

Ideas de los profesores de instrumento de conservatorio sobre las funciones y finalidades de la evaluación

Conservatory Instrumental Teachers' Ideas about the Functions and Purposes of Assessment

Aránzazu González Royo

e-mail: aranzazu@gmail.com

Universidad Politécnica de Valencia. España

Alfredo Bautista

e-mail: alfredo.bautista@nie.edu.sg

Nanyang Technological University, National Institute of Education. Singapur

Resumen: La mayor parte de la investigación sobre las ideas del profesorado acerca de la evaluación proviene de estudios realizados con profesores de educación general (p.ej. primaria, secundaria, universidad). En contraste, existen pocos trabajos realizados con profesores de enseñanzas artísticas, específicamente de interpretación musical en conservatorios. El objetivo de este estudio fue describir las ideas de profesores de instrumento acerca de las funciones y finalidades de la evaluación, comparándolas con las ideas propuestas en el currículo de enseñanzas musicales vigente. Los participantes fueron 18 profesores de instrumento de la Comunidad de Madrid. Se realizó una entrevista semi-estructurada en la que preguntamos a los profesores sobre las finalidades que consideraban a la hora de evaluar. Las respuestas se analizaron mediante análisis de contenido. Encontramos que las finalidades fundamentales mencionadas con más frecuencia fueron las sumativa, formativa y autoevaluación del profesor, mientras que calificar fue mayormente referida como finalidad secundaria. Pocos profesores hicieron alusión a la finalidad formadora. Asimismo, hallamos que las respuestas hacían alusión tanto a las funciones social y pedagógica de la evaluación. Concluimos que las ideas de los profesores entrevistados reflejaban sólo parcialmente lo establecido en el currículo de música vigente. Esto es especialmente notable en la poca presencia de la finalidad formativa, en comparación con la relevancia prescrita desde el currículo. Se discuten las limitaciones del estudio y se sugieren futuras líneas de investigación que contemplen las tensiones entre las funciones pedagógica y social a lo largo de cada ciclo educativo.

Palabras clave: profesores de instrumento; conservatorio; evaluación; funciones; finalidades; currículo.

Abstract: Most research on teachers' ideas about assessment comes from studies conducted with general education teachers (e.g., primary, secondary, university). In contrast, there are only a few studies focused on teachers of art-related disciplines, specifically those who teach instrumental performance in music conservatories. The aim of this study was to describe the ideas that instrumental music teachers have on the functions and purposes of assessment, comparing them with the ideas outlined in the current music curriculum. Participants were 18 teachers from different instrumental specialties, who taught at state-funded conservatories within the autonomous Community of Madrid. We conducted semistructured interviews in which we asked teachers about the purposes that they had in mind when assessing students. Responses were analyzed using content analysis. Findings showed that the most frequently mentioned primary purposes of assessment were summative, formative and selfassessment, while grading students appeared most frequently as a secondary purpose. Few teachers referred to the formative purpose. In addition, we found that the teachers' responses alluded to both social and educational functions of assessment. We conclude that the ideas of the interviewed teachers reflected what is prescribed in the current music curriculum only partially, given the marginal role of the formative purpose as compared with curriculum guidelines. Limitations of the study are discussed. We suggest that researchers should conduct future research addressing the tensions between educational and social functions of assessment throughout each educational cycle.

Keywords: music performance teachers; conservatories; assessment; functions; purposes; curriculum.

Recibido / Received: 26/11/2017
Aceptado / Accepted: 16/05/2018

1. Introducción

La enseñanza de la interpretación musical en los conservatorios posee características muy diferentes a la educación general. Por ejemplo, las clases de instrumento son principalmente de naturaleza individual, por lo que la distribución de los objetivos de aprendizaje y la elección del repertorio a tocar por los alumnos es, en última instancia, responsabilidad del profesor de instrumento. Los alumnos suelen tener el mismo profesor durante todas las enseñanzas elementales y profesionales (aproximadamente 10 años), quien se encarga de evaluar y calificar durante todos los cursos, exceptuando en los exámenes finales de grado, en los que califica un tribunal formado por miembros del departamento (Orden 1031, 2008). Finalmente, en música el objeto de conocimiento (i.e., la interpretación musical) se valora como un proceso comunicativo desde la subjetividad (Fautley, 2010). Estas características, entre otras, hacen que los profesores de instrumento en conservatorios de música resulten de especial interés para la investigación educativa sobre ideas acerca de la evaluación.

1.1. *La evaluación: marcos teóricos*

El cambio que se ha producido en las últimas décadas en los paradigmas de enseñanza-aprendizaje ha influido en el sistema educativo español, plasmándose en el diseño de un currículo de orientación constructivista (Pozo, Bautista y Torrado, 2008). En la actualidad, se considera la participación activa de los alumnos en la

construcción de su conocimiento. La evaluación no se concibe solamente como una valoración final del objeto del conocimiento, entendido como producto, sino como una parte reguladora e integrada en la enseñanza cuyo fin es mejorar el aprendizaje (Fautley, 2010; Stanley, Brooker y Gilbert, 2002).

Siguiendo la propuesta de Coll y Remesal (2009), entendemos la evaluación como un procedimiento de recogida, análisis y valoración de la información obtenida en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor es el principal agente encargado de obtener dicha información, tanto en los momentos de evaluación final como en los de evaluación procesual o continua. El uso que el profesor posteriormente haga de esta información determina la función de la evaluación, o el para qué se evalúa.

La mayoría de teóricos han propuesto la existencia de dos funciones principales de la evaluación [p.ej., Coll y Remesal (2009); Jorba y Sanmartí (1993)]. Por una parte, la función social consiste en la acreditación y certificación de los resultados del proceso educativo. Desde esta función se aporta información al resto de la sociedad (p.ej., instituciones educativas), así como a los diferentes agentes de la comunidad (p.ej., padres, profesores), sobre los éxitos y/o fracasos del sistema educativo. En su otro polo, la función pedagógica tiene como fin el progresivo ajuste y regulación de los diferentes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la reflexión de los agentes implicados -profesores, alumnos, padres- para su mejora. A nivel de aula, estas dos funciones generales de la evaluación pueden concretarse en diferentes tipos de finalidades. Las finalidades son un aspecto vital en la evaluación ya que determinan el tipo de información que se considera relevante a la hora de evaluar, los criterios y procedimientos más adecuados, así como su ubicación temporal (Solé, Miras y Castells, 2003).

Los investigadores han definido la finalidad sumativa como el medio para controlar que el desarrollo de las capacidades de los alumnos se adecúe al nivel exigido por un determinado sistema educativo (Estebaranz, 2017). La finalidad sumativa tiene, por tanto, una función social. Consiste en valorar hasta qué punto se han cumplido los objetivos marcados, por lo que se realiza al final de un periodo educativo. Para ello, es necesario que los estándares educativos satisfagan unos niveles normativizados. Asimismo conlleva otra serie de finalidades que también poseen la misma función, como por ejemplo la calificación, la selección de los alumnos que pueden cursar determinados estudios o niveles, la certificación, su orientación académica, y el resto de finalidades que impliquen la rendición de cuentas al conjunto de la sociedad.

La finalidad formativa fue conceptualizada para adecuar los sistemas educativos a las necesidades de los alumnos dentro de su contexto (Monereo, 2003). Esta finalidad implica obtener datos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que permitan adoptar mecanismos reguladores de las actuaciones pedagógicas en el momento preciso. Desde este planteamiento evaluador, el profesor es quien gestiona la información obtenida: aporta *feedback* al alumno sobre el desarrollo de su proceso de aprendizaje, y establece juicios que le permiten tomar decisiones inmediatas, adecuando sus actuaciones a la realidad del aula (Fautley, 2010; Shuler, 2011). Alfageme-González, Miralles y Monteagudo (2015) se refieren a la evaluación formativa como un proceso cíclico, dinámico y multidimensional, inserto

en la práctica docente y en el que se produce una gran interacción entre profesor y alumno. Los currículos en la actualidad han propuesto integrar la finalidad formativa de la evaluación en los sistemas educativos (Shively, 2015). El objetivo es guiar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje, y no solamente valorar su resultado final.

Asimismo, los planteamientos constructivos están dirigidos a que el alumno regule su propio aprendizaje. Pozo, Bautista y Torrado (2008) plantean la utilidad de la evaluación formadora, ya que el profesor fomenta la autorregulación del alumno al transferirle progresivamente el control y responsabilidad sobre su aprendizaje. Al igual que la evaluación formativa, la evaluación formadora se produce durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con una intención de mejora. El propósito principal es que el alumno llegue a formar un sistema personal de valoración de su aprendizaje, a través de la comprensión y apropiación de los criterios de evaluación con los que va a ser valorado (Shuler, 2011). Las finalidades formadora y formativa tienen por tanto una función pedagógica, aunque cada una de ellas supone un grado diferente de auto-regulación del alumno en su proceso evaluador (Alfageme-González, Miralles y Monteagudo, 2015; Martín *et al.*, 2006; Monereo, 2003).

Las funciones social y pedagógica pueden ser vistas potencialmente como funciones complementarias de la evaluación. En efecto, mejorar el proceso educativo requiere que los alumnos dispongan de más estrategias para alcanzar satisfactoriamente los estándares determinados por los diferentes niveles escolares, para su acreditación. Sin embargo, en la realidad de los centros educativos los polos social y pedagógico no van siempre en la misma dirección. Por una parte, se debe cumplir con el marco curricular que establece unos objetivos determinados, y por otra se debe partir del punto de desarrollo del alumno. El profesor es el agente educativo que media entre estas dos realidades (Coll y Remesal, 2009).

1.2. *La evaluación desde el currículo y la investigación en enseñanzas musicales*

El currículo de enseñanzas musicales vigente a nivel nacional persigue formar un intérprete que se exprese musicalmente a través de las obras del repertorio de diferentes épocas o estilos. En el currículo se pone de manifiesto la importancia de que los profesores de instrumento integren en su práctica educativa de forma equilibrada y coordinada las dos funciones de la evaluación: social y pedagógica.

Con respecto a la función social, este documento y el resto de documentos reguladores válidos en la Comunidad de Madrid plantean que es necesario mantener la calidad y el nivel de las enseñanzas musicales [véase el Decreto 30 (2007) y la Orden 1031 (2008)] En el citado Decreto se define la educación musical como el desarrollo de las capacidades de expresión artística y musical, y la evaluación como un juicio de valor sobre el nivel de maduración de las mismas. Así, se plantea que la certificación ha de estar determinada por el nivel adquirido por el alumno en cuanto al desarrollo de sus capacidades musicales, que se manifiestan a través de su comunicación expresiva con el instrumento. La Orden 1031 (2008) establece

el que se evalúe conforme a criterios objetivos, y que las calificaciones se den de forma fiable y adecuada.

Contemplando la función pedagógica, en el Real Decreto 1577 (2006) se plantea que los criterios de evaluación han de ser el referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje. Se propone un concepto de la evaluación como la co-construcción crítica de significados musicales y del gusto estético por parte de profesor y alumno, a fin de que el alumno los integre en el proceso de la formación de su identidad musical. El currículo también plantea que esta integración ha de realizarse a través del seguimiento continuado y contextualizado en el aula, favoreciendo la constante regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3. Ideas del profesorado sobre las funciones y finalidades de la evaluación: Estudios previos

Existen diferentes estudios que analizan las ideas y concepciones de los profesores sobre la evaluación en contextos de educación general. Martín *et al.* (2006) investigaron las concepciones de los profesores de Educación Primaria acerca de la enseñanza y el aprendizaje en el que se incluía la evaluación. Sus resultados mostraron que un 45% de los participantes poseían concepciones más cercanas a posiciones constructivas, en las que primaba la función pedagógica de la evaluación. Otro aspecto relevante en su estudio fue la resistencia de los profesores a incorporar la finalidad formadora en la evaluación.

Por su parte, Coll y Remesal (2009) realizaron un análisis sobre las concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria, que se resumen en cinco tipos: pedagógica pura, pedagógica mixta, mixta indefinida, social mixta y social pura. Los resultados no sólo indicaron que los profesores poseían ideas distintas y contrastadas acerca de las funciones de la evaluación; también mostraron la tensión entre ambas funciones a lo largo de los ciclos del sistema educativo, primando la función pedagógica en la Educación Primaria, y la función social en la Educación Secundaria Obligatoria. Otra conclusión importante de este estudio es que existen ciertos aspectos de las funciones pedagógica y social que tienden a coexistir, en mayor o menor medida, en las ideas de los profesores acerca de la evaluación.

Se han encontrado resultados similares en diferentes áreas y niveles educativos [p.ej., véase Carpintero, González y Cabezas (2014); Palacios y López-Pastor (2013)]. En líneas generales, la investigación muestra que los maestros tienden a mantener ideas más enfocadas en la función pedagógica de la evaluación (centradas en proveer a los alumnos de distintas estrategias con las que regular su propio aprendizaje y la auto-evaluación), mientras que los profesores de etapas educativas superiores (p.ej., secundaria, universidad) tienden a sentir más presión por el logro académico de sus alumnos, con objetivo de satisfacer la función social desde la acreditación. Por ejemplo, Alfageme-González *et al.* (2015) mostraron que los profesores del segundo ciclo de geografía mantienen concepciones tradicionales de la evaluación, centradas básicamente en la comprobación de los saberes, contemplando exclusivamente la función social. Dichos autores concluyeron que

las reformas legales educativas han repercutido insuficientemente en el quehacer diario de los profesores, quienes –de acuerdo a este estudio– no conciben la función pedagógica de la evaluación desde su finalidad formativa.

Por otra parte, no existen muchos estudios que investiguen específicamente las ideas de los profesores de instrumento acerca de las funciones y finalidades de la evaluación. Los estudios realizados en el ámbito anglosajón ponen de relieve la importancia de identificar, comunicar y co-construir los criterios de evaluación con los que los alumnos van a ser evaluados (Shuler, 2011; Stanley, Brooker y Gilbert, 2002). Las principales razones son que el profesor puede aportar un *feedback* más detallado a los alumnos sobre sus interpretaciones y, por otra parte, los alumnos tienen herramientas para ser más autónomos al ser capaces de integrar los criterios con los que van a ser evaluados. De esta forma se favorece que las funciones social y pedagógica se den de forma coherente al exigir a los alumnos lo ya explicitado.

Centrándonos en los análisis sobre las concepciones en profesores de piano de conservatorios españoles y en contextos de evaluación continua, Bautista, Pérez Echeverría y Pozo (2011) analizaron las diferentes concepciones acerca de qué, cómo y para qué evaluar. Sus resultados mostraron tres concepciones de sofisticación creciente: directa, interpretativa y constructiva. También se encontró que los profesores mantenían concepciones más sofisticadas sobre la evaluación cuanto menor era su cantidad de experiencia profesional. Así, los profesores con más años de experiencia manifestaron únicamente ideas centradas en la función social de la evaluación (p.ej., centrándose en finalidades acreditativas, sumativas y normativas), mientras que los profesores más noveles también manifestaron posturas pedagógicas (p.ej., focalizándose en la autorregulación, y fomentando la regulación del aprendizaje por parte de los alumnos). Los autores concluyeron que entre los profesores de conservatorio existe un amplio continuo de ideas sobre la evaluación, que van desde concepciones heredadas de currículos en los que primaba la transmisión del conocimiento hasta ideas de planteamientos más constructivos. También concluyeron que diferentes concepciones pueden cohabitar en un mismo profesor, lo que indica que las ideas de los profesores sobre la evaluación pueden ser heterogéneas. Estos resultados son similares a los hallados en estudios de otras áreas y niveles educativos (Brown, 2004; Coll y Remesal, 2009; Martín *et al.*, 2006). Finalmente, Torrado y Pozo (2008) se enfocaron en mostrar las metas y estrategias que caracterizan la práctica de un modelo constructivo a través del estudio de casos de enseñanza instrumental en aulas de conservatorio, integrando la finalidad formadora desde la ayuda al alumno a comprender la validez de lo que hace y/o aprende.

2. Objetivo

El objetivo de este estudio exploratorio fue investigar las ideas de profesores de instrumentos musicales en conservatorios sobre las funciones y finalidades de la evaluación. Más concretamente, pretendíamos identificar y describir las ideas más frecuentes entre los profesores de instrumento de las enseñanzas elementales y profesionales, así como comparar dichas ideas con las directrices propuestas

desde el currículo de música vigente. Las preguntas de investigación específicas del estudio fueron:

- ¿Cuáles son las finalidades sobre la evaluación que los profesores de instrumento en conservatorios consideran fundamentales?, ¿qué otras finalidades consideran importantes?
- ¿Cómo coexisten las diferentes finalidades sobre la evaluación en las ideas de los profesores?, ¿a qué funciones sirven?

El presente estudio no plantea ni propone ninguna jerarquía entre las funciones y finalidades de la evaluación como «óptimas». El trabajo se enmarca en la investigación descriptiva sobre las ideas que los profesores tienen acerca de distintos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación (Bautista, Pérez y Pozo, 2011; Torrado y Pozo, 2008). En concreto, en este estudio nos centramos en las ideas que los profesores tienen acerca de *para qué evaluar*. Consideramos que las ideas de los profesores de instrumento sobre las funciones y finalidades de la evaluación es un objeto de estudio relevante en sí mismo, no sólo por su potencial influencia en las ideas o concepciones de los profesores sobre los procedimientos de evaluación y de calificación, sino también por su posible influencia sobre las prácticas docentes y evaluadoras (Coll y Remesal, 2009; González, 2017). Este estudio también puede ayudar a que los profesores conozcan mejor sus ideas y las de sus compañeros para favorecer el diseño de planes de actuación contextualizados para la mejora de los procesos evaluadores que partan de las ideas que tienen los profesores en el eje pedagógico-acreditativo.

3. Método

3.1. Participantes

Los participantes fueron 18 profesores de diferentes conservatorios de la Comunidad de Madrid (13 varones, 5 mujeres). Su rango de edad comprendía entre los 34 y los 62 años, y su rango de experiencia docente entre los 7 y los 26 años. Todos los profesores eran titulados superiores de conservatorio y funcionarios del estado por oposición. El grupo de participantes fue proporcionado respecto a tres diferentes especialidades instrumentales (piano, viento-madera y cuerda), con seis profesores de cada especialidad. Los docentes pertenecieron a los dos niveles educativos que se imparten en los conservatorios profesionales de la Comunidad de Madrid (enseñanzas elementales y profesionales).

3.2. Materiales y procedimiento

Se elaboró un protocolo de entrevista de semi-estructurada con varias preguntas abiertas, en base a los trabajos de investigación sobre la evaluación de las interpretaciones musicales en diferentes entornos académicos, aplicándolo al contexto de nuestro estudio (Stanley *et al.*, 2002).

La entrevista se enfocó hacia diversos aspectos de la evaluación en los conservatorios. El presente estudio analiza las dos preguntas centradas en la dimensión *para qué* se evalúa: funciones y finalidades de la evaluación. Como explicamos en la Introducción, la literatura plantea la existencia de dos funciones de la evaluación (social y pedagógica), asociadas a un número indeterminado de finalidades. Pese a que en la literatura la distinción entre funciones y finalidades está bien establecida, en la práctica ambas remiten a la cuestión *para qué* se evalúa. Dado que las finalidades están vinculadas a las funciones (cada finalidad tiene una función específica), en este estudio las funciones se analizarán de forma deductiva por su relación con las finalidades. Las dos preguntas que realizamos a los profesores fueron:

- En tu opinión, ¿cuál es la finalidad/es fundamental/es de «evaluar» a los alumnos de instrumento en los conservatorios? ¿Por qué?
- Además de esa finalidad, ¿consideras que existen otras finalidades en la forma en que evalúas? ¿Por qué?

Se pidió a los participantes que respondieran a las diferentes preguntas de manera intuitiva y pensando en su propia práctica docente. Las entrevistas, de una hora de duración aproximadamente, fueron grabadas en audio para su posterior transcripción. Se realizaron en el conservatorio donde cada profesor impartía docencia, en espacios de tiempo fuera de su jornada lectiva. Los participantes dieron su consentimiento explícito para participar en la investigación.

3.3. *Análisis de datos*

Las entrevistas se estudiaron mediante análisis de contenido (Creswell, 2005). Se diseñó un sistema de categorías que nos permitió describir, categorizar y cuantificar las ideas de los profesores acerca de las funciones y finalidades en la evaluación. En primer lugar, realizamos un análisis inductivo de las respuestas dadas por los profesores acerca de las finalidades que tenían en cuenta a la hora de evaluar, y comprobamos que la respuesta contestara a la dimensión *para qué* evalúas. El segundo paso fue establecer un mapa conceptual a partir del agrupamiento de los códigos generados. Posteriormente integramos dicho mapa conceptual con los fundamentos teóricos de la investigación previa sobre las finalidades de la evaluación, estableciendo un nuevo sistema de codificación en el que los códigos inductivos iniciales se relacionaron y renombraron con la denominación al uso en la literatura. Finalmente, todas las respuestas se recodificaron utilizando este sistema de codificación global que contenía diez categorías correspondientes a las finalidades. Las categorías utilizadas en el estudio fueron de naturaleza no mutuamente excluyente, ya que un mismo profesor podía hacer alusión a un número indeterminado de ideas en sus respuestas.

4. Resultados

Durante las entrevistas los profesores hicieron referencia a diez tipos distintos de finalidades en total. En la primera pregunta (finalidades fundamentales) mencionaron un total de seis finalidades. En la segunda pregunta (otras finalidades), volvieron a aparecer las seis finalidades anteriores más otros cuatro tipos de finalidades. No encontramos diferencias al comparar las respuestas de los profesores en base a su especialidad instrumental (i.e., piano, viento-madera, cuerda). Por ello, en los siguientes apartados describiremos las finalidades que surgieron en cada una de las preguntas y exponemos ejemplos representativos.

4.1. Finalidades fundamentales

En respuesta a la primera pregunta formulada (i.e., En tu opinión, ¿cuál es la finalidad fundamental de «evaluar» a los alumnos de instrumento en los conservatorios? ¿Por qué?), los profesores mencionaron un total de seis finalidades, concretamente las finalidades de naturaleza sumativa, formativa, formadora, autoevaluación del profesor, calificar y normativa. La Tabla 1 presenta las definiciones de estas categorías. Pese a que la pregunta fue formulada en singular (¿cuál es la finalidad...?), muchos de los profesores se refirieron a varios tipos de finalidades en sus respuestas. Más concretamente, el número de finalidades varió entre 1 y 2, con una media de 1.3 finalidades por respuesta.

Tabla 1. Finalidades fundamentales: Tipos y definiciones

Tipo de finalidad	Definición
Sumativa	El profesor hace referencia a controlar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje
Formativa	El profesor hace referencia a aportar información al alumno sobre su proceso de desarrollo y/o aprendizaje. El profesor es el principal agente regulador de dicho proceso.
Autoevaluación profesor	El profesor hace referencia a obtener información sobre el desarrollo y/o aprendizaje del alumno con el objetivo de ajustar y/o mejorar su propia práctica docente
Calificar	El profesor hace referencia a asignar notas, calificaciones, y/o puntuaciones
Normativa	El profesor hace referencia a establecer y/o mantener el nivel de las enseñanzas musicales
Formadora	El profesor hace referencia a desarrollar la capacidad crítica del alumno respecto a su propio proceso de desarrollo y/o aprendizaje. El alumno es el principal agente regulador de dicho proceso.

Nueve de los dieciocho profesores entrevistados (50%) hicieron referencia a finalidades de naturaleza sumativa. Estos profesores explicaron que lo principal para ellos a la hora de evaluar es controlar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos a los alumnos (p.ej., *Les evaluamos para poder valorar los*

resultados y la evolución que van teniendo a lo largo del curso). Además, explicaron que dichos objetivos suelen determinarse de manera individual por alumno, siempre cumpliendo con los requisitos de la programación didáctica (p.ej., *La primera finalidad es ver si progresan según uno ha planificado, o bien de manera privada, o a través de la programación*). El profesor estima si se ha llegado al nivel satisfactorio en los objetivos marcados para cada nivel (p.ej., *Ver si han cumplido los objetivos que se les pide para cada curso y así poder pasar al siguiente escalón*), de forma que valora si pueden continuar avanzando en el siguiente curso.

Por otra parte, cinco profesores hicieron referencia a finalidades de naturaleza formativa (27.7%). Desde su punto de vista, lo más importante al evaluar es conseguir que el alumno tome conciencia del punto en el que están dentro de su propio nivel de desarrollo y/o aprendizaje, lo cual consideran vital para su progreso (p.ej., *Pues creo que para que tengan una idea clara de cuál está siendo su evolución. Les evaluamos para que puedan conocer en qué momento se encuentran de este proceso*). Pero el profesor es el principal agente que regula la información que obtiene de la evaluación, por lo que tiene que conocer perfectamente el punto de desarrollo de las capacidades del alumno en cada momento (p.ej. *Tener la mejor certeza posible de cuál es el nivel de desarrollo de aprendizaje de los alumnos y, a partir de ahí, saber cómo continuar*). Solamente uno de los profesores entrevistados (5.5%) hizo mención a la finalidad formadora. Para este docente, lo más importante fue el que los alumnos aprendieran a autoevaluarse y a construir sus propios criterios de evaluación (p.ej., *Que sean conscientes y que desarrollen su capacidad crítica sobre sí mismos y sobre el aprendizaje que realizamos*). Asimismo, según sus palabras, el alumno también debería desarrollar la capacidad de aplicar los criterios de forma crítica y autónoma para valorar el proceso de aprendizaje en el aula.

Cinco profesores hicieron mención a la autoevaluación de la práctica docente como finalidad fundamental de la evaluación (27.7%). Cuatro de estos docentes también se refirieron a la finalidad sumativa, por lo que vincularon ambas finalidades en sus respuestas. Estos profesores expresaron que la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos está directamente relacionada con el cumplimiento de su labor (p.ej. *Es una medida de control acerca de la evolución del propio alumno desde las dos perspectivas, para el alumno y para nosotros*). Manifiestan su responsabilidad, especialmente en aquellos casos en que los alumnos no alcanzan los objetivos propuestos. La siguiente cita ilustra cómo los profesores vincularon la finalidad sumativa con la evaluación de su propia práctica docente:

El fin de la evaluación es, simplemente, saber si se han conseguido los objetivos marcados a principios de curso. Y si no los hemos conseguido, en qué hemos fallado y qué es lo que no se ha cumplido del proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso es fundamental, porque lo otro sería un juicio: bien o mal. Eso lo sabe hacer cualquier persona, no hace falta que sea profesor. Tú escuchas y dices: «No me gusta, no me ha llegado, emocionalmente no me ha transmitido nada», y ya está. Eso es un juicio. Una evaluación es algo mucho más complejo:

es saber a qué meta tenemos que llegar, qué utensilios y qué herramientas tenemos para conseguir esas metas.

Como puede observarse, este profesor explicó que la evaluación no consiste solamente en valorar el conocimiento y/o destrezas musicales de los alumnos puntualmente, o de una manera final, sino en conocer también cuáles son los recursos necesarios que debe poseer para conseguir que el alumno llegue a tener un nivel óptimo en la consecución de los objetivos prefijados. En su opinión, el profesor debe tener claro cómo dirigir a los alumnos para que consigan interpretar su repertorio estableciendo una comunicación emocional con el público.

En relación a las finalidades de naturaleza acreditativa, los docentes se refirieron a asignar calificaciones y a normativizar los niveles. No obstante, como se detalla a continuación, dichas finalidades fueron mencionadas con poca frecuencia. Únicamente dos profesores (11.1%) explicaron que, para ellos, la finalidad fundamental de la evaluación era otorgar calificaciones a los estudiantes. Uno de estos profesores explicó que utilizaba las calificaciones para informar los alumnos del nivel que tenían en cada momento (p.ej. *La finalidad sería, por un lado, dar a entender a los alumnos el nivel en el que se encuentran, crearles también una motivación a lo largo del curso porque, según mi experiencia, los alumnos valoran muchísimo la nota que van a sacar, o sea, que cuando están en puertas de tener alguna actividad que va a ser evaluada se esfuerzan muchísimo más*). El otro profesor se refirió a la finalidad acreditativa como una obligación o imposición por parte del sistema, explicando que evaluar simplemente implica consensuar con los alumnos si pasan de curso o no (p.ej. *Se evalúa para tener una idea de si los alumnos están preparados, si han superado el curso o no. Pero, en realidad, porque nos piden una nota: un aprobado o un suspenso. Y además se negocia, realmente*).

Dos participantes hablaron sobre la finalidad normativa, referida a mantener los niveles y estándares a conseguir por los alumnos (11.1%). Uno lo expresó en el sentido de mantener el nivel de las enseñanzas como grado (p.ej., *Evaluar, bueno, pues yo creo que para dar a las enseñanzas un cierto nivel dentro del marco que queremos crear de conservatorios o de enseñanzas profesionales*). El otro profesor expresó que el nivel debe mantenerse también al comparar los niveles entre los alumnos del mismo curso para tener una referencia entre ellos mismos (p.ej., *Para que los alumnos se sitúen con respecto al resto de alumnos y también para poder exigir de alguna manera resultados*).

4.2. Finalidades secundarias

La segunda pregunta que formulamos a los profesores fue «Además de esa finalidad, ¿consideras que existen otras finalidades en la forma en que evalúas? ¿Por qué?». Las seis finalidades que se describieron en el apartado anterior volvieron a aparecer en las respuestas a esta pregunta. Además, los profesores hicieron referencia a cuatro nuevas finalidades relativas a la comunicación con los diferentes agentes del sistema educativo musical, incluyendo a los propios profesores, los padres, o a la comunidad educativa a nivel general. Las definiciones de estas cuatro nuevas categorías aparecen en la Tabla 2. El rango de finalidades

codificadas por respuesta varió entre 0 a 3, con una media de 1.05 finalidades por respuesta. Las respuestas de dos de los profesores no hicieron referencia ninguna finalidad concreta.

Tabla 2. Otras finalidades: nuevos tipos que surgieron y definiciones

Tipo de finalidad	Definición
Comunicación entre profesores	El profesor hace referencia a la idea de compartir información entre profesores sobre el aprendizaje y/o desarrollo del alumno.
Comunicación con padres	El profesor hace referencia a la idea de aportar información a los padres sobre la evolución del alumno.
Orientación	El profesor hace referencia a la idea de compartir información con el alumno y a sus familias sobre sus posibilidades académicas y/o profesionales.
Sociocultural	El profesor hace referencia a la idea de valorar el entorno sociocultural en el que se desarrolla el alumno.

Las finalidades secundarias que más frecuentemente aparecieron fueron también mencionadas por los profesores en las finalidades principales. Así, la finalidad secundaria a la que se refirieron con más frecuencia fue la de calificar (22.2%), como la valoración del resultado de aprendizaje de forma cuantitativa. Las siguientes finalidades fueron la formativa y la autoevaluación del profesor (con un 16.6% cada una). Las cuatro nuevas finalidades que surgieron fueron mencionadas con una frecuencia del 11.1% para la comunicación con los padres y comunicación con los profesores, y un 5.5% para las finalidades de orientación y sociocultural. Por último, la finalidad sumativa fue mencionada con mucha menor frecuencia en esta segunda pregunta, ya que solamente un profesor se refirió a ella (5.5%). Las finalidades normativa y formadora fueron también mencionadas únicamente por un profesor (5.5%). A continuación, mostramos ejemplos ilustrativos de las cuatro nuevas finalidades que surgieron en esta segunda pregunta.

Los dos participantes que mencionaron la comunicación entre profesores (11.1%) lo hicieron en el sentido de cotejar si otros colegas siguen los mismos procedimientos de evaluación, y de calibrar cómo evoluciona el alumno en las diferentes materias (p.ej., *Estar en contacto con el resto de profesorado para ver si, en general, seguimos todos las mismas pautas y el alumno responde igual ante todas las asignaturas*). Ambos profesores manifestaron su interés por buscar coherencia en la forma en que evalúan y por adquirir una visión más amplia y transversal del desarrollo del alumno, con el objetivo de seguir una misma línea de actuación pedagógica.

Por otra parte, a la hora de comunicarse con los padres, dos profesores (11.1%) expresaron la importancia de mantenerles informados sobre el rendimiento de sus hijos y compartir su visión personal sobre la evolución del alumno (p.ej., *Para que quede plasmado administrativamente y para que los padres vean la realidad, generalmente cuando los alumnos no están trabajando suficientemente*).

Un participante manifestó su preocupación por valorar la inserción de sus alumnos en el contexto académico-profesional, haciendo por tanto referencia a una finalidad de naturaleza orientadora (5.5%) (p.ej., *También como orientación al alumno para que sepa un poco por dónde van los tiros y a lo que puede aspirar, [...] y para sus familias*). En este caso, el propósito sería aportar información que ayudara al alumno y su familia a calibrar las posibilidades reales de inserción académico-profesional, adaptando las exigencias y esfuerzos a la proyección de cada caso en particular.

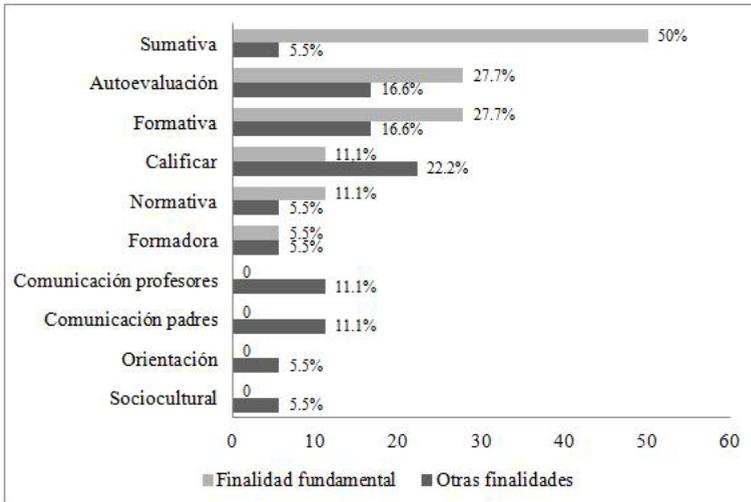
Finalmente, respecto a la finalidad de valoración del entorno sociocultural, un profesor (5.5%) declaró la importancia de tener en cuenta las características del contexto en que los alumnos se desarrollan. Explicó que la forma en que los alumnos conciben la enseñanza y el aprendizaje ha evolucionado debido a diferencias de tipo generacional (p.ej., *Muchas veces evalúas el estatus de la enseñanza dentro de la sociedad e incluso estás valorando cómo es la naturaleza de los niños porque a lo largo de veintiséis años han cambiado y mucho*).

4.3. Comparación entre finalidades fundamentales y secundarias

La Figura 1 presenta una comparativa entre las finalidades referidas por los profesores en la primera pregunta (finalidades fundamentales) y la segunda (otras finalidades). Como puede observarse, la finalidad que tuvo una mayor frecuencia en la primera pregunta fue la sumativa (50%). Las otras tres finalidades que superaron el 20% fueron la autoevaluación y la finalidad formativa como respuestas a la primera pregunta, y el calificar como respuesta a las «otras finalidades». Al comparar los valores de la primera y segunda pregunta, vemos que la finalidad sumativa produjo el contraste de porcentajes más pronunciado, con un 44.5% de diferencia porcentual. Las finalidades de autoevaluación y formativa obtuvieron los mismos valores en ambas preguntas, siendo su diferencia del 11.1%. La única finalidad que apareció en la segunda pregunta con una mayor frecuencia fue la de calificar, cuyo valor aumentó del 11.1% al 22.2%. La finalidad formadora fue mencionada solamente por un participante en cada pregunta. Finalmente, las finalidades de compartir información con los padres, con los profesores, de orientación y valoración del entorno sociocultural fueron referidas por un número bajo de profesores en la segunda pregunta (entre 5.5% y 11.1%). Estos resultados reflejan una gran diversidad respecto a las finalidades que los profesores de música en conservatorios tienen en mente a la hora de evaluar.

Figura 1. Porcentaje de profesores que hicieron referencia a cada finalidad en las dos preguntas: finalidad fundamental y otras finalidades

Figura 1. Porcentaje de profesores que hicieron referencia a cada finalidad en las dos preguntas: finalidad fundamental y otras finalidades



4.4. ¿Cómo coexisten las ideas sobre las finalidades y las funciones de la evaluación en los profesores?

La Tabla 3 permite comparar la coexistencia entre las distintas finalidades que emergieron en las respuestas de los profesores, tanto a nivel individual como grupal. Para elaborarla, indicamos con una F la finalidad/es que cada profesor aludió en la pregunta sobre finalidades fundamentales, y con una S la finalidad/es mencionadas como secundarias.

En la primera pregunta (F), las finalidades sumativa y autoevaluación de la práctica docente coexistieron en las respuestas de cuatro profesores. La finalidad sumativa también apareció vinculada a la normativa en las respuestas de dos profesores. Las finalidades formativa y formadora y el calificar fueron referidas de forma independiente. Las respuestas respecto a la segunda pregunta (S) fueron muy heterogéneas, ya que no hubo profesores que coincidieran en cuanto a las finalidades referidas. Asimismo, encontramos con un profesor (participante 16) que respondió en las dos preguntas con la

misma finalidad, la formativa, y dos profesores cuyas respuestas no contenían ninguna finalidad *per se* (participantes 5 y 9).

Tabla 3. Finalidades: Codificaciones de las respuestas de cada profesor en las preguntas sobre finalidad principal (F) y finalidades secundarias (S)

Funciones	Social						Pedagógica				
	Finalidades	Sumativa	Calificar	Normativa	Comunicación a los padres	Orientación	Socio-cultural	Autoevaluación	Formativa	Formadora	Comunicación entre profesores
P.1			S		S			S	F		
P.2			S					F			
P.3			F					S			
P.4	F			F		S					
P.5									F		
P.6	F						S	F			
P.7			S						F		
P.8			F								S
P.9	F										
P.10	F							F		S	
P.11	F			F				S			
P.12	S								F		
P.13	F				S				S		
P.14	F										S
P.15	F	S						F			
P.16									FS		
P.17				S						F	
P.18	F							F	S		
TOTAL	10	6	3	2	1	1		8	7	2	2

A continuación, agrupamos las finalidades referidas por los profesores de acuerdo a la función que cumplen (social o pedagógica), a la luz del marco teórico

presentado en la Introducción. Las finalidades sumativa, el calificar, la finalidad normativa, la comunicación con los padres, el orientar y la finalidad sociocultural se encuadran dentro de la función social, ya que permiten seleccionar y/o clasificar a los alumnos, así como la «rendición de cuentas». Por otra parte, las finalidades autoevaluación del profesor, formativa, formadora y comunicación entre profesores están contenidas dentro de la función pedagógica, ya que su fin es regular el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 1993). Las dos primeras filas de la Tabla 3 presentan las diez finalidades identificadas en este estudio, agrupadas en torno a las dos funciones generales de la evaluación descritas en la literatura.

Como muestra la Tabla 3, todos los profesores excepto dos –participantes 4 y 5–, hicieron mención a finalidades encuadradas dentro de ambas funciones, social y pedagógica. Este resultado parece indicar que la mayor parte de los profesores de instrumento tienen presentes ambas funciones, aunque las finalidades a las que se recurren para cumplir dichas son diversas. Por otra parte, analizando el número de veces que cada finalidad fue mencionada en el total de las respuestas, encontramos 23 referencias a finalidades encuadradas dentro de la función social y 19 referencias a finalidades de naturaleza pedagógica. Ello sugiere que la función social parece estar ligeramente más presente en las ideas de los profesores de instrumento, en comparación con la función pedagógica.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo general de este estudio ha sido investigar las ideas de profesores de instrumento de conservatorio sobre las funciones y finalidades de la evaluación. A nivel más específico, hemos investigado cuáles son las finalidades sobre la evaluación que estos docentes consideran fundamentales y secundarias. Posteriormente, analizamos cómo coexisten dichas finalidades y las funciones (social o pedagógica) a que remiten en sus respuestas.

En la pregunta ¿Cuál es la finalidad que consideras más importante a la hora de evaluar?, el resultado más relevante fue el que los profesores hicieron referencia a la finalidad sumativa en primer lugar, con una frecuencia muy superior al del resto de finalidades. A la finalidad sumativa le siguieron las finalidades orientadas hacia la regulación de la enseñanza (autoevaluación de la práctica docente) y la regulación del aprendizaje del alumno por parte del profesor (formativa). Las finalidades con menor presencia fueron las centradas en la regulación del propio aprendizaje del alumno (formadora) y las acreditativas (finalidad normativa y de calificación). Por su parte, respecto a las otras finalidades que los profesores tuvieron presentes a la hora de evaluar, el calificar fue la finalidad más mencionada, seguida de la autoevaluación y la evaluación formativa. Solamente un profesor hizo mención a la finalidad formadora. Los resultados ponen de manifiesto que la finalidad formadora, siendo la que conlleva una mayor implicación del alumno en la regulación de su aprendizaje y evaluación, fue mencionada de forma muy minoritaria por los profesores de instrumento.

El porcentaje de profesores que hicieron referencia a ideas relativas a la regulación de la enseñanza fue superior al de profesores que se refirieron a la regulación del aprendizaje, en la línea de los estudios realizados por Coll y Remesal

(2009) y por Martín *et al.* (2006). Resultados similares se presentan en el estudio de Bautista *et al.* (2011) en relación a los profesores que impartieron docencia durante más de 5 años. Solamente los docentes del grupo de menos de 5 años de experiencia docente fueron los que mostraron posiciones más constructivas. Estos profesores concebían la evaluación centrada en los procesos de regulación del aprendizaje por parte del alumno desde la co-creación de los criterios de evaluación. En términos cuantitativos, el porcentaje de profesores pertenecientes a este grupo fue muy superior al número de profesores que hace mención a la finalidad formadora en nuestro estudio. Por otra parte, Bautista *et al.* (2011) no encontraron diferencias en las concepciones de la evaluación respecto al ciclo educativo en que los profesores de conservatorio profesional impartían docencia (enseñanzas elementales/ profesionales), por lo que en nuestro estudio decidimos no considerar dicha variable.

Podemos concluir que en las ideas de los profesores sobre la evaluación coexisten las funciones social y pedagógica, estando más presentes las que tienen una función social. Nos encontramos con que la finalidad sumativa fue la que más coexistió con otras finalidades, coincidiendo en las respuestas de los profesores con las finalidades de autoevaluación de los profesores y, en menor medida, con la normativa. Por otra parte, una vez que analizamos el cómo coexisten las funciones, nuestros resultados muestran que, en una amplia mayoría, los profesores tienen presentes ambas funciones (social y pedagógica). No obstante, las finalidades a las que se refieren en sus respuestas para llevar a cabo estas dos funciones son muy heterogéneas, existiendo un amplio abanico de combinaciones entre las finalidades expuestas por los profesores. Para finalizar, en un análisis sobre la cantidad de veces que las finalidades fueron mencionadas, las que atienden a funciones de naturaleza social fueron referidas más frecuentemente que las finalidades que tienen una función pedagógica.

Estos resultados concuerdan en cierta medida con las directrices propuestas desde el currículo. Desde el punto de vista de las funciones, su coexistencia indica que las ideas de los profesores concuerdan en gran parte con lo prescrito. Pero al analizar la presencia de las finalidades según la importancia que se les otorga, lo más significativo sería resaltar que la finalidad formadora parece no estar integrada de manera efectiva en las ideas de los profesores. Es decir, la mayor parte de los profesores entrevistados no tiene una visión de la evaluación como la co-creación de los criterios interpretativos y musicales de los alumnos para fomentar su autonomía en la construcción de su personalidad como intérprete (Real Decreto 1577, 2006). Las razones por las que esto podría producirse serían similares a las que se han descrito en otras áreas y niveles educativos (Martín *et al.*, 2006; Alfageme-González *et al.*, 2015).

En base a los trabajos de Shuler (2011) y Stanley *et al.* (2002), la no integración de los criterios de evaluación incide directamente en la auto-regulación que realizan los alumnos de su aprendizaje musical y desarrollo con el instrumento. Las implicaciones de este hecho son diversas. Puede que los alumnos no lleguen a integrar con suficiente profundidad los criterios con los que van a ser valorados, y que no se fomente de forma adecuada el que el alumno desarrolle estrategias que le permitan autoevaluar y, por lo tanto, autorregular su propio aprendizaje (Shuler,

2011). Presumiblemente, los alumnos podrían desconocer cuáles son los baremos o criterios con los que se valora el aprendizaje de su instrumento y el desarrollo de sus capacidades como intérprete (Decreto 30, 2007). Creemos que es por estas razones por las que, desde el currículo, se insta a la co-creación de los criterios de evaluación por parte de profesores y alumnos (Orden 1031, 2008).

La principal limitación que presenta nuestro estudio es que se realizó a través un único procedimiento de recogida de datos (entrevista semi-estructurada), por lo que en estudios posteriores estos datos se podrían triangular con otros métodos (cuestionarios, observaciones, etc.). Asimismo, también podría ampliarse la muestra del estudio, e incluir profesores de otras comunidades o grupos instrumentales. En futuras líneas de investigación, sugerimos analizar específicamente si la tensión entre las funciones social y pedagógica varía en función del grado educativo, incluyendo también al Grado Superior, o incluso dentro de los distintos cursos de cada grado.

Nuestra investigación profundiza en cómo entienden los profesores las finalidades de la evaluación, o en el *para qué* evaluar, y cómo las finalidades se vinculan con las funciones de la evaluación. Esto nos permite describir el foco de los profesores en el continuo acreditativo-pedagógico en el contexto educativo de los conservatorios, en el que las clases son principalmente individuales y las decisiones evaluadoras son en gran medida responsabilidad del profesor de instrumento. Este estudio pretende ser un punto de partida para el diseño de planes de actuación contextualizados para la mejora de los procesos evaluadores, que partan de las ideas que tienen los profesores de instrumento en conservatorios sobre las funciones y finalidades de la evaluación (González, 2017). Consideramos que los resultados aquí expuestos podrían orientar hacia el diseño de futuros programas de desarrollo profesional docente, centrados en formar a los profesores acerca de para qué se evalúa para analizar la idoneidad de los procedimientos de evaluación en cada nivel y contexto educativo (Bautista y Ortega-Ruiz, 2015).

La descripción presentada acerca de las ideas de los profesores de instrumento sobre el para qué se evalúa pone de relieve algunas de las diferentes perspectivas existentes en los conservatorios españoles. Los datos expuestos podrían ayudar a otros profesores a situar sus propias ideas y a reflexionar sobre ellas, hacerles conscientes de ideas alternativas y, eventualmente, incorporar ideas de otros profesores para enriquecer o mejorar la forma en que evalúan.

6. Referencias

- Alfageme-González, M. B., Miralles, P., & Monteagudo, J. (2015). Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 571-589. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44428
- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240-251.
- Bautista, A., Pérez Echevarría, M. P., & Pozo, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 335, 443-466. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-032
- Brown, G. T. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(3), 301-318. doi: 10.1080/0969594042000304609
- Carpintero E., González, C., & Cabezas, D. (2014). Evaluación Integral en docentes: Perfiles de docentes con respecto su percepción de la evaluación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40, 61-74. doi:10.4067/S0718-07052014000100004
- Coll, C., & Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 391-404. doi: 10.1174/021037009788964187
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Decreto 30/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música, B.O.E. núm. 18 (2007).
- Estebaranz, J. M. A. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 369-392.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- González, A. (2017). *Ideas de los profesores de instrumento en conservatorio sobre la evaluación y la calificación*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Politècnica de València, València.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.
- Martín, E. et al. (2006). Las concepciones de los profesores de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. In Pozo, J. I. et al. (Coords.), *Nuevas formas*

de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos (pp. 143-159). Barcelona: Graó.

- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.
- Orden 1031/2008, de 29 de febrero, de la Consejera de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la Evaluación en las enseñanzas profesionales de música y los documentos de aplicación, B.O.C.M. núm. 67 (2008).
- Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143
- Pozo, J. I., Bautista, A., & Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15. doi: 10.1174/113564008783781495
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. (2007).
- Shively, J. (2015). Constructivism in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 116(3), 128-136. doi: 10.1080/10632913.2015.1011815
- Shuler, S. C. (2011). Music Assessment, Part 1: What and Why. *Music Educators Journal*, 98(2), 10-13. doi: 10.1177/0027432111427651
- Solé, I., Miras, M., & Castells, N. (2003). ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras? *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 217-233. doi: 10.1174/021037003321827795
- Stanley, M., Brooker, R., & Gilbert, R. (2002). Examiner perceptions of using criteria in music performance assessment. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 46-56. doi: 10.1177/1321103X020180010601
- Torrado, J. A., & Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48. doi: 10.1174/113564008783781468