cuanto al nivel de dominio, y ese es un trabajo que hace falta hacer no solamente en la facultad de música sino en las artes en general. No sé si fui claro.

0:05:11

Autor: Sí, claro. ¿Qué piensa usted sobre la calificación, vaya, meramente sobre el número que se le asigna al alumno?

0:05:20

Docente 4: Yo creo que el número que se le asigna al alumno finalmente es el resultado de una buena evaluación, y por una buena evaluación entiendo que en conjunto el profesor y el alumno hacen un resumen de cómo fue el trabajo del semestre o del año según se trate y, ponen una balanza de que tanto hubo solvencia frente al material, que tanto ay expresividad, además de que debe ser tocado en un concierto, tocado en un recital por lo menos, para que ahí en la práctica se vea que tanto el alumno tiene esa solvencia pero no nada más, situaciones como el público, el nervio, son una serie de cosas que también intervienen, el conjunto de todo eso, el resumen de todo eso, tiene que dar ya por resultado un número en donde tanto el profesor como el alumno estén de acuerdo. El número lo que trata de expresar es el nivel de dominio que tiene el alumno, el nivel de aprendizaje por así decirlo, pero en música es mucho más importante que el aprendizaje en sí, la habilidad, es muy importante. Entonces, el número debe expresar yo creo que el promedio de todo eso, el conjunto de todo eso, son momentos diferentes, la evaluación y la calificación.

0:06:41

Autor: En los diferentes niveles que tiene la licencia, los ocho semestres que dura, existe el programa de la asignatura, en este caso guitarra. ¿Usted que piensa sobre el poderle dar seguimiento a ese programa de acuerdo al nivel o al semestre en el que se encuentra el alumno?

0:07:09

Docente 4: Yo creo que es muy importante darle seguimiento, es muy importante que el alumno consiga por lo menos ciertos mínimos, no todo el mundo tiene la misma habilidad, eso es muy importante tomar en cuenta en el arte y en particular en la música porque por diferentes razones desde el comienzo o no temprano del estudio de un instrumento o el maestro que se tuvo o el tipo de enseñanza, hay gente que a veces tiene acceso a clases maestras o a maestros extranjeros, hay gente que no, entonces va a variar el nivel de dominio pero yo creo que si debe haber un mínimo de aprovechamiento que, junto con el programa debería marcarse.

0:07:53

Autor: Ahora voy a pasar a unas preguntas más específicas de su forma de evaluar en su aula, ya me dijo al principio que tiene algunos parámetros que ya mencionó. Hay otras cosas específicas que me gustaría saber, sobre todo en que momentos realiza una evaluación. Supongo que está la evaluación final que es por medio de un recital que es lo que se acostumbra aquí, ¿es la única evaluación que se realiza?

0:08:17

Docente 4: No, la evaluación es continua para mí, porque incluso de una clase a la otra varía a veces la intensidad del estudio del alumno o puede dar una muy buena clase y en otro momento una muy mala clase, hay diferentes factores para ello pero sobre todo para mí es muy importante la constancia que el alumno muestra en el estudio, eso es lo primero que se evalúa y se evalúa cada clase. Después también el nivel de comprensión del material, como yo les pido que investiguen sobre el material que les dejo, para mí es muy importante que tengan información teórica digamos el contexto de las piezas, de los autores, hay una serie de parámetros que son teóricos también y que hay que evaluarlos, hay que saber si el alumno los tiene para una mejor comprensión de las piezas. Yo creo que los momentos de evaluación son diferentes, en primer lugar una evaluación constante y luego una evaluación previa al concierto, la evaluación no puede ser en el concierto nada más porque hay muchas cosas, muchos factores que son casuales y no podemos controlar, pero lo que si se puede hacer es en el aula con el maestro que el alumno toque el material para hacer una evaluación en ese momento de todo el trabajo del semestre, nada más alumno – profesor, y después vendrá la evaluación del concierto, y después vendrá la evaluación final y después de todo eso tiene que reflejarse en una calificación que acordamos con el alumno.

0:09:42

Autor: ¿Y al iniciar el curso?

0:09:47

Docente 4: Está la evaluación diagnóstica que es muy importante porque a veces el alumno no ha estudiado conmigo, entonces yo tengo que evaluar más que en términos de número o de decir si está bien o está mal, lo que tengo que evaluar es el trabajo que tengo que hacer

hacia adelante, lo que tengo que hacer, entonces esa parte es muy importante para trazar una ruta crítica, un mapa de lo que se va a trabajar en determinado semestre.

0:10:11

Autor: ¿usted es la única persona que evalúa en su clase? No me refiero a poner la calificación, que al final de cuenta es usted quien va a subir la calificación, pero hacer esas evaluaciones, esa retroalimentación. ¿Es usted la única persona o se le da oportunidad en algún momento del curso que los alumnos se junten y se escuchen y se comenten? O el mismo alumno que se comente a sí mismo, que haga una evaluación a sí mismo o algunas personas externas a la clase, profesores...

0:10:41

Docente 4: Todo el tiempo hay una evaluación que los alumnos hacen de sí mismos, en algunas ocasiones llego a invitar a algún profesor para que los escuche, es difícil que ellos se evalúen entre sí porque normalmente como están establecidos los horarios, entra uno y sale otro, por el mismo nivel de trabajo y ocupaciones que ellos tienen es difícil tener a dos al mismo tiempo, pero si hay una autoevaluación del alumno y ocasionalmente una evaluación de otros profesores a los que invito para que los escuchen, los retroalimento para que escuchen otra voz, no nada más la mía.

0:11:18

Autor: ¿Los evalúa de acuerdo digamos a lo establecido previamente en el programa, o establecido con el alumno que se va a abordar con el curso o los evalúa entorno al avance de todos los compañeros, o a su propio avance?

0:11:42

Docente 4: Los evalúo principalmente en función del programa, porque ahí hay un nivel que la escuela está pidiendo, que la facultad le pide a los alumnos, entonces, partiendo de lo que pide el programa, después trabajamos el nivel que el alumno realmente tiene, entonces hacemos una media entre el nivel que el alumno tiene y lo que está pidiendo el programa. De ante mano a veces se sabe si vamos a llegar o no a lo que pide el programa por el nivel

que el alumno trae, por lo general llegamos a conseguir el nivel que pide el programa pero a veces no, y no se consigue sobre todo cuando el alumno viene de fuera y trae algunas deficiencias importantes que hay que trabajar. Finalmente, en el arte, en música, como es una cuestión de habilidades, a veces sí es como si se construyera un edificio, si no están los cimientos buenos, la buena técnica, es difícil pedir un nivel avanzado, entonces hay cosas mínimas que los alumnos tienen que hacer. Entonces, lo que hacemos es contrastar el nivel que los alumnos traen con lo que pide el programa, con las posibilidades que vemos, para terminar el semestre.

0:12:53

Autor: Y sobre instrumentos de evaluación, ¿usa alguno? Es decir, para llevar registro de esas evaluaciones, ya sea la final o de esa que se hace clase por clase aunque no sea un examen pero se está evaluando el avance que ya me comentó. ¿Usa algún instrumento de evaluación para llevar un registro de esto?

0:13:14

Docente 4: Sí, el instrumento de evaluación es una evaluación de tipo valorativa, no numérica porque esto de los números es muy engañoso, muchas veces los números ocultan la realidad y si no que lo digan los economistas. Entonces, lo que yo hago es, en función de la clase que van dando cada vez, yo les digo si fue una buena clase, si hay deficiencias, y, hacemos de malo, regular, bueno, excelente, y detrás también para decir... para poner tus calificativos está la parte técnica, la parte expresiva y está la parte de asimilación del material, y entonces cada clase es cuando vamos diciendo si fue una buena clase, fue mala clase, fue regular, tienes que trabajar más, esto pensando en la actividad que ellos tienen que desarrollar, si yo lo dejara en números, no es nada, por eso truena la economía del país.

0:14:16

Autor: Bueno ya me lo comento un poquito al principio pero se lo comento. En 2011 hubo las acreditaciones de las carreras aquí en la facultad y en alguno de los puntos que señala, en Educación Musical señalan que hacía falta pues a lo mejor construir rúbricas para el examen del cambio de nivel, y en instrumentista, no en educación pero en instrumentista

que creo que aplica también para educación desde mi punto de vista, que hacía falta pues homologar o colegiar la evaluación dentro de la licenciatura. Usted ya me platicó un poquito al principio que estaría bien llegar a... pues a lo mejor a generar estas rúbricas o puntos a evaluar. ¿Usted está de acuerdo? ¿Tendría alguna propuesta para homogenizar la evaluación aquí en la licenciatura en el instrumento?

0:15:17

Docente 4: Sí, sí, sí, sí, por supuesto, es que precisamente evaluar en el arte se vuelve difícil y a veces caótico porque detrás va toda una concepción de lo que es el arte, de la función social que tiene, yo creo que un parámetro de valoración bien hecho, una rúbrica de evaluación tendría que contener, primero un análisis serio de que es el arte, cuál es la función social, para donde va y luego en específico del arte musical también, sobre todo ver la función social, porque muchas veces nos quedamos en “hay que bonito siento” y eso no nos lleva a ningún lado. Entonces, para mí sí es importante hacer un instrumento de valoración donde se marque todo esto que yo decía hace un momento, toda la parte técnica, técnica instrumental del dominio de un instrumento, toda la parte del contexto histórico social de las obras y los compositores, toda la parte expresiva de los estilos de la época, y toda la parte que correspondería a cómo lo aterrizamos, a cómo lo contextualizamos en el hoy, en el hoy en día. Entonces, sí sería muy importante construir un instrumento de evaluación así. En este momento no tengo yo algo ya construido, ya hecho, pero sí tengo muy claro por dónde ir, entonces sería cuestión de en unas vacaciones sentarme a hacer eso y hacer la propuesta a la facultad.

0:16:40

Autor: Bueno por mi parte sería todo, no sé si desee agregar algo más al tema.

0:16:53

Docente 4: Pues solamente que es muy importante en este asunto de la evaluación tener cuidado de no quedarse en una parte tecnocrática numérica en donde aparentemente atrapamos a la realidad y justamente es lo más huido que existe. Entonces, no hay que quedarse en los números si no hay que ir a otro tipo de parámetros, sobre todo en música y

en educación musical en dónde nos dé un contexto más amplio que abarque la función social de la música y que abarque la parte expresiva y sobre todo el para qué nos sirve, para dónde vamos cuando hacemos música.

0:17:39

Autor: Bueno, muchísimas gracias.

0:17:43

Docente 4: No hay de qué.