



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-October 2010.

## ***EVALUACIÓN DE LAS PRODUCCIONES MUSICALES GRUPALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL***

**María Inés Ferrero\***

**Mónica Martín\*\***

**Conservatorio de Música Julián Aguirre de Lomas de Zamora. Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires**

[marynesferrero@gmail.com](mailto:marynesferrero@gmail.com)

*“Nunca sabremos demasiado sobre la evaluación del aprendizaje; lo que necesitamos, lo más importante, es saber que su verdadera dimensión y dirección se aprenden a cada instante. El profesor camina entre las ambigüedades y contradicciones que desafían a la evaluación, trazando su propio camino” (Antunes C., 2008:6)*

Desde hace dos décadas, se fueron incorporando en diversos planes de carreras musicales terciarias y universitarias, asignaturas en las cuales los estudiantes deben agruparse para concertar musicalmente (además de la tradicional ‘Música de cámara’). En la mayoría de estas cátedras se realizan muestras públicas y, en algunos casos, son requisito de aprobación. Las asignaturas reciben distintas denominaciones: ‘Introducción a la ejecución vocal e instrumental’,

---

\* Lila Ana Ferro es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, maestra especializada en Educación Inicial y maestranda en Didáctica (UBA). Se desempeña como profesora de Ciencias Sociales en Educación Inicial en institutos de formación docente. Desarrolla actividades de docencia e investigación en didáctica de las ciencias sociales y temas de la educación infantil en la Universidad Nacional de Luján y en el Instituto “Marina Vilte” de la CTERA.

\*\* Mónica Martín se desempeña como docente e investigadora del Conservatorio de Música Julián Aguirre de Lomas de Zamora. Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires y de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.



‘Coordinación de conjuntos vocales e instrumentales’, ‘Práctica y dirección de conjuntos’, entre otras. Constituyen un espacio especialmente significativo y, en realidad, esencial para la formación artística del futuro profesional.

La ejecución musical grupal es una actividad de síntesis e integración de conocimientos que provienen de aprendizajes en distintas áreas del estudio musical en el ámbito formal y del propio bagaje cultural adquirido a través de experiencias previas en ámbitos no formales. La producción musical implica una serie de procedimientos desde la creación hasta su puesta en acto y es sumamente importante en la carrera de un músico o educador musical.

“La práctica musical grupal ha constituido, desde siempre, una modalidad esencial de expresión artística dentro de la sociedad. También es, indudablemente, un espacio privilegiado para la adquisición y desarrollo de variadas competencias instrumentales y musicales” (Madoery-Samela, 2003:178)

Se comparte con Gardner (2004) que los nuevos profesionales tienen que estar preparados para efectuar las tareas propias de su carrera. Una de ellas, es enfrentarse a un jurado en un casting, un tribunal en un examen institucional, un auditorio en un recital de un colegio o algún público, por pequeño, aficionado, gustoso o solamente entusiasta que éste sea.

“Aunque hablar de exhibiciones, muestras y exámenes basados en el desempeño ya es algo trillado para los lectores de textos sobre educación, estos temas siguen siendo misteriosos, cuando no amenazadores, para la amplia mayoría del público. Cuando los ciudadanos comprueban que las exhibiciones no son una conspiración de la ‘New Age’ sino un modo tradicional y sensato de observar a los alumnos mientras demuestran sus conocimientos, destrezas y comprensión, su escepticismo tiende a desvanecerse y, en ciertas ocasiones, hasta se consigue algún converso entusiasta” (Gardner H. en Allen D., 2004:9).

Llegar a conocer la relación existente entre las metas establecidas, los esfuerzos empeñados y los resultados obtenidos, constituye evidentemente una preocupación en el cuerpo docente. Ferrero-Furnó (2002) sostiene que la evaluación (E) se torna particularmente conflictiva en el campo de



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

la ejecución musical en grupo. Gardner (1994:85) -citado por las mismas autoras- afirma: “(...) no sólo se hace cada vez más evidente que la supervivencia de los programas en artes depende de nuestra habilidad para aportar pruebas de que los estudiantes realmente aprenden algo, sino que en la evaluación debe tener también un papel importante la propia participación del estudiante en la actividad artística.”

En muchas ocasiones se emplea a la E. como un instrumento de poder, castigo, coacción, en definitiva de exclusión (Alvarez Méndez, 2001; Foucault, 2002; Saturnino de la Torre (2003), Musumeci, 2007; Ferrero-Martín, 2010)

Las tareas de producción deben ayudar a los alumnos a replantear, utilizar y ampliar lo que han aprendido a lo largo de un período prolongado. Los productos son importantes no sólo porque representan los conocimientos y aplicaciones globales de los alumnos, sino también porque -bien diseñados- pueden ser muy motivadores. Colwell (1998) asevera que la actuación en un concierto o una exhibición se consideran evaluaciones-demostraciones auténticas de lo que ha sido practicado.

Es conveniente no plantear la dicotomía proceso-producto. “Es una falsa antinomia: evaluamos procesos y productos” (Steiman, 2008:135). En este sentido Colwell destaca que la importancia de la E. no se relaciona con la naturaleza conservadora o liberal, ni depende de si el maestro enfatiza el proceso o el producto, dado que ambos “tienen que ser juzgados antes de que la excitación que produce el resultado de una enseñanza eficaz y de un aprendizaje sustantivo descubra el componente conservador o liberal” (Colwell, 1998:1)

También Coll (1994), Gutiérrez Pérez y Pietro Castillo (1999), Alvarez Méndez (2001) como Cabrerizo Diago (2003), confirman estos conceptos al afirmar que a mayor riqueza del proceso mejores productos y, cuanto mejores son éstos, mayor enriquecimiento del proceso. La finalidad de la E. de resultados es doble: por una parte, constatar el progreso habido en el tiempo al que hace referencia; por otra, servir como punto de partida para tomar decisiones y reorientar las estrategias de intervención en caso de ser necesario.



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-October 2010.

Los productos son tan notorios que le dan a la educación una mayor seriedad, constituyen un acervo cultural importantísimo para el futuro ejercicio profesional del egresado. Lo que habría que evitar sería que los productos terminales aparezcan descontextualizados del proceso.

Anijovich-Malbergier-Sigal (2007) afirman que no existe E. si no existe expectativa por los resultados. Sostienen que cuando solamente se atribuye una nota numérica se está pensando en evaluar el ‘máximo’, es decir, “*por encima de todos los de su especie*”; por el contrario, sería deseable privilegiar los valores ‘óptimos’, es decir, lo mejor posible en relación a las propias potencialidades del grupo.

Es importante destacar que la E. cuantitativa presenta varios riesgos puesto que, por un lado, tiene la pretensión de atribuir números a realidades complejas y, por otro, ofrece la apariencia del rigor con pretensiones de objetividad. Pero este tipo de E. no permite ver cuestiones importantes que los números no traducen. Por ello, es necesaria su articulación con los procedimientos que corresponden a la E. cualitativa.

“El mito es creer que no hay evaluación sin nota y el mayor problema es la deificación de las notas y el reduccionismo de la E. a una cuestión de calificaciones. Creo que también podemos desnaturalizar el uso de la nota y pensar que podría ser posible evaluar sin atarnos a las notas o evaluar combinando devoluciones cualitativas con escala cuantitativas” (Steiman, 2008:138)

Lamentablemente, el modo de calificar a veces es inversamente proporcional al número de errores tenidos en cuenta. De ahí que la transcendencia de reflexionar sobre los errores está en el cambio de paradigma que ello comporta.

En el análisis de competencias docentes que realiza Coronado (2009), ‘evaluar’ es una de las competencias didáctico-pedagógicas más complejas, puesto que no es una práctica neutra o puramente técnica, justamente por la naturaleza de lo evaluado.

(...) el docente por medio del feedback intenta que el grupo mejore a partir del entendimiento de su performance, observada desde afuera. El profesor a cargo en algún momento debe colocarse



como oyente externo, evaluando el resultado artístico musical del mismo, intentando separar el conocimiento que posee del desenvolvimiento del grupo, de la comunicación entre ellos, la aceptación o no de consignas, las capacidades individuales observadas durante el proceso, entre otros aspectos. (Ferrero-Martín, 2010:2).

Price (1998) asegura que el *feedback* se ha revelado como algo decisivo para una enseñanza exitosa: impacta sobre la actitud, la atención y el logro. McPherson (2000) afirma que los docentes de música deberían tratar siempre de que su estímulo sea sincero y la crítica constructiva, a fin de fortalecer en sus alumnos la confianza en su propio potencial.

### **OBJETIVOS DEL PRESENTE TRABAJO**

- Relacionar el grado de significatividad de los indicadores- manifestado por los docentes- y la aparición de los mismos al momento de observar y evaluar.
- Indagar el grado de positividad y/o negatividad de las apreciaciones personales en cada ejemplo musical en el momento de la evaluación.
- Correlacionar el grado de congruencia de las calificaciones registradas sin guía y con guía de los aspectos a evaluar.

### **METODOLOGÍA**

La muestra (N=20) se conformó con docentes pertenecientes a Institutos de Artística Superior, Escuelas de Arte y Universidades Nacionales ubicadas en la Provincia de Buenos Aires conforme a la especialización en el tema. Los datos se obtuvieron mediante la observación y evaluación de resultados (dos grupos de alumnos interpretando sus respectivos arreglos para zamba).

El primer grupo docente (A) observó y evaluó dos ejemplos distintos de zambas. Al ejemplo número uno lo observó dos veces -sin guía- y el grupo de docentes escribió sus impresiones personales respecto a distintos aspectos relacionados a la interpretación musical. El mismo grupo observó el ejemplo número dos, en primera instancia sin guía y después con guía, asignando una calificación numérica tal como se realiza en las instituciones educativas de nuestro país para acreditar saberes. La observación del segundo grupo (B) fue a la inversa; en primer término, observó el ejemplo número dos las dos veces sin guía. Luego, el ejemplo número uno se trabajó



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", UNSAM, Septiembre-October 2010.

con y sin guía, colocando también una calificación en ambos casos [Ver cuadro1]. Tanto el grupo A como el B, al registrar con guía, agregaron indicadores no especificados en la misma.

Como resultado del primer *paper* sobre esta temática, cuyo objetivo era encontrar indicadores consensuados para la construcción de un instrumento confiable para evaluar la producción musical grupal [PMG] (Ferrero-Furnó, 2002), se elaboró una guía tentativa con los aspectos más relevantes propuestos por los expertos para juzgar la PMG cuyos datos se describen con una medida relativa de frecuencia (indicadores del 1 al 9) y con una medida de calidad (indicadores del 10 al 14) [Ver cuadro 2].

## ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

### 1er. Análisis: Aparición de indicadores observados y evaluados sin guía, su relación con el grado de significatividad manifestado por los docentes

Sobre el 100% de los indicadores pautados en la guía [14], fueron observados solamente diez en la primera observación. En forma significativa fueron evaluados sólo cinco indicadores -es decir el 35%- (*la afinación, el ajuste sincrónico, los planos dinámicos, los arreglos y el estilo*) los que apuntaron predominantemente a la producción grupal.

En ambos ejemplos musicales, y en el caso de observaciones sin guía, fue muy bajo el porcentaje donde se agregó un nuevo indicador en la segunda observación. Sólo un rasgo que nadie registró en la primera observación lo hizo en la segunda: *la calidad del sonido* [Ver gráfico 1].

En relación con los resultados obtenidos en el trabajo anterior (Ferrero-Furnó, 2002) se desprende que la importancia otorgada por los docentes a determinados aspectos musicales en una hipotética evaluación de la PMG (*ajuste sincrónico, planos dinámicos y afinación*) fue mayor a la que se registró en este trabajo. La excepción se produjo en el caso del *arreglo musical* al que se le dio



mayor importancia al momento de evaluar. Con respecto al *estilo*, fue ponderado significativamente aunque no fue considerado como indicador relevante [Ver gráfico 2].

## **2º Análisis: Positividad/negatividad de las apreciaciones personales en cada ejemplo musical (registros sin guía)**

Es para destacar que ante un mismo ejemplo musical se produjeron varias contradicciones entre los evaluadores. En el ejemplo musical N° 1, el grupo A señaló más rasgos negativos que positivos; el grupo B realizó lo contrario. En el ejemplo N° 2, el grupo A fue parejo al registrar los rasgos positivos y negativos; en cambio, el grupo B duplicó los rasgos negativos con respecto a los positivos. El único indicador que apareció resaltado en forma positiva en el primer ejemplo es el de los *arreglos* [Ver gráfico 3].

## **3er. Análisis: Congruencia de calificaciones con y sin guía**

En el ejemplo N° 1, sólo el 30% del grupo A registró cambios al calificar en la segunda observación y, en el grupo B, que observó el mismo ejemplo la primera vez sin guía y la segunda vez con guía, registró cambios en sólo el 20%.

En cuanto a la calificación registrada por el evaluador en la guía y la que corresponde del promedio de las medidas de frecuencia y calidad consignadas<sup>1</sup>, no existió concordancia en un 40% [Ver gráfico 4].

---

<sup>1</sup> 'Calificación de planilla' implica que si el evaluador consignó en los 14 indicadores dados en la columna de frecuencia *Siempre*, y en la columna de calidad *Excelente*, es probable que califique con 10 (diez) o 9 (nueve). Si por el contrario marcó como frecuencias *En buena parte* y *Muy bueno*, sería incoherente calificar con diez o nueve. Es un problema matemático simple y se debería aproximar bastante a la calificación otorgada.



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", UNSAM, Septiembre-October 2010.

En el ejemplo N° 2, sólo el 20% del grupo B registró cambios al calificar en la segunda observación y, el grupo A, que observó el mismo ejemplo la primera vez sin guía y la segunda vez con guía, registró un cambio en el 40%. Asimismo, no existió concordancia en la misma proporción (40 %) de la calificación registrada con la que surge de planilla.

#### **4° Análisis: Dificultades encontradas por los docentes al evaluar**

Al finalizar la evaluación se les preguntó cómo se habían sentido al realizarla y si habían encontrado dificultades. Para una mejor interpretación de las posibles dificultades halladas se elaboraron previamente categorías: *falta de una guía orientadora en el momento evaluativo; calidad sonora de la filmación; desconocimiento del grupo; obligación de precisar un concepto numérico; jerarquización de los indicadores y otros.*

El 50% ponderó la importancia de contar con una guía para evaluar; el 25% manifestó tener dificultades en la ponderación de unos indicadores por sobre otros, colocar una nota, no conocer al grupo y problemas técnicos con el sonido; el 25% restante hizo consideraciones muy subjetivas las cuales no aportaron a la detección de dificultades propiamente dichas.

#### **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

El esfuerzo que se realiza en el campo de la educación para dotar a la evaluación de mayor rigor (característica de una evaluación cuantitativa), pero a la vez de mayor vigor (característica de la evaluación cualitativa), genera en los docentes una preocupación por determinar qué aspectos deberían priorizar en sus observaciones, qué indicadores son los que orientan a las mismas y qué instrumentos de evaluación convendría emplear considerando su mayor consistencia y funcionalidad, tanto para evaluar ejecuciones como su proceso de construcción.

En función de los resultados obtenidos se pudieron extraer las siguientes conclusiones: observar varias veces la misma producción musical grupal no garantiza la validez de la E., sino que es indispensable saber de antemano lo que se va a evaluar; en muchas ocasiones lo declarado como indicador importante a evaluar no concuerda con lo realmente observado, casi siempre se realiza *feedback* pero con una significativa tendencia no constructiva; los aspectos cualitativos señalados





**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", UNSAM, Septiembre-October 2010.

como negativos no fueron concordantes con las calificaciones de los evaluadores; los docentes modifican las calificaciones cuando observan nuevamente la misma producción musical, con o sin guía de apoyo; las guías como instrumento para la evaluación son consideradas de importancia para aunar criterios y facilitar la observación.

Evaluar en educación supone no sólo juzgar la calidad de los resultados del aprendizaje de los alumnos, sino también la calidad de la enseñanza brindada. En efecto, la E. provee retroalimentación al alumno acerca de los procesos que experimenta y de los productos que realiza y, al docente, sobre la enseñanza que ha impartido.

Explicitar los criterios por los cuales van a ser corregidos, valorados, calificados, evaluados los trabajos y las tareas que son objeto de tal actividad, es condición que facilita la puesta en práctica de ideas alternativas a la evaluación tradicional. Además, comentar de una manera constructiva al grupo musical cómo podría mejorar su producción, no sólo sirve para mejorarla, sino que ayuda a romper con viejos esquemas culturales que llevan al alumnado a estar siempre adivinando las expectativas y juicios de los demás. La E. debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, en el que se garantiza la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar. A mayor transparencia, mayor ecuanimidad y equidad.

Todo lo expuesto lleva a plantear los siguientes interrogantes:

¿Por qué una calificación cuantitativa no está frecuentemente acompañada de una cualitativa?  
¿Por qué la E. no puede ser un momento de aprendizaje? ¿Por qué una muestra musical que se realiza para promocionar no puede ser constructiva? ¿Confiarán los docentes en que el momento del *feedback*, el grupo y cada integrante podrá deconstruir para construir nuevamente? ¿No será necesario reforzar la capacitación de los docentes para evaluar con más propiedad y 'humanizar el proceso de evaluación'?

La problemática podría residir en que un alto porcentaje de docentes no ha sido capacitado o está habituado a evaluar los conocimientos declarativos y procedimentales del desempeño individual,



pero existe gran disparidad de criterios para evaluar el *hacer grupal* resultante. Quizás una alternativa podría ser establecer relaciones entre docentes y compartir experiencias. Posiblemente, con el aporte de cada uno de los docentes especializados, se puedan construir adecuados instrumentos para evaluar las pruebas de ejecución y para evaluar el proceso de construcción de las producciones. No se trata de *uniformar* criterios, pero sí de encontrar indicadores comunes para estos enfoques cualitativos, si se está de acuerdo con que la meta es la profesionalización del estudiante en el ámbito musical.

La evaluación de resultados está desjerarquizada porque adolece de fallas en su implementación: no se publicitan los criterios a evaluar, se señalan prioritariamente los errores por sobre los aciertos, la calificación no es una consecuencia administrativa acorde a lo evaluado cualitativamente, sino que se convierte la mayoría de las veces en un castigo.

Por todo esto, será necesario entrevistar a expertos para ampliar la gama de indicadores ya registrados en los dos primeros trabajos exploratorios al respecto. Asimismo, se podría también intentar hallar un instrumento de E. propio del campo disciplinar y acorde al nivel al que se refiere (portfolios sonoros o rúbricas, por ejemplo), para recoger e interpretar la información con mejor criterio y juzgar con más propiedad.

Lo cierto es que “El juicio de las realizaciones de salto de trampolín en las Olimpiadas es sencillo comparado con la valoración de la enseñanza” (Eisner, 1998:90).



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.



**NOTAS: CUADROS Y GRÁFICOS**

<i>DOCENTES</i>	<i>EJEMPLO de ZAMBAS</i>	<i>UTILIZACIÓN DE INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN</i>	<i>Nº DE OBSERVACIÓN</i>	<i>VALORACIÓN</i>		
				<i>Sólo con apreciaciones personales</i>	<i>Con algunas apreciaciones personales</i>	<i>Calificaciónes numéricas</i>
<b>Grupo A (N= 10)</b>	Nº 1	Sin guía	Primera <input type="checkbox"/>	✓		SI
	Nº 1	Sin guía	Segunda <input type="checkbox"/>	✓		SI
	Nº 2	Sin guía	Primera <input type="checkbox"/>	✓		SI
	Nº 2	Con guía <input type="checkbox"/>	Segunda <input type="checkbox"/>		✓	SI
<b>Grupo B (N= 10)</b>	Nº 2	Sin guía	Primera <input type="checkbox"/>	✓		SI
	Nº 2	Sin guía	Segunda <input type="checkbox"/>	✓		SI
	Nº 1	Sin guía	Primera <input type="checkbox"/>	✓		SI
	Nº 1	Con guía <input type="checkbox"/>	Segunda <input type="checkbox"/>		✓	SI

**Cuadro 1:** Modalidad de la observación-evaluación

<b>Indicadores para observar</b>	<b>Medidas de frecuencia<sup>1</sup></b>				
	Siempre	En la mayor parte	En buena parte	En pocos momentos	Raramente o nunca
1.- La afinación resultante es ajustada					



2.- Se percibe buen empaste de las voces en zonas homófonas					
3.- La dicción y articulación permiten comprender claramente el texto					
4.-Se distingue claramente las voces principales de las secundarias					
5.- Se advierte un ajuste sincrónico entre las partes vocal e instrumental					
6.- La ejecución resulta fluida, sin cortes, con continuidad discursiva					
7.- Se percibe un cuidadoso manejo de los planos dinámicos					
8.- Tanto el <i>tempo</i> como sus variaciones son controlados con precisión					
9.- La calidad del sonido grupal es cuidadoso y sostenido.					
(espacio para agregar otros indicadores)					

1 Referencias de frecuencia durante la obra:

*Siempre* (100% de la ejecución) Por ejemplo: la afinación fue ajustada

durante toda la obra. - *En la mayor parte* (75 % de la ejecución) – *En buena*

*parte* (50 % de la ejecución) - *En pocos momentos* (25 % de la ejecución) –

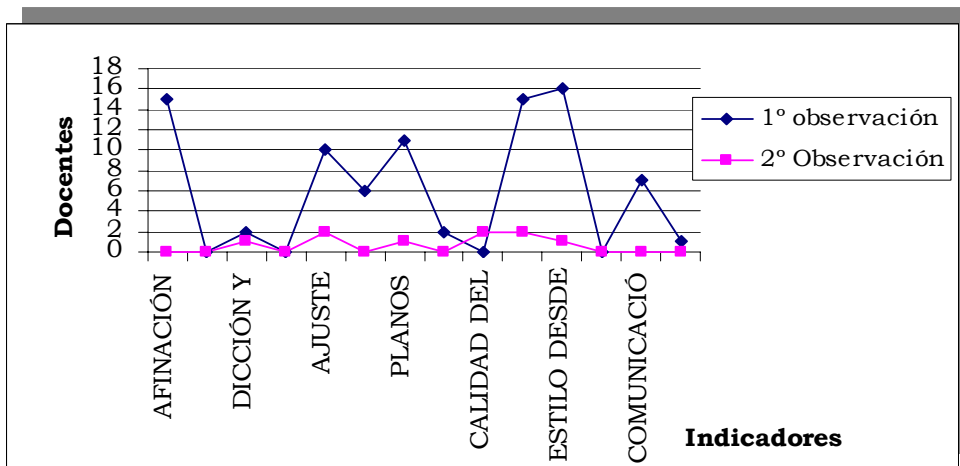
Raramente o nunca.

	<b>Medidas de Calidad</b>
--	---------------------------

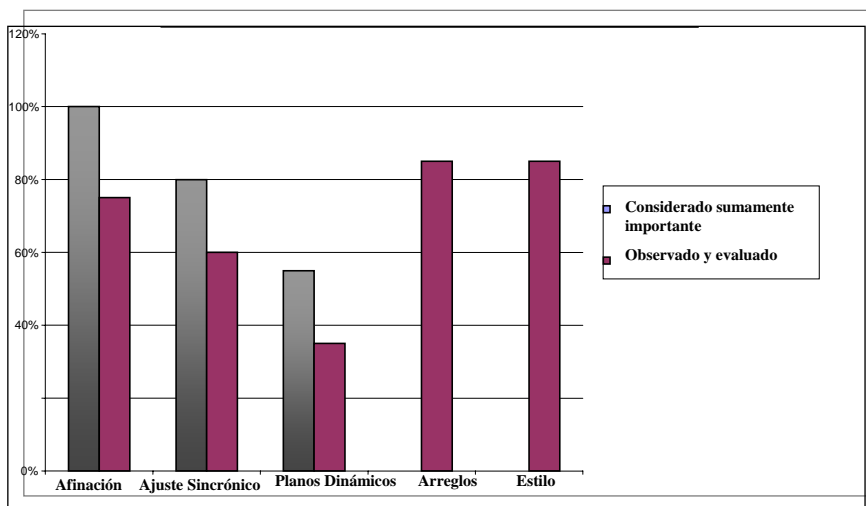


	Exce lente	Muy buen o	Bu eno	Regula r	Mal o
10.- Nivel de elaboración de los arreglos: desarrollo discursivo, criterio formal, características texturales, creatividad, originalidad en la elección de las fuentes sonoras					
11.- Adecuación al estilo desde el arreglo					
12.- Interpretación adecuada al estilo que impone el ejemplar					
13.- Expresividad y comunicación con el público					
14.- Originalidad en la propuesta musical global					
(espacio para agregar otros indicadores)					
CALIFICACION ESTIMATIVA: .....					

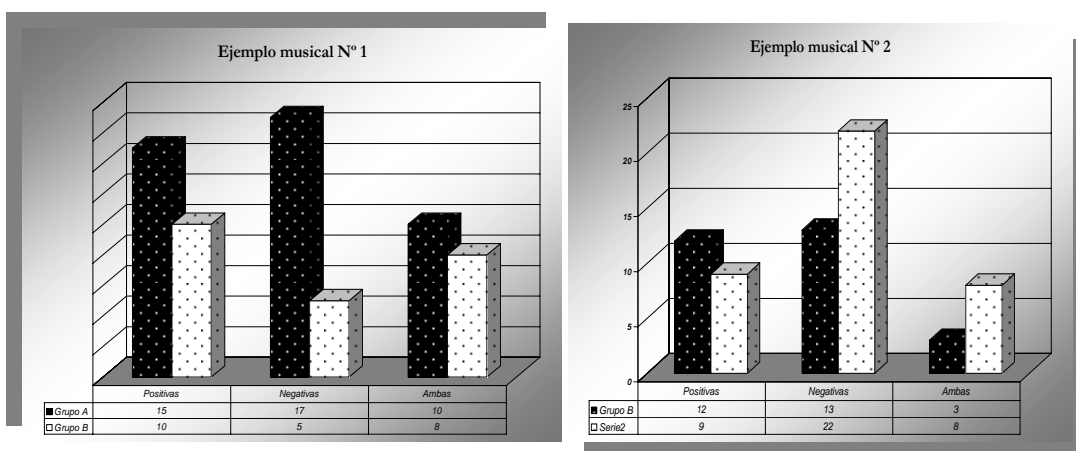
**Cuadro 2:** Indicadores incluidos en la guía de observación



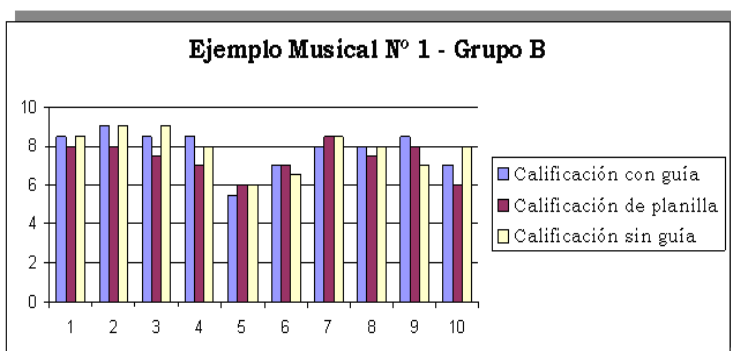
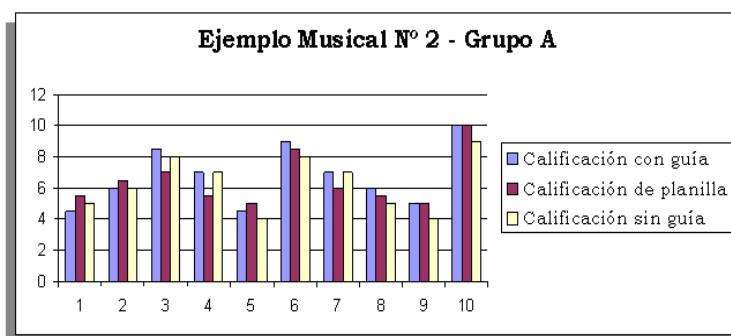
**Gráfico 1:** Aparición de indicadores observados y evaluados sin guía



**Gráfico 2:** Relación entre lo declarado y lo observado/evaluado.



**Gráfico 3:** Apreciaciones personales al momento de evaluar



**Gráfico 4:** Congruencia de las calificaciones con y sin guía





## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J.M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata, 2001.
- Anijovich-Malbergier-Sigal *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. aprender en aulas heterogéneas*, Bs. As, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Antunes, C. *¿Qué evaluación queremos construir?*, Bs. As., Editorial sb, 2008.
- Cabrerizo Diago, J. Cap.4 “La evaluación de los procedimientos de aprendizaje”, en Castillo Arredondo S. (Coord.) *Compromisos de la evaluación educativa*, Madrid, Prentice Hall, 2003.
- Coll C. *Psicología y currículum*, Bs. As., Paidós, 1994.
- Colwell, R. “The training of student teachers competency evaluation”, en *Arts Education Policy Review*, 99 (4), 1998, pp.1-11.
- Coronado, M. *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*, Bs. As., Noveduc, 2009.
- Eisner E. Cap. 4 “Conocimiento educativo”, en *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Bs. As, Paidós, 1998.
- Ferrero-Furnó. “La evaluación de la ejecución musical grupal en el nivel superior. Indicadores para la construcción de un instrumento confiable”, en S. Malbrán (comp.) *Anales de la 4ta. Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*. 2002, (pp. 125-137). Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan y FEM Fundación para la Educación Musical. Publicaciones FFHA.
- Ferrero-Martín. “La importancia del feedback constructivo en la evaluación de las producciones musicales grupales”, *Actas de la 9ª Reunión Anual de Investigación*. SACCOM (Sociedad Argentina de Ciencias Cognitivas de la Música), Conservatorio de Música de Bahía Blanca, 2010, pp.1-11.
- Foucault, M. *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, Siglo XXI Editores, 2002.
- Gardner H. *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós Educador, 1994.
- Gardner H. Prólogo en Allen D. *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*, Bs. As., Paidós, 2004.
- Gutiérrez Pérez-Pietro Castillo Cap. V “Evaluación, validación y asesoría pedagógica”, en *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, Bs. As., Ciccus La Crujía, 1999.



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes"*, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010.

McPherson, Gary. "Investigación de las habilidades requeridas para tocar un instrumento musical". En *Boletín de investigación educativo-musical del Centro de Investigación en Educación Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires*. Año 7, 2000, N° 19, pp. 4 a 11.

Madoery-Samela "Las asignaturas de práctica musical grupal", *Actas del Encuentro de investigación en Arte y Diseño*, ENIAD 2003 Facultad de Bellas Artes de la UNLP, pp. 178 a 180.

Musumeci, O. "La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio", en *Actas de la 6ª Reunión del Saccom (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música) Música y bienestar humano*, 2007, (pp. 107-215) Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Price H.) "Compendio de los patrones secuenciales de investigación sobre instrucción musical." en *Revista Eufonía: La investigación en música*, N° 10, 1998, pp.35-44, Barcelona: Graò.

Steiman J. Cap. 3 "Las prácticas de evaluación", en *Más didáctica (en la educación superior)*. Bs.As.: Miño y Dávila-UNSAM, 2008.

#### **OTRA BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA CON LA TEMÁTICA**

Bertoni-Poggi-Teobaldo. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Bs. As., Kapelusz, 1995.

Camilloni-Celman-Litwin-Palou C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As, Paidós, 2001.

Casanova, M. *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla, 1999.

Castillo Arredondo [coord.] *Compromisos de la Evaluación educativa*. Madrid, Prentice Hall, 2003.

Chabot-Chabot M. *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México, Alfaomega Grupo Editor, 2009.

Colwell, R. "Planeamiento y evaluación: el dilema de la evaluación", en V. H.de Gainza (comp) *La educación musical frente al futuro*. Bs. As., Guadalupe, 1993.

de Ketele, J. M. *Observar para educar: observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid, Visor Libros, 1984.

De la Torre, S. Cap. 11 "Aprender de los errores en la evaluación de los alumnos. El estilo y los errores en la evaluación", en S. Castillo Arredondo (coord.), *Compromisos de la Evaluación educativa*. Madrid, Prentice Hall, 2003.



**UNSAM**  
ESCUELA DE  
HUMANIDADES  
C E D E  
CENTRO DE  
ESTUDIOS EN  
DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

Fioriti, Gema (Comp.), *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes"*, UNSAM, Septiembre-October 2010.

Díaz Bordenave-Martins Pereira. "Cómo evaluar el aprendizaje", en *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Orientaciones didácticas para la docencia universitaria*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, 1986.

Ferrero-Martín. "El lenguaje no verbal del docente especializado. Indicadores para la observación". *Anales de la 3ª. Reunión Anual del SACCOM. Sociedad Argentina de Ciencias Cognitivas de la Música*. 2003, La Plata.

Ferrero-Martín "La observación del lenguaje no verbal empleado por el docente en las clases de música." *IV Jornadas de Intercambio Artístico. "Arte y Comunicación"*. 2005, Bs.As.: I.U.N.A. Instituto Universitario Nacional de Arte y Departamento de Artes Visuales P. Pueyrredón.

Florez Ochoa, R. *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, McGraw Hill Interamericana, 2004.

Gvirtz S. y Palamidessi M. "Formas de evaluar". En *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Bs. As., Aique Editor, 2006.

Lamas, A.M. *La evaluación de los alumnos. Acerca de la justicia pedagógica*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2005.

Malbrán S. "Desarrollo de habilidades musicales en la formación musical profesional. Una visión desde la investigación y la didáctica", en *Cuadernos interamericanos de investigación en educación musical*, 2003, Vol. 3, N° 006, México.

Pimienta Prieto, J. H. *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México, Pearson Educación, 2008.

Swanwick K. Capítulo VI. "La exclusividad cultural de la música. Prejuicio y valoración". En *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata, 1991.

Tomlinson C. A. Capítulo 13 "Diferenciación de los productos". En *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Bs. As., Paidós, 2009.