

# DESARROLLO DEL CRITERIO PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL

Development of criteria for evaluation in music education

*Ricardo N. López León Ph.D. (eur)\**

\*Catedrático Asociado, Universidad de Puerto Rico, Recinto  
de Río Piedras. rlopezleon@hotmail.com

## Introducción

El largo debate generado por algunos educadores que alegan que las destrezas y los conocimientos provenientes de la educación artística no tienen una naturaleza tangible ni cuantificable, posiblemente sea parte de las razones por las que la evaluación de la actividad musical escolar encuentra un gran número de detractores. Esa oposición podría ser el reflejo, en algunos casos, de algún temor por la pérdida de calidad de las experiencias musicales o la devaluación de la actividad artística en el ejercicio de la enseñanza de la música. Ciertamente existen varios enfoques para abordar el tema. Sin embargo, es muy importante definir el contexto en donde esa gestión educativa se realiza para así dirigir los principios de la tarea. El plano donde se desplegarán los planteamientos se refieren exclusivamente al ámbito formal- escolar.

Algunos autores como Pujol (1997) llegan a afirmar que no hay educación posible sin el ojo interpretativo de la evaluación. En un plano más profundo sobre el tema, Aróstegui (2003) declara que la evaluación en educación musical podría utilizar varios enfoques de forma complementaria. Por una parte, define las observaciones positivistas como las cargadas de ideas preconcebidas para ejercer el criterio, mientras que las destrezas interpretativas procuran la interacción de significados como base del diálogo entre los actores de la evaluación educativa. Además, este autor antepone la experiencia a la propuesta y la observación del proceso como médula de las decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos planteamientos sirven de base para guiar a la reflexión y comenzar a considerar la evaluación educativa como una gestión necesaria.

La observación del desarrollo musical en los alumnos puede ser la oportunidad que los agentes de la dinámica educativa necesitan para hacer de la enseñanza-aprendizaje un ejercicio más rico y

comunicativo. López (2013) entiende que la reflexión sobre la práctica y la mirada continua a los modelos, estrategias y técnicas utilizadas en el ejercicio continuo de la enseñanza proveen información muy valiosa para la observación de las actividades musicales y el desarrollo de las destrezas relacionadas. Los instrumentos utilizados para la evaluación deben permitir la flexibilidad necesaria para ejercer el juicio sobre la experiencia creativa y significativa dentro de sus ofrecimientos académicos. (López, Lorenzo & Addessi, 2013).

Dado el amplio margen de criterios e ideologías en torno a la observación sistemática de la audición, la ejecución y la interpretación musical, es importante establecer límites concretos entre los niveles de dificultad que guían la motivación por el aprendizaje en varios contextos de educación formal. Es muy común en el ámbito artístico lidiar con aspectos subjetivos de la interpretación musical basados en la propia experiencia y no en criterios desarrollados en conjunto con los pares o en investigaciones confiables. Al reflexionar sobre la propia práctica como medio para el intercambio educativo, la dinámica profesor-alumno se convierte en una bidireccional. El estudiante estará al tanto del proceso de su aprendizaje y el profesor establecerá de forma sistemática y asertiva el material cubierto y el que resta para trascender el nivel. Según Black y William (1998), existe investigación suficiente para afirmar que la evaluación efectiva depende de que el docente posea objetivos claros y específicos con criterios amplios para construir sus juicios acorde con la tarea de observación del cumplimiento de los objetivos.

### 1.El desarrollo del criterio del maestro-músico

El término criterio abarca la subjetividad del juicio de valor. Es decir, le prenda un valor a algún ejercicio o acción en un contexto determinado. Es un instrumento que comprende dos elementos

básicos: un parámetro (u objeto de evaluación) y un nivel de exigencia (un punto de referencia, que puede ser una norma, una regla o un nivel de competencia). Es en este punto que se distancian los términos criterio y gusto. La preferencia o gusto implica muchos factores de carácter subjetivo al momento de tomar juicio sobre cualquier acción. Por lo tanto, el evento enjuiciado debe ceñirse a las circunstancias establecidas en los objetivos didácticos. Cuando se evalúa, el maestro debe exponer sus criterios de forma clara y precisa. Unos criterios preestablecidos ayudan tanto en la instrucción como en la evaluación. Gran parte de la efectividad de la enseñanza de los maestros se fundamenta en ayudar a sus estudiantes a entender esos criterios, para que así puedan revisar su trabajo y esfuerzo (McTighe & Ferrara, 1998).

Determinar los detalles de una acción no es tarea fácil cuando de la enseñanza de esta se trata. A este hecho, la música como materia impartida en el ámbito escolar añade un cúmulo de factores que dificultan el balance pedagógico y artístico. Por lo general, algunos músicos encargados de la enseñanza musical en escuelas de diverso nivel académico demuestran un arraigo más consistente hacia su dimensión práctica-interpretativa de la música que a su identificación con la tarea de enseñarla (Lorenzo & López, 2010). Ciertamente esta situación influye la comunicación docente-estudiante, especialmente cuando prevalece la idea de que la ejecución instrumental es la única manera de construir conocimientos musicales. Un estudio de López, Lorenzo y Addessi (2014) fortalece este argumento y agrega que el maestro-músico también modela las estrategias de enseñanza de su mentor musical y prefiere la instrucción de instrumentos musicales por encima de utilizar los recursos didácticos del movimiento corporal, la integración con otras materias o la audiperceptiva lúdica.

Esbozar una propuesta para desarrollar el criterio del docente de música en su faceta de evaluador

demande una estructura conceptual robusta. A estos efectos, la teorización de Zabalza (1987) puede arrojar luz en esa dirección. Este autor considera que la selección de criterios de evaluación debe corresponder significativamente a la lógica y al contexto de los dicentes. Aspectos epistemológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos fueron identificados para procurar una variedad de enfoques y opciones para ampliar la discusión de la materia.

El valor para la enseñanza musical en el ámbito escolar fluctúa entre el pensamiento científico, humano y cultural. Es menester del maestro decidir cuál de estos contextos será la base que dirija su oferta académica y decante la esencia de los contenidos que regirán esa oferta académica. Desde una perspectiva positivista, la instrucción musical se puede enfocar desde la constatación sensorial de los elementos que constituyen el fenómeno sonoro. La duración, la intensidad, la altura y el timbre se constituirán en conceptos que los contenidos demostrarán a través de experiencias profundas y significativas. Por otro lado, las propiedades orgánicas de la música y la cercanía a las formas del sentimiento humano, como: la evolución y la decadencia, la fluidez y el inmovilismo, el conflicto y su solución, la veracidad, la pausa, la excitación máxima, la calma o lapsos de activación paulatina y letargo, también existen para ser enseñadas (Stubley, 1992). La docencia musical ha sido influenciada por el énfasis en las fluctuaciones del sonido en la percepción sonora dentro de un contexto determinado. Este enfoque cultural ha proliferado entre muchos educadores musicales consientes de que los estudiantes también establecen conexiones psicológicas de los procesos, la ejecución, la audición, la contemplación y su identificación con la música (López et. al., 2014).

Además del criterio psicológico, el juicio sociológico involucra la contextualización en el espacio referencial a los miembros de una

comunidad o un grupo. La observación de las situaciones, conflictos, necesidades y características de la sociedad que los rodea deben ser presentadas a través de la música. La promoción del pensamiento creativo servirá de enlace para diseñar herramientas de observación tanto en el ámbito sociológico como en el psicológico. Según Aróstegui (2012), ya existe investigación que puede ayudar a identificar las características del proceso creativo de un grupo a través de la colaboración entre individuos en pos de un producto musical que será evaluado en el contexto significativo de los alumnos. El mismo autor menciona que el producto musical es el elemento que diferencia a la creatividad de la fantasía. Entonces, la descripción de esos indicadores será parte del diálogo alumno-docente en el momento de emitir un juicio sobre la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

El indicador del conocimiento demostrado y los aspectos más relevantes del material musical se han centrado tradicionalmente en la memorización de objetos y sujetos relacionados con la música. Esto se denomina como el criterio de representatividad. Este tipo de juicio ha determinado los contenidos que representan la materia hasta el momento (Latorre & Lorenzo, 2013). No obstante, esta base conceptual no deja de ser importante en la enseñanza musical y sus referencias a estilos tradicionales. A lo que se alude es al balance entre lo conceptual y lo perceptual. Por otro lado, para identificar los linderos de la materia- música, el criterio de la especificidad determina qué contenidos están presentes en la música y no en otras disciplinas. La diferencia entre estos dos criterios estriba en que el primero establece símbolos preestablecidos y el segundo propone características propias a través de la experiencia.

Es de forma consecuente que se va arribando al criterio pedagógico. Todos los saberes anteriores convergen con el fin de adaptarlos a los alumnos con la esperanza de tocar sensibilidades a través de

nuevas experiencias emocionales sin perder la conciencia de una fundamentación teórica-práctica. Es aquí donde la madurez de criterio fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un proceso donde la discusión, la comunicación de ideas y sensaciones, los diálogos abiertos y los debates críticos aseguran el espacio para la ampliación del conocimiento sin olvidar la calidad de los pasos ni la claridad de las huellas que marquen el camino del aprendizaje compartido.

## 2. Identificación de propósito y la valoración del criterio en la enseñanza musical

Partiendo de la experiencia en la supervisión de estudiantes en formación y estudiantes practicantes, es posible afirmar que no es poco común la falta de un propósito de funciones de parte de numerosos educadores musicales en diferentes etapas de su carrera. Concretamente, se ha identificado una ausencia marcada de contenidos relevantes o significativos en los ofrecimientos de maestros con experiencia en la labor docente. Dado este hecho, se propone conocer el propósito de sus funciones y luego formular unos criterios que demarquen el inicio y la meta de cada una de las destrezas que se pretenden desarrollar. No es recomendable aplicar la experiencia acumulada en todos los contextos. Los criterios deben revisarse constantemente. Cada grupo de estudiantes poseen características y necesidades diferentes.

Primeramente, no se puede perder de perspectiva que el grado de aceptación y el aprendizaje de los contenidos en educación musical están íntimamente relacionados con el grado de motivación e interés que provoque la presentación de los contenidos musicales (Arriaga & Madariaga, 2004). Estar al tanto de aspectos como la frecuencia de participación, la seguridad y confianza en el trabajo realizado, la simpatía con la labor de los compañeros, el manejo de la crítica y la

agilidad en la identificación de la razón de ser de cada actividad durante la clase, son puntos de observación de las conductas actitudinales. Con estos pasos iniciales se pretende hacer un reconocimiento de las prácticas de enseñanza musical más comunes entre los actores educativos, con el objetivo de identificar con claridad los contenidos de la materia música en sus contenidos procedimentales, los contenidos de conceptos, de hechos y datos dentro de sus sistemas conceptuales, y los contenidos de corte transversal como las actitudes, las normas y los valores éticos. En este apartado se describirán, de forma general, las grandes unidades temáticas donde se enmarcan los contenidos musicales escolarizados, de forma que se pueda despejar el camino del objetivo principal y permitir el propósito del ejercicio en cuestión. Podría ser muy complicado el ejercicio de evaluación, si no se cuenta con un propósito claro de la tarea y lo que se espera del profesor en un contexto determinado.

### 3. La apreciación musical

Este curso de enseñanza de la música consiste en escuchar y proponer un paradigma de cultura musical. Tradicionalmente, el contenido artístico se compone de las obras musicales compuestas en los países centroeuropeos desde la Edad Media hasta mediados del siglo pasado. La escucha se organiza de forma analítica con un enfoque científico e intelectual. El objetivo principal es reconocer las propiedades formales de la música culta o estética occidental. Uno de los objetivos principales de esta escucha de la música es la racionalización y la verbalización de las sensaciones que provocan la exposición a una obra musical. Entre los retos que propone este tipo de didáctica de la música se encuentran la memorización de la vida de los compositores y sus obras, la identificación de las formas de composición, el reconocimiento visual y auditivo de instrumentos musicales, los tipos de conjuntos (vocales e instrumentales), el protocolo de comportamiento en conciertos, la escucha pasiva

y la referencia memorística del compositor entre otras cosas.

La reacción esperada consiste en tener la capacidad de expresarse sobre el fenómeno musical con un espectro de adjetivos muy amplio. Este aspecto de la descripción de la expresión musical ha sido ampliamente investigado (Asmus, 2009). El maestro de música puede elegir entre perpetuar este enfoque de instrucción o relacionar la producción musical con el entorno del escucha y su ser individual y colectivo. En esa dirección, Aróstegui (2003) plantea que el conocimiento científico o positivista, en donde el fenómeno educativo se basa en la reacción causa y efecto, todavía domina el ámbito educativo. De forma contraria, también se puede observar el aprendizaje como una consecuencia de la interrelación cognitiva y social propiciada por el intercambio de significados ente los involucrados en la dinámica educativa. Tanto en uno como el otro, la reacción corporal al impulso sonoro puede ser un indicador de aprendizaje, la reflexión oral o escrita sobre la experiencia acústica también podría ser un indicador valioso. Si el objetivo del curso de apreciación musical también implica la exposición a la posibilidad de la composición, igualmente se podría utilizar la tecnología disponible para la manipulación del objeto sonoro. Por ejemplo, hacer cambios en la velocidad, la intensidad o la calidad del sonido del aparato reproductor. Este manejo del contenido musical convierte a los oyentes pasivos en agentes activos. Aunque también se podría evaluar desde una perspectiva del grado de creatividad demostrada o la frecuencia de participación.

### 4. Discriminación auditiva: (Educación en la percepción auditiva)

La escucha atenta es una de las destrezas por desarrollar en este modelo, el cual incluye diferentes clases de eventos acústicos, como la música popular. La meta principal de este modelo

persigue transformar a los estudiantes en participantes críticos del mundo musical a través de la educación de la percepción sensorial, como base para el pensamiento analítico y la exploración de su capacidad creativa al hacer música. Las actividades propuestas incluyen desmenuzar las propiedades del sonido como fenómeno de energía vibrante, la duración, el ritmo, el timbre, la distancia entre un sonido u otro, la dirección, el registro, la procedencia en el espacio, la armonía, la identificación de células, frases y segmentos que identifique la forma del momento musical, los comienzos y clausuras del sonido en conjunto o en solitario.

Seguir el proceso en la evolución de las destrezas antes mencionadas, representa un reto pedagógico. Los criterios de evaluación deben estar basados en contrastes, paralelismos, diferencias, reacciones y descripciones. Por ejemplo, antes de hacer discriminaciones auditivas en un solo instrumento, se induce al alumno a la identificación de objetos sonoros, a describir la cualidad del sonido y mencionar otros sonidos parecidos que podrían sustituirlo. Algunas de las herramientas sugeridas para la evaluación, podrían abarcar desde la observación de la representación corporal hasta una identificación gráfica o vocal. Aspectos como la fluidez, la precisión, la calidad de ejecución, la capacidad de integración, la riqueza de vocabulario rítmico o melódico basada en la variedad entre otras, serían buenos puntos de referencia para la crítica bidireccional de la acción formativa desde esta perspectiva de enseñanza musical.

## 5. Interpretación didáctica de la música

La materia música, como objeto didáctico, intenta tomar en cuenta la experiencia musical de los estudiantes como base para el entendimiento del fenómeno sonoro. Persigue una ampliación personal, intelectual y cultural. Además, la música adquiere una presencia importante en la

formación de un ser humano que presente características de una educación integral. Este esfuerzo debe velar por la conservación de la música por medio de la vivencia. La intención puede ser expandir la cultura general, desarrollar el pensamiento creativo, enriquecer otras experiencias educativas, proveer opciones para ocupar el ocio, ofrecer la oportunidad vocacional, satisfacer la necesidad de expresión personal o simplemente fortalecer la ejecución en otras materias académicas como la matemática o la lectura. Dentro de este contexto, todo objeto, paisaje, idea o situación adquiere alguna capacidad sonora con el fin de ampliar su significado.

El material grabado puede presentar una inagotable fuente de obras musicales que contemplen la tolerancia y la exposición a un variado y rico repertorio para la escucha, la expresión corporal, la ejecución instrumental y el canto. Además, las nanas, las canciones populares, el cancionero escolar e infantil oficial, canciones y ritmos tradicionales, los cuentos musicalizados, los bailes folklóricos, la ejecución de instrumentos musicales o cotidiáfonos son parte de la variedad de estrategias de musicalización escolar. En cuanto a los contenidos, se puede indicar que existe material musical con intención educativa en abundancia. Es decir, la música como contribución a la función educadora de la escuela, aun antes de la instrucción musical per se (Aróstegui, 2011).

En este escenario, tanto la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como la comunicación de calificaciones finales, proponen una evaluación estructurada y secuencial. De manera que tanto los estudiantes como sus encargados puedan apreciar la importancia de las actividades de educación musical. Por tanto, el almacenamiento de evidencias del proceso académico en portafolios representaría una buena referencia del trabajo realizado y del desarrollo del



conocimiento musical. Además de la demostración de la ejecución corporal, instrumental o vocal, la frecuencia de participación y la observación de la actitud ante el evento musical en la clase.

### 6. La ejecución instrumental o vocal

Desde tiempos inmemoriales, este modelo de educación musical representa el medio preferido para promover la experiencia musical. La enseñanza de instrumentos musicales y la educación vocal-musical acaparan el espacio temporal para estos fines. También, la actividad musical de aula reconoce el manejo de objetos sonoros y del instrumento vocal como medio preferencial de enseñanza de la música en las etapas inicial, media y avanzada del aprendizaje de la materia. Además, introduce la lectoescritura musical en función de la ejecución e interpretación del fenómeno musical.

Por tratarse de la ejecución musical como una condición sine qua non de la experiencia musical, sería preciso establecer criterios de precisión, calidad de sonido y la calidad de interpretación, ubicados en niveles que diferencien al aprendiz del experto pasando por los ya iniciados que se encuentran en zonas de desarrollo después de la fase de ejecutante en potencia. La distinción entre un nivel y otro se determina por la relación que se establece entre los indicadores y el modo en que se pueda delinear el desarrollo de las acciones, la edad y el propósito. Por tanto, se proponen los siguientes niveles: logrado, en proceso y en inicio, los cuales constituyen instrumentos para evaluar de forma amplia y determinar el nivel en que se encuentra cada uno de los educandos. Otros indicadores importantes considerarían los hábitos y destrezas de manejo del instrumento o la voz, la práctica voluntaria fuera del horario escolar, la autocrítica y la capacidad para evaluar sus resultados en beneficio propio y de sus compañeros.

## 7. Lenguaje musical (solfeo o teoría de la música)

Este modelo de tarea docente, en muchos casos, está reducido a la decodificación de símbolos musicales tradicionales. Hay que apuntalar la máxima de que la música es mucho más amplia que símbolos de referencia para el sonido. Por lo tanto, la observación de la evolución del conocimiento en este renglón se debe ampliar a la definición de conceptos que clarifiquen aspectos como la interpretación de modos de escritura y lectura musical. El entrenamiento auditivo en el contexto del ritmo, la melodía y la armonía son los contenidos que se deberían utilizar para demostrar de forma global el cúmulo de información recibida. No obstante, sería enriquecedor para el alumno poder expresarse en torno a este ejercicio, utilizando la estrategia del aprendizaje por solución de problemas de expresión, y replantearse el material como el inicio de su crecimiento creativo, no solo como un medio de codificación y decodificación de acercamientos a la música. Por su parte, el maestro evalúa la labor que demuestre desarrollo y aprendizaje a través del grado de riesgo, el sentido de futuro de las frases rítmicas, melódicas y armónicas, así como la complejidad basada en elementos fuera del

aspecto meramente técnico, como las dinámicas, los cambios de velocidad, la duración y la dirección métrica y melódica.

## 8. Conclusiones

Cuando se lleva a cabo una evaluación con calidad, tanto el profesor como los alumnos obtienen una valiosa información sobre el nivel de competencia dentro de los parámetros de aprendiz, prospecto y experto, además de los conocimientos adquiridos en la clase. Esto no quiere decir que el docente rehuirá la responsabilidad sobre la evaluación del rendimiento del estudiantado dentro del marco regulador establecido por las autoridades educativas del país en contexto. Por el contrario, el maestro debe conocer tanto su materia como lo que se exige de su labor. Un escenario que provea la cantidad más amplia de opciones educativas junto a unos parámetros justos y definidos por criterios, aumenta el éxito del objetivo de la docencia en música y cualquier otra materia. En definitiva, se plantea no solo la intención, sino la urgencia de que la educación musical se utilice como fin y como medio educativo, un proceso educativo lleno de experiencias artísticas, además de una formación basada en el pensamiento crítico y el placer de aprender.



## Referencias

- Aróstegui, J.L. (2003). On the nature of knowledge: What we want and what we get with measurement in music education. *International Journal of Music Education*, 40,100-115.
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contra hegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista Abem*, 19(25), 19-25.
- Aróstegui, J.L. (2012). El desarrollo creativo en educación musical. Del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educacao, Santa Maria* 37 (1), 31-44.
- Arriaga, C. & Madariaga, J. M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista Psicodidáctica* 17, 65-74.
- Asmus, E. (2009). *Musical expression measurement*. Paper presented at the Suncoast Music Education Research Symposium, Tampa, Florida, U.S.A.
- Black, P. & Wiliam, D (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education* 5(1), 7-71.
- Latorre, I. & Lorenzo, O. (2013). *Relations between study and employment: music graduates in Puerto Rico. Arts and Humanities in Higher Education*. Recuperado de:  
<http://ahh.sagepub.com/content/early/2013/02/06/1474022212473524>
- López, R. (2013). *Reflexiones sobre la observación y evaluación de las actividades musicales en el contexto escolar*. Boletín de la Asociación Puertorriqueña de Evaluación. [En prensa].
- López, R., Lorenzo, O. & Addessi, A. (2014). ). Music Education in Puerto Rican Elementary Schools: A Study from the Perspective of Music Teachers. *International Journal of Music Education Research*. Recuperado de:  
<http://ijm.sagepub.com/content/early/2014/03/14/0255761413515811>
- Lorenzo-Quiles, O. & López-León, R. (2010). Profesionalización de los Maestros de Música de Educación Primaria en Puerto Rico. *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad*, 331-350.
- McTighe, J. & Ferrara, S. (1998). *Assessing learning in the classroom*. Washington, DC: National Education Association.
- Pujol, M.A. (1997). *La evaluación del área de música*. Barcelona: Octaedro.
- Stubley, E.V. (1992). Philosophical Foundations. En R. Colwell (ed). *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC-Shirmer Books.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea