



La influencia de la evaluación formativa en la enseñanza del profesorado de cuerda frotada¹

Leonardo Godoy²

Resumen: Este estudio aborda la enseñanza instrumental desde la perspectiva de la evaluación formativa. Desde ese análisis se ofrece una propuesta a la integración de la evaluación formativa en estudiantes y profesores de violín, viola y violonchelo de niveles escolar y universitario del Departamento de Música de la Universidad de La Serena. Como objetivo se establece describir los efectos de la implementación de esta modalidad de evaluación en las prácticas pedagógicas del profesorado de cuerda frotada en este contexto. Para esto se adquiere una metodología cualitativa en un estudio de caso múltiple, en donde se analizan tanto las percepciones del profesorado como las actuaciones del alumnado a través de vídeos. Los resultados muestran que la adopción de esta forma de evaluar permite una regulación más efectiva de estrategias y metodologías docentes. Asimismo, esta práctica propicia el enfoque constructivista en el desarrollo de las clases, contribuyendo a la superación del modelo tradicional maestro-aprendiz. De esta forma, el profesorado cambia su rol tradicional transformándose en gestor del conocimiento en el aula de instrumento.

Palabras clave: Evaluación formativa; enseñanza instrumental; constructivismo; innovación didáctica; instrumentos cuerda frotada; práctica docente; rúbricas

The Influence of Formative Assessment on the Teaching Practices of Bowed String Instrument Teachers

Abstract: This study approaches instrumental teaching from the perspective of formative assessment. Based on this analysis, it proposes the integration of formative assessment among students and teachers of violin, viola, and cello at both school and university levels within the Department of Music

¹«Este trabajo ha sido realizado en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona».

² Académico del Departamento de Música de la Universidad de La Serena, Concertino y Director Artístico de la Orquesta Sinfónica de la Universidad de La Serena, Chile. Master en Musicología y Educación Musical de la Universitat Autònoma de Barcelona y Meisterklassendiplom de la Hochschule für Musik Würzburg, Alemania. Actualmente realiza sus estudios de Doctorado en Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona.

at the University of La Serena. The main objective is to describe the effects of implementing this type of assessment on the pedagogical practices of string instrument instructors in those contexts. A qualitative methodology is adopted through a multiple case study design, analyzing both teachers' perceptions and students' performances throughout video recordings. The results show that adopting this assessment approach enables a more effective regulation of teaching strategies and methodologies. Furthermore, this practice is based in a constructivist approach in class development, contributing to go beyond the traditional master-apprentice model. In this way, teachers transform their traditional roles, becoming facilitators of knowledge in the instrumental classroom.

Keywords: formative assessment; instrumental teaching; constructivism; teaching innovation; bowed string instruments; teaching practice; rubrics

A influência da avaliação formativa no ensino de professores de instrumentos de cordas friccionadas

Resumo: Este estudo aborda o ensino instrumental a partir da perspectiva da avaliação formativa. A partir dessa análise, apresenta-se uma proposta de integração da avaliação formativa em estudantes e professores de violino, viola e violoncelo dos níveis escolar e universitário do Departamento de Música da Universidad de La Serena. Como objetivo, estabelece-se descrever os efeitos da implementação dessa modalidade de avaliação nas práticas pedagógicas do corpo docente de cordas friccionadas nesse contexto. Para isso, adota-se uma metodologia qualitativa em um estudo de caso múltiplo, no qual são analisadas tanto as percepções do professorado quanto as atuações do corpo discente por meio de vídeos. Os resultados mostram que a adoção dessa forma de avaliação permite uma regulação mais efetiva das estratégias e metodologias docentes. Além disso, essa prática favorece a abordagem construtivista no desenvolvimento das aulas, contribuindo para a superação do modelo tradicional mestre-aprendiz. Dessa forma, os docentes modificam seu papel tradicional, transformando-se em gestor do conhecimento na aula de instrumento.

Palavras-chave: avaliação formativa; ensino instrumental; construtivismo; inovação didática; instrumentos de cordas friccionadas; prática docente; rubricas

Introducción

La evaluación en la enseñanza musical es uno de los elementos que mayor controversia genera debido a las dificultades para estimar objetivamente un juicio al respecto. Además, esta dimensión permanece fuertemente ligada a la tradición de enseñanza, donde la evaluación generalmente se enfoca en el resultado final dejando de lado la importancia del proceso de aprendizaje. Es por esto que resulta pertinente ahondar en esta temática con la finalidad de buscar opciones fundamentadas en la literatura que permitan ofrecer alternativas y nuevos enfoques que otorguen beneficios a la disciplina musical.

En primer lugar este estudio analiza el estado de la enseñanza instrumental vinculando esta temática con la evaluación formativa. Posteriormente, desde este análisis, se expone una propuesta de práctica evaluativa poniendo el foco en los efectos en la forma de enseñar del profesorado.

La enseñanza instrumental

Con la creación de los conservatorios en el siglo XIX, la enseñanza instrumental se formalizó dentro de estas instituciones (Burwell, 2013; Gaunt, 2011; McPhail, 2010). En este contexto, la formación instrumental posee principalmente un carácter individual descrito en la literatura como el modelo maestro-aprendiz (Casas-Mas et al., 2019; Gaunt, 2009; Jørgensen, 2000; McPhail, 2010). La relación maestro-aprendiz ha sido descrita en diversos estudios como una parte esencial del aprendizaje instrumental. Una de sus características para que sea exitosa, es la relación de amistad o de padre-hijo basada en la confianza. Por otro lado, en esta interacción surgen también problemáticas asociadas a la dimensión personal que en algunos casos dificultan el desarrollo de la autonomía de los estudiantes (Gaunt, 2011), predominando la imitación como modo de aprendizaje (Jørgensen, 2000). Esto quiere decir que el discípulo o aprendiz asume el rol de ser observador, oyente e imitador que busca la aprobación del maestro. Por otra parte, el profesor es el modelo que debe demostrar, dirigir, comentar e inspirar al estudiante (Burwell, 2013).

De manera complementaria, algunos estudios identifican que el aprendizaje instrumental adquiere diversos enfoques de acuerdo con las teorías educativas. Principalmente, se describen tres aproximaciones: la teoría directa, interpretativa y constructivista, según Bautista et al. (2012) y Pérez Echeverría (2020). En la teoría directa, el aprendizaje provendría de una copia de la realidad de resultados y conductas, ignorando los procesos psicológicos que se requieren para adquirir el conocimiento. Por otra parte, la teoría interpretativa comparte con la teoría directa la concepción realista, sin embargo reconoce la participación de factores conductuales y cognitivos en el aprendizaje. Por último, en el constructivismo el conocimiento se concibe epistemológicamente como una interpretación de la realidad donde se reconoce la existencia de saberes múltiples y el estudiante es un agente activo que desarrolla la metacognición y autorregulación (Bautista et al., 2012; Gil Molina, 2014; Iturrizaga Flores, 2016; Pérez Echeverría et al., 2001).

Con respecto a estas aproximaciones, un estudio de Casas-Mas et al. (2014) realizado a estudiantes de guitarra de diferentes tradiciones musicales (clásica, jazz y flamenco) encontró que la concepción más empleada en estos contextos es la teoría interpretativa. Esta teoría se entiende como un puente con la teoría constructivista, visión que coincide con la de profesores de instrumento. Estos últimos señalan también la teoría interpretativa es la que se utiliza con mayor frecuencia en donde la gestión de los procesos cognitivos recae en el docente (López-Iñiguez et al., 2014).

Complementando las visiones antes expuestas, Bautista et al. (2012) exponen que a medida que avanzan los niveles y años de estudio en el instrumento cambian las concepciones de aprendizaje llegando a ser más sofisticadas. Esto se entiende como una progresión desde la teoría directa pasando por la interpretativa y llegando al constructivismo. No obstante, no siempre sucede de ese modo. Es así como en las clases de instrumento se pueden utilizar diversos enfoques dependiendo del estilo

de aprendizaje del estudiante y la versatilidad del docente (Green, 2010; McPhail, 2010; Pérez Echeverría, 2020; Varvarigou y Green, 2014). También se aprecia que en las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación no siempre hay coherencia con la teoría utilizada (López Íñiguez et al., 2014). Por ejemplo, si al enseñar desde una perspectiva constructivista se evalúa sin valorar el proceso del estudiante.

Desde otra perspectiva McPhail (2010) identifica dos formas de enseñar dependiendo de los objetivos: el *Practice Mode* y el *Performance Mode*. En el *Practice Mode* se aborda el trabajo técnico-musical de forma detallada (micro) con un *feedback* descriptivo. Por el contrario, en el *Performance Mode* va a lo integral (macro) centrándose en los objetivos musicales de manera general con un *feedback* evaluativo. De esta manera el equilibrio en el planteamiento de estas formas de enseñar por parte del docente afecta la motivación y asimilación de los contenidos en el estudiantado.

Por otra parte, existen nuevas iniciativas para abordar el aprendizaje musical que podrían mejorar la formación instrumental. Es el caso de la propuesta de “modelo expresivista” realizada por Pozo et al. (2020), donde se establece en el comienzo del aprendizaje lo que el estudiantado quiere expresar o las emociones que pretenden comunicar con la música. Este primer paso continúa con señalar las características del sonido que requiere una emoción en particular, siguiendo con la identificación de las técnicas del instrumento que permitirán lograr la expresividad. Finalmente, se encuentra la realización de las acciones corporales necesarias con el instrumento para expresarse a través de él. Este enfoque propone que no hay disociación entre la mente y el cuerpo, donde las actividades provienen y son para el cuerpo, proponiendo el concepto de mente encarnada.

Desde otra visión, el enfoque integral de aprendizaje que podría adoptarse es el planteado por Malagarriga et al. (2013), quienes exponen como base para el estudio de la educación musical un desarrollo de las competencias de escucha, interpretación y creación.

En lo relativo a los tipos de aprendizaje en la formación instrumental (o técnicamente los resultados de aprendizaje esperados que los estudiantes incorporen), Pozo (2020) describe que existen tres tipos:

- Aprendizajes simbólicos o verbales: relacionados con la decodificación y teoría, comprendiendo también el sentido histórico.
- Aprendizajes procedimentales: incorporación de elementos que tienen que ver con la acción de hacer música de forma corporal.
- Aprendizajes actitudinales: se relacionan con el comportamiento y la comunicación en la disciplina.

En síntesis, la formación instrumental permanece profundamente ligada a la tradición de enseñanza. En este sentido resulta relevante observar cómo han

avanzado otras disciplinas de desarrollo similar como, por ejemplo, la práctica deportiva a nivel profesional. Al respecto, Gaunt (2009) señala que podría observarse los grupos multidisciplinarios que acompañan al deportista y replicarse en la formación instrumental con una educación compartida por un grupo de profesionales especializados en diferentes áreas coordinados en el desarrollo integral para los estudiantes. En esta misma impronta, Tregear et al. (2016) cuestionan el rol de los conservatorios hoy en día, los que deberían formar profesionales más integrales quienes puedan promover la actividad más allá de la entretención, lo que les permitirá crear y sostener una carrera profesional (López-Iñiguez & Bennett, 2019).

Evaluación Formativa

Una parte importante del aprendizaje es la forma de evaluar que adoptamos. Esto puede propiciar acciones que generen beneficios tanto a estudiantes como al profesorado en su quehacer. Es así como la incorporación de la evaluación formativa surge como una alternativa al sistema tradicional de enseñanza instrumental.

La evaluación formativa fue definida inicialmente por Michael Scriven en 1967 con la finalidad de diferenciar la evaluación final a la del proceso. Así mismo, diferentes autores han otorgado diversos atributos a esta forma de evaluar. Jorba y Sanmartí (1993) plantean que la evaluación formativa se basa en tres objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos. En una aproximación más reciente Brookhart hace una síntesis de ellas:

Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos” (Brookhart 2009:1 en Martínez Rizo, 2015).

La adopción de esta forma de evaluar posee una serie de beneficios contrastados por diferentes estudios. Entre éstos destacan el desarrollo de la autorregulación (Cunill & Curbelo, 2021) y la autonomía por parte de los estudiantes (López Pastor, 2012). Se distinguen también una mayor implicación y el análisis profundo por parte del estudiantado (Folch et al., 2020), lo que genera una mayor motivación en el aprendizaje (Martínez Mínguez et al., 2015). Además, se señala una mejora en el rendimiento en comparación con sistemas de evaluación tradicional, obteniendo mejores resultados con una percepción más objetiva por parte de los estudiantes (Fraile et al., 2013; Buscà-Donet et al., 2010).

No obstante, diferentes autores advierten que la evaluación formativa puede presentar ciertas desventajas, entre ellas el incremento en la carga de trabajo tanto para docentes como para estudiantes en comparación con otros sistemas evaluativos (Martínez Mínguez et al., 2015). Asimismo, la necesidad de negociar el tipo de sistema a implementar y el seguimiento individualizado implica que el profesorado debe dedicar más tiempo a este proceso (Buscà-Donet et al., 2010).

Las características de este tipo de evaluación se vinculan de manera adecuada al aprendizaje instrumental, ya que cada estudiante sigue un proceso individualizado y las clases suelen ser personalizadas. Esto permite minimizar las desventajas y abre la oportunidad de potenciar la autonomía, la autorregulación y la motivación. Tradicionalmente existe una práctica evaluativa en estas condiciones en la enseñanza instrumental, aunque suele carecer de instrumentos o de una sistematización consistente. Esto se complementa con lo que evidencia un estudio en disciplinas artísticas de Coronado (2022), donde tomando este enfoque evaluativo se valora la obtención de información comprensiva y explicativa para mejorar el desarrollo técnico y artístico.

En la disciplina musical existen algunos estudios que profundizan en la utilización de la evaluación formativa. En el contexto de secundaria, un estudio de Kordes et al. (2014) señala el desarrollo de habilidades y experiencias para aprender por sí mismos, producto de una mayor implicación y responsabilidad en su aprendizaje. El alumnado valoró positivamente la retroalimentación de las evaluaciones descriptivas, tanto del profesorado como de los pares. Producto de esto, encontraron mayor sentido a la formación, fomentando el aprendizaje autónomo, la autorregulación y la motivación.

En el nivel universitario, un estudio de Parkes (2010) estima el potencial de la utilización de rúbricas para la autoevaluación de los estudiantes. La evidencia indicó que el alumnado mostró mayor comprensión en los criterios de evaluación y de los elementos a trabajar en la interpretación.

Teniendo esta perspectiva de las temáticas es relevante analizar los posibles resultados de la incorporación de la evaluación formativa en la enseñanza instrumental, tanto en el ámbito escolar como universitario, con el propósito de determinar si es posible integrar sus principales beneficios para que el profesorado pueda potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Objetivo y metodología

Este estudio tiene como objetivo describir los efectos de la implementación de la evaluación formativa en la forma de enseñar del profesorado de cuerda frotada en los niveles escolares y universitarios del Departamento de Música de la Universidad de La Serena.

Adopta una metodología cualitativa, enmarcándose en un estudio de casos múltiple. La finalidad es comprender la incorporación de un sistema evaluativo que, hasta ahora, no está presente o formalizado en este contexto. De esta manera, se pretende la comprensión exhaustiva del caso a través de su particularización, sin generalizar, desde la interpretación de los datos obtenidos (Stake 2010).

Para responder al objetivo de la investigación se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos:

- 1) **Cuestionario** de preguntas abiertas al profesorado, previo y posterior a la intervención con el fin de indagar sobre sus percepciones (tabla 1).
- 2) **Video**: Registro de las clases con los estudiantes, con el objetivo de contrastar esta información con las respuestas expresadas por el profesorado.

Tabla 1: Preguntas abiertas previas y posteriores a la intervención por parte del profesorado

Preguntas previas
1. Entendiendo la evaluación formativa como el tipo de evaluación que se preocupa del proceso enseñanza aprendizaje basándose en tres objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos (Jorba y Sanmartí, 1993) ¿Has incorporado la evaluación formativa en tus clases? ¿en qué sentido? justifica tu respuesta y/o ¿puedes poder algún ejemplo?
2. ¿Qué importancia otorgas a la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué? (justifica tu respuesta)
3. ¿Consideras que los estudiantes valoran el proceso evaluativo en su amplia dimensión o más bien están preocupados de la calificación? ¿a qué crees que se debe?
Preguntas Finales
4. ¿Crees que la incorporación de la evaluación formativa condicionó tu práctica docente? ¿Por qué?
5. ¿Qué importancia otorgas a la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué? (justifica tu respuesta)
6. ¿Consideras que los estudiantes valoran el proceso evaluativo en su amplia dimensión o más bien están preocupados de la calificación?
7. Después de implementar esta propuesta, ¿crees que has mejorado como docente? ¿por qué?
8. ¿Has percibido cambios/efectos en el proceso enseñanza-aprendizaje de tus estudiantes?
9. ¿Crees que el proceso de construcción de la herramienta evaluativa ayuda a los estudiantes? ¿Por qué? ¿Cuáles criterios fueron los más difíciles de trabajar?

Intervención didáctica y su contexto

Se realizó una intervención didáctica desarrollada a lo largo de cinco meses en la segunda parte del año académico 2024. Las 16 sesiones realizadas tuvieron una duración de 30 minutos en promedio a lo largo de un semestre. Las primeras 4 sesiones estuvieron dedicadas a realizar el diagnóstico de la práctica evaluativa, la construcción y validación una rúbrica mediante un grupo focal. Posteriormente se procedió al proceso de aprendizaje de una obra musical donde se utilizaron 12 sesiones de clases individuales.

El estudio de la obra tomó una parte importante de la clase, sin embargo los estudiantes continuaron el trabajo correspondiente que exigen los programas de estudio en cuanto a técnica y escalas.

La organización de las clases registradas siguió la siguiente dinámica estructurada:

- Ejecución de la obra: al inicio de cada sesión cada estudiante ejecutó la obra seleccionada
- Detección de dificultades: el profesor/a genera el espacio para comentar las dificultades encontradas. Además se comparten las maneras de abordar la práctica personal.
- Solución a las dificultades: de manera conjunta se trabajaron aspectos específicos derivados tanto de las inquietudes del estudiante como de los puntos que el/la docente consideraba necesario reforzar.
- Aplicación de la rúbrica: al término de cada sesión, estudiantes y profesores aplicaron la rúbrica de manera individual, para luego intercambiar y discutir sus apreciaciones sobre los resultados obtenidos.

La investigación se desarrolló en el contexto del Departamento de Música de la Universidad de La Serena, institución que cuenta con una reconocida tradición musical en el norte de Chile. Esta entidad académica imparte tres carreras universitarias: Licenciatura en Música, Licenciatura en Música con Mención Instrumental y Pedagogía en Educación Musical. Asimismo, dispone de un programa de extensión educativa que ofrece formación musical inicial a través de la Escuela de Música Jorge Peña Hen. La actividad musical en la ciudad tiene su origen en la labor del maestro Peña Hen durante la década de 1960, quien fundó la primera orquesta sinfónica juvenil de Latinoamérica.

La práctica evaluativa institucional se caracteriza por su enfoque tradicional, centrado principalmente en la evaluación sumativa y la asignación de calificaciones. En determinados casos, se emplean instrumentos de evaluación diversos entre el profesorado, lo que da lugar a criterios disímiles entre las distintas cátedras. Si bien se ha identificado la presencia de evaluación formativa, esta no se encuentra regulada mediante instrumentos estandarizados.

Muestra participante: Selección de los Grupos

En el estudio participaron estudiantes y profesores de las cátedras de violín, viola y violonchelo de la Escuela de Música Jorge Peña Hen y de la carrera de Licenciatura en Música pertenecientes al Departamento de Música de la Universidad de La Serena.

Se formaron dos grupos; uno de nivel escolar y otro de nivel universitario. En ambos grupos participaron los mismos profesores (un profesor de violín-viola y una profesora de violonchelo).

La selección de los grupos se realizó de acuerdo con el nivel técnico de los estudiantes, quienes como mínimo tenían cuatro años de estudio en el instrumento:

- Grupo A: se constituyó por trece estudiantes de etapa escolar de entre 15 y 18 años que reciben clases de forma semanal y dos profesores de instrumento.
- Grupo B: conformado por ocho estudiantes de etapa universitaria y dos profesores de instrumento. Los estudiantes tienen entre 18 y 27 años, con un nivel equivalente a estudios superiores en el instrumento y reciben también clases de forma semanal.

Análisis y resultados

Con la finalidad de responder el objetivo de estudio, se realiza una síntesis de las respuestas al cuestionario previo del profesorado participante de la innovación. Luego, se analizan las apreciaciones recogidas en el cuestionario final para observar si se evidencian cambios en la forma de enseñar y plantear su enseñanza (Las respuestas de los profesores se encuentran en los anexos 1 y 2). Finalmente, se valoran estos resultados con la observación de los videos de las clases.

A continuación, se presenta una síntesis de las respuestas recogidas:

Preguntas Iniciales

1. Entendiendo la evaluación formativa como el tipo de evaluación que se preocupa del proceso enseñanza aprendizaje basándose en tres objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos (Jorba y Sanmartí, 1993) ¿Has incorporado la evaluación formativa en tus clases? ¿en qué sentido? justifica tu respuesta y/o ¿puedes poner algún ejemplo?

Los profesores responden que no han utilizado la evaluación formativa de manera formal (con instrumentos de evaluación). Sin embargo, reconocen que realizan una retroalimentación o dan feedback a sus estudiantes de manera oral o anotando en la partitura. Uno de ellos señala que esta forma de evaluar requiere de mucho tiempo lo cual es una dificultad, ya que las clases que realiza son regularmente de forma grupal.

2. ¿Qué importancia otorgas a la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué? (justifica tu respuesta)

El profesorado estima importante la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Valora que en esta instancia se pueden otorgar mayores orientaciones a los estudiantes de como practicar, aprender y promover que adquieran herramientas para aprender por sí mismos. Ambos profesores manifiestan la dificultad de estimar el valor del proceso en una calificación.

3. ¿Consideras que los estudiantes valoran el proceso evaluativo en su amplia dimensión o más bien están preocupados de la calificación? ¿a qué crees que se debe?

Las respuestas coinciden en que los estudiantes están preocupados por la calificación, asociando la evaluación exclusivamente a esa dimensión. Además identifican los motivos por los que creen que es así:

- a) Competitividad del sistema escolar y la sociedad: buenos resultados asociados al éxito. Presión padres y propia.
- b) Creencia que la buena calificación significa que aprendieron.

Preguntas Finales

4. ¿Crees que la incorporación de la evaluación formativa condicionó tu práctica docente? ¿Por qué?

Los profesores responden afirmativamente. Destacan que les permitió regular los objetivos que se proponen como docente acorde a las capacidades de cada estudiante. Junto a esto, comprendieron que hay procesos o dimensiones que a los estudiantes les toman diferente tiempo superar y para ello deben insistir o esperar que evolucionen. Además, les permitió involucrarse de mejor manera en el proceso de aprendizaje de los estudiantes seleccionando estrategias apropiadas para su avance. Señala con respecto al tema un profesor:

“Creo que la incorporación de la evaluación formativa mejoró mi práctica docente, ayudando a regular las metodologías y estrategias a utilizar en cada lección”.

5. ¿Qué importancia otorgas a la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué? (justifica tu respuesta)

El profesorado da un gran valor a la información que otorga la evaluación al estudiante, encontrándola muy importante para el avance en el proceso de aprendizaje. Un profesor va más allá y manifiesta que la evaluación se puede transformar en un motor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambos profesores no le dan una gran importancia a la calificación, la limitan a constatar o certificar el avance de unos conocimientos mínimos del curso.

6. Después de implementar esta propuesta, ¿crees que has mejorado como docente? ¿por qué?

El profesorado coincide en la percepción de haber mejorado como docentes luego de la implementación de la propuesta, y ambos manifiestan que durante el transcurso de la intervención fueron cambiando la forma de hacer las clases. Esto, dicen, fue debido a que los estudiantes estaban más conscientes, críticos y reflexivos con su proceso de aprendizaje, tomando un rol más protagonista en él. Esto les permitió, a los docentes, identificar de manera más eficaz qué necesitaban los estudiantes, direccionando mejor el trabajo.

7. ¿Consideras que los estudiantes valoran el proceso evaluativo en su amplia dimensión o más bien están preocupados de la calificación?

Los profesores manifiestan que los estudiantes están más preocupados por la calificación. Sin embargo, explican que al participar de esta intervención observaron cambios en ellos con respecto a esta temática. Los estudiantes, al asumir esta perspectiva, empezaron a resaltar los aspectos que habían mejorado, encontrando la utilidad e incorporando los elementos que surgían de la utilización de la rúbrica a su estudio personal.

8. ¿Has percibido cambios/efectos en el proceso enseñanza-aprendizaje de tus estudiantes?

El profesorado coincide en que los estudiantes se volvieron más conscientes y responsables de su proceso de aprendizaje. Además, señalan que llegaron a las clases mejor preparados debido a que ordenaron su práctica en casa, conociendo mejor sus fortalezas y debilidades. Uno de los profesores identificó que para los estudiantes de un rendimiento regular había sido particularmente útil, dado a que les permitió orientar mejor su práctica. En algunos casos de estos estudiantes, lograron un dominio en el discurso aunque no tanto procedimental de la técnica, pero demostraron un avance en la superación de los criterios.

9. ¿Crees que el proceso de construcción de la herramienta evaluativa ayuda a los estudiantes? ¿Por qué? ¿Cuáles criterios fueron los más difíciles de trabajar?

Las respuestas coinciden en que la construcción de la rúbrica ayudó a los estudiantes a identificar los elementos y los criterios que componen la interpretación musical, generando un proceso reflexivo que les permitió avanzar de forma positiva respetando los procesos individuales. Comentan que al momento de utilizar la rúbrica se apreció claridad al respecto, *“siendo más fácil llegar a consensos, a una evaluación más objetiva y útil para el proceso de aprendizaje”*. Describieron de forma concordante a los criterios interpretativos como más difíciles de trabajar, ya que para avanzar a ellos se necesitaba avanzar o superar la técnica.

Síntesis de las percepciones del profesorado

En las preguntas iniciales, el profesorado indica que no ha utilizado con anterioridad la evaluación formativa en sus clases. Sin embargo, reconoce entregar feedback y escribir en el material de los estudiantes. Así mismo, valora la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje y la información que otorga a los estudiantes para aprender por sí mismos, aunque manifiestan problemas para medir la importancia del proceso en una calificación.

Con respecto a su visión de la opinión de los estudiantes de la evaluación, observan que los estudiantes asocian la evaluación a la calificación. Creen que le ven sentido

sólo a esta dimensión probablemente por la competitividad del sistema escolar y la creencia que una buena calificación es sinónimo que aprendieron.

En las preguntas finales, el profesorado afirma que la incorporación de la evaluación formativa mejoró su práctica docente. De esta forma, ha regulado de mejor manera las metodologías y estrategias a utilizar en las clases. Desde otra perspectiva, ambos coinciden en otorgarle una gran importancia a la información que obtienen los estudiantes de esta forma de evaluar. Esto les permitió ser más conscientes, críticos y responsables con su proceso de aprendizaje. Esta capacidad desarrollada por los estudiantes propició una mejor preparación de las clases, cambiando la dinámica de la interacción en el aula a medida que avanzó el semestre.

Además, manifiestan que observaron cambios en la valoración de los estudiantes de la evaluación. A medida que avanzó la intervención, los estudiantes dejaron de centrarse en la calificación y le dieron importancia a la información que surgía del desarrollo de las rúbricas. Es así que fueron tomando conciencia de sus fortalezas y errores, mejorando su preparación y práctica personal. Para lograr este cambio fue clave la construcción y la utilización en conjunto de la rúbrica, lo que le dio mayor objetividad al proceso ya que todos entendían los criterios evaluativos de igual forma.

Finalmente, Si bien el profesorado en el cuestionario inicial manifiesta preocupación por el tiempo a utilizar en la implementación de un sistema evaluativo de estas características, en el cuestionario final este aspecto no aparece señalado. Por lo tanto, se puede inferir que probablemente los beneficios compensan la inversión de tiempo.

Resultados de la observación de video

A través de la observación de los videos se pueden reafirmar dos efectos principales que concuerdan con lo expresado por los profesores en las preguntas abiertas:

1) La clase transita hacia un enfoque constructivista

A medida que avanza el desarrollo de la intervención, la mayoría de los estudiantes se observan más activos, cambiando el desarrollo de la clase (a partir de la octava sesión en promedio). En varios casos, son ellos quienes proponen qué realizar en la sesión, debido a que identifican los aspectos que les falta reforzar demostrando un mayor compromiso con su proceso de aprendizaje. Además, reconocen, seleccionan o crean nuevas estrategias de estudio. Se aprecia también un dominio claro del discurso respecto a lo que deben realizar para mejorar, el cual en la mayoría de los casos va acompañado de un dominio procedimental. Esto indica que solamente falta tiempo para el dominio total de algunas destrezas.

Esto se complementa con la regulación del enfoque pedagógico por parte del profesorado, el cual dependiendo del objetivo va transitando en los enfoques directo, interpretativo y constructivista.

A continuación a modo de ejemplo se citan dos fragmentos de las clases, con la finalidad de ilustrar de manera concreta lo sucedido en las sesiones:

En la sesión 12 una estudiante de violín de nivel escolar propone al profesor, al inicio de la clase, ejecutar un pasaje específico que le dificulta:

Estudiante: quería ver una cosita

Profesor: ¿qué quieres ver primero? ¿quieres ver un pasajito?

Estudiante: sí, no me acuerdo cual era, cuando cambiaba el tema. Aquí

En este ejemplo podemos observar que el profesor se interesa por lo que la estudiante propone. Esta estudiante identifica lo que más le dificulta de acuerdo con su práctica personal. El profesor apoya esta inquietud y cambia el orden tradicional de la clase, situación que no sería factible en una clase tradicional donde la estructura tiende a ser mucho más rígida.

En el segundo ejemplo, una estudiante universitaria de violín (sesión 9) propone una forma de ejecutar un pasaje de la obra que está estudiando al comienzo de la clase:

Estudiante: traigo una duda. Con el vibrato al inicio, que es más lento y melódico. Le estoy poniendo vibrato. Y no supe si en las tres notas iniciales hacer el vibrato como con la misma velocidad o puedo hacerlo más intenso

Profesor: ¿Y a que conclusión llegaste?

Estudiante: Que tal vez podría hacerlo más intenso en la última nota

Profesor: ¿En la cúspide?

Estudiante: Pero también que no me sonaran como interrupciones en el vibrato entre nota y nota

Profesor: Claro, es buena idea

Estudiante: Eso probé... me di cuenta de que me interrumpía

Profesor: claro hay que conectar

El profesor insta a la estudiante a comunicar lo que quiere realizar, facilitando que exprese su intención y apoyándola a tocar en la dirección que propone. Por el contrario, en una clase de enseñanza directa y tradicional, el profesor se limitaría a incentivar que la estudiante imitase la interpretación que él propone, desestimando así la iniciativa de la alumna.

2) Rúbricas: reflexión conjunta con el profesorado

La elaboración y utilización de las rúbricas de por sí presentaron un cambio respecto a la clase tradicional. Estas fueron aplicadas por parte del estudiante y el profesorado de forma independiente, para luego comparar los resultados obtenidos. Es en esta instancia donde se generó un intercambio clave de las percepciones, posibilitando un acercamiento progresivo de los criterios del estudiante y el profesorado. Esta dinámica permitió que los estudiantes tomaran conciencia sobre las acciones que debían realizar para mejorar, identificando con claridad los criterios que necesitaban mayor trabajo y orientando mejor su estudio

personal. Por parte del profesorado, esta instancia también facilitó una mejor comprensión de cómo se sentían los estudiantes respecto a su propio proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo observado en las clases en esa práctica se desarrolló autorregulación, autonomía y/o metacognición por parte de los estudiantes.

A manera de ejemplificar estas situaciones se presentan dos diálogos en la elaboración de la rúbrica, que poseen algunas de las interpretaciones mencionadas:

En el primero de ellos la profesora y una estudiante de violonchelo de nivel escolar coinciden en el nivel tres de la rúbrica en los matices en la sesión 9:

Profesora: ¿Por qué?

Estudiante: Porque puede haber mejores pianissimo (*pp*) y mejores piano (*p*) o mejores forte (*f*) fortissimo (*ff*)

Profesora: ¿Tú dices que el rango tiene que estar más exagerado?

Estudiante: sí

Profesora: excelente, yo también pienso lo mismo

La profesora ayuda a la estudiante a expresar sus ideas en una forma más conceptual, valorando las percepciones de la alumna y complementando las apreciaciones conjuntas estudiante-profesor. De este modo, la interacción enriquece el proceso de aprendizaje al favorecer que la construcción del conocimiento sea un esfuerzo compartido y no recaiga únicamente en el profesor, como ocurre en la enseñanza instrumental tradicional.

En el segundo ejemplo la profesora y una estudiante universitaria de violonchelo conversan sobre el pulso ejecutado en la obra y sus apreciaciones en la sesión 4:

Profesora: Pulso

Estudiante: me puse un dos

Profesor: yo también te puse un dos, estamos de acuerdo. ¿Porqué? Sin leer (la rúbrica), porque ya te la sabes, sé que ya la leíste, quiero pienses que argumentes

Estudiante: es que igual puedo partir con una velocidad, pero siento que después me empiezo a sentir insegura y empiezo a bajar y bajar (el tempo)

Profesora: Perfecto

Estudiante: No toco a la velocidad que debería

Profesora: está irregular todavía porque estás insegura ¿Cómo se estudia el pulso?

Estudiante: Con metrónomo

Profesora: esa es la forma de arreglar, muy bien

La profesora insta a reflexionar a la estudiante a argumentar su juicio con respecto al pulso. Posteriormente consulta a la estudiante si conoce las estrategias para trabajar este criterio, para tener certeza de como lo estaba realizando en su estudio

personal. Finalmente, la profesora refuerza positivamente la opinión de la estudiante.

En síntesis la implementación de la evaluación formativa tuvo los siguientes efectos en la forma de enseñar de los profesores:

- Cambió la dinámica de las clases: el estudiantado se volvió más protagonista en su proceso de aprendizaje a lo largo del semestre. Esto se refleja en un enfoque constructivista predominante en las sesiones finales en la mayoría de los casos de acuerdo con la observación de las clases.
- Permitió una regulación de estrategias y metodologías por parte del profesorado.
- La evaluación toma un lugar relevante en la clase de instrumento. Esto permite mayor orientación para la práctica diaria de los estudiantes. El análisis mediante la rúbrica fue fundamental para esto, donde la valoración de los criterios con los profesores se fue acercando a medida que avanzó la intervención.
- Generación de evidencia del proceso de aprendizaje a través del desarrollo de las rúbricas.

Complementando estos efectos los profesores coinciden en que:

- Los estudiantes se volvieron más conscientes, críticos y responsables. Este nuevo rol puede asociarse también a una mayor motivación.
- La utilización de la rúbrica dio mayor objetividad y permitió orientar práctica individual.
- Los estudiantes dominaron nuevas estrategias de aprendizaje, ya sea en el discurso y/o de forma procedimental.

Conclusiones y discusión

Los resultados del estudio evidencian que la implementación de la evaluación formativa en este contexto provoca efectos en la forma de enseñar del profesorado. En primer lugar, los profesores regularon las estrategias y metodologías a usar en las clases, coincidiendo con la regulación pedagógica señalada por Jorba y Sanmartí (1993) y Brookhart (2009). De esta forma orientaron mejor sus clases, dado a que esta forma de evaluar les permitió ver con mayor claridad qué necesitaba cada estudiante. Es así como tomaron diversos enfoques de enseñanza de acuerdo al objetivo que necesitaban lograr (teoría directa, interpretativa y el constructivismo), concordando con lo que proponen algunos autores respecto a la versatilidad del docente en la enseñanza instrumental (Green, 2010; McPhail, 2010; Pérez Echeverría, 2020; Varvarigou & Green, 2014).

Por otra parte, la evaluación formativa propició que la enseñanza instrumental transitase hacia un enfoque constructivista, alejándose del modelo tradicional “maestro-aprendiz” (Casas-Mas et al., 2019; Gaunt, 2010; Jørgensen, 2000; McPhail, 2010) de enseñanza directa descrito en la literatura por diversos autores (Bautista et al. 2012; Pérez Echeverría, 2020). Esto fue debido principalmente a que los estudiantes tomaron una actitud más activa, protagonista, analítica y autocrítica a consecuencia de esta forma de evaluar, en concordancia por lo descrito en el estudio de Folch et al., 2020. De esta manera, progresivamente durante el semestre, los estudiantes se hicieron cargo de su proceso de aprendizaje cambiando la dinámica de las clases. Es así como el estudiantado, poco a poco, realizó mayores propuestas de trabajo y encontró las estrategias apropiadas para solucionar las dificultades de su proceso de aprendizaje. Por otra parte, los profesores asumieron un rol distinto transformándose en gestores del conocimiento, ayudando a sus estudiantes a construir su propia forma de aprender coincidiendo con lo que aseguran algunos autores en el contexto del aprendizaje cooperativo (Hanken, 2016; Trujillo-Peña y Viladot, 2024). En este sentido fue fundamental el rol del profesorado quienes propiciaron el desarrollo de estas cualidades dejando el modelo tradicional de enseñanza de acuerdo a lo descrito por diferentes autores en la literatura.

Otro elemento fundamental para alcanzar estos beneficios fue la construcción y elaboración de la rúbrica en conjunto por profesores y estudiantes. Este trabajo colaborativo permitió una mirada más objetiva de los criterios de evaluación durante el desarrollo del curso, orientando de manera más precisa la práctica individual de cada estudiante.

Es relevante destacar que, como resultado de la propuesta, los estudiantes integran las características propias de la evaluación formativa, tales como la autorregulación (Cunill & Curbelo, 2021), el desarrollo de la autonomía (López Pastor, 2012), el fortalecimiento de la motivación (Martínez Mínguez et al., 2015) y el desarrollo de la metacognición. De esta manera, las evidencias coinciden por lo propuesto por Jorba y Sanmartí (1993), ya que los estudiantes gestionaron sus errores y consolidado los éxitos, logrando mejorar su propio desempeño (Brookhart, 2009).

Se puede considerar como un criterio de éxito para replicar esta intervención y alcanzar resultados similares, que el profesorado cuente con una concepción amplia tanto de la evaluación como del aprendizaje, tal como ocurrió en el presente caso.

Bibliografía

BAUTISTA, Alfredo; PÉREZ ECHEVERRÍA, María Puy; POZO, Juan Ignacio; BRIZUELA, Barbara. M. Music students' conceptions of learning and instruction: do these conceptions form consistent theoretical profiles? In: *Estudios de Psicología*, v.33, n.1, p. 79–104, 2012. <https://doi.org/10.1174/021093912799803872>

BURWELL, Kim. Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. In: *International Journal of Music Education*, v. 31, n.3, p. 276-291, 2013. <https://doi.org/10.1177/0255761411434501>

BUSCÀ-DONET, Francesc; PINTOR, Patricia; MARTÍNEZ-MINGUEZ, María Lourdes; PEIRE FERNÁNDEZ, Tomás. Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. In: *Estudios sobre Educación*, v. 18, p. 255-276, 2010. <https://doi.org/10.15581/004.18.4674>

CASAS-MAS, Amalia; POZO, Juan Ignacio; MONTERO, Ignacio. The influence of music learning cultures on the construction of teaching-learning conceptions. In: *British Journal of Music Education*, v. 31, n.3, p. 319-342, 2014. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000096>

CASAS-MAS, Amalia; LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, Guadalupe; POZO, Juan Ignacio; MONTERO, Ignacio. Function of private singing in instrumental music learning: A multiple case study of self-regulation and embodiment. *Musicae Scientiae*, v.23, n.4, p. 442-464, 2018. <https://doi.org/10.1177/1029864918759593>

CORONADO, José. Evaluación formativa en el área de arte y cultura. In: *TZHOECOEN*, v.14, n. 2, p. 49-54, 2022. <https://doi.org/10.26495/tzh.v14i2.2283>

CUNILL LÓPEZ, María Elena; CURBELO ALFONSO, Luis. Una aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación médica. In: *Educación Médica Superior*, v.35, n.1, 2021. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2498>

FOLCH DÁVILA, Carmina; CÓRDOBA JIMÉNEZ, Txema.; RIBALTA ALCALDE, Dolors. La performance: una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. In: *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, v. 37, p. 613-619, 2020. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74187>

FRAILE ARANDA, Antonio; LÓPEZ -PASTOR, Víctor Manuel; CASTEJÓN OLIVA, Francisco Javier; ROMERO MARTÍN, María del Rosario. La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. In: *Aula Abierta*, v.41, n.2, p. 23-34, 2013.

GAUNT, Helena. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. In: *Psychology of Music*, v.38, n.2, p.178-208, 2009. <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>

GAUNT, Helena. Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: comparing student and teacher perceptions. In: *British Journal of Music Education*, v.28, n.2, p. 159-179, 2011. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000052>

GIL MOLINA, Pilar. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco. In: *Magister: Revista miscelánea de investigación*, v.26, n.2, p. 67-74, 2014. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70020-9](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70020-9)

GREEN, Lucy. Musical “learning styles” and “learning strategies” in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. In: *Psychology of Music*, v.40, n.1, p. 42–65, 2010. <https://doi.org/10.1177/0305735610385510>

HANKEN, Ingrid Maria. Peer learning in specialist higher music education. In: *Arts & Humanities in Higher Education*, v.15, n.3-4, p. 364-375, 2016. <https://doi.org/10.1177/1474022216647389>

ITURRIZAGA FLORES, Blanca Martina. Un análisis sobre las concepciones de aprendizaje en ámbito universitario. In: *ConCiencia EPG*, v.1, n.2, p. 98–105, 2016.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. (1993). La función pedagógica de la evaluación. In: *Revista Aula de Innovación Educativa*, v.20, p. 20-30, 1993.

JØRGENSEN, Harald. Student learning in higher instrumental education: who is responsible? In: *British Journal of Music Education*, v.17, n.1, p. 67-77, 2000. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>

KORDES, Urban; SICHERL KAFOR, Barbara; HOLCAR BRUNAUER, Ada. A Model of Formative Assessment in Music Education. In: *Athens Journal of Education*, v.1, n.4, p. 295-308, 2014. DOI: [10.30958/aje.1-4-2](https://doi.org/10.30958/aje.1-4-2)

LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, Guadalupe; POZO, Juan Ignacio; DE DIOS, María José. The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. In: *Psychology of Music*, v.42, n.2, p. 157–176, 2014. <https://doi.org/10.1177/0305735612463772>

LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, Guadalupe; BENNETT, Dawn. A lifespan perspective on multi -professional musicians: does music education prepare classical musicians for their careers? In: *Music Education Research*, v. 22, n.1, p. 1–14, 2019. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703925>

LÓPEZ-PASTOR, Víctor. Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. In: *Psychology, Society & Education*, v.4, n.1, p. 117–130, 2012.

MALAGARRIGA, Teresa; GÓMEZ, Isabel; VILADOT, Laia. ¿Cómo formar personas competentes? In: *T. Malagarriga y M. Martínez (Eds.) Todo se puede expresar con música* (pp.19-32). Barcelona: Dinsic, 2013.

MARTÍNEZ MÍNGUEZ, Lurdes; VALLÉS RAPP, Cristina; ROMERO MARTÍN, María Rosario. Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. In: *Revista d'innovació educativa*, v. 14, p. 59-70, 2015.

MARTÍNEZ RIZO, Felipe. La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: Revisión de literatura. In: *Revista mexicana de investigación educativa*, v.17, n.54, p 849-875, 2012.

MCPHAIL, Graham. J. Crossing boundaries: sharing concepts of music teaching from classroom to studio. In: *Music Education Research*, v.12, n.1, p. 33–45, 2010. <https://doi.org/10.1080/14613800903568296>

PARKES, Kelly.A. Performance Assessment: Lessons from Performers. In: *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 22, n.1, p. 98-106, 2010.

PÉREZ ECHEVERRÍA, María Puy; MATEOS, Mar; POZO, Juan Ignacio; SCHEUER, Nora. En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. In: *Estudios de psicología*, v.22, n.2, p. 155-173, 2001. <https://doi.org/10.1174/021093901609479>

PÉREZ ECHEVERRÍA, María Puy. Cómo conciben profesores y alumnos la educación musical: hacia un cambio de mentalidades. In: *J.I.Pozo, M.P.Pérez Echeverría, J.A.Torrado y G.López-Íñiguez (Coords), Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp.109-138). Madrid: Morata, 2020.

POZO, Juan Ignacio. Psicología del aprendizaje en Música. In: *J.I.Pozo, M.P.Pérez Echeverría, J.A.Torrado y G.López-Íñiguez (Coords), Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp.69-107). Madrid: Morata, 2020.

POZO, Juan Ignacio; TORRADO, José Antonio; BAÑO, Lucas. La enseñanza de la música instrumental: viejas tradiciones, nuevos enfoques. In: *J.I.Pozo, M.P.Pérez Echeverría, J.A.Torrado y G.López-Íñiguez (Coords), Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 43-67). Madrid: Morata, 2020.

STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1999.

TREGGAR, Peter; JOHANSEN, Geir; JØRGENSEN, Harald; SLOBODA, John; TULVE, Helena; WISTREICH, Richard. Conservatoires in society: Institutional challenges and possibilities for change. In: *Arts and Humanities in Higher Education*, v.15, n.3-4, p. 276-292, 2016. <https://doi.org/10.1177/1474022216647379>

TRUJILLO-PEÑA, Monserrat; VILADOT, Laia. La apropiación de golpes de arco a través de la tutoría entre iguales en el aula de violín. In: *DEBATES - Cadernos Do Programa De Pós-Graduação Em Música*, v.27, n.2, p. 221-239, 2024. <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/12953>

VARVARIGOU, Maria; GREEN, Lucy. Musical 'learning styles' and 'learning strategies' in the instrumental lesson: The Ear Playing Project (EPP). In: *Psychology of Music*, v.43, n.5, p. 705-722, 2014. DOI:[10.1177/0305735614535460](https://doi.org/10.1177/0305735614535460)

Anexo 1: Respuestas del profesorado al cuestionario inicial

<i>Cuestionario Inicial</i>	
1. Entendiendo la evaluación formativa como el tipo de evaluación que se preocupa del proceso enseñanza aprendizaje basándose en tres objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos (Jorba y Sanmartí, 1993) ¿Has incorporado la evaluación formativa en tus clases? ¿en qué sentido? justifica tu respuesta y/o ¿puedes poder algún ejemplo?	
Prof. 1:	No. La evaluación formativa requiere de mucho tiempo de la hora de clases. Las clases que imparto son en grupos de 2 a 3 estudiantes en un tiempo de 45 minutos. Lo que si hago es otorgar retroalimentación en las clases de manera verbal y con indicaciones en la partitura (por ejemplo: arreglar ritmos, estudiar con metrónomo, pasar más arco, etc).
Prof. 2:	Si la he ocupado, generalmente la utilizo de manera de feedback durante mis clases. También la ocupo para enmendar el rumbo en el caso que sea necesario si las obras o estudios no son los apropiados para los estudiantes. No la he formalizado de alguna forma (con instrumentos) y queda muy en lo que uno conversa con los estudiantes, tampoco la registro en un libro, tan solo queda en la memoria.
2. ¿Qué importancia otorgas a la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué? (justifica tu respuesta)	
Prof. 1:	La evaluación es importante porque de alguna manera refleja los logros en el estudio. Sin embargo, creo que el proceso de aprendizaje es más importante. Muchas veces la evaluación indica una valoración de ese momento en específico y no lo que realmente lo que el estudiante es capaz de hacer.
Prof. 2:	Para mí el proceso de enseñanza aprendizaje es muy importante. En esta parte uno puede dejar mayores orientaciones a los estudiantes de como practicar, aprender y promover que los estudiantes a futuro conozcan o adquieran herramientas para aprender por sí mismos. Le otorgo importancia, pero me es difícil considerar o estimar un valor al proceso en una calificación final. Creo que si uno diera mayor atención al proceso los resultados finales de los estudiantes deberían mejorar en calidad.

3. ¿Consideras que los estudiantes valoran el proceso evaluativo en su amplia dimensión o más bien están preocupados de la calificación? ¿a qué crees que se debe?

Prof. 1: Los estudiantes, en su mayoría están preocupados de la calificación. Creo que se debe a dos motivos: primero a la presión que ejercen los padres por ver resultados de calificaciones altas que están asociadas al éxito. Segundo, porque los estudiantes creen que una calificación alta es un signo de que lo saben todo y por otro lado, el contexto educativo es competitivo, como lo he dicho anteriormente las calificaciones están asociadas a qué tan exitoso o inteligente eres.

Prof. 2: Los estudiantes en su gran mayoría le dan bastante importancia a la calificación, asociando la evaluación a esa dimensión. Creo que esto se debe al sistema escolar y la sociedad que se rige por factores competitivos donde se mide a las personas/estudiantes si lo hacen bien o mal por una calificación o puntaje. La exigencia del medio los hace querer más aprobar que preocuparse por estudiar o aprender.

Anexo 2: Respuestas del profesorado al cuestionario final

<i>Cuestionario final</i>
1. ¿Crees que la incorporación de la evaluación formativa condicionó tu práctica docente? ¿Por qué?
Prof. 1: Si. Ayudó a ordenar los objetivos que me propongo como docente según las posibilidades de cada estudiante. Entendí que hay procesos y dimensiones que son más lentas que otros, esto quiere decir que me di cuenta en lo que debo insistir clase a clase y en lo que debo dejar que evolucione.
Prof. 2: La incorporación de la evaluación formativa permitió involucrarme de mejor manera en el proceso de aprendizaje de mis estudiantes, identificando claramente que aspectos (criterios evaluativos) necesitaban trabajar y eligiendo oportunamente estrategias que les permitieron avanzar. También pude conocer mejor la percepción de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, donde ellos se hicieron más protagonistas de éste. Creo que la incorporación de la evaluación formativa mejoro mi práctica docente, ayudando a regular las metodologías y estrategias a utilizar en cada lección.

2. ¿Qué importancia otorgas a la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué? (justifica tu respuesta)

Prof. 1: De manera general, no le doy mucha importancia a la evaluación ya que creo que los estudiantes deben rendir de igual manera ya sea con un instrumento de evaluación o no. Sin embargo, el feedback que se da clase a clase es importante para que los estudiantes se den cuenta de lo que tienen que mejorar más allá de otorgar una calificación.

Prof. 2: La dimensión de la evaluación como una calificación para mí no tiene una importancia tan grande, más allá de certificar o constatar el avance de unos conocimientos mínimos requeridos por el curso. Ahora si la evaluación le da información al estudiante para mejorar y continuar su aprendizaje es muy relevante, porque se puede transformar en un motor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Después de implementar esta propuesta, ¿crees que has mejorado como docente? ¿por qué?

Prof. 1: Si. Como lo he dicho anteriormente, me ayudó para ordenar las ideas y darme cuenta de las dimensiones que necesitan más tiempo (como por ejemplo la de interpretación) y las que debo insistir (si corresponde) clase a clase (como los técnicos). También entendí que el estudiante si se involucra en su proceso y reflexiona (en este caso a través de la rúbrica y el diario de estudio) es más consciente de lo que hace por lo que es capaz de entender y corregir sin la necesidad que tenga que como profesora tenga que estar repitiendo las cosas que deben trabajar mejor en su estudio personal.

Prof. 2: Si claro, dado a que al implementar la propuesta en su gran mayoría fui cambiando en como realizar las clases. La mayoría de los estudiantes se hicieron más protagonistas en su proceso de aprendizaje, por lo tanto, fue más fácil para mi identificar que necesitaban en cada momento del semestre. Al poner en el centro las temáticas de evaluación, los estudiantes se centraron en los aspectos que más le costaban y como profesor logre dirigir las clases en esa dirección.

4. ¿Consideras que los estudiantes valoran el proceso evaluativo en su amplia dimensión o más bien están preocupados de la calificación?

Prof. 1: Por el diseño del sistema educativo chileno los estudiantes están más preocupados de la calificación. Sin embargo, pude observar en algunos estudiantes que participaron de la intervención didáctica que ya no les interesaba tanto la calificación en las clases regulares, si no que resaltaban las cosas que

habían mejorado. Por lo tanto observo que hay más conciencia en ellos de que el aprendizaje de un instrumento (en este caso el violonchelo) conlleva un proceso que va superando etapas.

Prof. 2: En general en su gran mayoría están bastante preocupados por la calificación, sin embargo, al conocer las otras dimensiones de la evaluación van encontrando la utilidad e incorporando los elementos que surgen de ella a su aprendizaje, sobre todo cuando cuentan con buenos instrumentos evaluativos.

5. ¿Has percibido cambios/efectos en el proceso enseñanza-aprendizaje de tus estudiantes?

Prof. 1: Si. Los estudiantes son más conscientes de la importancia del proceso. Además los ayudó a ordenarse en el estudio, lo cual les ha servido para el estudio de otras obras y ejercicios técnicos. Los estudiantes se han vuelto más reflexivos y conscientes de sus fortalezas y debilidades.

Prof. 2: Si. En su mayoría los estudiantes se hicieron más responsables de su proceso de aprendizaje, enfocando mejor su práctica personal y trayendo propuestas (musicales, técnicas, práctica) a las clases. Para los estudiantes que tenían buen rendimiento fue bueno ya que los orientó a ver aspectos en los cuales podían mejorar y no se habían percatado. Para los estudiantes de rendimiento regular los hizo avanzar y hacerlos ver en que dimensiones y criterios todavía les faltaba trabajar. En estos casos es muy importante que a veces los estudiantes lograron saber que tenían que hacer para mejorar, pero les faltó tiempo para dominar la técnica o el criterio. Creo que la experiencia fue positiva y satisfactoria para todos.

6. ¿Crees que el proceso de construcción de la herramienta evaluativa ayuda a los estudiantes? ¿Por qué? ¿Cuáles criterios fueron los más difíciles de trabajar?

Prof. 1: Si. Los estudiantes son capaces de identificar los criterios que están bien y los que tienen que mejorar generando un proceso reflexivo que les permite avanzar de manera positiva respetando los procesos personales. De manera general, los criterios más difíciles de trabajar fueron los interpretativos, ya que se necesitaba que los estudiantes primero entendieran los criterios técnicos. Por ejemplo, el vibrato fue difícil ya que los estudiantes deben escoger (según el estilo) como van a utilizarlo. Por otro lado, la actitud corporal también fue difícil de trabajar ya que los estudiantes estaban preocupados de otros criterios. Un vez

superados los criterios, apareció la soltura corporal especialmente cuando entendieron el fraseo y los matices. Por lo tanto, los criterios de interpretación empezaron a aparecer una vez superados los criterios técnicos.

Prof. 2: Si es muy importante, dado a que los estudiantes logran ser conscientes de que elementos o criterios componen el interpretar un instrumento. Luego al trabajar colectivamente pueden debatir y lograr acuerdos al respecto junto a sus compañeros y profesores. Al momento de utilizar la herramienta evaluativa hay mucha claridad al respecto, siendo más fácil llegar a consensos, a una evaluación más objetiva y útil para el proceso de aprendizaje. Los criterios más difíciles de trabajar fueron los relacionados a los relacionados con la interpretación, dado a que probablemente son más subjetivos.