

## ¿QUÉ SIGNIFICA “EVALUAR” EN MÚSICA?

Lilliana Alicia Chacón Solís

Universidad de Costa Rica

[lilliana.chaconsolis@ucr.ac.cr](mailto:lilliana.chaconsolis@ucr.ac.cr)

*Este ensayo expone cinco requisitos para una evaluación efectiva, justa y provechosa en la disciplina musical, como una reflexión para mejorar los procesos de evaluación del aprendizaje musical en el contexto de un curso de solfeo en una institución de educación superior, la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica. Dichos requerimientos son: 1) la necesidad de que los docentes tomemos una postura clara sobre el papel que desempeña la evaluación en nuestra praxis; 2) la necesidad de llegar a un consenso sobre el significado de ciertos constructos relevantes a la disciplina; 3) el aseguramiento de la confiabilidad y validez en los instrumentos de evaluación; 4) el empleo de rúbricas para evaluar los conocimientos, destrezas y actitudes involucrados en los cursos de solfeo; y 5) la necesidad de informar a los estudiantes sobre cómo serán evaluados y el resultado obtenido tras su evaluación, para que puedan aprovechar esa información para mejorar.*

*This essay presents five requisites of effective, fair and beneficial assessment in the field of music education, as a reflection on how to improve the assessment strategies of music learning, within the specific context of an ear-training course, at an institution of higher education: the Faculty of Music of the University of Costa Rica. These requirements are: 1) the need for teachers to take a stance about the role of assessment in their praxis, 2) the need to reach an agreement on the meaning of relevant constructs in the musical field, 3) the guarantee of reliability and validity in assessment strategies or instruments, 4) the use of rubrics to evaluate knowledge, skills and attitudes involved in ear-training courses, and 5) the need to inform students about how they will be assessed, as well as what the result of their assessment, in order for them to take advantage of that information to improve their learning.*

### INTRODUCCIÓN

El tema de la evaluación de los aprendizajes musicales aún no ha sido explorado en su totalidad. Para muchos, este tópico puede parecer simple, sin aristas por examinar y su inclusión en el proceso educativo les resulta obvia. No obstante, como apunta DUKE (2010), resulta contradictorio observar que muchos profesores de música continúan sorprendiéndose por los resultados de los exámenes de instrumento, audiciones y pruebas con jurado de sus estudiantes o por la incapacidad de estos últimos para demostrar lo que saben en contextos diferentes a las pruebas. Estas realidades evidencian que aún existen muchas preguntas sin respuesta en torno al tema de la evaluación en la disciplina musical (p. 49).

Las conclusiones más recientes a las cuales ha llegado la investigación sobre la evaluación en general no son ajenas a la educación musical (aunque hasta el momento éstas no han sido incorporadas eficientemente). Cuando en 1988, SWANWICK escribió: “enseñar es evaluar” (citado por FAUTLEY, 2010:59), se refería a que toda actividad educativa, por definición, implica un proceso de evaluación. Las artes no escapan a esta realidad.

De esta realidad he sido partícipe en dos modalidades. Diversas fueron las circunstancias y motivos que me llevaron a interesarme por el tema de la evaluación del aprendizaje musical, tanto desde mi época como estudiante en la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica, como desde el momento en que me incorporé al plantel de docentes. Por ejemplo, durante mis años de estudio, recuerdo haberme sentido impactada por la deserción de algunos de mis compañeros de clase, quienes no solo estudiaban enseñanza de la música, sino una carrera instrumental. Aparentemente, su abandono de estudios se debía a que no podían resolver algunas de sus dificultades musicales con su instrumento, se sentían desmotivados y, sobre todo, no comprendían qué era exactamente lo que estaban haciendo “mal”.

En alguna ocasión, uno de ellos me comentó que en un examen final se le había criticado su falta de “musicalidad”, pero al preguntar “qué significaba ser musical” y “cómo él podía serlo”, no obtuvo respuesta. Claramente, la frustración de este joven estaba intrínsecamente relacionada con un vacío en las estrategias de evaluación que habían sido aplicadas en ese examen. Esta injusta

situación sembró en mí un interrogante: ¿cómo lograr más claridad y consenso entre profesores y alumnos, sobre lo que se va a evaluar en las pruebas?

Luego del primer semestre de haber impartido un curso de solfeo<sup>1</sup>, observé que yo misma había realizado prácticas de evaluación con las cuales luego, viéndolas en retrospectiva, no estuve satisfecha, ni de acuerdo. En ese momento inicié un enriquecedor recorrido (el cual aún no llega a su fin) por la vía de la investigación-acción, intentando responder la pregunta: ¿qué estrategia es la más pertinente a la hora de evaluar a mis estudiantes de solfeo, de manera que el proceso de evaluación sea justo, diáfano y útil?

Como explica BRESLER (2006:97), la investigación-acción “se dirige a la mejora directa de la enseñanza y el currículum dentro de un aula determinada, logrando una perspectiva más crítica desde la cual el profesor/investigador puede reflexionar y cambiar”. En este sentido, la unidad de análisis es el aula, y en el caso de la presente investigación, la observación participante (interacción directa con mis estudiantes) fue la estrategia que permitió no solo recopilar la información necesaria para estudiar el problema, sino también, la metodología de aplicación de todo cambio y mejora que iban surgiendo sobre la marcha como nuevas posibilidades de mi praxis.

En concordancia con PRIETO ALBEROLA (2008:53), aunque existe una extensa bibliografía en torno al tema de la evaluación en general, no se encuentran suficientes publicaciones relacionadas con la evaluación de actividades musicales. No sólo la mayor parte de la bibliografía, sino también aquella que trata el tema con mayor profundidad, se origina en contextos como Norte América o Reino Unido (BERGEE, 2003; COLWELL, 2002; DUKE, 2010; FAUTLEY, 2010; GROW, 1991; HEWITT, 2005; HUBA y FREED, 2000; HUNTER, 2002; MCPHERSON y THOMPSON, 1998; MENC, 2010; ODEGAARD, 2008; PARKES, 2008; SAUNDERS y HOLAHAN, 1997; WEST, 2010) y pocas de estas fuentes se encuentran traducidas al español, lo cual puede dificultar el acceso para los lectores hispano hablantes. El resto de las fuentes bibliográficas disponibles se originan en España (ALSINA, 2007; DÍAZ GÓMEZ y RIAÑO GALÁN, 2007; GIRÁLDEZ HAYES, 2007; y JURADO LUQUE, 2003, 2006) y, muy pocas, en Argentina (PORSTEIN y ORIGLIO, 2001), pero tocan el tema solo tangencialmente (con excepción de PRIETO ALBEROLA, 2001, 2008). En resumen, se evidencia una profunda escasez de investigaciones sobre el tema en el contexto latinoamericano.

Por este motivo, el presente artículo recoge aportes de una serie de fuentes publicadas en su mayoría en lengua inglesa, para construir una estrategia de evaluación que se ajuste a las necesidades específicas de mis estudiantes de solfeo de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica, con la aspiración de que la propuesta presentada inspire a otros profesores de música al evaluar sus asignaturas teóricas o prácticas como, por ejemplo, cursos de investigación en música o cursos individuales de instrumento<sup>2</sup>.

## DESARROLLO

COLWELL (2002:1154) reconoce que los profesores de música demuestran interés por actualizarse y dotarse de herramientas para mejorar su práctica en general. Considera que deberían apoyarse en nuevos procedimientos e instrumentos de evaluación, de manera que las ejecuciones musicales no solamente se juzguen como “afinadas” o “desafinadas”, o como “correctas” o “incorrectas”. Los nuevos procedimientos o instrumentos deben enseñar al estudiante a distinguir la esencia de las ideas, deben indicar: “si las observaciones son claras y precisas, si el conocimiento previo es usado para formular un comentario o reflexión, y si se hace referencia a los estándares”.

<sup>1</sup> El nombre oficial de este curso es Ritmo Auditivo III (primer semestre) y Ritmo Auditivo IV (segundo semestre). Existen los cursos Ritmo Auditivo I, II, V y VI, pero no están a cargo de la autora de este artículo.

<sup>2</sup> La autora agradece a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica por su apoyo en la realización de este trabajo

En este sentido, esta propuesta de evaluación para solfeo incluye descripciones sumamente detalladas que intentan mostrar al estudiante una imagen diáfana de lo que se espera de su ejecución musical en tareas de lectura entonada a primera vista, lectura rítmica coordinada, toma de dictado, entre otras.

El concepto de “cambio” resulta imprescindible en los procesos evaluativos. DUKE (2010:159) considera que el propósito de la enseñanza es cambiar a los estudiantes. Agrega que el proceso de instrucción, la retroalimentación y las ejecuciones de los estudiantes, deben organizarse cuidadosamente para facilitar la consecución de las metas (pp. 160-161).

Revisadas detalladamente las ideas de diversos autores en torno al tema, se observan cinco “requisitos” para optimizar los procesos de evaluación; estos son:

- 1) Necesidad de que los docentes tomemos una postura clara sobre el papel que desempeña la evaluación en nuestra praxis.
- 2) Necesidad de consenso sobre el significado de ciertos constructos relevantes a la disciplina.
- 3) Asegurar la confiabilidad y validez en los instrumentos de evaluación.
- 4) Empleo de un formato coherente con los tipos de conocimientos, destrezas o actitudes por evaluar, entre los que sobresalen las rúbricas, término que se origina en el latín *rubrica*, que se deriva de *ruber*, rojo, porque en los libros antiguos se escribía con tinta roja. Para efectos del tema de la evaluación, se entiende este concepto de la misma forma como se emplea en los contextos angloparlantes, donde el término “rubric” se define como una herramienta de evaluación que describe las expectativas específicas de una tarea determinada.
- 5) Necesidad de informar a los estudiantes cómo serán evaluados y cuál ha sido el resultado obtenido tras su evaluación, para que aprovechen esta información con el fin de mejorar.

Se explorará cada una de las ideas anteriores, evidenciando su importancia para la búsqueda y garantía de procesos de evaluación diáfanos, provechosos y justos, aunque como opina PRIETO ALBEROLA (2001:337), una evaluación completamente justa es una utopía, pues “todo diseño de evaluación, como todo producto humano, es susceptible de mejora y, por tanto, sujeto a crítica”.

De acuerdo con los requisitos citados más arriba, se presentan argumentos que apoyan la relevancia de cada uno de ellos, en busca de que la evaluación se convierta en una práctica beneficiosa para los estudiantes, profesores e instituciones educativas, en un marco de justicia, claridad y utilidad.

## 1. TOMA DE POSTURA

Para que la evaluación sea efectiva, los educadores musicales debemos definir nuestra posición en cuanto a la importancia que esta desempeña en nuestra labor docente. Ello implica formularse al menos tres preguntas: ¿qué significa “evaluar” en música?, ¿para qué se evalúa en música? y ¿qué otras posiciones existen alrededor del tema?

### ¿Qué significa “evaluar” en música?

Esta pregunta surge a partir de una creencia común pero errónea de que la evaluación es sinónimo de “poner calificaciones o notas”, o que solo los exámenes formales cuentan como evaluación (FAUTLEY, 2010:2). Para efectos de esta investigación se definen dos visiones: “visión de producto”, como evaluación en la etapa final de un periodo de enseñanza y “visión de proceso”, como la evaluación que guía el quehacer diario del docente, el cual le ayuda a tomar decisiones y a realizar cambios “sobre la marcha”.

DUKE (2010:57) refuerza estas visiones cuando explica: “Mi perspectiva inclusiva de la evaluación [...] incluye toda oportunidad para darse cuenta de lo que los estudiantes saben, sienten y son capaces de hacer”.

HUBA y FREED (2000:65), basándose en MARCHESE (1997:93), nos ofrecen un constructo tripartito, con retroalimentación, reflexión y acción como el motor de los procesos evaluativos:

La evaluación es un proceso en el cual la *retroalimentación* rica, utilizable y creíble de un acto –de enseñanza del currículo– es *reflexionado* por una comunidad académica, y luego es *actuada* por esa comunidad –un departamento o institución de educación superior– con base en un compromiso de instruirse y mejorar en lo que hace.

Las acciones tendientes al mejoramiento serán decisión del docente o del propio estudiante, pero no están garantizadas *per se*. Es responsabilidad del cuerpo docente reflexionar sobre la información recolectada para luego realizar acciones de cambio.

FAUTLEY (2010) concibe la evaluación como una cadena de tres eslabones: evaluación, registro y reporte. La evaluación como primer eslabón es el proceso que incluye gran variedad de técnicas de recolección de información, incluyendo toda actividad realizada por profesores y alumnos cuando se evalúan a sí mismos. El registro, segundo eslabón, es la forma mediante la cual los datos que surgen de la evaluación son anotados, clasificados y guardados para usarlos en el futuro. La forma más común es el libro de registro del profesor. El reporte es el tercer eslabón de la cadena y son las formas como se promulga la información recolectada de la evaluación. Pueden ser calificaciones dadas a los estudiantes, reportes escolares, rúbricas o muchos otros documentos más o menos oficiales.

Integrando las ideas de los autores anteriores, se propone una respuesta a la pregunta inicial: ¿qué significa evaluar en música? Evaluar en música es un proceso compuesto de al menos cuatro pasos que conducen hacia el mejoramiento de los saberes (conocimientos musicales), haceres (destrezas musicales) y sentires (sentimientos, emociones, percepciones) del estudiante; estos pasos son: evaluación (observación de desempeño), registro (resguardo de información para posterior análisis), reporte (retroalimentación al estudiante) y acción (cambio, mejoramiento).

### **¿Para qué se evalúa en música?**

Referente a la segunda pregunta que los educadores musicales debemos responder para definir nuestra posición en cuanto a la importancia de la evaluación en nuestra práctica docente, se encuentran dos ideas fundamentales: primero, que evaluar las artes es una forma de justificarlas y asegurar el apoyo financiero que se brinda a las instituciones para periodos futuros, y segundo, que su función primordial es el mejoramiento del aprendizaje.

JENSEN (2001:107-108) enumera varias razones por las cuales las artes han sido evaluadas tradicionalmente, entre las que se encuentran la legitimidad que el hecho de evaluar otorga a ciertas disciplinas, y que si los resultados de las evaluaciones son positivos, las instituciones pueden beneficiarse con contenido económico. En el contexto costarricense no es común que las artes reciban jugosas partidas presupuestarias. Tal vez esta sea una razón por la cual la rendición de cuentas no sea una preocupación habitual.

Referente al nivel universitario, PARKES (2008:332) opina que es deber de los profesores de música rendir cuentas de su labor docente al igual que los de otros departamentos y disciplinas, puesto que las clases individuales de música están entre las más caras en la educación. Sin embargo, en el caso de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica, la asignación de presupuesto para las escuelas no depende de los resultados de las evaluaciones docentes. Además, con base en el criterio de la investigadora, el propósito de la evaluación no debe obedecer a razones económicas, sino “formativas”.

Los programas de estudio de la asignatura Música del sistema de educación pública costarricense evidencian este propósito, pues indican que las prácticas de evaluación deben servir para que “los estudiantes puedan ver su grado de avance en el proceso de aprendizaje y la medida en que se han acercado al logro de los aprendizajes individuales y colectivos propuestos dentro del

proyecto” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2009:26). No obstante, existen problemas en la implementación o realización de las prácticas de evaluación, pues la realidad es que los estudiantes rara vez obtienen provecho de ellas, y al final del semestre, no encuentran mucho sentido al significado de su calificación, sea esta un 100, un 80 o 60.<sup>3</sup>

En concordancia con el pensamiento de DUKE (2010), considero que el objetivo primordial de la evaluación en música es generar “un cambio” tendiente al mejoramiento, ya sea en el estudiante (cuando modifica algún elemento de su técnica, interpretación, destreza de expresión oral, capacidad de razonamiento, forma de percibir el mundo), en el profesor (al realizar un alto en el camino, cuestionarse sobre su praxis y ajustar lo que sea necesario para asegurar la mayor cantidad y calidad de oportunidades para el aprendizaje), o en las demás partes interesadas, como los padres de familia y las instituciones, quienes a su vez son beneficiarios directos del propio proceso de evaluación.

### **¿Qué otras posiciones existen alrededor del tema?**

La tercera pregunta que los profesores de música deberíamos responder para precisar el papel de la evaluación en nuestro quehacer, se refiere a un examen de los puntos de vista de otros docentes. Por un lado, la evaluación es defendida como una herramienta beneficiosa, pero también existen posiciones contrarias hacia prácticas de evaluación incorrectas. Por ejemplo, JENSEN (2001:107) opina que aunque la medición de las artes no destruye ningún aprendizaje, si se hace incorrectamente puede “matar” la alegría, el amor y el sentido de descubrimiento que va de la mano con la experiencia musical.

Vale aclarar que el tipo de evaluación al que se refiere no solo JENSEN (2001), sino otros autores que también la critican, es aquel que da más importancia a la obtención de una nota que al aprendizaje. En el contexto norteamericano, NAFME (2010, párrafo 5) llama la atención sobre el hecho de que si “el énfasis de la evaluación se torna más grande que el énfasis en la instrucción, la calidad del aprendizaje puede verse perjudicado en lugar de mejorar”, y que resulta un problema cuando “las notas se convierten en la mayor preocupación, en lugar de serlo el dominio de las destrezas”. Cuando lo que importa son las calificaciones, el profesor se ubica en una posición adversaria ante el estudiante, y este último realiza esfuerzos por alcanzar una meta a corto plazo, en lugar de enfocarse en el dominio técnico a largo plazo de las destrezas y conceptos necesarios para mejorar su competencia musical.

## **2. BÚSQUEDA DE CONSENSO**

Hasta este punto se ha defendido la importancia de la evaluación en el campo de la educación musical. Sin embargo, comienzan a surgir dificultades cuando los docentes: a) intentamos definir los conceptos de “excelencia” y de “musicalidad”, entre otros constructos, y nos preguntamos b) “qué evaluar” y c) “cómo se aprende música”. FAUTLEY (2010:24) explica con claridad este problema:

Medir la altura parece fácil, y al menos podemos iniciar la tarea sabiendo qué significa ‘altura’. Medir la ‘habilidad musical’ requiere de una aproximación diferente, pues estamos menos seguros de lo que ello significa y somos conscientes de que cualquier definición con la que nos conformemos no nos va a ofrecer respuestas tan simples como: 1 metro con 85 centímetros.

---

<sup>3</sup> En el sistema de educación pública de Costa Rica, las calificaciones se otorgan en un rango de 0 a 100, siendo el 70 la nota mínima para aprobar una asignatura.

### a) Definiendo “excelencia” y “musicalidad”

Abordar la primera dificultad –la definición de “excelencia” y “musicalidad”– es una tarea compleja, pues hay múltiples factores que entran en juego en la producción del sonido en un instrumento o con la voz (como es el caso de los cursos de solfeo), donde se incluye no solo la entonación, sino también la posición del instrumento en relación con el cuerpo, la embocadura, el movimiento del aire, la lengua, el sostenimiento, la postura, entre otros factores.

Los exámenes de ejecución musical (no solo instrumentales, sino también las pruebas de entonación a primera vista o de ejecución de patrones rítmicos, como sucede comúnmente en los cursos de solfeo) ejemplifican cuán complejo es llegar a un consenso en cuanto a la calidad de una u otra demostración. Este tipo de prueba provoca reacciones polémicas no solo entre los investigadores interesados en el tema de la evaluación, sino también entre las personas que administran instituciones de educación musical, los profesores, los alumnos e inclusive en los padres de familia de menores de edad que incursionan en este arte. El problema parece centrarse en que las ejecuciones instrumentales, según las caracterizan varios autores, son de naturaleza “volátil” (MCPHERSON y THOMPSON, 1998), “efímera” (BERGEE, 2003:139), “compleja” (FAUTLEY, 2010:117-118; SAUNDERS y HOLAHAN, 1997:259) y cuya medición es subjetiva (WEST, 2010:232).

En síntesis, llegar a un consenso sobre el ideal esperado de los estudiantes de música parece un cometido poco realista, pero no imposible. ODEGAARD (2008:237) explica que “la base de una evaluación exitosa es un currículo basado en estándares bien organizados y secuenciados”. Esto implica el diseño de planes y programas que respeten estándares determinados, puntos de referencia consensuados, la definición de los objetivos de aprendizaje, las actividades de ejecución y los métodos (ejemplos: lista de chequeo, rubro, observación, auto-evaluación, evaluación externa). Esta información debe discutirse con los estudiantes al inicio del curso lectivo como un adelanto de lo que aprenderán y a lo cual puedan remitirse periódicamente. Sirve como reporte de progreso o página de portafolio para dar seguimiento a los logros del estudiante.

### b) ¿Qué evaluar?

La segunda dificultad –la definición de qué evaluar en la disciplina musical– deberá solventarse paralelamente al planeamiento del curso. De acuerdo con MCPHERSON y SCHUBERT (2004:64, citados en FAUTLEY, 2010:118), existen al menos cuatro tipos de componentes de la ejecución musical, los cuales él llama “competencias”, a saber: técnica, interpretación, expresión y comunicación. Dentro de la competencia técnica se incluye la precisión, relacionada con el control sensoriomotor a la hora de ejecutar un instrumento. La segunda competencia corresponde a si la intención mostrada en la interpretación de una obra es consistente luego de muchas ejecuciones de esta, en cuyo caso, quiere decir que existe un nivel de control sobre la ejecución. La competencia expresión se equipara al concepto del sentido del gesto, relacionado con la fluidez en los movimientos, la cual solo se adquiere a medida que se gana experiencia y práctica. Algunas formas gestuales son específicas de cada instrumento, por ejemplo: la suavidad en el movimiento del arco en el violín, o el movimiento circular del brazo en el ejecutante de guitarra eléctrica cuando toca “power chords”.<sup>4</sup>

De acuerdo con el mismo autor, para evaluar la competencia de comunicación debe incorporarse una dimensión especial, la afectiva, como la parte más difícil de evaluar, pues implica una conexión entre el ejecutante y el escucha (FAUTLEY, 2010:118-119). Distingue entre los diferentes tipos de destrezas –concepto que define como la habilidad de hacer algo que se ha

---

<sup>4</sup> El término “power chord” se utiliza comúnmente en el rock, punk y heavy metal. Es un acorde formado por la fundamental y la quinta, y en algunos casos también, la octava.

aprendido—, a saber: físicas (coordinación motora), mentales o de percepción (manejo de información social) y cognitivas (memoria, toma de decisiones, reconocimiento de patrones).

Para evaluar la adquisición de destrezas, estas deben dividirse en aquellas específicas de un dominio particular (requeridas para un instrumento musical específico) y aquellas que son compartidas por varios dominios (capacidad de trabajo en equipo, pp. 53-54).

Las destrezas de ejecución musical son ejemplo de destrezas procedimentales, entendiéndose que la interpretación musical comprende un conjunto de habilidades cognitivas y físicas que se llevan a cabo para producir una expresión artística. Sin embargo, el conocimiento procedimental o las destrezas intelectuales y físicas musicales, tienen particularidades que, en parte, explican por qué es tan difícil evaluarlas.

Los conocimientos, destrezas o actitudes que guían al estudiante al alcance de la excelencia y la musicalidad deberían plasmarse en los objetivos o competencias del curso, pero deben llevarse a cabo con mucho detalle y claridad, pues la manera como estos se enuncian tiene una incidencia directa en el resultado.

Para ejemplificar este problema, podemos analizar las tablas de evaluación sugeridas para la educación secundaria en los programas de estudio de Educación Musical del MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2009:173) costarricense. Tomando como base la “Tabla de evaluación N° 3: Ejecución vocal de himnos y cantos nacionales (por frases o estrofas cuando aplique)”, la cual se muestra a continuación. Se observa positivamente que este instrumento reconoce dimensiones afectivas en el proceso de evaluación, como la actitud de respeto y el esfuerzo; sin embargo, en la dimensión relacionada con los elementos de la interpretación musical, falla al no detallar qué quiere decir “Lo logra exitosamente” en relación con el “tempo”, o qué significa “Se autocorriges” en cuanto al “Fraseo y expresividad”. Es decir, no se definen con claridad los diferentes niveles de logro para cada destreza.

<b>Elemento de la interpretación musical</b>	<b>Lo logra exitosamente</b>	<b>Aunque no lo logra exitosamente, se esfuerza</b>	<b>Se autocorriges</b>	<b>Requiere ayuda para lograrlo</b>
Tempo/sentido del pulso				
Ritmo del lenguaje/ritmo de las frases				
Notas /afinación				
Dicción y claridad del texto				
Fraseo y expresividad				
Memorización del texto				
<b>Otros aspectos</b>	<b>Lo demuestra</b>	<b>Lo comparte</b>		
Actitud de respeto				
Esfuerzo				

**Tabla 1**

En palabras de DUKE (2010:29), mencionar qué es lo que se va a tocar o cantar, o en qué se va a trabajar, no equivale a enunciar un objetivo, sino sólo una indicación del tipo de actividad por realizar durante el ensayo o clase. El objetivo significativo y real, a largo plazo, es que los estudiantes se conviertan en músicos excelentes, y que aprendan a hacer todo lo que los músicos excelentes hacen, y esto debería ser enseñando desde el primer día de clases. Las rúbricas definidas para la investigación, e incluidas en este artículo, intentan plasmar esta preocupación por la claridad en cuanto a los objetivos o competencias esperadas de los estudiantes.

### c) ¿Cómo se aprende música?

Un reto importante se yergue ante el educador musical cuando explora el tema de la evaluación, y este es, conocer cómo los seres humanos apprehenden la música. La importancia de este tema radica en la necesidad de cuestionarse cuándo la figura del educador es prescindible.

MCPHERSON y DAVIDSON (2006:342) explican que los niños evidencian que existe un ciclo de desarrollo natural, empezando por un nivel donde reciben más influencia de procesos socializadores que apoyan e inculcan en ellos actitudes, destrezas y conocimientos, hacia otro plano de mayor conciencia personal, que se traduce en auto-regulación. En este ciclo se observan los siguientes procesos clave:

- Impulso: refuerzo directo o indirecto proveniente de otras personas que ayudan a reforzar su aprendizaje y a desarrollar confianza en su habilidad para tocar.
- Método: estrategias que los guían a desarrollar formas para enfrentarse a las dificultades de la ejecución y crear formas de practicar que mejoren su desarrollo.
- Tiempo: planeado socialmente y administrado mediante sugerencias y recordatorios de parte de otros (padres y profesores). Esto los forma para que eventualmente sean capaces de tomar la responsabilidad de planear y manejar la cantidad de tiempo que invierten en la práctica.
- Comportamiento: la ejecución musical es monitoreada y evaluada antes de que los niños sean capaces de auto-monitorear y auto-evaluar su propio progreso.
- Entorno físico: ambiente pre-estructurado por los padres, con el objetivo de que en el futuro desarrollen la capacidad de controlar y moldear las condiciones físicas que lo hagan sentir más cómodo durante su ensayo.
- Entorno social: personas significativas para los niños (padres, profesores y compañeros) que les brindan apoyo emocional y psicológico para que estos desarrollen la capacidad de buscar ayuda cuando la necesiten.

Obsérvese en los procesos anteriores que para los niños es imprescindible una figura que los guíe por el camino del aprendizaje. No obstante, a medida que el ser humano madura, dicha figura podría ser prescindible.

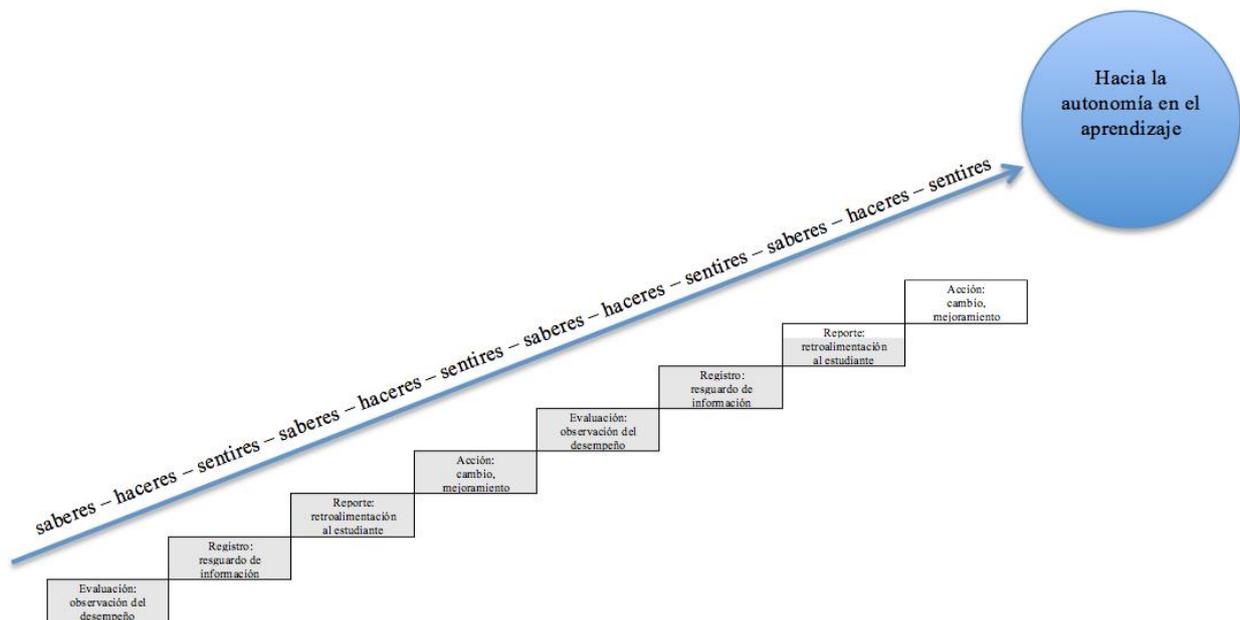
En referencia al proceso de aprendizaje de los seres humanos en general, FAUTLEY (2010:43-48) se apoya en tres aproximaciones teóricas: la conductista (dentro de la que inscribe a Pavlov y Skinner), la constructivista (representada por Piaget, von Glasersfeld, Ausubel y Bruner) y la socio-cultural (Vygotsky). Según explica este autor, desde el punto de vista de los conductistas, el factor primordial del aprendizaje es el ciclo de estímulo-respuesta. En relación con la música, esta perspectiva influye el aprendizaje y perfeccionamiento técnico en la ejecución de un instrumento musical. La perspectiva constructivista considera que el aprendizaje es un resultado de la acción y responsabilidad del aprendiz, de manera que la mente humana es el centro de esta teoría. El individuo construye el conocimiento (por sí solo o con la ayuda de otros), puesto que dentro de sí existe materia prima (conocimientos previos) que se organiza en andamiajes. La perspectiva socio-cultural enfoca su atención en el papel del individuo dentro de su sociedad, como resultado de las interacciones entre un individuo y las personas a su alrededor, dado que estas forman parte de una sociedad y actúan de acuerdo con una cultura. De esta perspectiva se desprenden ideas como la zona de desarrollo próximo, la importancia del trabajo grupal para el desarrollo del aprendizaje, aprender haciendo y la exposición de los estudiantes a tareas auténticas.

Dentro de la perspectiva socio-cultural, nuevas formas de aprendizaje han sido reconocidas por la disciplina educativa, dos de ellas: el aprendizaje informal y el aprendizaje grupal. GREEN (2005: 27-28) describe las prácticas informales de aprendizaje musical de jóvenes desde dos aproximaciones, ambas caracterizadas por la ausencia de guía o supervisión de un adulto. La primera es el aprendizaje aislado, en el seno del hogar, donde los jóvenes aprenden de oído, experimentando con sus instrumentos, tocando “play alongs” con sus grabaciones sonoras,

imitando a sus bandas preferidas, improvisando y componiendo. La segunda se lleva a cabo en grupos, bajo el apoyo de sus pares, donde inconscientemente aprenden observando, imitando y conversando.

¿Cómo abordar el tema de la evaluación cuando la figura del profesor comienza a diluirse? Ante el reconocimiento del valor de estas formas alternativas de aprendizaje (prácticas informales), también deben implementarse formas alternativas de evaluación. Así, la auto-evaluación y la co-evaluación se convierten en herramientas útiles y valiosas para dirigir el aprendizaje y encausarlo hacia los resultados esperados por el propio aprendiz. Este es un elemento medular del tema en discusión. De hecho, de la revisión bibliográfica realizada se extrajo que cuando los autores (GROW, 1991; COLWELL, 2002; HUNTER, 2002; HEWITT, 2005; HALLAM, 2006; MCPHERSON y DAVIDSON, 2006; GRUNERT O'BRIEN, MILLIS y COHEN, 2008) se referían a los posibles resultados de la práctica de evaluación, usaban términos como “auto-evaluación”, “auto-conciencia”, “auto-monitoreo”, “auto-suficiencia”, “co-evaluación”, “involucramiento” y “protagonismo”. En estos términos se encierra la idea de que el trabajo de los educadores musicales debe enfocarse en ayudar a los estudiantes a convertirse en músicos autónomos, que reflexionen constantemente sobre su proceso y se responsabilicen de él.

Entonces, se propone un modelo que responda las preguntas que hemos venido analizando en las últimas dos secciones: qué es evaluar en música y para qué se hace. El modelo plantea que evaluar en música es un proceso compuesto de al menos cuatro pasos cíclicos que conducen hacia el mejoramiento de los saberes (conocimientos musicales), haceres (destrezas musicales) y sentires (sentimientos, emociones, percepciones) del estudiante; esto pasos son: evaluación (observación de desempeño), registro (resguardo de información para posterior análisis), reporte (retroalimentación al estudiante) y acción (cambio, mejoramiento); y cuyo objetivo es que el estudiante se convierta en un aprendiz autónomo por el resto de su vida (véase el diagrama 1).



**Diagrama 1**

En mi experiencia como docente del curso de solfeo, he podido constatar el valor de la co-evaluación, no solo en el mejoramiento de la ejecución musical de mis estudiantes, sino también, en su preocupación por reflexionar sobre su propio desempeño en el curso. Tradicionalmente, en la Escuela de Artes Musicales, los cursos de solfeo incluyen exámenes individuales de lectura entonada y rítmica. Existen pruebas parciales (a mediados de semestre), las cuales se realizan en privado, con el docente del curso como único evaluador. Las pruebas finales también se realizan en privado, pero ante un jurado compuesto por el profesor del curso y otros dos docentes que también imparten solfeo u otro curso teórico en la Escuela.

Durante el año 2010, tomé la decisión de probar una forma alternativa para la realización de los exámenes parciales. En lugar de realizar la prueba en privado, opté por entregar a cada estudiante una rúbrica con la cual evaluarían a todos sus compañeros del curso (ver ejemplo 1).<sup>5</sup> Cada uno de ellos tuvo su turno para pasar al frente y presentar a sus compañeros un ejercicio de lectura entonada a primera vista y otro de ritmo. Los compañeros y yo fungimos como jurado evaluador. Mi tarea fue sintetizar los resultados, sumando los puntajes y transcribiendo la retroalimentación cualitativa que cada estudiante había recibido de sus compañeros.

Para el segundo examen parcial, el cual realizamos con el mismo procedimiento pero con ciertos ajustes en las rúbricas propuestos por mis estudiantes, pude observar una notable mejoría en ellos. Al pedirles una explicación por esos resultados positivos, mencionaron varias razones:

- Luego del primer examen parcial, cada uno se había dado a la tarea de prestar atención a las sugerencias de sus compañeros.
- La propia experiencia de haber evaluado a otros les había permitido comprender lo que significaba una ejecución ideal.
- Se habían dado cuenta de que mejorar también era responsabilidad suya, y no una tarea exclusiva de la profesora.
- El resto de mejorar no solo se había convertido en su estandarte personal para el segundo parcial, sino que sentían la necesidad de mostrar a sus compañeros cómo gracias a sus comentarios habían logrado solucionar ciertas dificultades.
- Sentían que el hecho de presentar el examen al frente de sus compañeros, y no solo frente a la profesora, constituía un entrenamiento para el examen final con jurado.

En síntesis, la dificultad de obtener consenso sobre lo que consideramos “excelente” o “musical” no debe privarnos del intento; más bien, comprender los estándares de excelencia debe dejar de ser prerrogativa de los profesores. Debemos realizar esfuerzos para que dicha comprensión –hasta el momento albergada en nuestro cerebro– sea compartida (e inclusive cuestionada) por nuestros estudiantes, quienes podrán aprovecharla para dirigir su propio aprendizaje. Adicionalmente, para definir estándares es necesario describir detalladamente su significado, tomar en cuenta tanto elementos técnicos como expresivos (afectivos), pues estos últimos son precisamente los que hacen de la música una arte.

Sumado a esto, los educadores musicales debemos reconocer que no siempre somos imprescindibles para que el aprendizaje ocurra eficazmente. En algunas situaciones, el aporte de los pares es más efectivo que nuestra incidencia sobre los estudiantes.

---

<sup>5</sup> Cabe mencionar que desde la implementación de esta rúbrica en el 2010 hasta la fecha, las descripciones de cada destreza cambiaron semestre tras semestre, tornándose cada vez más detalladas.

Etapa		Entonación de ejercicios rítmico-melódicos estudiados previamente																			
Nombre del estudiante		Ana					Bernardo					Cristina					Daniel				
Destreza		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Canta las alturas afinadamente (x2)																					
Da el valor rítmico correcto a las notas (x2)																					
Mantiene un tempo estable (x2)																					
Ejecuta el patrón de dirección correctamente (x2)																					
Mantiene el centro tonal desde el inicio hasta el final (x2)																					
Fluidez (no se detuvo en medio del ejercicio más de una vez)																					
Etapa		Entonación de ejercicios rítmico-melódicos a primera vista																			
Nombre del estudiante		Ana					Bernardo					Cristina					Daniel				
Destreza		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Canta las alturas afinadamente (x2)																					
Da el valor rítmico correcto a las notas (x2)																					
Ejecuta el patrón de dirección correctamente (x2)																					
Mantiene el centro tonal desde el inicio hasta el final (x2)																					
Cuando no está seguro(a) de un intervalo, hace una <u>pequeña</u> pausa para remitirse a la tónica u otro grado fundamental y encontrar la altura correcta <u>rápidamente</u> (x2)																					
Solfea afinadamente una escala mayor																					
Solfea afinadamente una escala menor natural																					
Solfea afinadamente una escala menor melódica																					
Solfea afinadamente una escala menor armónica																					
Etapa		Ejecución de un ejercicio rítmico en el piano con una mano, mientras dirige con la otra																			
Nombre del estudiante		Ana					Bernardo					Cristina					Daniel				
Destreza		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Da el valor rítmico correcto a las notas (x2)																					
Mantiene un tempo estable (x2)																					
Ejecuta el patrón de dirección correctamente (x2)																					
Fluidez (no se detuvo en medio del ejercicio más de una vez)																					
<b>Total:</b>																					
<b>Comentarios:</b>																					

Tabla 2: Rúbrica para el II examen parcial de solfeo (Ritmo auditivo III, I-2010)<sup>6</sup>

### 3. CONFIABILIDAD Y VALIDEZ EN LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Otro tema ampliamente discutido entre los investigadores es la confiabilidad y la validez de las estrategias e instrumentos empleados para evaluar. Referente a la confiabilidad de los jueces en los exámenes de instrumento con jurado en el contexto norteamericano, BERGEE (2003) considera tres circunstancias que se pueden encontrar en ese espacio: la cantidad de miembros del jurado, la forma de evaluación y la experiencia del jurado. Agrega, “En los exámenes con jurado, los profesores usualmente escriben comentarios anecdóticos y asignan una letra como calificación de la ejecución. Debido a su falta de estructura, tales evaluaciones ilustran las ‘observaciones irregulares e incontroladas’ que con frecuencia ponen en entredicho el valor de la actividad de evaluación” (p. 139). COLWELL (2002) argumenta que muchos educadores han criticado los medios y procedimientos evaluativos por no ser válidos, por no estar bien concatenados con las competencias esperadas de los estudiantes, y porque fallan en su función de proveer datos relevantes para generar cambios tendientes al mejoramiento (p. 1130).

La confiabilidad se relaciona con la consistencia de los resultados de la evaluación. Una actividad de evaluación es confiable si al aplicarla en diversas circunstancias, el resultado es similar o el mismo. En el caso de las pruebas de ejecución, debemos tomar en cuenta que elementos como los diferentes estados de ánimo, de salud o el nerviosismo de los estudiantes puede afectar el

<sup>6</sup> 1 = no lo logra; 2 = tiene dificultad para lograrlo, requiere ayuda o más práctica; 3 = lo logra aceptablemente; 4 = lo logra con éxito; y 5 = lo logra sobresalientemente.

resultado final. Por su parte, una actividad de evaluación se considera válida si de hecho evalúa lo que se propone evaluar, y no otra cosa. Por ejemplo, en las pruebas de solfeo, es poco válido evaluar las destrezas de lectura musical de los estudiantes usando melodías que ellos ya conocen de memoria.

La tarea para el profesor de música al diseñar y administrar cualquier forma de evaluación es asegurarse de que ha puesto atención a los “peligros” de la falta de validez. Por ejemplo, la evaluación formativa que los educadores musicales realizan cotidianamente tiene un alto grado de validez, pero no necesariamente de confiabilidad, pues al enfocarse en un solo estudiante, las conclusiones no siempre son generalizables. No obstante, esto no representa ningún problema. Es mucho más problemático cuando no nos cuestionamos si estamos logrando evaluar los constructos que realmente valen la pena, o solo los más fáciles (FAUTLEY, 2010:27).

Tal vez, la forma más confiable y válida de evaluar a nuestros alumnos es involucrándolos en la generación de las propias estrategias e instrumentos con los cuales serán evaluados. Esto refuerza en ellos la idea de que la función principal de la evaluación debe ser el mejoramiento personal de los saberes, haceres y sentires involucrados en la práctica musical.

#### 4. FORMATOS DE EVALUACIÓN

Es común que en las disciplinas artísticas las prácticas de evaluación –que se aplican mediante vías formales e informales– no siempre sean sistematizadas. Como vías formales entendemos los exámenes escritos de historia de la música, armonía, contrapunto, los exámenes de ejecución para pasar de nivel, entre otros. Estos se denominan “formales” porque el resultado es reportado a una oficina que registra la calificación en el expediente del estudiante. Para comprender mejor en qué consisten las prácticas informales, detengámonos en la siguiente descripción:

A medida en que avanzamos en cada lección, ensayo y clase, los profesores realizamos innumerables observaciones sobre el conocimiento, destrezas y actitudes de nuestros estudiantes. Esta evaluación informal y de proceso guía nuestra toma de decisiones... (1) comprenden de lo que les estamos hablando, (2) pueden hacer lo que les pedimos que hagan y (3) están lo suficientemente interesados como para que todo eso les importe... (DUKE, 2010:55).<sup>7</sup>

De acuerdo con la idea anterior, en la evaluación de la educación musical intervienen componentes como la “observación” detallada, la toma de decisiones, y la comunicación al alumno sobre los logros esperados. Esta praxis es consecuente con la recomendación de COLWELL (2002: 1154), quien considera que la evaluación debe ocurrir en el salón de clases como parte del proceso regular de instrucción y un componente del aprendizaje.

El formato de la evaluación debe ser coherente con aquello que se evalúa. FAUTLEY (2010:32-37) establece cuatro tipos diferentes de evidencia en relación con la evaluación de la música. Éstas son: evidencia musical, evidencia escrita, evidencia oral y evidencia visual.

Para efectos de evaluar a los estudiantes de mi curso de solfeo, la propuesta que se presenta hacia el final del artículo se centra en el tipo de evidencia musical (ejecuciones musicales rítmicas y melódico-rítmicas).

COLWELL (2002) aporta algunos ejemplos específicos de estos cuatro formatos: audiciones, entrevistas, ensayos, discusiones en clase, proyectos de investigación, exámenes de selección múltiple, entre otras, “dependiendo de la tarea por evaluar y cómo se ha llevado a cabo la enseñanza” (p. 1129).

De acuerdo con las tendencias más recientes en la evaluación de contenidos musicales, se propone el empleo de rúbricas con criterios claros y específicos que evalúen los diferentes

---

<sup>7</sup> Traducción de la autora.

componentes de la ejecución musical, pues este tipo de instrumentos demuestra mayores índices de confiabilidad y validez.

En relación con los instrumentos de evaluación, específicamente sobre las rúbricas o escalas de calificación con formato Likert, SAUNDERS y HOLAHAN (1997) proponen las rúbricas con criterios específicos como un instrumento con mayor nivel de retroalimentación y diagnóstico que incluyan descripciones escritas de los niveles específicos de capacidad en la ejecución. Al ser usadas, los jueces deben indicar cuál de varios criterios describe más cercanamente el nivel percibido de habilidad de ejecución. Los jurados, entonces, describen lo que escucharon, sin indicar si les gustó o no, o si están de acuerdo o en desacuerdo (p. 261). A la vez demostraron que utilizar rúbricas con criterios específicos es una práctica con alto grado de confiabilidad y mayor validez diagnóstica.

COLWELL (2002:1135) considera que para que una rúbrica resulte efectiva, debe ser muy detallada como una lista de chequeo. De lo contrario, le parece difícil imaginar que provea retroalimentación útil para el estudiante. FAUTLEY (2010:193) propone el uso de rúbricas para evaluar el proceso y el producto de destrezas como la composición, la ejecución, la escucha, el trabajo grupal y la musicalidad. Las rúbricas ofrecen valiosas ventajas para ayudar al estudiante a mejorar durante su proceso de aprendizaje. La mayor ventaja de este tipo de herramientas es la retroalimentación que recibe el estudiante al conocer el resultado de sus ejecuciones “en curso”, pues cada rubro explica con claridad los “peros” de su interpretación.

Con base en la revisión bibliográfica detallada sobre el empleo de las rúbricas, la autora considera que estas son altamente efectivas si están bien diseñadas; a la vez, concuerda en que se convierten en un recurso estéril si su concepción y diseño no son lo suficientemente minuciosos. Esta reflexión propone el aprovechamiento de las rúbricas como herramienta para: a) determinar aquellos conocimientos, actitudes y destrezas que el profesor considera imprescindibles para sus alumnos, b) evaluar constantemente el desarrollo de esos tres componentes, y c) servir al estudiante como guía para auto-monitorear su propio avance.

De esta forma, y durante el proceso, las rúbricas se convierten en un “contrato” de aprendizaje entre el profesor y sus alumnos. Aquello especificado en ellas se considera el “ideal” para el nivel musical que debe alcanzar el aprendiz, y el hecho de que ese ideal se alcance ya no es responsabilidad exclusiva del profesor, sino también del estudiante e, inclusive, de los padres de familia o encargados, en el caso de estudiantes de corta edad.

En concordancia con el pensamiento de STEVENS y LEVY (2005), las rúbricas ahorran tiempo, ofrecen retroalimentación inmediata y significativa a los estudiantes, y tienen el potencial de convertirse en una parte efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, favorecen el aseguramiento de la equidad y la justicia en estos procesos (p. 17) pues ellas “traducen” al estudiante las expectativas específicas del profesor (p. 26) y dejan claro el significado de los niveles de logro que se consideran ideales para efectos del curso.

Según la definición de STEVENS y LEVY (2005), una rúbrica es una herramienta de medición que describe las expectativas específicas de determinada tarea. Las rúbricas dividen la tarea en sus componentes y ofrecen una descripción detallada de lo que constituye un nivel aceptable o inaceptable de la ejecución de cada una de las partes de dicha tarea (p. 3).

COLWELL (2002) opina que la construcción de rúbricas en el campo de la música no ha sido objeto de un escrutinio riguroso (p. 1135). Esta tarea es parte del objeto de estudio de esta investigación. Combinando aportes en otras áreas de la educación, no precisamente en las artes, con los aportes de especialistas en educación musical, tanto general como instrumental, es posible elaborar instrumentos de evaluación confiables y válidos que beneficien al estudiante, al profesor y a las instituciones de educación musical.

Tomando como base la obra de STEVENS y LEVY (2005:29), la creación o modificación de una rúbrica se compone de los siguientes cuatro pasos:

- a) Reflexión: El profesor reflexiona sobre lo que espera de los estudiantes, la razón por la cual se propone la tarea u objetivo de la rúbrica.
- b) Enlistado: El enfoque está en detalles particulares de la tarea, qué objetivos de aprendizaje esperamos alcanzar con la actividad que vamos a evaluar. DUKE (2010) recomienda que cada línea comience por un verbo de acción para referirse a las destrezas (intelectuales, físicas o actitudinales), y así estas queden expresadas de alguna forma medible. Algunos verbos que no cumplen bien esa función porque no describen algo observable son: “conocer”, “comprender”, “apreciar”, “escuchar”, “reconocer”, “realizar” e “identificar”. Debemos encontrar verbos que pongan al estudiante a “hacer” algo. Al aplicar esta teoría al curso de solfeo que imparto en la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica en el 2012, obtuve la siguiente lista:

Explicar con claridad los conceptos de tercera mayor y tercera menor
Explicar el procedimiento para construir acordes mayores, menores, aumentados y disminuidos
Diferenciar auditivamente tríadas mayores, menores, aumentadas y disminuidas
Diferenciar auditivamente una escala mayor de otra menor
Diferenciar auditivamente entre las escalas menores natural, armónica y melódica
Construir escalas mayores y menores sobre cualquier nota dada
Construir tríadas mayores y menores sobre cualquier nota dada
Reconocer auditivamente las inversiones de los acordes mayores y menores
Determinar con precisión la tonalidad de un extracto melódico-rítmico mediante el análisis de su armadura y grados empleados
Entonar afinadamente y con fluidez los saltos de: tónica a octava, tónica a dominante, dominante a tónica, tónica a medianta, 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
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 compuestas, entonando afinadamente cada altura, ejecutando con precisión los valores rítmicos y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica
Ejecutar con la voz (pronunciando la sílaba “ta”) ejercicios rítmicos en métricas simples (numerador 2, 3, 4, 8, 16) y compuestas (numerador 6, 9, 12), con fluidez y precisión, y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica
Ejecutar con fluidez y precisión, en el piano, con ambas manos, ejercicios de ritmo coordinado a dos voces (la línea superior se ejecuta con la mano derecha, tocando cualquier tecla o acorde, mientras la línea inferior, con la mano izquierda, también tocando cualquier tecla o acorde) escritos en métricas simples (numerador 2, 3, 4, 8, 16) y compuestas (numerador 6, 9, 12)
Identificar el sonido que funciona como tónica en una pieza musical escuchada
Transcribir en el pentagrama fragmentos musicales tomados de grabaciones de música académica y no académica, tanto nacional como internacional, escritos 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, métricas simples y compuestas, y figuras rítmicas como redonda, blanca, negra, corchea, semicorchea, los respectivos silencios de las figuras mencionadas, puntillo, tresillo, síncopa y ligadura de prolongación
Trabajar en subgrupos en la creación de ejemplos musicales que presenten las métricas, tonalidades y figuras rítmicas estudiadas en clase
Ejecutar con fluidez, preparación previa, afinación y ritmo precisos los ejemplos musicales creados en subgrupos
Trabajar en subgrupos en la creación de patrones rítmicos de métricas estudiadas en el curso
Ejecutar con preparación previa, fluidez y ritmo precisos, y usando percusión corporal, los patrones rítmicos creados en subgrupos
Explicar el concepto de “afinación” empleando terminología y evidencias de investigaciones actualizadas
Proponer actividades musicales que favorezcan el mejoramiento de la afinación, partiendo de la investigación más actualizada en el campo de la educación musical

**Tabla 3: Lista de saberes, haceres y sentires (Ritmo Auditivo III, 2012)**

- c) Agrupación y categorización: Organizar las reflexiones de los puntos 1 y 2, agrupando las expectativas similares. Para efectos del curso de solfeo, al analizar la lista se observó una diferenciación entre “saberes”, “haceres” y “sentires” (Tabla 4).

SABERES (conocimientos declarativos)
Explicar con claridad los conceptos de tercera mayor y tercera menor
Explicar el procedimiento para construir acordes mayores, menores, aumentados y disminuidos
Explicar el concepto de “afinación” empleando terminología y evidencias de investigaciones actualizadas
Proponer actividades musicales que favorezcan el mejoramiento de la afinación, partiendo de la investigación más actualizada en el campo de la educación musical
HACERES (conocimientos procedimentales, destrezas, habilidades)
Diferenciar auditivamente tríadas mayores, menores, aumentadas y disminuidas
Diferenciar auditivamente una escala mayor de otra menor
Diferenciar auditivamente entre las escalas menores natural, armónica y melódica
Construir escalas mayores y menores sobre cualquier nota dada
Construir tríadas mayores y menores sobre cualquier nota dada
Reconocer auditivamente las inversiones de los acordes mayores y menores
Determinar con precisión la tonalidad de un extracto melódico-rítmico mediante el análisis de su armadura y grados empleados
Entonar afinadamente y con fluidez los saltos de: tónica a octava, tónica a dominante, dominante a tónica, tónica a mediantes, 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.
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 compuestas, entonando afinadamente cada altura, ejecutando con precisión los valores rítmicos y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica.
Ejecutar con la voz (pronunciando la sílaba “ta”) ejercicios rítmicos en métricas simples (denominador 2, 3, 4, 8, 16) y compuestas (denominador 6, 9, 12), con fluidez y precisión, y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica.
Ejecutar con fluidez y precisión, en el piano, con ambas manos, ejercicios de ritmo coordinado a dos voces (la línea superior se ejecuta con la mano derecha, tocando cualquier tecla o acorde, mientras la línea inferior, con la mano izquierda, también tocando cualquier tecla o acorde) escritos en métricas simples (denominador 2, 3, 4, 8, 16) y compuestas (denominador 6, 9, 12).
Identificar el sonido que funciona como tónica en una pieza musical escuchada.
Transcribir en el pentagrama fragmentos musicales tomados de grabaciones de música académica y no académica, tanto nacional como internacional, escritos 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, métricas simples y compuestas, y figuras rítmicas como redonda, blanca, negra, corchea, semicorchea, los respectivos silencios de las figuras mencionadas, puntillo, tresillo, síncope y ligadura de prolongación.
Ejecutar con fluidez, preparación previa, afinación y ritmo precisos los ejemplos musicales creados en subgrupos.
Ejecutar con preparación previa, fluidez y ritmo precisos, y usando percusión corporal, los patrones rítmicos creados en subgrupos.
SENTIRES (valores, actitudes)
Trabajar en subgrupos en la creación de ejemplos musicales que presenten las métricas, tonalidades y figuras rítmicas estudiadas en clase.
Trabajar en subgrupos en la creación de patrones rítmicos de métricas estudiadas en el curso.

**Tabla 4: Agrupación y categorización de saberes, haceres y sentires (Ritmo Auditivo III, 2012)**

- d) Formateo: Se acomoda la información anterior en forma de tabla, como se explicará más adelante.

En cuanto a las partes constituyentes de las rúbricas, los autores mencionan las siguientes cuatro:

- a) La descripción de la tarea u objetivo: el profesor especifica de qué trata la actividad de evaluación que ha propuesto (STEVENS y LEVY, 2005:6-7). Un ejemplo de tarea puede ser la prueba parcial individual de solfeo, cuyo objetivo es, por ejemplo: “Leer a primera vista

ejercicios musicales rítmicos, melódicos y rítmico-melódicos demostrando fluidez, afinación precisa y tempo estable”.

- b) Una escala anticipa los diferentes niveles de logro que probablemente los estudiantes demostrarán en esa tarea. Los términos utilizados pueden variar de acuerdo con las necesidades de cada actividad de evaluación y el profesor es libre de seleccionar los que mejor predigan qué se observará en la actividad programada. Son muy importantes los términos usados y la cantidad de niveles de logro. STEVENS y LEVY (2005) explican: “Casi siempre nos limitamos a tres niveles de logro cuando construimos una rúbrica por primera vez. Luego de que la rúbrica ha sido usada en una actividad de evaluación real, se puede expandir a cinco niveles. Es mucho más fácil refinar las descripciones de la tarea y crear más niveles cuando se ha visto qué es lo que los estudiantes realmente hacen” (p. 8).

Objetivo de la prueba parcial individual: Leer a primera vista ejercicios musicales rítmicos, melódicos y rítmico-melódicos demostrando fluidez, afinación precisa y tempo estable.		
Escala		
Excelente (9 o 10 pts.)	Suficiente (7 u 8 pts.)	Deficiente (6 pts. o menos)

Tabla 5: Rúbrica con tres niveles de logro<sup>8</sup>

Objetivo de la prueba parcial individual: Leer a primera vista ejercicios musicales rítmicos, melódicos y rítmico-melódicos demostrando fluidez, afinación precisa y tempo estable.			
Escala			
Lo logra sobresalientemente (10 pts.)	Lo logra (8 o 9 pts.)	Lo logra con dificultad (7 pts.)	No lo logra (6 pts. o menos)

Tabla 6: Rúbrica con cuatro niveles de logro<sup>9</sup>

- c) Las dimensiones de la tarea u objetivo: Para compararlo con la idea del “todo” y sus “partes”, podríamos decir que la tarea es el todo, mientras que las destrezas o conocimientos involucrados en la realización de esta son sus partes. En algunas ocasiones, unas partes son más importantes o más “voluminosas” que otras en la composición del todo, de manera que cada dimensión puede ir acompañada de un porcentaje que represente qué tan valiosa es dentro de esa tarea específica (STEVENS y LEVY, 2005:10). Por ejemplo: “Leer a primera vista ejercicios musicales rítmicos, melódicos y rítmico melódicos demostrando fluidez, afinación precisa y tempo estable”.

<sup>8</sup> Adaptación de la autora con base en STEVENS y LEVY (2005:13).

<sup>9</sup> Adaptación de la autora con base en STEVENS y LEVY (2005:13).

Objetivo de la prueba parcial individual: 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)
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 compuestas, entonando afinadamente cada altura, ejecutando con precisión los valores rítmicos y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica (40%).			
Ejecutar con la voz (pronunciando la sílaba “ta”) ejercicios rítmicos en métricas simples (numerador 2, 3, 4, 8, 16) y compuestas (numerador 6, 9, 12), con fluidez y precisión, y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica (25%).			
Ejecutar con fluidez y precisión, en el piano, con ambas manos, ejercicios de ritmo coordinado a dos voces (la línea superior se ejecuta con la mano derecha, tocando cualquier tecla o acorde, mientras la línea inferior, con la mano izquierda, también tocando cualquier tecla o acorde) escritos en métricas simples (numerador 2, 3, 4, 8, 16) y compuestas (numerador 6, 9, 12) (25%).			
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 descendentemente), 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 (10%).			

Tabla 7<sup>10</sup>

- d) Las descripciones de lo que significa cada nivel de ejecución: el ideal es contar con al menos tres niveles de logro, con los que el profesor predice o anticipa diferentes escenarios en cuanto a la ejecución de los estudiantes. Aunque pueda resultar una tarea tediosa el hecho de escribir detalladamente las particularidades de cada nivel de logro, esto nos beneficiará en el momento de la evaluación, pues podremos encerrar en círculo aquellas características presentes en la ejecución de cada estudiante, tener un panorama más amplio de lo que hizo “bien” o “mal”, y más importantemente, servir para que el estudiante cuente con una especie de “radiografía” de su desempeño, la cual pueda analizar y comparar con ejecuciones anteriores y futuras. La prueba parcial individual del ejemplo siguiente tiene como objetivo: “Leer a primera vista ejercicios musicales rítmicos, melódicos y rítmico-melódicos demostrando fluidez, afinación precisa y tempo estable”.

<sup>10</sup> Adaptación de la autora con base en STEVENS y LEVY (2005:13).

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 mediana, 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 compuestas, entonando afinadamente cada altura, ejecutando con precisión los valores rítmicos y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica.	Antes de iniciar se ubica en la tonalidad. Cada altura está afinada con precisión. Cada valor rítmico es ejecutado con exactitud. Paralelamente, utiliza un 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.	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. 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.	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 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.
Ejecutar con la voz (pronunciando la sílaba “ta”) ejercicios rítmicos en métricas simples (denominador 2, 3, 4, 8, 16) y compuestas (denominador 6, 9, 12), con fluidez y precisión, y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica.	Ejecuta con la voz (pronunciando la sílaba “ta”) ejercicios rítmicos en métricas simples (denominador 2, 3, 4, 8, 16) y compuestas (denominador 6, 9, 12), con fluidez y precisión, y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica. Su gesto es seguro, marcando cada pulso con seguridad, consistencia y sin problemas de coordinación.	Pierde la fluidez en una o máximo dos ocasiones, pero en general, la ejecución es fluida, precisa y consistente, y logra coordinar el patrón de dirección sin problemas.	Su ejecución no es fluida, sino inconsistente. Hay demasiadas interrupciones. No demuestra precisión en la ejecución de valores rítmicos. No logra coordinar el patrón de dirección. Le es preciso no utilizar el patrón de dirección para lograr una mayor concentración.
Ejecutar con fluidez y precisión, en el piano, con ambas manos, ejercicios de ritmo coordinado a dos voces (la línea superior se ejecuta con la mano derecha, tocando cualquier tecla o acorde, mientras la línea inferior, con la mano izquierda, también tocando cualquier tecla o acorde) escritos en métricas simples (denominador 2, 3, 4, 8, 16) y compuestas (denominador 6, 9, 12).	Ejecuta con fluidez y precisión, en el piano, con ambas manos, el ejercicio de ritmo a dos voces. El pulso es regular, consistente. La velocidad no es más lenta que la velocidad promedio a la cual se ejecutan esos ejercicios en las clases. La entrada de cada mano es precisa (no se adelanta ni retrasa).	Ejecuta con fluidez y precisión, en el piano, con ambas manos, el ejercicio de ritmo a dos voces. El pulso es regular, consistente. Sin embargo, la velocidad no es mucho más lenta que la velocidad promedio a la cual se ejecutan esos ejercicios en las clases. La entrada de cada mano es precisa (no se adelanta ni retrasa). Tal vez se equivoca en una o máximo dos ocasiones.	Su ejecución no es fluida, sino inconsistente. Hay demasiadas interrupciones. No demuestra precisión en la ejecución de valores rítmicos. El pulso es irregular, inconsistente. La entrada de cada mano es imprecisa (a veces una mano se adelanta o retrasa).

Tabla 8

Finalmente, si fuera necesario un resultado numérico (para efectos de calificación parcial o final de un curso), puede agregarse una última columna para anotar la puntuación obtenida por el estudiante y un espacio para comentarios, como en la prueba parcial individual del ejemplo siguiente, cuyo objetivo es “Leer a primera vista ejercicios musicales rítmicos, melódicos y rítmico-melódicos demostrando fluidez, afinación precisa y tempo estable”.

Dimensiones	Escala			Pts. obt.
	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 mediana, 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 compuestas, entonando afinadamente cada altura, ejecutando con precisión los valores rítmicos y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica.	Antes de iniciar se ubica en la tonalidad. Cada altura está afinada con precisión. Cada valor rítmico es ejecutado con exactitud. Paralelamente, utiliza un 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.	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. Algunas figuras rítmicas no son precisas, como por ejemplo, el tresillo le suena a síncope. 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.	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 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.	
Ejecutar con la voz (pronunciando la sílaba “ta”) ejercicios rítmicos en métricas simples (denominador 2, 3, 4, 8, 16) y compuestas (denominador 6, 9, 12), con fluidez y precisión, y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica.	Ejecuta con la voz (pronunciando la sílaba “ta”) ejercicios rítmicos en métricas simples (denominador 2, 3, 4, 8, 16) y compuestas (denominador 6, 9, 12), con fluidez y precisión, y utilizando el patrón de dirección correspondiente a la métrica. Su gesto es seguro, marcando cada pulso con seguridad, consistencia y sin problemas de coordinación.	Pierde la fluidez en una o máximo dos ocasiones, pero en general, la ejecución es fluida, precisa y consistente, y logra coordinar el patrón de dirección sin problemas.	Su ejecución no es fluida, sino inconsistente. Hay demasiadas interrupciones. No demuestra precisión en la ejecución de valores rítmicos. No logra coordinar el patrón de dirección. Le es preciso no utilizar el patrón de dirección para lograr una mayor concentración.	
Ejecutar con fluidez y precisión, en el piano, con ambas manos, ejercicios de ritmo coordinado a dos voces (la línea superior se ejecuta con la mano derecha, tocando cualquier tecla o acorde, mientras la línea inferior, con la mano izquierda, también tocando cualquier tecla o acorde) escritos en métricas simples (denominador 2, 3, 4, 8, 16) y compuestas (denominador 6, 9, 12).	Ejecuta con fluidez y precisión, en el piano, con ambas manos, el ejercicio de ritmo a dos voces. El pulso es regular, consistente. La velocidad no es más lenta que la velocidad promedio a la cual se ejecutan esos ejercicios en las clases. La entrada de cada mano es precisa (no se adelanta ni retrasa).	Ejecuta con fluidez y precisión, en el piano, con ambas manos, el ejercicio de ritmo a dos voces. El pulso es regular, consistente. Sin embargo, la velocidad no es mucho más lenta que la velocidad promedio a la cual se ejecutan esos ejercicios en las clases. La entrada de cada mano es precisa (no se adelanta ni retrasa). Tal vez se equivoca en una o máximo dos ocasiones.	Su ejecución no es fluida, sino inconsistente. Hay demasiadas interrupciones. No demuestra precisión en la ejecución de valores rítmicos. El pulso es irregular, inconsistente. La entrada de cada mano es imprecisa (a veces una mano se adelanta o retrasa).	
<b>Comentarios:</b>				

**Tabla 9: Descripción detallada de las dimensiones y sus niveles de logro**

A manera de ejemplo sobre cómo utilizar el formato propuesto por STEVENS y LEVY, tomemos los criterios diseñados por SAUNDERS y HOLAHAN (1997:266) para la dimensión “exactitud rítmica”. En su estudio diseñaron una fórmula que incluía dimensiones específicas de la ejecución instrumental para evaluar a 926 estudiantes que deseaban ingresar a la Banda Estatal de

Connecticut en 1994. Para cada dimensión construyeron cinco criterios que describían juicios con referencia a diferentes niveles de logro en la ejecución. Los criterios fueron los siguientes:

El ritmo del estudiante:

- (5) es exacto de inicio a fin,
- (4) es mayoritariamente exacto, pero le falta precisión en la interpretación de algunos patrones rítmicos,
- (3) le falta exactitud en muchos patrones (realiza aproximaciones de los patrones rítmicos escritos),
- (2) es inconsistente o realiza incorrectamente la mayoría de patrones rítmicos,
- (1) no es exacto.

Estos mismos criterios podrían acomodarse en el formato propuesto, obteniendo como resultado la siguiente rúbrica (ejemplo 10). Esta podría ser utilizada no necesariamente en una audición, sino para evaluar el proceso de mejoramiento de cualquier estudiante de música en relación con la dimensión “exactitud rítmica”:

Dimensiones	Escala					Ptos. obt.
	5 puntos	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
Exactitud rítmica	es exacto de inicio a fin	es mayoritariamente exacto, pero le falta precisión en la interpretación de algunos patrones rítmicos	le falta exactitud en muchos patrones (realiza aproximaciones de los patrones rítmicos escritos)	es inconsistente o realiza incorrectamente la mayoría de patrones rítmicos	no es exacto	
Comentarios:						

**Tabla 10: Aplicación del formato propuesto de rúbrica a los criterios diseñados por SAUNDERS y HOLAHAN (1997)**

Por otra parte, las rúbricas pueden adaptarse para evaluar diferentes tipos de aprendizaje. Anteriormente se ha ejemplificado el uso de esta técnica con diferentes destrezas auditivas, pero también podría implementarse para evaluar trabajos grupales, como se ilustra en la Tabla 11, o bien, para evaluar un dictado, como en la Tabla 12:

Tarea: Ejecutar una obra musical creada colectivamente, la cual incluya patrones rítmicos sobre la base de las métricas estudiadas en clase.

Dimensiones	Escala			Puntos
	Excelente (9 o 10 pts.)	Suficiente (7 u 8 pts.)	Deficiente (6 pts. o menos)	
Ejecución (60%)	Ejecuta los patrones rítmicos creados en subgrupos con: -preparación previa, -fluidez -ritmo preciso y -usando percusión corporal,	-Falta fluidez (se equivoca una o dos veces).	-La ejecución es rítmicamente imprecisa. - Hay demasiadas interrupciones (falta de fluidez y preparación previas).	
Trabajo en grupo (40%)	-Aporta ideas sin acaparar la discusión. -Escucha las sugerencias de los compañeros. -Demuestra respeto por las ideas de los compañeros.		-Tiende a acaparar la discusión. -Las ideas que aporta no siempre están relacionadas con los objetivos de la actividad. -Escucha las sugerencias de los compañeros, pero le cuesta integrarlas a la creación grupal.	
Comentarios:				

**Tabla 11: Rúbrica para evaluar un trabajo grupal<sup>11</sup>**

Actividad: Transcribir en el pentagrama fragmentos musicales tomados de grabaciones de música académica y no académica, tanto nacional como internacional, escritos 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, métricas simples y compuestas, y figuras rítmicas como redonda, blanca, negra, corchea, semicorchea, los respectivos silencios de las figuras mencionadas, puntillo, tresillo, síncopa y ligadura de prolongación.

Dimensiones	Escala			Pts. obt.
	Excelente (9 o 10 pts.)	Suficiente (7 u 8 pts.)	Deficiente (6 pts. o menos)	
Tonalidad (30%)	Escoge la tonalidad correcta e indica correctamente la armadura.	Escoge la tonalidad correcta e indica correctamente la armadura, pero la escribe después de la métrica y olvida escribirla al inicio de cada sistema.	Escoge la tonalidad incorrecta.	
Altura (25%)	Todas las alturas anotadas por el estudiante corresponden a la ejecución en vivo o grabación.	La mayoría de alturas anotadas por el estudiante corresponden a la ejecución en vivo o grabación.	Ninguna o muy pocas alturas anotadas corresponden a la ejecución en vivo o grabación.	
Valores rítmicos (25%)	Todos los valores rítmicos anotados por el estudiante corresponden a la ejecución en vivo o grabación.	La mayoría de los valores rítmicos anotados por el estudiante corresponden a la ejecución en vivo o grabación.	Ningún o muy pocos valores rítmicos anotados corresponden a la ejecución en vivo o grabación.	
Métrica (10%)	Escoge la métrica correcta y la escribe justo después de la armadura.	Escoge la métrica correcta, pero la escribe antes de la armadura, o la repite en cada sistema.	Escoge la métrica incorrecta.	
Registro (10%)	El registro donde el estudiante transcribe lo que escucha corresponde al registro de la ejecución.	El registro donde el estudiante transcribe lo que escucha tal vez no corresponde al registro de la ejecución.	El registro donde el estudiante transcribe lo que escucha no corresponde al registro de la ejecución.	
Comentarios:				

**Tabla 12: Rúbrica para evaluar un dictado musical<sup>12</sup>**

<sup>11</sup> Adaptación de la autora con base en STEVENS y LEVY (2005:82 y 83).

<sup>12</sup> Adaptación de la autora con base en STEVENS y LEVY (2005:82 y 83).

También se considera oportuno utilizar esta técnica de evaluación en otras asignaturas, tanto teóricas como prácticas. Por ejemplo, el ejemplo 13 despliega algunos saberes y haceres que podrían evaluarse en un curso introductorio de investigación dirigido a estudiantes de música:

Dimensiones	Escala	Escala	Escala	Pts. obt.
	Excelente (9 o 10 pts.)	Suficiente (7 u 8 pts.)	Deficiente (6 pts. o menos)	
Plantear problemas y preguntas de investigación relevantes a la disciplina musical. 40%	El estudiante justifica con criterios convincentes la necesidad de plantear y responder una pregunta de investigación.	Aunque la pregunta de investigación en esencia es relevante, el estudiante no lo justifica convincentemente.	Plantea preguntas de investigación cuya relevancia para la disciplina musical no es clara y, además, no justifica convincentemente su planteamiento.	
Redactar textos académicos con correcta ortografía, sintaxis, coherencia, cohesión, riqueza léxica, entre otros criterios de calidad. 30%	El manuscrito del estudiante demuestra excelente ortografía, sintaxis, coherencia, cohesión, riqueza léxica, organización y su contenido es convincente.	El manuscrito del estudiante está colmando de errores ortográficos y repeticiones, pero su estructura es ordenada o el contenido es plausible.	El manuscrito del estudiante está colmando de errores ortográficos, repeticiones, incoherencias, la estructura es desordenada y el contenido no es convincente.	
Buscar y encontrar información relevante a un tema de investigación, tanto en las bases de datos disponibles en la red, como en las bibliotecas físicas disponibles en el país, en idioma español o inglés. 20%	Basa su revisión bibliográfica en fuentes primarias y bases de datos confiables como ERIC, ProQuest, JStor, Oxford Music Online, y agota los recursos que el Sistema de Bibliotecas de la Universidad le ofrece.	Basa su revisión bibliográfica en libros, tesis y publicaciones en físico, sin aprovechar la gama de bases de datos disponible en texto completo en línea. Se limita a fuentes en idioma español.	Basa su revisión bibliográfica en fuentes terciarias o páginas electrónicas de dudosa calidad. No consulta fuentes en otros idiomas.	
Emplear correctamente los estilos de citación de la Asociación Americana de Psicología y de la Universidad de Chicago. 10%	Utiliza con solvencia los manuales originales más actualizados (no resúmenes) y utiliza consistentemente el estilo correcto al citar, parafrasear o elaborar bibliografías.	Utiliza con solvencia los manuales originales más actualizados (no resúmenes), pero no es consistente al citar, parafrasear o elaborar bibliografías, o bien, mezcla ambos estilos.	Utiliza resúmenes de los manuales que encuentra en internet. Mezcla ambos estilos y además, comete errores de formato.	
<b>Comentarios:</b>				

**Tabla 13: Rúbrica para evaluar destrezas en un curso teórico (Investigación)**

## 5. INFORMAR A LOS ESTUDIANTES CÓMO SERÁN EVALUADOS

ODEGAARD (2008:239) opina que los estudiantes deberían saber qué es lo que se les va a evaluar antes de la prueba y que deben aprender a recibir retroalimentación para lograr las metas pre-establecidas. GRUNERT O'BRIEN, MILLIS y COHEN (2008) ofrecen los siguientes consejos a los docentes de cualquier área:

Los estudiantes deberían saber cómo será evaluado su progreso, cómo será evaluado su trabajo, cómo les van a asignar sus calificaciones y cómo esas notas influirán en su calificación final del curso. Su programa de curso debería incluir estándares y criterios claros para todas las estrategias de evaluación que usted va a emplear. Esa información brinda dirección y enfoca a los estudiantes en las metas de cada actividad (p. 92).

PARKES (2008) afirma que los niveles de pánico escénico podrían reducirse si los profesores fueran consistentes y transparentes sobre la forma de evaluar las ejecuciones de sus estudiantes. Agrega: “Los profesores pueden ayudar a sus estudiantes a aumentar su potencial de aprendizaje simplemente con explicar el misterio que rodea el tema de la evaluación” (p. 332).

Los objetivos y rúbricas deben enunciarse en los programas de los cursos; deben ser discutidos y entregados a los estudiantes como una herramienta de auto-monitoreo para que los usen en su casa y en sus momentos individuales de práctica. Estas mismas rúbricas deben ser las empleadas para evaluarlos durante las pruebas parciales y finales, pues los exámenes no deben constituir ninguna sorpresa para el estudiante. Idealmente, durante el semestre los estudiantes

deberían ser guiados en la solución de cualquier dificultad, de manera que los resultados de las pruebas reflejen su proceso de mejoramiento.

## **CONCLUSIONES**

Se han discutido las preocupaciones más actuales en torno al tema de la evaluación en música. Para la implementación de una evaluación útil, eficiente y justa, son necesarios cinco requisitos.

Primeramente, los educadores musicales deben reflexionar sobre el papel que desempeña la evaluación en la disciplina musical, para qué se evalúa y qué otras opiniones existen alrededor del tema. Con base en este conocimiento, podrán definir su postura frente a la relevancia de este proceso en su praxis.

En segunda instancia, por más arduo que parezca, es tarea de cada educador iniciar un proceso de reflexión y discusión con sus colegas, para llegar a un consenso sobre las particularidades de lo que se consideraría una formación excelente en cada sub-área de la amplia gama de los aprendizajes musicales.

En tercer lugar, todo instrumento de evaluación deberá ser lo más confiable y válido que se pueda, reconociendo que no es posible alcanzar el cien por ciento de exactitud y objetividad en la evaluación de las artes.

El cuarto punto se refiere a la necesidad de seleccionar formatos de evaluación coherentes con los tipos de conocimientos que se evalúan. Para la implementación de una evaluación útil, eficiente, justa y beneficiosa, se recomienda el empleo de rúbricas que detallen con minuciosidad lo que se espera de los estudiantes. Estas rúbricas no solamente deben preocuparse por la evaluación de aspectos técnicos de la ejecución musical, sino comprender elementos de tres ámbitos: conocimientos, destrezas y actitudes, o dicho de otra forma, saberes, haceres y sentires.

En quinto lugar, la evaluación no es más una responsabilidad adjudicada al profesor, sino que los compañeros de clase o de instrumento (co-evaluación) y los propios estudiantes (auto-evaluación) deben aportar sus puntos de vista, si es que se busca facilitar un proceso natural, auto-regulado, del aprendizaje en nuestras aulas.

Otra conclusión se refiere a la aplicación de las rúbricas como estrategia de evaluación en otros ámbitos del aprendizaje musical. Como se demostró en las tablas 9, 10, 11, 12 y 13 del cuerpo de este ensayo, las rúbricas pueden ser adaptadas para utilizarse en cursos tanto prácticos (como los de solfeo), como teóricos (como los de investigación), pero inclusive los profesores de los cursos de instrumento también podrían aprovechar esta técnica. Por ejemplo, para evaluar las destrezas involucradas en la ejecución de los instrumentos de cuerda, podrían definirse distintas dimensiones correspondientes a la postura, el agarre del instrumento, la posición específica de cada mano y de los dedos, el agarre del arco, el uso de diferentes estilos o técnicas de arco, la presión y velocidad aplicadas a este, la producción del pizzicato, la calidad del sonido, el conocimiento de las partes del instrumento, su afinación y hábitos para su adecuado mantenimiento.

Finalmente, cabe mencionar que en el contexto de una institución superior de formación musical, la definición y el detalle de cada dimensión y cada nivel de logro idealmente debería ser un trabajo consensuado entre los profesores del mismo departamento. Las cátedras de vientos-maderas, bronces, teclado, percusión, cuerdas, canto, teoría y educación musical, deberían definir sus propios parámetros de “excelencia” y “musicalidad”, con el fin de desarrollar sus propias rúbricas en conjunto con sus estudiantes, probarlas, corregirlas, replantearlas y probarlas de nuevo, de forma que se conviertan en una herramienta aliada para el mejoramiento de los diferentes aprendizajes musicales esperados en todo profesional en música.

## Referencias

- ALSINA, P. (2007): “Autoevaluarse para aprender”. En A. Giráldez (coord.). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 157-178). Barcelona: Graó.
- BERGEE, M. J. (2003): “Faculty interjudge reliability of music performance evaluation”. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 137-150.
- BRESLER, L. (2006): “Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical”. En DÍAZ, M. (Coor.): *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 83-99). Madrid: Enclave Creativa.
- COLWELL, R. (2002): “Assessment’s potential in music education”. En R. COLWELL y C. RICHARDSON (Eds.): *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 1128-1158): New York: Oxford University Press.
- DÍAZ GÓMEZ, M.; RIAÑO GALÁN, M. E. (2007): *Creatividad en educación musical*. Santander: Universidad de Cantabria.
- DUKE, R. A. (2010): *Intelligent music teaching. Essays on the core principles of effective instruction*. Texas: Learning and Behavioural Resources.
- FAUTLEY, M. (2010): *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- GREEN, L. (2005): “The music curriculum as lived experience: Children’s ‘natural’ music-learning processes”. *Music Educators Journal*, 91(4), 27-32.
- GROW, G. O. (1991): “Teaching learners to be self-directed”. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- GRUNERT O’BRIEN, J.; MILLIS, B. J.; COHEN, M. W. (2008): *The course syllabus. A learning-centered approach*. 2da. ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- HALLAM, S. (2006): *Music psychology in education*. Londres: Institute of Education.
- HEWITT, M. P. (2005): “Self-Evaluation accuracy among high school and middle school instrumentalists”. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 148-161.
- HUBA, M. E.; Freed, J. E. (2000): *Learner-centered assessment on college campuses. Shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- HUNTER, D. (2002): *Marking time: Assessment issues in music performance*. Londres: Associated Board of the Royal Schools of Music.
- JENSEN, E. (2001): *Arts with the brain in mind*. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- JURADO LUQUE, J. (2003): *Música. Temario común B*. Sevilla: Mad.
- JURADO LUQUE, J. (2006): *Educación Musical. Unidades Didácticas. Volumen I*. Sevilla: Mad.
- MARCHESE, T. J. (1997): “The new conversations about learning”. *Assessing impact: Evidence and Action* (pp. 79-95). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- MCPHERSON, G. E.; DAVIDSON, J. W. (2006): “Playing an instrument”. En G. E. MCPHERSON: *The child as musician. A handbook of musical development* (pp. 331-351). Oxford: Oxford University Press.
- MCPHERSON, G. E.; THOMPSON, W. F. (1998): “Assessing music performance: Issues and influences”. *Research Studies in Music Education*, 10, 12-24.

- MCPHERSON, G. E.; SCHUBERT, R. (2004): "Assessing performance enhancement in music". En A. WILLIAMON (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 61-82). Oxford: Oxford University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2009): *Proyecto de ética, estética y ciudadanía. Programas de estudio de Educación Musical*. San José, Costa Rica: MEP.
- NAFME (2010): *Assessment in music education position statement*. The National Association for Music Education. Consultado el 12 de setiembre del 2010, en <http://musiced.nafme.org/about/position-statements/assessment-in-music-education>.
- ODEGAARD, D. (2008): "Assess for success". En T. BROPHY (Ed.): *Assessment in music education: Integrating curriculum, theory, and practice* (pp. 237-248). Chicago: GIA Publications.
- PARKES, K. A. (2008): "The effect of performance rubric on college level applied studio faculty and student attitudes". En T. Brophy (Ed.): *Assessment in music education: Integrating curriculum, theory, and practice* (pp. 325-336). Chicago: GIA Publications.
- PORSTEIN, A. M.; ORIGLIO, F. (2001): *La expresión corporal y la música en el ámbito escolar. Niños de 3 a 8 años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- PRIETO ALBEROLA, R. (2001): "La evaluación de las actividades musicales". *Contextos Educativos*, 4, 329-340.
- PRIETO ALBEROLA, R. (2008): *Agrupaciones musicales* (6ta. ed.). Alicante: Club Universitario.
- SAUNDERS, T. C.; HOLAHAN, J. M. (1997): "Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance". *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 259-272.
- STEVENS, D. D.; LEVI, A. J. (2005): *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus.
- WEST, T. J. (2010): *The challenge of assessing music performance*. Consultado el 6 de octubre del 2010 en <http://www.thomasjwestmusic.com/apps/blog/show/4405027-the-challenge-of-assessing-music-performance>

Manuscrito recibido el 31/1/2012 y evaluado anónimamente.  
Aceptado para su publicación el 30/7/2012.