

La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana de música: opiniones del alumnado

Musical Evaluation in a Mexican University Music School: Student Reviews

José Luis Navarro
Centro Nacional de Investigación, Documentación
e Información Musical "Carlos Chávez"
México DF., México
joseluisnavarros@hotmail.com

Recibido: 2-7-2013 Aceptado: 25-11-2013

Resumen

La evaluación es uno de los componentes del proceso educativo que han empezado a tomar relevancia desde los nuevos enfoques educativos como una oportunidad para aprender. El campo de las artes tiene sus peculiaridades educativas, la más peligrosa "la subjetividad" implícita en la producción y creación artística: "lo bello, lo musical". Por esta razón, el proceso educativo en general y de evaluación de la música en particular, debe ser estudiado a fin de evitar sesgos en los procesos. Sin embargo, la falta de información sobre procesos de evaluación en el campo de la música en nuestro país, nos invita a la realización de proyectos de este tipo. El presente trabajo es una aproximación inicial a esta perspectiva desde las opiniones del estudiantado en nuestro país; se emplea una metodología cuantitativa-descriptiva. Los resultados plantean el predominio de las formas tradicionales de evaluación en el marco del campo musical, es decir, se sigue evaluando subjetivamente pues las disciplinas musicales se continúan considerando subjetivas. Así, podemos señalar que a pesar de que un amplio sector de estudiantes conoce el programa educativo de sus asignaturas, los instrumentos de evaluación que conocen son tradicionales; otro elemento que apoya nuestra conclusión es que los profesores realizan mayormente sólo evaluaciones finales. Además, los estudiantes manifestaron su interés en la calificación que obtenían, asociando lograr una buena calificación con la obtención de una beca (43%) o algún otro beneficio (20%). Finalmente, el 60% de los participantes señalaron que las calificaciones que obtuvieron fueron justas.

Palabras clave: evaluación, educación musical profesional, México.

Abstract

Evaluation is one of the components of the educational process that has begun to become increasingly relevant as a result of new educational approaches to learning opportunities. The field of arts education has its educational idiosyncrasies, most perilously "the subjectivity" involved in production and artistic creation attempting to achieve "beauty" or "musicality." For this reason, the overall educational process, and evaluation of music in particular, should be studied in order to avoid procedural biases; the lack of information on assessment processes in the field of Mexican music, however, prompts us to realize this project. This paper provides an initial approach to this perspective based on the opinions of students in our country. We use a quantitative-descriptive methodology and the results indicate the dominance of traditional forms of assessment within the framework of the music studies; in short, the evaluations remain subjective as music is still considered a subjective discipline. Thus, we note that even though a large number of students learn the educational content of their subjects, the assessment methods they know remain traditional. Another element that supports our conclusion is that teachers generally administered only final evaluations. In addition, students expressed interest in the ratings they obtained, associating the achievement of good grades with getting a scholarship (43%) or some other benefit (20%). Finally, 60% of participants noted that the grades obtained were fair.

Keywords: Evaluation, professional music education, Mexico.

1. Introducción

La educación artística en México cuenta con una estructura compleja según sus distintos procedimientos metodológicos, propósitos y contextos. Palacios (2005) la divide en tres áreas: no formal; escolar; y profesional, pero incluso en el marco de estas categorías, hay diferencias significativas en las propuestas pedagógico-musicales existentes. Además, salvo algunos materiales que aportan datos históricos sobre las principales instituciones, artículos sobre crítica educativa, tesis de investigación y distintos métodos de enseñanza, no es tanta la información publicada sobre la educación musical en México, sobre todo tomando en cuenta los enfoques contemporáneos desplegados a partir del marco epistemológico de la investigación educativa contemporánea.

De manera general, los teóricos que han escrito sobre enseñanza musical profesional mexicana han comentado sobre sus avances desde la fundación de las primeras instituciones musicales hasta la sistematización de la enseñanza, así como de las carencias y metas a lograr. En ese sentido, a mediados del siglo XX se realizó una gestión implacable de diversos artistas para que el gobierno otorgara más recursos a la enseñanza artística profesional. En su discurso de inauguración del edificio del Conservatorio Nacional de Música, Carlos Chávez (1949: 145) expresó que “[...] erróneo sería pensar que lo que se gasta en esta escuela de música se le quita a las escuelas primarias [...]”. Del mismo modo, Luis Sandi comentó sobre la escasa cobertura en educación musical, apenas un 10% en la Ciudad de México y el 1 por 10,000 en provincia; asimismo brindó un listado de fallas en la enseñanza musical de su época:

“[...] planes de estudios malos y consecuentemente inestables; programas de clase atrasados, deficientes y no unificados antipedagógicos y naturalmente ineficaces; falta de estímulos para los estudiantes; falta de cursos de maestros notables de otros países; falta de becas importantes para hacer estudios en el país y en el extranjero; una mala organización administrativa; locales y equipos deficientes” (Sandi, 1949: 138).

Cuatro décadas después el discurso que demandaba una educación artística más eficiente continuó, sin embargo, la responsabilidad se le atribuyó a los dirigentes educativos y a la falta de preparación didáctica de los docentes. En ese sentido, Muñoz (1987) afirmó que aún faltaban gestiones por realizar para ser coherentes entre el discurso oficial y las acciones que efectivamente se realizan para llevar buenas prácticas sobre la enseñanza de las artes. Otros

autores coincidieron en que el problema principal en la impartición de clases de música era la falta de profesorado especializado (Arenas, 1987; Stimpson, 1993). Por otra parte, se señala que la ausencia de una política de iniciación artística hace heterogéneo este campo, por lo que hay diferencias significativas entre la educación que se ofrece en escuelas públicas y privadas (Palacios, 2005).

Hoy, aunque todavía prevalece la sensación de deficiencias en el ámbito de la enseñanza artística, se registran avances sustanciales: reconocimiento oficial sobre la importancia de implementar enseñanza artística de calidad en la escuela pública; apertura de varias escuelas de música a nivel profesional en provincia; gestación de diversos centros nacionales y estatales dedicados a la promoción e iniciación a las bellas artes; fundación de diferentes grupos organizados para la ejecución artística como grupos teatrales u orquestas; realización de varios eventos artísticos a través de la figura de festivales, encuentros, etcétera; e inauguración de dependencias de certificación y supervisión de planes y programas de estudio. Pero no hay información concreta disponible sobre los procesos educativos en general, particularmente de las formas e implicaciones de los métodos de evaluación implementados en el marco de la educación artística ni en el pasado ni ahora.

Actualmente muchos teóricos apuestan por la implementación de distintos cambios en los modelos educativos vistos como innovaciones pedagógicas, por lo que conceptos derivados desde teorías contemporáneas se traducen e implementan en los procesos de enseñanza en todo el mundo. En ese sentido, los estudiosos adscritos al constructivismo han criticado las formas masivas de evaluación por medio de exámenes estandarizados que favorecen el aprendizaje memorístico y no miden las capacidades del pensamiento complejo; por ello, han desarrollado como alternativa lo que llaman “evaluación auténtica” que es un proceso complejo que puede ayudar al estudiante a complementar su aprendizaje (Ahumada, 2005; Ausubel, Novak y Hanesian, 2006; Díaz, 2006).

En el marco de la educación musical las metodologías de enseñanza se han sostenido por largos periodos. Así, la instrucción de instrumentos musicales se ha desarrollado a través de lecciones particulares, es decir, un modelo de interacción educando-profesor/a. Por otra parte, la educación musical que se introdujo en las escuelas a nivel básico, como parte de una formación integral, requirió la implementación de un sistema grupal pues se tenía el propósito de que los

escolares aprendieran a leer y cantar música para formar bandas, coros y orquestas. Algunas versiones de dichos procedimientos han sido heredadas desde el renacimiento (Regelski, 1980; Gardner, 2005).

En el ámbito de la enseñanza profesional, como en muchos campos del conocimiento, es necesario el despliegue de habilidades de tipo procedimental implícitas en la ejecución de instrumentos musicales, así como la adquisición de saberes factuales requeridos para el manejo de datos de tipo teórico, histórico, estético e incluso analítico. Ahumada (2005: 21 y 22) afirma que:

“[...] Las materias debieran clasificarse [...] en conocimientos declarativos (hechos o conceptos), contenidos procedimentales (algoritmos y heurísticos) y contenidos condicionales (estrategias de aprendizaje), como una manera de tener presente que tanto metodología como criterios de evaluación tendrán que variar de acuerdo con el tipo de contenido implícito [...]”.

Así, estas dimensiones requieren de distintas técnicas para evaluar sus aprendizajes, pero se consideran igual de importantes por las instituciones a nivel superior; ello lo podemos verificar revisando el perfil de egreso que indica una de las instituciones modelo en el país.

“El alumno egresado de la Licenciatura en Música-Instrumentista [...] contará con una sólida formación instrumental y artística sustentada en el conocimiento técnico, estilístico, teórico y humanístico-social que le permita enriquecer la vida cultural del país a través de la difusión, la enseñanza y la investigación de la música con una actitud crítica, ética, creativa y con disposición para la superación permanente” (ENM, 2013)¹.

Por estas razones es importante indagar la percepción que tiene el estudiantado sobre el dominio de saberes prácticos y teóricos, así como los tipos de evaluación que se realizan en la escuela de música acorde a las distintas disciplinas. Por ello, en el presente trabajo de investigación se recuperan algunos conceptos de la literatura sobre evaluación desde tres enfoques: la pedagogía constructivista; la educación en general; así como la enseñanza artística y la musical en particular. Posteriormente, se realiza un acercamiento a las perspectivas sobre evaluación de un grupo de estudiantes inscritos en alguna de las licenciaturas ofertadas por una escuela profesional de música del Distrito Federal; en la última parte se contrastan los elementos recuperados de la teoría educativa con las prácticas de evaluación en el aula de música desde la percepción de la muestra descrita. Finalmente se ofrecen una serie de conclusiones.

¹ http://www.enmusica.unam.mx/div/ofere_educ/licenciatura/lic_egreso.html

Una vez planteada la problematización del objeto de estudio, las preguntas que surgen en la presente investigación son las siguientes:

- ¿Cuál es el conocimiento que tienen los estudiantes de los programas educativos de sus respectivas carreras?
- ¿Le otorga el alumnado la misma importancia a las materias teóricas que a las de su respectivo instrumento (piano, canto, guitarra, etc.)?
- ¿Qué instrumentos de evaluación conocen los estudiantes con base en su experiencia educativa?
- ¿Piensan los estudiantes que sus evaluaciones reflejan siempre su desempeño en el aula?
- ¿Consideran los estudiantes que el proceso de evaluación implementado por sus profesores complementa su aprendizaje musical?
- ¿Asocian los estudiantes que obtener buenas calificaciones los ayudará a tener mejores oportunidades profesionales en el futuro?

La indagación y reflexión en torno a la evaluación educativa puede ser una contribución esencial para todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, ya sea para la toma de decisiones por parte de los directivos para la mejor formación del profesorado, así como brindar información que sirva al docente a fin de instrumentar mejoras en sus procesos educativos. También para el mejor conocimiento de herramientas pedagógicas por parte del educando.

Para Gómez (2010) la nueva cultura educativa tiene varios propósitos: proyectar la evaluación como eje conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje; favorecer una mayor intervención en su proceso al estudiantado, así como requerirle más responsabilidad en la estimación de sus aprendizajes. Por estas razones, se pretende realizar un sondeo de la percepción de algunos estudiantes de licenciatura en música sobre el proceso de evaluación que han recibido. Asimismo, se plantea realizar un cotejo con la literatura sobre el tema, a fin de hacer una apertura inicial sobre este tema por medio de una descripción general.

2. Aspectos generales sobre la evaluación y su implementación en el aula de música

La evaluación ha sido parte del proceso de enseñanza desde el nacimiento de la educación y su desarrollo a lo largo del tiempo; sin embargo, las concepciones educativas han cambiado, así como los métodos para evaluar el aprendizaje y con éstos los procedimientos y herramientas de evaluación. En épocas recientes, las instituciones educativas gubernamentales ha tenido especial interés en los temas referentes a la evaluación, por ello, se han gestado organismos dedicados a la evaluación educativa, a fin de certificar los procesos implementados por las escuelas; también se han implantado distintos procesos valorativos como requisito para acceder a mayores recursos.

Por otra parte, se puede observar que las propuestas didácticas más aceptadas e innovadoras en el ocaso del siglo XX y los inicios del XXI, se han dado desde lo que se conoce como *constructivismo*. En este apartado se realiza una revisión teórica de algunas perspectivas sobre la evaluación en la escuela y sus principales repercusiones en la actualidad.

2.1 La evaluación desde la perspectiva constructivista

Aunque es posible ubicar los inicios del constructivismo en el siglo XIX, fue a principios del XX que esta corriente toma fuerza ante la crisis del pensamiento empirista-positivista. Los principales aportes teóricos en el marco del nuevo paradigma fueron desarrollados de la mano de la ideología de Dewey, Piaget y Vygotsky quienes son los fundadores de este pensamiento crítico, social y humanista desde la perspectiva de las ciencias cognitivas (Santoianni y Striano, 2006).

Poplin (1988, citado en Ahumada, 2005) refiere los siguientes principios para considerar un enfoque de enseñanza constructivista: 1) no fragmentar los conocimientos; 2) partir de los conocimientos previos que poseen los estudiantes; 3) considerar la falta una oportunidad de autovaloración del proceso de aprendizaje; 4) ponderar la motivación y la responsabilidad afectiva del alumno en la apropiación de los saberes; y 5) que el cambio cognitivo sea permanente y significativo.

Se puede observar así que los aspectos sobre la evaluación son prioritarios en el esquema didáctico constructivista, pues es un mecanismo sin el cual no es posible cumplir con sus propósitos. En este sentido, los teóricos del constructivismo social han cambiado sus métodos de evaluación, pues su función debe registrar tanto la forma como la medida en que las estructuras del conocimiento pre-existentes se han desestructurado, modificado, enriquecido e individualizado en función del rol que confiere tanto en la actividad individual como en la interacción social (Santoianni y Striano, 2006). A continuación, se plasman parte de los principios propuestos por algunos autores:

- a) **Piaget (2005)**. Este autor fue uno de los primeros teóricos del siglo XX que criticaron el empleo de las evaluaciones que tradicionalmente se realizaban en la escuela por medio de los exámenes estandarizados, pues polarizan las actividades que deberían destinarse al estímulo de los procesos cognitivos sobre la consecución de resultados efímeros y artificiales. En cambio, este autor avala, bajo ciertas reservas, otro tipo de evaluación basado en la observación cotidiana del trabajo del educando por el profesor.
- b) **La evaluación en el terreno de la teoría de las inteligencias múltiples**. Para Gardner (2005) todo tipo de evaluación debe de cumplir con tres lineamientos:
 - **Debe ser neutral respecto al tipo de inteligencia**. En ese sentido, la evaluación debe presentar control directo hacia la inteligencia evaluada.
 - **Debe ser evolutivamente adecuada**. Así, la evaluación debe usar técnicas acorde con el nivel evolutivo del evaluado y en la especialidad en cuestión.
 - **Debe ir ligada a una serie de recomendaciones**. Cualquier puntuación debe estar relacionada con un conjunto de actividades recomendadas para el evaluado a fin de mejorar las áreas de oportunidad a considerar.
- c) **Ausubel et al., (2006)**. Avalan el uso de pruebas, pero deben cumplir con los siguientes criterios para su correcto uso como instrumento de apoyo en la práctica educativa:
 - **Confiabilidad**. Se refiere a la consistencia que una prueba tiene consigo misma o a su generalidad con respecto a los ítems correspondientes.

- **Representatividad.** Grado en que los ítems de una prueba constituyen una muestra imparcial y aleatoria de lo que pretenden medir.
- **Discriminabilidad.** Depende de su capacidad de distinguir entre educandos deficientes, promedio y superiores con respecto a una destreza dada.
- **Factibilidad.** En términos de la importancia de la información que produzca y de la facilidad de su administración, calificación, interpretación y susceptibilidad de retroalimentación.

2.2 La evolución del concepto de evaluación, su función y algunas herramientas

En el diccionario en línea de la Real Academia Española (2001) evaluar significa “señalar el valor de algo [...] estimar, apreciar, calcular el valor de algo [o] estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. Sin embargo, en el ámbito pedagógico dicho concepto ha tenido distintas concepciones e implicaciones en el aula. Durante el periodo de 1930 se gesta una corriente de la estimación en orden del alcance de algunos objetivos formulados previamente, tomando nota de las consecuencias del proceso educativo.

En los años setenta se planteó una idea valorativa concebida como un sumario de cogida de datos, ventajoso para las disposiciones y que validaban la influencia del entorno y materias en los procesos de evaluación. Actualmente, se admite una visión ecléctica como el proceso de trazar, adquirir, encausar y entregar datos confiables y oportunos para determinar el valor de programas, procedimientos y productos con el propósito de asumir distintos lineamientos en el marco institucional. Así, para Ahumada (2005: 30) el concepto pasó:

“De una evaluación referida a un comportamiento "relativo" [...] y apoyarse [...] en componentes de carácter estadístico [...] a una evaluación de referente "absoluto" en donde lo que importaba era el logro individual de ciertos objetivos previamente formulados [...] hoy se intenta reemplazar por una evaluación demostrativa de construcción del conocimiento [...]”.

El progreso en las concepciones sobre evaluación produjo que estudiantes y profesorado la consideraran controvertida y limitada, lo que llevó al desarrollo de una rama de las *ciencias de la educación* denominada *evaluación educativa* que es un espacio desde dónde los teóricos

han reflexionado sobre el fenómeno de la evaluación en la escuela, realizando diversas propuestas para mejorar los métodos implementados.

Para Agirre (2005) la evaluación en la actualidad debe de cumplir las siguientes funciones: 1) **crear un ambiente escolar** de forma que las actividades cotidianas tengan un significado diferente dentro y fuera del aula; 2) **diagnosticar la situación previa** de los educandos y apreciar el resultado final del proceso educativo; 3) **adaptar las enseñanzas** a las singularidades del alumnado; 4) **consolidar el aprendizaje**; y 5) **recapitular la información** y la como medio de selección social.

A partir de la insistencia en conocer previamente los saberes de los educandos antes de iniciar las actividades de aprendizaje, varios autores plantean al menos tres evaluaciones en el transcurso de un curso (Agirre, 2005; Ahumada, 2005; Díaz, 2006):

- a) **Evaluación inicial.** Ayuda a conocer los conocimientos que los estudiantes dominan al inicio del curso con el propósito de formar juicios para la adecuada planeación de las actividades educativas; además, debería recuperar las formas de aprender de cada alumno. Sin embargo, se corre el riesgo de que el profesor se haga un prejuicio sobre las perspectivas educativas de los educandos.
- b) **Evaluación formativa.** Con ella se pretende auxiliar el avance en los procesos de aprendizaje, lo que nos conduce a relacionarla con una evaluación de representación constante. Este proceso demanda mucho tiempo y esfuerzo aún si se ejecuta mediante pruebas formales u observación informal.
- c) **Evaluación final.** Es la más común. Se trata de la cúspide de un proceso instructivo que admite identificar el logro alcanzado por los educandos al final de un curso. Es común que se trate de una evaluación sumativa que tome en cuenta la realización de más de una actividad.

En seguida se revisan algunos instrumentos que pueden ser empleados de forma cuantitativa o cualitativa para evaluar. Dicho instrumental se emplea a partir de las perspectivas

que valoran los procesos, hasta los instrumentos tradicionales utilizados para examinar la retención de conocimientos factuales.

- a) **Portafolio educativo.** Consisten en una recopilación selectiva de tareas académicas que los estudiantes hacen durante un curso, mismas que por lo general concuerdan y están supeditadas a un proyecto de trabajo previamente determinado y superior a la suma de dichas tareas. Consienten observar la relación entre saberes conceptuales y procedimentales; Permiten comprender cómo fue el desenvolvimiento del alumnado en situaciones determinadas, y continuar con la apropiación o mejoramiento del conocimiento conceptual o procedimental. Este instrumento confronta el examen tradicional de preguntas de opción múltiple o de respuesta directa.
- b) **Rúbricas.** Es un instrumento de evaluación que define ciertos criterios para un trabajo. Por lo general, especifican el nivel de desarrollo esperado y que puede ser expresado en términos de una escala: excelente, bueno, necesita mejorar o insuficiente. En términos numéricos: 4, 3, 2, 1, calificaciones que al final se suman para determinar el resultado al que se le asigna una nota (A, B, C, D). Muchas rúbricas detallan un grado de asistencia para cada nivel de calidad: independiente; con ayuda mínima de un adulto; con bastante ayuda de un adulto. Para Goodrich (2010) son instrumentos de evaluación que pueden ayudar a profesores y estudiantes a reflexionar sobre determinados trabajos educativos, por ello, favorecen la mejora en la calidad del proceso educativo. A través de éstas, es posible determinar cómo se evaluará el proyecto.
- c) **Autoevaluación.** Consiste en un proceso que puede implementar y aplicarse mediante cualquier instrumento descrito u otros. Realizar este procedimiento puede generar una retroalimentación que ayude al estudiantado a estimar sus trabajos con un hondo grado de reflexión. Sin embargo, para Díaz (2006: 157) “[...] los profesores consideran que no es un procedimiento fiable, y que los alumnos se aprovechan del mismo para “inflar” sus éxitos y cubrir sus deficiencias o incumplimiento, pues lo único que buscan es la calificación [...]”. Por ello, la autora propone que evaluación esté acompañada de evidencia y argumentos.

d) Examen. Son instrumentos integrados por reactivos que deben ser respondidos por el sujeto evaluado, las preguntas pueden ser abiertas, de opción múltiple, de correlación o de deducción. Fueron introducidos en la burguesía china para la selección de las castas inferiores; en la edad media se utilizaron en el comercio y en el siglo XIX se implantaron en algunas escuelas europeas como instrumentos para valorar el aprendizaje del alumnado. De acuerdo con Ahumada (2005) el examen aparece como un espacio sobredimensionado en su valor e influencia por todos los agentes en el campo educativo. Por esta razón y por ser prácticos se sigue justificando su uso en los sistemas educativos formales.

Para Prieto (2001) se deben hacer algunas consideraciones antes de elegir la metodología para realizar la evaluación: el tipo de alumnos que serán evaluados, el tiempo y los medios disponibles, los contenidos del curso y el proceso educativo que se implementará, y que el método e instrumentos de evaluación seleccionados midan aquello para lo que serán diseñados. Además, no hay que perder de vista que la digitalización de los instrumentos de evaluación no influye en su praxis.

Una crítica importante a las evaluaciones es que éstas se apoyan de instrumentos complejos que requieren, por parte de los docentes que las construyen, de fundamentos específicos para cumplir con la validez de los resultados; en ese caso, “[...] resulta ingenuo suponer que estos requisitos [...] se cumplen en las pruebas que sustentan los docentes en sus aulas [...]” (Ahumada, 2005: 38). Otra crítica a la implementación de exámenes la realiza Medina (2013) al señalar que los supuestos del *test* emergieron de contextos distintos a los escolares, por lo que se pueden observar varias discordancias con los requerimientos propios en el aula.

2.3 Las características de la evaluación en la educación musical: actividades y estrategias

La evaluación es uno de los problemas a resolver en el campo de las artes. Prieto (2001) determina que para poder establecer criterios sólidos de evaluación de cualquier disciplina, se debe conocer profundamente la naturaleza de lo que se va a evaluar. El dilema en cuanto a la evaluación de las actividades artísticas parte dos aspectos. En primer lugar, la pedagogía

artística no alcanzó credibilidad debido a diversos idealismos heredados de regímenes burgueses y a la carencia de métodos didácticos desarrollados científicamente, pues se pensaba que el arte podía ser llevado a su máxima expresión solamente por el genio (Piñeiro, 1986).

En segundo lugar, la subjetividad implícita en algunos aspectos de tipo estético hace complicada la sistematización y valoración objetiva de las artes. Sin embargo, Prieto (2001) señala que aunque la belleza puede ser relativa, se pueden establecer algunos fundamentos que permitan la valoración de las actividades musicales. Asimismo, si consideramos la presencia de saberes transmisibles a través de un proceso didáctico, debemos deducir que se puede evaluar:

“Si consideramos que el arte no es la reificación en manchas y colores, en volúmenes o notas, del genio individual, sino una actividad que se sirve de determinados procedimientos, que se usa de un modo determinado y que opera en un entorno concreto de significados, [...] no nos quedará duda de que [...] es algo educable” (Agirre, 2005: 119).

En el caso particular de la evaluación de las actividades musicales, Prieto (2001) señala la importancia en tener en cuenta que la música, como arte performativo se desenvuelve en el tiempo, por lo que generalmente se necesitará de un intermediario como intérprete; además de que el escucha o juez, debe tener la capacidad de retener los elementos de la creación sonora en la memoria, por otra parte, no hay que olvidar que los sonidos musicales en su naturaleza no representan un significado concreto a diferencia de las artes literarias. Por estas razones, este autor se apoya en lo que denomina *evaluación consensuada* implementada por medio de varios jueces, independientemente de los instrumentos utilizados en la evaluación.

El Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel”² de Murcia (España) pone a disposición de los aspirantes los “criterios de evaluación y calificación” para las pruebas de acceso a los estudios superiores de música de la especialidad de interpretación. Dichos criterios, independientemente del instrumento musical del que se trate, valoran tres rubros: a) la interpretación de obras musicales; b) los conocimientos de análisis musical; y c) la lectura a primera vista. Es preciso señalar que la mayoría de dichos criterios son objetivamente medibles y por ende evaluables.

² [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1913&IDTIPO=240&RASTRO=c41\\$m2508,2371](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1913&IDTIPO=240&RASTRO=c41$m2508,2371)

Finalmente, apuntar que Prieto (2001) aprueba la utilización, en el campo de la educación musical, de los instrumentos de evaluación descritos en este capítulo, independientemente de las reservas también señaladas, tomando en consideración el contexto en el que se utilicen: 1) de acuerdo a la actividad. Interpretación, composición, improvisación, investigación, teoría y análisis, etcétera; 2) de acuerdo al espacio educativo. Campo profesional; no profesional o concursos de cualquier tipo; y 3) de acuerdo con la edad de los evaluados. Nivel educativo.

3. Método

En este apartado se presenta el método de investigación educativa empleado: se describe el contexto donde ha tenido lugar, los instrumentos de recogida de datos utilizados y los procedimientos realizados.

3.1 Muestra

Se encuestó a un grupo de 30 estudiantes de 20 a 41 años que fueron convocados por un equipo de investigación conformado por alumnado del *Seminario de evaluación en la educación musical* de la maestría de la misma institución del semestre febrero-junio de 2013. Los encuestadores recibieron una concepción teórica sobre evaluación en la actualidad a través de lecturas, capacitación básica para la realización de ítems, así como instrucciones pertinentes para realizar el ejercicio a fin de realizar la encuesta de forma adecuada. La administración de la encuesta se realizó en una escuela universitaria técnica de música de la Ciudad de México durante el mes de mayo de 2013. La selección de la muestra se generó al azar, con alumnado inscrito en alguna de las licenciaturas impartidas en la institución en la que se administró el instrumento de evaluación. Asimismo, se solicitó que la participación fuera de manera voluntaria, intentando también cubrir una cuota equilibrada de género y abarcar todas las áreas desenvueltas en dicha institución.

3.2 Diseño de la indagación

Para describir la percepción de los participantes sobre diversos aspectos ligados a la evaluación que han recibido como estudiantes inscritos en una escuela profesional de música en México, se utilizó un enfoque cuantitativo-descriptivo por medio de la administración de una encuesta (véase más abajo) cuyos tópicos cuantificables fueron procesados por medio de un tratamiento estadístico descriptivo. Así, la metodología del proyecto al nivel de la evaluación educativa, se presenta como una aplicación simple cuantitativa por medio de un instrumento escrito que fue diseñado y validado por un equipo de trabajo; posteriormente, la encuesta fue cumplimentada por un grupo de estudiantes. Para realizar dicho proceso fue necesario realizar las siguientes tareas:

- Elaborar un instrumento de evaluación tipo encuesta integrado por tópicos pertinentes a las preguntas de investigación del presente trabajo.
- Validar dicho instrumento.
- Encontrar una muestra de la población total de estudiantes inscritos en una licenciatura con perfil musical que respondieran la encuesta y dieran respuestas confiables.

3.3 Instrumento de evaluación

En esta investigación se desarrolló un instrumento de evaluación y a través de su administración se recogieron los datos de investigación. La elaboración del instrumento tuvo el objetivo de conseguir datos que respondieran a las preguntas de investigación. Se desplegó un instrumento llamado cuestionario-encuesta integrado por cuatro secciones, la primera para recuperar información general, y las siguientes que incluyeron aquellos tópicos destinados a responder las preguntas de investigación desplegadas a partir del planteamiento del problema. A continuación se describe a detalle dicho instrumento:

- a) **Sección 1 Datos generales.** Incluyó preguntas abiertas y de opción múltiple que sirvieron para obtener la información que caracterizó a los participantes.
- b) **Sección 2 Conocimiento de los estudiantes de aspectos sobre evaluación educativa.** Incluyó preguntas abiertas y de opción múltiple para conocer los aspectos que conocían los estudiantes encuestados sobre evaluación educativa.

- c) **Sección 3 Tipos y periodicidad de evaluación de los docentes.** Circunscribió preguntas de opción múltiple para recoger información sobre los tipos de evaluación realizadas por sus docentes para otorgarles su calificación así como su periodicidad.
- d) **Sección 4 Percepción de los estudiantes sobre la evaluación que han recibido.** Estuvo diseñada para conocer la percepción de los estudiantes sobre la evaluación que habían recibido hasta ese momento por sus docentes. La sección contuvo tres tipos de tópicos: preguntas de opción múltiple, preguntas abiertas para permitir expresar a los participantes con mayor libertad sus respuestas seleccionadas y un reactivo de opción múltiple elaborado sobre una escala con cinco puntos entre el desacuerdo total y el acuerdo total (0-4).

La información obtenida a partir de las preguntas abiertas fue transcrita y analizada para generar categorías a través del proceso conocido como teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967). La validez del instrumento implementado se determinó mediante la opinión de expertos efectuada previamente a la aplicación. Dicho instrumento puede consultarse en el anexo 1.

3.4 Procedimientos para la elaboración del instrumento de evaluación y su implementación

Las acciones del equipo de investigación consistieron en su participación en dieciséis sesiones. En ellas se realizaron las siguientes actividades:

- a) **Sesiones 1-9.** Explicación los conceptos fundamentales sobre evaluación y elaboración de encuestas.
- b) **Sesiones 10-13.** Elaboración de un planteamiento de problema, objetivos y diseño del cuestionario-encuesta.
- c) **Sesión 14.** Validación del instrumento de evaluación educativa.
- d) **Sesiones 15-16.** Implementación del instrumento de evaluación, elaboración de base de datos con los resultados y análisis de los mismos.

4. Resultados de la investigación

Una vez finalizada la aplicación del instrumento de evaluación educativa, se obtuvieron los resultados presentados en este capítulo. A continuación se muestra el análisis de datos del cuestionario-encuesta. Los resultados para esta categoría se presentan de acuerdo a la aplicación y recolección. Del total de participantes tomados en cuenta para el estudio se recopilaron 30 encuestas. El apartado inicia con la explicación para realizar el análisis.

4. Análisis de resultados

4.1 Procedimientos de análisis

El análisis se realizó a partir de un enfoque cuantitativo para las preguntas de opción múltiple. En cambio para las preguntas abiertas se desarrolló un análisis descriptivo.

- **Preguntas de opción múltiple.** Inicialmente, se recogió la información y se introdujo en una base de datos. Posteriormente, se realizó un tratamiento estadístico con el apoyo del paquete informático Excel (Microsoft Office, 2010). Con los datos obtenidos se desarrollaron los descriptivos básicos, el análisis de frecuencias, los porcentajes, algunos comparativos y asociaciones, así como los gráficos de la información más sobresaliente.
- **Preguntas abiertas.** Se capturó la información en un archivo electrónico para realizar el tratamiento que consistió en un enfoque descriptivo cuantitativo realizado mediante la generación de categorías con las respuestas de los encuestados. Posteriormente, se realizó un tratamiento mediante un enfoque descriptivo que se efectuó por medio de la aplicación de análisis de contenido de tipo inductivo con el apoyo del programa Atlas.ti (Scientific Software, 2007).

4.2 Resultados

a) **Datos generales.** A continuación se muestran los datos obtenidos a detalle:

- **Edad**

Edad	N
20 años	2
21 años	6
22 años	2
23 años	2
24 años	1
25 años	5
26 años	5
27 años	2
28 años	2
29 años	2
41 años	1

Tabla 1. Edad.

- **Género**

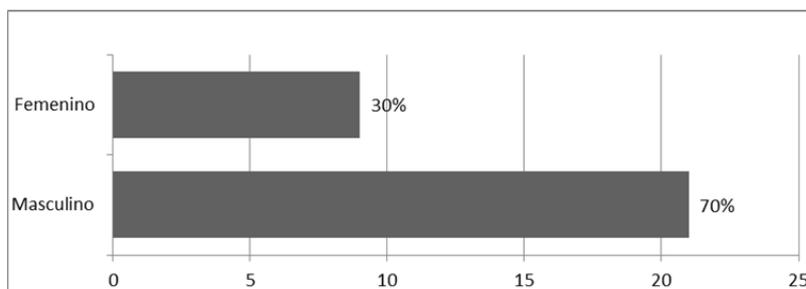


Figura 1. Género.

- **Trabajo.** El 50% de los encuestados dijeron tener un trabajo y el otro 50% dedicarse de tiempo completo a sus estudios.

- **Curso escolar** en el momento de la aplicación.

Año escolar	N
1	9
2	6
3	2
4	10
no contestó	3

Tabla 2. Año escolar.

- **Carrera**

Carrera	N
composición	1
educación musical	5
etnomusicología	1
instrumentista	23

Tabla 3. Carrera de los encuestados.

- **Instrumento musical**

Instrumento	N	Instrumento	N
canto	2	órgano	1
clarinete	1	piano	7
contrabajo	1	saxofón	2
flauta	2	trombón	1
guitarra	6	trompeta	1
oboe	1	violín	3
No contestó	1	violonchelo	1

Tabla 4. Instrumento musical de los encuestados.

b) Conocimiento de los estudiantes de aspectos sobre evaluación educativa.

- ¿Conoces el programa educativo de la asignatura del instrumento que cursas?

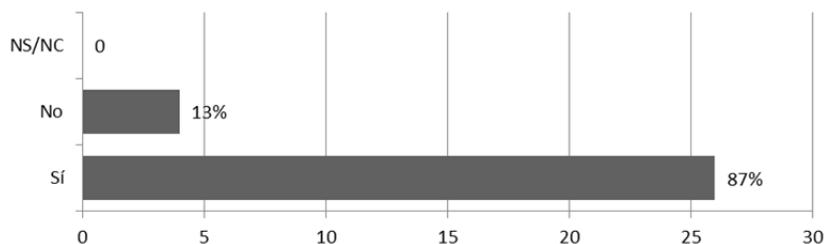


Figura 2. Programa educativo del instrumento.

- ¿Conoces el programa educativo de alguna de las asignaturas a lo largo de tu carrera?

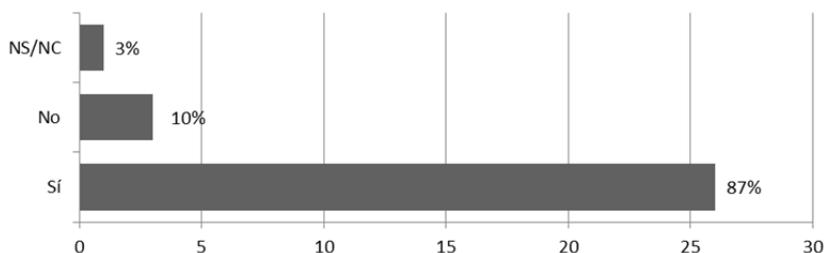


Figura 3. Programa educativo de las asignaturas teóricas.

- ¿De qué asignaturas?

adiestramiento auditivo	1	instrumento	9
análisis etnomusicológico	1	investigación documental	4
análisis musical	4	música de cámara	1
armonía	1	organología	1
asignatura pedagógica	1	pedagogía	1
bajo continuo	1	prácticas educativas	1
didáctica musical	1	psicopedagogía	1
etnomusicología	1	repertorio vocal	1
francés	2	seminario de titulación	1
fundamentos pedagógicos de la enseñanza	1	solfeo	1
historia de la música	8	teorías antropológicas	1
historia de la música mexicana	1	todas	1
		casi todas	2

Tabla 5. Programas educativos que conocen los encuestados.

- Indica los instrumentos de evaluación que conoces.

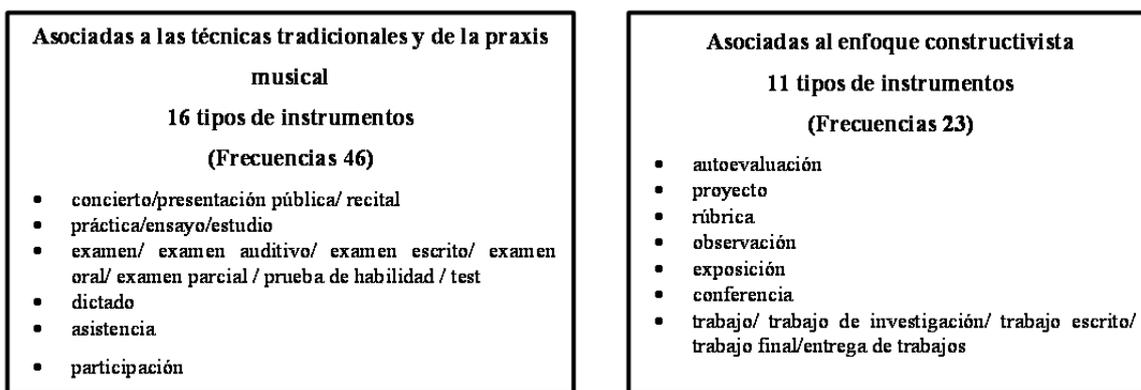


Figura 4. Tipos de instrumentos de evaluación que conocen los estudiantes.

c) Tipos y periodicidad de evaluación de los docentes.

- ¿Tu profesor(a) de instrumento realiza evaluaciones durante el semestre?

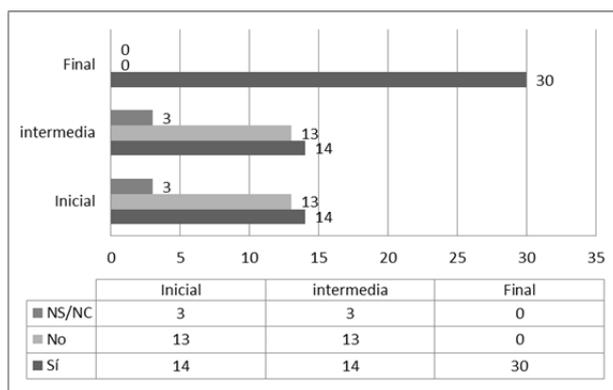


Figura 5. Periodicidad de exámenes de instrumento.

- ¿Tus profesores(as) de materias teóricas realizan evaluaciones durante el semestre?

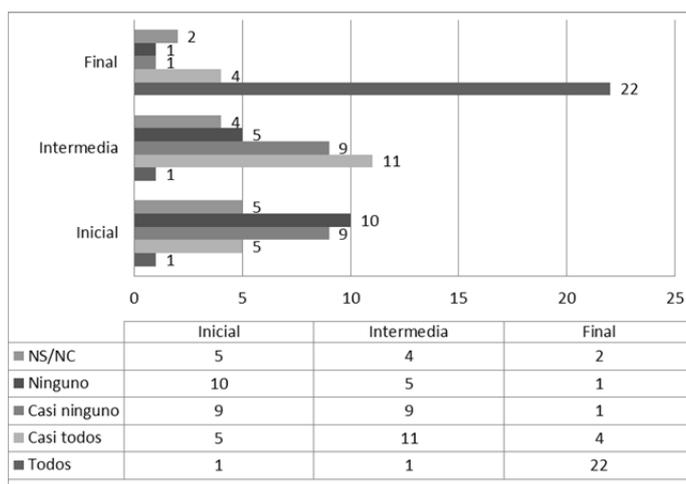


Figura 6. Periodicidad de exámenes teóricos.

- ¿Qué método de evaluación implementa tu profesor de instrumento para asignarte tu calificación?

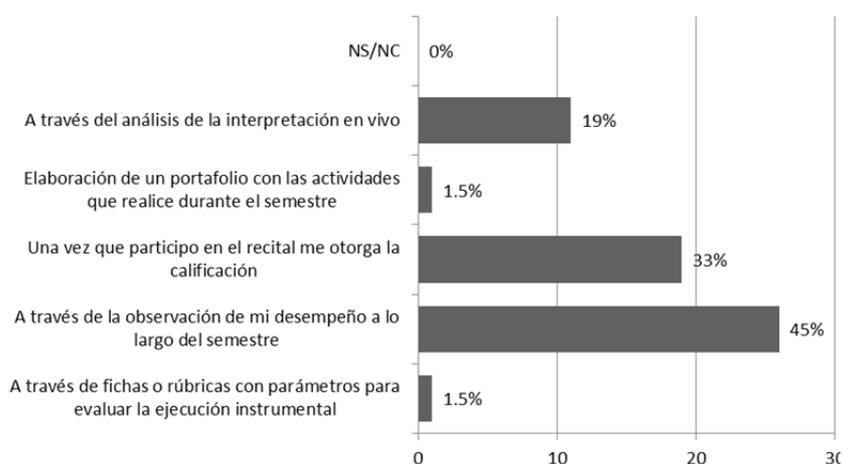


Figura 7. Tipos de evaluación.

d) Percepción de los estudiantes sobre la evaluación que han recibido en la licenciatura.

- ¿Te interesa la calificación que obtengas de tus asignaturas?

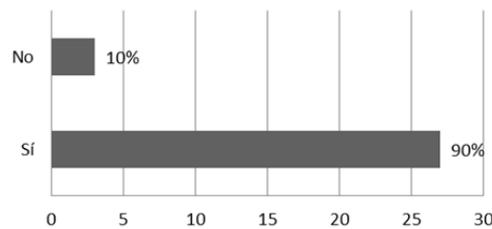


Figura 8. Interés en la calificación.

- ¿Por qué te interesa la calificación que obtengas de tus asignaturas?

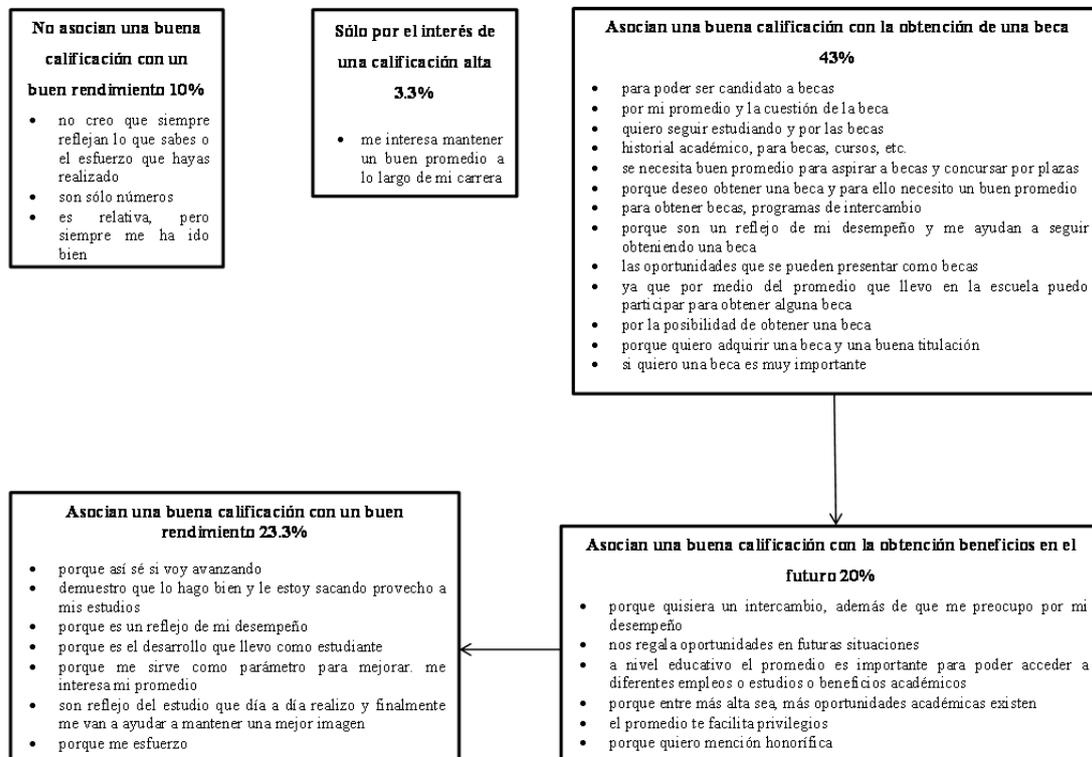


Figura 9. Motivos de interés en la calificación.

- ¿Qué calificación te interesa más?

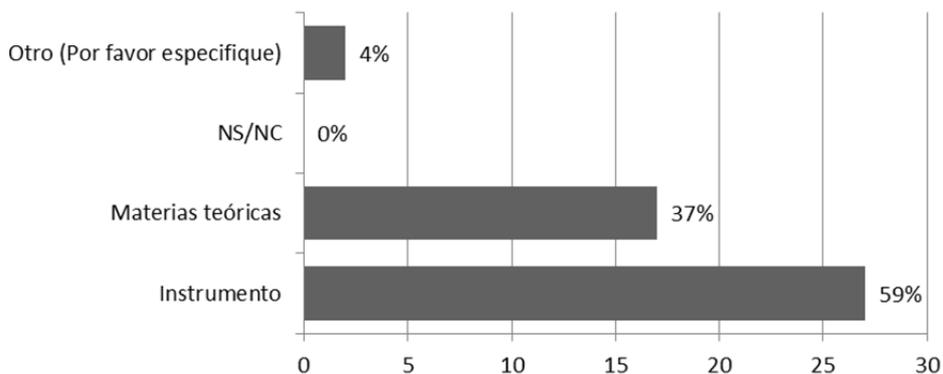


Figura 10. Mayores intereses en calificaciones.

- ¿Por qué motivo les interesa más las materias teóricas o prácticas según el caso?

Respuestas asociadas con una preferencia por su desempeño instrumental	Respuestas que plasman que los encuestados le dan la misma importancia a materias teóricas y prácticas
<ul style="list-style-type: none"> • porque es a lo que me dedico • porque en el instrumento se integran los conocimientos de todas las asignaturas • porque es a lo que me voy a dedicar directamente • porque voy realizando una auto-evaluación de mis avances • porque ayuda a concursar para un posgrado • porque soy instrumentista • porque es el eje de mi carrera • tiene más créditos • es lo más importante para mi • considero es la especialidad de mi carrera • es a lo que me voy a dedicar principal de la carrera • voy a salir de la carrera como instrumentista • son menos relativas 	<ul style="list-style-type: none"> • todas las materias son importantes (4) • todo porque todo es importante para poder lograr un buen objetivo • porque todas complementan mi formación • tanto el instrumento como aspectos de profundización y las materias teóricas como sustento • porque todas contribuyen a la formación • las dos son igual de importantes • somos educandos integrales • en estas materias son en las que se ocupa el análisis y no tanto las emociones • me gustan • mi objetivo no es ser un buen pianista sino más allá un buen músico • son parte de mi formación

Tabla 6. Razones por las que les interesa más su desempeño en materias teóricas o prácticas.

- **¿Consideras que la evaluación que se implementa en la ENM complementa tu proceso de aprendizaje de los contenidos?**

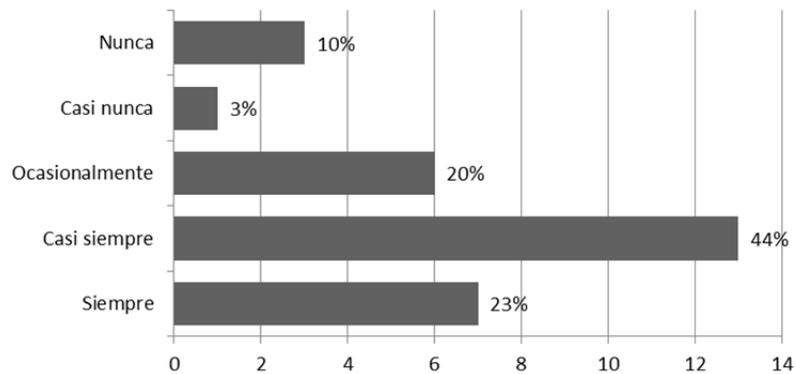


Figura 11. La evaluación complementa el aprendizaje.

- **¿Piensas que algún profesor(a) te asignó una calificación de forma injusta aquí en la escuela?**

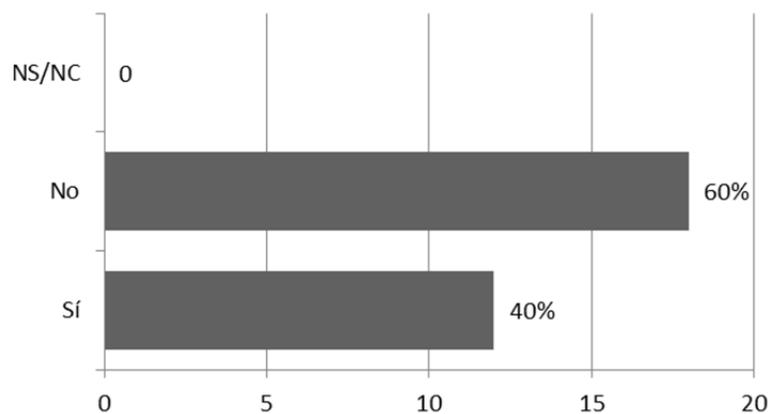


Figura 12. Calificaciones injustas.

5. Conclusiones

En el presente apartado se expone la interpretación de los resultados presentados en la sección anterior. Posteriormente se muestran, a manera de conclusiones, las respuestas a las preguntas de investigación, así como una serie de aspectos de cierre como los alcances y limitaciones del estudio y algunas recomendaciones para realizar estudios futuros.

5.1 Interpretación de los resultados del cuestionario-encuesta

- a) **Datos generales.** En ese ámbito se registró que la media en la edad de los participantes fue 24.8 años. La mayor cantidad de encuestados fueron de primer año (30%) y de cuarto año (33.3%). En cuanto al género, se registró una tendencia mayoritaria al masculino (70%). Otro resultado relevante fue que la mayor parte (76.6%) del estudiantado participante eran de la licenciatura en interpretación musical; la moda en cuanto a instrumentos la registraron el Piano (23.3%) y la Guitarra (20%).
- b) **Conocimiento de los estudiantes de aspectos sobre evaluación educativa.** Un amplio sector de los estudiantes encuestados (87%) señalaron tener conocimiento sobre el programa educativo de sus asignaturas tanto teóricas como prácticas. Las asignaturas con mayor número de frecuencia fueron Instrumento: 9 frecuencias; Historia de la música: 8 frecuencias; Investigación documental: 4 frecuencias. En relación a los instrumentos de evaluación que dijeron conocer los estudiantes, la mayoría se referían a instrumentos tradicionales como algún tipo de examen escrito u oral; o los relativos a las disciplinas de la interpretación musical como los recitales. Finalmente, en relación al tipo de instrumentos, se registró el doble de frecuencias en relación a los instrumentos tradicionales *versus* los instrumentos con enfoque constructivista, destaca resaltar que sólo un estudiante mencionó a las rúbricas como instrumentos de evaluación y otro la autoevaluación (ver figura 4).

- c) **Tipos y periodicidad de evaluación de los docentes.** Sobre la periodicidad de evaluaciones recibidas por sus docentes, el 100% de los encuestados señalaron que sus maestros de instrumento siempre les hacen una evaluación final; un porcentaje cercano al 50% una inicial e intermedia. En cuanto a las evaluaciones por parte sus maestros de materias teóricas, el 73.3% de encuestados señalaron que todos sus profesores hacen evaluaciones finales, el 36% de encuestados señalaron que casi todos sus maestros hacen evaluaciones a la mitad del semestre y el 33.3% señalaron que ninguno de sus profesores de materias teóricas realizan evaluaciones al inicio del semestre. Por otra parte, un porcentaje cercano al 50% señalaron que para evaluarlos, sus profesores de instrumento toman en cuenta su desempeño a lo largo del semestre, un 33% que sólo toman en cuenta un recital al final del curso y el 19% dijeron que sus profesores los evalúan con el análisis de su interpretación en vivo.
- d) **Percepción de los estudiantes sobre la evaluación que han recibido en la licenciatura.** En este rubro los estudiantes manifestaron ampliamente su interés en tanto a la calificación que obtenían, en ese sentido, las respuestas se asocian a tres tipos de categorías: alumnado que asocian una buena calificación con un buen rendimiento (23.3%); alumnado que asocian una buena calificación con la obtención de una beca (43%) o algún otro beneficio (20%); y un pequeño porcentaje de encuestados que sólo se interesan por una buena calificación sin ninguna otra razón (3.3%) o quienes no relacionan la calificación con el desempeño estudiantil (10%) (ver figura 9). Por otra parte, cerca del 60% de encuestados se interesan más en la calificación de su instrumento. Además, un alto porcentaje de encuestados (67%) consideran que su calificación obtenida en la licenciatura complementa su proceso de aprendizaje, lo que refuerza las respuestas obtenidas en la pregunta anterior. Finalmente, el 60% de los participantes señalaron que las calificaciones que obtuvieron fueron justas.

5.2 Respuestas a las preguntas de investigación

En esta sección se presentan las preguntas que se realizaron en el planteamiento del problema seguidas de sus respectivas respuestas basadas en los resultados:

- a) **¿Cuál es el conocimiento que tienen los estudiantes de los programas educativos de sus respectivas carreras?** La mayoría de los estudiantes conocen los programas educativos de sus respectivas carreras, mismas que se encuentran disponibles en el sitio *web* de la institución educativa en la que se desarrolló la investigación. También, podemos agregar que los encuestados conocen los programas correspondientes a la asignatura de su instrumento y algunos de las asignaturas teóricas pero no todas; las materias con mayor frecuencia fueron Instrumento, Historia de la música, Análisis musical e Investigación documental. Ello podría denotar que el alumnado encuestado tiene un mayor interés hacia esas materias, lo que puede ser evidente en las materias de instrumento, pero, en relación a las materias teóricas, podría ser que haya interés del alumnado o que los profesores de dichas materias den a conocer los programas educativos al inicio del curso.
- b) **¿Le otorga el alumnado la misma importancia a las materias teóricas que a las de su respectivo instrumento (piano, canto, guitarra, etc.)?** No, la mayoría de los encuestados (aproximadamente 2/1) dijeron tener más interés en obtener una buena calificación en sus materias prácticas, específicamente en su instrumento. Ello puede ser el resultado de que la matrícula de la escuela está mayormente ocupada por estudiantes que se preparan, de acuerdo con sus licenciaturas, para ejercer el concertismo cuando egresen, ya sea como integrantes de alguna orquesta, conjuntos de cámara o como solistas.
- c) **¿Qué instrumentos de evaluación conocen los estudiantes con base en su experiencia educativa?** Los encuestados señalaron conocer principalmente los instrumentos tradicionales como los exámenes y los propios de la música como los recitales, dictados, etcétera, cabe señalar que los recitales y dictados se realizan sobre un enfoque conductista en muchos sentidos, sin embargo, a veces también incluyen procedimientos que podrían considerarse constructivistas. No obstante a lo polémica que puede sonar esta afirmación, dejaremos la discusión sobre este aspecto para otro tipo de investigación que se desenvuelva específicamente sobre esta idea. Por otra parte, pocos encuestados señalaron instrumentos de evaluación asociados a la evaluación auténtica como las rúbricas, la autoevaluación o el desarrollo de proyectos. Para este

tópico las frecuencias resultantes en relación a instrumentos de evaluación tradicionales *versus* instrumentos de evaluación auténtica fue de 2/1.

- d) **¿Piensan los estudiantes que sus evaluaciones reflejan siempre su desempeño en el aula?** Por lo general no, pues aunque la mayoría de los encuestados dijeron estar interesados en obtener buenas calificaciones, un porcentaje significativo no mayoritario, dijeron haber recibido calificaciones injustas, además, sólo el 23% de los encuestados asocian una buena calificación con un buen rendimiento. Es preciso explicitar que en esta escuela, a diferencia de otras en nuestro país, la evaluación se realiza de forma individual, es decir que la ejerce el profesor de la asignatura de forma semestral. Sin embargo, los exámenes de titulación o de cambio de ciclo, se realizan de manera colegiada.
- e) **¿Consideran los estudiantes que el proceso de evaluación implementado por sus profesores complementa su aprendizaje musical?** Al parecer la mayoría de los encuestados consideran que el proceso de evaluación podría apoyar su proceso de aprendizaje. En este sentido, hay que notar que la respuesta con mayor frecuencia fue “casi siempre” y no siempre por lo que habría que profundizar en este tópico. También, habría que considerar la característica señalada en el inciso anterior sobre las características de una evaluación colegiada *versus* una evaluación individual ejercida por el docente.
- f) **¿Asocian los estudiantes que obtener buenas calificaciones los ayudará a tener mejores oportunidades profesionales en el futuro?** Sí, la mayoría de los estudiantes asocian el obtener buenas calificaciones con tener mejores condiciones en el futuro. Sobre todo, el comentario que más se manifestó fue el deseo de tener buenas calificaciones para obtener una beca, ya fuera para continuar con estudios de posgrado o para la gestión de un intercambio académico, con alguna otra institución de este u otro país, en el transcurso de los últimos semestres de la licenciatura. En ese sentido valdría la pena indagar más en tanto a la vigencia, en este contexto, de teorías desde el marco de la sociología de la educación, como la teoría estructural-funcionalista de Parsons y Mertot. Sin embargo, dejamos esta discusión para otro espacio.

5.3 Notas finales

De acuerdo con la naturaleza de la presente investigación, en la que se ha tomado en cuenta las opiniones del estudiantado, se puede concluir que al menos en el marco de esta institución, continua el predominio de las formas tradicionales de evaluación, lo que no se percibe como una cuestión negativa por parte del estudiantado. Ello podría denotar una falta de conocimientos pedagógicos o que se sienten satisfechos con los procesos educativos implementados por sus decanos. Este aspecto, refleja la opinión de Ahumada (2005: 30) cuando señala que “El abismo entre un marco teórico siempre creciente en nuevos enfoques y procedimientos de evaluación contrasta con la pobreza de las prácticas de los docentes [...] la evaluación sigue siendo entendida por sus "ejecutores" como un suceso independiente del proceso de enseñanza-aprendizaje [...]”.

Por otra parte, hacemos referencia de los aportes de la presente investigación: 1) Desarrollo de un instrumento de indagación en torno a la percepción sobre la evaluación recibida por parte del estudiantado, en este sentido queremos recalcar que dicho instrumento puede ser adecuado para replicarse en otros contextos educativo-musicales; 2) Descripción de la percepción del alumnado de una institución educativa compaginada con la teoría educativa sobre los aspectos referentes a la evaluación educativa; y 3) Despliegue de un marco teórico sobre evaluación en la educación musical basado sobre todo en la teoría constructivista.

En otro sentido, es preciso señalar que las principales limitaciones se refieren a tres vertientes. La primera es que los resultados no son aplicables en otros contextos, pues debido a que la muestra es pequeña y está implementada bajo condiciones muy específicas no pueden demostrar validez externa.

Finalmente, se sugiere la realización de una replicación con una muestra representativa, que refleje también la percepción sobre evaluación en otros contextos pedagógico-musicales e instituciones educativas de distintas latitudes y que sirva para recuperar la percepción del profesorado y los directivos de las instituciones sobre estos tópicos. Por otra parte, sería necesario indagar sobre las consecuencias efectivas en torno a las mejoras en la calidad educativa que resultan de procesos de evaluación a nivel institucional, que empiezan a

implementarse por organismos como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes A.C. (CAESA), así como la mejora que implica la evaluación que varias de las escuelas de música empiezan a realizar a su personal docente. Otro aspecto fundamental a considerar sería conocer si las grandes diferencias salariales, así como las distintas condiciones entre los docentes, influyen en la calidad de la enseñanza musical que se implementa en nuestras universidades y conservatorios.

Referencias bibliográficas

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Octaedro/EUB, Universidad Pública de Navarra.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana.
- Arenas, P. (1987). Pedagogía musical contemporánea. En S. Dultzin (coord.) *La educación musical infantil en México: Antología de métodos y experiencias*. México, DF: CENIDIM-INBA, 33-40.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (2006). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, DF: Trillas.
- Chávez, C. (1949). Discurso de Carlos Chávez pronunciado con motivo de la inauguración del nuevo edificio del conservatorio. En J. Bal y Gay, C. Chávez, B. Galindo, R. Halffter, J. Moncayo, A. Salazar y L. Sandi (eds.) *Nuestra Música revista trimestral*. Año IV-Núm. 14-Abril. México, DF: Ediciones Mexicanas de Música, 142-146.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, DF: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Escuela Nacional de Música. (2008). *Planes y programas de estudio*. Recuperado el 17-09-13 de: <http://www.enmusica.unam.mx/div/ofe/edu/licenciatura/plan.html>.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discover of grounded: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gómez, J. (2010). ¿Cómo perciben la evaluación los profesores, padres y alumnos? *Paiderev revista extremeña sobre formación y educación*. Recuperado el 17-09-13 de: <http://revista.academiamestre.es/2010/12/%C2%BFcomo-perciben-la-evaluacion-los-profesores-padres-y-alumnos/>.

- Goodrich, H. (2010). ¿Qué es una rúbrica (matriz de evaluación)? *Rubistar: Crea esquemas para tu proyecto de actividades de aprendizaje*. Universidad de Kansas. Recuperado el 17-09-12 de: <http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=WhatIs&module=Rubistar&&skin=es&lang=es&>.
- Medina, L. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v15, n2. Recuperado el 15-09-13 de: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-medina.html>.
- Microsoft Office. (2010). *Microsoft Excel*. Programa de cómputo para tareas financieras y contables. Washington: Microsoft Corporation.
- Muñoz, Ó. (1987). La importancia de la educación musical en la escuela primaria y su desarrollo a partir de 1976. En S. Dultzin (coord.) *La educación musical infantil en México: Antología de métodos y experiencias*. México, DF: CENIDIM-INBA.
- Palacios, L. (2005). *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. México, DF: UACM.
- Piaget, G. (2005). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Biblioteca de Bolsillo.
- Piñero, E. (1986). *Para una Metodología de la Enseñanza de la Guitarra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Poplin, M. (1988). Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process: implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21. 401-416.
- Prieto, R. (2001). La evaluación de las actividades musicales. *Contextos educativos: Revista de educación*, 4. Recuperado el 15-09-13 de: <http://publicaciones.unirioja.es/ojs-2.4.2/index.php/contextos/article/view/500>. 329-340.
- Real Academia Española. (2013). *Diccionario de la Real Academia Española*. Vigésimo segunda edición. Recuperado el 12-08-13 de: <http://www.rae.es/rae.html>.
- Regelski, T. A. (1980). *Principios y Problemas de la Educación Musical* México, DF: Editorial Diana.
- Sandi, L. (1949). La educación musical en México. En J. Bal y Gay, C. Chávez, B. Galindo, R. Halffter, J. Moncayo, A. Salazar y L. Sandi (eds.) *Nuestra Música revista trimestral*. Año IV-Núm. 14-Abril. México, DF: Ediciones Mexicanas de Música, 135-140.
- Santojanni, F., Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México, DF: Editorial Siglo XXI.
- Scientific Software (2007). *Atlas-ti (programa de computador)*. Berlin: Scientific Software Development.
- Stimpson, M. (1993). *La Guitarra: una guía para profesores y estudiantes*. Madrid: Editorial Rialp.

ANEXO 1. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Por favor contesta las siguientes preguntas de acuerdo con las opciones que mejor reflejen tus opiniones.

I. Datos generales

Edad		
Género	M	F
Trabajas	Sí	No
Año escolar al que pertenece		
Carrera que cursa		
Instrumento		

II. Conocimiento de los estudiantes de aspectos sobre evaluación educativa

4. ¿Conoces el programa educativo de la asignatura del instrumento que cursas?

Sí	No
----	----

5. ¿Conoces el programa educativo de alguna de las asignaturas a lo largo de tu carrera?

Sí	No
----	----

De cuáles asignaturas _____

6. ¿Indica los instrumentos de evaluación que conoces?

III. Tipos y periodicidad de evaluación de los docentes

1. ¿Tu profesor(a) de instrumento realiza evaluaciones durante el semestre?

	Sí	No
Inicial		
intermedia		
Final		

2. ¿Tus profesores(as) de materias teóricas realizan evaluaciones durante el semestre?

	Todos	Casi todos	Casi ninguno	Ninguno
Inicial				
Intermedia				
Final				

3. ¿Qué método de evaluación implementa tu profesor de instrumento para asignarte tu calificación?

A través de fichas o rúbricas con parámetros para evaluar la ejecución instrumental	
A través de la observación de mi desempeño a lo largo del semestre	
Una vez que participo en el recital me otorga la calificación	
Elaboración de un portafolio con las actividades que realice durante el semestre	
A través del análisis de la interpretación en vivo	
Otra	

IV. Percepción de los estudiantes sobre la evaluación que han recibido en la licenciatura

7. Te interesa la calificación que obtengas de tus asignaturas

Sí	No
----	----

¿Por qué?

8. ¿Qué calificación te interesa más?

Instrumento	Materias teóricas	Otra
-------------	-------------------	------

¿Por qué?

9. ¿Piensas que algún profesor(a) te asignó una calificación de forma injusta aquí en la escuela?

Sí	No
----	----

10. ¿Consideras que la evaluación que se implementa en la ENM complementa tu proceso de aprendizaje de los contenidos?

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