



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS/ FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y
CORPORAL**

**MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

(Reales Decretos 1834/2008 y 303/2010)

TRABAJO FIN DE MASTER

**La evaluación y sus instrumentos en música en la Educación
Secundaria Obligatoria**

Alumno D. PABLO G. SIMONETTI AQUISTAPACE

Presentado bajo la dirección de la tutora, Dra. M^a JOSÉ VALLES DEL POZO

V^oB^o de la tutora, Dra. M^a José Valles del Pozo

2015

RESUMEN

El presente trabajo pretende, primeramente indagar sobre cuáles son los fines y las funciones de la evaluación de aprendizajes en el ámbito educativo y más precisamente en la materia de música en la Educación Secundaria Obligatoria enmarcada en el Sistema Educativo Español y seguidamente, realizar un análisis de los instrumentos de evaluación disponibles, tanto de los aplicables a la evaluación de aprendizajes en general, como de los específicos utilizados en la asignatura de música, para finalmente, proponer un modelo de plan de evaluación para un curso concreto de la ESO y diseñar y adaptar una serie de instrumentos de evaluación que respondan a las necesidades de dicho plan.

Palabras clave: evaluación en música, evaluación de aprendizajes, instrumentos de evaluación, competencias, estándares de aprendizaje.

SUMMARY

This master's thesis aims, first of all, to investigate what the purposes and functions of the learning assessment in education are and more specifically, in the field of music in Secondary Education framed in the Spanish education system and then execute an analysis of available assessment tools, both for the learning assessment in general and the specific used in the subject of music. Finally propose a evaluations plan model for a particular year of Secondary Education designing and adapting a number of assessment tools that meet the needs of that plan.

Keywords: music assessment, learning assessment, assessment tools, skills, learning standards.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	9
1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	11
1.1. LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA LGE DE 1970.....	11
1.2. LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LOS PROGRAMAS RENOVADOS DEL 81....	13
1.3. LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA LOGSE DE 1990.....	15
1.4. LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA LOE DE 2006.....	16
1.5. LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA LOMCE DE 2013.....	17
1.6. CONCLUSIONES SOBRE LOS IMPERATIVOS LEGALES.....	20
2. OBJETIVOS.....	22
3. METODOLOGÍA.....	22
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	24
4.1. LA EVALUACIÓN.....	24
4.1.1. Funciones de la evaluación.....	25
4.1.2. Formas de la evaluación.....	26
4.1.3. Temporalización de la evaluación.....	26
4.1.4. Conclusión.....	27
4.2. EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN Y SUS DIFERENTES ENFOQUES.....	27
4.2.1. Conclusión.....	32
4.3. QUÉ SE EVALÚA.....	32
4.3.1. La evaluación de competencias.....	34
4.3.1.1. Estándares de aprendizaje evaluables.....	36
4.3.2. Qué se evalúa en el área de la música.....	36
4.3.2.1. La evaluación de los procedimientos.....	37
4.3.2.2. La evaluación de los conceptos.....	38
4.3.2.3. La evaluación de las actitudes.....	38
4.3.3. Cuándo se evalúa en el área de la música.....	39
4.3.3.1. La evaluación inicial.....	39
4.3.3.2. La evaluación continua.....	39
4.3.3.3. La evaluación sumativa.....	40
4.4. CÓMO SE EVALÚA.....	40
4.4.1. Cómo se evalúa en el área de la música.....	41
4.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES: CLASIFICACIÓN...	42
4.5.1. Pruebas diagnóstico.....	43
4.5.1.1. Observación.....	44
4.5.1.1.1. Observación espontánea.....	44
4.5.1.1.2. Observación estructurada.....	44
4.5.1.2. Encuesta.....	48
4.5.1.2.1. Entrevista.....	49
4.5.1.2.2. Cuestionario.....	50
4.5.2. Pruebas Libres.....	50
4.5.2.1. Prueba libre de respuesta abierta.....	51
4.5.2.1.1. Métodos de corrección de las pruebas libres.....	52
4.5.2.2. Pruebas mixtas.....	53
4.5.2.3. Examen oral.....	53
4.5.2.4. Prueba práctica real o situacional.....	54
4.5.2.4.1. Ejercicio de ejecución laboral.....	55
4.5.2.4.2. Juego de rol.....	55
4.5.2.5. Proyecto.....	55
4.5.2.5.1. Evaluación portfolio.....	56
4.5.2.6. Las TIC como herramientas de evaluación.....	59
4.5.2.6.1. El e-portfolio.....	59
4.5.3. Pruebas objetivas.....	60
4.5.3.1. Pruebas de verdadero/falso (V/F).....	61
4.5.3.2. Pruebas de elección múltiple (EM).....	62
4.5.3.3. Pruebas de V/F múltiple.....	63
4.5.3.4. Pruebas de respuestas combinadas (R/C).....	63
4.5.3.5. Pruebas de emparejamiento.....	64

4.5.3.6. Pruebas de clasificación (CL).....	65
4.5.3.7. Pruebas de respuesta doble (RD).....	66
4.5.3.8. Pruebas de respuesta limitada (RL).....	67
4.5.4. La diana.....	67
4.6. LA CALIFICACIÓN.....	68
4.6.1. Valoración normativa.....	69
4.6.2. Valoración criterial.....	71
4.7. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS EN MÚSICA.....	72
4.7.1. Parrillas de recogida de datos.....	74
4.7.2. Modelo CAP.....	79
4.7.3. Arts Propel.....	80
4.7.3.1. Evaluación portfolio en música.....	82
5. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	83
5.1. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DIAGNÓSTICO.....	83
5.2. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS LIBRES.....	84
5.3. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS.....	86
5.4. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN VISTOS PARA MÚSICA.....	86
5.4.1. Análisis de las pruebas diagnóstico propuestas para música.....	87
5.4.2. Análisis de las pruebas libres propuestas para música.....	88
6. PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA 2º DE ESO.....	91
6.1. CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA.....	91
6.2. CRITERIOS Y ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN.....	94
6.3. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.....	100
6.3.1. Observación.....	100
6.3.2. Portfolio individual.....	104
6.3.3. Prueba práctica real individual.....	104
6.3.4. Prueba práctica real grupal.....	105
6.3.5. Examen escrito.....	105
7. PROPUESTA DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN MÚSICA.....	106
7.1. PRUEBAS DIAGNÓSTICAS.....	106
7.2. PRUEBAS LIBRES.....	109
7.3. PRUEBAS OBJETIVAS.....	117
8. CONSIDERACIONES FINALES.....	121
REFERENCIAS.....	124
REFERENCIAS LEGALES.....	127
ANEXO.....	129

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Plantilla para observación estructurada</i>	45
Tabla 2 <i>Registro anecdótico</i>	46
Tabla 3 <i>Lista de corroboración individual</i>	46
Tabla 4 <i>Lista de corroboración grupal</i>	46
Tabla 5 <i>Escala estimativa numérica</i>	47
Tabla 6 <i>Escala estimativa gráfica</i>	47
Tabla 7 <i>Escala estimativa descriptiva</i>	48
Tabla 8 <i>Escala de acuerdo o concordancia</i>	48
Tabla 9 <i>Registro de respuestas a preguntas orales</i>	54
Tabla 10 <i>Rúbrica para la evaluación del portfolio</i>	57
Tabla 11 <i>Relación pregunta/nivel de consecución</i>	67
Tabla 12 <i>Datos necesarios para el cálculo de la valoración normativa</i>	69
Tabla 13 <i>Parrilla de observación colectiva de contenidos actitudinales</i>	76
Tabla 14 <i>Parrilla de observación colectiva de contenidos procedimentales</i>	76
Tabla 15 <i>Parrilla de observación colectiva de contenidos conceptuales</i>	77
Tabla 16 <i>Parrilla de observación individual de un aspecto concreto</i>	77
Tabla 17 <i>Parrilla de observación individual de varios aspectos</i>	79
Tabla 18 <i>Parrilla de evaluación según escala graduada adaptada al modelo CAP</i>	80
Tabla 19 <i>Plantilla de correlación entre contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables</i>	96
Tabla 20 <i>Peso de las evaluaciones trimestrales</i>	100
Tabla 21 <i>Instrumentos de evaluación</i>	100

Tabla 22 Rúbrica del nivel de logro de los estándares de aprendizajes evaluables.....	102
Tabla 23 Parrilla grupal de calificaciones.....	103
Tabla 24 Modelo de rúbrica de evaluación competencial.....	108
Tabla 25 Modelo de plantilla de valoración.....	109
Tabla 26 Rúbrica o matriz de valoración para prueba práctica real.....	110
Tabla 27 Parrilla de calificación grupal para prueba práctica real.....	113
Tabla 28 Ficha de autoevaluación.....	114
Tabla 29 Ficha de coevaluación.....	116
Índice de figuras	
Figura 1 La diana, herramienta de evaluación.....	68
Figura 2 Distribución porcentual de las calificaciones.....	70
Figura 3 Distribución de calificaciones.....	71

INTRODUCCIÓN

La elección del tema objeto del presente trabajo, la he realizado motivado por el interés que, a partir tanto de las experiencias de prácticas realizadas durante mis estudios de Grado en Educación Primaria, así como a partir de diversos trabajos llevados a cabo en el campo de la Educación musical y también durante el período de prácticas del presente Máster, el mismo me ha despertado.

Dicho interés ha surgido al haber podido constatar las dificultades que presenta la evaluación de aprendizajes en general y más precisamente en el campo de la educación musical, ya sea en la etapa de Educación Primaria como en la etapa de Educación Secundaria. A veces he advertido que dichas dificultades tienen su origen en la propia definición del término *evaluación*, o dicho de otra manera, en la confusa y también contradictoria definición que se puede encontrar en los documentos oficiales de lo que se espera de la evaluación; otras veces, las dificultades se plantean al no encontrar las herramientas o instrumentos de evaluación adecuados a los aprendizajes que en determinado momento deseo evaluar, sobre todo cuando estos aprendizajes suponen la realización de determinadas actividades de práctica grupal, situación que por otro lado, es muy habitual en el área de la música. A este respecto, Salinas (2002) señala que “es la evaluación una de las facetas de la profesión que más complicaciones presenta y, por tanto, que más dudas genera” (p. 8).

Es por estos motivos por los que he considerado de interés indagar, primeramente, en el significado de la evaluación de aprendizajes en general, para luego adentrarme en la problemática que plantean los diferentes instrumentos de evaluación una vez que se intenta utilizarlos en el área específica de la música, la efectividad de los mismos y la posibilidad de pensar en nuevas alternativas de cara a posibilitar una evaluación fiable, práctica y efectiva.

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La evaluación es uno de los elementos fundamentales dentro de todo proceso de producción o elaboración de cualquier tipo de productos. Dentro de la Educación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y más precisamente en la construcción de conocimientos y el desarrollo competencial de los alumnos, la evaluación ocupa un lugar central. En lo que al Sistema Educativo español se refiere, son las sucesivas leyes educativas y sus posteriores desarrollos a través de sus correspondientes decretos, órdenes y resoluciones, las que van a ir marcando las diferentes pautas, líneas y tendencias a la evaluación de los aprendizajes y de los procesos de enseñanza. A esta serie de leyes, muchas veces, les anteceden una serie de anteproyectos y proyectos, otras veces, diferentes planes elaborados por la correspondiente autoridad educativa, para finalmente, desembocar en la sanción de una nueva ley, dando lugar así a la reforma del sistema.

Seguidamente y vinculado a esta evolución a lo largo del tiempo, hago una breve reseña de los momentos más significativos relacionados con los cambios o innovaciones que se van sucediendo respecto de la evaluación dentro de este sistema.

1.1. LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA LGE DE 1970

En lo que al Sistema Educativo español se refiere, es a partir de la sanción de la *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, de 4 de agosto de 1970* y su correspondiente desarrollo, cuando se habla explícitamente de la evaluación.

Ya en el Preámbulo de la Ley se manifiesta que

... para intensificar la eficacia del sistema educativo, la presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y a las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de unos métodos y técnicas de enseñanza, la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos

del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito de los exámenes (LGE, 1970).

Las posteriores órdenes y resoluciones irán desarrollando lo establecido por la citada Ley. Según la *ORDEN de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos*, la evaluación se entiende como

... una actividad sistemática, integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento, lo más exacto posible, del alumno en todos los aspectos de su personalidad y una información ajustada sobre el proceso educativo, sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden (Orden sobre evaluación continua, 1970).

Entre los aspectos a los que hace referencia esta orden destacan los siguientes: la evaluación deja de ser un factor ajeno a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y pasa a ser parte integrada y con carácter continuo del mismo. La evaluación adquiere una función de diagnóstico, pronóstico, orientación y promoción, considerando las posibilidades de recuperación o de repetición. Aunque será principalmente realizada por el profesor, ya contempla la autoevaluación del alumnado, como proceso regulador de su propio aprendizaje (Rodríguez, Álvarez, González, González-Pineda, Muñiz, Núñez y Soler, 2006, p.45).

De esta forma la *Resolución de 2 de Diciembre de 1970 de la Dirección General de Enseñanza Primaria, por la que se dan instrucciones sobre evaluación continua en la Educación General Básica* establece la autoevaluación del propio alumno como medio para que este conozca su propio aprendizaje. Asimismo, en el artículo 19.1 indica que se evaluarán “los progresos del alumno en relación con su propia capacidad, atendiendo a los conocimientos básicos e informativos relacionados con los niveles y contenidos del programa y sus habilidades para aplicarlos en la vida escolar y social”. En relación a qué evaluar, esta misma Orden establece que se evaluarán “los progresos del alumno en relación con su propia capacidad” (Resolución sobre evaluación continua, 1970).

La *Resolución de 25 de Noviembre de 1970* establece en su artículo 19.2 que es el profesor quien evaluará durante la primera etapa y que para la promoción de la segunda etapa, será un equipo de profesores del propio centro quien diseñe unas pruebas flexibles. Referido a los medios para evaluar, la *Orden de 16 de Noviembre de 1970*

propone que se utilicen todos los instrumentos y procedimientos necesarios, tratando de evitar los exámenes tradicionales.

Al respecto, afirma Álvarez (1994) que

... algunos de estos aspectos nunca encontraron un desarrollo legislativo correcto –falta de voluntad política- y otros fueron adaptándose a unas prácticas condicionadas por unos usos determinados asentados en la tradición escolar ... de hecho, los exámenes siguieron marcando la pauta para la evaluación ... Además, el peso de las exigencias burocráticas y administrativas –necesidad de cumplimentar el Extracto de Registro Personal del Alumno- complicaban un proceso en el que al profesor se le pedían además resultados muy concretos (pp. 322-323).

1.2. LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LOS PROGRAMAS RENOVADOS DEL 81

En 1981, el *REAL DECRETO 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo inicial* y posteriormente el *REAL DECRETO 710/1982, de 12 de febrero por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica*, establecen una nueva ordenación en tres ciclos para EGB y determinan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial –primeros dos cursos- y para el Ciclo Medio –cursos tercero a quinto- respectivamente, “que han sido ampliamente ensayadas y consultadas durante dos cursos escolares” (*REAL DECRETO* de ordenación de la EGB, 1981), estableciendo así lo que se dio en llamar los *Programas Renovados*.

A partir de los *Programas Renovados* del 81, en lo que a la evaluación se refiere, se mantiene más o menos la misma concepción planteada por la Ley del 70, pero el proceso de enseñanza-aprendizaje se enfoca más desde una concepción tecnificada, que supone que la evaluación se realice en base a unos objetivos operativos preestablecidos en unas programaciones muy detalladas, basadas en contenidos muy específicos, dando paso así a las pruebas objetivas (Álvarez, 1994, p. 323). En este sentido, la *Resolución de 17 de Noviembre de 1981, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo inicial*, indica que

... la nueva ordenación del sistema educativo exige revisar los procedimientos y criterios de la evaluación de modo que esta faceta de la actividad educativa contribuya de modo eficaz a la consecución de los objetivos que los programas renovados pretenden alcanzar... y así determinar... el grado de adecuación entre resultados de la evaluación y Niveles Básicos de Referencia del Ciclo (Resolución de la DGEB, 1981).

A este respecto, la *Resolución de 29 de Septiembre de 1982 de la Dirección General de Educación Básica, por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo medio* establece que la calificación final de cada área “debe obtenerse en base al grado de dominio de los niveles básicos de referencia del ciclo alcanzado por el alumno” (Resolución de la DGEB, 1982).

Según las dos resoluciones antes citadas la evaluación debe contemplar tres momentos; uno inicial, al que llaman exploración inicial y que conlleva una función diagnóstica y pretende recoger datos de la situación anterior del alumno valiéndose de datos, tanto académicos como familiares, físicos y sociológicos; el otro momento es durante el proceso educativo y se le llama evaluación continua, es permanente, debe estar integrada en el quehacer didáctico del docente y se nutre de los trabajos realizados por los alumnos en clase, la observación de hábitos y actitudes y el control continuado de sus aprendizajes; por último, se contempla la evaluación final, que refleja el grado de dominio del alumno sobre los niveles básicos de referencia (Álvarez, 1994, p. 325).

En 1984 el MEC publica el documento *Evaluación de Enseñanzas Mínimas. Ciclo Inicial de la EGB* en el que se establece que la evaluación es “el acto de comparar una medida con un criterio y emitir un juicio de valor”, aludiendo de esta forma a un tipo de evaluación criterial, referida a la consecución de unos objetivos previamente establecidos. Sin embargo, a partir del *Anteproyecto para la reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Inicial* de enero de 1985 y del *Ciclo Medio* de abril de 1985, se considera la evaluación como un instrumento educativo que permite orientar la enseñanza y debe basarse en la observación de actitudes y logros, dando lugar así a una evaluación continua y formativa, que pretende fomentar en el alumnado una actitud crítica que le desarrolle la capacidad para autoevaluarse y poder realizar informes sobre su propio proceso, al tiempo que desaconseja la realización de exámenes o controles,

planteando de esta manera un claro cambio de tendencia en lo que al enfoque de la evaluación se tiene hasta el momento (Álvarez, 1994, pp. 325-326).

Paralelamente con estos planteamientos, la *LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, en su artículo 6.1.b, reconoce al alumnado el “derecho a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad” (LODE, 1985).

1.3. LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA LOGSE DE 1990

La *LEY ORGÁNICA 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre*, en su art. 15.1 referido a la Educación Primaria establece que “la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global” y en el art. 22.1, referido a la Educación Secundaria, establece que la evaluación será “continua e integradora”. Ambas matizaciones hacen referencia a la organización de las enseñanzas, por áreas en Primaria y por áreas y materias en Secundaria (LOGSE, 1990).

En los posteriores Reales Decretos 1344 y 1345/1991 de 6 de septiembre por los que se establecen los currículos de Educación Primaria y Secundaria respectivamente, se indica que los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizajes que se espera los alumnos hayan alcanzado, en relación a las capacidades indicadas en los objetivos generales, sin que esto conlleve una medición mecánica y rígida. “De esta forma, los criterios de evaluación vienen a ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje” (Real Decreto 1344 y Real Decreto 1345, 1991). Al mismo tiempo, ambos decretos entienden la evaluación como un proceso que dentro de un currículum abierto y flexible, pretende adecuar todo el proceso de enseñanza al progreso de los alumnos, haciendo hincapié en la participación de estos a través de la autoevaluación y la coevaluación y en el carácter formativo de la evaluación.

Para Álvarez (1994), “queda claramente establecido en los anexos de dichos Reales Decretos que la evaluación, concebida en un 'currículo abierto', está al servicio de la práctica educativa y del aprendizaje” (p. 334). De esta forma, se puede apreciar como la evaluación comienza a ser entendida como un proceso de recogida de información que tendrá como propósitos, dar información al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje y al profesorado, sobre su intervención educativa, dando así la posibilidad

de la toma de decisiones que fuese oportuno tomar. Al mismo tiempo y referido a la Educación Secundaria, se establece que la evaluación debe ser individualizada, lo que significa que las metas que se espera alcance el alumno se establecen en relación a su punto de partida y también establece que debe ser personalizada, es decir, en referencia al desarrollo particular del alumno y en todo caso, no debe ser en ningún caso normativa, lo que supone que nunca se realizará en relación a normas estándar o a la comparación con el rendimiento de otros alumnos. (Álvarez, 1994, p. 335) Todos estos supuestos, van a encontrar no pocas contradicciones con una serie de exigencias burocráticas a la hora de acreditar los aprendizajes realizados por los alumnos a través de las calificaciones. A este respecto, refiriéndose a las calificaciones que los profesores deben reflejar en diferentes documentos, Álvarez (1994) dice:

... se puede defender con fundamento que no tienen que ver con lo que el sujeto aprende realmente y que solo se justifican por el valor social que desempeñan como filtro de selección y clasificación, lo que evidencia las tensiones que se dan entre las declaraciones, intenciones y propósitos educativos y las exigencias, intenciones y propósitos sociales, económicos y políticos. Algunos quieren ver en los primeros los ideales, otros ven en los segundos, las realidades (p. 336).

1.4. LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA LOE DE 2006

La *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, en su artículo 28.1 establece que “la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.” En este sentido, se puede apreciar que en lo que se refiere a la evaluación, no se introduce un cambio significativo en relación a la legislación anterior. Al mismo tiempo, el artículo 28.2 establece que las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso al siguiente, “serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de etapa” (LOE, 2006).

Posteriormente, el *DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y*

León¹, en su artículo 8 *Evaluación y promoción*, corrobora todo lo establecido en la *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo* y en su artículo 9. *Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria* establece que

... quienes superen todas las materias de la etapa obtendrán el título al que se refiere el apartado anterior. Asimismo podrán obtener dicho título aquellos que, tras la prueba extraordinaria de septiembre, hayan finalizado el curso con evaluación negativa en una o dos materias, y, excepcionalmente en tres, siempre que el equipo docente, en el marco de lo que establezca la Consejería de educación, considere que la naturaleza y el peso de las mismas en el conjunto de la etapa no les haya impedido alcanzarlas competencias básicas y los objetivos de la etapa (DECRETO de currículo de ESO, 2007).

Con la cita anterior, hago notar que el acento no está puesto tanto en la valoración diferenciada de cada una de las materias, sino en la consecución de las competencias básicas y de los objetivos generales de etapa, lo que por otro lado sigue poniendo de manifiesto el carácter criterial y no normativo del proceso evaluador.

A modo de síntesis, para la etapa de la ESO la LOE contemplaba una evaluación continua, más preocupada por el proceso que por los resultados finales, diferenciada por materias, globalizada, es decir, que tuviese en cuenta la adquisición de las competencias básicas a lo largo de toda la etapa y compartida, lo que significa que el alumnado fuese participe del proceso evaluador, integrando formas de autoevaluación y de coevaluación (Zaragozá, 2009, pp. 339-340).

1.5. LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA LOMCE DE 2013

La *LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de calidad educativa*, va más allá respecto de la anterior LOE al poner el énfasis en un modelo de currículo basado en competencias e introduce un nuevo artículo 6 bis, que en su apartado 1.e) establece que

... corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y

¹ Recientemente y atendiendo a la nueva legislación educativa (LOMCE), el Decreto 24/2015 de 26 de marzo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y León deroga al Decreto 52/2007 de 26 de marzo (currículum de ESO), no obstante, establece que aún seguirá vigente para todos los cursos de durante el presente año lectivo 2014/2015 y para los cursos 2º y 4º de durante año lectivo 2015/2016.

resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica (LOMCE, 2013).

Al mismo tiempo, a la espera de que la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, en el uso de sus competencias, desarrolle el currículo para las etapas de E.S.O. y Bachillerato de acuerdo con la LOMCE², ya se pueden tener en consideración, en lo que a la evaluación se refiere, tanto los criterios de evaluación como los estándares de aprendizaje que establece la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. En el artículo 4.2 establece que “la relación de las competencias clave con los objetivos de las etapas educativas hace necesario diseñar estrategias para promover y evaluar las competencias desde las etapas educativas iniciales e intermedias hasta su posterior consolidación en etapas superiores” (ORDEN ECD, 2015).

Hago notar un cambio en el léxico al referirse a las *competencias clave*, antes llamadas competencias básicas, así como la necesidad de evaluación de las mismas. Seguidamente, en el artículo 5.1 indica que “las competencias clave deben estar integradas en las áreas o materias de las propuestas curriculares, y en ellas definirse, explicitarse y desarrollarse suficientemente los resultados de aprendizaje que los alumnos y alumnas deben conseguir.” Llama la atención el énfasis puesto en el *desarrollo suficiente* de los resultados de aprendizaje. En su artículo 5.5 continúa:

Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas (ORDEN ECD, 2015).

² Durante el período de elaboración del presente trabajo, han sido publicadas las *órdenes EDU/362/2015, de 4 de mayo* y *EDU/363/2015, de 4 de mayo*, por las que se establecen los currículos y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato respectivamente, en la Comunidad de Castilla y León.

El artículo 7 dedicado a *La evaluación de las competencias clave*, en su apartado 1 establece que tanto la evaluación continua como la evaluación final deben estar enfocadas a establecer el grado de dominio de las competencias correspondientes a cada etapa; indica que para ello será menester elegir los instrumentos de evaluación apropiados para "... evaluar al alumnado de acuerdo con sus desempeños en la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizándolo sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes." En el punto 2 indica que para lograr la evaluación de los niveles competenciales alcanzados, habrá que relacionar los estándares de aprendizaje evaluables con las competencias a las que contribuye y continúa en el punto 3 indicando que

La evaluación del grado de adquisición de las competencias debe estar integrada con la evaluación de los contenidos, en la medida en que ser competente supone movilizar los conocimientos, destrezas, actitudes y valores para dar respuesta a las situaciones planteadas, dotar de funcionalidad a los aprendizajes y aplicar lo que se aprende desde un planteamiento integrador (ORDEN relaciones entre competencias, contenidos y criterios de evaluación, 2015).

En su punto 4 propone el uso de rúbricas para poder medir el nivel de desempeño de las competencias y en el punto 6 establece que "el profesorado debe utilizar procedimientos de evaluación variados para facilitar la evaluación del alumnado como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como una herramienta esencial para mejorar la calidad de la educación" (ORDEN ECD, 2015). Continúa el punto 6º indicando la conveniencia de fomentar en el alumnado tanto la autoevaluación como la coevaluación, como factores de mejora del aprendizaje reflexivo, colaborativo y de autorregulación del propio aprendizaje, concluyendo que

En todo caso, los distintos procedimientos de evaluación utilizables, como la observación sistemática del trabajo de los alumnos, las pruebas orales y escritas, el portfolio, los protocolos de registro, o los trabajos de clase, permitirán la integración de todas las competencias en un marco de evaluación coherente (ORDEN ECD, 2015).

Valorando todas las prescripciones vistas en los anteriores artículos de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por un lado pareciera que se intenta mantener e inclusive intensificar el carácter formativo de la evaluación, pero al mismo tiempo, pareciera que

se intenta volver hacia un modelo más tecnológico, en el que la evaluación volvería a estar basada en la observación sistemática de los ahora llamados estándares de aprendizajes – quizás antes, los objetivos operativos- que valorarían la adquisición de las competencias clave.

1.6. CONCLUSIONES SOBRE LOS IMPERATIVOS LEGALES

Después de haber realizado esta reseña de la evolución legislativa y normativa que abarca el período que se extiende entre los años 1970 hasta 2015, en lo que a la evaluación de aprendizajes se refiere, se puede apreciar que el propio término de evaluación asume múltiples y variados significados, tantos como las funciones e intenciones que se le asignan, llegando de esta manera a un estado de situación en el que dicho término adquiere más la categoría de un constructo, en el sentido de parecerse más a una hipótesis que a un término susceptible de ser definido, con un significado propio y unívoco. Es así que, aunque el análisis que realiza Juan Manuel Álvarez alcanza solo hasta el año de su publicación -1994-, creo pertinente citar sus palabras a fin de ilustrar el estado actual de la cuestión. Dice Álvarez (1994) que

Los documentos no ayudan a esclarecer los conceptos... Coexisten en los escritos varios discursos, la evaluación es varias cosas a la vez... en unos prima más el discurso político en que se desarrollan las ideas, en otros, las exigencias administrativas de gestionar lo educativo.... Es fácil encontrar en esas referencias textuales las contradicciones que hacen coincidir a la evaluación con la medida y la calificación, por ejemplo, a la vez que con las necesidades de regulación y de selección... Ambas dimensiones presentes en todo sistema educativo, como sistema social que es, y tal vez necesarias. Se trata de tomar conciencia por parte de quienes tienen la responsabilidad de ponerla en práctica cada día en las aulas de hacia qué parte se rompe el *equilibrio inestable* que se asienta sobre las decisiones que se toman en y a partir de la evaluación, y tomar conciencia igualmente para conocer en todo momento al servicio de qué y de quiénes está la evaluación del rendimiento escolar que se practica en el aula (p. 341).

Con lo anteriormente expuesto, vengo a significar que, independientemente de la acepción que se le dé al término, la evaluación es, por un lado, un elemento legalmente prescriptivo y de obligado cumplimiento, por lo tanto, constitutivo tanto del diseño

curricular de todas las materias como de la práctica docente habitual y por otro lado, debe constituirse en un elemento formativo que redunde de forma positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que sirva a los intereses del alumnado.

Al mismo tiempo y como consecuencia de mi propia experiencia personal, basada en el ejercicio de la docencia, por un lado en el campo de las Enseñanzas Artísticas y por otro en la enseñanza del área de la música en la Educación Primaria así como en la realización de las prácticas que actualmente estoy llevando a cabo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, he podido advertir que en nuestro entorno, no es muy abundante ni el material específico disponible en cuanto a instrumentos de evaluación especialmente diseñados para la evaluación de los aprendizajes en la educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria, ni las investigaciones realizadas en relación con los diferentes aspectos que engloba la evaluación de esta materia.

Es a partir de este planteamiento y una vez que hayamos visto los diferentes enfoques que sobre la evaluación de aprendizajes han ido surgiendo paralelamente a los diferentes paradigmas psicológicos que han servido de marco teórico a la educación, que considero de sumo interés el análisis de las propuestas con las que a día de hoy se cuenta para la evaluación del área de la música en la Educación Secundaria Obligatoria, así como la revisión de los instrumentos de evaluación que más se adecúan a las necesidades propias del área, considerando su grado de eficacia, entendida esta última como el grado de fiabilidad y validez que ofrezcan.

2. OBJETIVOS

Con la realización del presente trabajo me propongo conseguir los siguientes objetivos:

1. Exponer los diferentes enfoques de la evaluación en relación con los diversos paradigmas en los que se enmarca el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Una vez situados en el paradigma constructivista y socio-cultural en el que se enmarca el actual Sistema Educativo español y los sistemas educativos de nuestro entorno, enmarcar el proceso evaluador del área de la música en dicho contexto.
3. Revisar los instrumentos de evaluación de aprendizajes en general y en particular a aquellos que atienden a las necesidades del área de la música en la Educación Obligatoria.
4. Atendiendo a la nueva legislación, proponer un modelo de evaluación específico para un curso lectivo de 2º de ESO.
5. En virtud de la adecuación de los instrumentos revisados, proponer su adaptación o la creación de nuevos modelos que proporcionen eficacia en la evaluación de aprendizajes del área concreta de la música en la Educación Obligatoria, en el marco de la nueva legislación.

3. METODOLOGÍA

El planteamiento del presente trabajo es el de una revisión bibliográfica centrada en el tema específico de la evaluación de aprendizajes en general y sus instrumentos y la evaluación específica del área concreta de la música en la Educación Secundaria Obligatoria y a posteriori y fundamentada en dicha revisión, la formulación de una propuesta de evaluación y el diseño de los instrumentos de evaluación adecuados a la misma, que atendiendo a la nueva legislación educativa, sea aplicable a la etapa educativa en cuestión. Se trata por tanto de un trabajo fundamentalmente teórico, que no pretende per se demostrar de forma experimental el resultado de sus propuestas, pero que sí pretende poder ser de utilidad como punto de partida para un trabajo de mayor envergadura y de carácter más práctico y experimental.

Evidentemente, el tema del trabajo daría de sí para una investigación muchísimo más amplia que permitiese comprobar la fiabilidad de las propuestas que en este caso yo he realizado, pero debido al formato del trabajo en sí, a su limitación en la extensión y en el tiempo de dedicación previsto para el mismo y a la propia amplitud del tema elegido, me he ceñido a realizarlo bajo el planteamiento antes descrito, sin perjuicio de, en un futuro, poder utilizarlo como base para un trabajo de investigación más profundo y extenso.

También debo aclarar que, si bien en otros contextos, como pueden ser el británico o el estadounidense, existen bastantes estudios y bibliografía referida a la evaluación de la música escolar, tales como las publicaciones de Keith Swanwick, Sandra Stauffer, Richard Colwell o Maud Hickey entre otros, he optado por centrarme en las publicaciones de autores de referencia de nuestro entorno, por pretender enfocar el trabajo en su conjunto y las propuestas que realizo hacia el final del mismo (apartados 12 y 13) a la docencia de la música en la Educación Secundaria Obligatoria en España y de acuerdo a la legislación del sistema educativo español que se ha ido desarrollando en las últimas décadas.

En cuanto a la estrategia metodológica para la realización del presente trabajo, primero he tratado de justificar la relevancia del tema a tratar, desde el análisis del tratamiento legal que se ha ido dando a la evaluación de aprendizajes dentro del contexto de las leyes educativas y sus respectivos desarrollos. Seguidamente pretendí acotar el significado del término *evaluación* dentro del contexto de los aprendizajes en la educación, teniendo en cuenta diferentes parámetros que pueden ayudar a su comprensión, tales como sus funciones, sus diferentes formas así como su temporalización.

Por otro lado, realicé una revisión bibliográfica con el propósito de conceptualizar el término *evaluación* según las diferentes concepciones que sobre la educación se han ido dando, según los diferentes y sucesivos paradigmas que han ido surgiendo de la mano de la evolución de la psicología y de la psicopedagogía.

Seguidamente, traté de precisar las características de la evaluación del área de la música en el contexto educativo actual para continuar con una revisión de los diferentes instrumentos de evaluación, tanto de aprendizajes en general, así como los especialmente indicados para el área concreta de la música que proponen los diferentes

autores de referencia en la materia, a fin de cotejar la adecuación de dichas herramientas al actual paradigma educativo y su empleabilidad real en el área que nos ocupa.

Una vez analizadas las propuestas encontradas, he diseñado un modelo de plan de evaluación de aprendizajes para una Programación Didáctica de música para un curso completo de la ESO, adaptado a la nueva legislación. Finalmente, he adaptado y diseñado ciertos instrumentos de evaluación que responden a las necesidades del plan de evaluación propuesto.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. LA EVALUACIÓN

Cuando me refiero al constructo evaluación, en un primer momento parecería que me refiero a un término de fácil definición. Muy por el contrario, cuando he comenzado a indagar sobre el mismo y dependiendo de en relación a qué lo he querido vincular, he podido darme cuenta de que es un término que contiene múltiples implicaciones, dificultando de esta manera su definición. Es por este motivo que, en lo que a este trabajo respecta, cuando me refiera al término evaluación, será siempre que no se aclare lo contrario, en relación al aprendizaje y dentro del contexto de la educación.

Según la definición de la RAE (2014), evaluar es:

1. Señalar el valor de algo.
2. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. *Evaluó los daños de la inundación en varios millones.* U. t. c. prnl.
3. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

(Real Academia Española, 2014)

De acuerdo con esta definición, se puede apreciar cómo en su tercera acepción el término puede tener una vinculación directa con el campo educativo, aunque no deja de ser una definición muy escueta que abre muchos interrogantes.

Rodríguez et al, (2006) definen a la evaluación de aprendizajes como un “proceso sistemático, e integrado en la actividad educativa que mide lo más exactamente posible el estado actual del alumno, incluyendo logros, estrategias de aprendizaje, factores

personales y ambientales, etc., que influyen en dicho aprendizaje, con objeto de llegar a una toma de decisiones” (p. 52).

Precisando más la definición del término en su vinculación con el ámbito educativo, los mismos autores la definen como “... la medida o comprobación del grado de consecución de objetivos, lo que comporta una recogida de información para emitir un juicio de valor codificado en una calificación, con vistas a una toma de decisiones” (Rodríguez et al., 2006, p.52).

En lo que se refiere al área concreta de la música, Pujol (1997) define a la evaluación como “la herramienta de medir, de analizar, de decidir en consecuencia y de comunicar para ayudar a desarrollar la sensibilidad y la inteligencia a través de una materia que es arte y ciencia a la vez” (p. 74).

Con la finalidad de aproximarme más al significado de la evaluación en el contexto de la educación, paso a analizar el término *evaluación* desde su vinculación a diversos aspectos de los procesos educativos, y de esta forma, poder entender mejor las diferentes implicaciones de este término, tales como, las diferentes funciones que se esperan de la propia evaluación, los diversos tipos o formas de evaluación según los instrumentos utilizados para su realización, así como los distintos momentos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se evalúa.

4.1.1. Funciones de la evaluación

¿Por qué y para qué se evalúa? Por un lado, la evaluación cumple una función social, al emitir un juicio de valor referido a la adquisición de determinados conocimientos y de esta manera poder “acreditar el nivel de aprendizaje adquirido por el alumno, de cara a adquirir un título o no, o a decidir su promoción o su permanencia en un ciclo o nivel” (Parcerisa, 2000, p.9) y de esta forma certificar el alcance de determinada capacitación. Al mismo tiempo, la evaluación debe “ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de alumnos y alumnas así como debe ser útil para mejorar la enseñanza (currículum, intervención docente, selección y uso de materiales...)” (Parcerisa, 2000, p.9). Es así que se puede inferir que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación está estrechamente ligada a la toma de decisiones.

Otros autores encuentran en la evaluación un valor motivacional, al afirmar que cuando los alumnos conocen de antemano la realización de un examen, sus condiciones y si el

examen está bien diseñado respecto a la consecución de los objetivos de aprendizaje, estos factores actúan como un factor de motivación extrínseca que puede contribuir al aprendizaje (Rodríguez et al., 2006, pp.19-20).

4.1.2. Formas de la evaluación

Seguidamente debería preguntarme por cómo se evalúa. En primer término, esta pregunta hace referencia directa a los instrumentos de evaluación. El tipo de instrumento y herramienta que se utilice permitirá recoger un determinado tipo de datos, que una vez procesados puede brindar cierto tipo de información que se pretende sea útil a los fines de la evaluación. “El instrumento es un mediador entre los criterios de evaluación y la información que derivamos de la realidad para ser enjuiciada.” (Salinas, 2002, p.86). La elección de unos u otros instrumentos estará vinculada al modelo de evaluación que pretenda realizar el docente y éste, a su vez, dependerá de la concepción que tenga de la enseñanza, es decir, dependiendo del marco paradigmático en el que se sitúe, la evaluación se entenderá de una u otra manera. A este respecto Quinquer (2000) afirma “La manera como se aborda la evaluación de los aprendizajes escolares está íntimamente relacionada con las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje” (p. 13).

Así mismo, ejerce una gran influencia en la forma de evaluar, el contexto profesional en el que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando como resultado que, determinadas prácticas de evaluación sean perfectamente asumibles en cierto contexto al mismo tiempo que en otro contexto, esas mismas prácticas no serían aceptables (Quinquer, 2000, p.13).

De esta forma, se puede deducir que la evaluación siempre estará en consonancia con el resto de elementos que conforman el diseño de un currículum. Dependiendo del tipo de evaluación que se lleve a cabo, la configuración del currículum será más de tipo unidireccional, aquellos que solo buscan un cambio en el alumnado, o más de tipo simétrico, es decir, que proporcione un feed-back al alumnado y que provoque cambios tanto en el alumnado como en el profesorado (Rodríguez et al., 2006, p.18).

4.1.3. Temporalización de la evaluación

Otro factor a tener en cuenta es el momento en que se realiza la evaluación. Si se atiende al aspecto pedagógico de la evaluación y se pretende que esta sea un elemento

que contribuya a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se habla entonces de diversas modalidades de evaluación según el momento en que se realiza y según el objetivo que persigue (Jorba y Sanmartí, 2000, p.24). Así tendremos la evaluación diagnóstica o inicial, de carácter diagnóstico-diferencial y predictiva, la evaluación formativa, que se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya principal función es la de regular dicho proceso y la evaluación final o sumativa, cuya principal función es la de recoger resultados fiables al finalizar dicho proceso; este tipo de evaluación tiene más una función social, de acreditación, que pedagógica respecto de las dos anteriores.

4.1.4. Conclusión

En conclusión y considerando todos los aspectos tratados anteriormente, desde mi punto de vista y en el marco de un planteamiento pedagógico, evaluar los aprendizajes, es la forma que tienen los docentes para valorar el desarrollo de su docencia y los resultados de aprendizaje consecuencia de ésta y mediante la toma de decisiones oportunas, poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; al mismo tiempo la evaluación es la forma que contempla el Sistema Educativo para certificar los aprendizajes y el logro de determinada capacitación.

4.2. EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN Y SUS DIFERENTES ENFOQUES

Ya desde la Antigüedad y hasta la Edad Contemporánea, en lo que se podría llamar un período precientífico de la evaluación, van surgiendo diversos modelos de instrucción y con ellos diferentes formas de evaluar, ya sea para la selección de aspirantes a una determinada función o para la obtención de un determinado diploma o título. Ya en el mundo clásico griego, el sistema de enseñanza presentado en el libro VII de la República de Platón, la promoción era consecuencia de una evaluación selectiva. Así mismo, en la época romana, el *De Oratore* de Cicerón (106 a.C.-43 a.C.) contemplaba lo que hoy se considera la evaluación formativa. Durante la Edad Media, en el sistema universitario, el aspirante a “magister” debía superar la “inceptio”, que era un examen oral público delante de un tribunal. Durante el Renacimiento, el médico español Juan Huarte de San Juan (1529-1588) publica en 1575 en Baeza, *Examen de ingenios para las ciencias*, en el que plantea la posibilidad de seleccionar a los individuos según sus habilidades mediante la evaluación de sus diferencias a través de la observación. Con el

tiempo y vinculado a las instituciones docentes van apareciendo los exámenes escritos que atienden a una serie de criterios de evaluación que se corresponden con diferentes niveles y grados (Rodríguez et al., 2006, pp. 25-27).

Hacia el final del siglo XVIII, con el pensamiento enciclopedista y vinculado a la Revolución Francesa surge la idea del derecho de todos los ciudadanos a la educación. Durante la primera mitad del siglo XIX, vinculados a los sistemas nacionales de educación, como por ejemplo el sistema educativo napoleónico, aparecen los diplomas garantizados por el Estado, que se obtienen mediante el *examen de Estado*, el cual posibilita el desempeño de diversos puestos sociales y fija una determinada jerarquía. Simultáneamente, en América, surge un tipo de evaluación que se basa en tests de papel y lápiz que pretenden evaluar determinadas destrezas lectoescritoras. Sin embargo, la evaluación en sí misma no se apoya en ningún marco teórico o paradigma y los instrumentos con los que se lleva a cabo son poco fiables (Rodríguez et al., 2006, pp. 25-27).

Es recién a partir de la primera mitad del s. XX, más precisamente, en la década de 1930, con el desarrollo del paradigma conductista en la psicología, que surge el modelo psicométrico. En el año 1935, Louis Leon Thurstone (1887-1955) funda en Chicago la *Psychometric Society*, donde comienzan a desarrollarse las técnicas de evaluación psicológica. Sus investigaciones se centraron en la psicometría, demostrando que se pueden medir cualidades complejas tales como la fuerza de las actitudes. También investigó sobre la medición del aprendizaje (mcn biografías.com, 2015). En este período, el psicólogo estadounidense James Mckeen Cattell (1861-1934) instauro el término “test mental” y es uno de los primeros defensores de la objetividad de la medida y de la evaluación basada en la experimentación fundamentada en la prueba diferencial. En esta misma línea, el psicólogo y educador norteamericano Edward Lee Thorndike (1874-1949) diseña una serie de tests estandarizados que pretenden medir las facultades mentales vinculadas a la instrucción, tales como la *escala para la escritura a mano de los niños* y la *escala de dibujo*. Mientras, en Europa, es el psicólogo francés Alfred Binet (1857-1911) quien desarrolla estudios sobre los tests estandarizados para medir las capacidades cognitivas (Rodríguez et al., 2006, pp.28-29).

En 1950, el educador estadounidense Ralph W. Tyler (1902-1994) considerado por algunos como el padre de la evaluación en educación, publica su obra *Basic principles*

of curriculum and instruction, en la que integra su método sistemático de evaluación educativa (Rodríguez et al., 2006, p.30). Tyler diseña el primer modelo de desarrollo curricular y de evaluación en educación. Dicho modelo se basaba en determinar unos objetivos de aprendizaje bien definidos, objetivos operativos, que fijaban una serie de conductas externas observables que pudiesen ser medibles y cuantificables. Aunque el citado autor preveía la necesidad de retroalimentación del proceso, en la práctica, el acento estaba puesto en la medición de los resultados finales de aprendizaje. Durante este período, dominado por el positivismo, las Ciencias Sociales utilizan los mismos métodos que las Ciencias Naturales, con lo cual se busca dotar de científicidad al proceso evaluativo de los aprendizajes, llegando de esta forma al diseño de las pruebas tipo test, que en teoría garantizaban la objetividad y permitían cuantificar los resultados (Quinquer, 2000, p.14). Las críticas a este modelo, se basan por un lado en la dificultad de definir de forma anticipada unos objetivos de aprendizaje que se sabe son dinámicos y susceptibles de ir cambiando durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; al mismo tiempo, con la aparición del cognitivismo, se intuye que hay procesos internos que no son observables mediante conductas externas, pero que intervienen en el proceso de aprendizaje, mediante el procesamiento de la información que realiza el sujeto (Rodríguez Pérez, Álvarez, y Bernardo, 2011, p.121). Por otro lado, este modelo psicométrico generaba en cierta medida un tipo de aprendizaje memorístico, que más tarde, con el surgimiento del constructivismo perdería sentido. De todas formas, es constatable que en nuestro Sistema Educativo, aún hoy persiste un enfoque finalista de la evaluación, cuya principal función sigue siendo la social, es decir, la de certificar aprendizajes y la de seleccionar estudiantes, olvidando la función pedagógica de la misma (Quinquer, 2000, p. 15).

A partir de la década de 1960, surge la psicología cognoscitiva al mismo tiempo que el conductismo da paso al neoconductismo (Quinquer, 2000, p.16). En 1965, en Estados Unidos se establece el *Acta de la Educación Elemental y Secundaria* y se crea el *National Study Comitteon Evaluation*; es en este momento en el que la evaluación en educación incorpora un nuevo criterio, tomado del mundo empresarial, que es la consecuente toma de decisiones posterior a la evaluación (Rodríguez et al., 2006, pp.32-33). A este respecto, “Cronbach y Snow defienden que la evaluación, además de basarse en objetivos explícitos, debe ser principalmente una ayuda para que los educadores tomen decisiones acerca de cómo educar...” (Rodríguez et al., 2006, p. 33).

De la mano del cognitivismo, en el campo de la pedagogía surge el constructivismo, que entiende al aprendizaje como un proceso de representación y de construcción de nuevo conocimiento, propio del sujeto, que procesa la información nueva asimilándola y acomodándola a sus conocimientos previos, cobrando importancia las estrategias utilizadas por cada individuo (Martín, Calleja y Navarro, 2009, pp. 33-34). De esta forma, la evaluación deja de poner el acento en los resultados finales, otorgando un especial interés a los conocimientos previos del alumno y al proceso de aprendizaje, a fin de detectar las dificultades o errores y de esta forma poder tomar decisiones conducentes a rectificar. Dentro de este enfoque, para el psicólogo y pedagogo estadounidense David Paul Ausubel (1918-2008) adquiere especial relevancia “el modo en que los sujetos representan el conocimiento en sus estructuras previas” (Rodríguez et al., 2006, p. 39).

Todas estas circunstancias redundan en que la evaluación adquiera un carácter más cualitativo, diferenciándose de esta forma del modelo psicométrico anterior, que era fundamentalmente cuantitativo. En 1972, Kevin McDonald, autor de numerosas obras sobre psicología evolutiva y desarrollo infantil para la evaluación y autor del llamado enfoque holístico junto a Malcom Parlett, convocan en Cambridge una *Conferencia de Evaluadores*, tras la que se publica una declaración de intenciones que deja ver el cambio de tendencia hacia un tipo de evaluación más cualitativa, dando paso al movimiento que el pedagogo británico Lawrence Stenhouse (1926-1982) fundador del *Centre for Applied Research in Education*, llama *evaluadores de la nueva ola* (Rodríguez et al., 2006, p. 35).

Dentro de esta nueva tendencia destacan: McDonald, para quien, de cara a la evaluación, adquieren igual importancia todos los elementos del currículum -enfoque holístico- siendo un evaluador externo quien recoge y comunica las informaciones y los agentes, profesores y autoridades educativas, los encargados de la toma de decisiones; Parlett y Hamilton, para quienes la información recogida debe iluminar las dificultades del currículum – evaluación iluminativa– y la toma de decisiones corresponde a todos los afectados; para el psicólogo-educativo estadounidense Robert E. Stake, especialista en evaluación institucional y evaluación cualitativa (Wikipedia, 2015a), cobran especial relevancia los antecedentes, las actividades de clase y los efectos y la función de la evaluación sería dar respuestas a las dificultades del alumno y a las deficiencias del currículum – evaluación respondente -; Stenhouse comparte los principios de la

conferencia de Cambridge pero disiente respecto del papel del evaluador externo, ya que considera que los únicos que pueden evaluar el currículum son sus protagonistas, los alumnos y los profesores al tiempo que concreta una serie de criterios específicos para la evaluación del currículum (Rodríguez et al., 2006, pp. 35-37).

Así, la evaluación comienza a adquirir un carácter formativo, y requiere de nuevos instrumentos adaptados a las nuevas necesidades, tales como la observación, las entrevistas y los diarios de clase, al mismo tiempo que se establece una temporalización de las diferentes etapas del proceso, dando lugar a una evaluación inicial, de carácter diagnóstico, una evaluación continua, que será la que posibilite las rectificaciones necesarias y una evaluación sumativa o final, que verificará los resultados finales. Es así como se configura este nuevo modelo sistémico de evaluación.

Dicho modelo, también llamado sistémico, a pesar de su potencialidad, es cuestionado por no pocos docentes, debido a su complejidad en la puesta en práctica, a veces difícil de conciliar con la realidad de aulas con grupos excesivamente numerosos de alumnos y con docentes con sobrecarga de horas lectivas (Quinquer, 2000, pp. 16-17).

Es a partir de la década de 1980, que en el campo de la psicología del desarrollo y siguiendo los preceptos de la obra del psicólogo bielorruso Lev Semionovich Vygotski (1896-1934), surge en educación el enfoque contextual dialéctico, el cual considera que el desarrollo intelectual de la persona tiene su origen primeramente en las interacciones sociales que se dan en su contexto y en segundo lugar, en los procesos internos del individuo (Martín et al., 2009, p.30), cobrando de esta manera una especial relevancia la función del contexto dentro del proceso de aprendizaje.

Esta nueva concepción va a matizar el paradigma constructivista y tendrá sus repercusiones en el campo de la evaluación en educación. A este respecto, afirma J. Cardinet (1991) citado por Quinquer (2000) que “desde principios de la década de 1980, un nuevo enfoque sobre la evaluación ha surgido con gran fuerza: se trata del *modelo comunicativo*” (p.17), modelo al que la citada autora llama psicosocial. Este modelo de evaluación considera importante los procesos de negociación con el alumnado a fin de que éste entienda mejor los objetivos esperados por parte del docente y de esta forma, a través de la comunicación mutua entre el alumnado y el docente, estos irían haciendo suyos, a través de las propias actividades didácticas, los instrumentos y criterios de evaluación del docente. De esta forma, las propias actividades didácticas se convierten

en instrumentos de evaluación, promoviendo de esta manera la autonomía de los alumnos. Este modelo pretende trasladar al alumnado la responsabilidad y el control sobre su aprendizaje, a través de lo que se da en llamar la evaluación formadora, que tendrá como instrumentos de evaluación la coevaluación-evaluación entre iguales- y la autoevaluación, a través de los cuales se pretende que el alumno construya su propio sistema de aprendizaje. A pesar de las ventajas que supone este modelo de evaluación, sigue sin dar respuesta a las dificultades ocasionadas por el elevado número de alumnos por aula, la excesiva preocupación de los docentes por el carácter certificador de la evaluación, así como la falta de materiales didácticos e instrumentos específicos que sirvan a este modelo en concreto (Quinquer, 2000, pp. 17-19).

4.2.1. Conclusión

Como se ha podido observar, los diferentes enfoques de la evaluación siempre han ido en consonancia con los diversos paradigmas del campo de la psicología en los que se ha ido apoyando la educación, debiendo estar a día de hoy en armonía con el enfoque constructivista y socio-cultural que se pretende esté vigente, enfocado en un proceso educativo basado en el desarrollo competencial del alumnado.

Sin embargo y a tenor de lo que podemos encontrar en la bibliografía especializada, cuando se observa la práctica educativa que se lleva a cabo en la mayoría de los centros educativos, podemos advertir cómo los procesos evaluativos que se realizan estarían más en consonancia con modelos educativos pasados que se suponen superados. Al respecto dice Quinquer (2000) “en realidad, tanto los marcos de referencia que sirven para la fundamentación teórica de la evaluación como las prácticas que se llevan a cabo en las aulas, están ancladas (más a menudo de lo que sería deseable) en enfoques que tuvieron su vigencia y su razón de ser en otros momentos” (p.14).

4.3. QUÉ SE EVALÚA

Atendiendo a las directrices del marco legal actual –LOMCE-, la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, ya citada en el apartado 2.5 del presente trabajo, indica que

... la evaluación del grado de adquisición de las competencias debe estar integrada con la evaluación de los contenidos, en la medida en que ser competente supone movilizar los conocimientos, destrezas, actitudes y valores para dar respuesta a las situaciones planteadas, dotar de funcionalidad a los aprendizajes y aplicar lo que se aprende desde un planteamiento integrador (ORDEN ECD, 2015).

De esta cita se puede inferir que se deben evaluar los contenidos, entre los que se puede distinguir entre contenidos procedimentales –destrezas-, contenidos conceptuales o declarativos –conocimientos- y contenidos actitudinales –actitudes y valores- y que dicha evaluación de contenidos debe servir para evaluar el grado de adquisición de las competencias.

Ya en el año 1990 la LOGSE introduce la idea de identificar tres tipos de contenidos. En su desarrollo, el *REAL DECRETO 1345/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, explicaba que, atendiendo a los propósitos de proporcionar un desarrollo integral de los alumnos, el currículo no debía limitarse a proporcionar la adquisición de conceptos y por ello, especificaba y distinguía, para cada una de las áreas, tres tipos de contenidos,

... los de conceptos, relativos también a hechos y principios; los de procedimientos, y en general, variedades del 'saber hacer' teórico o práctico; y los referidos a actitudes, normas y valores... y continuaba aclarando que ... su organización en estos tres apartados tiene la finalidad de presentar de manera analítica unos contenidos de diferente naturaleza, que pueden y deben estar presentes a través de diferentes unidades didácticas, en distintos momentos y en diferentes actividades (RD 1345, 1991).

El currículo que establecía la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*³, establecía para cada área, en consecuencia para el área de música también, los objetivos educativos de etapa,

³ Sin perjuicio del imperativo legal actual, dada la inexistente bibliografía que a día de hoy mencione la recién estrenada ley –LOMCE- y sus posteriores documentos que la desarrollan, teniendo en cuenta que la idea de integrar el currículum alrededor de las competencias básicas –en la nueva ley, llamadas competencias clave- ya se contemplaba en la saliente Ley Orgánica de Educación de 2006, la bibliografía

los contenidos y dentro de cada uno de ellos, según estuviesen enunciados, se podían distinguir los tres tipos de contenidos (Zaragozá, 2009, pp.45-52). Al mismo tiempo, en el *DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León* se establecen de forma detallada una serie de criterios de evaluación para cada uno de los cursos. En su artículo 8, de *Evaluación y promoción*, en su punto 2 establece que “los criterios de evaluación serán el referente para valorar tanto el grado de consecución de los objetivos como el de adquisición de las competencias básicas” (DECRETO 52, 2007).

Respecto a lo que se entiende por competencia, Zaragozá (2009) dice que es

... una integración de tres tipos de conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal, y su funcionalidad se demuestra más allá del aula. En consecuencia, el eje organizador del currículo deja de ser el saber conceptual, para subrayar que la acción educativa debe orientarse hacia la aplicación de los conocimientos en situaciones prácticas y en contextos concretos (Garagorri, 2007), de manera que el saber se convierta en un instrumento para la acción (p. 63).

De esta forma, se puede deducir que, en el ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje y más precisamente, en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, actualmente se espera que esta valore el grado de adquisición de las competencias clave –antes competencias básicas-, pero, vinculando estas últimas a los diferentes tipos de contenidos.

4.3.1. La evaluación de competencias

Tal como se ha visto en el apartado anterior, ya desde el año 2006, la ley educativa – LOE- acompañando las intenciones de los estados miembros de la Unión Europea que con el fin de alcanzar la integración de las personas en el plano social, cultural, cívico y laboral, acuerdan definir ocho competencias básicas como necesarias y susceptibles de adquisición por parte de toda la ciudadanía, hace suyo ese propósito y propone llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo como metas la adquisición de dichas competencias. Es así que, desde ese año, el mundo educativo debería haber asumido este cambio en lo que respecta a las implicaciones que el mismo supone. El

que cito en este apartado solo alcanza a esta última ley, no pudiendo respaldar el resto de comentarios referidos a la LOMCE en citas de autores de referencia.

Informe 2013 de la Comisión Europea se refiere concretamente a las implicaciones respecto de la evaluación diciendo que “aunque dichas Competencias se incluyen en los documentos de currículo de los diferentes Estados, uno de los retos de los sistemas educativos es la evaluación de estas competencias” (Redecker & Institute for Prospective Technological Studies, 2013).

De esta manera, la reciente legislación, en parte se hace eco de los comentarios de la Comisión y aclara en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, que una competencia se entiende como “...una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto” (ORDEN ECD, 2015). Continúa el texto precisando que

... el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser) (ORDEN ECD, 2015).

A este respecto, del Pozo (2012) afirma que “... el proceso de evaluación de competencias debe orientarse hacia la acción del participante, tomando como referente situaciones reales de trabajo que sirvan para diseñar tareas auténticas de evaluación” (p. 24). En este mismo sentido, Pellicer, Ortega, Delgado, y Valdunciel (2009) explican que la adquisición de competencias “... exige, entre otras cosas, el manejo de los 'contenidos' fundamentales para cualquier saber de los que se procuran en las escuelas...” por lo que “... evaluar las competencias supone aprender a evaluar todo tipo de aprendizajes” (p.8).

La complejidad de este tipo de evaluación deriva de la necesidad de, por un lado, definir el contenido de la competencia, describiendo los comportamientos, habilidades e indicadores de evaluación y por otro, diseñar los instrumentos de recogida de datos que permitan obtener las evidencias suficientes para determinar el grado de logro de la competencia evaluada en relación con los estándares de aprendizaje previamente establecidos (del Pozo, 2012, p. 24).

Ya más enfocados en un ámbito escolar, Pellicer et al. (2009) puntualizan que una de las dificultades que plantea la evaluación de competencias es la “necesidad de tomar como punto de partida situaciones reales, o recrear en el aula situaciones complejas similares a aquellas donde el alumno va a necesitar responder de forma activa y utilizar sus conocimientos” (p.117).

De esta manera, queda totalmente claro que a día de hoy, la educación debe estar basada en la adquisición de competencias por parte del alumnado, lo cual tiene necesariamente repercusiones, tanto en los diseños curriculares como en la propia práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De lo visto anteriormente, se puede deducir que la evaluación deberá centrarse en la adquisición de competencias a través del dominio, tanto de conocimientos conceptuales como procedimentales y actitudinales, todos ellos integrados y disponibles por parte del alumno para poder aplicarlos a situaciones auténticas o reales. Lo que quizás queda por resolver aún, es cómo debe ser el diseño específico de los instrumentos de evaluación que atiendan a las necesidades de una evaluación por competencias, y más aún, el diseño de instrumentos de evaluación específicos para la asignatura de música en la Educación Secundaria Obligatoria.

4.3.1.1. Estándares de aprendizaje evaluables

El término *estándar* procede del mundo anglosajón y tiene sus orígenes en los patrones de medida en unidades de peso. Es así que en Europa y Estados Unidos se traslada al mundo educativo con el propósito de unificar los patrones de medida de los aprendizajes. Dicen Pellicer et al. (2009) que “los estándares son enunciados que establecen criterios claros, públicos, sencillos y medibles que los maestros tienen que tener en cuenta como finalidad de aprendizaje de sus alumnos, al finalizar la etapa educativa” (p. 118).

De esta manera, los estándares son una guía de referencia que suponen los objetivos o metas que se espera que logren los alumnos, orientando de esta forma el trabajo de los docentes y de los discentes.

4.3.2. Qué se evalúa en el área de la música

Partiendo de la base de que en la actualidad los procesos de enseñanza aprendizaje deben estar orientados hacia la adquisición de competencias y que estas implican la movilización de todos los tipos de saberes, conceptuales, procedimentales y axiológicos,

a fin de poder explicitar de una manera más precisa la medida de su adquisición a través de los estándares de aprendizaje, sigue siendo útil la clasificación de los contenidos de aprendizaje según su naturaleza y su consecuente evaluación. (ORDEN ECD, 2015)

Sin embargo, las competencias, tanto las básicas como las específicas de cada materia, pasan a ser el referente por el cual debe guiarse el proceso educativo, planteando de esta manera una serie de cambios respecto a la forma de evaluar el aprendizaje y sus consecuentes dificultades ya que estas, deberían ser evaluadas en contextos virtuales que simulasen “situaciones-problema reales” (Zabala y Arnau, 2007, citados por Zaragoza, 2009, p. 63).

4.3.2.1. *La evaluación de los procedimientos*

En palabras de Pujol (1997), “se entiende que el área de música es básicamente procedimental porque siempre *se hacen cosas con las cosas* o, dicho de otra manera, *se efectúan acciones con los elementos musicales*. Por eso se canta, se baila, se escucha ...” (p. 30). Para la autora, a la hora de evaluar este tipo de contenidos, no solo importan las manifestaciones externas que puede mostrar el alumno a través acciones concretas, sino también, tanto o más importante, es que el profesor sepa distinguir los procesos internos que esas acciones conllevan, ya que estas “generan la adquisición satisfactoria de los conceptos” (Pujol, 1997, p. 30). Pone como ejemplo de contenido procedimental, la realización de un dictado, que evidentemente conlleva acciones relacionadas con la audición, la reproducción –interna o cantada- y la escritura, para hacernos ver que requiere de otra serie de procedimientos internos que también deben ser objeto de la evaluación, procedimientos tales como la identificación, la comparación, el reconocimiento, la diferenciación, la reconstrucción, la reproducción, etc. Tales procesos internos, es importante que el docente los sepa reconocer, con la finalidad de poder incidir sobre ellos y de esta manera la evaluación podría llegar a reflejar de forma más eficaz los aprendizajes del alumno (Pujol, 1997, p. 31).

Para llevar a cabo la evaluación de los procedimientos, es necesario plantearse qué se quiere evaluar. La respuesta al qué vendrá dada por la concreción de qué se quiere observar, teniendo como referencia los objetivos didácticos propuestos. Si se toma por ejemplo, el tema del canto, se tendrá que definir qué aspectos de este se desea evaluar, si la afinación, la respiración, la musicalidad, la dicción o la postura corporal (Pujol, 1997, p. 32).

4.3.2.2. *La evaluación de los conceptos*

Cuando se habla de contenidos conceptuales, se está haciendo referencia a los contenidos declarativos o factuales. Este tipo de conceptos sería el que menos dificultad presenta a la hora de ser evaluados, ya que para ellos se pueden utilizar tanto pruebas orales como, de forma más puntual, las pruebas escritas. A este respecto y tomando en consideración el grado de diversidad que puede llegar a presentar el aula de música de ESO, Zaragoza (2009) llama la atención sobre la necesidad, a la hora de diseñar una prueba escrita que evalúe ciertos contenidos conceptuales, establecer diferentes niveles de conocimiento, para que de esta forma, se adecúen a los diferentes niveles *de partida* que se puedan presentar dentro de un mismo grupo. En cuanto a la validez de este tipo de pruebas, dado que en esta área, este tipo de contenidos debe vincularse a los otros dos tipos, su peso en la valoración global será relativo (p. 341). Coincidiendo con la anterior afirmación, Gómez-Pardo (2003) afirma que “la educación musical debe potenciar los contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental que se ejercita en cada tarea –interpretando, escuchando o componiendo música-“ (p. 36).

4.3.2.3. *La evaluación de las actitudes*

Para Zaragoza (2009), los contenidos actitudinales, que él llama axiológicos, deben establecerse siguiendo los criterios de evaluación del currículum oficial y teniendo en cuenta el valor educativo de las diferentes actividades que se realizan en el área de la música, pudiendo establecer una serie de indicadores que tendrán que ver con las actitudes positivas y de respeto, con el hábito de trabajo, con la participación y la integración en el grupo, etc. En relación a cuándo deben evaluarse este tipo de contenidos, indica que “...únicamente puede darse en el proceso formativo, pues las actitudes y los valores se ejercen en situaciones procedimentales, es un *saber ser* dentro del *saber hacer*” (p. 342). En cuanto a cómo realizar este tipo de evaluación, sugiere que se realice a través de parrillas de observación que permitan el registro objetivo de las diferentes acciones y verbalizaciones que se desee observar, advirtiéndole que en todo caso, la observación de este tipo de conductas, siempre está influenciada por un cierto nivel de subjetividad por parte del profesor, siendo muy difícil eliminar el componente subjetivo de dichas observaciones.

4.3.3. Cuándo se evalúa en el área de la música

La evaluación puede llevarse a cabo en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según el momento en que se realice, conllevará diferentes funciones.

4.3.3.1. La evaluación inicial

La *evaluación inicial*, tiene “...una función diagnóstica con el objetivo de identificar los conocimientos previos, las necesidades, las expectativas y la predisposición del alumnado” (Zaragozá, 2009, p. 340).

En la educación obligatoria, la inclusión del área de la música en la misma es aún reciente, por lo que todavía no está totalmente normalizada. Es por este motivo por el que, al comienzo de todo ciclo, es recomendable no dar por sentado el nivel que el alumnado debería tener, sino más bien, intentar identificar el nivel real del que se parte. A este respecto, Pujol (1997) sugiere que el mejor medio para realizar este tipo de evaluación es la canción, ya que con ella se pueden obtener diversos tipos de información, tales como, el grado de habituación respecto de la práctica en sí, es decir, si el alumno está habituado a cantar o no, datos relativos a su voz –registro, extensión, claridad-, a su manejo de la respiración. También, durante la evaluación inicial se podrá obtener información, tanto individual como grupal, del nivel de educación auditiva y rítmica, utilizando para ello pequeñas secuencias que puede cantar el profesor para que a continuación los alumnos la reproduzcan, observando especialmente la afinación, la memoria musical y el sentido rítmico. Así mismo, se podrá pedir que realicen un pequeño ejercicio básico de solfeo, a fin de establecer el nivel de lectura musical que poseen (p. 46).

4.3.3.2. La evaluación continua

Este tipo de evaluación, también llamada formativa, es “la herramienta pedagógica indispensable a lo largo de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, para adaptar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos” (Pujol, 1997, p. 47).

La evaluación continua permite recoger información a través de la observación, proporcionando un conocimiento individual sobre cada alumno y posibilitando la toma de decisiones a fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pujol, 1997). Al mismo tiempo, debe permitir al propio alumno detectar sus propias dificultades, con la

finalidad de aprender a diseñar sus propias estrategias de trabajo con el fin de superarlas (Zaragozá, 2009, p. 340).

4.3.3.3. *Evaluación sumativa*

Para Zaragozá (2009), la evaluación sumativa –final- tiene una función “... calificadora o certificadora del resultado del aprendizaje y de los aspectos de la secuencia didáctica que será necesario modificar para mejorarla. Permite recapitular y valorar las diferencias entre el punto de partida y el final” (p. 340).

Este tipo de evaluación tiene por objeto determinar en qué grado se han alcanzado los objetivos de aprendizaje. Se suele llevar a cabo a través de los exámenes, que deberían adoptar una forma similar a la de las actividades de aprendizaje llevadas a cabo con anterioridad. El objetivo de estos exámenes es que el alumno demuestre lo que ha aprendido y lo que sabe. El problema que plantea esta fase de la evaluación es la atención a la diversidad. Si se parte del supuesto de un examen en el que se propone evaluar una canción, y se da el caso que en el grupo al que se evalúa hay un alumno que por diversos motivos, dicho ejercicio le supone muchas más dificultades que al resto de compañeros, no se trataría de diseñar otra actividad específica para él, sino que los criterios de evaluación con los que se valore su ejercicio, deben ser ajustados a sus posibilidades. Se trataría pues, más de valorar el recorrido de su aprendizaje personal respecto a su propio punto de partida, teniendo en cuenta su actitud, esfuerzo, dedicación y su grado de progreso que, de establecer una evaluación normativa –en relación a los resultados del grupo- o de realizar un ejercicio diferente al del resto de los alumnos (Pujol, 1997, pp. 49-50).

4.4. CÓMO SE EVALÚA

Tal como se ha visto en los apartados 4.3 y 4.3.1, actualmente se espera de los procesos de enseñanza-aprendizaje la adquisición de competencias por parte del alumnado. Dicho proceso requiere de instrumentos y herramientas de evaluación que ofrezcan la eficacia que esta requiere. Actualmente, para la evaluación de competencias se suelen utilizar las *matrices de valoración* o *rúbricas*, que habitualmente tienen el formato de una tabla con un listado de criterios graduados en unos niveles de calidad de su consecución (del Pozo, 2012, p. 59). (Véanse las tablas 22, 24 y 26)

Como características, estas tablas describen cualitativamente los distintos niveles de logro que los alumnos pueden alcanzar, permiten que estos conozcan de forma anticipada los criterios con los que se va a evaluar su aprendizaje, proporcionan objetividad a la evaluación, dan la posibilidad al alumno de revisar su trabajo en función de los criterios establecidos antes de entregarlo, fomentando de esta manera su propia responsabilidad y facilitan al alumno la información necesaria sobre sus fortalezas y debilidades, favoreciendo de esta manera su propia reflexión (del Pozo, 2012, pp. 59-60).

4.4.1. Cómo se evalúa en el área de la música

No hay duda de que los principios y las funciones de la evaluación, tal como se contempla desde el marco teórico y legal, son argumentaciones pedagógicas impecables, pero llevar a término unos procedimientos de evaluación sistematizados en cada una de las dimensiones conlleva, como mínimo, notables quebraderos de cabeza a los docentes (Zaragozá, 2009, p. 340).

A tenor de la anterior cita, queda más o menos claro que cuando se pretende dar respuesta al *cómo evaluar*, es cuando se llega al punto más conflictivo de toda la cuestión, que es el de cómo llevar a la práctica todas las teorías pedagógicas relativas a la evaluación, conjugadas con las prescripciones legales. A este respecto, Prieto (2001) dice que “antes de elegir un modelo de evaluación conviene considerar muchos factores: el tipo de alumnos, el tiempo y los medios de que disponemos, el contenido y el proceso de la enseñanza, la evaluación de este proceso y los resultados o evaluación del producto” (p. 333).

El propio MEC, en el año 1996, en las orientaciones didácticas de las Cajas Rojas, en el apartado *Cómo evaluar*, indica que

... en general, cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje puede ofrecer información para la evaluación, siempre que previamente se haya decidido qué aspectos se pretenden evaluar. No obstante, a veces, puede ser necesaria la aplicación de pruebas específicas, orales o escritas, abiertas o cerradas, para la evaluación de ciertos contenidos (MEC, 1995, p. 52).

Refiriéndose a la evaluación de los contenidos procedimentales y más precisamente de la interpretación y la creatividad, Zaragozá (2009) dice que

... presentan serios problemas de fiabilidad en el proceso de evaluación formativa –continua-, a no ser que se diseñen y se implementen de forma sistemática parrillas de recogida de datos para cada una de las actividades concretas y número de indicadores para que resulte una evaluación válida (p. 341).

De la anterior cita es fácil deducir que, para la evaluación formativa de los contenidos procedimentales, el autor está haciendo referencia a la utilización de la observación sistemática como herramienta de evaluación. A este respecto, comenta el autor, la dificultad suele plantearse a la hora de recoger datos, ya que muchas veces no es posible registrar los indicadores descritos en los criterios de evaluación durante la praxis de las actividades. Por todo esto, recomienda “adoptar una visión racional que combine la eficacia de la evaluación con un sistema de recogida de datos que sea factible y no supere la capacidad de gestión” (Zaragozá, 2009, p. 341).

En este sentido, refiriéndose a la evaluación de los aprendizajes en el área de la música y dadas las características de la percepción y de la expresión musical, Pascual (2010) considera que “el mejor medio que puede emplear el profesor como instrumento de evaluación es la observación sistematizada en registros del alumno en los que se anotan periódicamente sus progresos y diversas observaciones” (p. 375).

4.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES: CLASIFICACIÓN

Los instrumentos de evaluación son aquellas herramientas a través de las que se recogen determinados datos o informaciones que luego se procesan a fin de lograr una determinada evaluación. Osterlid (1998) los define como “instrumento de medida que propone al alumno un estímulo y una forma prescriptiva de emitir una respuesta, a partir de la cual se puede deducir la consecución de un objetivo de aprendizaje” citado por (Rodríguez et al., 2006, p.69).

A la hora de plantear una evaluación exhaustiva del alumnado, conviene “esforzarse en obtener todos los indicios a través de todos los medios apropiados” (Rodríguez et al., 2006, p.69). Es así que se deduce la necesidad de conocer una amplia gama de instrumentos que den respuesta a las diferentes necesidades.

Los instrumentos de evaluación se pueden clasificar siguiendo diversos criterios. Uno de ellos es si se tiene en cuenta la situación del alumno durante la recogida de datos. Así, hablamos de instrumentos directos, cuando las actividades de aprendizaje se interrumpen para dar lugar a una actividad exclusiva de evaluación, como por ejemplo, exámenes, escritos u orales. Por el contrario, hablamos de instrumentos indirectos o circunstanciales, cuando se evalúa la adquisición de conocimiento al mismo tiempo que se realiza una actividad de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, los distintos tipos de observación.

Sin embargo, el criterio de clasificación más utilizado, es según el grado de libertad que las preguntas formuladas en los distintos tipos de pruebas, deja al alumno para emitir su respuesta. Según este criterio, distinguimos tres grandes grupos: las pruebas objetivas (PO), las pruebas libres (PL) y las pruebas diagnóstico (PD) (Rodríguez et al., 2006, p. 71).

De esta manera, se puede hablar de un continuo que va desde las PO hasta las PD, donde las pruebas que menos margen de libertad dan al alumno para su respuesta son las primeras y las que más libertad brindan son las PD. En opinión de Teófilo Rodríguez et al., la fiabilidad del instrumento respecto de la identificación de los objetivos de aprendizaje alcanzados es mayor cuanto menor es el margen de respuesta que se le deja al alumno (Rodríguez et al., 2006, p.71).

Sin embargo, teniendo en cuenta los criterios de los autores de referencia, en lo que a la evaluación del área de la música se refiere (ver apartado 4.3.2) y dadas sus particularidades, se verá que los instrumentos de evaluación que más aplicación tienen en este campo, son algunos de los pertenecientes a las pruebas libres (PL) así como otros pertenecientes a las pruebas diagnóstico (PD).

4.5.1. Pruebas diagnóstico

Las pruebas diagnóstico son diversos tipos de técnicas, diferentes a los exámenes tradicionales, que posibilitan la recogida de datos necesarios para la evaluación y que son de aplicación especialmente útil en aquellas áreas en las que las pruebas objetivas no ofrecen el tipo de información necesaria.

4.5.1.1. Observación

La observación es un instrumento de evaluación especialmente útil a la hora de recoger información sobre las conductas directamente del ámbito natural del sujeto con la menor incidencia en la rutina del alumno. En el ámbito educativo ofrece la posibilidad de realizar una evaluación respecto de comportamientos y conductas así como de la eficacia de las intervenciones que al respecto lleve a cabo el docente (Navarro, Arias, Aguilar, Acosta, y Martín, 2010, p. 197). Por este motivo, en el campo de la evaluación en música, estaría especialmente indicada de cara a la recogida de datos referidos a acciones, verbalizaciones y comportamientos (Zaragozá, 2009, p. 342).

4.5.1.1.1. Observación espontánea

La observación espontánea consiste en registrar diferentes tipos de hechos de manera incidental. Es muy útil durante la evaluación formativa y facilita un posterior diseño de una observación más planificada. La principal desventaja que presenta es el posible *efecto túnel*, que puede centrar la atención del profesor en ciertos alumnos en detrimento de otros menos *visibles*. Para evitar este efecto y aumentar su eficacia, se recomienda que se prevea la situación a observar, que se tenga en cuenta su circunstancia y que se realice una verificación reiterada de las informaciones obtenidas (Rodríguez et al., 2006, pp. 169-170).

4.5.1.1.2. Observación estructurada

La observación estructurada pretende brindar un cierto tipo de información más detallada y objetiva que la observación espontánea, por lo que es de mayor valor educativo. Requiere de una serie de pautas y se vale de diferentes instrumentos de observación.

Entre las pautas más destacadas a tener en cuenta están:

1. **Subjetividad:** para superar el normal nivel de subjetividad de un único evaluador, puede recurrirse a lo que se llama un *acuerdo entre jueces*, que consiste en que el mismo proceso de evaluación sea realizado por más de un evaluador, para luego, a partir de las frecuencias extremas detectadas, corregirlas mediante fórmulas de corrección.
2. **Imparcialidad:** se refiere a la tendencia natural del observador de fijarse más en aquellos detalles más familiares con su propia experiencia, por lo

que se trataría de ser consciente de tal circunstancia a fin de observar con atención aquello que no está tan presente en las experiencias previas del observador.

3. **Reactividad:** se refiere a la modificación de la conducta de los sujetos objeto del estudio que se saben observados. Con la finalidad de contrarrestar este efecto, se sugiere intentar no modificar el espacio habitual donde se realiza la observación así como procurar no introducir estímulos extraños o novedosos en el ambiente.
4. **Concreción:** la validez de la observación será mayor en la medida en que las conductas que se desean observar estén definidas de forma clara y concreta.
5. **Error de indulgencia:** se refiere a la tendencia natural a realizar los primeros juicios sobre una conducta determinada con mayor generosidad, por lo que se recomienda realizar varias observaciones repetidas sobre una tarea determinada para que la observación sea concluyente.
6. **Codificación:** a fin de lograr un buen nivel de fiabilidad, se recomienda la utilización de pocas variables de observación y códigos simplificados.

(Rodríguez et al., 2006. pp.170-171).

Entre los instrumentos de observación destaco:

1. Plantilla de observación

Recoge anotaciones de forma sistemática y organizada; suele ser personal. El siguiente ejemplo sirve para recoger datos para una observación estructurada.

Tabla 1 *Plantilla para observación estructurada*

Fecha: 11 de octubre	CLASE: Historia	PERÍODO: 3º
COMPORTAMIENTO	Entre el minuto 10 y 5	Últimos 5 minutos
1. Hace la tarea solo.....		
2. Hace la tarea con otros.....		
3. Hace tareas de otras materias.....		
4. Charla con otros.....		
5. Está distraído.....		

Fuente: Rodríguez et al., 2006, p.171

2. Registro anecdótico

Se trata de un registro que recoge los incidentes significativos respecto de un alumno. Se trata de establecer un comportamiento típico basado en varios

incidentes, cada uno de ellos datado de forma precisa y con detalles de las circunstancias en que se da (Rodríguez et al., 2006, pp. 171-172).

Tabla 2 Registro anecdótico

Alumno:			Clase:	
Fecha	Lugar	Observador	Incidente	Comentario

Fuente: Rodríguez et al., 2006, p. 172

3. Lista de corroboraciones o *check-list*

Es un instrumento útil a la hora de valorar ciertas destrezas o conductas que a su vez pueden ser divididas en una serie de actuaciones o comportamientos claramente observables y simplemente se toma el registro de si dichos comportamientos se producen o no. Pueden diseñarse para observar a un solo individuo o para observar a todo un grupo. El ejemplo de la tabla 3 está diseñado para observar a un único alumno en diferentes aspectos del trabajo en clase, mientras que el de la tabla 4 está adaptado para realizar el mismo tipo de observación pero a todo el grupo.

Tabla 3 Lista de corroboración individual

Alumno: _____	Tiempos			
Comportamientos que se van a observar	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana
A. Pregunta en clase.....				
B. Presenta tareas.....				
C. Colabora en trabajos.....				

Fuente: Rodríguez et al., 2006, p. 173

Tabla 4 Lista de corroboración grupal

AULA:	COMPORTAMIENTO											
	A			B			C			D		
NOMBRE	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
Juan.....												
Laura.....												

Fuente: Rodríguez et al., 2006, p. 173

En el ejemplo de la tabla 4, las letras hacen alusión a los comportamientos seriados con letras en la plantilla de observación individual –Tabla 3- y los números ordinales a la semana en que se registra la aparición del comportamiento.

4. Escala estimativa o calificativa

Este tipo de escala, complementa a la lista de corroboraciones, ya que no se limita a indicar la presencia o ausencia del comportamiento descrito, sino que lo valora según una determinada gradación. Este tipo de escala se puede presentar de diversas formas.

a) Escala numérica

En la escala numérica debe haber un acuerdo previo de a qué equivale cada grado de la escala. Por ejemplo: 5 Siempre; 4 Casi siempre; 3 Con frecuencia; 2 Pocas veces; 1 Nunca (Rodríguez et al., 2006, p. 174).

Tabla 5 Escala estimativa numérica

	5	4	3	2	1
A. Pregunta en clase					
B. Presenta tareas					
C. Colabora en los trabajos en grupo					

Fuente: Rodríguez et al., 2006, p. 173

b) Escala gráfica

Es similar a la numérica pero sustituye los números por símbolos, teniendo la ventaja de ser visualmente más directa al no tener que referirse a un acuerdo previo sobre la gradación. Por ejemplo: *Colabora en los trabajos comunes*

Tabla 6 Escala estimativa gráfica

AA	A	I	D	DD
Total acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Total desacuerdo

Fuente: Rodríguez et al., 2006, p.174

c) Escala descriptiva

Este tipo de escala permite realizar una observación más objetiva ya que pretende describir con más detalle cada comportamiento observado. El siguiente ejemplo pretende observar la *atención en clase*.

Tabla 7 Escala estimativa descriptiva

5. Siempre se le ve atento. – Toma la iniciativa.	4. A veces se distrae. –Pregunta si no entiende.	3. Se distrae con frecuencia. – Reacciona siempre bien si se le llama la atención.	2. Se distrae con frecuencia. –No responde a las preguntas del profesor.	1. Se distrae continuamente. – Es inútil llamarle la atención.

Fuente: Rodríguez et al., 2006, p. 174

5. Escalas de actitud

Este tipo de escala parte de la premisa de que se pueden inferir las actitudes de los alumnos a partir de sus propias opiniones. Es un tipo de escala que recuerda a las listas de corroboración y a las escalas de estimación. Para este tipo de observación existen diferentes modelos para la recogida de información, entre los que destaco la escala de acuerdo o concordancia (Likert, 1932, citado por Rodríguez et al., 2006).

La actitud que se pretende evaluar, debe procurarse que esté enunciada en afirmativo y presentar una serie de ítems relacionados.

Ejemplo: se pretende medir la *actitud hacia los exámenes*.

- *Los exámenes se deben evitar porque son alienantes*
- *Los exámenes son la mejor estrategia de aprendizaje*

Para cada uno de los ítems, el alumno debería cumplimentar una escala de acuerdo.

Tabla 8 Escala de acuerdo o concordancia

5	4	3	2	1
Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

Fuente: Rodríguez et al., 2006, p. 176

4.5.1.2. Encuesta

Dentro de las pruebas diagnósticas, una vez vistas algunas de las variantes de instrumentos utilizados para la observación, paso a ver este otro tipo de instrumento de evaluación. Con la encuesta se pretende la obtención de cierto tipo de datos a partir de

la interrogación (Rodríguez et al., 2006, p. 178). Se consideran instrumentos propios de esta forma de evaluación la entrevista y el cuestionario.

4.5.1.2.1. Entrevista

La entrevista es “un tipo de comunicación verbal y no verbal entre dos o más personas, que se lleva a cabo presencialmente en un marco espacio-temporal concreto y con unos objetivos previamente establecidos” (Rodríguez et al., 2006, p. 178). La entrevista permite evaluar aptitudes, actitudes y objetivos de aprendizaje, convirtiéndose en este último caso en un examen oral (ver en apartado 4.5.2.3).

Las entrevistas se pueden clasificar según dos criterios; según sus fines, puede ser de investigación, cuando pretende recoger datos sobre un tema a investigar o de intervención, cuando busca información sobre los problemas de un sujeto y su vinculación con su historia personal. Dentro de esta última clasificación, a su vez puede distinguirse entre la función diagnóstica, cuando solo busca encontrar la causa de un problema y la función de tratamiento, cuando la entrevista tiene por objeto influir en la conducta o situación del entrevistado (Rodríguez et al., 2006, pp. 178-179).

Según su estructura, la entrevista puede ser estructurada, cuando su protocolo está diseñado previamente y permite cuantificar sus resultados, semiestructurada, cuando el entrevistador sigue un protocolo previo pero se permite introducir preguntas no previstas y la entrevista libre, que cumple más una función exploratoria y no sigue un orden preestablecido de preguntas determinadas (Rodríguez et al., 2006, p. 179).

Las entrevistas requieren de un proceso en el que se pueden distinguir tres fases. Una primera de preparación, en la que se deben fijar la finalidad y los objetivos de la misma y decidir su forma –estructurada, semiestructurada o abierta-, una segunda fase de realización, que es la aplicación propiamente dicha de la entrevista; en esta fase es importante la pericia del entrevistador, que debe manejar con solvencia los recursos propios de la comunicación, entre los que destacan los recursos verbales – silencios, aclaración, repetición, estímulo, confianza, etc.- y los no verbales –adecuado contacto visual, posición corporal, situación espacial, etc.- y por último, la fase de conclusión, en la que se debe constatar si se han alcanzado y en qué grado los objetivos planteados en la primera fase y si se ha alcanzado la finalidad de la entrevista (Rodríguez et al., 2006, p. 179).

4.5.1.2.2. *Cuestionario*

El cuestionario es un tipo especial de entrevista. Si se realiza de forma presencial, podría considerarse como una entrevista estructurada, sino, si se realiza sin la presencia del entrevistador, puede adquirir la dimensión de una entrevista a gran escala –encuesta-. En cuanto a los tipos de cuestionarios, estos se clasifican según el tipo de respuesta que ofrecen en, abiertos, cerrados y mixtos, con la particularidad compartida por las todas las pruebas diagnósticas, de que todas sus respuestas ofrecen información, por lo que no se trata de respuestas correctas o incorrectas según un criterio previo. Dentro de los cuestionarios cerrados y mixtos, la forma de respuesta que ofrecen puede ser de tipo dicotómica –verdadero/falso o si/no-, múltiple excluyente –elección de una única respuesta de entre varias posibles-, múltiple no excluyente – elección de más de una respuesta de entre varias posibles-, y de clasificación –el encuestado debe categorizar una serie de respuestas dadas-.

4.5.2. Pruebas libres

La principal característica de las pruebas libres (PL) o abiertas es la libertad de expresión que ofrecen al alumno, que para poder responder a la pregunta que se le formula, debe recurrir a un compendio de conocimientos, buscando y recuperando información en su memoria, organizando sus ideas, planificando la respuesta para finalmente poder redactar con coherencia textual la misma. De esta forma, en este tipo de pruebas, el docente no debe buscar una única respuesta posible de manera anticipada. Esto no supone que no se espere objetividad por parte del alumno. Sin embargo, no existe un consenso en relación a que existan un cierto tipo de objetivos que solo se puedan evaluar a través de este tipo de pruebas, ya que algunos defienden que el pensamiento y razonamiento son también evaluables con otro tipo de pruebas, llegando los más extremos a afirmar que éstas son solo útiles a la hora de evaluar objetivos relacionados con la expresión (Rodríguez et al., 2006, p. 135).

Por el contrario, los defensores de las PL sostienen que éstas son útiles a la hora de evaluar objetivos de análisis, síntesis y valoración crítica, proporcionando al docente una valiosa información relacionada con los procesos mentales del alumno. Dicen Rodríguez et al. (2006) que los partidarios de este tipo de pruebas afirman que proporcionan al docente “información sobre la naturaleza y calidad de los procesos

mentales de los alumnos, así como una mejor indicación de los logros de aprendizaje” (p. 135).

4.5.2.1. Prueba libre de respuesta abierta

Las pruebas de respuesta abierta (RA), también conocidas como pruebas de respuesta libre, de ensayo, tradicionales o examen clásico, son el formato más utilizado dentro de las pruebas libres. Su alto nivel de utilización es debido a múltiples razones; son útiles para evaluar casi todo tipo de objetivos de aprendizaje, no dejan espacio para que intervenga el factor azar y dificultan las posibilidades de copiar durante el ejercicio de la prueba.

En opinión de Rodríguez et al. (2006), entre los aspectos negativos que se les puede atribuir, el más importante sería el derivado del desconocimiento por parte del docente de las normas para su correcto diseño y posterior corrección, lo que da como resultado, por ejemplo, preguntas mal elaboradas. Es por esto que, para su diseño, es imprescindible considerar los objetivos de aprendizaje que se pretende medir. Otro aspecto negativo sería el alto nivel de discrecionalidad con que cuenta el docente a la hora de calificar las respuestas, pudiendo jugar más con un criterio de valoración normativa posterior a la corrección de todos los exámenes que con una pauta criterial previa a la corrección de los mismos (ver valoración normativa y valoración criterial en el apartado 4.6). Vinculado a este último aspecto, también se les atribuye una mayor posibilidad de que intervenga la subjetividad del docente durante la corrección de las pruebas (Rodríguez et al., 2006, p.136).

Un punto a tener en cuenta a la hora de diseñar RA, es la claridad en la definición de la tarea a realizar por el alumno, lo que facilitará también el criterio de calificación a la hora de corregir. También es recomendable, cuando se pretende evaluar un tema suficientemente amplio, generar varias preguntas específicas en lugar de una única y muy general.

La elección de las pruebas de RA tiene su principal motivación cuando los objetivos de aprendizaje que se pretende evaluar, no permiten hacerlo de forma fiable con otros formatos. También se puede recurrir a ellas cuando no sea posible evitar el efecto azar de otros formatos o la copia durante el ejercicio. No debería plantearse el formato de

RA cuando no se cuente con el tiempo suficiente para que el alumno pueda desarrollarla de forma adecuada (Rodríguez et al., 2006, p. 136).

4.5.2.1.1. *Métodos de corrección de las Pruebas Libres*

En cuanto a los métodos de corrección, por un lado está el llamado método holístico o de impresión global. Suele ser más indicado para utilizar una pauta normativa de calificación en lugar de una pauta criterial. Consiste en hacer una primera lectura general de todos los exámenes para categorizarlos, por ejemplo, en tres grupos de nivel, alto, medio y bajo; seguidamente, de cada uno de esos tres grupos se realiza una segunda lectura más detallada, subcategorizando en más grupos, por ejemplo, muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo, correspondiendo ya, cada uno de estos niveles con una calificación concreta, numérica o literal (Rodríguez et al., 2006, pp. 141-142).

Otro método de corrección de las pruebas RA es el analítico o de contenido. Es el método indicado para una evaluación criterial ya que permite identificar de forma anticipada los criterios absolutos que se tendrán en cuenta. Este método consiste en descomponer cada pregunta en las diferentes categorías y contenidos que engloba la respuesta; a cada uno de ellos se le asigna una valoración, que es conseguida según aparezca o no en la respuesta dada por el alumno. También se puede valorar el grado de tratamiento de cada uno de los elementos, la coherencia en su exposición así como si llega o no a las conclusiones pertinentes con la pregunta que se pretende responder (Rodríguez et al., 2006, pp. 142-143).

A los dos métodos anteriores, se puede aplicar lo que se llama una corrección horizontal, que consiste en corregir de forma sucesiva cada pregunta de todos los exámenes, es decir, primero la primera pregunta de cada examen, luego la segunda y así sucesivamente. De esta forma el docente evita cambiar constantemente de tema dentro de cada examen, favoreciendo de esta manera su concentración en cada uno de ellos, al tiempo que los factores de cansancio, humor, etc. afectarán de forma parecida a todos los exámenes. Por supuesto que, a fin de evitar la subjetividad, es deseable corregir los exámenes desconociendo la identidad de su autor, pudiendo utilizar para este caso, un sistema de códigos, por ejemplo, el DNI (Rodríguez et al., 2006, p.143).

4.5.2.2. *Pruebas mixtas*

Las pruebas mixtas son un tipo de examen en el que se presenta de forma secuenciada y complementaria un tipo de pregunta de respuesta abierta (RA) seguido de una pregunta del tipo de prueba objetiva (PO) (ver Pruebas Objetivas en el apartado 4.5.3) cuya respuesta puede ser del tipo de elección múltiple. Se pretende que el alumno resuma en la parte de la prueba objetiva, lo que ya ha desarrollado en la pregunta de respuesta abierta. Al profesor que corrige, le permite ver a través de la respuesta abierta el tipo de razonamiento por el cual el alumno llega a la respuesta en la prueba objetiva. De esta manera, el profesor puede comenzar corrigiendo la PO, y si el resultado es erróneo, puede ver en la RA, a través del desarrollo realizado por el alumno, el motivo del fallo (Rodríguez et al., 2006, p. 149-150).

4.5.2.3. *Examen oral*

El examen oral (EO) es una forma de prueba libre que se desarrolla a través de un diálogo entre un examinador que plantea preguntas al examinado. Estas preguntas suelen no estar relacionadas entre sí, por lo que es una forma de evaluación que se adapta bien para obtener información sobre conocimientos aislados, sobre los que el alumno debe encontrar la respuesta adecuada. Esta forma de examen se adecua bien a los propósitos de la evaluación inicial, ya que permite recabar información sobre la situación de partida de los alumnos respecto de determinado tema. Al llevarse a cabo a través de un *interrogatorio*, cuando se hace con el propósito de realizar una evaluación inicial, puede cumplir al mismo tiempo la función de una evaluación formativa, ya que permite al evaluador poner en funcionamiento determinados procedimientos instructivos, a través de la realización de preguntas y contrapreguntas adaptadas a las respuestas que van dando los alumnos, de tal forma que le permite al examinador obtener información sobre el grado de conocimiento y de comprensión de diversos procesos o procedimientos al mismo tiempo que le permite detectar posibles errores o fallos que puedan cometer sus alumnos, posibilitando de esta manera, la corrección de los mismos o las aclaraciones oportunas, ajustando de esta forma sus estrategias de enseñanza. De esta forma, es fácil constatar que es un tipo de prueba que puede ser muy útil a la hora de comenzar una unidad de aprendizaje nueva, ya que facilita la recuperación por parte del alumnado de sus conocimientos previos así como la activación de los conocimientos inclusores, al mismo tiempo que puede ser una forma

adecuada de concluir una unidad de aprendizaje a modo de síntesis, ya que brinda la oportunidad de aclarar posibles dudas o corregir conceptos erróneos (Rodríguez et al., 2006, p. 151).

El examen oral, al presentar dificultad para dejar constancia tanto de las preguntas realizadas por el examinador como de las respuestas dadas por el examinado, plantea dificultades para su estandarización, al mismo tiempo que deja un cierto espacio al azar, al no garantizar la formulación de las mismas preguntas para todos los examinados, así como la intervención de una cierta subjetividad en la valoración de las respuestas. Para paliar estas desventajas, se recomienda la utilización de métodos o taxonomías para clasificar el tipo de preguntas que se van a realizar. Así, las preguntas se pueden clasificar según la capacidad con la que se relacionan, por ejemplo con la memoria, la comprensión, la interpretación, la aplicación, el análisis, la síntesis y la valoración.

Si las respuestas van a ser utilizadas para la realización de una evaluación sumativa, es necesario realizar un registro permanente en el que se detalla el tipo de pregunta que se realiza así como las respuestas correctas emitidas por el alumno.

Ejemplo: las preguntas realizadas se indican con / y cada respuesta correcta con ϕ

Tabla 9 Registro de respuestas a preguntas orales

ALUMNO	NATURALEZA DE LAS PREGUNTAS			
	Memorización de datos, métodos y conceptos.	Comprensión/ Explicaciones	Aplicación/ Predicciones	Valoración
Juan	Φ	/	/ ϕ	
Laura	/ ϕ ϕ	Φ /		/

Fuente: Rodríguez et al., 2006, p. 154

4.5.2.4. Prueba práctica real o situacional

Este tipo de pruebas están especialmente indicadas para ser aplicadas en aquellas materias en las que no es suficiente el dominio de los conocimientos teóricos, sino que es especialmente importante el *saber cómo*, es decir, los contenidos de tipo procedimental.

La prueba situacional consiste en plantear una situación determinada, que simula las condiciones y requisitos de una actividad real concreta. Esta situación consistirá en el

desarrollo de dicha actividad, lo que permitirá observar y evaluar el grado competencial del individuo o grupo en el desempeño de la misma (Pozo, 2012, p. 75).

Este tipo de pruebas suelen llevarse a cabo para evaluar materias que requieren prácticas de laboratorio y se aconseja su realización cuando es necesario evaluar las actitudes y capacidad de reacción de los alumnos ante determinadas situaciones en las que se requiere la utilización de varios sentidos. Al mismo tiempo, son pruebas que ofrecen ciertas dificultades cuando deben realizarse de forma sincronizada a un grupo que la lleva a cabo simultáneamente, ya que el examinador debe observar la demostración de determinada aptitud o habilidad a varios examinados al mismo tiempo (Rodríguez et al., 2006, pp. 155-156).

Existen diversos tipos de pruebas situacionales, de los que destaco los *ejercicios de ejecución laboral* y los *juegos de rol*.

4.5.2.4.1. *Ejercicio de ejecución laboral*

Se trata de la realización de una tarea determinada completa, basada en las condiciones reales tales como, el espacio, los procedimientos, las técnicas, etc. La evaluación se realiza en base a la observación mediante listas de control. El ejercicio de ejecución laboral es adecuado para la evaluación de competencias relacionadas con la realización de tareas complejas vinculadas a un perfil determinado (Pozo, 2012, p. 77).

4.5.2.4.2. *Juego de rol*

Se trata de una representación en la que los participantes, partiendo de la descripción de una situación concreta, deben actuar tal como lo harían en la realidad, tomando las decisiones oportunas a fin afrontar satisfactoriamente un problema determinado. Este tipo de prueba está especialmente indicada para evaluar competencias relacionadas con la comunicación oral, el análisis y solución de problemas y la tolerancia a la tensión (Pozo, 2012, p. 77).

4.5.2.5. *Proyecto*

Se trata de una actividad o tarea, que sirve como estrategia de enseñanza-aprendizaje y que da como resultado un producto evaluable. Mediante el proyecto se pueden evaluar habilidades complejas, tales como la responsabilidad del compromiso personal, hábitos de trabajo individual y en grupo, dominio de temas interdisciplinarios que mantienen

conexión entre sí, dentro de una misma materia, entre más de una materia o entre el ámbito académico y la vida real y capacidades de comunicación, tales como la capacidad de síntesis, la estructuración y la presentación de la información. En palabras de Rodríguez et al. (2006) “interesa más el producto que el modo de actuar del estudiante; sin embargo, el profesor, al examinar el producto, puede hacer también una evaluación indirecta, deduciendo el proceso seguido” (p. 157).

El proyecto, entendido como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, es una metodología que pone el acento en los intereses del alumnado a través de su implicación y compromiso con las actividades, favoreciendo la integración del currículum, la inclusión de la diversidad, el trabajo colaborativo y el aprendizaje como resultado de un proceso de investigación (Trujillo, 2012, p. 10). Este tipo de metodología requiere de instrumentos de evaluación específicos, tales como la gestión de portfolios o blogfolios, que permiten el almacenamiento de todo el material producto del proyecto, tales como los textos y las grabaciones en distintos formatos. Para facilitar el proceso evaluador, se suelen utilizar rúbricas diseñadas por el profesor, las cuales facilitan al alumnado las pautas de evaluación que se seguirán tanto durante el desarrollo del proyecto como al finalizar el mismo. También se utilizan los diarios de aprendizaje, en los que el alumno puede reflexionar sobre su propio proceso y al mismo tiempo, estas sirven para dar información al profesor (Trujillo, 2012, pp. 13-14).

4.5.2.5.1. *Evaluación portfolio*

Los portfolios son instrumentos de trabajo y de evaluación de proyectos, que permiten adaptarse a una gran variedad de aulas y currículos (Gómez-Pardo, 2003, p.41).

El portafolio como técnica de evaluación permite evaluar tanto el proceso como el producto, motivar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje participando en el proceso de evaluación, fomentar el trabajo colaborativo entre los alumnos, desarrollar la capacidad de resolución de problemas, organizar las tareas identificando aquellas que son obligatorias de las que son optativas y ofrecer a los profesores información útil vinculada a las necesidades del alumnado de cara al ajuste de los contenidos de enseñanza (Barragán, 2005, p. 125).

Entre las ventajas que ofrecen los portfolios en comparación con otros instrumentos de evaluación, Prieto (2001) destaca que estos “conceden igual importancia al proceso que al producto, que el progreso del estudiante se puede observar y reflejar de forma

individualizada y que fomenta el trabajo colaborativo entre los alumnos” (p. 335). La *evaluación portfolio* consiste en valorar la competencia cognitiva del alumno dentro del contexto de aprendizaje (Prieto Sánchez y Ferrándiz, 2001). Según estas mismas autoras, los portfolios incluirán las actividades referidas a un mismo objetivo, mostrarán el progreso del alumno desde la idea inicial hasta la idea final, tendrán los trabajos vinculados a los criterios de evaluación previamente establecidos, incluirán los trabajos grupales indicando la participación de cada miembro; se organizarán en una carpeta, caja o fichero, en cuadernos de notas o diarios en los que se apuntarán las incidencias diarias o en un CD-ROM (Pellicer et al., 2009, p. 139).

La evaluación del portfolio la llevarán a cabo, el profesor del alumno en colaboración con otros profesores, el propio alumno en base a unos criterios preestablecidos, los compañeros y los padres (Prieto Sánchez y Ferrándiz, 2001, pp. 64-67).

Los portfolios se pueden ordenar cronológicamente, por áreas temáticas o según el grado de calidad por el propio alumno. Los factores que se tendrán en cuenta en la evaluación serán, la cantidad de materiales aportados, la calidad de reflexión del alumno, su progreso respecto de trabajos previos, el logro de las metas establecidas, la disposición para enfrentar nuevos retos y la profundidad en el desarrollo de los temas.

A continuación reproduzco un modelo de rúbrica de evaluación y autoevaluación para el portfolio propuesto por J.A. del Pozo Flórez en el que en cada apartado se integra una escala graduada del 1 al 6 en la que el alumno debe ubicar según su percepción su nivel de logro alcanzado; de igual manera, el profesor valorará el nivel de logro alcanzado por el alumno según la descripción de la tabla.

Tabla 10 Rúbrica para evaluación de portfolio

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO					
Nombre: _____			Fecha: _____		
Reflexiones (Diario de aprendizaje; Informes de autoevaluación)					
El alumno hace una descripción sobre el desarrollo de la sesión como un observador externo.		El alumno describe el desarrollo de la sesión y emite opiniones sobre los aspectos positivos y negativos de la misma.		El alumno emite opiniones sobre el desarrollo de la sesión y lleva a cabo una autorreflexión sobre su aprendizaje a partir de los contenidos vistos en clase, relacionándolos con su práctica profesional.	
1	2	3	4	5	6
Nivel de logro Autoevaluación: _____ Evaluación profesor: _____					
<i>Observaciones del alumno:</i>					

<i>Observaciones del profesor:</i>					
Contenido Del Portafolio					
El alumno integra solo algunos de los siguientes elementos: 1. Diario de Aprendizaje. 2. Carpeta de trabajos a. Tabla de contenidos b. Trabajos c. Borradores para no borrar		El alumno integra la mayoría de los siguientes elementos: 1. Diario de Aprendizaje. 2. Carpeta de trabajos a. Tabla de contenidos b. Trabajos c. Borradores para no borrar		El alumno integra todos los siguientes elementos: 1. Diario de Aprendizaje. 2. Carpeta de trabajos a. Tabla de contenidos b. Trabajos c. Borradores para no borrar	
1	2	3	4	5	6
Nivel de logro Autoevaluación: _____ Evaluación profesor: _____ <i>Observaciones del alumno:</i> <i>Observaciones del profesor:</i>					
Organización Del Portafolio					
El alumno se limita a guardar los documentos contenidos en el portafolio.		El alumno organiza su portafolio por apartados y ubica los contenidos en el lugar correcto.		El alumno organiza su portafolio por apartados y ubica los contenidos en el lugar correcto, incluyendo una tabla de contenidos y señalizadores que facilitan su localización.	
1	2	3	4	5	6
Nivel de logro Autoevaluación: _____ Evaluación profesor: _____ <i>Observaciones del alumno:</i> <i>Observaciones del profesor:</i>					
Selección De Documentos Integrados En El Portafolio					
El alumno integra en el portafolio diversos documentos con independencia de su relevancia o pertinencia.		La mayoría de los documentos integrados en el portafolio están elegidos de manera adecuada, de acuerdo con los criterios de relevancia y pertinencia.		El alumno elige de manera adecuada los documentos que integran el portafolio, siguiendo los criterios de relevancia y pertinencia.	
1	2	3	4	5	6
Nivel de logro Autoevaluación: _____ Evaluación profesor: _____ <i>Observaciones del alumno:</i> <i>Observaciones del profesor:</i>					

Fuente: Pozo, 2012, pp. 65-67

4.5.2.6. Las TIC como herramientas de evaluación

Desde el año 2006 la Comisión Europea definió un marco de ocho competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. Uno de los principales retos que presenta esta nueva concepción de la educación, es la evaluación de la adquisición de dichas competencias. Según el Informe 2013 de dicha comisión, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ofrecer nuevos formatos útiles a la hora de plantear la evaluación, tanto de las competencias clave como de otros aspectos, tales como el pensamiento crítico y la creatividad. Actualmente, las TIC ofrecen como estrategias de evaluación diferentes tipos de herramientas, tales como los *cuestionarios en línea*, *juegos simples* y *e-portfolios*. Los tests de ordenador están especialmente indicados para la evaluación formativa y sumativa de la alfabetización, la habilidad lectora y competencias matemáticas básicas (Redecker & Institute for Prospective Technological Studies, 2013).

En relación a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), existen hoy en día diversas plataformas que ofrecen multitud de aplicaciones con diferentes formatos que permiten diseñar diferentes tipos de actividades de aprendizaje, pudiendo al mismo tiempo, concebirse como actividades de evaluación. Tal es el caso de la plataforma *Educaplay* –www.educaplay.com-. También se encuentran redes sociales educativas, tales como *Tiching* –es.tiching.com- a través de las que toda la comunidad educativa –docentes, alumnos y padres- puede compartir y tener acceso a multitud de contenidos educativos digitales, algunos de ellos susceptibles de ser utilizados como medio de evaluación. Así mismo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ofrece a través del Instituto de Tecnologías Educativas⁴ un repositorio de recursos educativos digitales, algunos de ellos, susceptibles de ser empleados de cara a la evaluación.

4.5.2.6.1. El e-portfolio

El término *e-portfolio* “hace referencia al conjunto de evidencias en soporte digital que muestran el desarrollo, evolución y logros de los estudiantes en su proceso de aprendizaje” (Wikipedia, 2015b).

El e-portfolio permite a docentes y estudiantes crear y gestionar un espacio virtual con las realizaciones personales, académicas y profesionales incorporando una valoración y

⁴ Enlace para acceder al repositorio del Instituto de Tecnologías Educativas
<http://ntic.educacion.es/v5/web/profesores/secundaria/musica/>

justificación de la importancia de las mismas. El portfolio digital permite organizar estas evidencias utilizando herramientas para la edición de sitios, plataformas de teleformación o bien editores específicos para e-portfolios (Gallego, Cacheiro, Martín, y Wilmer, 2009, p.2). De esta forma, es fácil apreciar cómo el e-portfolio guarda básicamente los mismos propósitos del portfolio convencional, con la ventaja de que permite enriquecer y ampliar los materiales que incluyan en él así como la posibilidad de facilitar la propia organización de su estructura a través de las posibilidades que ofrecen los formatos digitales.

El estudiante utilizará el e-portfolio para recopilar de forma sistemática los logros de su aprendizaje, autoevaluarse la adquisición de las competencias específicas que se hayan planteado así como el resultado final de su aprendizaje. A la hora de plantearse la realización de un e-portfolio, al igual que sucede con los portfolios convencionales, es fundamental fijar los criterios de evaluación, a través de rúbricas que precisen de forma detallada los diferentes descriptores (Gallego et al., 2009, pp. 9-10).

En la actualidad existen diversos tipos de editores digitales de e-portfolios, tales como el *Edu-portfolio* y el *zportfolio*, los cuales permiten configurarlos según la estructura que cada autor pretenda realizar, en función de las necesidades y propósitos del trabajo que se vaya a realizar (Gallego et al., 2009, p. 7).

4.5.3. Pruebas objetivas

En las pruebas objetivas el alumno debe elegir una respuesta de entre varias alternativas que se le ofrecen. Algunos autores critican a este tipo de pruebas el hecho de que favorecerían un cierto tipo de aprendizaje puramente memorístico. Sin embargo, en opinión de Teófilo Rodríguez et. al., si la prueba está bien diseñada, las respuestas requerirían del alumno un pensamiento creativo y original a fin de poder discriminar entre las diversas posibilidades que se le ofrecen. “Profesores con experiencia han demostrado repetida y continuamente que un experto puede transformar en PO casi todos los exámenes que se ponen en nuestras aulas; y que las PO, lejos de disminuir la capacidad discriminativa de los ítems y la fiabilidad de las calificaciones, las aumentan” (Rodríguez et al., 2006, p. 75). También se les critica el factor *adivinanza*, dentro de la que habría que diferenciar entre la *adivinanza ciega* y la *adivinanza informada*; en este último caso, cuanto más sepa el alumno, su adivinanza estará más cerca de ser una conjetura, lo cual es un indicador de cierto dominio de un tema; en cuanto a la

adivinanza ciega, sería la practicada por aquel alumno que no tiene ningún dominio sobre la respuesta que exige la pregunta, pero el efecto de aciertos, en este caso, estadísticamente se vería muy reducido en cuanto el número de ítems o preguntas fuese suficientemente amplio. Para que el diseño de una PO sea fiable a los intereses de una evaluación criterial, es decir, con referencia a unos criterios de evaluación basados en unos objetivos de aprendizaje previamente formulados, es fundamental que la respuesta correcta al enunciado de cada ítem, permita inferir que el alumno ha alcanzado el objetivo de aprendizaje propuesto.

Ejemplo tomado de Rodríguez et al. (2006, p. 77):

Un metro de cierto tejido cuesta 3€. ¿Cuántos euros cuestan 5m?

*a)8 b)10 *c)15 d)35*

Dentro de la clasificación de pruebas objetivas, podemos encontrar diferentes formatos, tales como las pruebas de verdadero/falso (V/F) y elección múltiple (E/M).

4.5.3.1. Pruebas de verdadero/falso (V/F)

En estas pruebas, también llamadas pruebas de *respuestas de dos alternativas*, el alumno debe calificar como verdadera o falsa la formulación de una proposición.

Los defensores de este tipo de pruebas sostienen que “son un instrumento simple y directo para medir objetivos esenciales de la educación formal” (Rodríguez et al., 2006, p. 84). Se basan en la afirmación de que el conocimiento se expresa a través de proposiciones de las que se puede afirmar que son verdaderas o falsas, por lo que el dominio que un alumno puede tener de determinado tema, puede demostrarlo juzgando la veracidad de enunciados referidos al mismo. Por el contrario, los críticos a este tipo de PO sostienen que pueden crear en el alumno una falsa idea de simplicidad sobre el conocimiento, “al establecer dicotomías artificiales para su valoración” (Rodríguez et al., 2006, p. 92).

En este tipo de pruebas es fundamental evitar formulaciones que evalúen un aprendizaje memorístico. Por el contrario, las proposiciones deben estar diseñadas de tal manera que se mida un aprendizaje significativo. Al mismo tiempo, los enunciados deben estar redactados de tal forma que no susciten dudas al experto, pero al mismo tiempo deben evitarse las respuestas obvias.

Ejemplo tomado de Rodríguez et al. (2006, pp. 86-87):

1) *Se conoce como “germanías” al:*

1. *movimiento de tipo social de la región valenciana durante los primeros años del siglo XVI..... (V)*
2. *“hermanamiento” que se establecía generalmente entre los nobles valencianos durante la baja Edad Media.....(F)*

4.5.3.2. **Pruebas de elección múltiple (EM)**

Son un tipo de prueba conformada por una serie de ítems en los que el alumno debe elegir para cada uno la respuesta correcta de entre una serie limitada de posibles respuestas. Habitualmente se estructura cada ítem por una *base* o enunciado, que puede estar presentado en forma de pregunta y las *alternativas*, entre las que se encuentra la respuesta correcta y las que no lo son, llamadas *distractores*.

Ejemplo tomado de Rodríguez et al. (2006, p. 98):

Base: *De las actividades que realiza el profesor, ¿cuál pertenece a la evaluación?*

Distractores:

- a) *Seleccionar contenidos.*
- b) *Formular objetivos.*
- c) *Elegir metodología.*

Respuesta correcta:

- d) *Recoger datos del proceso educativo.*

Una variedad en este tipo de pruebas es aquella en la que el alumno debe eliminar la opción incorrecta.

Ejemplo tomado de Rodríguez et al. (2006, p. 98):

Se dice que un cuerpo NO está cargado cuando tiene:

- a) *Exceso de electrones.*
- b) *Defecto de electrones.*
- c) *Un determinado potencial.*

d) * Igual número de protones que de electrones.

4.5.3.3. Pruebas de V/F múltiple

Las pruebas de V/F múltiples, las podemos considerar como un híbrido entre las pruebas de V/F y las de E/M, ya que en este caso, el alumno debe decidir la corrección o incorrección de cada una de las afirmaciones referidas a una misma base.

Ejemplo tomado de Rodríguez et al. (2006, p. 124):

La “monadología” refleja una concepción de la sustancia que, según Leibnitz, podría ser calificada como:

- a) Una teoría mecanicista..... (F)
- b) Una teoría panteísta..... (F)
- c) Una teoría dinamicista..... (V)
- d) Una teoría pluralista..... (V)

4.5.3.4. Pruebas de respuestas combinadas (RC)

Las pruebas de RC suponen una síntesis de las pruebas de V/F y las de EM, ya que en este caso, por cada ítem, se presentan una serie de afirmaciones, verdaderas y falsas y el alumno debe elegir una única combinación de las verdaderas de entre una serie de agrupamientos. Este tipo de pruebas son percibidas por los alumnos como de mayor dificultad que las de elección múltiple o las de verdadero/falso, y la investigación demuestra que las calificaciones que arrojan no son del todo fiables. Sin embargo tienen su justificación cuando el profesor intenta diseñar una prueba del tipo EM y no encuentra los distractores adecuados para dicho formato.

Ejemplo tomado de Rodríguez et al. (2006, p. 124):

Entre los hechos de intervención de Felipe II en la política interior de Francia, se pueden citar:

- A. La candidatura de Eugenia de Montijo al trono francés.
- B. El tratado de Vervins.

C. *El tratado de la Isla de los Faisanes, en Bayona.*

D. *El tratado de Chateau-Chambrésis.*

E. *La presencia de Margarita de Parma en los Estados Generales de Francia.*

Elegir la combinación correcta:

a) A y B

b) B y C

* c) B y D

d) D y E

4.5.3.5. Pruebas de emparejamiento

Estas pruebas se componen de preguntas de emparejamiento o pruebas por pares. Cada pregunta se formula a través de una instrucción y a continuación se presentan dos listados, cada uno seriado con letras y números respectivamente, con el que el alumno debe formar las parejas letra/número. Con la finalidad de reducir el efecto de respuestas al azar, se recomienda enunciar entre seis a siete premisas para emparejar con cuatro o cinco respuestas. Aunque son útiles para medir comprensión de conocimiento, suelen ser más utilizadas para verificar información factual, tales como fechas, nombres, localizaciones, etc. por lo que si bien suelen ser útiles para reducir cierto número de preguntas, no se recomienda que un examen se diseñe exclusivamente con este formato.

Ejemplo tomado de Rodríguez et al. (2006, p. 126):

Relacionar, emparejando autores y períodos literarios:

1. *Fray Luis de León*

A. *Barroco*

2. *Góngora*

B. *Realismo*

3. *Espronceda*

C. *Romanticismo*

4. *Galdós*

D. *Renacimiento*

Solución: 1D; 2A; 3C; 4B

4.5.3.6. Pruebas de clasificación (CL)

El formato de clasificación (CL) es muy parecido al de emparejamiento, con la diferencia de que para cada afirmación o proposición, puede haber más de una respuesta posible.

Ejemplo tomado de Rodríguez et al., (2006, p. 127):

Instrucciones: Localizar cada suceso (respuestas ordenadas con números) con el período en que sucedieran (premisas ordenadas con letras):

A. Antes de Cristo (a.C.)

B. Antes de Cristo pero después de la invasión islámica (711 d.C.)

C. Después de la invasión islámica, pero antes de que Colón llegase a América (1492)

D. Después de que Colón llegase a América, pero antes de la Revolución Francesa (1789)

E. Después de la declaración de la Revolución Francesa (1789)

1. La batalla de Las Navas de Tolosa..... C

2. El asentamiento agrícola en el Levante Español.....A

3. La Escuela de Traductores de Toledo..... C

4. La expulsión de los Moriscos..... D

5. El nacimiento de Francisco de Quevedo..... D

6. La instauración de la I República española..... E

4.5.3.7. Pruebas de respuesta doble (RD)

Las preguntas de respuesta doble (RD) comprueban la memorización a través de preguntas del tipo V/F y la comprensión con un segundo paso de emparejamiento.

Ejemplo tomado de Rodríguez et al., (2006, p. 128):

En las afirmaciones siguientes, señalar si son verdaderas (V) o falsas (F):

El origen de una era glacial debe buscarse en:

- A. La glaciartosis producida por los polos..... (F)*
- B. Las variaciones de la órbita terrestre..... (V)*
- C. Las variaciones de inclinación del eje terrestre..... (V)*
- D. La fusión de los rayos ultravioletas y el CO₂..... (F)*
- E. El efecto albedo..... (V)*
- F. El efecto invernadero..... (F)*

Ahora escoger, de entre las siguientes, las causas que expliquen cada una de las afirmaciones señaladas como verdaderas.

- 1. La eclíptica terrestre.*
- 2. El movimiento de los campos magnéticos polares, que suponen diversas radiaciones incidentes en la meteorología fría.*
- 3. La diferencia de potencial calorífico de polos y ecuador.*
- 4. La reflexión de los rayos polares durante el verano por la nieve acumulada durante el invierno.*
- 5. La filtración espacial de variantes térmicas estelares.*
- 6. La desviación del movimiento rotacional, que supone la incidencia solar en zonas más o menos amplias de los polos.*

7. El enfriamiento progresivo producido por la capa de CO₂ que impide la normal refrigeración ambiental del planeta.

Solución: B1, C6, E4.

4.5.3.8. Pruebas de Respuesta limitada (RL)

Las preguntas de respuesta limitada (RL) exigen del alumno una respuesta corta y abierta; aunque la respuesta es abierta, se las considera pruebas objetivas debido a la concreción de la misma. Son aconsejables en aquellos casos donde el alumnado aún tiene problemas de lectura o escritura. Son fáciles de construir y son efectivas en aquellos casos en que es importante la memorización de conceptos.

4.5.4. La diana

La diana es una herramienta de evaluación rápida y precisa que permite establecer los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta así como los niveles de consecución de los mismos y brinda de forma eficaz una información global del rendimiento del alumno. Así, cada pregunta del examen debe atender a un descriptor de los enunciados en los criterios de evaluación y cada calificación se corresponde con un nivel de consecución del mismo (Pellicer et al., 2009, pp. 145-146).

Ejemplo tomado de (Pellicer et al., 2009):

Para una prueba de diez preguntas, se establecen cuatro niveles de consecución, en los que el 0: Respuesta incorrecta, 1: Comprensión parcial del problema, 2: Comprensión del problema, pero la respuesta está incompleta y 3: Solución correcta. Si los resultados obtenidos son:

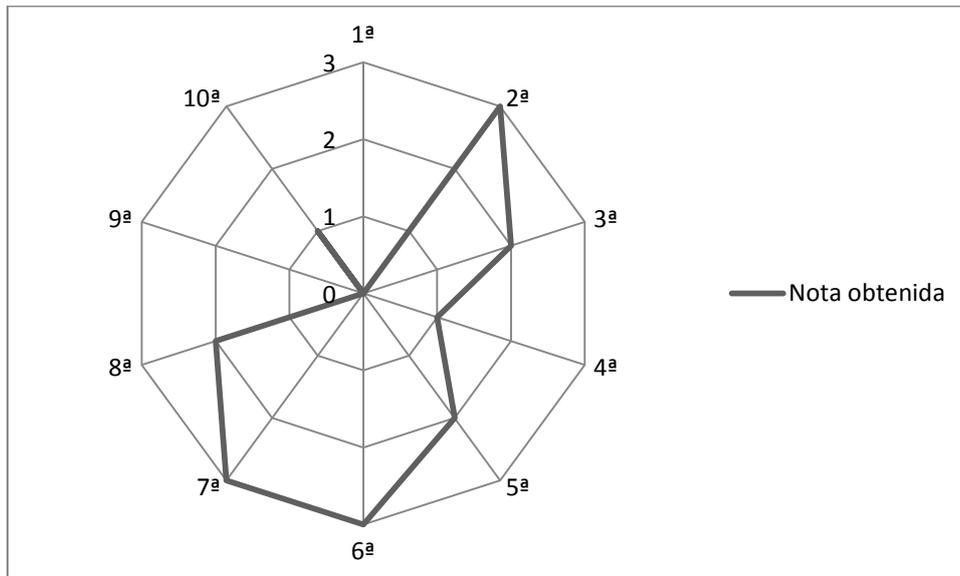
Tabla 11 *Relación pregunta/nivel de consecución*

Preguntas	Nivel de consecución
1ª	0
2ª	3
3ª	2
4ª	1
5ª	2
6ª	3
7ª	3
8ª	2
9ª	0
10ª	1

Fuente: Pellicer et al., 2009, p.146

Luego, la gráfica de la diana nos muestra el nivel alcanzado en cada una de las respuestas, donde cada radio –diez- se corresponde con una pregunta del examen, el centro y cada circunferencia -0 a 4- con el nivel de logro alcanzado en cada respuesta; los segmentos en negrita permiten describir un polígono que determina una superficie que nos da la pauta del nivel general alcanzado entre todas las respuestas de un examen.

Figura 1 La diana, herramienta de evaluación



Fuente: Pellicer et al., 2009, p.148

De esta manera es fácil visualizar el rendimiento general de un alumno en un examen concreto y de esta forma establecer su nivel competencial.

4.6. LA CALIFICACIÓN

“La calificación es el juicio de valor en el que se comparan los datos obtenidos durante la recogida de información, que reflejan el *cómo es* de lo que se va a evaluar, con unos determinados parámetros de referencia, que indican el *cómo debería ser*” (Zabalza, 1989, citado por Rodríguez et al., 2006). Expresado de otra manera, Ruiz (2009) dice que “la calificación será la expresión cualitativa –apto/no apto- o cuantitativa -10, 9, 8, etc.- del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno” (p. 2).

Existen varias formas de realizar esta valoración, llamadas *normotipo*, de las que las dos principales son la *valoración normativa* y *valoración criterial*. Cuando la valoración que se realiza de la información recogida es en relación a criterios absolutos, se está hablando de valoración criterial; cuando por el contrario, esta valoración se realiza

teniendo en cuenta el rendimiento obtenido por un grupo de referencia, se está hablando de valoración normativa (Rodríguez et al., 2006, pp. 219-220).

4.6.1. Valoración normativa

La valoración normativa supone comparar los resultados de una persona con los resultados obtenidos por las personas de su grupo de referencia. Este tipo de valoración se utiliza frecuentemente en los concursos u oposiciones con la finalidad de agrupar a los evaluados y determinar las notas de corte. De esta forma, la nota obtenida por un mismo individuo podría variar en función del grupo con el que se lo compare. Dicho de otra forma, un individuo podría destacar en determinado grupo, mientras que, el mismo individuo, en otro grupo podría estar cercano a la media o inclusive podría suspender. Es así que, mediante una valoración normativa, determinado grupo queda clasificado en aprobados y suspendidos, sin la garantía de que los aprobados sean competentes en la materia evaluada. Por este motivo, este no suele ser el criterio más recomendable a efectos de realizar una evaluación académica.

Para la calificación suele utilizarse una codificación de diez números o de cinco letras – MD, I, S, N y SB- , pudiendo establecer las cuotas y notas de corte para cada nivel a través del cálculo estadístico de la media y la desviación típica, según el criterio establecido por Ebel y Frisbie (1977, citado por Rodríguez et al., 2006, pp. 220-222).

Tabla 12 Datos necesarios para el cálculo de la valoración normativa

Notas X	Nº de Alumnos f	x*f	x2*f
1	2	2	2
2	2	4	8
3	4	12	36
4	5	20	80
5	8	40	200
6	9	54	324
7	3	21	147
8	4	32	256
9	3	27	243
Suma	40	212	1296
Media	5,3		
Desviación	2,08		

Fuente: Rodríguez et al., 2006, p. 222

Así para los S –suficiente- se suma y se resta a la media la mitad de la desviación, quedando S: $(5,3 - 1,04, 5,3 + 1,04) = (4,26, 6,34)$

Para determinar la nota de corte entre el N y SB, se suma al extremo superior del S la desviación, quedando $(6,34 + 2,08 = 8,42)$, con lo que se determina que serán calificados con N aquellas pruebas que hayan obtenido entre 6,35 a 8,42 y con SB aquellas que hayan obtenido 8,43 o más.

Para determinar la nota de corte entre el MD e I, se resta la desviación al extremo inferior del S, quedando $(4,26 - 2,08 = 2,18)$, con lo que se determina que serán calificados con I aquellos exámenes con nota entre 2,18 y 4,25 y con MD aquellos por debajo de 2,17.

Con los resultados obtenidos del ejemplo, vemos que la distribución de calificaciones queda de la siguiente forma MD: 4 (10%), I: 9 (22,5%), S: 17 (42,5%), N: 7 (17,5%) y SB: 3 (7,5%), (ver figura 2), comprobándose que de esta manera ha quedado una distribución normal de los resultados (ver tabla 13).

Figura 2 Distribución porcentual de las calificaciones

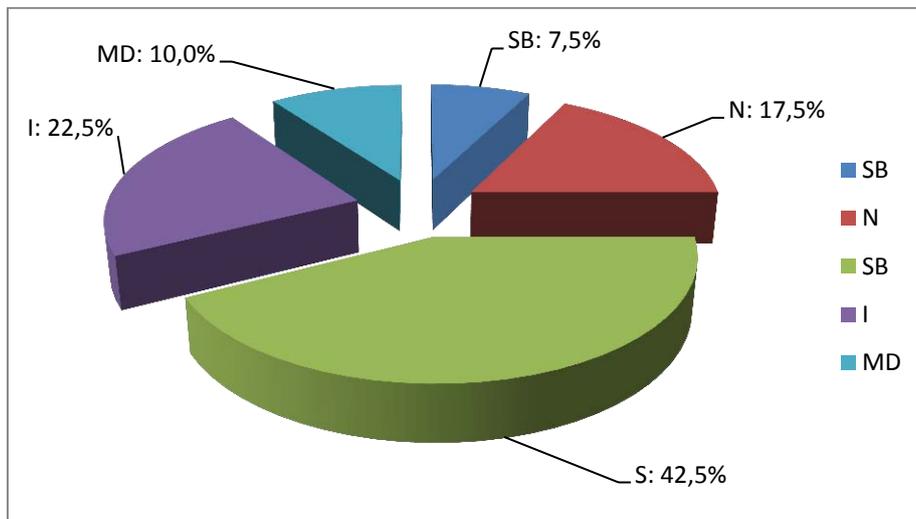
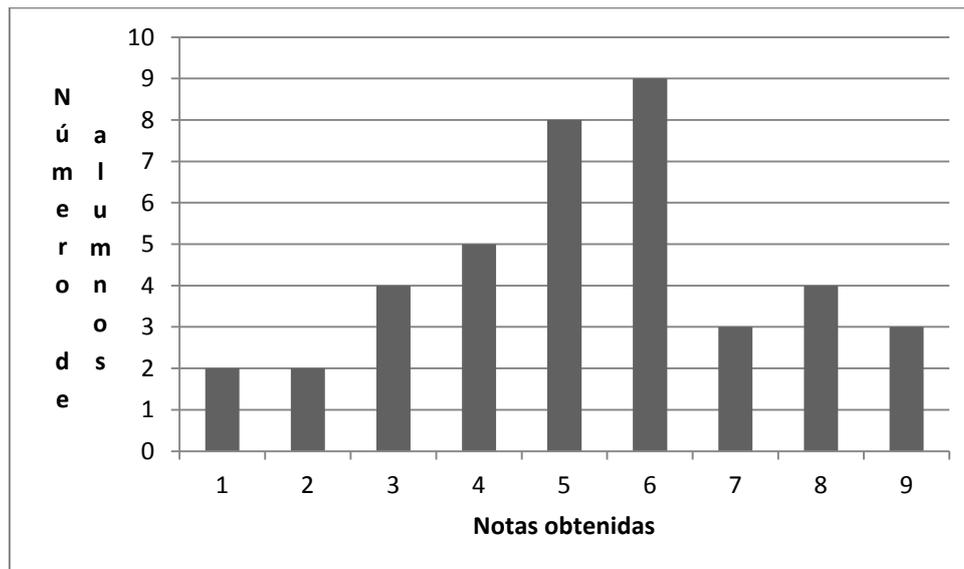


Figura 3 Distribución de calificaciones



Nota: La gráfica muestra el número de alumnos agrupados para cada calificación obtenida.

4.6.2. Valoración criterial

La evaluación criterial se basa en la valoración de la competencia de una persona en relación con unos criterios o estándares absolutos previamente establecidos, de tal forma que se establece la posición del individuo en referencia a un programa y no a un grupo. En educación, estos estándares están directamente vinculados a los objetivos de aprendizaje. De esta manera, podría darse el caso de que todos los miembros de un grupo fuesen aptos o por el contrario, podría pasar que todos fueran suspensos.

Dada la controversia que a veces surge en torno al término *criterio*, suele hablarse también de *dominio*, distinguiendo entre *dominio de un repertorio de objetivos*, cuando se pueden valorar todos y cada uno de los objetivos de aprendizaje, y de *dominio de una muestra*, cuando las valoraciones absolutas de un examen evalúan solo una parte de los objetivos de aprendizaje. En definitiva, cuando se habla de dominio, se está también haciendo referencia a una valoración criterial, que puede estar en relación a todos o sólo a una parte de los objetivos de aprendizaje.

Si bien este es el tipo de valoración más utilizado en el ámbito académico, muchas veces está matizado con la valoración normativa.

4.7. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS EN MÚSICA

En relación con la evaluación en música y con los procedimientos que se utilizan a fin de poder llevarla a cabo, dice Zaragoza (2009) que una de las dificultades que presenta esta, es la debida al efecto de contingencia, entendiéndose este como el registro de los indicadores descritos en los criterios de evaluación, in situ durante la praxis, cosa que por la naturaleza de la propia materia, muchas veces no es posible realizar. Continúa el autor explicando que dicha circunstancia podría salvarse, por ejemplo, realizando dicho registro una vez concluida la clase, mediante la utilización de parrillas en las que se registrarán cada uno de los ítems susceptibles de ser evaluados. Sin embargo, continúa diciendo que dicha actividad, muchas veces no es posible compatibilizarla con la realidad de los horarios, que no suelen ofrecer el tiempo suficiente para poder llevarla a cabo, por lo que, concluye, recomienda adoptar “una visión racional que combine la eficacia de la evaluación con un sistema de recogida de datos que sea factible y no supere la capacidad de gestión” (pp. 340-341).

Al mismo tiempo, en mi opinión, la música, por su propia naturaleza, plantea otra serie de dificultades a la hora de pensar en su evaluación. Cuando se habla de las actividades de expresión, ya sea las de interpretación, vocal y/o instrumental o las de expresión corporal, uno de los factores que caracteriza a la música y que condiciona su evaluación es el de su temporalidad; lo que se evalúa, sucede en determinado período de tiempo, a veces en un instante y una vez finalizado ya no es apreciable. Por otro lado, al hablar de una materia que supone de forma implícita la *producción de objetos* artísticos –creación de obras de arte-, se considera el aspecto expresivo, el cual encierra serias dificultades en su definición y por lo tanto en la descripción y concreción de sus estándares evaluables. Si se habla de la producción, cuando se evalúa la composición y/o la improvisación, intervienen otros factores que dificultan dicha tarea, como la propia subjetividad, tanto del alumno que produce la obra como del profesor que la evalúa, ya que, como en cualquier obra de arte, estas contienen cantidad de matices subjetivos, tales como la originalidad, la belleza estética y el propio criterio que tengan sobre estos aspectos los sujetos, matices que hacen que su valoración sea opinable. Si por el contrario, se habla de las actividades de percepción, si bien algunos aspectos se pueden evaluar a través de la observación de las reacciones externas que pueden producir estos al ser percibidos por los alumnos, también existen otra serie de procesos internos, tales como los relacionados con las emociones que experimentan los alumnos al escuchar

determinada música, estos pueden plantear serias dificultades para ser evaluados, por lo que también se podría reflexionar acerca de la necesidad de su evaluación.

Es así que al hablar de los instrumentos de evaluación, necesariamente se requiere pensar en la fiabilidad de estos y en su validez. La fiabilidad se refiere a que la herramienta que se utilice esté diseñada de tal manera que permita llevar a cabo el proceso evaluador, y la validez se refiere que dicho proceso evalúe los elementos pertinentes y significativos (Zaragozá, 2009, p.341). A este respecto, tal como ya se vio en el apartado 4.3.2, Zaragozá (2009) distingue diferentes instrumentos según sea el tipo de contenido a evaluar. Así, para la evaluación de contenidos declarativos, recomienda el diseño de pruebas, orales o escritas, en las que se preste especial atención a la diversidad, con la finalidad de equiparar los desniveles que suele presentar el alumnado de esta materia en la Educación Secundaria Obligatoria. En cuanto a la validez de este tipo de pruebas en música, recuerda la necesidad de que el conocimiento declarativo debe en todo caso estar vinculado a la práctica y la experiencia, por lo que el peso de estos exámenes en el cómputo global deberá ser relativo. En relación a los contenidos procedimentales, recomienda el uso sistemático de parrillas de recogida de datos para cada una de las actividades y con la descripción suficiente de los indicadores a fin de garantizar la validez de la evaluación. A este respecto, de cara a una evaluación sumativa, recomienda realizar actividades de expresión, individuales o en pequeño grupo. Referido también a la evaluación de los contenidos procedimentales, Carlin, citado por Prieto (2001) dice que “las actividades de interpretación deberían ser grabadas en cinta o video, para que posteriormente puedan ser valoradas por cada ítem independientemente” (p. 335).

En todo caso, Pujol i Subirà insiste en que cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje puede estar diseñada de tal forma que sea válida para el proceso evaluativo. “No obstante, a veces, puede ser necesaria la aplicación de pruebas específicas, orales o escritas, abiertas o cerradas, para la evaluación de ciertos contenidos” (Pujol, 1997, p. 57) y continúa explicando que estas pruebas deberían recoger información, poniendo el acento en lo que el alumno es capaz de hacer y en lo que ha aprendido, más que en aquellos aspectos que el alumno aún no es capaz de hacer. De todas formas, coincide la autora con los criterios de Zaragozá, en lo relativo a que uno de los principales instrumentos de la evaluación en música, estará basado en la observación, haciendo hincapié en la necesidad de sistematizar dicha observación, tratando de evitar la natural

subjetividad que puede implicar este método en relación a la postura que puede tomar el docente. Por estos motivos, indica la autora que el instrumento utilizado para llevar a cabo la observación debe estar diseñado de forma tal que facilite una observación “objetiva de la individualidad dentro de la colectividad de la clase, basada en términos pedagógicos y didácticos” (Pujol, 1997, p. 61).

Coincidiendo en cierta manera con los autores antes citados, Prieto (2001) dice que “como norma general, entre los instrumentos de evaluación musical más utilizados, están las escalas graduadas, que pueden ser continuas, si la consecución de un ítem da por supuesto el dominio de otro anterior, o aditivas, en la que los ítems son independientes” (p. 335).

Llegado a este punto, me permito advertir que, en general, los autores antes citados hacen hincapié en la utilización de la observación como instrumento de evaluación a través de la utilización de *parrillas de recogida de datos*, a veces asociando dicho instrumento de evaluación a la realización de pruebas orales o actividades de interpretación grupal y siempre vinculando sus propuestas a los diferentes tipos de contenidos, no considerando, en cierta manera, la necesidad actual de evaluar estándares de aprendizajes referenciados a las competencias específicas de la materia y no mencionando o diferenciando sus propuestas de lo que podría ser una *prueba práctica real* o *situacional*, ya sea grupal o individual. Hago esta observación porque creo que, dadas las peculiaridades que caracterizan a la evaluación de la música, este tipo de pruebas serían los instrumentos que más podrían adecuarse a sus necesidades.

En lo que a la realización de las pruebas antes mencionadas se refiere y vinculadas a la evaluación de competencias, las *matrices de valoración* o *rúbricas* serían las herramientas más adecuadas a tales fines (Pozo, 2012, p. 59), por lo cual, estimo que sería de utilidad y en cierta manera innovador, el diseño de herramientas específicas que teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados –realización de pruebas situacionales y evaluación por competencias- permitiesen ser adaptadas a la evaluación de la música en la ESO (Véanse las tablas 22, 24 y 26.)

4.7.1. Parrillas de recogida de datos

A continuación, a modo de ejemplo, voy a reproducir algunos modelos de parrillas para la recogida de datos propuestas por M^a A. Pujol y Subirà, fundamentalmente empleadas

para llevar a cabo la observación de los diferentes tipos de conocimientos y habilidades que se requiere evaluar en música. Diferencio entre las parrillas para recogida de datos de uso colectivo y las de uso individual.

Tabla 13 *Parrilla de observación colectiva de contenidos actitudinales*

FICHA DE OBSERVACIÓN COLECTIVA:								2° CRÉDITO (1° CICLO DE ESO)
INSTRUMENTOS TRABAJADOS: (NOMBRE DEL INSTRUMENTO)								
CONTENIDOS ACTITUDINALES								
NOMBRE DE LOS ALUMNOS	VALORES			ACTITUDES		HÁBITOS		
	ESPÍRITU CRÍTICO	RESPONSABILIDAD	RESPECTO	CONCENTRACIÓN	DISFRUTE	SILENCIO EN LA AUDI-CIÓN	SISTEMATIZACIÓN EN EL TRABAJO	MEMORIZACIÓN
1.								
2.								
3.								

Fuente: Pujol, 1997, p. 88

Tabla 14 *Parrilla de observación colectiva de contenidos procedimentales*

FICHA DE OBSERVACIÓN COLECTIVA:							2° CRÉDITO (1° CICLO DE ESO)	
INSTRUMENTOS TRABAJADOS: (NOMBRE DEL INSTRUMENTO)								
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES								
NOMBRE DE LOS ALUMNOS	RECONOCIMIENTO TÍMBRICO				RELACIÓN	UBICACIÓN	LOCALIZACIÓN	SINTETIZACIÓN
	SOLO	EN GRUPOS	ESTILOS		NOMBRE/TIMBRE/IMAGEN	TEMPORAL EJEMPLOS ESCUCHADOS	INFORMACIÓN	TRABAJO ESCRITO
			JAZZ	CLÁSICO				
1.								
2.								

Fuente: Pujol, 1997, p. 89

Tabla 15 *Parrilla de observación colectiva de contenidos conceptuales*

FICHA DE OBSERVACIÓN COLECTIVA:		2º CRÉDITO (1ER CICLO ESO)	
INSTRUMENTOS TRABAJADOS: (NOMBRE DEL INSTRUMENTO)			
CONTENIDOS CONCEPTUALES			
NOMBRE DE LOS ALUMNOS	ESTILOS		DEFINICIÓN
	SISTEMÁTICA	FAMILIAS	
1.			
2.			
3.			
4.			

Fuente: Pujol, 1997, p. 90

Aunque considero que el siguiente ejemplo de parrilla para la recogida de datos no es muy adecuado a la dinámica de trabajo de un aula de educación secundaria, creo que puede ser interesante por la delimitación de ítems que plantea y probablemente podría ser muy útil para la evaluación de la música en otros ámbitos de la enseñanza, tales como las enseñanzas artísticas profesionales.

Tabla 16 *Parrilla de observación individual de un aspecto concreto*

FICHA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL: CANCIÓN Y VOZ								
CURSO:	(Indicar canción y fecha)							
NOMBRE:								
APELLIDOS:								
SENSIBILIDAD								
Disfruta								
Establece comunicación								
Demuestra respeto								
Valora el canto								
ACTITUD CORPORAL								
Amplia y abierta								
Despierta y dinámica								
Tranquila								
RESPIRACIÓN								
Elástica								
Amplia								
Profunda								
VOZ								
Sin forzar								
Registro cómodo								

MATICES DE LA VOZ							
Afónica							
Nasal							
Oscura/Clara							
Gruesa/Fina							
Aguda/Grave							
Fuerte/Floja							
En proceso de cambio							
SITUACIONES COLECTIVAS							
Sincroniza la voz con la de los otros							
Escucha a los otros							
Precisión en las entradas							
Precisión en los finales							
Atención al director							
PRECISIÓN MELÓDICA							
Correcta							
Desafina agudo							
Desafina grave							
Desafina mucho							
Desafina final de frases							
TONO INICIAL							
Más agudo							
Correcto							
Grave							
PRECISIÓN RÍTMICA							
Preciso							
Acelera							
Retarda							
Muy irregular							
Dificultad en grupos rítmicos							
PRECISIÓN TEXTUAL							
Lo recuerda todo							
Cambia palabras							
No recuerda							
Defectos de dicción							
Articulación							
OBSERVACIONES							

Fuente: Pujol, 1997, pp. 80-81

La siguiente ficha es adecuada para realizar un tipo de observación más matizada, de cara a una evaluación cualitativa y formativa, que recoja información útil para la mejora del aprendizaje del alumno.

Tabla 17 Parrilla de observación individual de varios aspectos

FICHA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL: MÚSICA	
NOMBRE Y APELLIDOS:	CURSO:
CANTO CORAL	
INTERPRETACIÓN CON INSTRUMENTO	
AUDICIÓN	
LECTURA Y ESCRITURA	
CONTENIDOS PREFERENTEMENTE CONCEPTUALES(LENGUAJE, INSTRUMENTOS, FORMAS)	

Fuente: Pujol, 1997,p. 83

4.7.2. Modelo CAP

Rafael Prieto (2001) propone un modelo de evaluación basado en el modelo establecido por Keith Swanwick –CAP-, quien identifica tres tipos de actividades consideradas imprescindibles en el aprendizaje musical, la composición, la audición y la interpretación –en inglés, *composition, audition and performance*- (p. 333). Para cada una de esas tres dimensiones se establecen las actividades oportunas y para cada una de las actividades se enuncian los objetivos de aprendizaje. Luego se diseña una escala graduada que mediría el grado de consecución de cada uno de los objetivos de cada una de las actividades y a cada uno de esos niveles, el evaluador debería asignar un coeficiente de calificación. La escala podría estar establecida de la siguiente manera: A: Consigue todo, B: Consigue más de la mitad, C: Consigue la mitad y D: Consigue menos de la mitad y los coeficientes de calificación para cada uno de esos niveles

podrían ser D: de 0 a 2,5, C: de 2,6 a 5, B: de 5,1 a 7,5 y A de 7,6 a 10 (Prieto, 2001, p. 336).

Tabla 18 Parrilla de evaluación según escala graduada adaptada al modelo CAP

Nombre Alumno	Composición			Audición			Interpretación		
	Construcción lógica/fraseo	Armonía adecuada	Adecuación prosodia/ Acentuación	Dictado Rítmico	Dictado Melódico	Dictado Rítmico/ melódico	Instrumental	Vocal	Expresión corporal
XxxXxx	B	A	C	C	B	C	D	C	A

Ejemplo elaborado a partir de la propuesta de R. Prieto, 2001

4.7.3. Arts Propel

En el año 1967 el filósofo de formación epistemológica Nelson Goodman inicia en la Escuela Superior de Educación de la Universidad de Harvard el Proyecto Zero, que a partir de 1970 es coordinado por Howard Gardner. Dicho Proyecto tiene por objeto la investigación en las áreas de la psicología y la educación y tiene como propósitos desarrollar investigaciones sobre los procesos de aprendizaje y los procesos cognitivos de orden superior, estudiando la naturaleza de la inteligencia, el pensamiento, la creatividad y otros aspectos esenciales del aprendizaje humano (Gardner, 2005, pp.186-188).

En 1983 y como resultado de las investigaciones llevadas a cabo en dicho Proyecto, Howard Gardner formula su teoría de las inteligencias múltiples, la cual propone que cada individuo posee ocho inteligencias independientes, que combinadas nos permiten resolver problemas con distintos niveles de habilidad y crear productos de interés socio-cultural (Crespo, Martín, y Navarro, 2010, p. 53).

En el año 1985, el Proyecto Zero junto al Educational Testing Service y las escuelas públicas de Pittsburgh, con el apoyo de la Arts and Humanities Division de la Rockefeller Foundation, investigan con el propósito de diseñar un conjunto de instrumentos de evaluación válido para documentar el aprendizaje artístico de los alumnos de la educación primaria y secundaria. Como resultado de dicha investigación surge el Arts Propel (Gardner, 2005, p.197).

Este método de evaluación es de aplicación en música, escritura y artes visuales y pretende identificar y observar tres tipos de competencias. Centrados en la música, estas

tres competencias se identifican de la siguiente manera: una vinculada con la composición y la interpretación, a la que denomina *producción*; la otra vinculada con el *pensar* de forma artística, que tiene que ver con la discriminación a través de la audición y se denomina *percepción* y la tercera, la *reflexión*, que es la competencia que supone la capacidad del estudiante de comprender “los objetivos, los métodos, las dificultades y los efectos conseguidos” (Gardner, 2005, p.197) de su propia producción. Estas tres competencias, sumadas al aprendizaje –en inglés *learning*- son las que dan el origen al acrónimo *PROPEL*.

Una vez iniciada la investigación, el equipo de Gardner pronto se da cuenta de que para poder realizar un proceso de valoración, es necesario que, previamente, los alumnos hayan adquirido ciertas comprensiones significativas sobre las competencias a desarrollar –producción, percepción y reflexión-, definidas en relación con una de las áreas artísticas en particular. Así surgen los *proyectos de especialidad*, que son un conjunto de ejercicios y elementos perceptivos, productivos y de reflexión, que aunque no constituyen por sí mismos un currículum como tal, sí deben poder encajar en un currículum estándar de arte (Gardner, 2005, p. 198). Estos proyectos de especialidad son los que servirán para “transmitir conceptos y prácticas fundamentales en las distintas formas de arte” (Gómez-Pardo, 2003, p.38).

El segundo elemento educativo y evaluativo que surge es la carpeta del estudiante o *portfolio*, a la que Gardner denomina *procesofolio*. En estas carpetas, los estudiantes guardan todas las evidencias de su proceso de aprendizaje y pueden ser evaluables según un gran número de dimensiones, tales como, la regularidad de sus aportes, su grado de presentación y la calidad general de los productos finales, tanto desde un punto de vista técnico como imaginativo. Destaca Gardner la importancia de los procesofolios en cuanto a la posibilidad que brindan a los estudiantes de ser conscientes de sus propias fortalezas y debilidades y su posterior reflexión, lo que posibilita la construcción a partir de la autocrítica y la crítica de los demás. También posibilitan la reflexión sobre la habilidad para utilizar de forma productiva contenidos de lecciones anteriores, así como la posibilidad de utilizarlos en la resolución de nuevos proyectos. El objetivo de esta herramienta de evaluación, no es solo valorar una serie de dimensiones independientes, sino estimular al alumno hacia el desarrollo de dichas dimensiones (Gardner, 2005, pp. 202-203).

4.7.3.1. *Evaluación portfolio en música*

Según las últimas recomendaciones de la Comisión Europea en materia de evaluación de las competencias, en el ámbito de la expresión y de la consciencia cultural, la herramienta más apropiada sería el e-portfolio y más específicamente, para la expresión cultural y artística, esta comisión recomienda el uso de *blogs*, *wikis* y *tweets* así como grabaciones de audio y vídeo. La Comisión recomienda la utilización de los e-Portfolios, ya que estima, son útiles a la hora de fomentar el trabajo colaborativo en línea, así como la autoevaluación y la coevaluación (Redecker & Institute for Prospective Technological Studies, 2013).

Los portfolios de música en Educación Secundaria incluirán grabaciones, cuestionarios, partituras y musicogramas, todo ello relacionado con el desarrollo de elementos musicales tales como el timbre, la textura, la duración, la dinámica y la altura, el desarrollo de la estructura musical a través de la utilización del contraste, la composición con formas sencillas tales como el lied o el rondó, improvisaciones con instrumentos escolares, la realización de variaciones a partir de patrones conocidos y la invención de ideas musicales útiles para la improvisación. También deberá contemplarse el desarrollo auditivo y la apreciación musical a través del reconocimiento de sonidos de diversas fuentes, el logro de diversos efectos sonoros a partir de la combinación de diferentes sonidos, la asociación de diferentes músicas con su contexto, la reflexión sobre la música como medio para expresar ideas y el reconocimiento de los paralelismos entre la música clásica occidental y la música popular contemporánea (Willis y Peter, 2000, citados por Gómez-Pardo, 2003, pp. 40-41).

5. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En este apartado pretendo reflexionar sobre los diferentes instrumentos de evaluación vistos anteriormente, tanto los instrumentos susceptibles de ser utilizados para la evaluación de aprendizajes en general, mencionados en el apartado 4.5, como los propuestos por los autores de referencia en el ámbito de las enseñanzas artísticas y de la música en la Educación Obligatoria en particular, descritos en el apartado 4.7. El enfoque de esta reflexión pretendo realizarlo teniendo en cuenta como criterios la fiabilidad y la validez que puedan ofrecer los dichos instrumentos en su aplicación en la materia de música en la Educación Secundaria Obligatoria (ver apartado 4.7).

5.1. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DIAGNÓSTICO

En el apartado 4.5.1 se han descrito los diferentes instrumentos de evaluación clasificados como *pruebas diagnóstico*, tales como la *observación*, en sus dos variantes, *espontánea* o *estructurada*, la *encuesta*, la *entrevista* y el *cuestionario*. De estos instrumentos, el que adquiere mayor relevancia respecto de la evaluación en el ámbito de la música en ESO es la observación en su forma estructurada. Tal como se ha visto en el apartado 10, la mayoría de los autores de referencia en relación a la enseñanza de la música –J. L. Zaragoza, M^a A. Pujol i Subirà, R. Prieto Alberola- lo tienen en consideración y alguno de ellos lo menciona como el principal o fundamental –caso de Pujol i Subirà-.

En relación con la observación espontánea, pienso que puede ser útil a la hora de recoger información relativa a casos concretos que puedan darse dentro del aula y para los cuales se hayan definido ciertos aspectos a observar de manera contingente, como puede ser el caso de la observación de cierta conducta de algún alumno en particular, de cara a tomar ciertas decisiones o realizar un seguimiento específico con el propósito de realizar un diagnóstico concreto.

En cuanto a la encuesta y el cuestionario, creo que pueden ser instrumentos útiles a la hora de realizar una evaluación de la propia docencia así como de la programación de la asignatura, pudiendo ser diseñados de manera tal que sean los propios alumnos los que nos den pistas o información sobre cómo está funcionando nuestra acción docente o sobre sus intereses respecto a los contenidos que se pretenden trabajar. También, al

principio del curso, pueden ofrecer cierta información sobre el *punto de partida* del alumnado y facilitar así la realización de la evaluación inicial. Así mismo, los cuestionarios, pueden ser útiles a la hora de plantearse un trabajo por proyecto, ya que a través de ellos se podrá recoger información sobre las preferencias de nuestros alumnos, ya sea a través de cuestionarios dirigidos a ellos mismos o bien dirigidos a sus padres.

En relación a la entrevista, creo que puede ser un instrumento de evaluación útil a la hora de recoger información de cara a buscar soluciones cuando se plantea un problema concreto con un alumno en particular, pudiendo realizarse esta, bien con el alumno, bien con sus padres.

5.2. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS LIBRES

Dentro de las *pruebas libres*, vistas en el apartado 4.5.2, se han descrito diversos tipos de formatos, tales como la *prueba libre de respuesta abierta*, el *examen oral*, la *prueba práctica real* o *prueba situacional*, el *proyecto*, con el *portfolio* como herramienta propia y específica de evaluación de esta última forma de trabajo y las *TIC* como herramientas de evaluación.

En relación con la prueba libre de respuesta abierta, entiendo que es un formato que puede ser de utilidad a la hora de evaluar contenidos declarativos, tales como los que se pueden derivar del tercer bloque de contenidos del currículum oficial⁵, relacionados con los contextos musicales y culturales, si bien, entiendo que siempre será mejor que estos estén vinculados de alguna manera a una forma experiencial de percibir el hecho musical, tal como puede ser, a través de las audiciones. A la hora de plantearse una prueba de este tipo, según se ha visto en el apartado 4.5.2.1, será muy importante cuidar la formulación de la/las pregunta/s así como establecer previamente a la corrección de los exámenes, de forma clara y precisa, los criterios de evaluación con los que se van a corregir (ver apartado 4.5.2.1.1 *Métodos de corrección de las pruebas libres*).

Referido al examen oral, si no se confunde con la prueba práctica real, pienso que quizás no sea el formato que más se vaya a utilizar en el aula de música, dado que,

⁵ La *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículum y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, organiza los contenidos de la asignatura de música en cuatro bloques, de los cuales el tercero es el dedicado a los contenidos referidos a los *contextos musicales y culturales*. En este bloque de contenidos se trata de vincular o asociar los diferentes hechos musicales con su contexto socio-cultural enmarcado en el momento histórico que corresponda.

debido al número de alumnos y al tiempo semanal con que cuenta la asignatura, entiendo que no es el que más se adecua a la misma. Sin embargo, creo que podría ser útil a la hora de llevar a cabo un *examen recuperatorio*, siempre que tuviesen una importancia relevante los contenidos declarativos y que el número de alumnos para realizar el examen fuese reducido. Al tratarse de un examen recuperatorio, el examen oral, al permitir al evaluador interactuar con el evaluado, puede dar la oportunidad al primero, de detectar ciertos errores de comprensión que pudiese tener el alumno, lo cual podría facilitar el aprovechar el examen para despejar dichos errores, convirtiendo de esta manera la prueba en una evaluación formativa que repercutiría de forma positiva en el aprendizaje del estudiante.

En relación a la prueba práctica real o situacional, debido al carácter eminentemente procedimental de la materia, pienso que es uno de los instrumentos de evaluación más indicado para la misma, ya que se puede utilizar en todas aquellas actividades de expresión, ya sean de interpretación, vocal y/o instrumental, así como en aquellas actividades de expresión corporal y puede adaptarse tanto para las actividades grupales como cuando se desea evaluar de forma individual. También creo que, la prueba práctica real, combinada con la utilización de registros audio-visuales, puede convertirse en uno de los más eficaces instrumentos de evaluación. Es por estos motivos por los que he estimado de interés incluir este tipo de prueba en mi propuesta de evaluación (ver apartados 6.3.3, 6.3.4 y 7.2) y por lo que he diseñado los instrumentos de evaluación adecuados a tal efecto (Véanse tablas 26 y 27.)

Así mismo, respecto a la *evaluación portfolio*, también en su formato *e-portfolio*, pienso que es un instrumento de evaluación de enorme utilidad. Primero porque ofrece la posibilidad de trabajar por proyectos, tal como lo plantea el modelo *Arts-Propel* (ver apartado 4.7.3) propuesto por Howard Gardner, pero inclusive, si las características del centro donde se imparte la asignatura no ofreciesen esta alternativa, creo que el portfolio es una de las mejores formas de desarrollar el currículum de música a lo largo de un curso de cara a brindar eficacia y validez a todo el proceso evaluador, ya que facilita el seguimiento de una evaluación continua, permitiendo establecer claramente los estándares de aprendizaje evaluables de forma clara a través de las rúbricas de evaluación y de las escalas de estimación y brinda a los estudiantes la posibilidad de llevar a cabo su propia autoevaluación. También da la posibilidad de que los alumnos realicen una coevaluación entre ellos, lo cual desarrolla su capacidad de observación y

apreciación, a la vez que les enseña a realizar y a aceptar las críticas, siempre desde una óptica constructiva. Por estos motivos, también considero su inclusión en el plan de evaluación que propongo en el apartado 6 (ver apartado 6.3.2).

5.3. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS

En el apartado 4.5.3 se han descrito diversos tipos de pruebas objetivas, entre otras las pruebas de *verdadero/falso*, de *elección múltiple*, de *emparejamiento*, de *clasificación*, de *respuesta doble* y de *respuesta limitada*⁶. Todas estas pruebas están fundamentalmente destinadas a evaluar conocimientos de tipo declarativo o conceptual. Dadas las características de la asignatura de música, no son el tipo de pruebas que más utilidad tendrán de cara a la evaluación de la materia, si bien, ocasionalmente podrían ser utilizadas. Sin embargo, de todos los tipos de pruebas vistos –pruebas diagnóstico, pruebas libres y pruebas objetivas–, las pruebas objetivas, probablemente son las que más fiabilidad ofrecen ya que una de sus características es que permiten recoger información de todo un grupo en un tiempo limitado razonable. Otro asunto es el de su validez, ya que la significatividad y la pertinencia de los contenidos evaluados, no siempre adquieren una relevancia trascendente en esta asignatura en la ESO. Una manera de dotarlas de validez, sería la posibilidad de asociar alguno de estos formatos a una determinada audición durante la prueba y que las preguntas estuviesen diseñadas en relación a dicha audición.

5.4. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN VISTOS PARA MÚSICA

Respecto a los instrumentos de evaluación propuestos por los autores de referencia en el ámbito de las enseñanzas musicales (ver apartado 4.7), se ha podido apreciar cómo uno de los instrumentos de evaluación que más consideran dichos autores es la *observación*. Al mismo tiempo se ha visto como también consideran la posibilidad de realizar *pruebas orales o escritas*, sin entrar en detalles respecto de su formato. Así mismo, se ha visto una propuesta de Rafael Prieto Alberola (ver apartado 4.7.3), basada en el modelo *CAP* propuesto por Keith Swanwick. Respecto a esta última, destaco la importancia que otorga al hecho de comenzar desde un principio la educación musical haciendo que el alumno tenga un papel activo en el que desarrolle paralelamente

⁶ A modo de *banco de pruebas* he realizado una serie de propuestas como ejemplos posibles de este tipo de exámenes en el apartado 7.3.

actividades de audición, interpretación y composición. Entiendo que esta propuesta debería ser considerada dentro de cualquier programación de música en ESO.

Luego, se han visto propuestas también novedosas, tales como la utilización del *portfolio* (ver apartados 4.5.2.5.1 y 4.7.3.1), instrumento de evaluación derivado del proyecto *ArtsPropel* (ver apartado 4.7.3), que comentaré en el siguiente apartado 5.4.2 dedicado al análisis de las pruebas libres en música. Para finalizar, se ha visto cómo las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen así mismo una nueva gama de posibilidades en el campo educativo (ver apartado 4.5.2.6).

5.4.1. Análisis de las pruebas diagnóstico propuestas para música

En relación con las pruebas diagnóstico, el instrumento de elección por parte de los especialistas en música es sin duda la observación sistematizada o estructurada. A pesar de los problemas de fiabilidad que pueden plantear debido al efecto de contingencia mencionado por J.L. Zaragoza, es este mismo autor, quien opta por recomendar la utilización de la observación, a través de parrillas de recogida de datos correctamente diseñadas. Si bien este autor presenta una secuencia de Unidad Didáctica en la que se describen los aspectos fundamentales de la misma –objetivos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de las competencias básicas y específicas vinculadas– (Zaragoza, 2009, pp. 75-79) y en esta se puede apreciar cómo pueden vincularse los diferentes elementos de la misma y por otro lado aconseja la utilización de las mencionadas parrillas de cara a la utilización de la observación como instrumento de evaluación, no ofrece, en cambio, un modelo concreto de estas de cara a la realización de la observación estructurada destinada a la evaluación.

Por otro lado, M^a A. Pujol i Subirà expone varios ejemplos de parrillas de recogida de datos, como las recogidas en el apartado 4.7.1, destinadas a la observación sistemática de cara a la evaluación, pero en este caso, dichas parrillas no están referenciadas a ninguna escala de estimación basada en los estándares de aprendizaje que describen los diferentes ítems (ver ficha de observación individual en 4.7.1), con lo cual, en cierta medida faltaría dicha referencia para poder utilizar la mencionada ficha con la fiabilidad y objetividad pertinente de cara a obtener la calificación correspondiente.

También Rafael Prieto Alberola menciona las *escalas graduadas* como instrumentos útiles a la hora de evaluar contenidos procedimentales. En este punto, advierto por parte

de algunos autores, una cierta ambigüedad en el uso de la terminología, ya que muchas veces se refieren a las parrillas o plantillas de recogida de datos como instrumento de evaluación, cuando en realidad estas son herramientas al servicio del instrumento, que en el caso de la evaluación de la interpretación, podría realizarse bien a través de la observación, bien a través de la prueba práctica real.

Llegado a este punto, si se considera que en la evaluación en música, por un lado, lo que más interesa evaluar son los contenidos procedimentales y actitudinales y por otro lado es importante que la temporalización de la evaluación respete una evaluación inicial, otra continua y formativa y finalmente una sumativa, coincidiendo con los autores antes mencionados, pienso que uno de los instrumentos más adecuados sería, la *observación estructurada*, como prueba diagnóstica que puede ser útil, tanto para una primera evaluación inicial que establezca la situación de partida del alumnado, como para la evaluación continua, que permita obtener información sobre la evolución del alumnado y la consecuente toma de decisiones que permita realizar las rectificaciones oportunas a fin de brindar la mejor respuesta formativa al alumnado. Esta observación estructurada debería valerse de herramientas de recogida de datos que ofrezcan la fiabilidad necesaria para que estas lleguen a ser utilizables salvando el *principio de contingencia*.

Al mismo tiempo y atendiendo a la legislación actual y a las corrientes psicopedagógicas más recientes, se ha visto cómo interesa la educación a través de la adquisición de las competencias clave y de las competencias específicas de cada materia. En los ejemplos de parrillas tomados de la bibliografía disponible (ver apartado 4.7.1), puede apreciarse cómo aún no se consideraba este aspecto, por lo que creo que sería de utilidad el diseño de plantillas o matrices de valoración que considerasen tanto las competencias específicas de la materia, como los descriptores de sus diferentes grados de adquisición, de cara a poder medir y objetivar la valoración (ver propuesta que realizo en tabla 19, apartado 6.2). En este punto, me permito observar cómo en los ejemplos que ofrece Pujol i Subirà, no se establece claramente la forma de graduar y valorar de forma objetiva el logro de los diferentes ítems, lo cual no facilita la posterior calificación.

5.4.2. Análisis de las pruebas libres propuestas para música

En el apartado de pruebas libre situaría lo que J.L. Zaragoza menciona como pruebas orales y pruebas escritas, que el autor las aconseja para la evaluación de conocimientos

declarativos –contenidos conceptuales- y menciona que estos deberían estar siempre vinculados a los conocimientos procedimentales. Dentro del formato de prueba libre, evidentemente estas deberían estar planteadas como *prueba libre de respuesta abierta*. En mi opinión y dado que en la materia de música en ESO los conocimientos declarativos no son los que más peso deberían tener en su consideración de cara a la evaluación, respecto a la fiabilidad de este tipo de pruebas, estas plantean la dificultad a la hora de ser corregidas. Bien es cierto que, por otro lado, estas pueden ofrecer ciertos matices e información referida a los procesos mentales del alumno que otro tipo de formatos, tales como las pruebas objetivas, no ofrecen. En consecuencia, pienso que las pruebas escritas abiertas pueden tener su interés en determinado momento, pero en todo caso, no será el instrumento de evaluación de referencia en la asignatura de música. Respecto a los exámenes orales, teniendo en cuenta la ratio de alumnos por clase y la limitación horaria de la asignatura, no creo que ofrezcan la fiabilidad suficiente como para tenerlos en cuenta como instrumentos de evaluación habitual.

Dentro del apartado de pruebas libres, yo destacaría la utilización de la prueba práctica real o prueba situacional (ver apartado 4.5.2.4). Dado que, como ya he manifestado anteriormente, advierto una cierta ambigüedad en el uso de cierta terminología referida a los instrumentos de evaluación, pudiera ser que cuando ciertos autores hablan de la observación estructurada o sistemática, la estuviesen vinculando en muchas ocasiones a la realización de la prueba práctica real. Bien es cierto que a la hora de evaluar la realización de este tipo de pruebas se utilizará como herramienta de valoración una parrilla de recogida de datos que puede ser exactamente igual a la utilizada para llevar a cabo la observación, pero el matiz que yo distinguiría entre la realización de la observación y la realización de la prueba práctica real, es que, mientras la primera puede realizarse durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje y facilitar de esta manera la evaluación continua y formativa, a la segunda se le puede asignar un carácter más finalista, de cara a una evaluación sumativa o final, que en el caso de la competencia artística y/o musical, implica la valoración de elementos propios de la materia, tales como la puesta en escena, el dominio del discurso, el autocontrol en el medio escénico y la expresividad. Al mismo tiempo, si se considera la posibilidad de utilizar el formato de prueba práctica real conjugado con la sugerencia que realiza Carlin de utilizar medios de registro audiovisual (ver apartado 4.7) y a su vez, diseñando unas plantillas de evaluación referenciadas a una rúbrica de estándares vinculada a una

escala de estimación, la suma de estos elementos permitiría disponer de una potente herramienta de recogida de datos de cara a la evaluación de los contenidos procedimentales, actitudinales y por inferencia, también de conocimientos conceptuales, que ofreciera tanto fiabilidad como validez y que podría ser utilizada tanto para la evaluación individual como la grupal.

Probablemente uno de los instrumentos de evaluación más novedosos en el campo educativo es el *portfolio*. Entiendo que es un instrumento que puede ofrecer muchísimas posibilidades en la evaluación de música en la ESO, ya que, tal como se ha visto en los apartados 4.5.2.5.1 y 4.7.3.1, permite al alumno ir recopilando todas las evidencias de su trabajo; en el caso de la música el alumno puede recopilar las partituras, que pueden estar en formato digital, grabaciones de audio, grabaciones de vídeos y musicogramas, dándole la posibilidad de organizarlo según los criterios de evaluación previamente establecidos, pero también, dejando un espacio para su propio criterio, lo que le permite hacer una reflexión sobre sus aprendizajes dándole la oportunidad de realizar su propia autoevaluación, lo cual desarrolla su capacidad de aprendizaje autónomo, contribuyendo de esta manera a la adquisición de la competencia de *aprender a aprender*. Tal como se ha visto en el apartado 4.5.2.6.1, existe hoy en día la posibilidad de construir un *portfolio* en formato digital, lo que abre aún más el abanico de posibilidades en cuanto a formatos para utilizar en las tareas y trabajos que se recopilen en el *portfolio*. En este sentido, cabe la posibilidad de asociar al *portfolio* la utilización de diferentes herramientas que se ofrecen en diferentes portales digitales que ponen a disposición de los usuarios diversos tipos de aplicaciones, tales como las que se han visto en el apartado 4.5.2.6 con lo que se estaría contribuyendo a desarrollar la *competencia digital*.

6. PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA 2º DE ESO

La presente propuesta es un plan de evaluación para un curso lectivo de 2º curso de ESO, en el que pretendo definir los criterios de evaluación y de calificación, atendiendo a las pautas establecidas por el nuevo marco legal, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa* –LOMCE- desarrollado en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*.

La citada Orden, en su art. 2 establece las siete competencias clave a tener en cuenta: *Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales*. En su art. 4.1 establece que las competencias estarán estrechamente ligadas a los objetivos de aprendizaje y en su art. 5.5 dice que los criterios de evaluación serán la referencia para valorar lo que cada alumno sabe y sabe hacer en cada una de las materias. A su vez dice que los criterios de evaluación se concretarán en estándares de aprendizaje observables y medibles. Así mismo, en su art. 5.3 establece que “*todas las áreas o materias del currículo deben participar, desde su ámbito correspondiente, en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado*” (ORDEN ECD, 2015).

A su vez, la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, en su Anexo I. C., precisa los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para cada una de las materias del bloque de asignaturas específicas para cada uno de los cursos, entre las que se encuentra la música para el 2º curso de ESO. (Véase extracto del documento en el anexo del presente trabajo)

6.1. CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

El proceso de evaluación debe dar información sobre tres aspectos fundamentales (Frega, 2008, p. 221):

1. Dónde está el alumno en su proceso de educación.
2. Cómo está funcionando la planificación concebida.

3. Determinación de la corrección de las estrategias educativas concebidas y rectificación de las mismas, en el caso de ser necesarias.

La evaluación de mi propuesta es:

- **Formativa:** ya que dicho proceso debe derivar en beneficio para el alumnado (Salinas, 2002, p.63). Este principio atiende al art. 7.6 de la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, que establece que “el profesorado debe utilizar procedimientos de evaluación variados para facilitar la evaluación del alumnado como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como una herramienta esencial para mejorar la calidad de la educación” (ORDEN ECD, 2015). De esta manera, pretendo que la evaluación deje de ser entendida y estar asociada simplemente con la búsqueda de una calificación certificadora, ajena al proceso formativo e intento que, en cambio, sea una parte más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que revierta de forma positiva en el proceso formativo del alumno. Para lograr dicho objetivo, el profesorado deberá implementar diferentes instrumentos de evaluación, entre los que adquiere especial relevancia la autoevaluación destinada a incrementar la autonomía del alumno (ver apartado 7.2 y tabla 28).
- **Continua:** esto se refiere a que se utilizarán los instrumentos adecuados para realizar una evaluación del proceso, que valorará tanto el aprendizaje del alumnado como la enseñanza del docente, con la finalidad de ajustar las acciones educativas mediante la toma de decisiones oportunas en cada momento y así se optimizaría la acción educativa.
- **Globalizada:** esta característica atiende a lo indicado en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, que en su art. 7.1 indica que “tanto en la evaluación continua en los diferentes cursos como en las evaluaciones finales en las diferentes etapas educativas, deberá tenerse en cuenta el grado de dominio de las competencias correspondientes”(ORDEN ECD, 2015), por lo que una evaluación globalizada debe prestar atención al desarrollo de las competencias básicas a lo largo de la etapa y proporcionar información relativa a los intereses, motivaciones, necesidades, problemas de desarrollo, etc. que presenten los alumnos (Salinas, 2002, p.63).

- **Compartida:** se establecen una serie de instrumentos de evaluación a fin de que el alumnado también pueda ser partícipe de la misma y de esta manera llegue a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje. Este criterio pretende así mismo atender a lo indicado por la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, que en su art. 7.6 establece que “es necesario incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación” (ORDEN ECD, 2015).

Con la coevaluación, cada alumno podrá valorar sobre todo aspectos axiológicos tales como la participación, la implicación, las actitudes y los aportes realizados por cada uno de sus compañeros y se pretende con la misma que el alumnado desarrolle los contenidos actitudinales a través de la reflexión y la colaboración entre iguales (ver en apartado 7.2 las tablas 28 y 29).

- **Integradora:** la citada *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, establece que los niveles de desempeño del alumnado serán medidos a través de la utilización de indicadores de logro que deberán tener en cuenta el principio de atención a la diversidad. Ampliando esta prescripción legal, se entiende por evaluación integradora aquella que tiene en cuenta la diversidad individual, cultural y lingüística de las clases (Salinas, 2002, p. 62). En este punto y referido a la diversidad, cabe mencionar una característica propia del aula de música, en la que suele ser muy habitual contar en un extremo, con alumnos que llevan cursando varios años estudios profesionales de música en conservatorios y en el otro, con alumnos que nunca antes han recibido una formación musical más allá de la recibida en la Educación Primaria. Al mismo tiempo, influye la diversidad cultural de las familias según sus diferentes orígenes, lo que provoca que las experiencias musicales de los alumnos sean muy diversas. Este último aspecto debe ser aprovechado para enriquecer las experiencias del aula, pero plantea el reto de saber conciliar los diferentes intereses del alumnado. Estos factores caracterizan al aula con un nivel de heterogeneidad y diversidad que requiere sean considerados de forma particular.

Las fases en las que se desarrolla todo el proceso evaluativo son las siguientes:

- Evaluación inicial: se realiza al comienzo del curso y su función es diagnóstica, determinando los conocimientos previos de los alumnos, sus necesidades, expectativas y predisposición con la finalidad de ajustar el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zaragozá, 2009, p.340).
- Evaluación continua, formativa y formadora: la evaluación se desarrolla durante todo el curso con la finalidad de ajustar y rectificar todo el proceso, procurando que el alumnado pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje y al mismo tiempo planifique sus futuras estrategias de aprendizaje (Zaragozá, 2009, p.340).
- Sumativa: esta evaluación se realiza al finalizar el curso con el propósito de cotejar el logro de los objetivos propuestos al inicio de la asignatura así como el desarrollo de las competencias clave y las específicas de música; no se realiza solo con la finalidad de medir -enfoque psicométrico- sino también, con el propósito de ajustar y mejorar los objetivos de cara a los siguientes cursos -enfoque constructivista-. Los resultados de esta evaluación deben tenerse en cuenta a la hora de realizar la evaluación inicial del siguiente curso (Pascual, 2010, p. 368).

6.2. CRITERIOS Y ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta el desarrollo legal autonómico de la LOMCE, la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, establece en su art. 18 dedicado a las programaciones didácticas de cada asignatura, que dichas programaciones deberán contener los estándares de aprendizaje evaluables que se consideran básicos así como las estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación. Considerando, tanto los contenidos como los criterios de evaluación así como los estándares de aprendizaje enunciados en el anexo I.C de dicha orden (ver copia de extracto de la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo* en Anexo I), propongo la siguiente plantilla de correlación entre los contenidos mínimos, los criterios de

evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de mi propuesta para una programación didáctica de un año lectivo de 2º curso de ESO. (Véase tabla 19)

Tabla 19 Plantilla de correlación entre contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

SEGUNDO CURSO ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Solfeo entonado de pequeños fragmentos (16 a 32 compases) escritos en clave de sol, en compases simples y compuestos con figuras de redonda a semicorchea, los silencios correspondientes a dichas figuras, puntillos, ligaduras, grupos irregulares sencillos, síncopas y contratiempos.	1.1. Realizar lectura solfeada de pequeños fragmentos (16 a 32 compases) escritos en clave de sol, en compases simples y compuestos con figuras de redonda a semicorchea, con puntillos, ligaduras, grupos irregulares sencillos, síncopas y contratiempos. 1.2. Comprender e interpretar en el solfeo el valor de los silencios.	1.1. Realiza lectura solfeada de pequeños fragmentos (16 a 32 compases) escritos en clave de sol, en compases simples y compuestos con figuras de redonda a semicorchea, con puntillos, ligaduras, grupos irregulares sencillos, síncopas y contratiempos. 1.2. Comprende e interpreta en el solfeo el valor de los silencios.
2. Dictados rítmicos en compases simples, sin ligaduras, síncopas ni contratiempos.	2.1. Resolver dictados rítmicos sencillos con compases simples, sin ligaduras, síncopas ni contratiempos.	2.1. Resuelve dictados rítmicos sencillos con compases simples, sin ligaduras, síncopas ni contratiempos.
3. Dictados melódicos sin notas ajenas a la tonalidad, con conocimiento previo de las notas que aparecerán en el mismo (sin el orden).	3.1. Resolver dictados melódicos sencillos en el ámbito de una octava, conociendo de antemano las notas que aparecerán y sin notas ajenas a la tonalidad.	3.1. Resuelve dictados melódicos sencillos en el ámbito de una octava, conociendo de antemano las notas que aparecerán y sin notas ajenas a la tonalidad.
4. Los elementos rítmicos (pulso, acento, ritmo).	4.1. Identificar los elementos rítmicos (pulso, acento y ritmo) manifestándolo a través de la percusión corporal y/o con instrumentos de pequeña percusión.	4.1. Identifica los elementos rítmicos (pulso, acento y ritmo) manifestándolo a través de la percusión corporal y/o con instrumentos de pequeña percusión.
5. Formas musicales (marcha, rondó, canon, minueto). El musicograma como forma de representación simbólica de la música.	5.1. Identificar las diferentes secciones de formas musicales sencillas (marcha, rondó, canon, minueto) asignando una letra a cada sección. 5.2. Identificar las diferentes formas musicales vistas a través del diseño de musicogramas.	5.1. Identifica y reconoce las diferentes secciones de formas musicales sencillas (marcha, rondó, canon, minueto) asignando una letra a cada sección. 5.2. Diseña musicogramas en relación a las formas musicales que identifica y reconoce.

<p>6. El movimiento en sincronía con la música.</p> <p>Creación de movimientos coreográficos sencillos.</p>	<p>6.1. Identificar y vincular las diferentes secciones de una pieza con la expresión corporal, a través de la creación de movimientos, desplazamientos o giros que se vinculen a cada sección.</p> <p>6.2. Crear pequeñas coreografías y ejecutarlas en sincronía con la música.</p>	<p>6.1. Realiza movimientos, desplazamientos y giros sincronizados con los elementos de la música y los identifica a cada sección de la forma musical que escucha.</p> <p>6.2. Crea pequeñas coreografías coherentes con la música a la que acompaña.</p>
<p>7. El ostinato como recurso de acompañamiento.</p> <p>Ostinatos sencillos ejecutados con instrumentos de placa.</p>	<p>7.1. Ejecutar pequeños ostinatos con percusión corporal.</p> <p>7.2. Participar en ostinatos colectivos ejecutados con instrumentos de percusión.</p>	<p>7.1. Utiliza la percusión corporal para realizar pequeños ostinatos.</p> <p>7.2. Participa de forma integrada en ostinatos colectivos ejecutados con instrumentos de percusión.</p>
<p>8. Piezas interpretadas en conjunto instrumental.</p> <p>Piezas para flauta de pico en la extensión del do 3ª al re 4ª.</p>	<p>8.1. Participar de forma activa e integrada en las interpretaciones instrumentales grupales (instrumentos Orff).</p> <p>8.2. Interpretar correctamente con la flauta de pico las piezas que se propongan (en el ámbito del do 3ª al re 4ª), con la destreza necesaria en la digitación, en la emisión del sonido y en la articulación.</p>	<p>8.1. Participa de forma activa e integrada en las interpretaciones instrumentales grupales (instrumentos Orff).</p> <p>8.2. Interpreta correctamente con la flauta de pico las piezas que se propongan (en el ámbito del do 3ª al re 4ª), con la destreza necesaria en la digitación, en la emisión del sonido y en la articulación.</p>
<p>9. Fragmentos vocales (canciones) en un registro adecuado a las posibilidades de extensión de la voz de cada uno.</p> <p>Piezas corales simples (cánones principalmente).</p>	<p>9.1. Entonar con un grado aceptable de afinación, emisión y dicción, los fragmentos vocales que se propongan.</p> <p>9.2. Participar de forma activa e integrada en las interpretaciones vocales que se propongan.</p>	<p>9.1. Puede cantar los fragmentos vocales que se le proponen.</p> <p>9.2. Participa de forma activa e integrada en las interpretaciones vocales que se le proponen, utilizando adecuadamente su propio recurso vocal.</p>

<p>10. Creación de pequeñas composiciones (8 a 32 compases), tanto vocales como instrumentales y mixtas.</p> <p>Creación de pequeñas composiciones con el uso de software específico.</p> <p>Edición del material musical creado en clase con editores del tipo MuseScore.</p> <p>Uso de repositorios de documentos Pdf. y Mp3, del tipo Scribd o Soundcloud.</p>	<p>10.1. Componer pequeñas melodías (8 a 16 compases) para flauta y acompañamiento de instrumentos escolares utilizando la notación musical convencional.</p> <p>10.2. Componer pequeñas canciones para voz y acompañamiento instrumental.</p> <p>10.3. Realizar composiciones con la utilización de aplicaciones del tipo <i>Music MakerJam, Audio Evolution Mobile, Groove Mixer-Music Beat Maker</i>, etc.</p> <p>10.4. Editar las composiciones realizadas con editores del tipo <i>MuseScore</i>.</p> <p>10.5. Alojarse las partituras y los archivos de sonido generados en repositorios del tipo <i>Scribd</i> o <i>SoundCloud</i>.</p>	<p>10.1. Compone pequeñas melodías instrumentales con un grado adecuado de coherencia y formalidad, utilizando el lenguaje musical convencional.</p> <p>10.2. Compone pequeñas canciones con acompañamiento instrumental, consiguiendo un producto coherente, creativo y expresivo.</p> <p>10.3. Realiza composiciones utilizando algún tipo de aplicación.</p> <p>10.4. Sabe editar partituras con un editor digital.</p> <p>10.5. Sabe almacenar el material digital generado en diferente tipo de repositorios.</p>
<p>11. Realización colaborativa de trabajos de investigación musicológica con búsqueda, selección y reelaboración de información a través de la red web.</p>	<p>11.1. Localizar fuentes bibliográficas a través de portales de diferentes bibliotecas.</p> <p>11.2. Localizar documentos académicos a través de la red web (<i>Google académico, Dialnet</i>, etc.).</p> <p>11.3. Realizar en grupo trabajos de investigación musicológica, debidamente fundamentados y utilizando herramientas de trabajo en línea, del tipo <i>Google Drive</i>.</p>	<p>11.1. Sabe encontrar bibliografía a través de la red web.</p> <p>11.2. Utiliza la red web para localizar diferentes tipos de documentos académicos.</p> <p>11.3. Sabe trabajar en grupo utilizando redes de trabajo en línea.</p>
<p>12. Valoración crítica de la contaminación acústica.</p>	<p>12.1. Discriminar los sonidos del ambiente de la excesiva contaminación acústica presente en él.</p> <p>12.2. Valorar el silencio, tanto como un elemento más constitutivo de la música, como un estado sonoro del ambiente/contexto a tener en cuenta.</p>	<p>12.1. Valora la calidad de un ambiente libre de contaminación acústica.</p> <p>12.2. Reconoce las funciones musicales del silencio y valora al silencio como un atributo positivo de un ambiente acústico limpio y saludable.</p>

<p>13. Actitud de respeto ante las diferentes manifestaciones artísticas y ante los ejercicios realizados en clase por los demás compañeros.</p>	<p>13.1. Ajustar el propio comportamiento a las necesidades de trabajo que se plantean en el aula de música.</p>	<p>13.1. Mantiene un comportamiento ajustado a las necesidades de trabajo que se plantean.</p>
<p>Actitud participativa y proactiva en las actividades grupales a realizar en el aula.</p>	<p>13.2. Participar de forma activa, entusiasta y colaborativa en las actividades grupales del aula de música.</p>	<p>13.2. Participa con entusiasmo y de forma implicada en las actividades de grupo que se plantean.</p>
	<p>13.3. Mantener una actitud constructiva y de respeto ante las interpretaciones y creaciones de cualquier músico/intérprete así como la de todos los miembros de la comunidad educativa.</p>	<p>13.3. Mantiene una actitud de respeto ante las actuaciones de los demás e interviene de forma colaborativa y constructiva aportando ideas.</p>

6.3. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

- La calificación global del curso sería producto de las calificaciones finales de cada trimestre, según la siguiente tabla:

Tabla 20 *Peso de las evaluaciones trimestrales*

Evaluación globalizada			
Nota global (final del curso) =	1ª Evaluación 20%	2ª Evaluación 30%	3ª Evaluación 50%

Partiendo del supuesto de que la adquisición de las diferentes competencias específicas se irá produciendo de forma progresiva, entiendo que el peso de cada una de las evaluaciones trimestrales debe también ser creciente y progresivo.

- La nota de cada evaluación será producto de la calificación obtenida a partir de diferentes instrumentos de evaluación utilizados a lo largo de cada trimestre.

Tabla 21 *Instrumentos de evaluación*

INSTRUMENTO	VALOR
Observación estructurada –evaluación continua -	20% (máximo 2 puntos)
Portfolio Individual	30% (máximo 3 puntos)
Prueba práctica real individual	20% (máximo 2 puntos)
Prueba práctica real grupal	20% (máximo 2 puntos)
Examen escrito (Pruebas objetivas)	10% (máximo 1 punto)

6.3.1. Observación

La observación, en sus dos formas, atenderá a la necesidad de realizar una evaluación continua que redunde en una evaluación formativa, de utilidad para el alumno, así como a la necesidad de transmitir información a las familias a través de las evaluaciones trimestrales. Supondrá el 20% de la calificación final de cada trimestre. Se realizará habitualmente durante el transcurso de cada clase y se prestará atención a todos los

tipos de saberes necesarios para la adquisición de las competencias específicas de la materia, para lo cual, con el propósito de facilitar la información que se transmita a través de la calificación, se diseñarán rúbricas de evaluación de los estándares de aprendizaje correspondientes a cada clase de contenidos según una escala de estimación de la que se derivarán las calificaciones individuales correspondientes para cada uno de los contenidos. A modo de ejemplo, propongo la siguiente rúbrica de evaluación con escala de estimación (ver tabla 22) y su correspondiente plantilla de calificaciones (ver tabla 23).

Tabla22 Rúbrica del nivel de logro de los estándares de aprendizajes evaluables

RÚBRICA DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES						
		ESCALA DE ESTIMACIÓN DE LOGRO DE LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE				
SABERES	CONTENIDOS	5	4	3	2	1
Saberes Axiológicos	Actitud	Muestra una alta predisposición hacia trabajo en clase.	Muestra una normal predisposición hacia el trabajo en clase.	Muestra una modesta predisposición hacia el trabajo en clase.	Muestra una baja predisposición hacia el trabajo en clase.	No muestra ninguna predisposición hacia el trabajo en clase.
	Participación	Participa con un alto nivel de interés y entusiasmo en las actividades de clase.	Participa con un nivel aceptable de interés y entusiasmo en las actividades de clase.	Participa con un nivel modesto de interés y entusiasmo en las actividades de clase.	Participa con un nivel bajo de interés y entusiasmo en las actividades de clase.	No participa en las actividades de clase.
	Respeto	Muestra un alto nivel de respeto hacia las actividades del grupo.	Muestra un nivel aceptable de respeto hacia las actividades del grupo.	Muestra un modesto nivel de respeto hacia las actividades del grupo.	Muestra un escaso nivel de respeto hacia las actividades del grupo.	No demuestra respeto hacia las actividades del grupo.
	Silencio	Demuestra un alto nivel de valoración personal hacia el silencio.	Demuestra un aceptable nivel de valoración personal hacia el silencio.	Demuestra un modesto nivel de valoración personal hacia el silencio.	Demuestra un bajo nivel de valoración personal hacia el silencio.	No demuestra una valoración personal hacia el silencio.
Saberes Procedimentales	Preparación Individual	Demuestra un alto nivel de eficacia en sus intervenciones individuales.	Demuestra un nivel aceptable de eficacia en sus intervenciones individuales.	Demuestra un nivel modesto de eficacia en sus intervenciones individuales.	Demuestra un nivel bajo en sus intervenciones individuales.	No demuestra ningún tipo de preparación individual.
	Desenvoltura grupal	Participa con un alto nivel de eficacia en las actividades grupales.	Participa con un nivel aceptable de eficacia en las actividades grupales.	Participa con un nivel modesto de eficacia en las actividades grupales.	Participa con un nivel bajo de eficacia en las actividades grupales.	No participa en las actividades grupales.

Saberes Conceptuales	Dominio de los contenidos necesarios	Demuestra total comprensión de los contenidos teóricos necesarios.	Demuestra comprensión de los contenidos teóricos necesarios.	Demuestra comprensión parcial de los contenidos teóricos necesarios.	Demuestra poca comprensión de los contenidos teóricos necesarios.	No comprende los contenidos teóricos necesarios
-----------------------------	--------------------------------------	---	---	---	--	--

Tabla 23 Parrilla grupal de calificaciones

PARRILLA GRUPAL DE CALIFICACIONES POR CONTENIDOS (Según rúbrica de estándares de aprendizajes evaluables)							
Curso:	Saberes axiológicos				Saberes procedimentales		Saberes conceptuales
Apellidos y Nombre	Actitud	Participación	Respeto	Silencio	Preparación individual	Desenvoltura grupal	Dominio de los contenidos necesarios
Xxxx	3	4	3	1	4	3	5
Xxxx	4	3	5	5	4	4	5

Nota: Las calificaciones para cada uno de los contenidos son producto del grado de consecución de los mismos teniendo como referencia los indicadores de la escala de estimación de logro de los aprendizajes evaluables descritos en la tabla 21.

6.3.2. Portfolio individual

La valoración del portfolio supondría el 30% de la calificación final de cada trimestre, así como de la calificación global de todo el curso. La evaluación sería realizada tanto por el profesor como por el propio alumno –autoevaluación–, así como por otro alumno del grupo, a fin de promover la coevaluación. De cara a realizar estos dos tipos de evaluación, se le facilitaría a cada uno de los alumnos una rúbrica específica (ver tabla 10 en apartado 4.5.2.5.1). Para la calificación del portfolio, la evaluación del profesor equivaldría al 50% de la calificación final, mientras que la autoevaluación del propio alumno pesaría un 25% y la coevaluación de uno de sus compañeros el 25% restante.

6.3.3. Prueba práctica real individual

Dadas las particularidades del aprendizaje de la música, estas pruebas constituirían una parte fundamental de cara a la evaluación del aprendizaje del alumno. Estas pruebas se realizarían fundamentalmente vinculadas a ciertas actividades de expresión, tales como las de interpretación instrumental y vocal así como las de expresión corporal. Uno de los propósitos de estas pruebas es, a parte de valorar el progreso individual de cada alumno, desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse con soltura en público, favoreciendo de esta manera la adquisición de diversas competencias vinculadas con la expresión. En estas pruebas se utilizarían medios de registro audiovisual, a fin de que el propio alumno pueda participar a posteriori del proceso de valoración de su ejercicio. En este caso, se le facilitaría al alumnado, una rúbrica de autoevaluación (ver apartado 7.2 y tabla 28) con la finalidad de que el alumno sea consciente de su propio desarrollo y vaya adquiriendo autonomía en la gestión de sus aprendizajes a través de la propia valoración de su trabajo. La calificación obtenida en la autoevaluación del alumno sería tenida en cuenta al 50% con la del profesor, siempre y cuando no haya más de dos puntos de diferencia, en cuyo caso se debería revisar la prueba conjuntamente, cotejando la ficha de autoevaluación del alumno con la rúbrica de evaluación del profesor, punto por punto. En el cómputo íntegro de la calificación final de cada trimestre, la calificación de esta prueba tendría un peso del 20%. El alumno dispondría de los registros audio-visuales para incorporarlos a su portfolio personal.

6.3.4. Prueba práctica real grupal

Dado que en esta asignatura los conocimientos procedimentales, muchas veces están en estrecha relación a actividades de grupo, tales como las coreografías, las interpretaciones vocales y/o instrumentales así como montajes escénicos de mayor complejidad, este instrumento de evaluación adquiere un papel preponderante dentro de todo el proceso. En este tipo de pruebas tendrían especial relevancia los descriptores relacionados con los saberes axiológicos. Para la realización de dichas pruebas, se utilizarían rúbricas en las que se detallarían los estándares a evaluar (ver en apartado 7.2 las tablas 26 y 27) y se utilizarían medios de registro audiovisual a fin de garantizar una valoración lo más objetiva posible. Durante el desarrollo de este tipo de pruebas grupales, se fomentaría la coevaluación del alumnado, haciendo hincapié en la valoración de los contenidos actitudinales (ver tabla 29 en apartado 7.2). El peso de la calificación resultante de estas pruebas en el cómputo final sería del 20%.

6.3.5. Examen escrito

Este tipo de pruebas estarían destinadas a complementar todo el resto de instrumentos de recogida de datos de cara a la evaluación total del alumno. Dado que en esta asignatura, por su naturaleza, el mayor peso lo tienen los saberes procedimentales y los saberes conceptuales muchas veces pueden ser valorados en función de la realización de los primeros, este tipo de pruebas comportarían sólo el 10% del peso final de las valoraciones de final de trimestre y se evaluarían a través de pruebas objetivas (ver apartados 4.5.3. y 7.3).

7. PROPUESTA DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN MÚSICA

En este apartado pretendo realizar ciertas propuestas que pretenden satisfacer las necesidades que plantea el plan de evaluación antes expuesto (apartado 6). Dichas propuestas son en cierta medida producto de la adaptación de los instrumentos de evaluación vistos en los apartados 4.5 y 4.7.

La *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, en su art. 7.1 establece que los instrumentos de evaluación deberán permitir evaluar el desarrollo competencial del alumnado, “*para evaluar al alumnado de acuerdo con sus desempeños en la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizándolo sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes*”. En el art. 7.4 continúa indicando que “*los niveles de desempeño de las competencias se podrán medir a través de indicadores de logro, tales como rúbricas o escalas de evaluación*” (ORDEN ECD, 2015), por lo que considero de interés el diseño de instrumentos de evaluación acordes con dichas directrices.

7.1. PRUEBAS DIAGNÓSTICAS

Tal como se ha visto en los apartados 4.7 y 5.4.1, uno de los instrumentos de evaluación más utilizados en la asignatura de música en ESO es la observación y en consecuencia creo de utilidad el diseño, a modo de ejemplo, de una parrilla de recogida de información que tenga en cuenta las aspiraciones de evaluación enunciadas en la legislación actual y que responda a las necesidades de la observación estructurada.

Plantilla de evaluación competencial

Dado que en la actualidad procede evaluar la adquisición de las competencias clave y estas se definen como el conocimiento, la habilidad y la capacidad para aplicar soluciones a problemas reales poniendo en práctica los tres tipos de conocimientos - conceptual, procedimental y actitudinal-, con el diseño de la siguiente plantilla pretendo conseguir una herramienta que permita en una misma actividad –por ejemplo, una actividad de interpretación instrumental en grupo- llevar a cabo la observación, tanto de contenidos procedimentales como actitudinales y conceptuales. Para ello propongo una

rúbrica de evaluación de doble entrada (ver tabla 24), en la que, en la columna de la izquierda indico el contenido a evaluar, mientras que en el resto de columnas describo los indicadores del nivel de consecución de cada uno de esos tres tipos de contenidos. A continuación, diseño la parrilla de recogida de datos colectiva en la que se podrá evaluar a cada alumno según la escala de estimación de 1 a 5 donde 1 corresponde al nivel más bajo y 5 al nivel más alto (ver tabla 25).

Tabla 24 Modelo de rúbrica de evaluación competencial

**ACTIVIDAD DE INTERPRETACIÓN INSTRUMENTAL EN GRUPO
ESCALA DE ESTIMACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES**

SABERES	CONTENIDOS	5	4	3	2	1
		DESCRIPTORES DE LOS NIVELES DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES				
PROCEDIMENTALES	Interpretación Grupal	Interpreta su parte individual de forma absolutamente sincronizada y ajustada al grupo.	Interpreta su parte individual de forma bastante sincronizada y ajustada al grupo.	Interpreta su parte individual de forma suficientemente sincronizada y ajustada al grupo.	Interpreta su parte individual de forma poco sincronizada y ajustada al grupo.	Interpreta su parte individual de forma nada sincronizada y ajustada al grupo.
	Interpretación Individual	Ejecuta su parte con un alto nivel de eficacia técnica (digitación/baquetas, articulación, respiración, ritmo).	Ejecuta su parte con bastante nivel de eficacia técnica (digitación/baquetas, articulación, respiración, ritmo).	Ejecuta su parte con un suficiente nivel de eficacia técnica (digitación/baquetas, articulación, respiración, ritmo).	Ejecuta su parte con escaso nivel de eficacia técnica (digitación/baquetas, articulación, respiración, ritmo).	Ejecuta su parte con ningún nivel de eficacia técnica (digitación/baquetas, articulación, respiración, ritmo).
ACTITUDINALES	Participación	Participa muy activamente durante todo el ensayo.	Participa bastante activamente durante casi todo el ensayo.	Participa suficientemente de forma activa durante buna parte del ensayo.	Participa de forma insuficiente durante poco tiempo del ensayo.	No participa durante la mayor parte de tiempo del ensayo.
	Actitud	Muestra un altísimo grado de interés y respeto hacia la actividad y hacia los compañeros durante todo el tiempo del ensayo.	Muestra un alto grado de interés y respeto hacia la actividad y hacia los compañeros durante casi todo el tiempo del ensayo.	Muestra un nivel medio de interés y respeto hacia la actividad y hacia los compañeros durante la mitad del tiempo del ensayo.	Muestra un nivel bajo de interés y respeto hacia la actividad y los compañeros durante casi todo el tiempo de ensayo.	No muestra ningún interés ni respeto hacia la actividad y hacia los compañeros durante todo el tiempo del ensayo.
CONCEPTUALES	Lectura/Lenguaje	Lee e interpreta con un alto nivel de eficacia el lenguaje escrito en la partitura.	Lee e interpreta con un nivel aceptable de eficacia el lenguaje escrito en la partitura.	Lee e interpreta con algunos errores el lenguaje escrito en la partitura.	Lee e interpreta con bastantes errores el lenguaje escrito en la partitura.	No lee y no comprende el lenguaje escrito en la partitura.

Nota: Los descriptores de los niveles de logro de los estándares de aprendizaje determinan el grado de la escala de estimación, donde 5 se corresponde con el máximo nivel de logro y 1 con el mínimo nivel de logro.

Tabla 25 Modelo de plantilla de valoración

Alumno	Interpretación Grupal	Interpretación Individual	Participación	Actitud	Lectura/ lenguaje
nº1	4	4	5	4	4
nº2	4	5	4	2	5
nº3	2	3	4	5	1
nº4	2	1	1	2	2

Nota: Las valoraciones reflejadas en esta plantilla son producto de la aplicación de la rúbrica de evaluación de la tabla 23.

7.2. PRUEBAS LIBRES

Dentro de este apartado, destaco como instrumento de evaluación especialmente indicado para la música de ESO, la prueba práctica real o prueba situacional, (ver apartados 4.5.2.4, 4.7 y 5.2), para el cual propongo el diseño de la siguiente rúbrica o matriz de valoración, a modo de herramienta útil para llevar a cabo dicha prueba. (Véase tabla 26) Dicha prueba sería registrada en soporte audio-visual y a posteriori, se observaría dicho registro siguiendo los criterios establecidos en la rúbrica para cada contenido, en la que se describen los niveles de los estándares de aprendizajes evaluables según una escala de estimación, en la que el cinco es el nivel más alto y uno el más bajo, para, de acuerdo con dichos criterios, poder establecer el nivel alcanzado por cada alumno en cada uno de los diferentes aspectos y así recoger dicha información en la parrilla diseñada a tal efecto (ver tabla 27).

Tabla 26 Rúbrica o matriz de valoración para prueba práctica real

PRUEBA PRÁCTICA REAL

INTERPRETACIÓN VOCAL CON PERCUSIÓN CORPORAL GRUPAL

SABERES	CONTENIDOS	ESCALA DE ESTIMACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES				
		5	4	3	2	1
		DESCRIPTORES DE LOS NIVELES DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES				
PROCEDIMENTALES	1. Ejecución a través de la percusión corporal de los elementos rítmicos.	Realiza la percusión corporal en total sincronía con los elementos rítmicos de la pieza y con un alto nivel de expresión gestual.	Realiza la percusión corporal con un buen nivel de sincronía con los elementos rítmicos de la pieza y con un buen nivel de expresión gestual.	Realiza la percusión corporal con un suficiente nivel de sincronía con los elementos rítmicos de la pieza y con un suficiente nivel de expresión gestual.	Realiza la percusión corporal con un modesto nivel de sincronía con los elementos rítmicos de la pieza y con un modesto nivel de expresión gestual.	Realiza la percusión corporal con un insuficiente nivel de sincronía con los elementos rítmicos de la pieza y con un insuficiente nivel de expresión gestual.
	2. Entonación /afinación.	Demuestra una excelente entonación durante toda la canción.	Demuestra una buena entonación con algún fallo al principio o al final de la canción.	Demuestra una suficiente entonación con fallos al principio y al final de la canción.	Demuestra una modesta entonación con fallos en varios puntos de la canción.	Demuestra una insuficiente entonación con fallos durante casi toda la canción.
	3. Dicción y claridad en el texto.	Canta con total claridad el texto completo de la canción.	Canta con buena claridad el texto con alguna dificultad en ciertas sílabas.	Canta con suficiente claridad el texto con varias dificultades en diferentes sílabas.	Canta con modesta claridad el texto con muchas dificultades en muchas sílabas.	Canta con insuficiente claridad todo el texto.

PROCEDIMENTALES	4. Memorización del texto.	Canta la totalidad del texto sin ningún fallo de memoria.	Canta el texto con entre uno y dos fallos de memoria.	Canta el texto con tres fallos de memoria.	Canta el texto con cuatro fallos de memoria.	Canta el texto con más de cuatro fallos de memoria.
	5. Respiración adecuada al fraseo.	Respira siempre coincidiendo con el fraseo de la canción.	Respira casi siempre coincidiendo con el fraseo de la canción.	Respira a veces coincidiendo con el fraseo de la canción.	Respira pocas veces coincidiendo con el fraseo de la canción.	Respira totalmente independiente del fraseo de la canción.
	6. Ejecución de los matices - intensidad-	Controla la intensidad de su voz en todo momento de acuerdo con los matices que demanda la canción.	Controla la intensidad de su voz casi en todo momento de acuerdo con los matices que demanda la canción.	Controla la intensidad de su voz en bastantes momentos de acuerdo con los matices que demanda la canción.	Controla la intensidad de su voz en pocos momentos de acuerdo con los matices que demanda la canción.	Le cuesta mucho controlar la intensidad de su voz durante casi toda la canción .
	7. Dominio escénico.	Posee un alto dominio escénico, sin ninguna manifestación de ansiedad o nerviosismo durante la interpretación.	Posee un buen dominio escénico, con alguna manifestación de ansiedad o nerviosismo que logra controlar durante casi toda la interpretación.	Posee un suficiente dominio escénico, con bastantes manifestaciones de ansiedad o nerviosismo que controla por momentos durante la interpretación.	Posee un modesto dominio escénico, con un alto nivel de manifestaciones de ansiedad o nerviosismo que le afectan durante casi toda la interpretación.	Posee un insuficiente dominio escénico, manifestando un alto nivel de ansiedad y nerviosismo que le afecta durante toda la interpretación.
	8. Concentración a lo largo de la interpretación.	Muestra un alto nivel de concentración durante toda la interpretación de la canción.	Muestra un buen nivel de concentración con una distracción durante la interpretación de la canción.	Muestra un suficiente nivel de concentración con dos distracciones durante la interpretación de la canción.	Muestra un modesto nivel de concentración con tres distracciones durante la interpretación de la canción.	Muestra un insuficiente nivel de concentración con cuatro o más distracciones durante la interpretación de la canción.

ACTITUDINALES	1. Respeto hacia los demás y hacia la propia actividad durante la interpretación.	Muestra un alto nivel de respeto durante la interpretación.	Muestra en general un buen nivel de respeto, habiendo manifestado en una ocasión una actitud inadecuada.	Muestra en un suficiente nivel de respeto, habiendo manifestado en dos ocasiones una actitud inadecuada.	Muestra en general un modesto nivel de respeto, habiendo manifestado en tres ocasiones una actitud inadecuada.	Muestra en general falta de respeto , habiendo manifestado en más de tres ocasiones una actitud inadecuada.
	2. Actitud proactiva durante la interpretación.	Muestra en todo momento un alto nivel de interés hacia la actividad que está realizando.	Muestra durante casi todo el tiempo un buen nivel de interés hacia la actividad que está realizando.	Muestra un suficiente interés hacia la actividad que está realizando.	Demuestra un escaso interés hacia la actividad que está realizando.	No muestra ningún interés hacia la actividad que está realizando.

Nota: Los descriptores de los niveles de logro de los estándares de aprendizaje determinan el grado de la escala de estimación, donde 5 se corresponde con el máximo nivel de logro y 1 con el mínimo nivel de logro.

Tabla 27 Parrilla de calificación grupal para prueba práctica real

PARRILLA GRUPAL DE CALIFICACIONES PARA LA PRUEBA PRÁCTICA REAL

(Según rúbrica de estándares de aprendizajes evaluables)

INTERPRETACIÓN VOCAL CON PERCUSIÓN CORPORAL GRUPAL

Curso:	SABERES PROCEDIMENTALES								SABERES ACTITUDINALES	
Apellidos y Nombre	1. Ejecución a través de la percusión corporal de los elementos rítmicos.	2. Entonación /afinación.	3. Dicción y claridad en el texto.	4. Memorización del texto.	5. Respiración adecuada al fraseo.	6. Ejecución de los matices - intensidad-	2. Dominio escénico.	8. Concentración a lo largo de la interpretación.	1. Respeto hacia los demás y hacia la propia actividad durante la interpretación.	2. Actitud proactiva durante la interpretación
Xxx	5	3	4	2	4	3	4	4	3	5
Xxx	4	4	3	5	3	4	4	4	5	3

Así mismo, en este apartado propongo una ficha de autoevaluación y otra de coevaluación (ver tablas 28 y 29), a fin de hacer efectiva la evaluación formativa y compartida que pretendo en la propuesta realizada (ver apartado 6.1). En la ficha de autoevaluación, para cada contenido enunciado en la rúbrica prevista para la prueba práctica real, los alumnos deben marcar con una *x* en una *escala de acuerdo* y una vez evaluados todos los ítems, deben completar la casilla de reflexión personal y calcular la calificación obtenida. El propósito de esta ficha es que los alumnos determinen una calificación que será tomada en cuenta al 50% con la valoración hecha por el profesor (ver apartado 6.3.3), pero lo que más interesa es la reflexión personal a fin de que detecten aquellos puntos en los que pueden mejorar y que sean conscientes de sus puntos fuertes y menos fuertes; por otro lado, si este tipo de evaluación se lleva a cabo de manera habitual, ellos mismos pueden realizar un seguimiento de sus progresos y de su propio desarrollo.

En la ficha de coevaluación se pretende hacer hincapié en los contenidos axiológicos y los alumnos deben valorar cada ítem propuesto también según una escala de acuerdo y al final deben hacer una reflexión sobre cómo podrían ayudar a aquellos compañeros que muestran algún déficit según los ítems descritos.

Tabla 28 *Ficha de autoevaluación*

AUTOEVALUACIÓN INDIVIDUAL

Nombre del alumno:		Curso:			
Ejercicio: Prueba práctica real de interpretación vocal con percusión corporal grupal					
Contenidos	Descriptor del aprendizaje	Escala de acuerdo			
		Mucho	Bastante	Poco	Nada
1. Percusión corporal	He podido acompañarme durante la canción con la percusión corporal prevista.				
2. Entonación	Canto toda la canción y percibo que mi entonación se adecua a la afinación del grupo.				
3. Dicción	Puedo cantar todo el texto de la canción sin problemas en la articulación de las palabras.				
4. Memorización	Puedo cantar toda la canción sin tener que mirar a la partitura.				
5. Respiración	Canto la canción respirando en los puntos acordados sin tener problemas.				
6. Matices	Canto la canción diferenciando				

	las intensidades acordadas.				
7. Dominio escénico	Disfruto mucho durante la interpretación de la canción.				
8. Concentración	Mientras canto la canción no pienso en otras cosas y soy consciente de todos los detalles trabajados.				
9. Respeto	Durante la prueba no molesto a nadie ni me río de los fallos de los demás.				
10. Actitud proactiva	Antes y durante la interpretación intento colaborar con el grupo, implicándome en la actividad e intentando que los demás hagan lo mismo.				
PUNTUACIÓN OBTENIDA=					
Cálculo de la PUNTUACIÓN:					
cada mucho equivale a 10 puntos; cada bastante a 7; cada poco a 5 y cada nada a 0					
Valoración:					
De 70 a 100, vas fenomenal, quizás podrías mejorar algún detalle; de 50 a 70, vas bien pero deberías mejorar unos cuantos detalles y de 0 a 50, debes esforzarte con mucho entusiasmo ya que tienes muchos aspectos que mejorar.					
Reflexión personal					
Si he marcado poco o nada en el nº__ podría mejorar ese aspecto.....					
.....					
Si he marcado poco o nada en el nº__ podría mejorar ese aspecto.....					
.....					
Los aspectos que mejor se me dan son los nº.....					

Adaptado de Pellicer et al., 2009, p. 24

Tabla 29: Ficha de coevaluación

Curso:																FICHA DE COEVALUACIÓN GRUPAL															
Nombre y apellidos:		Ejercicio: Prueba práctica real de interpretación vocal con percusión corporal grupal																													
		Respetar las intervenciones de todos los compañeros.			Tiene una actitud positiva durante la prueba y transmite entusiasmo por lo que está haciendo.			Tiene bien preparada la canción y se nota que la ha practicado mucho.			Se muestra seguro durante la prueba.			Siempre que se le pida, se muestra dispuesto a ayudar a quien lo requiera.																	
		Mucho	Bastante	Poco	Mucho	Bastante	Poco	Mucho	Bastante	Poco	Mucho	Bastante	Poco	Mucho	Bastante	Poco															
Nombre del compañero 1																															
Nombre del compañero 2																															
Nombre del compañero 3																															
Nombre del compañero 4																															
Nombre del compañero 5																															
Si has marcado en la casilla poco en alguno/s de tus compañero/s, piensa cómo podrías ayudarlo y escribe una recomendación:.....																															
.....																															

Adaptado de Jarque, 2015

7.3. PRUEBAS OBJETIVAS

En este apartado pretendo diseñar a modo de modelo, una serie de propuestas de cara a la realización de pruebas objetivas en formato de examen. Aunque por la naturaleza de la asignatura de música en la ESO los contenidos conceptuales no son los que más peso deben tener dentro de la evaluación, este tipo de pruebas ofrecen la ventaja de su eficacia respecto a la fiabilidad y objetividad que brindan, por lo que considero de interés, contar con una serie de formatos diferentes, a modo de banco de exámenes, que en determinado momento puedan ser útiles a la hora de evaluar, por ejemplo, los contenidos del bloque tercero –*Contextos culturales y musicales*- establecidos en el currículum oficial⁷.

Prueba de elección múltiple

La sinfonía concertante fue un género que comenzó a cultivarse a partir del s.XVIII y sus orígenes estuvieron vinculados a las prácticas realizadas por los compositores de la escuela de Mannheim.

- 1) *Este tipo de composición es una obra concebida para ser interpretada:*
 - a) *Sólo por una orquesta sinfónica.*
 - b) *Por un único solista acompañado por una orquesta sinfónica.*
 - c) *Por un conjunto de más de dos músicos.*
 - d) ** Por más de un solista acompañado por una orquesta sinfónica.*
- 2) *La sinfonía concertante se estructura:*
 - a) *De la misma manera que la de la sinfonía.*
 - b) *En cuatro movimientos.*
 - c) **En tres movimientos.*
 - d) *En un único movimiento.*

⁷ ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Consejería de Educación (BOCYL, 82 de 8/5/2015).

- | | |
|--------------|-------------------------------------|
| 2) Trombón | b) Cordófono pulsado |
| 3) Xilófono | c) Aerófono de metal |
| 4) Caja | d) Idiófono de altura indeterminada |
| 5) Clarinete | |
| 6) Violín | |

Respuestas: 1b; 2c; 3a; 4d

Prueba de clasificación

Ejemplo:

Instrucción: Relaciona cada compositor (respuestas numeradas) con cada uno de los siguientes períodos de la historia de la música.

A) Barroco B) Clasicismo C) Romanticismo

- | | |
|-------------------------|---|
| 1) Robert Schumann..... | C |
| 2) J.S. Bach..... | A |
| 3) W.A. Mozart..... | B |
| 4) A. Vivaldi..... | A |
| 5) F.J. Haydn..... | B |
| 6) J. Brahms..... | C |

Prueba de respuesta doble

Ejemplo:

Instrucciones: Determina la veracidad o falsedad de las siguientes afirmaciones:

- | | |
|---|---|
| A) El clasicismo en la música surge durante el s. XIX..... | F |
| B) A F.J. Haydn se le considera el padre de la Sinfonía..... | V |
| C) El Bajo Continuo es una característica compositiva del Clasicismo... | F |
| D) La forma Sonata es la forma musical que caracteriza al Clasicismo.. | V |

Ahora debes escoger de entre las siguientes afirmaciones aquellas que justifican cada una de las afirmaciones que has indicado como verdaderas.

- 1) En la mayoría de los géneros musicales que se desarrollan durante el clasicismo (sinfonías, conciertos, sonatas, cuartetos, etc.) los compositores buscan un equilibrio en la forma musical.*
- 2) El rápido desarrollo instrumental que se observa en la ampliación de los conjuntos orquestales (escuela de Mannheim) da lugar al desarrollo de la Sinfonía como género musical.*

Solución: D1; B2

Prueba de respuesta limitada

Ejemplo:

¿Cuáles son los cuatro elementos constitutivos de la música?

Los cuatro elementos constitutivos de la música son la melodía, el ritmo, la armonía y la forma.

8. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se han visto los diferentes enfoques que ha ido experimentando la evaluación de aprendizajes, siempre en relación con los paradigmas de la psicología y más concretamente de la psicología de la educación o psicología educativa y al mismo tiempo, en relación con el marco legislativo de cada momento. Seguidamente se han analizado los aspectos propios de la evaluación de la música en la Educación Secundaria Obligatoria en el marco del Sistema Educativo Español. A continuación, se han enumerado y clasificado los instrumentos utilizados en la evaluación de aprendizajes, para luego, hacer una revisión y análisis crítico de los instrumentos específicos de evaluación en música propuestos por diferentes autores. Finalmente, se ha diseñado un plan de evaluación para un curso lectivo de la asignatura de música de 2º de la ESO y se han adaptado y/o desarrollado algunos instrumentos y herramientas de evaluación que sirviesen a los propósitos del plan propuesto.

Tal como puntalicé en el apartado 3 del trabajo –Metodología- el mismo lo he basado en las investigaciones y propuestas de autores de referencia del ámbito español, por considerar que son las que se ajustan a las prescripciones de la ley educativa española. Esto no quiere decir que, en determinado momento y en otras circunstancias, no pudiesen ser de sumo interés las investigaciones y propuestas realizadas por autores de otros ámbitos, tales como pueden ser los de origen anglosajón, que seguramente, pueden arrojar luz a muchos de los interrogantes que aún quedan por desvelar.

Si bien he intentado esclarecer el significado del constructo *evaluación* dentro del campo educativo, se ha podido apreciar cómo, dependiendo de las diferentes concepciones, principalmente de la psicología educativa, imperantes en cada momento, el término adquiere distintos significados. Al mismo tiempo, se ha podido advertir cómo la ley educativa, pareciera como que intenta hacerse eco de dichas concepciones, pero al mismo tiempo, denota otro tipo de intereses, quizás más sutiles de percibir, lo que da como resultado que en la mayoría de ellas, lejos de clarificar el significado, la intención y las funciones de la evaluación terminan por abrir numerosos interrogantes y plantear no pocas dudas al respecto. Con esto quiero significar que la evaluación en el ámbito educativo, ha sido y sigue siendo un término polisémico, por lo cual, entiendo que continuará siendo susceptible de múltiples interpretaciones, estudios e investigaciones.

Cuando se habla de evaluación, enseguida se plantean los dilemas asociados a las dos principales funciones que siempre se le han ido asignando. El interrogante es si debe tener más importancia su función social, de verificación de logros, de selección, categorización, agrupamiento y certificación o acreditación, o por el contrario, debe tener más peso su aspecto formativo y educativo con beneficio para el alumno. Creo que muchas veces, ambas funciones pueden plantear serios problemas de compatibilización que hacen de la evaluación una actividad de alta complejidad, pero no por ello, se debería olvidar su función formativa, que en todo caso es la que mayor beneficio educativo puede aportar. Quizás pueden ayudar a encontrar el punto de equilibrio necesario al respecto las palabras de Stake (2006) cuando al referirse a las diferencias entre la evaluación comprensiva y la basada en estándares dice que "... haremos mejor nuestro trabajo si buscamos tanto lo uno como lo otro, no para fundirlos en una única valoración, sino para dejar que sus mutuas diferencias nos inciten a una reflexión más profunda" (p. 23).

Cuando se habla de evaluación, se habla de valoración, por lo tanto, adquiere una relevancia especial la objetividad y la medida; sin embargo, cuando se habla de evaluación en arte, entran en juego cantidad de factores vinculados a la subjetividad, más aún en una disciplina artística como la música, que está tan estrechamente ligada a las emociones y a elementos tan poco palpables y mensurables como los que le son propios. En este punto, cabría recordar que dentro de la educación musical que se pretende en la enseñanza obligatoria, uno de sus principales objetivos es desarrollar la sensibilidad estético musical del alumno (Frega, 2008, p. 222). Quizás este sea uno de los puntos que más controversias puede plantear a la hora de definir qué y cómo se evalúa en música.

A los aspectos antes mencionados, si se trasladan al caso concreto de la evaluación en música, no cabe duda de la dificultad añadida que esto entraña, ya que se está hablando de una *materia* que en realidad es arte. A este respecto, dice Swanwick (1991) que

"... no puede haber una práctica acertada de la educación musical sin poseer al menos un conocimiento intuitivo de la naturaleza cualitativa de la respuesta musical..." y continúa explicando que "... no se puede realizar una política eficaz sobre contenido y evaluación curricular o sobre valoración del alumno sin un conocimiento explícito de lo que es básico en la experiencia musical" (p. 157).

Otro factor que agrega dificultades a la evaluación en las aulas de música, es la diversidad de su alumnado. Cuando se trata de la evaluación de otras materias, por ejemplo matemáticas, la formación recibida por el alumnado, es más o menos la misma para el conjunto de ellos, sin embargo, cuando se habla de la música, los grupos presentan una heterogeneidad inusual en otras asignaturas. En el aula de música el alumnado presenta grandes diferencias en su *nivel de partida* ya puede haber desde estudiantes que solo han recibido la formación de la educación obligatoria hasta otros que cursan estudios profesionales de música en conservatorios. En este sentido, pueden ayudar las palabras de Wills y Peter (2000) cuando insisten en que el factor clave para desarrollar el potencial musical de todo el alumnado “... es la capacidad del maestro de planear y presentar de forma adecuada unas actividades musicales diferenciadas que faciliten el progreso de *todos* los alumnos, al satisfacer sus necesidades individuales en el contexto del grupo” (p. 7).

Las propuestas que me he permitido realizar, no dejan de ser solo un intento de aportar ideas que puedan facilitar la difícil labor de llevar a cabo la evaluación en el aula de música. Evidentemente, con este trabajo, no queda demostrada ni la fiabilidad ni la validez de las mismas, ya que para ello hubiese sido necesario llevarlas a la práctica en un trabajo de campo que permitiese obtener la información necesaria en cuanto a resultados para poder llegar a conclusiones precisas sobre su eficacia. No obstante, las mismas han sido producto de un trabajo reflexivo basado en el estudio de los múltiples aspectos que inciden en el tema, por lo cual estimo que pueden ser útiles en cuanto a que podrían ser una base de referencia sobre la cual poder seguir investigando en un posterior estudio de mayor amplitud y de carácter más experimental.

A propósito de la evaluación de la música en la educación obligatoria y más concretamente en la ESO, entiendo que los trabajos de investigación y las publicaciones disponibles de autores locales no son muy numerosos, por lo que considero que, dado la complejidad y el interés que comporta el tema, debería ser considerada seriamente la posibilidad de continuar indagando e investigando sobre el mismo.

Por último, me permito a modo de recomendación, considerar la necesidad de incluir dentro de los programas de formación inicial del profesorado, una asignatura específica dedicada exclusivamente a la evaluación, así como la impartición de cursos específicos para la formación continua del profesorado.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. M. (1994). La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo español. En *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 313–342). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121–139. Recuperado de <http://relatec.unex.es/article/view/189/179>
- Crespo, M. T., Martín, C., y Navarro, J. I. (2010). Inteligencias y educación. En *Psicología de la educación para docentes* (pp. 43–65). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Frega, A. L. (2008). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- Gallego, D., Cacheiro, M. L., Martín, A. M., y Wilmer, A. (2009). El portfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (30). Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/articulos_n30_pdf/Edutec-e30_Gallego_Cacheir_Martin_Angel.pdf
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gómez-Pardo, M. E. (marzo, 2003). Evaluar el desarrollo musical en secundaria. *Música Y Educación*, 53, 35–43.
- Jarque, J. (2015). Material para autoevaluación del alumnado. Recuperado de <http://familiaycole.com>
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona; Caracas, Venezuela: Graó ; Laboratorio Educativo.

- Martín, C., Calleja, M. A. I., y Navarro, J. (2009). La naturaleza humana en la psicología del desarrollo. En *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 19–36). Madrid: Pirámide.
- mcn biografías.com. (2015). Recuperado de <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=thurstone-louis-leon>
- Navarro, J. I., Arias, V., Aguilar, M., Acosta, M., y Martín, C. (2010). Técnicas de modificación de conducta en ambientes educativos. En *Psicología de la educación para docentes* (pp. 193–220). Madrid: Pirámide.
- Parcerisa, A. (2000). Introducción. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona; Caracas, Venezuela.
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid [etc.]: Prentice Hall.
- Pellicer, C., Ortega, M., Delgado, M. D., y Valdunciel, A. (2009). *La evaluación de las competencias básicas: propuestas para evaluar el aprendizaje*. Boadilla del Monte, Madrid: PPC.
- Pozo, J. A. del. (2012). *Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Prieto Sánchez, M. D., y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Prieto, R. (2001). La evaluación de las actividades musicales. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 4(Desarrollo cognitivo y educación), 329–340.
- Pujol, M. A. (1997). *La Evaluación del área de música*. Vic; Barcelona: Eumo ; Octaedro.
- Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona; Caracas, Venezuela: Graó ; Laboratorio Educativo.

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (DRAE)* (23^a ed.). Madrid. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=evaluar>
- Redecker, C., & Institute for Prospective Technological Studies. (2013). *The use of ICT for the assessment of key competences*. Luxembourg: Publications Office. Recuperado de <http://dx.publications.europa.eu/10.2791/87007>
- Rodríguez Pérez, C., Álvarez, D., y Bernardo, A. (2011). Modelos psicológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 115–137). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, T., González, P., González-Pineda, J. A., Muñoz J., Núñez J. C., Soler, E., y Álvarez Pérez, L. (2006). *La Evaluación de aprendizajes*. Madrid: Editorial CCS.
- Ruiz, M. del C. (2009). Evaluación Vs. Calificación. *Revista Digital Innovación Y Experiencias Educativas*, 16. Recuperado de <http://www.csi-f.es/content/revista-digital-innovacion-y-experiencias-educativas-n%C2%BA-53-mayo-2012>
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen!: la evaluación, entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: Graó.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones Morata.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía. Didáctica de La Música*, (55), 7–15.
- Wikipedia. (2015a). Retrieved from https://es.wikipedia.org/wiki/Robert_E._Stake
- Wikipedia. (2015b, June 6). Portfolio digital.

Wills, P. y Peter, M. (2000). *Música para todos: desarrollo de la música en el currículo de alumnos con necesidades educativas especiales*. [Tres Cantos, Madrid]: Akal Ediciones.

Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: competencias docentes y aprendizajes*. Barcelona: Graó.

REFERENCIAS LEGALES

DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Consejería de Educación (BOCYL, 99 de 23/5/2007).

LEY 14/1970, de 4 de agosto. General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Jefatura del Estado (BOE, 187 de 6/8/1970).

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Jefatura del Estado (BOE, 159 de 4/7/1985).

LEY ORGÁNICA 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre. Jefatura del Estado (BOE, 238 de 4/10/1990).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado (BOE, 106 de 4/5/2006).

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa. Jefatura del Estado (BOE, 295 de 10/12/2013).

ORDEN de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE, 282 de 25/11/1970).

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE, 25 de 29/1/2015).

ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Consejería de Educación (BOCYL, 82 de 8/5/2015).

REAL DECRETO 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo inicial. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE, 15 de 17/1/1981).

REAL DECRETO 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE, 220 de 13/9/1991).

REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación (BOE, 220 de 13/9/1991).

RESOLUCIÓN de 2 de Diciembre de 1970 de la Dirección General de Enseñanza Primaria, por la que se dan instrucciones sobre evaluación continua en la Educación General Básica. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE, 289 de 3/12/1970).

RESOLUCIÓN de 17 de Noviembre de 1981, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo inicial. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE, 295 de 10/12/1981).

RESOLUCIÓN de 29 de Septiembre de 1982 de la Dirección General de Educación Básica, por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo medio. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE, 246 de 14/10/1982).

Anexo

ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Currículum de música



MÚSICA

La música, como bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación no verbal, constituye un elemento con gran valor en la vida de las personas; además, favorece el desarrollo integral de los individuos, interviene en su formación emocional e intelectual, a través del conocimiento del hecho musical como manifestación cultural e histórica, y contribuye al afianzamiento de una postura abierta, reflexiva y crítica en el alumnado.

En la actualidad la música constituye uno de los principales referentes de identificación de la juventud. Con el desarrollo tecnológico se han multiplicado los cauces de acceso a las cada vez más numerosas fuentes de cultura musical, así como a sus diversas maneras de creación e interpretación a través de vehículos que forman parte de su vida cotidiana como Internet, dispositivos móviles, reproductores de audio o videojuegos; además, fomenta el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa, la reflexión crítica y la inteligencia emocional.

Asimismo, esta materia contribuye al desarrollo de valores como el esfuerzo, la constancia, la disciplina, la toma de decisiones, la autonomía, el compromiso, la asunción de responsabilidades y el espíritu emprendedor, innovador y crítico, que contribuyen al desarrollo integral de la persona. La práctica musical mejora la memoria, la concentración, la psicomotricidad, el control de las emociones, la autoestima, las habilidades para enfrentarse a un público o la capacidad para trabajar en grupo. La música potencia el desarrollo de capacidades como la comunicación oral y escrita, el pensamiento matemático o el conocimiento tecnológico y científico, que ayudan a la adquisición de las competencias. También procura una enseñanza integral y ayuda en la maduración del alumnado joven. Trascendiendo estos valores estéticos, propios de la competencia de conciencia y expresión cultural, el estudiante aprenderá actitudes de cooperación y trabajo en equipo al formar parte de diversas agrupaciones en las que cada uno asumirá diferentes roles para poder interpretar música en conjunto. Además, es interesante fomentar actitudes emprendedoras que acerquen al alumnado a las diferentes profesiones en el ámbito musical y no musical.

El estudio de esta materia parte de los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes en la Educación Primaria y de las características evolutivas del alumnado en esta edad, profundizando especialmente en aquellos elementos que, dado su nivel de abstracción, deben abordarse en este momento de desarrollo del alumnado.

Dotar al alumnado de un vocabulario que permita la descripción de fenómenos musicales, una comprensión del lenguaje musical como medio de expresión artística, una sensibilidad hacia la expresión musical y el entendimiento de la música como un fenómeno imbricado en la historia y en la sociedad son, entre otros, los objetivos de esta materia.

Los elementos del currículo se han organizado en todos los cursos en los bloques Interpretación y creación, Escucha, Contextos musicales y culturales y Música y tecnologías. Los cuatro bloques están relacionados entre sí, ya que comparten múltiples elementos, pero esta división permite hacer más abordable su estudio.

"Interpretación y creación" integra la expresión instrumental, vocal y corporal con la improvisación y composición musical, lo que permitirá a los estudiantes participar de la música de una forma activa, como músicos.

"Escucha" pretende crear la primera actitud fundamental hacia la música y dotar al alumnado de las herramientas básicas para disfrutar de la misma a través de la audición y comprensión del hecho musical.

"Contextos musicales y culturales" relaciona la música con la cultura y la historia, da a conocer el valor del patrimonio musical español y enseña a identificar el estilo y las características distintivas de la música que delimitan cada uno de los periodos históricos básicos.

"Música y tecnologías" pretende abarcar el conocimiento y la práctica de la interacción entre música y nuevas tecnologías; estos aspectos tienen especial importancia debido a la cercanía que las tecnologías tienen en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, por lo que se pretende generar una vinculación entre el lenguaje tecnológico que utilizan habitualmente y la música dentro del aula.

De acuerdo con los bloques indicados, el currículo por cursos está secuenciado de esta manera:

En segundo curso, se refuerzan y amplían los contenidos de la etapa anterior con un estudio más completo del lenguaje musical y una visión general de la música de distintas culturas y estilos.

En tercer curso, la Historia de la Música juega un papel fundamental a la hora de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, profundizando además en el estudio y la práctica del lenguaje musical y en su evolución a lo largo de los siglos.

En cuarto curso, la música popular toma protagonismo, desde sus orígenes hasta las tendencias más actuales, así como los diferentes usos que se le da a la música en los medios audiovisuales: cine, radio, televisión, etc.

En cuanto a la metodología, tiene como finalidad fundamental la adquisición y el desarrollo de las competencias clave por el alumnado de esta etapa a través de la Música.

Para conseguir dicho desarrollo competencial, se debe partir de los siguientes principios metodológicos considerados fundamentales: la expresión, la audición, la creación y la interpretación musical. De esta manera, la enseñanza de la música se aborda desde la práctica musical activa para poder comprender, analizar, asimilar y relacionar los contenidos musicales propuestos.

Estos principios, orientados al desarrollo de las capacidades receptivas, creativas, expresivas, de movimiento y a la comprensión de los contextos musicales, servirán de base para asegurar aprendizajes



significativos y funcionales que permitirán, a su vez, introducir al alumno en el campo de la crítica y la valoración de las distintas manifestaciones musicales que ofrece nuestra sociedad.

Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado. Para potenciarla se requieren, además de metodologías activas, que éstas sean contextualizadas. Por ello, se utilizarán aquellas estrategias metodológicas que faciliten la participación e implicación del alumnado, y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales de la música de actualidad, como la asistencia a conciertos, porque serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos.

El profesorado debe crear en el aula de música un ambiente de confianza que favorezca las actitudes de participación activa en las actividades de lenguaje musical, de interpretación instrumental (flauta e instrumentos Orff), vocal y danzas, improvisación y composición musical, de valoración del trabajo personal y de los demás, de ayuda y cooperación, de búsqueda y exploración de nuevas propuestas musicales y expresivas a través de actividades de audición y visualización de vídeos de obras musicales de distintas culturas y estilos.

Por otra parte, el alumnado practicará pautas básicas de interpretación, de manera que ponga en juego el respeto a las normas del trabajo en equipo, fomento de valores culturales, apertura e interés por conocer la música de otras culturas o pueblos, silencio previo a una interpretación, audición interior y atención al director y a los otros intérpretes, memoria comprensiva, etc.

SEGUNDO CURSO

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
	Bloque 1. Interpretación y creación	
Cualidades del sonido: altura, duración, intensidad y timbre. Elementos básicos del lenguaje musical: ritmo y melodía. Elementos de representación gráfica de la música: pentagrama, notas en clave de sol, figuras y silencios, compases simples, signos de intensidad, matices, indicaciones rítmicas y de tempo, signos de prolongación, etc. Lectura de partituras y otros recursos al servicio de la práctica musical. Tipos de texturas: horizontales (monodia, contrapunto) y verticales (homofonía, melodía acompañada). Procedimientos compositivos básicos. Formas musicales simples: primaria, binaria, ternaria, rondó y tema con variaciones. Desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas en las actividades de interpretación instrumental, vocal y corporal, cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo. Análisis del paisaje sonoro del entorno. Exploración de las posibilidades sonoras y musicales de distintos objetos y fuentes: instrumentos reciclados, percusión corporal, etc.	1. Reconocer los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado y aplicándolos a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales. 2. Distinguir y utilizar elementos de representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol; duración de las figuras; compases simples, signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.). 3. Analizar y comprender el concepto de textura y reconocer, a través de la audición y la lectura de partituras, los diferentes tipos de textura. 4. Conocer los principios básicos de los procedimientos compositivos y las formas de organización musical elementales. 5. Mostrar interés por el desarrollo de las capacidades y habilidades técnicas como medio para las actividades de interpretación, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y aportando ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común. 6. Explorar las posibilidades de distintas fuentes y objetos sonoros.	1.1. Reconoce los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado. 1.2. Reconoce y aplica los ritmos y compases a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales. 1.3. Identifica y transcribe dictados de patrones rítmicos y melódicos con formulaciones sencillas en estructuras binarias, ternarias y cuaternarias. 2.1. Distingue y emplea los elementos que se utilizan en la representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol; duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.). 3.1. Reconoce, comprende y analiza diferentes tipos de textura. 4.1. Comprende e identifica los conceptos y términos básicos relacionados con los procedimientos compositivos y los tipos formales. 5.1. Muestra interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos. 5.2. Canta piezas vocales propuestas aplicando técnicas que permitan una correcta emisión de la voz. 5.3. Practica la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación. 5.4. Adquiere y aplica las habilidades técnicas e



Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
		interpretativas necesarias en las actividades de interpretación adecuadas al nivel. 5.5. Conoce y pone en práctica las técnicas de control de emociones a la hora de mejorar sus resultados en la exposición ante un público. 6.1. Muestra interés por los paisajes sonoros que nos rodean y reflexiona sobre los mismos. 6.2. Investiga e indaga de forma creativa las posibilidades sonoras y musicales de los objetos.
Bloque 2. Escucha		
<p>La voz humana. Producción y emisión del sonido. Clasificación y discriminación auditiva de las diferentes voces y agrupaciones vocales. Clasificación y discriminación auditiva de los instrumentos y agrupaciones instrumentales. Lectura de partituras y otros recursos al servicio de la audición y la comprensión de diferentes obras musicales. El silencio, elemento indispensable para la audición e interpretación de música en el aula. Actitud crítica ante el consumo indiscriminado de música. Identificación de situaciones cotidianas en las que se produce un uso indiscriminado del sonido. La contaminación acústica como problema global: análisis y propuestas de soluciones.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir los diferentes instrumentos y voces y sus agrupaciones. 2. Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de audición. 3. Valorar el silencio como condición previa para participar en las audiciones e interpretaciones de música en el aula. 4. Identificar situaciones del ámbito cotidiano en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Diferencia los instrumentos de la orquesta, así como su forma, y los diferentes tipos de voces. 1.2. Diferencia las sonoridades de los instrumentos más característicos de la música popular moderna, del folklore, y de otras agrupaciones musicales. 2.1. Lee partituras como apoyo a la audición. 3.1. Valora el silencio como elemento indispensable para la interpretación y la audición. 4.1. Toma conciencia de la contribución de la música a la calidad de la experiencia humana, mostrando una actitud crítica ante el consumo indiscriminado de música. 4.2. Elabora trabajos de indagación sobre la contaminación acústica.
Bloque 3. Contextos musicales y culturales		
<p>Los géneros musicales: música religiosa, profana, escénica, popular urbana, tradicional, culta. Interpretación de piezas vocales, instrumentales y danzas, españolas y en particular de Castilla y León. Los instrumentos tradicionales de España. Utilización de un vocabulario técnico adecuado para emitir juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita. Utilización de distintas fuentes de información para realizar trabajos de investigación sobre grupos o tendencias musicales actuales. Interés por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demostrar interés por conocer músicas de distintos géneros y características musicales. 2. Apreciar la importancia del patrimonio cultural español, en particular el de Castilla y León, y comprender el valor de conservarlo y transmitirlo. 3. Valorar la asimilación y empleo de algunos conceptos musicales básicos necesarios a la hora de emitir juicios de valor o «hablar de música». 4. Mostrar interés y actitud crítica por la música actual, los musicales, los conciertos en vivo y las nuevas propuestas musicales, valorando los elementos creativos e innovadores de los mismos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Muestra interés por conocer los distintos géneros musicales y sus funciones expresivas, disfrutando de ellos como oyente con capacidad selectiva. 2.1. Valora la importancia del patrimonio español. 2.2. Practica, interpreta y memoriza piezas vocales, instrumentales y danzas del patrimonio español. 2.3. Conoce y describe los instrumentos tradicionales españoles. 3.1. Emplea un vocabulario adecuado para describir percepciones y conocimientos musicales. 3.2. Comunica conocimientos, juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita con rigor y claridad.



Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
		4.1. Utiliza diversas fuentes de información para indagar sobre las nuevas tendencias, representantes, grupos de música popular etc., y realiza una revisión crítica de dichas producciones. 4.2. Se interesa por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.
Bloque 4. Música y tecnologías		
Utilización de Internet, páginas web, blogs y presentaciones digitales relacionados con contenidos musicales como herramientas de difusión, intercambio y búsqueda de información.	1. Utilizar de manera funcional los recursos informáticos disponibles para el aprendizaje e indagación del hecho musical.	1.1. Utiliza con autonomía las fuentes y los procedimientos apropiados para elaborar trabajos sobre temas relacionados con el hecho musical.