

Evaluación en Educación Musical en la Educación Básica: una reflexión desde la percepción del profesorado¹

David Whidden Magnitzky Vargas²; Andrea Bernardita Sepúlveda Ortega³

Recibido 30 de diciembre de 2016/ Aceptado 14 de febrero de 2017

Resumen. En virtud de la evolución histórica de la educación musical en Chile, en el marco de las tres reformas curriculares correspondientes a los años 1965, 1981, 1996 y 1998, es posible advertir cambios experimentados en la estructura curricular de la asignatura, conforme a los procesos sociales y necesidades educativas de cada época referida. No obstante, hasta la fecha aún constituye una problemática la discusión acerca de la conceptualización que se tiene de evaluación y cómo ésta se debe aplicar en términos prácticos. En este marco, en la actualidad se cuenta con el aporte teórico de connotados académicos como: Pujol, Santos Guerra, Poblete y Fautley, así como los lineamientos del Ministerio de Educación, a través de sus Programas de Estudio de primero hasta octavo año básico. Si bien esta última institución entrega sugerencias y enfoques que propenden a identificar algunos aspectos que pueden ser observados y potenciados en los estudiantes, estableciendo en nuestro país lineamientos en torno a ¿qué se debe evaluar?, ¿cómo se debe evaluar? y ¿para qué se evalúa?, persisten ciertas confusiones sobre el proceso de evaluación por parte de algunos docentes. En este sentido se orienta la presente investigación, pues es fundamental comprender desde una perspectiva Constructivista, la percepción que tienen los docentes en torno al concepto de evaluación, al impacto de la evaluación que reconocen en sus estudiantes y las decisiones que consideran para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la información rescatada de las evaluaciones. A partir del estudio realizado se develan percepciones que responden a componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que ofrecen una interesante reflexión que se invita a rescatar en las siguientes páginas.

Palabras clave: Evaluación, percepción, agentes evaluadores, importancia de la evaluación, impacto de la evaluación

[en] Evaluation in Music Education in Primary School: a reflection from teachers' perception

Abstract. By virtue of the historical evolution on music education in Chile, in the framework of the three curricular reforms belonging to the years 1965, 1981, 1996 and 1998 it is possible to notice changes in the experience of the subject's structure according to the social process and educational needs of the referred epoch. However, to date it is still the problematic the discussion about the conceptualization of evaluation and how it should be applied in practical terms. In this context, currently the theoretical contribution of prominent academics, as: Pujol, Santos Guerra, Poblete and Fautley, as the

¹ Patrocinado por la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello (Chile)

² Académico de la carrera de Educación Musical para la Educación Pre-escolar y Básica de la Universidad Andrés Bello (Chile). Magíster en Docencia para la Educación Superior, Universidad Andrés Bello.
E-mail: dmagnitzky@unab.cl

³ Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello (Chile). Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad, Universidad de Chile.
E-mail: andreab.sepulveda@uandresbello.edu

guidelines of the Education Ministry, through their Study Programs from first to eight grade at school. This last institution provides suggestions and approaches that tend to identify some of some aspects that can be identify and enhanced in students stablishing in our country a guideline about What should be evaluate? How to evaluate? and What for evaluate? For some teachers, there still are confusions about the process of evaluation. In this context, this research it will be oriented, it is fundamental to understand from a constructive perspective the teacher's perception about the evaluation as a concept, the impact of the evaluation that they recognize on their students and the decisions they consider to improve their process teach-learn through the information retrieved from evaluations. From the study, it has been done, it is possible to observe perceptions that respond to cognitive, affective and behavioural that offer an interesting reflection to be able to found in the following pages.

Key words: Evaluation, perception, evaluating agents, significance of evaluation, impact of the evaluation.

Sumario: 1. Introducción: la evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. Marco Teórico: El concepto de evaluación, su delimitación a través de paradigmas imperantes. 3. Marco metodológico: Diseño y tipo de investigación. 4. Conclusiones. 5. Referencias Bibliográficas.

Cómo citar: Magnitzky, D; Sepúlveda, A (2017) *Evaluación en Educación Musical en la Educación Básica: una reflexión desde la percepción del profesorado*, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 239-265.-

I. Introducción: la evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje

La evaluación es reconocida como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, al punto que autores prominentes han llegado a sostener que [...] “*no existe educación sin la permanente intervención de la evaluación*” (Frega en Pujol i Subirà, 1997, p. 5) Dicha afirmación es determinante, pues define la labor del acto de evaluar como parte esencial del quehacer educativo, en virtud que destaca su cualidad formativa dentro de un proceso continuo a través del tiempo. En este marco, es fundamental rescatar la observación que tienen los profesores de música en torno a la evaluación de los aprendizajes, dado que éstos son quienes se encuentran en el día a día de la actividad pedagógica y musical, dentro del Sistema de Educación chileno. Dado el amplio debate en torno a la calidad de la educación en Chile, la evaluación como un tema coyuntural cobra suma importancia en la actualidad, toda vez que los nuevos programas de estudio de la disciplina han sido recientemente editados y publicados.

Conforme a lo expuesto, el interés de este estudio radica en la percepción que tienen los docentes sobre la evaluación, tanto en general como en su aplicación específica en la asignatura de Música, rescatando su visión de la disciplina en la Educación Básica, periodo decisivo para la adquisición de las destrezas musicales en todas sus facetas.

De acuerdo a los lineamientos teóricos dentro de la disciplina, se hace necesario conocer la valoración que los docentes le dan al acto de evaluar, debido a que [...] “*cumple un rol central en la promoción y en el logro del aprendizaje*” (Ministerio de Educación, 2013, p. 24). Toda vez que la evaluación permite orientar la consecución

de los objetivos planteados en los Programas de Estudio del Ministerio de Educación y, por ende, en el aprendizaje musical del alumnado. Esto cobra especial interés si se considera la importancia que, en general, se le da a la evaluación en la discusión académica, lo que puede evidenciarse en el rico material bibliográfico que existe al respecto pero que, en escasas ocasiones, se relaciona de manera específica al quehacer educativo musical.

Con todo lo expuesto, cabe preguntarse también por el acto de calificar y su relación con la evaluación. En este contexto, se plantea el supuesto que el profesorado asocia el acto de evaluación, con el logro de objetivos, evidenciados en una calificación. Esto tiene una especial preponderancia tomando en cuenta que, en la música, se desarrollan contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, considerando un mayor vínculo con la evaluación formativa como eje del desarrollo de los aprendizajes.

El presente estudio junto sus resultados, pretende contribuir a la reflexión en torno a la percepción que tienen los docentes acerca de la evaluación dentro de la Educación Musical, incorporándola como temática a la discusión académica a fin de esclarecer confusiones teóricas, que repercuten en el quehacer docente.

Para su desarrollo se utilizó un estudio de carácter no experimental transeccional, a partir de una investigación exploratoria descriptiva, basado en entrevistas semiestructuradas a docentes que participaron como sujetos voluntarios, a fin de rescatar desde la discursividad su definición de evaluación, importancia e impacto en su quehacer docente, así como la administración de los aprendizajes obtenidos de la aplicación de sus evaluaciones. Todo ello en el marco de una investigación de segundo orden, vale decir, que busca rescatar su interpretación en torno a la evaluación.

En consecuencia, la investigación que se expone busca responder la siguiente interrogante: ¿Cuál es la percepción que tienen profesores y profesoras de Música en torno a la evaluación en su asignatura?

1. Objetivos de investigación

1.1. Objetivo General:

- Rescatar la percepción que tienen los docentes en torno a la evaluación en Música, dentro de la Educación Básica.

1.2. Objetivos Específicos:

- Rescatar el concepto de evaluación que tienen los docentes.
- Identificar la importancia que le otorgan los docentes al acto de evaluar en Música.
- Rescatar la opinión de los docentes en torno al impacto de la evaluación en el proceso formativo de los estudiantes.
- Rescatar la opinión de los docentes en torno a la evidencia del aprendizaje significativo en la evaluación.
- Describir la manera en que utilizan los docentes la información proporcionada a través de las evaluaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

II. Marco Teórico: El concepto de evaluación, su delimitación a través de paradigmas imperantes

En virtud que el interés principal de este estudio se centra en el constructo de las actitudes, procederemos a efectuar una revisión conceptual y de los componentes que guiarán la investigación. Igualmente se analizarán los Programas de Estudio del Ministerio de Educación chileno para la asignatura de Música, tanto de forma general como en sus apartados sobre evaluación, puesto que éstos entregan el marco para abordar la enseñanza de la asignatura en los establecimientos educacionales en Chile. Asimismo, se considerarán los planteamientos de connotados autores, así como también la relación que existe entre sus postulados.

2.1. Directrices del Ministerio de Educación de Chile

La estructura de los Programas de Estudio del Ministerio de Educación de Chile en la asignatura de Música (en su versión 2013 y 2016) se basan en tres ejes estructurales que definen el accionar, los cuales se concretan en los llamados Objetivos de Aprendizaje. Éstos se desarrollan a través de indicadores de evaluación, actividades y evaluaciones. Los ejes estructurales, en el caso de 1° a 6° año básico, son:

- Escuchar y apreciar.
- Interpretar y crear.
- Reflexionar y contextualizar.

Con respecto a la evaluación en los cursos de 1° a 6° básico (Ministerio de Educación, 2013), los Programas de Estudio consideran que forma parte constitutiva del proceso de enseñanza, y que cumple un rol central en la promoción y en el logro del aprendizaje. Asimismo, sugieren orientaciones para evaluar los aprendizajes. En ellas se especifica que la evaluación debe tener los siguientes objetivos:

- Medir progreso en el logro de los aprendizajes.
- Ser una herramienta que permita la autorregulación del alumnado.
- Proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de las y los estudiantes y, sobre esa base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura.
- Ser una herramienta útil para orientar la planificación.

Se consideran, además, algunos aspectos que relevan a la evaluación como un medio efectivo para promover el aprendizaje. Dichos aspectos hacen hincapié en los siguientes fundamentos, entre otros:

- Las y los estudiantes deben conocer los criterios de evaluación antes de ser evaluados.
- Se debe recopilar información de todas las evaluaciones de las y los estudiantes.
- La utilización de diferentes métodos de evaluación dependiendo del objetivo a evaluar.

Conforme a lo anterior, el análisis de la información arrojada por la evaluación permitiría tomar decisiones para mejorar los resultados alcanzados y retroalimentar al alumnado sobre sus fortalezas y debilidades, entre otros aspectos.

Los Programas de Estudio recomiendan diseñar la evaluación junto a la planificación, estableciendo criterios para ello, el uso de instrumentos adecuados para tal efecto, así como también métodos basados en el trabajo particular y grupal del alumnado, dedicando un tiempo razonable para comunicarles los resultados de la evaluación. Para ello se requiere la creación de un clima adecuado a fin de identificar problemáticas emergentes, considerándolas como una oportunidad de aprendizaje.

En las orientaciones de evaluación, los Programas de Estudio contemplan la evaluación formativa, la cual hace referencia a que la constante interacción con el profesor o profesora es fundamental; y la sumativa, como aquella que se asocia al cierre de un ciclo. Dichos programas consideran los instrumentos de evaluación que permiten al alumnado y al cuerpo docente obtener la información necesaria para un crecimiento. Ejemplos de lo anterior son el uso de registro auditivo y visual, el registro anecdótico, la autoevaluación y coevaluación, el portafolio, las presentaciones o difusión de lo realizado en clases, y las pautas de evaluación, que deben comprender criterios claros basados en los objetivos.

Los ejes estructurales, en el caso de los niveles de 7° y 8° básico (Ministerio de Educación, 2016) son:

- Escuchar y apreciar.
- Interpretar y crear.
- Reflexionar y relacionar.

Con respecto a la evaluación en los niveles de 7° y 8° básico los Programas de Estudio afirman que forma parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, asimismo que debe tener como propósitos:

- Dar cuenta de manera variada, precisa y comprensible del logro de los aprendizajes.
- Ser una herramienta que permita la autorregulación de la y el estudiante, es decir, que favorezca su comprensión del nivel de desarrollo de sus aprendizajes y de los desafíos que debe asumir para mejorarlos.
- Proporcionar al/la docente información sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes, que le permita analizar la efectividad de sus prácticas y propuestas, y ajustarlas al grado de avance real de las y los estudiantes.

Para que la evaluación sea un medio adecuado que promueva el aprendizaje los Programas de Estudio de 7° y 8° año básico establecen que es importante dar a conocer los criterios de evaluación a las y los estudiantes antes de ser evaluados, aspecto que también se toma en cuenta en los programas de 1° a 6° básico. También recomiendan retroalimentar las actividades evaluativas, realizar un análisis de los resultados generados por las evaluaciones, considerar las diversas formas de aprender y utilizar diferentes métodos de evaluación.

Los Programas destacan en su diseño que la evaluación evidencie, efectivamente, el logro del Objetivo de Aprendizaje por parte del alumnado. Para ello recomiendan distintas acciones que contribuyen a la consecución de tal propósito, como por

ejemplo: identificar el o los Objetivos de Aprendizaje de la unidad de aprendizaje y los indicadores de evaluación correspondientes, reflexionar sobre las maneras más fidedignas de evidenciar que las alumnas y los alumnos lograron aprender lo que se espera, entre otras.

En relación a las orientaciones para la evaluación en los niveles de 7° y 8° año básico se distinguen cuatro momentos que definen un proceso de evaluación integral, como son: la planificación de las actividades y el diseño de las instancias de evaluación, la recolección de información, el análisis de ésta y la toma de decisiones. Asimismo, al igual que en los programas de 1° a 6°, se hace la distinción entre evaluación formativa y sumativa, tomando en cuenta su función. Por otro lado, se distinguen tres tipos de evaluación según el lugar que ésta tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la diagnóstica o inicial, la de proceso y la terminal.

2.2. Evaluación v/s Calificación: su definición y alcances

Se puede observar que en los Programas de Estudio de 1° a 6° básico se hace alusión a que se tiende a confundir calificación con evaluación, y precisa la calificación como la transformación lo más adecuadamente posible de una serie de factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la o el estudiante, en un número o concepto. Esta misma temática se rescata en los planteamientos de Santos Guerra (2014), en sus Principios Generales de la Evaluación, específicamente en el quinto de ellos, que se titula “El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos”. En él destaca que la evaluación es muy distinta a la calificación y una de las preguntas que se hace el autor es precisamente [...] “¿Lo más importante es hacer una calificación sea cual sea el procedimiento, y a costa de lo que sea?” (Santos Guerra, 2014, p 16). En este sentido trata esta problemática como de contenido semántico, la que puede finalmente derivar a conceptos distintos al plantear mejoras, por ejemplo, en torno a la evaluación. Por otro lado, Chacón (2012), citando a Fautley (2010), también establece esta problemática planteando que tomar como sinónimos la evaluación con [...] “poner calificaciones o notas” es una creencia común pero errónea. Asimismo, de acuerdo a otros planteamientos, la forma de presentar la evaluación a través de una “valoración” sintética tiene bastantes problemas, al estimular un tipo de actitud más centrada en la lógica de premio y castigo que en la de proceso formativo, además de no ser muy expresiva para los estudiantes y padres (Eisner en Errázuriz 2002). Cabe destacar que en 1969 ya existían ideas relacionadas con esta temática, al considerarse que el concepto de evaluación es más amplio que el de medición. De esta forma, se afirmaba que por medio de los registros anecdóticos y observaciones es posible evaluar aspectos como la responsabilidad, por ejemplo, a través de las descripciones cualitativas de patrones esperables que generan un juicio de valor, y que se repiten en diferentes ocasiones (Lafourcade, 1969). Todo lo anterior concuerda con los fundamentos del presente estudio, pues más allá de relevar la calificación como un fin último, la evaluación debe ser entendida como un proceso de aprendizaje y retroalimentación, no sólo entre docentes y estudiantes, sino también debe involucrar a madres, padres y apoderadas/os.

Retomando los Principios Generales de la Evaluación de Santos Guerra (2014), se plantea que ésta no es solamente un fenómeno meramente técnico, sino que también un fenómeno moral, puesto que tiene una repercusión en las personas, las ins-

tituciones y la sociedad. Es por ello que es importante potenciar las funciones de la evaluación que enriquecen a la persona, como son dialogar, comprender, aprender, mejorar, estimular y orientar.

Lo anterior tiene relación con lo planteado en los Programas de Estudio del Ministerio de Educación de Chile para 1° a 6° básico de la asignatura de Música (Ministerio de Educación, 2013) cuando hacen referencia a que la evaluación tiene como objetivo “ser una herramienta que permita la autorregulación del alumno” y “proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes y, sobre esa base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura” (Ministerio de Educación, 2013, p. 24). Tiene, de igual manera, relación con lo planteado por Santos Guerra, puesto que en la retroalimentación el alumnado dialoga con la profesora o profesor, y es orientado al logro de los objetivos y, por ende, al aprendizaje. Asimismo, la autorregulación de cada estudiante permite que comprenda y mejore su aprendizaje. En otro sentido es posible establecer una relación entre evaluación y ética, por ejemplo, al momento de relacionar a la evaluación y la acreditación social, es decir, en la forma en la cual los logros académicos hacen una diferencia en las personas. Debido a que los logros académicos se concretan a través de los diversos procesos de evaluación, el acto de evaluar resulta muy importante a nivel ético debido a su significancia como eje de la promoción académica, lo que conlleva a las diversas temáticas de movilidad social y criterios de evaluación diferenciados (Monedero, 1998).

Con respecto al principio “La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado” del mismo autor (Santos Guerra, 2014) postula que las variables que conlleva una evaluación final son muchas y variadas, lo cual necesariamente hace que pierda validez. Es decir que la evaluación debe corresponder a un proceso de carácter continuo para que sea rigurosa, y no un acto aislado.

Según Pujol i Subirà (1997) la evaluación formativa permite una reflexión y posibilita la toma de decisiones, es muy importante en el transcurso de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y se constituye en una forma de conocimiento individual de cada estudiante. En los Programas de Estudio del Ministerio de Educación de Chile para 1° a 6° básico de la asignatura de Música (Ministerio de Educación, 2013) se puede observar la importancia que se da a la recopilación de la información de todas las evaluaciones de las y los estudiantes, puesto que con ella el profesorado dispone de información sistemática de sus capacidades. Asimismo, establece que, en Música la base de la evaluación será precisamente el trabajo musical mismo, lo que incluye su proceso, su producto final y las reflexiones en torno a este quehacer, destaca que, en el desarrollo de las habilidades musicales, como la interpretación y creación, es fundamental la constante interacción con la profesora o profesor, junto con los comentarios del momento en el proceso.

Para Prieto (2001, p. 334) también es importante una secuencia en las evaluaciones cuando afirma que “con el fin de que nuestro trabajo consiga resultados fiables es necesario realizar las evaluaciones con regularidad, secuenciando los objetivos intermedios hasta conseguir el objetivo final del curso”. En esta línea estima que en los portafolios como alternativa para evaluar “se concede igual importancia al proceso que al producto, que el progreso del estudiante se puede observar y reflejar de forma individualizada y que fomenta el trabajo colaborativo entre los alumnos” (Prieto, 2001, p. 335). Lo anterior tiene relación tanto con lo establecido por Pujol i Subirà (1997), como por Santos Guerra (2014), en cuanto a la evaluación formati-

va. Asimismo, pueden considerarse las importantes conexiones entre la evaluación continua y la formativa. La evaluación continua debe ser una modalidad formal y sistemática, en ella pueden utilizarse trabajos diversos como exposiciones, explicaciones o composiciones que reflejen el trabajo de los alumnos y alumnas (Simmons en Monedero, 1998), con lo cual puede establecerse una relación con los postulados de los autores anteriormente citados en relación a la evaluación formativa.

Por otro lado, en la educación superior la evaluación formativa también tiene un valor como uno de los medios principales con el cual los alumnos y alumnas mejoran su aprendizaje, especialmente al hablar de destrezas y habilidades. En ella los comentarios y sugerencias no sólo son un eje importante, sino que también destaca lo que puede hacerse a futuro. Los ajustes que se realizan durante el trabajo, especialmente en los de orden práctico, son sumamente útiles. En este sentido, la información previa junto con la retroalimentación en el transcurso de un trabajo académico, actúan como componentes que hacen una diferencia en la etapa final, no así la información posterior. Es así como los estudiantes deben valorar la retroalimentación e información previa como la más beneficiosa para el desarrollo del trabajo (Brown y Pickford, 2013).

Con relación al principio “es preciso que la evaluación sea un proceso participativo” Santos Guerra (2014) establece que una participación directa de los evaluadores en el diseño del proceso significará llevarlo a la práctica de forma rigurosa y entusiasta, puesto que cuando existen decisiones jerárquicas puede convertirse en una actividad meramente burocrática. Del mismo modo, hace referencia a la importancia de la participación del alumnado en el proceso de evaluación, en un diálogo abierto y sincero, y no meramente formal.

Se pueden observar premisas relacionadas a lo anterior en Pujol i Subirà (1997), por ejemplo, cuando establece la importancia que las y los estudiantes conozcan la opinión del docente en relación a su respuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero haciendo hincapié también en las opiniones del alumnado en torno al proceso. De la misma manera encontramos en los Programas de Estudio del Ministerio de Educación de Chile para 1° a 6° básico de la asignatura de Música (Ministerio de Educación, 2013, pp. 24-25), específicamente en sus orientaciones para evaluar los aprendizajes, que “la evaluación como aprendizaje involucra activamente a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. En la medida que los docentes apoyen y orienten a los alumnos y les den espacios para la autoevaluación y reflexión, ellos podrán asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrollar la capacidad de hacer un balance de habilidades y conocimientos ya adquiridos y los que les falta por aprender”.

En este mismo marco, Prieto (2001) destaca también la importancia de la participación del alumnado en el proceso de evaluación cuando afirma que “es importante hacer participar a los alumnos en el diseño e implementación de la evaluación y también en la comunicación de los resultados, de esta manera fomentaremos su nivel de motivación y de responsabilidad” (Prieto, 2001, pp. 335-336).

Chacón (2012) está también de acuerdo con este principio al afirmar que [...] “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” (Chacón, 2012, p. 12).

En torno al principio que indica “para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos”, Santos Guerra (2014) apunta a que, al utilizar métodos va-

riados, es posible alcanzar el rigor en evaluación, asimismo que es deseable la participación de distintos evaluadores puesto que diversas opiniones favorecen también el mismo rigor.

Es posible encontrar en los Programas de Estudio del Ministerio de Educación de Chile para 1° a 6° básico de la asignatura de Música (Ministerio de Educación, 2013) una concordancia con la propuesta de Santos Guerra, puesto que allí se recomienda el uso de diversos instrumentos de evaluación, así como diferentes métodos de evaluación, incluyendo la observación, la recolección de información, la autoevaluación y la coevaluación.

Los Programas de Estudio del Ministerio de Educación de Chile para 7° y 8° básico de la asignatura de Música (Ministerio de Educación, 2016) también sugieren considerar las distintas formas de aprender de las y los estudiantes a través del uso de distintos medios, tanto visuales como auditivos, recomendando igualmente la utilización de variados métodos de evaluación. Chacón (2012) afirma que la evaluación debe ser una responsabilidad no solamente del profesor, sino que también de los alumnos a través de la coevaluación y la autoevaluación.

En consecuencia, las estrategias de evaluación a través de tareas auténticas deben promover que los estudiantes construyan respuestas que requieren la utilización de distintas fuentes de evidencia e instrumentos diferentes al de la aplicación de exámenes de selección múltiple (Opazo, Sepúlveda y Pérez, 2015). Esto se fundamenta en el supuesto de que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar y que se distancian del conocimiento limitado que se evidencia con un examen estandarizado de respuestas cortas. Por tanto, [...] la evaluación auténtica incluye una variedad de estrategias de evaluación del desempeño de los estudiantes. No descarta el uso de las pruebas elaboradas por el profesor ya que ellas son válidas para valorar habilidades y conocimientos de los estudiantes, sin embargo, son insuficientes, cuando se las considera como única fuente de información (Opazo, Sepúlveda y Pérez, 2015).

Todo lo anteriormente planteado será analizado a través de la percepción que tienen las y los académicos participantes de la presente investigación en torno al concepto de evaluación y sus alcances.

2.3. Las percepciones de los docentes a la hora de evaluar

La psicología y con especial énfasis la psicología social, es la disciplina que ha desarrollado y utilizado diversos constructos teóricos para definir “la actitud”, por ser uno de los aspectos comúnmente más observados para evaluar, comprender o explicar determinadas características del comportamiento humano. Dado que la actitud se refiere siempre a una propiedad de la personalidad puede estar influenciada además por factores sociales como los valores, las normas, las creencias, entre otros aspectos contextuales.

Sin embargo, a pesar de ser uno de los conceptos más abordados en la psicología social, no existe una unificación del concepto sobre el mismo, por lo que mencionaremos algunas de las definiciones como marco de referencia para nuestro análisis:

- Conjunto de sentimientos, creencias y tendencias de un individuo (Munn, 1980)
- Una organización duradera de procesos motivacionales, emocionales, perceptuales y cognitivos con respecto a algún aspecto del mundo del individuo (Krech y Crutchfield, citado por Coll *et al.*, 1994).
- Una tendencia o predisposición del individuo para evaluar un objeto o el símbolo de ese objeto (Katz y Stotland, citado por Coll *et al.*, 1994).
- Una predisposición relativamente estable de la conducta en relación con un objeto o sector de la realidad (Castillejo, citado por Coll *et al.*, 1994).

De igual forma Munn (1980) define a: 1) la motivación y 2) la predisposición de las conductas, como dos perspectivas relevantes que conforman la actitud de una persona ya que, la orientan o predisponen a ejecutar, percibir, pensar y sentir, en relación a cualquier situación.

Cabe resaltar que hacemos referencia a las actitudes cuando existe una predisposición al actuar, la que está orientada por la motivación, lo que no indica que la persona siempre actúe de la misma manera y que pueda existir una predicción acertada de la conducta, debido a que también depende de otros factores, de índole personal y situacional. Por otro lado, revisando los conceptos antes descritos, la actitud también está constituida por otras dimensiones de la persona como lo afectivo y lo cognitivo.

Para concluir, tomaremos la definición que realizan Coll *et al.* (1994) sobre las actitudes en donde son las “tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación”.

Las actitudes se reflejan por medio de tres componentes los cuales están permanentemente interrelacionados:

- Componente cognitivo: el cual consiste en los conocimientos, creencias, valores y estereotipos que una persona tiene frente a un objeto o situación.
- Componente afectivo: el cual comprende los sentimientos, emociones y preferencias que acompañan a las actitudes en mayor o menor medida.
- Componente conductual: el cual se refiere a las acciones manifiestas y declaraciones de intenciones o preconductas que orientan el actuar de la persona, a éste también se le ha llamado componente tendencial.

Estos tres componentes, así como la delimitación conceptual de evaluación constituirán el fundamento para comprender los hallazgos del presente estudio, tal como se observa en acápite posteriores.

III. Marco metodológico: Diseño y tipo de investigación

3.1. Constructivismo como enfoque metodológico

De acuerdo a la propuesta de Feyerabend centrada en la oposición de la idea que existen estándares invariables de racionalidad en cualquier campo, incluido el de la ciencia, este estudio desarrollará un trabajo que reconozca las particularidades

y diferencias del conocimiento, por ende, no se establecerá un camino prefijado o determinado (Feyerabend, 1996).

En virtud que el objetivo de estudio es rescatar la visión que tienen las y los docentes en torno a la evaluación en Música, dentro de la Educación Básica, a partir de entrevistas desarrolladas durante el segundo semestre de 2016, se distinguirán sus opiniones basadas en su experiencia profesional, considerando las interpretaciones de docentes con amplia trayectoria y otros con menos años de ejercicio.

Se utilizará una metodología cualitativa, debido a su carácter emic y sincrónico, apropiado dentro de la propuesta Constructivista que sustenta la presente investigación. Por ende, se plantea un Diseño No Experimental, Transeccional de tipo Descriptivo, pues se realizó una observación de segundo orden en un período de un semestre.

A partir de un Paradigma Constructivista y desde la Teoría Empíricamente Fundamentada (Glaser y Strauss, 1965), se buscará triangulación de los resultados, observando la realidad, sin alterarla. A partir de dicha elección se llevará a cabo la generación de teoría, mediante un enfoque inductivo, muestreo teórico y saturación teórica, recurriendo a un método comparativo constante (Flores, 2009)

Finalmente, en consideración a que el análisis interpretativo no busca validez externa e interna, sino transferibilidad y veracidad a partir de las auto-referencias de los consultados, el enfoque propuesto es Constructivista, a fin de responder a las preguntas de investigación, objetivos generales y específicos señalados. En este sentido, se buscó triangulación a partir de los diversos discursos según el tipo de establecimiento donde se desempeñan los docentes, ofreciendo saturación teórica.

3.2. Técnicas de investigación

Dado que el interés central es rescatar las auto-referencias de los actores señalados, se llevaron a cabo entrevistas individuales en la Región Metropolitana, en lugares que permitieron una conversación fluida y acogedora, favoreciendo el ritmo discursivo de las y los entrevistados. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas estructuradas a profesionales ubicados en regiones, con difícil acceso a una conversación co-presencial, dado el alto interés de participar de dichos docentes en la presente investigación, respetando los mismos lineamientos de las entrevistas efectuadas presencialmente, con el objetivo de enriquecer los resultados obtenidos, mediante estas hetero-referencias.

Se utilizó la entrevista como técnica de investigación pues como plantea Sautú (2003) [...] es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones (Benadiba y Plotinsky, 2001 en Sautú, 2003). Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema, y, sobre todo, según sea el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla la misma (Alonso, 1998 en Sautú, 2003).

3.3. Confiabilidad, confirmabilidad y transferibilidad

Cabe destacar que la credibilidad de esta investigación consta de los siguientes elementos:

- Resguardo de notas de campo que surgieron de las acciones y de las interacciones durante la investigación, donde se registraron datos del perfil de los entrevistados y datos complementarios.
- Uso de transcripciones textuales de las entrevistas para respaldar los significados e interpretaciones presentadas en los resultados del estudio, y luego ser utilizadas como unidades hermenéuticas en el Software Atlas.ti.
- Uso de la triangulación en la recolección de datos para determinar la congruencia entre los resultados, con material bibliográfico de respaldo, principalmente los Planes y Programas para Música del Ministerio de Educación, así como teorías afines a las propuestas.
- Discusión de las interpretaciones con un equipo de investigadores interdisciplinarios, integrado por Profesores de Educación Musical y una Sociólogo especialista en Educación.

Por su parte, la confirmabilidad (Leininger, 1994) o auditabilidad, que se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro (Guba y Lincoln, 1981), se logró revisando experiencias extranjeras, pues a nivel nacional esta investigación es inédita. Asimismo, se contemplaron los siguientes aspectos:

- Descripción de las características de los informantes y su proceso de selección a través de una selección por sujetos voluntarios.
- Uso de mecanismos de grabación, con la autorización de los informantes claves, cuidando su anonimato.
- Análisis de la transcripción fiel de las entrevistas a los informantes.

Finalmente, la transferibilidad, aplicabilidad, o la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones, es un punto fundamental de acuerdo a los planteamientos rescatados de Guba y Lincoln (1981) En este contexto se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente, a partir la representatividad de los datos obtenidos, puesto que se buscó caracterizar tipológicamente a las y los docentes de cada tipo de establecimientos en Chile: Municipal (dependientes del Estado a través de sus municipalidades), Particular Subvencionado (cuyos recursos son obtenidos por aportes del Estado y apoderados) y Particular Pagado (dependientes de los recursos aportados por apoderados, provenientes de estrato socioeconómico alto). Esta tipología representa -de alguna manera- a distintos estratos socioeconómicos y la distribución que, en líneas generales, se reconoce a nivel nacional.

3.4. Protocolo de aplicación

En este proceso cada profesor fue convocado vía telefónica y por correo electrónico. Se confirmó por este mismo medio su consentimiento en participar en la entrevista señalada.

Se organizaron las sesiones de entrevistas individuales en una sola sesión por entrevistado, entre los meses de mayo y noviembre de 2016. Se convocaron a sujetos voluntarios con el consentimiento informado respectivo. La carta de consentimiento fue elaborada de acuerdo a los lineamientos del Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello. Cabe consignar, que los participantes firmaron en su totalidad el consentimiento informado.

Finalmente, como aspecto ético, se mantuvo el anonimato de los participantes en este estudio.

3.5. Universo y Muestra de entrevista a profesores de música

El Universo comprende a los Profesores de Música con experiencia en aula desde primero a octavo año básico en Chile. La Muestra considera a los siguientes participantes: 14 docentes de la Región Metropolitana (RM) y 3 docentes de Regiones (VII del Maule y X de Los Lagos). Dichos participantes fueron seleccionados a través de un muestreo no-probabilístico de tipo voluntario, el cual incluye en la muestra a los sujetos de investigación de acuerdo a su disponibilidad (Cardona, 2002).

Para su selección, se optó por la participación de sujetos voluntarios, considerando los siguientes criterios de inclusión: región de origen, sexo, rango etario, años de ejercicio profesional (total), años de ejercicio profesional en el último establecimiento donde trabaja o trabajó, ejercicio actual en algún establecimiento; tipo de administración del establecimiento donde trabajan, promedio de alumnos por curso.

En este sentido, cabe señalar que es fundamental rescatar el muestreo teórico y la posibilidad de lograr saturación de los datos en el marco de esta investigación. El muestreo teórico consiste en la selección de casos o participantes conforme a la necesidad de precisión y refinamiento de la teoría que se está desarrollando (Glaser y Strauss, 1967) Por tanto, [...] a diferencia del muestreo utilizado en el paradigma cuantitativo que se define en la fase anterior al trabajo de campo, el muestreo teórico se va concretando durante el proceso de recogida y análisis de los datos (Charmaz, 2006). A medida que la investigación avanza, se identifican a los participantes, los tipos de grupos o los nuevos escenarios que deben añadirse y explorarse para lograr una mejor comprensión de las categorías (referidas a unidades de significado que concentran ideas, conceptos o temas descubiertos por el investigador durante el análisis de los datos), asegurar la adecuada relación entre éstas, y favorecer la progresiva emergencia de la teoría fundamentada en los datos (Charmaz, 2006). En consecuencia, la recolección y análisis se realiza hasta la saturación teórica. Ello se aprecia cuando los nuevos datos ya no aportan información adicional o relevante para explicar las categorías existentes o descubrir nuevas categorías.

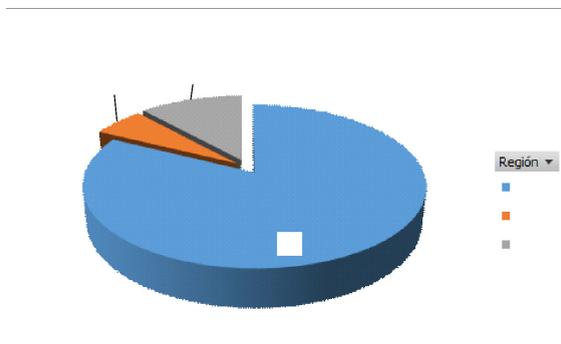
Lo anterior se obtuvo a través de una ardua búsqueda de participantes voluntarios, de acuerdo a la disponibilidad de los participantes convocados.

Si bien es cierto que a partir de este estudio no se pretende extrapolar resultados, se logró coincidencia en puntos de vista en torno al concepto de evaluación y sus alcances, tomando en cuenta a representantes tipológicos de cada tipo de administración escolar (municipal, subvencionado y particular pagado), así como, docentes que ejercen fuera de la Región Metropolitana (donde se ubica la ciudad capital). Por tanto, las decisiones iniciales de selección muestral no están basadas sobre una estructura teórica preconcebida, sino a partir de emergencia de ideas, respetando cada discurso.

A partir de una sensibilidad teórica (Glasser y Strauss, 1969) basada en la experiencia de los autores de la presente investigación, tanto en el área pedagógica, sociológica, como musical, se buscó identificar categorías de análisis con el fin de rescatar la percepción que tienen los docentes en torno a la evaluación en Música, dentro de la Educación Básica, a fin de aportar con nuevos conocimientos referidos al concepto de evaluación.

3.6. Perfil de los entrevistados

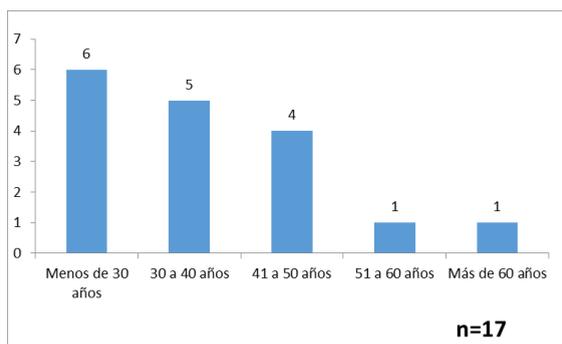
Figura N°1: Región donde se desempeñan



Fuente: Elaboración propia, 2016.

De acuerdo al gráfico anterior se puede observar que 14 de los entrevistados corresponden a profesores que residen en la Región Metropolitana, mientras que dos de ellos ejercen actualmente en la X Región de Los Lagos y uno en la VII Región del Maule.

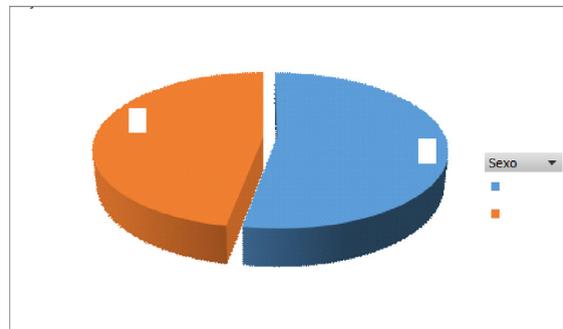
Figura N° 2: Rango etario



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Por su parte, 6 entrevistados tienen menos de 30 años, 9 entre 30 y 50 años, y 2 tienen más de 50 años.

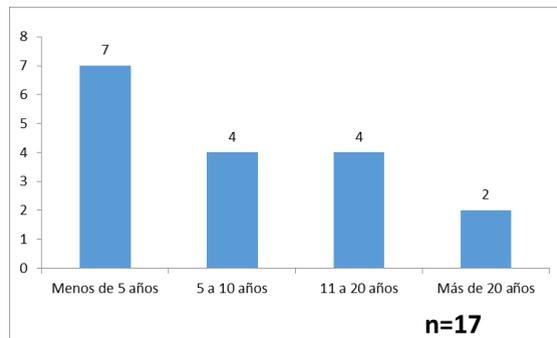
Figura N° 3: Distribución según sexo



Fuente: Elaboración propia, 2016.

En las entrevistas focalizadas participaron 8 profesoras y 9 profesores.

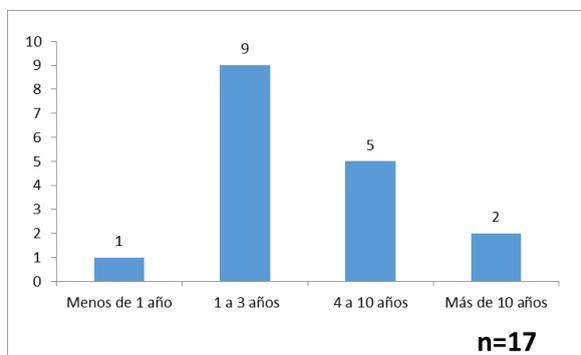
Figura N° 4: Años de ejercicio profesional



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Del total de entrevistados, 7 tienen menos de 5 años de ejercicio, 4 entre 5 y 10 años, 4 entre 11 y 20 años, mientras que 2 presentan más de 20 años de servicio.

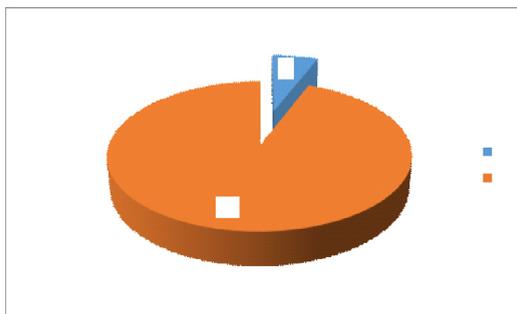
Figura N° 5: Años de ejercicio profesional en el último establecimiento donde trabaja (ó)



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Cabe destacar que 9 de 17 entrevistados, tienen en promedio de 1 a 3 años de ejercicio en su último trabajo, y 7 más de 4 años de ejercicio profesional.

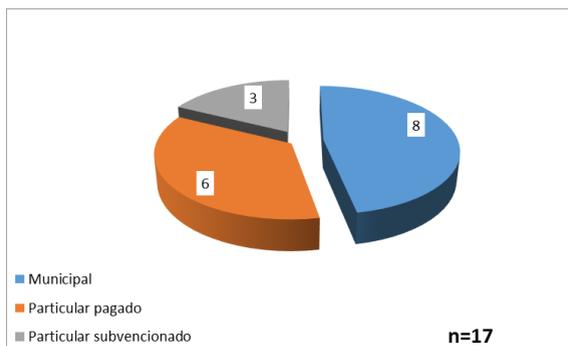
Figura N° 6: ¿Actualmente trabaja?



Fuente: Elaboración propia, 2016.

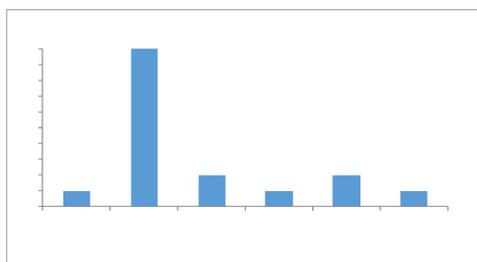
En este apartado, por lo tanto, es posible apreciar que, en su mayoría, los entrevistados son profesionales jóvenes con una alta permanencia en los establecimientos donde se desempeña.

Figura N° 7: Tipo de administración establecimiento donde trabaja



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Figura N° 8: Cantidad de alumnos por curso



Fuente: Elaboración propia, 2016.

De acuerdo a estos últimos datos, es posible considerar que 8 de los entrevistados se desempeñan en un establecimiento de administración municipal (con recursos del Estado), 5 en un establecimiento particular (recursos privados) y 4 trabajan en un establecimiento subvencionado (aporte del Estado y apoderados de los estudiantes). En este marco, 10 de los docentes entrevistados cuenta con 30 alumnos por curso.

3.7. Plan de análisis

Luego del protocolo de observación, se realizó un análisis de contenido a través de Atlas.ti, seleccionando categorías, estableciendo comparaciones constantes, relaciones axiales y finalmente una inducción analítica, considerando estrategias de análisis intertextuales (determinando el sentido virtual de un texto con otros textos). Dicha técnica de investigación ofrece descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación (Berelson en Andréu Abela, 1998) generada en las entrevistas que se llevaron a cabo.

3.8. Matriz analítica Entrevista a profesores

Con el fin de operacionalizar los objetivos que se plantean en el presente estudio relacionadas con las observaciones de los docentes entrevistados, se expone la siguiente matriz analítica, donde se detallan las dimensiones, indicadores y preguntas que los representan:

Figura N° 9: Matriz Analítica Entrevista a Profesores según indicadores

	Dimensión 1: Percepción en torno al concepto de evaluación
Indicadores	Concepto de evaluación Importancia de la evaluación en la asignatura de Música
	Dimensión 2: Percepción en torno al impacto de la evaluación en sus estudiantes
Indicadores	Análisis del impacto que genera la evaluación en la asignatura Evidencia del aprendizaje significativo en la evaluación
	Dimensión 3: Decisiones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la información rescatada de las evaluaciones
Indicadores	Uso de la información proporcionada a través de las evaluaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Figura N° 10: Matriz Analítica Entrevista a Profesores según preguntas

	Dimensión 1: Percepción en torno al concepto de evaluación
Indicadores	¿Qué es para usted evaluar? ¿Cuál es la importancia que le entrega usted al acto de evaluar en un área artística como la Música?
	Dimensión 2: Percepción en torno al impacto de la evaluación en sus estudiantes
Indicadores	¿Usted considera que la evaluación tiene un impacto en el proceso formativo de los estudiantes en la asignatura de Música? ¿De qué forma sus pautas de evaluación evidencian un aprendizaje significativo en sus alumnos?
	Dimensión 3: Decisiones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la información rescatada de las evaluaciones
Indicadores	¿Para qué utiliza la información proporcionada a través de las evaluaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Fuente: Elaboración propia, 2016.

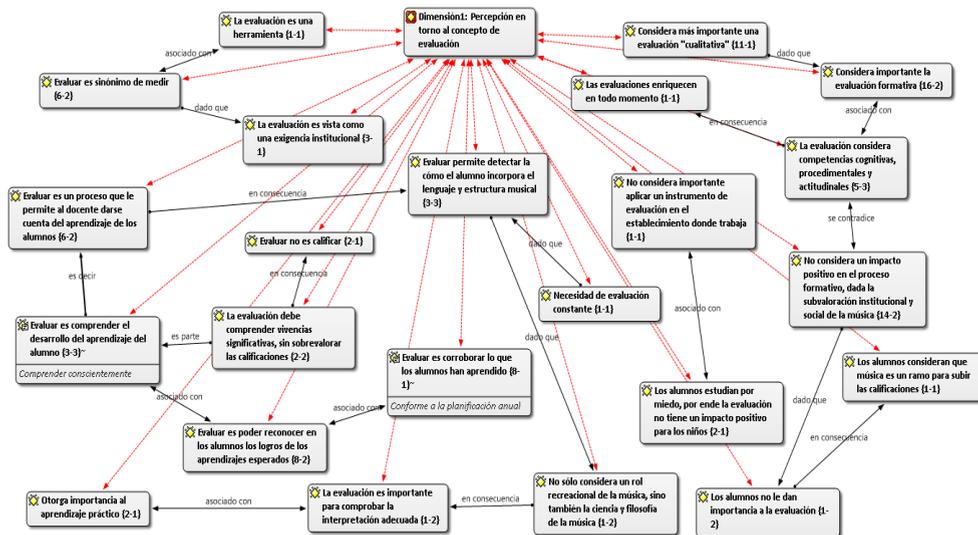
3.9. Análisis de Resultados Entrevista a profesores

De acuerdo a la información obtenida en las entrevistas realizadas a los 17 docentes de música que constituyeron los participantes del presente estudio, es posible observar algunas concepciones comunes y otras divergentes en torno a evaluación, su impacto, así como las decisiones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la información rescatada de las evaluaciones aplicadas a sus estudiantes.

Cabe destacar que aquellos docentes con menos años de ejercicio manejan una visión constructivista en torno a evaluación, independiente de la zona o tipo de establecimiento donde ejerzan. Ello se ve reflejado en su conocimiento de los Programas de Estudio para la Educación Musical que propone el Ministerio de Educación. No obstante, resulta interesante develar cómo emergen algunas preconcepciones en torno al concepto y sus alcances que autores como Santos Guerra y Pujol han detectado y analizado.

esta línea, un grupo significativo de docentes no observa un impacto positivo en el proceso formativo, dada la subvaloración institucional y social de la música. Pese a este escenario un docente enfatiza que no sólo se debe considerar un rol recreacional de la música, sino también, vincularla a la ciencia y filosofía de la música. En consecuencia, se debe rescatar el papel fundamental que tiene en la formación de los alumnos.

Figura N° 12: Análisis de Percepción en torno al impacto de la evaluación en sus estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a través de Atlas.ti, 2016.

Con relación al impacto de la evaluación, los profesores relacionan aprendizaje significativo con el desarrollo actitudinal. Asimismo, la evidencia del aprendizaje significativo se asocia a la planificación de las clases, pero no con la consecución de un hecho concreto. Por otra parte, algunos profesores mencionan que es muy difícil evaluar en música, porque es subjetivo. Con respecto al momento donde se aplique, la evaluación diagnóstica es crucial para detectar las necesidades de los alumnos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, el papel de los agentes evaluadores constituye un aspecto importante a considerar, pues depende de su participación y retroalimentación el logro de los objetivos de aprendizaje. En este sentido, la heteroevaluación y el rol prioritario de los docentes, genera un impacto positivo asociado al avance de los niños. En este marco, es reveladora la siguiente cita, que expresa:

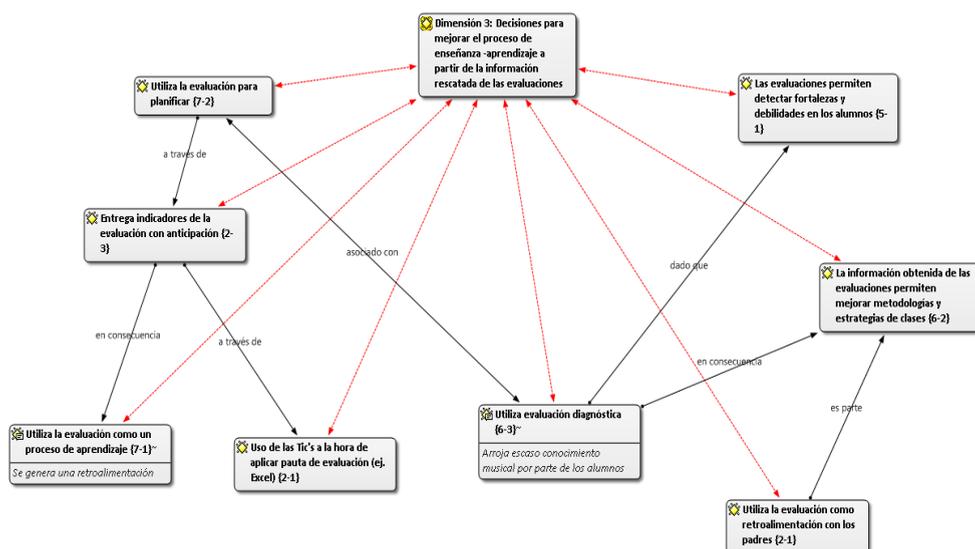
[...] “En ese sentido, la evaluación es importante para que el alumno tome la real importancia a la música, que no es solamente un momento en que va a jugar o que se va a relajar sino un momento en que va a desarrollar su inteligencia, en que va a desarrollar su capacidad de creatividad, en que va a desarrollar su capacidad lógica” (Entrevista realizada en junio de 2016)

De acuerdo al rol del docente como agente evaluador, se asocia a un impacto positivo al descubrimiento de talentos. En este sentido, la instancia de evaluación

vinculada a la práctica instrumental o de ejecución presenta un alto impacto, a diferencia de las pruebas teóricas, cuyo alcance es menor, a juicio de los docentes.

Sumado a lo anterior, la autoevaluación es utilizada como complemento para mejorar un aprendizaje a nivel teórico y práctico. En este sentido, la evaluación evidencia un aprendizaje significativo, pues los alumnos reconocen sus habilidades, dado que permite la auto observación de los alumnos. Para ello, la evaluación evidencia un aprendizaje significativo a través de la puntuación lograda en la rúbrica, puesto que los alumnos logran cumplir con los objetivos propuestos. A su vez, un grupo reducido de docentes no observa un impacto positivo en el proceso formativo, dada la subvaloración institucional y social de la música. En consecuencia, no hay espacio para dedicarse al desarrollo artístico, en los colegios en general.

Figura N° 13: Análisis de las Decisiones para mejorar el proceso de enseñanza.



Fuente: Elaboración propia a través de Atlas.ti, 2016.

Conforme a sus decisiones académicas, a fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, algunos docentes entregan indicadores de la evaluación con anticipación. Acorde a la información obtenida de las evaluaciones, los profesores consideran que pueden mejorar metodologías y estrategias de clases. Asimismo, las evaluaciones permiten detectar fortalezas y debilidades en los alumnos, como se observa en la siguiente declaración:

[...] “para tener una visión sobre las fortalezas y debilidades de mis alumnos, más que avance, fortalezas y debilidades, o sea, en qué está fallando el alumno o los alumnos, en cambiar quizás la metodología de la clase, las estrategias, en buscar... quizás cambiar la actividad de la clase” (Entrevista realizada en agosto de 2016)

Sin embargo, algunos docentes plantean que es recomendable para las clases artísticas una evaluación diferenciada, y ésta podría basarse en registro de observaciones clase a clase.

Por su parte, el uso de las TIC es una innovación adoptada por algunos docentes, a la hora de aplicar una pauta de evaluación en clases. Ello a través de un registro en Excel, donde la calificación obtenida, se reflexiona junto a los alumnos, analizando sus fortalezas y debilidades. En este sentido solo cuando los alumnos están en situación de reprobación se realiza una reunión con los padres.

Acorde a todo lo referido, en general, aunque existen algunas confusiones conceptuales, los docentes utilizan la evaluación como un proceso de aprendizaje, pero pocos declaran explícitamente su incidencia en la planificación.

4. Conclusiones

A partir del rescate de las percepciones declaradas por los docentes entrevistados es posible inferir que, en general para dichos profesores, evaluar tiene relación con un proceso en el cual se corrobora y reconoce el logro de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes, transformándose en una herramienta para medir un progreso. La evaluación sería, entonces, constante a través del tiempo. Es así como la evaluación formativa aparece como un soporte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. En este sentido, puede establecerse una relación entre los dichos de los docentes, los lineamientos del Ministerio de Educación y la discusión académica experta. Por ejemplo, en las orientaciones para evaluar los aprendizajes de los Programas de Estudio del Ministerio de Educación de Chile para 1° a 6° básico de la asignatura de Música (Ministerio de Educación, 2013) podemos ver que uno de los objetivos de la evaluación es precisamente “Medir progreso en el logro de los aprendizajes”. Por otra parte, si revisamos autores como Santos Guerra (2014) podemos ver que uno de sus principios generales de la evaluación es precisamente que [...] “La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado”.

En general los docentes le otorgan importancia a la evaluación, considerándola como evidencia de una evolución por parte del estudiante en la asignatura, y como un medio para conocer sus fortalezas y debilidades. De esta forma es posible realizar mejoras, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, como en la forma de abordar los contenidos, la retroalimentación continua y el monitoreo constante por parte del docente. Sin embargo, según ellos, no siempre es así en el caso de las y los estudiantes. Existen situaciones en las cuales no estudian para subir las calificaciones y en ocasiones no le dan importancia a la asignatura. Esta situación podría deberse a distintos factores como, por ejemplo: la escasa cantidad de horas dedicadas a la asignatura en los establecimientos educacionales y, en general, a una poca valoración de las expresiones artísticas a nivel país. Siendo una situación compleja, es importante que los docentes continúen valorando a la evaluación como un medio de crecimiento para el estudiante, pero también puede que la comunicación y retroalimentación al estudiante se fortalezca. De esta forma éste podrá evidenciar su evolución y logros en los aspectos musicales.

Es interesante observar que, tomando en cuenta todas las opiniones de los profesores y profesoras, existe una tendencia a considerar que hay un impacto positivo de la evaluación en el proceso formativo de las y los estudiantes, pero en un grupo de ellos éste no es favorable. Otros docentes consideran que no existe un impacto de la evaluación en el proceso. Por otro lado, hay docentes que opinan que la asignatura

no es valorada en general. Es muy probable que esta situación se derive en las opiniones sobre un impacto nulo o negativo en las y los estudiantes. Si las actividades musicales no son valoradas a nivel social, es difícil lograr que los alumnos la valoren, lo que puede incidir finalmente en la práctica de la evaluación.

Asimismo, lo anteriormente mencionado podría traer consecuencias negativas en los mismos profesores, puesto que, si la asignatura que tiene a su cargo no es valorada en general, el incentivo por realizar una evaluación sistemática y rigurosa puede disminuir, transformándose la evaluación en un mero acto de calificar sin un alto grado de rigurosidad ni preparación. Esta situación se logró inferir en los comentarios de algunos profesores.

En este contexto, los docentes, al hacer repetidas referencias a las calificaciones obtenidas por los alumnos y alumnas en la asignatura, asocian el acto de calificar favorablemente como un estímulo para lograr un impacto en el proceso formativo del estudiante. Toda vez que las calificaciones son entendidas como una respuesta a la necesidad de los establecimientos para cumplir con compromisos administrativos. Con esas aseveraciones se puede desprender que algunos docentes consideraban los conceptos de evaluar o calificar como similares.

Con respecto a las evidencias de un aprendizaje significativo en las y los estudiantes a través de la evaluación, los docentes consideran que el diseño y la planificación de la misma es la que hace la diferencia, así como también las diversas habilidades que puede abarcar. Destacan también que la forma de plantear los indicadores es muy importante, y consideran el logro de los objetivos como una forma para evidenciar un aprendizaje significativo.

De esta manera, para los profesores y profesoras la retroalimentación, dentro del proceso de evaluación, forma parte importante para observar el mismo hecho. En general las evaluaciones de la asignatura son de carácter práctico, es decir, de ejecución, lo que facilita la percepción de un aprendizaje que sea significativo en el alumnado. De esta forma, podemos comprender que la evaluación como un proceso -que incluye una retroalimentación constante- es de gran importancia en el aprendizaje significativo.

La mejora en las metodologías, estrategias y contenidos de clase es una temática de importancia a la hora de utilizar la información obtenida de las evaluaciones. Así, los profesores consideran que pueden realizar los cambios necesarios, pensando en una mejora en su labor de enseñanza. De igual modo, las evaluaciones permiten detectar fortalezas y debilidades en los alumnos, lo cual optimizaría el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de esta información para realizar cambios directamente en las planificaciones no fue una temática de importancia para los docentes, pero sí su uso en la retroalimentación para el estudiante sobre sus logros y desafíos.

De esta forma es posible realizar un proceso de reflexión continua del proceso de los estudiantes y de la labor de los docentes en torno a su quehacer. Así, podemos establecer que existe una relación entre las opiniones de los profesores y los Programas de Estudio del Ministerio de Educación de Chile para 1° a 6° básico de la asignatura de Música (Ministerio de Educación, 2013) cuando afirman que uno de los objetivos de la evaluación es [...] “proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes y, sobre esa base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura”. A su vez, puede advertirse que existe relación con los Programas de Estudio del Ministerio de Educación de Chile

para 7° y 8° básico de la asignatura de Música (Ministerio de Educación, 2016) cuando se plantea que uno de los propósitos de la evaluación es [...] “proporcionar a la o al docente información sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes que le permita analizar la efectividad de sus prácticas y propuestas y ajustarlas al grado de avance real de las y los estudiantes”. No se evidencia la misma relación con respecto al objetivo [...] “ser una herramienta útil para orientar la planificación”.

Considerando lo expuesto, se puede establecer que la percepción que se desprende del discurso de los docentes comprende los tres componentes básicos de la predisposición, tales como: cognitivo, afectivo y actitudinal. En este marco el componente cognitivo se aprecia en su formación académica y experiencia laboral, mientras que el componente afectivo, se distingue a partir de su experiencia en relación a la valoración de la música en el Sistema Escolar chileno, así como su interacción con los estudiantes en aula. Por su parte, el componente actitudinal, se ve reflejado positivamente en todos los docentes, independiente de sus años de trayectoria.

Cabe enfatizar que el alcance de este estudio se circunscribe a nivel cualitativo, pues rescata las interpretaciones de los docentes en torno a la evaluación de acuerdo a sus conocimientos, experiencias y evocaciones involucradas. Por ende, esta investigación no busca generalizar, extrapolar resultados, o corroborar una hipótesis correlacional, dado que previo a ello es fundamental comprender las concepciones que estos agentes educadores refieren.

Finalmente, a partir de este análisis se pretende aportar a la discusión imperante sobre la relación entre evaluación y calificación, destacando la importancia que la primera tiene sobre el proceso formativo de los estudiantes, considerando la calificación como un elemento más de la evaluación, pero no su objetivo final. Asimismo, se busca estimular nuevas investigaciones como consecuencia de este tema visibilizado.

5. Referencias Bibliográficas

- Alfonso, Sánchez, I. (2003). “Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje”. *Infomed*. [En línea]., vol. 11, No.6. [Consulta: 20 de marzo, 2016]. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03/aci17603.htm.
- Álvarez de Zayas, Rita. M. (1997). *Hacia un currículo integral y diferenciado*. La Habana: Editorial Academia.
- Andréu Abela, Jaime (1998). *Las Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada. [Consulta: 1 de octubre, 2016] Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Aróstegui, José Luis (2010) “Formación del profesorado de música planes de estudio en Europa y América Latina”. *Profesorado. Granada Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Universidad de Granada. Granada, España.
- Ausubel, David (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas. [En línea]
- Ausubel, David; Novak, Joseph & Hanesian, Helen (1983). *Educational Psychology*. 2da. ed. México D.F: Trillas. (Psicología Educativa).
- Bloom, Benjamin (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- Brown, S. y Pickford, R. (2013) “Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior”. Madrid Narcea, S.A. de ediciones.

- Camacho, Ricardo. “¿Qué es un proceso? - Definición y elementos”. En: *Pontificia Universidad Católica del Perú. En Defensa de la PUCP*. [En línea] Lima: PUCP, 25 de febrero 2008. [Consulta: 31 de octubre, 2013]. Disponible en: <http://blog.pucp.edu.pe/item/19744/que-es-un-proceso-definicion-y-elementos>
- Chacón, Liliana (2012) “¿Qué significa “evaluar” en música?” *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (1-25), Volumen 9.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Cuesta Fernández, Raimundo (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España, entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Della Casa, Maurizio (1985). *Educazione musicale e curricolo*. Bologna: Zanichelli. [Consulta: 10 de septiembre de 2016]. Disponible en: [https://books.google.cl/books?id=rF0irAdMwXYC&pg=PA179&lpg=PA179&dq=Delia+Casa,+Maurizio+\(1985\).+Educazione+musicale+e+curricolo.+Bologna:+Zanichelli.&source=bl&ots=fcCmKfZIUz&sig=6iC2-dJ-ELf46aE4En22cpExY7Y&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwioyKDY8u3TAhWCCpAKHQUKAR4Q6AEIKzAB#v=onepage&q=Delia%20Casa%2C%20Maurizio%20\(1985\).%20Educazione%20musicale%20e%20curricolo.%20Bologna%3A%20Zanichelli.&f=false](https://books.google.cl/books?id=rF0irAdMwXYC&pg=PA179&lpg=PA179&dq=Delia+Casa,+Maurizio+(1985).+Educazione+musicale+e+curricolo.+Bologna:+Zanichelli.&source=bl&ots=fcCmKfZIUz&sig=6iC2-dJ-ELf46aE4En22cpExY7Y&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwioyKDY8u3TAhWCCpAKHQUKAR4Q6AEIKzAB#v=onepage&q=Delia%20Casa%2C%20Maurizio%20(1985).%20Educazione%20musicale%20e%20curricolo.%20Bologna%3A%20Zanichelli.&f=false)
- Elliot, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Hernánd Errázuriz, Luis (2002). *¿Cómo evaluar el arte?* Editor responsable: Ministerio de Educación, y Fontaine Editores, Santiago, Chile.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau. [Consulta: 10 de septiembre de 2016]. Disponible en: <https://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/download/.../10649>
- Ferrández Arenaz, Adalberto (1997). *Didáctica i components de l'acte didactic*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ferreres, Vicente & Francesc Imbernón (eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Feyerabend, Paul K. (1996). *Cómo ser un buen empirista. Defensa de la tolerancia en cuestiones epistemológicas*, Cd. Teorema. Tecnos, Madrid.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, Rodrigo (2009). *Observando Observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Freiré, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gálvez Cabrera, José Antonio et al. (2000). “Interés por aprender vs necesidad de aprobar”. *La Brujula*. [En línea]. No.7. [Consulta 5 de septiembre del 2012]. Disponible en: <http://www.uco.es/~ed1ladip/revista/genios/N7/ArtB7/Art101.htm>
- García Pérez, Francisco F (2000). “Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa”, *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* [Revista electrónica de la Universidad de Barcelona, ISSN 1138-9796], N° 207. [Consultado 2 de agosto de 2008]. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>.
- Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós (edición original, Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning. Westport, Connecticut y Londres: Bergin & Garvin Publishers, 1988).
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1965). *Awareness of dying*. New York: Aldine Publishing.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.

- Gómez, Fernando “Planificación del proceso de enseñanza. Métodos didácticos”. En: *abalorios.us*. [En línea] [Consulta: 1 de octubre, 2016]. Disponible en: <http://abalorios.us/metodos.htm>
- González, Pedro. (2005). “Medir en las Ciencias Sociales”. En: *El Análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación Social*, Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez, Francisco Alvira. (Tercera Edición). Madrid. Alianza Editorial. pp. 344 – 407.
- Guba, Egon & Lincoln, Yvonne (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hernández Sampieri, Roberto (2006). “Concepción o elección del diseño de investigación”. En: Hernández Sampieri, Roberto, Fernández, Carlos & Baptista, Pilar (2006). *Metodología de la Investigación*. (Cuarta Edición). México. Mc Graw Hill. pp. 157- 232.
- Jorgensen, Estelle R. (1997). *In Search of Music Education*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press. [En línea]
- Jorquera Jaramillo, María Cecilia (2006a). “Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina”, *Investigación en la Escuela*, N° 58, pp. 69-78, Sevilla: Diada Editora. [En línea]
- Lafourcade, Pedro D. (1969) “Evaluación de los aprendizajes”. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Leclercq, D. y Cabrera, Á. (2014) “Ideas e innovaciones. Dispositivos de evaluación de los aprendizajes en la educación”. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Leininger, Madeleine (1994). *Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. Qualitative research methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Ministerio de Educación (2013) Programas de Estudio para 1° a 6° año básico. Santiago Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. República de Chile.
- Ministerio de Educación (2014) Nuevas Bases Curriculares para Educación Musical. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2016) Programas de Estudio para 7° y 8° año básico. Santiago Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. República de Chile.
- Monedero M., Juan José. (1998) “Bases teóricas de la evaluación educativa”. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Opazo, Margarita; Pérez, María Luisa & Sepúlveda, Alejandro (2015). “Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: percepción de los estudiantes”. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* vol. 15, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago.
- Pozo, Juan Ignacio & Gómez, Miguel Ángel. *Aprender y enseñar ciencias*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- Prieto Alberola, Rafael. (2001) “La evaluación de las actividades musicales”. *Contextos Educativos*, volumen 4 Universidad de La Rioja, Madrid.
- Pujol i Subirà, M.A. (1997) “La evaluación del área de música”. Barcelona Eumo-Octaedro.
- Rojas Velásquez, Freddy. Enfoques sobre el aprendizaje humano. [En línea]. Caracas: Universidad Simón Bolívar. Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento, 2001. [Consulta: 6 de febrero, 2009]. Disponible en: <http://repositorio.oui-iohe.org/dspace/bitstream/123456789/1459/1/ENFOQUES%20SOBRE%20EL%20APRENDIZAJE.pdf>
- Santos Guerra, M.A. (2014) “La evaluación como aprendizaje”. Madrid Narcea, S.A. de ediciones.

- Sautu, Ruth, Boniolo, Paula, Dalle, Pablo & Elbert, Rodolfo (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- Sierra Paredes, Germán & Sierra Marcuno, Germán (2000). *Cerebro, aprendizaje y educación*. En: Miguel Anxo Santos Riego (Editor). *A Educación en Perspectiva*. Homenaje ó Profesor Lisardo Doval Salgado (425-436). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Valverde J., Ferrando M., Sáinz M., Soto G., Prieto L. (2014) “Estudio piloto sobre una tarea para medir la creatividad musical”. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Volumen 11
- Vieira Zanella, André. “Educación Estética y actividad creativa: Herramientas para el desarrollo humano”. *Universitas Psychologica*. [En línea]. 2007, vol.6 no.3 [consultado 5 de septiembre, 2013], pp. 483-492. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300002&lng=en&nrm=iso. ISSN 1657-9267
- Vigotski Lev, Semiónovich. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.