Se detallan a continuación los materiales elaborados:

1. RESÚMENES DE ARTÍCULOS

DOCUMENTO 1: TESIS DOCTORAL “IDEAS DE LOS PROFESORES DE INSTRUMENTO EN CONSERVATORIO SOBRE LA EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN (Aránzazu González Royo)

Liliana Alicia Chacón Solís: “¿Qué significa “evaluar en música?”, en Revista electrónica complutense de investigación en educación musical, vol. 9 (2012)

EVALUACIÓN en clase de música:Retos inherentes y la problemática de Pisa.

Estudio de Smaragda Chrystosomou - Athenas University (Greece)

Resumen sobre el artículo de Rafael Prieto Arbedola: “La evaluación en las actividades musicales.

Comentarios personales de Maigua L. Suso Biain a la sesión celebrada el 2 de diciembre de 2019: “La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje: marco teórico”.

Resumen sobre el artículo de Alfredo Bautista y Basilio Fernández Morante “Monográfico sobre Investigación en Interpretación Musical: Implicaciones para el Desarrollo Profesional Docente”.

Resumen sobre el artículo de José Luis Navarro “La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana de música: opiniones del alumnado”.

2. DOCUMENTOS ELABORADOS

“ LA AUTOEVALUACIÓN  Y LA  COEVALUACIÓN”

“LA COEVALUACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS MUSICALES”

“REFLEXIONES SOBRE EL MARCO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN “

“ LA EVALUACIÓN PERSONALIZADA” : CONCEPTO E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

“DIVERSIDAD Y RÚBRICAS :REFLEXIONES”

“LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA EVALUACIÓN”

“LOS  INSTRUMENTOS Y  LAS TÉCNICAS DE EVALUACIÓN”

3. MATERIALES DIDÁCTICOS ELABORADOS

* + EJEMPLO DE RÚBRICA
  + MODELO DE RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE ASPECTOS ACTITUDINALES
  + MODELOS  DE RÚBRICA : LENGUAJE MUSICAL ( 2º EE.PP)
  + MODELO DE RÚBRICA : CORO
  + MODELO DE RÚBRICA :GUITARRA
  + MODELO DE RÚBRICA: SAXOFÓN

4. ENCUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR/A. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

1. RESÚMENES DE ARTÍCULOS

**TESIS DOCTORAL “IDEAS DE LOS PROFESORES DE INSTRUMENTO EN CONSERVATORIO SOBRE LA EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN (Aránzazu González Royo)**

1. **Análisis sobre la tesis doctoral sobre evaluación**

Se han analizado los siguientes apartados de la tesis:

Aspectos biográficos.

Bases teóricas.

Conclusiones.

Observamos que la muestra de 18 profesores es poco profunda.

1. **Problemáticas encontradas s/evaluación:**

* Evaluación entendida como mera opinión del alumno.
* Evaluación como sinónimo de Juicio de valor subjetivo.
* El alumno busca el aprobado. “El profesor aprueba por defensa personal”
* Función social de la evolución y la  Función formativa: A veces son complementarias y se anteponen.
* Importancia de la autorregulación del alumno(enfoque constructivista)
* La evaluación como actividad de comunicación mediante la cual profesor y alumno aproximan sus ideas.
* La evaluación en música es algo difícil debido al papel tan importante que ocupa la subjetividad en la valoración de las interpretaciones musicales.
* Existencia de pocos estudios sobre las ideas de los profesores acerca de cómo califican en situaciones educativas cotidianas.
* Estudios anglosajones indican que tradicionalmente la manera de condensar los juicios de valor sobre las interpretaciones de los alumnos en una nota se realizan de manera intuitiva o implícita con base en la experiencia previa de los profesores.
* Los profesores no son muy conscientes de cómo llegan a concretar sus propios juicios musicales en una nota numérica y menos aún de como otros profesores llevan a cabo esos procesos.
* Esta dificultad en la objetividad de la evaluación produce incertidumbre entre los profesores como entre los propios alumnos, acerca de la calidad, fiabilidad y validez de los procedimientos de calificación.
* Preocupación entre los docentes por unificar criterios de evaluación. Se realizan varias propuestas:
* Clarificación de los mínimos exigibles en cada curso
* Adecuación de los criterios de evaluación
* Identificar el nivel real de los alumnos en las aulas
* Consensuar una programación de mínimos en los conservatorios para unificar niveles
* Consensuar repertorio de cada curso,
* Secuenciación adecuada de material técnico,
* Puesta en común de programaciones didácticas
* Consensuar criterios de evaluación con los profesores de conservatorios superiores.
* Los alumnos no están vinculados ni arraigados a su evaluación. No integran los criterios de evaluación y calificación.
* Evaluar no es lo mismo que calificar.
* Adaptación metodológica  a veces implica  renunciar a los objetivos mínimos.
* Titular sin nivel a pesar de no ser una enseñanza obligatoria: Titular sin nivel implica poder trabajar profesionalmente sin tener las capacidades.
* Normativa sobre la evaluación es escasa.
* Hay poco consenso entre profesores sobre la evaluación.
* Poco control de los niveles marcados en la enseñanza y en los resultados conseguidos.
* Falta de reconocimiento de los buenos docentes. Arbitrariedad en la evaluación por falta de conocimiento del docente.

1. **Propuestas de entendimiento:**

* La evaluación puede entenderse como una actividad de comunicación mediante la cual el profesor y los alumnos aproximan sus ideas. Bidireccionalidad en la evaluación.
* Autoregulación del alumno. Cocreación de los criterios.

1. **Cuestiones que surgen de la lectura**

* ¿habría que definir entre las categorías de los profesores?
* Evaluación fiable y verificable. ¿Qué significa? Para ello el profesor debe ser susceptible de ser igualmente evaluado. ¿está capacitado para evaluar? Podría resolverse con una evaluación del docente por parte de la comunidad educativa.

1. **Conclusiones:**

Elaboración de un cuestionario de evaluación de alumnos a profesores.

**Evaluación en educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporáneas.**

La evaluación es el engranaje generador de toda práctica educativa.

Este artículo presenta un debate entre conceptos antiguos y actuales sobre la evaluación.

1. **Definición de evaluación educacional**

**-** Primeras prácticas de evaluación: basadas en la psicometría (medición de funciones mentales,    características físicas).

-Evolución: de positivismo/objetividad pura ---🡪 a incluir apectos subjetivos.

- Evaluación:

    a) parte central del proceso educativo

    b) no debe ser el núcleo del proceso educativo  -🡪Riesgos: entrenar al alumnado solo para  responder a     mediciones externas/cumplir estándares; condiciona la prioridad de los contenidos -🡪 se pervierte el proceso educativo.

- Evaluación en música:

   a) Suele realizarse en tiempo real-🡪Problema: exigencia al profesor de evidencias que se puedan registrar.

   b) Herramientas: Observación/escucha -🡪Problema: es válida pero se considera poco formal

   c) Parámetros: - análisis+ interpretación de la manera de tocar del alumno

- tipo y nivel del repertorio

- tests docentes -🡪 Objetivo: tomar decisiones educacionales eficaces

**2.Funciones de la evaluación.**

*2.1. Función diagnóstica*-🡪 Medir el punto de partida

a) Haciendo una comparativa con estándares/objetivos (punto de llegada)

b) Simplemente descubrir qué saben o no los alumnos

*2.2. Función formativa*

   - Proceso de regulación para ajustar la enseñanza o el aprendizaje

   - Se centra en las necesidades del estudiante

   - Sirve para promover la interacción entre estudiante y docente--🡪 Toma de conciencia del estudiante sobre su estado.

*3.3.Función sumativa*

   - Indica quienes progresan de etapa y quienes no.

   - Implica calificaciones

   - En música: engloba conciertos, audiciones, pruebas finales.

                          a) exámenes en un período concreto de tiempo

            b) actividades evaluativas a lo largo de todo el curso (ponderación al final)

**3.Actores del acto evaluativo**

   a) Unidireccionalidad maestro-🡪estudiante: la única vigente hasta finales del s. XX

   b) Autoevaluación: facilita la toma de conciencia del alumno de su proceso+ responsabiliza del propio aprendizaje.

       Coevaluación

       Evaluación al docente

**4.Instrumentos de medición**

La música es una práctica abstracta y se basa en el fenómeno sonoro

Instrumentos:  - toma de notas por parte del profesor

          - registro para el alumno

          - grabaciones

          - elección del repertorio (dificultad mayor o menor)

**5.Nuevos paradigmas en la evaluación: injusticia social**

   - Intentar no basar la educación solo en la dicotomía talento/no talento

   - Promocionar otros ideales más humanizadores (cooperación, crecimiento personal,…)Democratizar la educación musical.

   - Lo que deben hacer los educadores: reflexionar sobre el contexto educativo

a) No medir a todos los alumnos por el mismo rasero

b) No establecer unos estándares fijos/inmutables

**Liliana Alicia Chacón Solís: “¿Qué significa “evaluar en música?”, en Revista electrónica complutense de investigación en educación musical, vol. 9 (2012)**

Objetivo del artículo: ofrecer las claves para llevar a cabo una evaluación efectiva, justa

y provechosa.

Motivación para mejorar la evaluación: un proceso de evaluación mal planteado…

 Provoca frustración en el alumnado, llegando al abandono de los estudios.

 No permite al evaluado aprender de sus errores.

 No permite la comunicación efectiva entre el evaluador y el evaluado.

La autora establece cinco requisitos que la “evaluación ideal” debe cumplir, y que desarrolla a lo largo del artículo:

1. Necesidad de que los docentes tomen una postura clara sobre el papel que desempeña la evaluación en su praxis.

1a. ¿Qué significa evaluar en música?

 Evaluación final vs. evaluación procesual.

 La evaluación consta de cuatro pasos: observación del desempeño, registro de la información, reporte al evaluado y acción para mejorar.

1b. ¿Para qué se evalúa en música?

 Para conceder un valor o justificar la actividad artística, con las repercusiones económicas que ello acarrea para las instituciones docentes.

 Para mejorar el proceso formativo, tanto para el evaluado como para el evaluador (cuestionarse su propia praxis), u otras partes implicadas, como

familias o instituciones.

2. Necesidad de consenso sobre el significado de ciertos constructos relevantes a ladisciplina.

2a. Establecer el nivel esperable de los evaluados, con estándares determinados, puntos de referencia consensuados, objetivos de aprendizaje, actividades y métodos.

2b. ¿Qué evaluar?

2b1. Cuatro competencias básicas musicales:

 Técnica: control sensomotor a la hora de ejecutar un instrumento.

 Interpretación: la intención mostrada en la interpretación es consistente en sucesivas ejecuciones de la misma, lo que implica control sobre la ejecución.

 Expresión: fluidez de los movimientos “idiomáticos” de cada instrumento.

 Comunicación: dimensión afectiva que conecta a ejecutante y oyente.

2b2. Ante la dificultad para evaluar destrezas físicas, mentales o de percepción, y cognitivas (solamente enunciar la tarea no ofrece información sobre el grado de consecución de los objetivos en cada apartado), la autora propone el uso de rúbricas.

2c. ¿Cómo se aprende música?

 Distintas teorías educativas coinciden en que, si bien inicialmente es más necesaria una figura que guíe el proceso de aprendizaje, a medida que madura la persona el aprendizaje puede pasar a ser auto-regulado o con el apoyo de sus pares, y por lo tanto la tarea del enseñante se transforma en ayudar a los alumnos a tomar conciencia de su aprendizaje y ser autónomos para progresar.

 Resulta lógico que, si el enseñante ya no es la figura central del proceso de aprendizaje, la evaluación refleje ese enfoque y deje paso a los aprendices también en las prácticas evaluativas: autoevaluación, coevaluación...

3. Asegurar la confiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación. La falta de estructura y la irregularidad de las observaciones y su registro pueden hacer que se cuestione el valor del proceso de evaluación. Por ello deben cuidarse:

 Confiabilidad: los resultados de la evaluación son consistentes aplicados en

circunstancias diversas.

 Validez: evalúa solamente lo que pretende evaluar y no otra cosa.

4. Empleo de un formato [herramienta] coherente con los tipos de conocimientos,

destrezas o actitudes por evaluar: la rúbrica.

4a. Efectos del uso de rúbricas:

 Permiten que un jurado formado por múltiples personas centre su atención en objetivos concretos y su grado de consecución.

 Reduce la subjetividad no pertinente por parte del evaluador.

 Permiten evaluar de forma detallada el nivel de conocimientos, destrezas y

actitudes alcanzados.

 Permiten ofrecer un diagnóstico y retroalimentación más detallados, más útiles para la toma de decisiones por parte del evaluado.

 Si la rúbrica es conocida por el evaluado, sirve para autorregular y guiar su propio progreso, pues conoce lo que se espera de él en cada apartado.

4b. Proceso de elaboración de la rúbrica:

 Reflexión acerca de lo que se espera de los alumnos, justificación de la tarea y objetivo de la rúbrica.

 Elaboración de una lista de detalles de la tarea mediante los que evaluaremos determinados objetivos de aprendizaje. Deben enunciarse mediante verbos activos referidos a las destrezas intelectuales, físicas o actitudinales. Deben evitarse verbos como conocer, comprender, apreciar, escuchar, reconocer, realizar o identificar porque no se refieren a objetivos medibles, y centrarse en verbos en los que los estudiantes “hagan” algo: explicar, ejecutar, leer,

diferenciar, transcribir...

 Agrupación y categorización de los ítems obtenidos.

 Dar forma de tabla u otra que resulte útil para manejar los datos recogidos.

4c. Una rúbrica consta de las siguientes partes:

 Descripción de la tarea o del objetivo.

 Escala que anticipa distintos grados de consecución del objetivo. Cada nivel debe ir descrito de la manera más detallada posible, anotando los posibles

escenarios en cuanto a la ejecución de la tarea.

 Cuantificación de cuánto “vale” cada ítem respecto al total.

5. Necesidad de comunicar a los evaluados cuáles son los criterios de evaluación y cuál ha sido el resultado de dicha evaluación. Informar a los evaluados previamente de los objetivos, criterios de evaluación y calificación y rúbricas utilizadas permite reducir el estrés derivado del propio proceso de evaluación y que los alumnos auto-regulen su propio progreso hacia los objetivos.

**Resumen sobre el artículo de Alfredo Bautista y Basilio Fernández Morante “Monográfico sobre Investigación en Interpretación Musical: Implicaciones para el Desarrollo Profesional Docente”.**

SEMINARIO: PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS MUSICALES

Conservatorio Profesional de Música Amaniel. Madrid

2019 – 2020

Resumen sobre el artículo de Alfredo Bautista y Basilio Fernández Morante “Monográfico sobre

Investigación en Interpretación Musical: Implicaciones para el Desarrollo Profesional Docente”.

Objetivo del monográfico:

El objetivo del monográfico es contribuir al bagaje de investigación española en investigación e interpretación musical con un conjunto de estudios de los que se derivan implicaciones para el desarrollo profesional de los docentes de nuestros conservatorios y escuelas de música.

Entidades que lo impulsan:

El presente artículo es una iniciativa de la Asociación Española de Psicología de la Música y la

Interpretación Musical (AEPMIM). Es una asociación independiente, sin ánimo de lucro, de ámbito estrictamente profesional, de carácter corporativo, educativo, cultural y científico. Está integrada por icenciados y/o doctores en psicología con diversos perfiles orientados a la música, músicos profesionales, profesores y estudiantes interesados en la enseñanza de la música y la interpretación musical, y personas de áreas afines que comparten el interés por el avance del conocimiento científico en la confluencia entre la música y la psicología. Esta asociación sigue el camino abierto por infinidad de asociaciones internacionales descritas en el texto. Se constituyó en junio de 2015 a raíz del II Congreso Nacional de Conservatorios de Música celebrado en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid en marzo de ese mismo año.

Entre sus objetivos se encuentra la organización de actividades de creación y difusión del

conocimiento en esta área interdisciplinar, generación de eventos científicos, fomento de publicaciones y un largo etcétera, entre los que se encuentra la mejora de la eficacia de los procesos de aprendizaje y enseñanza, como es el caso de este monográfico.

Una de las prioridades desde su fundación fue la organización del I Congreso Internacional de

Psicología de la Música y la Interpretación Musical (CONYMUSICA) que tuvo lugar entre el 5 y el 7 de octubre de 2017 en la Facultad de Psicología de la UNED. La revista Psicology, Society & Education Invitó a 10 de los participantes al citado congreso a enviar manuscritos sobre enseñanza y aprendizaje de La interpretación musical en el ámbito de conservatorios y escuelas de música. Cada trabajo recibido fue enviado a varios revisores expertos solicitando su valoración no solo a nivel teórico y metodológico sino también su relevancia y/o interés a nivel práctico, así como sus implicaciones para la formación inicial

y/o permanente del profesorado de música, que debían ser discutidas de forma explícita. Seis de siete trabajos manuscritos recibidos se aceptaron para su publicación:

1) “Investigación-acción como recurso para innovación y la mejora de la práctica educativa en

conservatorios: Una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España”. Sus autores, Emilia Campayo Muñoz y Alberto Cabedo Mas, se plantean el objetivo de introducir al profesorado de música en la investigación-acción ilustrando el empleo de dicha metodología con una exploración cualitativa de las relaciones entre competencias emocionales, estrategias de aprendizaje autorregulado, competencia percibida y su influencia en la interpretación musical. Formulan una serie de propuestas aplicables al contexto de los conservatorios y reflexionan sobre cómo esta metodología investigadora puede contribuir a la formación permanente de los profesores ayudándoles a repensar y re-describir los métodos tradicionales de enseñanza y a reforzar sus conocimientos psicopedagógicos.

2) “Estudio comparativo de métodos de iniciación al violonchelo utilizados en los conservatorios

andaluces. Implicaciones para el profesorado”. Oswaldo Lorenzo Quiles, Susana Muñoz Mendiluce y João Fortunato Soares Quadros Jr., autores del trabajo, parten de que existe una carencia de criterios objetivos que permitan a los profesores de instrumento justificar la selección de los métodos de enseñanza y aprendizaje que utilizan, concretamente en los niveles iniciales. Se analizan los cuatro métodos de iniciación al violonchelo más comúnmente utilizados en los conservatorios de música de Andalucía

(Suzuki, Lee, Motatu y Sassmannshaus) en función de sus aspectos didáctico-metodológicos, parámetros físicos, aspectos psicológicos y sensibilización musical. Los resultados revelan que dichos métodos de iniciación suelen dejar en manos de los docentes aspectos de alta relevancia en el desarrollo musical del alumnado, lo que pone de relieve la importancia de la formación del profesorado en metodologías de enseñanza activas, creativas y contemporáneas.

3) “La imagen visual como herramienta docente en el aula de canto”, cuyos autores son Ainhoa

Merzero Moreno, Ana Laucirica Larrinaga y José A. Ordoñana Martín, es un trabajo que analiza la eficacia de una intervención centrada en la enseñanza y el aprendizaje profesional del canto lírico, donde utilizan recursos didácticos basados en imágenes visuales que relacionan frases musicales con la colocación del sonido. Se efectúan pruebas de interpretación con 30 alumnos y los resultados sugieren que las imágenes visuales tienen gran potencial para promover el aprendizaje de los alumnos y se recomienda introducir este tipo de recursos en la formación inicial y permanente del profesorado.

4) “Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio.

Diferencias asociadas a la edad y al género”, por los autores Miren Zubeldia, Maravillas Díaz y Eider Goñi. El estudio parte de que es importante conocer las características de los alumnos que tienen un mejor y un peor autoconcepto musical, diferentes grados de ansiedad rasgo y atribuciones causales más o menos adaptativas, dado que dicho conocimiento permitiría a los profesores adaptar sus estrategias pedagógicas de acuerdo a las necesidades del alumnado, pudiendo ofrecer diferentes tipos de apoyos a estudiantes dependiendo de su edad y de su género, puesto que la adolescencia constituye un periodo especialmente crítico en relación al autoconcepto general.

5) “¿Cómo evalúas a tus alumnos de instrumento? Ideas del profesorado de Conservatorio acerca de los procedimientos de evaluación”. Aránzazu González Royo y Alfredo Bautista, autores del estudio, plantean que pese a la abundante literatura relacionada con la fiabilidad y validez de los procedimientos de evaluación utilizados por los profesores de interpretación, poco se sabe de sus ideas acerca de cómo evaluar a los estudiantes en clase y en los exámenes, o sobre el grado de acuerdo percibido con la manera de evaluar de otros profesores (e.g., compañeros de departamento). Los resultados muestran que las ideas mantenidas por los profesores respecto a cómo evaluar en clase difieren sustancialmente respecto de las ideas referidas en los exámenes, siendo ambas relativamente superficiales desde el punto de vista del aprendizaje del alumno, y que el grado de acuerdo entre profesores respecto de la forma de evaluar, tiende a ser bajo. Con base en los resultados cualitativos obtenidos, se sugiere la necesidad de ayudar a los profesores de instrumento a explicitar y consensuar los procedimientos de evaluación por medio de niciativas de desarrollo profesional, tanto formales (e.g., cursos, seminarios) como informales (e.g., discusiones entre compañeros).

6) “Percepción sobre el uso de ‘Soundcool’ como respuesta de intervención en la creación sonora y en el desarrollo de competencias docentes. Un estudio exploratorio en la formación inicial del profesorado”. Através de este estudio, sus autores Adolf Murillo Rives, María Elena Riaño Galán y Noemy Berbel Gómez invitan a la comunidad educativa musical, desde centros de enseñanza general hasta escuelas de música y conservatorios, a reflexionar sobre las nuevas posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en el aula y se concluye que estas contribuyen al desarrollo de competencias docentes relacionadas con la creatividad, el trabajo colaborativo y la innovación, todas ellas competencias fundamentales en el desempeño profesional del futuro docente.

Previamente, bajo el epígrafe “Hacia nuevas metas y narrativas de investigación en educación

musical” se analizan estadísticas que hablan del gran interés y gusto en nuestro país por la interpretación musical debido al gran número de personas matriculadas en enseñanzas especializadas y en enseñanza no reglada (en 2015/16 hubo 323.693 y 224.761 alumnos, respectivamente) y que a pesar de esto, las administraciones educativas han restado a la educación musical la importancia que merece. Las altas tasas de abandono y los factores de diferente índole que contribuyen a ello (económicos, duración de los estudios, superación de pruebas, capacidades auditivas, técnicas y artísticas que estas enseñanzas requieren, factores de naturaleza personal y sociocultural, prácticas de profesorado insuficientes y obsoletas, razones de contenido etnográfico...) también son comentados en este apartado.

Se pueden advertir, entre otras, las siguientes conclusiones:

• En los conservatorios y muchas escuelas de música la hegemonía de los instrumentistas es

absoluta y se prioriza la interpretación sobre otras áreas importantes como la composición y la improvisación, y por supuesto por encima de la pedagogía, la didáctica o la investigación musical.

• La tradición pedagógica instrumental está marcada por un individualismo imperante cuyos

métodos ni se supervisan ni se cuestionan y el quehacer diario del profesor se deja a su completa discreción.

• La formación inicial de los profesores de conservatorio en su inmensa mayoría, no ha incluido

una carga de contenidos educativos y psicopedagógicos sólida. Su prácticum ha sido inexistente o de muy escasa duración, (en tal caso, realizado en contextos mayormente tradicionales), y sus oportunidades de participar en iniciativas de desarrollo profesional de alta calidad, han sido nulas o muy limitadas. Es por ello que muchos docentes instrumentistas han sido prácticamente impermeables a los nuevos enfoques educativos a pesar de las críticas que el modelo de conservatorio ha recibido en los ámbitos académicos de nuestro país.

• Se precisa de cambios profundos en los modelos y métodos de enseñanza musical,

particularmente en lo que respecta al área de interpretación, cambios que, como se defiende en el monográfico, deberían impulsarse no solo desde la formación inicial y permanente del

profesorado y desde los propios centros, sino también desde la investigación.

• Mejorar la calidad de la educación musical, requerirá de una compleja y costosa labor de

andamiaje, de trabajo colaborativo entre los centros educativos (profesores, equipos directivos), los formadores del profesorado y también los investigadores para permitir al profesorado conectar teoría y práctica.

**EVALUACIÓN en clase de música:Retos inherentes y la problemática de Pisa.**

**Estudio de Smaragda Chrystosomou - Athenas University (Greece)**

Evaluar es inherente a enseñar y a aprender. Al evaluar se pretende mejorar, no solo comprender.

- Hay una controversia en las enseñanzas artísticas: ¿qué y cómo evaluar? Esta circunstancia es de carácter general, no depende de tal o cual centro concreto. Las discusiones filosóficas acaloradas se producen por doquier.

La autora, Chrystosomou, desarrolla en este trabajo una investigación a “pequeña escala” pero, a su juicio, representa bastante fielmente la situación global.

Para pedir a los políticos implicación y financiación, se requieren medidas, datos, en definitiva:

cifras.

La autora afirma que es voluntad y deseo del profesorado griego de arte y música que se incluyan las materias que ellos imparten como parte de las asignaturas troncales, pero se apresuran a distinguir sus materias de las otras. Básicamente, quieren beneficiarse del hecho de ser considerados en pie de igualdad con respecto a las asignaturas troncales, aunque no quieren cumplir las mismas reglas (!!).

En un artículo de Fisher (2008) califica esta posición como “caprichosa” y sostiene que no puede quererse lo uno y lo otro.

- Ausencia de evaluación en toda iniciativa educativa (incluyendo las artes) : es un “suicidio

profesional”. James Popham (2004): “eso crearía un vacío intelectual que impediría mejorar la práctica pedagógica”

Áreas, herramientas de evaluación y niveles educativos

A diferencia de lo referido anteriormente, en la enseñanza musical, en determinadas áreas, hay una tradición de evaluación de largo recorrido: Murphy y Espeland (2007), Colwell (2004) y Spruce (2001) hablan de la realización de pruebas nacionales e internacionales en interpretación musical desde hace muchos años. La autora griega argumenta que ese es un asunto muy específico de la música; y que no se evalúan o apenas se evalúan otras habilidades instrumentales.

En enseñanza primaria se entiende la música como algo “alegre”, “divertido”, y no se da

importancia a la evaluación objetiva.

Se ha documentado abundantemente la diferencia entre las competencias del profesorado

especializado y las del profesorado de enseñanza general. Parece que los más adecuados para objetivizar la evaluación son paradójicamente quienes más se oponen a ello. (Resumen mío).

Enfoque “homogeneizado” sobre la música

Se ha criticado por otro lado a los especialistas por tener una visión únicamente occidental,

“clásica” con tantas comillas como se quiera, de la música: una “estética burguesa” (Spruce 2001). Según este último, fue después del siglo XVIII cuando se creó un enfoque jerárquico de la música.

Se deberían incluir y evaluar muchos aspectos, tales como la improvisación, que hasta hace poco ni siquiera se tomaba en cuenta en el análisis musical de una composición, y siempre bajo el prisma occidental.

¿Cómo evaluar a los alumnos sobre música africana con criterios europeos?

Hay una tensión insoluble entre un plan de estudios que es filosóficamente multiestilístico y una forma de evaluar que es monoteísta. (Spruce, 2001).

La investigación en Grecia (actualmente)

En la actualidad, la noción de evaluación y hasta la misma palabra arrastran connotaciones negativas debido al uso y abuso de los resultados de la evaluación. En las escuelas griegas, “evaluación” es sinónimo de puntuación.

Según Murphy (2007), no está resuelto el papel de la evaluación formativa y sumativa ni de la autoevaluación, en contra de gran parte de la literatura internacional.

Respecto a la metodología de la evaluación, la inmensa mayoría apoya la evaluación descriptiva como la más justa y precisa, pero debido a las fortísimas restricciones económicas en el sistema educativo, y la mentalidad de padres y

alumnos, entienden que deben matizarse con la evaluación entre iguales y otros procesos similares.

El papel que desempeña en la literatura internacional la retroalimentación parece que no preocupa en absoluto a los profesores griegos de música.

Implicaciones para el futuro

Una formación inicial sobre todo esto, no solo en Grecia, sino en muchos otros países donde se ha detectado la misma o parecida problemática de dispersión de criterios, sería deseable, más que esperar a que se resuelvan los problemas por sí solos.

Procesos de evaluación → Planes políticos → Reformas educativas

(Relación estrecha en este “triángulo griego”)

La evaluación es en teoría una herramienta para para informar de la política llevada a cabo y contribuir a una práctica educativa mejorada. En la práctica, puede ser la única parte del proceso educativo con un impacto tan inmediato y aparente en los debates políticos. (OPINIÓN DE LA AUTORA DEL ARTÍCULO).

De ahí que no sea extraño el hecho de que la muy discutida evaluación de PISA esté en el centro de la polémica sobre políticas educativas y mejoras en el ámbito escolar. PISA=Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.

Validez de PISA en música (Se refiere a la enseñanza obligatoria, ¿los conservatorios no existen?).

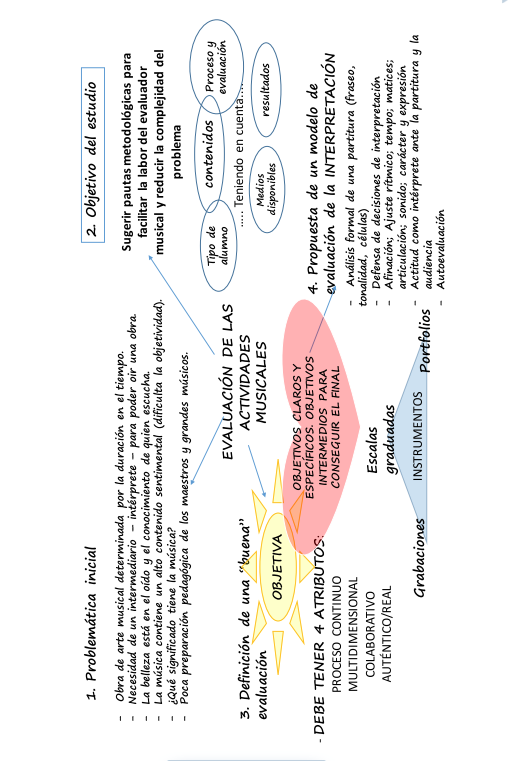
La falta de motivación y el desinterés de los estudiantes reflejan la incapacidad de los sistemas educativos para relacionar el contenido con la experiencia del mundo real.

Es fundamental replantearse la importancia y la aplicabilidad de lo que se enseña y alcanzar un equilibrio entre lo conceptual y lo práctico (Fadel, 2012).

No podemos ofrecer soluciones sencillas a problemas complicados. No hay homogeneidad, ni en la educación ni en la vida.

Se duda que PISA pueda medir nada relevante si no tomo en cuenta los currículos nacionales y locales

**Resumen sobre el artículo de Rafael Prieto Arbedola: “La evaluación en las actividades musicales.**



**Resumen sobre el artículo de José Luis Navarro “La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana de música: opiniones del alumnado”.**

La investigación se enmarca dentro de la educación musical mexicana, más

concretamente desde la perspectiva del alumnado sobre la evaluación de sus estudios a través de una metodología cuantitativa-descriptiva. Hace un recorrido sobre las peculiaridades educativas que comprenden las enseñanzas artísticas. Los resultados obtenidos revelan que:

• Hay un predominio de los usos tradicionales en la evaluación, es decir, se sigue evaluando subjetivamente ya que las disciplinas musicales se siguen considerando subjetivas.

• Un amplio sector de estudiantes conoce el programa educativo de sus asignaturas.

• Los instrumentos de evaluación que conocen son los tradicionales.

• Los profesores sólo realizan evaluaciones finales.

• Los estudiantes tienen interés en obtener una buena calificación para obtener una beca o algún otro beneficio.

• El 60% de los estudiantes señalaron que sus calificación fueron justas.

Introducción

Tras realizar un recorrido histórico sobre la educación musical en México donde se observan avances en la enseñanza artística como por ejemplo el reconocimiento oficial de la importancia de la implementación de la enseñanza artística de calidad en la escuela o la apertura de varias escuelas de música a nivel profesional en la provincia, el autor señala que no hay información concreta disponible sobre los procesos educativos en general y particularmente en los métodos de evaluación implementados.

Las innovaciones pedagógicas que desarrollan actualmente muchos teóricos adscritos al constructivismo señalan los siguientes aspectos:

• Realizan una crítica a las formas masivas de evaluación por medio de exámenes estandarizados, en vez de desarrollar lo que ellos llaman como evaluación auténtica, que es un proceso complejo que puede ayudar al estudiante a complementar su aprendizaje.

• En cuanto a la metodología en las enseñanzas musicales señalan que las materias deberían clasificarse en conocimientos declarativos (hechos o conceptos), contenidos procedimentales (algortimos y heurísticos) y contenidos condicionales (estrategias de aprendizaje).

• El aprendizaje musical contará con una sólida formación instrumental y artística sustentada en el conocimiento técnico, estilístico, teórico y humanístico-social con una actitud crítica, ética, creativa y con disposición para la superación permanente.

Los propósitos de la nueva cultura educativa tiene los propósitos de proyectar la evaluación como eje conductor del proceso de enseñanza aprendizaje y favorecer una mayor intervención en su proceso al estudiantado, así como requerirle más responsabilidad en la estimación de sus aprendizajes.

Aspectos generales sobre la evaluación y su implementación en el aula de música

En este apartado se desarrolla el estudio sobre la evaluación en tres bloques: Desde la perspectiva constructivista; la evolución del concepto, su función y algunas herramientas; y las características de la evaluación en la educación musical (actividades y estrategias).

En primer lugar, se extraen ideas sobre la evaluación y el constructivismo de los siguientes autores:

Poplin:

• No fragmentar los conocimientos

• Partir de los conocimientos previos de los estudiantes.

• Considerar la falta de autovaloración del proceso de aprendizaje.

• Ponderar la motivación y la responsabilidad afectiva del alumno en la apropiación de los saberes.

• Que el cambio cognitiva sea permanente y significativo.

Piaget:

• Critica el empleo de las evaluaciones que tradicionalmente se realizaban en la escuela por medio de exámenes estandarizados, porque polarizan las actividades que deberían destinarse al estímulo de los procesos cognitivos sobre la consecución de resultados efímeros y artificiales.

• Avala otro tipo de evaluación basado en la observación cotidiana del trabajo del educando por el profesor. Gardner, la evaluación en el terreno de la teoría de las inteligencias múltiples:

• Debe ser neutral respecto al tipo de inteligencia.

• Debe ser evolutivamente adecuada.

• Debe ir ligada a una serie de recomendaciones.

Ausbel, uso de pruebas con los siguientes criterios:

• Confiabilidad: Se refiere a la consistencia de las pruebas según unos determinados ítems.

• Representatividad: Grado en que los ítems de una prueba constituyen una muestra imparcial y aleatoria de lo que pretenden medir.

• Discriminabilidad: Depende de su capacidad de distinguir entre el nivel de los alumnos con respecto a una destreza dada.

• Factibilidad: Importancia de la información que produzca y de la facilidad de su administración, calificación, interpretación y susceptibilidad de retroalimentación.

A continuación, se realiza una descripción del concepto de evaluación, su función y de algunas herramientas:

La evaluación según la RAE (2001) nos dice que evaluar significa “señalar el valor de algo (...) estimar, apreciar, calcular el valor de algo (o) estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. En el ámbito pedagógico el concepto ha tenido la siguiente evolución:

• Durante el período de 1930, se gesta una corriente de la estimación en orden del alcance de algunos objetivos formulados previamente, tomando nota de las consecuencias del proceso educativo.

• En los años setenta, se planteó la idea de evaluación como un sumario de cogida de datos, ventajoso para las disposiciones y que validaban la influencia del entorno y materias en los procesos de evaluación.

• Actualmente, se admite una visión ecléctica como el proceso de trazar, adquirir, encausar y entregar datos confiables y oportunos para determinar el valor de los programas, procedimientos y productos con el propósito de asumir distintos lineamientos en el marco institucional.

• Para Ahumada (2005), el concepto pasó de una evaluación referida a un comportamiento relativo y apoyarse en componentes de carácter estadístico, a una evaluación de referente absoluto en donde lo que importaba era el logro individual de ciertos objetivos previamente formulados, hoy se intenta reemplazar por una evaluación demostrativa de construcción del conocimiento.

La evaluación debe cumplir las siguientes funciones (Aguirre, 2005):

• Crear un ambiente escolar de forma que las actividades cotidianas tengan un significado diferente dentro y fuera del aula.

• Diagnosticar la situación previa de los educandos y apreciar el resultado final del proceso educativo.

• Adaptar las enseñanzas a las singularidades del alumnado.

• Consolidar el aprendizaje.

• Recapitular la información.

Varios autores plantean realizar tres evaluaciones a lo largo del curso. La evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación final (Aguirre, 2005; Ahumada, 2005; Díaz, 2006).

• La evaluación inicial: Tiene el propósito de formar juicios para la adecuada planeación de las actividades educativas. Corre el riesgo de que el profesor haga un prejuicio sobre las perspectivas educativas de los alumnos.

• La evaluación formativa: Con ella se pretende auxiliar el avance en los procesos de aprendizaje. Demanda mucho tiempo y esfuerzo.

• La evaluación final: Es la más común. Admite identificar el logro alcanzado por los educandos al final de un curso. Es común que se trate de una evaluación sumativa que tome en cuenta la realización de más de una actividad.

Las herramientas o instrumentos de evaluación que se describen en la investigación son:

• Portfolio educativo:

- Es una recopilación selectiva de tareas académicas realizadas durante el curso.

- Estas tareas están supeditadas a un proyecto de trabajo previamente determinado y superior a la suma de dichas tareas.

- Consienten observar la relación entre saberes conceptuales y procedimentales.

- Permite saber cómo se desenvuelve el alumno en una situación determinada.

- Confronta con el examen tradicional de preguntas de opción múltiple o de respuesta directa.

• Rúbricas:

- Define ciertos criterios para un trabajo.

- Por lo general, especifican el nivel de desarrollo esperado a través de una escala (Ej.: excelente, bueno, necesita mejorar o insuficiente) o en términos numéricos (4, 3, 2, 1), calificaciones que al final se suman para determinar el resultado al que se le asigna una nota.

- Para Goodrich (2010) son instrumentos de evaluación que pueden ayudar a profesores y estudiantes a reflexionar sobre determinados trabajos educativos, por ello, favorecen la mejora en la calidad del proceso educativo. a través de estas, es posible determinar cómo se evaluará el proyecto.

• Autoevaluación:

- Proceso que puede implementar y aplicarse mediante cualquier instrumento descrito u otros.

- Puede generar una retroalimentación que ayuda al estudiante a estimar sus trabajos con un hondo grado de reflexión.

- Díaz (2006) dice que “los profesores consideran que no es un procedimiento fiable, ya que los alumnos se aprovechan del mismo para inflar sus éxitos y cubrir sus deficiencias, pues lo único que buscan es la calificación”. Por ello, la autora propone que la evaluación vaya acompañada de evidencia y argumentos.

• Examen:

- Instrumentos integrados por reactivos que deben ser respondidos por el sujeto evaluado.

- Las preguntas pueden ser abiertas, de opción múltiple, de correlación o de deducción.

- Por ser una herramienta sobredimensionada en su valor e influencia por todos los agentes en el campo educativo y por ser prácticos se sigue justificando su uso en los sistemas educativos formales.

Características de la evaluación en la educación musical: actividades y estrategias

El dilema en la evaluación de actividades artísticas parte de dos aspectos:

1. La idea errónea de que el arte podía ser llevado a su máxima expresión solamente por el genio.

2. La subjetividad implícita en algunos aspectos de tipo estético hace complicada la sistematización y valoración objetiva de las artes. Sin embargo, se pueden establecer algunos fundamentos que permitan la valoración de las actividades musicales.

Prieto (2001) señala la importancia, en el campo de la educación musical, de realizar una evaluación consensuada entre varios jueces, independientemente de los instrumentos utilizados en la evaluación y además, aprueba la utilización de los instrumentos de evaluación descritos anteriormente, teniendo en cuenta la especialidad (interpretación, composición, etc.), el espacio educativo (profesional, no profesional, concursos) y la edad (nivel educativo).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

• Grupo de 30 estudiantes de 20 a 41 años convocados por un equipo de investigación conformado por alumnado del Seminario de evaluación en la educación musical (febrero – junio de 2013).

• La encuesta se realizó en una escuela universitaria técnica de música de la Ciudad de México (mayo 2013).

• La selección de la muestra se generó al azar entre el alumnado de alguna licenciatura impartida en la institución.

• Enfoque cuantitativo-descriptivo por medio de una encuesta.

• Diseño y validación del instrumento de evaluación por el equipo de trabajo.

Instrumento de evaluación

El cuestionario-encuesta que está transcrita y analizada para generar categorías a través del proceso conocido como teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967) y está integrado por cuatro secciones:

• Datos generales (Para conocer las características de los participantes).

• Conocimiento de los estudiantes de aspectos sobre evaluación educativa.

• Tipos y periodicidad de evaluación de los docentes.

• Percepción de los estudiantes sobre la evaluación que han recibido.

Resultados

Tal y como aparece al principio del resumen, se extraen las siguientes conclusiones:

• Hay un predominio de los usos tradicionales en la evaluación.

• Un amplio sector de estudiantes conoce el programa educativo de sus asignaturas.

• Los instrumentos de evaluación que conocen son los tradicionales.

• Los profesores sólo realizan evaluaciones finales.

• Los estudiantes tienen interés en obtener una buena calificación para obtener una beca o algún otro beneficio.

• El 60% de los estudiantes señalaron que sus calificación fueron justas.

AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

La evaluación es un aspecto fundamental para la mejora de la educación y  la transparencia del sistema educativo.

Sirve no solo para recoger información sobre los resultados conseguidos en el aprendizaje, sino y de forma fundamental para identificar los progresos y dificultades encontradas por los alumnos y de esta manera realizar reajustes en el proceso.

Uno de los aspectos fundamentales en los que se debe centrar la evaluación es la reflexión sobre lo ocurrido en el proceso de aprendizaje, tanto desde la perspectiva del profesor como de los alumnos.

En este sentido los alumnos deben acostumbrarse e evaluar por si mismos sus procesos de aprendizaje y los profesores el diseño de las actividades que proponen en sus programaciones.

La evaluación entendida de esta manera, está destinada a recoger información sobre el proceso educativo, tanto de los alumnos, como de los profesores. En este sentido la evaluación se convierte en una actividad continua de conocimiento con carácter formativo.

Uno de los aspectos básicos de la evaluación formativa se centra en entender la evaluación como una actividad crítica y de reflexión. La evaluación debe ayudar a que tanto los alumnos como los profesores tomen conciencia de los puntos fuertes y débiles de un trabajo, de una propuesta , de una práctica educativa, etc pero, sobre todo de cómo mejorarla .En este sentido cobran gran importancia los procesos de autoevaluación y coevaluación.

Rosales (1996) y Castillo (2002) manifiestan que la evaluación tradicional se centra en la heteroevaluación que realiza el docente del estudiante; dicha evaluación tiene un carácter individual y no se corresponde con un modelo de evaluación participativa.

El énfasis en el carácter formativo de la educación tiene también una base legal. De hecho desde 1970 las diferentes leyes educativas han venido proponiendo y defendiendo el desarrollo y utilización de procesos de autoevaluación y coevaluación del alumnado.

**La autoevaluación** pretende que los alumnos tomen conciencia de su propio proceso de aprendizaje y se responsabilicen de él. Consiste en una forma de autoconocimiento de si mismo y de sus capacidades. Es el proceso donde el alumno valora su propia actuación, permitiéndole reconocer sus posibilidades ,limitaciones y cambios necesarios para mejorar su aprendizaje.

La autoevaluación ofrece muchas ventajas a los alumnos porque favorece el autoaprendizaje, el desarrollo de la capacidad crítica y la toma de decisiones.

La Autoevaluación permite al alumno:

* Emitir juicios de valor sobre sí mismo en función de ciertos criterios de evaluación o indicadores previamente establecidos.
* Estimular la retroalimentación constante de sí mismo y de otras personas para mejorar su proceso de aprendizaje.
* Participar de una manera crítica en la construcción de su aprendizaje.

Cuando los alumnos son capaces de evaluar sus producciones escolares, sus trabajos, tareas, su puesta en escena, una audición etc, aumenta su compromiso en el proceso educativo y su motivación e interés por mejorar los posibles fallos.

Para que la autoevaluación sea **objetiva** ,es conveniente que se contraste con la opinión de los compañeros y del docente, que dispongan todos de los criterios contra los que van a comparar la situación. Sin embargo como guía del proceso, el docente sigue siendo siempre el responsable de la calificación del estudiante.

 Para que la autoevaluación **sea eficaz**, y siguiendo la propuesta de Rodríguez (2001) el docente debe indicar al estudiante en qué aspectos evaluarse, establecer criterios para comparar los resultados obtenidos, evitar reducir el proceso de autoevaluación a solo ponerse una calificación, porque no necesariamente al emitir una calificación reflexiona sobre su proceso y los resultados, así

**La coevaluación** o evaluación entre iguales es un tipo de evaluación que se basa en la participación. Es una forma de evaluación donde todos se involucran valorando el desarrollo de sus compañeros y ofreciendo la oportunidad de que los demás se conozcan y reconozcan como individuos con potencialidades y oportunidades de mejorar cada día. La posibilidad de valorar los aprendizajes propios y los de los compañeros favorece la capacidad de autorregulación de los procesos de aprendizaje.

**Cuando el grupo es quien se evalúa es necesario hacerlo atendiendo a criterios de evaluación o indicadores establecidos por consenso.**

  La Coevaluación permite al alumno y al docente:

* Identificar los logros personales y grupales.
* Fomentar la participación, reflexión y crítica constructiva ante situaciones de aprendizaje.
* Opinar sobre su actuación dentro del grupo.
* Desarrollar actitudes que se orienten hacia la integración del grupo.
* Mejorar su responsabilidad e identificación con el trabajo.
* Emitir juicios valorativos acerca de otros en un ambiente de libertad, compromiso y responsabilidad.

Existen muchas **razones de carácter pedagógico**, por las que es importante potenciar la participación de los alumnos en el proceso de evaluación:

* La mejora del aprendizaje y de los procesos educativos generados  debido a la mayor implicación y participación de los alumnos. Esto facilita que tomen conciencia y asuman los aspectos fundamentales de los contenidos de aprendizaje propuestos.
* El desarrollo del pensamiento crítico y la autocrítica:La evaluación compartida puede ayudar  a centrar la atención en aprender a valorar la calidad de un trabajo.
* El desarrollo de la autonomía del alumnado y de la responsabilidad en la medida en que  favorece la implicación del alumnado.
* La adquisición de las habilidades y recursos que se requieren para aprender a hacer las cosas de un modo cada vez más autónomo
* El desarrollo del  respeto por el otro.
* Incentiva los  procesos de metacognición para la autorregulación y el autoaprendizaje.
* Permite al docente realizar una reflexión de su práctica como educador (Salinas, 2002; Díaz, 2005) dando una mirada crítica sobre lo que los estudiantes consideran como prioritario y relevante.
* La aceptación de la diversidad de perspectivas y con la posibilidad de negociación de sentidos y criterios como referentes para la valoración de los aprendizaje del otro (Antolín & Falieres, 2006

**La coevaluación en las enseñanzas musicales**

La coevaluación  tanto aplicada a clases o actividades colectivas de instrumento, como a grupos de asignaturas teóricas, según nuestra experiencia docente, nos sugieren los siguientes aspectos

Entre las dificultades detectamos:

* Evaluación emocional: la evaluación se ejecuta como castigo o premio en función de la relación personal entre los alumnos.
* No aceptación de la valoración de los iguales: el rechazo a ser juzgado por los compañeros, por considerar que no es un rol que les corresponda.
* No implicación: los alumnos realizan una evaluación superficial y poco significativa. Entre las razones que se han apuntado como causantes de esta situación se incluyen el hecho de que los estudios musicales en general no sean un interés primario para el alumno, o que simplemente que no se han implicado lo suficiente en la actividad propuesta (habría que rediseñar la actividad), y por lo tanto tampoco en la evaluación de otros compañeros.
* Encontrar el momento: en el caso de la práctica instrumental, sería particularmente interesante hacer este tipo de reflexión justo al terminar una audición, pero la logística (principalmente tiempo y disponibilidad de espacios) no es fácil de gestionar.

Entre los beneficios destacamos:

* Cuestiones que han sido repetidas en diversas ocasiones por el profesor y no han calado hasta ese momento de pronto son asimiladas por el evaluado. Puede darse porque se plantean de una manera alternativa, o por que el emisor del mensaje es distinto.
* Motivación adicional: actuar ante el grupo. El deseo de “hacerlo bien” ante los compañeros de curso o especialidad puede ser un aliciente frente a realizar la misma tarea solamente frente al profesor, que se ve como algo más rutinario.
* Los alumnos son más conscientes de lo que se pide de ellos si evalúan estos mismos ítems en sus iguales. Ponerse en la piel del evaluador facilita la tarea de asimilar los criterios de evaluación.
* Se “igualan los niveles de lectura”: los alumnos toman más conciencia de cuál es su propio nivel al comparar su ejecución con sus iguales y obtener la valoración de éstos que simplemente obteniendo la valoración del profesor. Se ha comentado que esto es especialmente evidente en materias abstractas en las que frecuentemente los alumnos no saben si su ejecución es correcta o incorrecta, o qué es lo que ha fallado en la misma.

“REFLEXIONES SOBRE EL MARCO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN “

Las teorías sobre la evaluación buscan clarificar y aportar ideas para que trasciendan a una dimensión práctica, pero en el día a día de la relación docente-alumno, la sensación es que existe cierta distancia entre la teoría y la práctica.

La teoría no entiende del todo la práctica y viceversa.

El marco teórico es imprescindible, pero en la práctica se consuman infinidad de realidades, problemáticas sensibles y particularidades únicas y del momento que no se pueden ni definir ni articular con un estudio simple y esquemático. Y más si cabe, con las singularidades y los diferentes niveles de exigencia que corresponden a cada una de las enseñanzas.

En el caso de las enseñanzas musicales, cada clase es un mundo lleno de pequeños mundos que interactúan, y aunque haya una planificación previa, siempre se está expuesto a novedades, a giros imprevistos; esto le aporta mucha complejidad, pero a la vez, se abren unas ventanas a un espacio complejo pero apasionante: ¿Cómo se evalúa, se explica, y se data todo eso?

Nos referimos a los parámetros musicales aplicables a cada música, propios de cada instrumento.

En este sentido la evaluación en las enseñanzas musicales tiene un carácter especial que hace más complejo el proceso para conseguir la objetividad y la uniformidad.

Sin embargo nuestro afán es buscar una serie de parámetros generales a todas las especialidades instrumentales que nos sirvan como referentes para evaluar con homogeneidad y compartir unos criterios comunes, pero sin dejar de lado las características individuales de cada alumno.

En definitiva, apostamos por una evaluación de carácter procesual dirigida a tomar decisiones ajustadas a cada alumno y a su situación de aprendizaje, diseñando estrategias de enseñanzas que hagan atractivo y motivador las nuevas situaciones de aprendizaje.

Nos parece importante utilizar instrumentos de evaluación que nos ayuden a fundamentar la evaluación del alumno y al mismo tiempo favorezcan la autoevaluación y coevaluación entre los propios alumnos.

“ LA EVALUACIÓN PERSONALIZADA” : CONCEPTO E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La finalidad de la evaluación de carácter personalizado es determinar lo que los estudiantes han aprendido y la forma en que lo han aprendido.

El alumnado es el protagonista principal de su aprendizaje y en esta medida la evaluación debe estar consensuada previamente con el alumnado, lo que incrementa el compromiso, la implicación y la responsabilidad que éste adquiere con la asignatura.

La evaluación es uno de los aspectos más controvertidos y difíciles (Coll &amp;

Martín, 2006; López, 2006) de llevar a cabo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito educativo.

Gimeno y Pérez (2008) definen la evaluación como “cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (p. 338).

Para Álvarez (2001, p. 51) “evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender”.

Por tanto, la evaluación debe ser útil, factible, ética y exacta Para Stufflebeam y Shinkfield, 1987) a la vez que debe englobar factores como continuidad, sistematicidad y flexibilidad (Escamilla &amp; Llanos, 1993; Pérez &amp; García, 1989) además de ser innovadora, prospectiva y motivante.

La evaluación personalizada debe cumplir los siguientes requisitos:

 Reflexionar y dejar bien sentado lo que el estudiante espera de la evaluación.

 El alumno pasa de objeto de aprendizaje a sujeto y es quien dirige las operaciones del proceso de aprendizaje y por tanto de su evaluación.

 Es fundamental averiguar qué es lo que se espera que los estudiantes puedan entender ( evaluar la comprensión del alumno)

 Es necesario observar al alumno de cerca y escuchar sus ideas para identificar en que momento está de su aprendizaje porque no todos los estudiantes son capaces de expresar su comprensión de la misma manera.

 Fomentar el pensamiento crítico y la investigación del alumno para hacer posible la evaluación de su comprensión.

 Identificar puntos fuertes y débiles.

 Enseñar a los alumnos habilidades de autoevaluación.

 Guiar al alumno en el establecimiento de objetivos.

 Informar al alumno de su progreso.

 Pedir a los alumnos que identifiquen el “punto más confuso” que les queda tras finalizar la clase.

 Identificar las necesidades particulares de aprendizaje de los alumnos o grupos.

 Cerciorarse de que los alumnos conocen los criterios de evaluación y lo entienden realmente.

 Conseguir que los alumnos encuentren útiles sus evaluaciones.

Estrategias de apoyo para realizar la evaluación personalizada :

 Diseñar buenas rúbricas que se puedan utilizar como guía para ayudar a los alumnos a comprender lo que se espera de ellos.

 Evaluar por competencias.

 Participación de todos los implicados en el proceso educativo.

 Extenderse al ámbito familiar y social

 Determinar los recursos utilizados y disponibles

 Diseñar contratos de aprendizaje, que potencian la corresponsabilidad del alumno/a y su familia con el centro en sus aprendizajes.

 Contribuir a determinar el punto de partida de los/as alumnos/as, mediante una evaluación inicial del alumnado en la que se tratará de de valorar sus potencialidades y de generar “altas expectativas”.

 Poner nen en marcha medidas que tengan en cuenta las características del alumnado: ritmos de aprendizaje y estilos.

“LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA EVALUACIÓN”

La evaluación del aprendizaje, desde la atención a la diversidad, nos ayuda a comprobar si se han cumplido los objetivos de aprendizaje de forma diferenciada y personalizada., mediante el empleo de diferentes instrumentos y actividades.

Esta evaluación va a hacer posible conocer las potencialidades y necesidades educativas de los alumnos, para favorecer su desarrollo general.

Una de las principales dificultades que se encuentran los docentes es que no siempre se tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes en el momento de diseñar los instrumentos de evaluación.

La evaluación entendida de una forma de forma es uno de los instrumentos que tenemos los educadores para recoger información del momento del aprendizaje en el que se encuentran los alumnos  así como de las dificultades y ayudas que se les puede proporcionar**.**

La evaluación es un proceso que permite tanto al docente como al estudiante conocer las potencialidades y dificultades en el proceso de enseñanza–aprendizaje ,permitiendo por lo tanto reorientar el proceso.

En este sentido es muy importante que la evaluación de los alumnos ayude a recoger información sobre los avances o  dificultades que se van encontrando para  tener en cuenta cuáles son sus posibilidades reales.

Se trata de evaluar la amplitud de la zona de desarrollo próximo por diferentes vías para facilitar a los alumnos la consecución de los objetivos y las competencias, teniendo en cuenta sus características individuales.

La evaluación de los aprendizajes teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo ,ayuda al profesor a conocer qué es lo que el alumno puede hacer con ayuda y por tanto poder utilizar las estrategias adecuadas para que adquiera el conocimiento y pueda transferirlo a situaciones nuevas.

El concepto de zona de desarrollo próximo parte de la ley que enunció Vigotsky sobre la formación de los procesos psicológicos superiores. La zona de desarrollo próximo es la distancia  entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial. Se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (con ayudas)

Acerca de la evaluación Vigotsky planteó: “... al evaluar el estado del desarrollo, tener en cuenta no sólo las funciones que ya han madurado, sino también las que están en proceso de maduración, no sólo al nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo”.

En la docencia, suele ser habitual solo tener en cuenta lo que el estudiante es capaz de realizar correctamente sin ayuda. A este respecto la concepción vigotskiana considera que para averiguar hasta qué punto el intelecto esta maduro para una u otra función se puede utilizar como prueba la imitación.

La imitación es una estrategia de gran utilidad cuando se comprueba cómo el niño es capaz de resolver una tarea después de observar como la realiza otra persona o un igual.

De ahí, la importancia de concebir   la demostración como  el último  de los  niveles de ayuda,  pues  sólo  se  puede  imitar  lo  que  está  en  la  zona  de  desarrollo  próximo,  si  el estudiante no tiene reservas de conocimientos relacionadas con ese contenido; aunque se le demuestre, no podrá ejecutar la tarea correctamente.

El empleo de los niveles de ayuda posibilita dar una atención individual y diferenciada a cada estudiante durante el proceso de enseñanza–aprendizaje, obliga al estudiante a tener una participación activa e independiente en este proceso y; por tanto, prevenir desviaciones en el desarrollo.

La cantidad de niveles de ayuda dependerá de las características de quien

aprende, de las peculiaridades del contenido y de las habilidades de quien enseña.

Desde el punto de vista de atención a la diversidad, es fundamental adaptar las actividades y tareas de evaluación a las características de los estudiantes. Para ello debemos identificar los aspectos mas relevantes de la evaluación.

Si se tiene en cuenta la diversidad de estudiantes durante el proceso de evaluación, mejora la calidad de su aprendizaje.

Evaluar atendiendo a la diversidad supone realizar un proceso de reflexión en el que hay que tener en cuenta dos cuestiones fundamentales:

1. Identificar cuáles son las potencialidades, motivaciones, intereses, puntos fuertes y débiles y   características personales de los alumnos.
2. Evaluar toda la actividad del alumno, sus progresos y retrocesos, su forma de aprender, los errores que repite y cómo corrige los errores.

A partir de este análisis de situaciones diversas en el alumnado estaremos en condiciones de poner en marcha un plan individual que se irá adecuando de acuerdo a la evolución del aprendizaje de los alumnos.

El concepto de diversidad hace referencia a las diferencias individuales que podemos encontrar en los alumnos en cuanto a aptitudes, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas, entorno social……y otros muchos factores que hacen a cada alumnos una persona diferente con características y necesidades propias.

Esta diversidad de situaciones supone que cada alumno tiene unas necesidades educativas individuales para acceder a los aprendizajes.

El papel facilitador del profesor supone respetar a todos los alumnos, siendo consciente de las realidades y necesidades de cada uno considerado individualmente.

Atender a las necesidades particulares de los alumnos hace imprescindible utilizar metodologías que promuevan la participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, valorando sus diferencias y aprovechando sus fortalezas.

En el ámbito educativo la atención a la diversidad requiere por parte del profesorado identificar las características y necesidades de cada uno de sus alumnos y planificar las estrategias que sean mas útiles en cada caso para atenderlas. Requiere, por tanto un esfuerzo en la adaptación de materiales así como  cambios metodológicos y organizativos.

**Algunas ejemplos de medidas de atención a la diversidad pueden ser:**

* Dar mas tiempo para conseguir un aprendizaje.
* Utilizar  estrategias facilitadoras: hablar con claridad, buscar el contacto visual, utilizar adecuadamente el lenguaje corporal.
* Utilizar diferentes materiales y actividades de refuerzo, enriquecimiento y profundización para dar respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje.
* Partir del nivel de conocimientos previos del alumno y de sus experiencias de aprendizaje.
* Secuenciar  y organizar los contenidos, presentándolos en un orden lógico, de modo que puedan ser fácilmente interiorizados por los alumnos.
* Reforzar el trabajo repetitivo en las especialidades instrumentales , que el alumnado deberá realizar fuera del horario lectivo.
* Utilizar medios audiovisuales e informáticos para hacer más accesible el aprendizaje de nuevos contenidos
* Valorar el esfuerzo y los logros
* Utilizar el refuerzo positivo para mejorar su motivación y confianza en si mismos

En las materias grupales puede resultar eficaz animar a que aprendan unos de otros, ayudando a que se sientan cómodos y compartan su ideas y experiencias para fomentar la creatividad. Utilizar el aprendizaje entre iguales y las relaciones tutoriales entre alumnos para facilitar los aprendizajes.

Se pueden dividir los grupos en otros mas pequeños para favorecer la participación de los alumnos más tímidos, inseguros o con diferente ritmo de aprendizaje.

Realizar actividades de carácter cooperativo que se pueden utilizar en cualquier momento de la clase, como por ejemplo actividades en las que los alumnos puedan prestar atención y aprender de los demás, realizando un debate o puesta en común.

**Estrategias de intervención en el aula.**

Los alumnos que se escolarizan en los conservatorios presentan necesidades individuales, tienen diferentes expectativas y capacidades.

Para atender a sus necesidades, más si son específicas, es importante tener una información adecuada de sus características y forma de afrontar los aprendizajes para en la medida de lo posible diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación que favorezcan un mejor aprovechamiento de la enseñanza musical.

El diseño de estrategias adecuadas requiere que tengamos en cuenta que tienen que aprender los alumnos y cómo pueden integrarlos, aplicarlos y utilizarlos en otras situaciones de aprendizaje.

**Intervención en alumnos con trastorno del espectro autista**

Algunas de las necesidades del **alumnado con trastorno del espectro autista** están vinculadas con sus dificultades de comunicación y de relaciones personales.

Algunas de sus dificultades más comunes son : establecer contacto visual y relacionarse con otras personas,pueden mostrar poco lenguaje corporal o facial al interactuar y pueden mostrar poco interés en compartir experiencias.

La comunicación en el alumnado autista puede caracterizarse como repetitiva (ecolalia). Sus conductas pueden ser estereotipadas y repetitivas, sintiéndose más seguros ante una rutina aunque no responden a métodos educativos regulares. Puede sentir una euforia sin motivo y no teme al peligro.

Estas conductas pueden ser en ocasiones habituales, por lo que en base a cada alumno/a, se deberán diseñar respuestas para la reconducción de dichas conductas en base a la individualidad de cada alumno/a.

Suelen tener una buena memoria auditiva.

En algunas ocasiones el alumnado autista o con asperger puede llegar a ser violento si se siente inseguro y/o frustrado.  Dicho comportamiento puede prevenirse a través del diálogo ante situaciones conflictivas y la creación de normas de convivencia consensuadas para el trabajo individual y cooperativo

Algunas de las estrategias a seguir son:

* Estructurar el espacio para que sea recreativo, espacioso, organizado y ordenado. El orden es muy importante ya que se sienten más seguros en el.
* Diseñar estrategias visuales como dibujos, láminas, símbolos, fotografías para el aumento de la comprensión  y de la regulación del comportamiento. Por ejemplo, distribuir en el aula dibujos para la recreación de las siguientes acciones: nos presentamos, desenvolvemos el instrumento y cambiamos de espacio para empezar a tocar.
* Crear una agenda de actividades: facilitar las secuencias de las actividades que se van a realizar a través de dibujos para por ejemplo las notas musicales.
* Anticiparse: Lo nuevo les genera malestar por lo que hay que anticipar el cambio progresivamente para generar seguridad y confianza.
* Descubrir y conocer progresivamente diferentes espacios relacionados con estas enseñanzas (conciertos didácticos, exposiciones, clases de otros grupos…).
* Respetar su ritmo de aprendizaje.
* Dar instrucciones de forma apropiada.
* Crear normas de convivencia desde el consenso y entendimiento.
* Unificar criterios en los familiares, otros educadores...
* Trabajar en equipo.
* Fomentar el empoderamiento.
* Elogiar y premiar el esfuerzo a través del reconocimiento.
* Aprovechar fortalecimientos.

Pero cabe mencionar que presentan una muy buena memoria auditiva muestra de ello es el caso de Dotan Nitzberg:

El trabajo en el aula de Música o Danza deberá centrarse en el trabajo con el grupo para la integración del alumnado. Su comportamiento puede ser visto como anormal por sus compañeros/as, por lo que las estrategias metodológicas pueden ser empleadas para integralo con cada integrante del grupo.

En algunas ocasiones el alumnado autista o con asperger puede llegar a ser violento si se siente inseguro y/o frustrado.  Dicho comportamiento puede prevenirse a través del diálogo ante situaciones conflictivas y la creación de normas de convivencia consensuadas para el trabajo individual y cooperativo.

**Intervención en alumnos  con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad**

Este trastorno tiene un origen de carácter neurobiológico.

Presentan  tres síntomas típicos: déficit de atención, impulsividad, hiperactividad motora y/o vocal.

El alumnado con TDAH no tiene una dificultad de capacidad cognitiva sino que un trastorno del rendimiento y de la producción debido a que la sintomatología dificulta el aprendizaje.

Tienen frecuentemente falta de motivación precisamente por la falta de maduración en sus funciones ejecutivas.

Son  capaces de aprender, como el resto del alumnado, quiere hacerlo,  conseguir satisfacción para él y sus familiares, por lo que necesita nuestra ayuda, especialmente planteando adaptaciones metodológicas adecuadas que le permitan conseguir los objetivos de aprendizaje previstos.

Para favorecer su proceso de enseñanza –aprendizaje y su evaluación es importante poner en marcha algunas estrategias como las siguientes:

* Ubicarlo en un lugar adecuado, evitando estímulos que le puedan dispersar y cerca de estímulos que le ayuden a mantener la atención para desarrollar una acción.
* La información debe ser sencilla y breve estableciéndose a través del contacto visual.
* Las metas deben presentarse de una en una y se debe reforzar y premiar el esfuerzo durante el proceso.
* En el caso de existir conductas negativas, una estrategia eficaz puede ser ignorarlas, siempre que no sean irrespetuosas, abriendo posteriormente el diálogo para la reflexión.
* Establecer normas y rutinas, los cambios les dificultan adaptarse a las exigencias del entorno que les rodea.
* Facilitar parámetros para que se organicen temporalmente ya que tienen dificultad en calcular el tiempo.
* Estimular el esfuerzo más que el resultado final.
* Ofrecer experiencias de éxito.
* Evitar las críticas.
* Utilizar consecuencias lógicas y no castigos.
* Evitar frases del tipo “pierde el tiempo en clase”, “está despistado”.
* Motivación: Tienen frecuentemente falta de motivación precisamente por la falta de maduración en sus funciones ejecutivas.
* Ayudarles a visualizar el objetivo al que quieren llegar, planificar el tiempo.
* Marcar el tiempo para las tareas, necesitan saber qué hacer, cuándo hacerlo y durante cuánto tiempo.
* Preguntar antes de realizar cada secuencia que hay que recordar y cuál es el objetivo en común.

Crear un diario, agenda, grabaciones, para anotar, analizar y visualizar la evolución y lo que hay que recordar ante la interpretación musical o del movimiento, como técnica de estudio.

**Intervención en alumnos con altas capacidades intelectuales**

Estos alumnos tienen unas características típicas relativamente comunes, que se dan en diverso grado o con diferente intensidad.

Algunas características comunes de estos alumnos (Webb y colaboradores 2007),son:

* Estado de alerta inusual ya en la infancia.
* Aprendices rápidos, capaces de relacionar ideas con rapidez.
* Retienen mucha información y suelen tener buena memoria.
* Vocabulario inusualmente amplio, uso de estructuras oracionales complejas para la edad.
* Comprensión avanzada de los matices de las palabras, metáforas e ideas abstractas.
* Les gusta resolver problemas que involucren números y acertijos.
* En gran parte autodidactas, leen y escriben ya en su edad preescolar.
* Inusual profundidad emocional, intensos sentimientos y reacciones, muy sensibles.
* El pensamiento es abstracto y complejo, lógico e intuitivo.
* El idealismo y el sentido de la justicia aparecen a una edad temprana.
* Gran preocupación por temas sociales y políticos y por las injusticias.
* Atención más prolongada, persistencia en la tarea y concentración intensas.
* Preocupados por sus propios pensamientos, sueñan despiertos.
* Impacientes consigo mismos y con las incapacidades de los demás o su lentitud.
* Capacidad de aprender las habilidades básicas más rápidamente con menos práctica.
* Hacen preguntas de indagación, van más allá de lo que se les enseña.
* Amplia gama de intereses (aunque a veces extremo interés en una sola área).
* La curiosidad altamente desarrollada; preguntas ilimitadas.
* Gran interés por experimentar y hacer las cosas de manera diferente.
* Tendencia a relacionar las ideas o las cosas en formas que no son corrientes u obvias (pensamiento divergente).
* Agudo y a veces inusual sentido del humor, sobre todo con juegos de palabras.

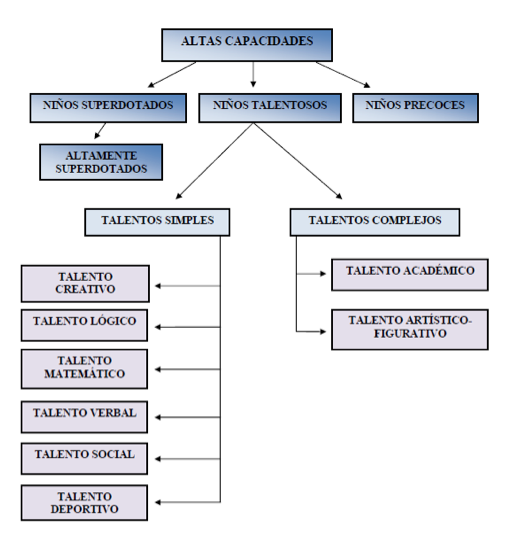
Hay que  diferenciar entre el alumnado superdotado y el alumnado precoz.

El alumnado superdotado debe tener un CI superior a la media (CI superior a 120), tener un elevado grado de creatividad y debe estar comprometido con la tarea que realiza.

 El alumnado precoz tiene una madurez superior al de sus compañeros /as pero se equilibra con el tiempo tratándose de una característica evolutiva.

Muchos de los/as alumnos/as superdotados han sido en su infancia precoces pero no todo el alumnado precoz es superdotado.

A su vez encontramos el alumnado talentoso, el cual puede desarrollar talento en una sola área (talento simple) o en varias áreas (talento complejo) como se adjunta en el cuadro:



Existen diferentes  tests específicos que analizan el talento musical : The Seashore Measures of Musical Talents (Seashore et al., 1956), The Drake Musical Aptitude Test (Drake, 1954), The Wing Standardized Test of Musical Intelligence (Wing, 1960) ,  The test of Musicality (Gaston, 1957),  The Musical Aptitude Profile (Gordon, 1965) y The Measures of Musical Abilities (Bentley, 1966).

El ejemplo más representativo de talento precoz es el caso de Mozart, con 3 años, mientras su padre daba lecciones de clavicordio a su hermana él buscaba terceras en el piano. Con 4 años le bastaba media hora para aprender un minueto y apenas el doble para un fragmento de mayor extensión. Con 5 años había inventado pequeños fragmentos de música que tocaba y escribía su padre y con 6 años viajó a Munich para tocar junto a su hermana ante el elector. Una de las historias más célebres acerca de las prodigiosas facultades de Mozart gira en torno a una obra coral sobre el Salmo 50: el "Miserere" de Gregorio Allegri. Éste sólo podía interpretarse al interior de la Capilla Sixtina, y cualquiera que lo copiase podía sufrir como pena la excomunión. Mozart, a los 14 años, concurrió a escucharlo y luego lo escribió por completo de memoria. El Papa lo distinguió con la Orden de la Espuela de Oro. Lamentablemente, la copia hecha por Mozart, que incluía los "embellecimientos" improvisados por los cantantes de la Capilla Sixtina, se perdió.

Para favorecer su proceso de enseñanza –aprendizaje y su evaluación es importante poner en marcha algunas estrategias como las siguientes:

* Aceleración de algunos cursos escolares para la promoción.
* Flexibilización, puede ser entendida como la aceleración pero no de todo un curso escolar sino solo para algunas materias. Por ejemplo la flexibilización en la asignatura de lenguaje musical es positiva para el alumnado que esta matriculado simultáneamente en el conservatorio de música y de danza.
* Agrupamiento.
* Enriquecimiento de currículo (ampliaciones curriculares, adaptaciones curriculares, entrenamiento metacognitivo, enriquecimiento aleatorio)
* Presentación de la información de un modo atractivo para fomentar las áreas de curiosidad e interés.
* Trabajar la voluntad y motivación de un modo modelado.
* La metodología del facilitador, el trabajo cooperativo y colaborativo fomentan la pertenencia y estimación al grupo.

**Intervención en alumnos con dislexia**

La mayor parte de los  alumnos disléxicos presentan problemas a la hora enfrentarse al "código de la partitura". Se trata de un código escrito que tienen que procesar con gran velocidad y automatismo.

En cambio muestran en general un gran sentido del ritmo y un porcentaje muy elevado de ellos disfrutan tocando instrumentos "de oído", sobre todo instrumentos de percusión, baterías, panderetas etc..

Tienen menor memoria de trabajo que el resto de la población, esa falta de memoria puede ser la causa de su dislexia.

Probablemente, al igual que en muchas de las asignaturas, les ayudarían las adaptaciones metodológicas.

Sus síntomas a veces lleva a los profesores a pensar que son alumnos lleva a los profesores más bien es vago, que trabaja poco, que son lentos, e incapaces de aprender un texto al pie de la letra y fallan en las definiciones.

    A veces se rebelan o se hacen los graciosos y otras se aíslan y tienen dificultades para hacer amigos.

Buscan la autoestima en aspectos ajenos a los estudios: si son creativos reaccionan con buenas salidas a los ataques verbales, lo que les crea problemas con los compañeros y los profesores, al tiempo que confirma la apreciación de que son espabilados y si no aprueban es porque no estudian ni trabajan.

También son despistados y desorganizados. No recuerdan que tienen examen o que entregar un ejercicio, y cuando lo hacen lo olvidan en casa.

Tienen una escritura descuidada, desordenada, en ocasiones incomprensible.

Dificultad para planificar y redactar relatos y composiciones escritas en general y baja comprensión lectora.

Para favorecer su proceso de enseñanza –aprendizaje y su evaluación es importante poner en marcha algunas estrategias como las siguientes:

-  Darle atención individualizada siempre que sea posible, haciéndole saber que puede preguntar sobre lo que no entiende. Se siente inseguro/a y preocupado/a por las reacciones del profesor/a.

- Evaluar los progresos en comparación con él mismo, con su nivel inicial, no con el nivel de los demás en sus áreas deficitarias.

- Tener en cuenta que requiere más práctica que un estudiante no disléxico/a para dominar una técnica nueva.

- Darle más tiempo para organizar sus pensamientos, para terminar sus trabajos.

- Tener presente su rendimiento inconstante.

- Evitar la corrección sistemática de todos los errores en su escritura, haciéndole notar aquellos sobre los que se está trabajando en cada momento.

- Darle la oportunidad de hacer exámenes orales, evitando las dificultades que le suponen su mala lectura, escritura y capacidad organizativa.

- Tener en cuenta que le llevará mucho más tiempo hacer las tareas para casa que a los demás niños del aula y que se cansa más porque todo el trabajo le supone más esfuerzo.

- Facilitarle el aprendizaje utilizando los recursos informáticos y medios audiovisuales

- Reforzar positivamente su trabajo siempre que sea posible, sin dejar de señalar aquello en lo que necesita mejorar y está a su alcance. Es fundamental entender la necesidad que tiene el niño de que se desarrolle su autoestima.

**CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.**

**Delante del espejo: ¿Cómo enseño yo?**

**El objetivo de esta actividad consiste en analizar la propia práctica docente, descubriendo las fortalezas y debilidades como docente para insertar en la práctica docente medidas de la figura del facilitador.**

Realiza este cuestionario de autoevaluación para descubrir las fortalezas y debilidades de tu práctica docente. El cuestionario te permite analizar los apartados de tu labor docente en su planificación, su realización y su evaluación.

**CENTRO:…………………………………………………………………………………………………**

**LOCALIDAD:………………………………………………………………………………………………**

**NIVELES A LOS QUE IMPARTE DOCENCIA:**

ENSEÑANZAS BÁSICAS:……………………………………………………………………………………………….....

ENSEÑANZAS PROFESIONALES:……………………………………………………………………………………….

ENSEÑANZAS SUPERIORES:…………………………………………………………………………………………….

**ESPECIALIDAD QUE IMPARTE:…………**

**SEXO:**https://docs.google.com/drawings/u/0/d/s2VdnOBdnwYApyJzfhXHeVQ/image?w=29&h=23&rev=1&ac=1&parent=1yZI2lsnuleExDJwpEuyWyL6oA-Le37gv

HOMBRE:https://docs.google.com/drawings/u/0/d/sp8QWyH6LTWUVKPk_69Uqsg/image?w=29&h=23&rev=1&ac=1&parent=1yZI2lsnuleExDJwpEuyWyL6oA-Le37gv

MUJER:

**EDAD AÑOS DE DOCENCIA:………**

Las valoraciones se agrupan en 4 categorías, 1 nunca; 2 pocas veces, 3 casi siempre y 4 siempre.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **I. PLANIFICACIÓN** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **1** | Realizo las adaptaciones curriculares en base a la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el PCC y, en su caso, la programación del departamento. |  |  |  |  |
| **2** | Planteo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las  competencias que mis alumnos y alumnas deben conseguir. |  |  |  |  |
| **3** | Selecciono y secuencio los contenidos con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada alumno o alumna. |  |  |  |  |
| **4** | Adopto  estrategias y  programo actividades en función de los objetivos, de los distintos tipos de contenidos y  de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado. |  |  |  |  |
| **5** | Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos ajustado lo más posible a las necesidades e intereses del alumnado. |  |  |  |  |
| **6** | Establezco, de modo explícito,  los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación. |  |  |  |  |
| **7** | Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto de los docentes del equipo educativo. |  |  |  |  |

**Observaciones y propuestas de mejora**

**II. REALIZACIÓN**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Motivación inicial del alumnado** | | **1** | **2** | | **3** | **4** |
| **1** | Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad. |  |  | |  |  |
| **2** | Planteo situaciones introductorias previas al contenido que se va a tratar. |  |  | |  |  |
| **Motivación a lo largo de todo el proceso** | |  |  |  |  |  |
| **3** | Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado. |  |  | |  |  |
| **4** | Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real. |  |  | |  |  |
| **5** | Doy información de los progresos conseguidos así como de las dificultades encontradas. |  |  | |  |  |
| **6** | Creo agrupaciones para fomentar la colaboración entre el alumnado para fomentar la integración. |  |  | |  |  |
| **Presentación de los contenidos** | |  | |  | | |
| **7** | Relaciono los contenidos y actividades con los  conocimientos previos del alumnado. |  |  | |  |  |
| **8** | Estructuro y  organizo los contenidos dando una visión progresiva dentro de cada clase. |  |  | |  |  |
| **9** | Facilito la adquisición de nuevos contenidos intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc. |  |  | |  |  |
| **Actividades en el aula** | |  | |  | | |
| **10** | Planteo actividades variadas, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas. |  |  | |  |  |
| **11** | En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo. |  |  | |  |  |
| **12** | Fomento las creación de actividades fuera del aula (auditorios, conciertos, actuaciones, festivales, concursos, audiciones…) |  |  | |  |  |
| **Recursos y organización del aula** | |  |  |  |  |  |
|  |  | **1** | **2** | | **3** | **4** |
| **13** | Distribuyo el tiempo adecuadamente: (breve tiempo de exposición e introducción y el resto del mismo para las actividades). |  |  | |  |  |
| **14** | Adopto distintos agrupamientos en función de la tarea a realizar,  controlando siempre que el clima de trabajo sea el adecuado para fomentar la integración. |  |  | |  |  |
| **15** | Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, etc.), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica del alumnado. |  |  | |  |  |
| **Instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas del alumnado** | |  | |  | | |
| **16** | Compruebo que el alumnado haya comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen y ejecuten el proceso y la acción, etc. |  |  | |  |  |
| **17** | Facilito estrategias de aprendizaje: cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas y me aseguro la participación de todos por igual. |  |  | |  |  |

**Clima de aula**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **18** | Las relaciones que establezco con el alumnado dentro del aula son fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias. |  |  | |  |  |
| **19** | Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas. |  |  | |  |  |
| **20** | Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones. |  |  | |  |  |
| **Seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje** | |  | |  | | |
| **21** | Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos y actividades propuestas dentro y fuera del aula. |  |  | |  |  |
| **22** | Proporciono información al alumnado sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas. |  |  | |  |  |
| **23** | En caso de objetivos insuficientemente alcanzados propongo nuevas actividades que faciliten su adquisición. |  |  | |  |  |
| **24** | En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición. |  |  | |  |  |
|  | **Atención a la diversidad** | **1** | **2** | | **3** | **4** |
| **25** | Tengo en cuenta el nivel de habilidades del alumnado  y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje |  |  | |  |  |
| **26** | Busco estrategias y herramientas para modificar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. y adaptarlos a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. |  |  | |  |  |
| **27** | Mejoro mi formación para la mejora de mi práctica docente para fomentar la integración entre el alumnado y la atención a la diversidad. |  |  | |  |  |
| **28** | Muestro una actitud positiva, abierta y colaborativa ante el cambio para la mejora de mi práctica docente. |  |  | |  |  |
| **29** | Identifico las capacidades del alumnado antes que sus dificultades |  |  | |  |  |
| **30** | Identifico las dificultades del alumnado antes que sus capacidades |  |  | |  |  |
| **31** | Trabajo conjuntamente con el resto del equipo educativo y del orientador ajeno al Conservatorio para la integración |  |  | |  |  |
| **32** | Colaboro y propongo propuestas de mejora en relación a los aspectos organizativos del centro para mejorar la atención a la diversidad |  |  | |  |  |

**Observaciones y propuestas de mejora**

**III. EVALUACIÓN**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **1** | Tengo en cuenta el procedimiento general para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con la programación del departamento. |  |  |  |  |
| **2** | Realizo una evaluación inicial a principio de curso. |  |  |  |  |
| **3** | Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos. |  |  |  |  |
| **5** | Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información sobre el alumnado. |  |  |  |  |
| **6** | Habitualmente, corrijo y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes. |  |  |  |  |
| **7** | Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad del alumnado. |  |  |  |  |
| **8** | Utilizo diferentes canales y herramientas para  informar a los familiares, profesorado y alumnado  (sesiones de evaluación, informes, entrevistas individuales) de los resultados de la evaluación. |  |  |  |  |

**Observaciones y propuestas de mejora**

**RESUMEN DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN**

|  |  |
| --- | --- |
| **RESUMEN Y VALORACIÓN** | **Valoración Personal** |
| **Planificación.** |  |
| **Motivación inicial del alumnado.** |  |
| **Motivación a lo largo de todo el proceso.** |  |
| **Presentación de los contenidos.** |  |
| **Actividades en el aula.** |  |
| **Recursos y organización del aula.** |  |
| **Instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas del alumnado.** |  |
| **Clima del aula.** |  |
| **Seguimiento/ control del proceso de enseñanza-aprendizaje.** |  |
| **Atención a la diversidad.** |  |
| **Evaluación.** |  |

“LOS  INSTRUMENTOS Y  LAS TÉCNICAS DE EVALUACIÓN”

La evaluación es un tema complejo, que se complica aún más cuando estamos ante la evaluación de los aprendizajes musicales. Es el caso de las enseñanzas instrumentales y su evaluación por lo efímero de la interpretación musical

Los instrumentos de evaluación se han convertido en uno de los elementos claves para la incorporación del alumnado al proceso de aprendizaje activo. La intención es ayudar al alumnado en el proceso de aprendizaje cuando estos son utilizados en la evaluación formativa.

Estos instrumentos, utilizados desde una perspectiva formativa, nos permiten mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y como comenta López-Pastor, “sirven para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)” (LópezPastor et al., 2006, p. 36), López-Pastor y Pérez-Pueyo definen los Instrumentos de evaluación como “aquellos documentos o recursos que se vinculan a una actividad de evaluación, para establecer en ellos los requisitos y los aspectos a valorar, indicando con claridad los niveles de logro de cada uno”(2017, p. 80)

En este sentido , nos interesa profundizar y diseñar instrumentos y técnicas que nos ayuden a incorporar en la práctica docente y en nuestras aulas una evaluación formativa e inclusiva, que nos ayude en la medida de lo posible a evaluar con más objetividad y que el alumnado tenga información exacta del momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentra.

Siguiendo a Duke(2010):”La evaluación continua y procesual es la que debe guiar la tarea diaria del profesor en la interacción con los alumnos en el aula y ello requiere de una evaluación inclusiva en la que lo más importante dentro del aula es crear oportunidades par darse cuenta de lo que los alumnos saben, sienten y son capaces de hacer”.

La evaluación entendida de esta manera ofrece múltiples y variadas ventajas tanto a los alumnos como a los profesores.

A los profesores nos permite:

 Reajustar los niveles de dificultad

 Personalizar el trabajo y la valoración en función de los puntos de partida

 Identificar los conceptos erróneos o incompletos de los que parte cada estudiante para ofrecer ayuda ajustada.

 Identificar lo que saben para utilizarlo como anclajes del nuevo material.

 Identificar barreras emocionales que pueden bloquear o sesgar el aprendizaje.

A los alumnos les ayuda a:

 Tomar conciencia de lo que saben. Saber que ya saben algo sobre el tema les permite enfocar el aprendizaje como algo personal.

 Elicitar los conocimientos que puede utilizar como anclajes para los nuevos aprendizajes.

 Tomar conciencia, sentir la necesidad de los nuevos aprendizajes como consecuencia de la tarea que van a abordar.

 Tomar conciencia de su actitud personal hacia el tema.

 Identificar barreras personales y factores emocionales que pueden incidir en su forma de abordar el aprendizaje y en la significación personal que realicen de los contenidos.

Algunas de los instrumentos de evaluación que se ajustan a la evaluación formativa e inclusiva son: Los diarios de aprendizaje, las escalas de valoración, las rúbricas y los portafolios.

**El diario de aprendizaje:**

La primera opción metodológica para la evaluación de proyectos es un diario de aprendizaje.

Un diario de aprendizaje es un documento, escrito o multimodal, elaborado por el estudiante para la recolección y reflexión sobre las experiencias vividas a lo largo de un proyecto de aprendizaje.

Su función principal es aportar la visión del estudiante sobre el proceso de aprendizaje. En ningún caso debe ser objeto de calificación en sí mismo o se desvirtuará como fuente de información. El diario es, por excelencia, el mecanismo de autoevaluación cualitativa más interesante.

Es importante que el diario no sea un simple resumen de la actividad desarrollada sino que debe servir para recoger información sobre diferentes aspectos como:

 Los problemas que hayan aparecido.

 Las reacciones de los alumnos a las ideas o cuestiones concretas.

 La aplicación práctica de lo aprendido.

 La actividad o tarea que resulta más fácil o mas difícil.

 Las tareas que han resultado más interesantes.

 Lo que más le ha sorprendido al alumno.

 Las reacciones del alumno a las ideas o cuestiones concretas aparecidas.

 Los descubrimientos que el estudiante haya realizado.

Es fundamental que la relación entre el alumno y el profesor a través del diario no pueda ser vivida como una intromisión en la redacción que hace el alumno. Para que esto no ocurra es necesario que el profesor negocie con el alumno desde el principio que el diario tenga secciones públicas y otras privadas o solicitar, cada cierto tiempo, una revisión del diario por parte del estudiante con aquellos aspectos que sean relevantes para el profesor como :

Aprendizajes logrados, descripción de la evolución, dificultades o problemas encontrados, aspectos positivos y negativos de la experiencia

**Las rúbricas**

Son instrumentos/guías de evaluación que sirven para valorar el desempeño de los alumnos al realizar cualquier actividad o tarea de enseñanza-aprendizaje.

Son matrices o escalas que identifican una serie de aspectos a valorar que, normalmente se organizan en 3 ó 4 niveles de logro.

Describen las características que posee una producción que se pretende valorar con precisión.

Consisten en tablas de doble entrada. En la vertical se destacan los campos a registrar y en el horizontal se indican los diferentes nivele de logro, de menos a más, que sirven para indicar el camino de mejora.

La evaluación con rubricas pretende evaluar lo que el alumno puede o no puede hacer, para ello se selecciona aquellos aspectos que se quieren evaluar a lo largo de un proceso de aprendizaje junto a descriptores ordenados por niveles de ejecución o calidad para cada uno de los aspectos a evaluar.

Este instrumento de evaluación ofrece diferentes ventajas:

 Ayuda a los alumnos en la autorregulación de los aprendizajes.

 Promueve el pensamiento crítico y la reflexión.

 Favorece la objetividad de la evaluación.

 Aumentar la transparencia de la programación a la hora de mostrar a las familias los criterios de evaluación y de calificación.

 Permite la colaboración de las familias en el aprendizaje de sus hijos, a partir de la redacción contratos de aprendizaje que se firmara con las familias.

 Pueden servir como guías de estudio para los estudiantes pues a través de su lectura pueden conocer, antes de empezar a trabajar, qué se espera de ellos.

 Pueden servir para valorar el trabajo del profesor.

 Permite compartir los criterios de realización de la tarea con los estudiantes ycon otros profesores que participen en ella.

El uso de rúbricas es un instrumento de gran utilidad, no solo para los alumnos y los profesores, sino también para las familias, porque sirve de guía para que sepan por dónde va el alumno y qué se está trabajando. Si la rúbrica se usa junto con el porfolio para ir guardando las tareas, se podrá conocer información muy interesante sobre los avances o retrocesos.

Para que la rúbrica cumpla los objetivos que nos proponemos es fundamental la implicación del alumno en la tarea, así como un nivel de motivación suficiente que favorezca el esfuerzo cognitivo.

Las podemos utilizar durante el proceso, con el fin de regularlo o podemos utilizarlas al final del proceso con el fin de otorgar una puntuación final.

Las rúbricas nos permiten evaluar el conjunto de la tarea/producto o una parte o elemento.

En función de lo que decidamos evaluar se distinguen dos tipos de rúbricas: Rúbrica global u holística:

Rúbrica global u holística: hace una valoración del conjunto de la tarea, mediante la utilización de unos niveles de logro globales.

Rúbrica analítica: se centra en actividades de aprendizaje más concretas y necesita un diseño más pormenorizado.

**El portafolios**

El portafolios es tanto una estrategia como un instrumento de evaluación. Por un lado, el portafolios es una estrategia de evaluación que pretende recoger el material elaborado a lo largo del desarrollo del proyecto. Por otro lado, el portafolios es un instrumento de evaluación que mantiene y gestiona el estudiante.

Ofrece las siguientes ventajas:

 Permite situar al estudiante en el centro de su aprendizaje y en el centro de su evaluación.

 Favorece la reflexión y el aprendizaje dialogado.

 Ofrece la posibilidad de compartir lo aprendido más allá del aula.

 Tiene un impacto directo en el autoconcepto.

 Sirve para ir guardando los diferentes trabajos y poder ir comprobando los avances o retrocesos!

Para realizar la evaluación de portafolios, se requiere:

I. Definir con claridad los própositos por los cuales se elaborará y saber exactamente que se va a evaluar y cuáles aspectos serán especialmente valorados.

II. Que se propongan criterios para determinar: lo que se debe incluir en el portafolios, las características que debe tener los trabajos que se incluyan, quién decide incluirlo, cuando se debe incluir y como debe organizarse el portafolios.

III. Definir los criterios para valorar los trabajos de forma individual, grupal y/o global. Para ello hay que tener en cuenta lo siguiente:

-Los criterios generales deberán ser conocidos por el estudiante.

-Decidir si las evaluaciones se realizarán cada vez que se hagan las entradas y/o cuando se complete un cierto periodo o el portafolio completo.

-Las valoraciones que se propongan deberán realizarse por medio de estrategias de evaluación docente, de coevaluación, evaluación mutua y autoevaluación.

Antes de comenzar un portafolio deben tomarse algunas decisiones:

¿Para qué? Que objetivos perseguimos con el portafolio, que tipos de materiales vamos a recoger. ¿Será individual o grupal? ¿Cómo sabremos que vamos bien? Qué estándares de aprendizaje (indicadores) vamos a observar en su realización. Cómo lo evaluaremos. Establecer momentos de revisión y metaaprendizaje. ¿Quién podrá verlo?

**Escala de calificación:**

Se utiliza para determinar de forma precisa los logros de aprendizaje en el alumno, mediante números, símbolos o imágenes.

Mediante estas escalas, el profesor puede determinar con cierto margen de precisión ,si el alumno está realizando o no la tarea escolar. Al utilizarse como una forma concreta de informar cómo va evolucionando el proceso evaluativo del alumno, es importante que el profesor sea muy cuidadoso en la forma de cómo califica.

Para diseñar las escalas de calificación es necesario elaborar un listado de palabras, frases u oraciones que indiquen de forma específica las acciones, tareas, procesos o productos de aprendizaje y escalas que midan el grado de cumplimiento.

Pueden ser: numéricas, gráficas y descriptivas

Las escalas numéricas: Valoran los objetivos o indicadores mediante una serie de números.

Las escalas gráficas: Utilizan enunciados acompañados de una escala en cuyos extremos se presentan conceptos de significado opuesto y entre ellos números intermedios.

Escalas descriptivas: Se utilizan para medir el nivel de aprendizaje desarrollado por el alumno, mediante una serie concatenada de frases:

1. El alumno logra el aprendizaje previsto y muestra manejo muy satisfactorio en todas las actividades previstas.
2. El alumno consigue los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
3. El alumno está en proceso de lograr el aprendizaje previsto pero necesita un tiempo razonable para lograrlo.
4. El alumno está empezando a desarrollar el aprendizaje previsto o manifiesta dificultades que precisan mayor tiempo de intervención.

**Escalas de calificación del comportamiento:**

En estas escalas se valoran aspectos como: la puntualidad, la asistencia a clase, el orden, la limpieza y cuidado de tareas y trabajos y el respeto de las normas de convivencia.

Ventajas de las escalas de calificación:

Permiten comprender mejor la relación entre actividades y tareas con la evaluación.

Permiten enfocar mejor los esfuerzos desde el comienzo.

Favorecen la autoevaluación y coevaluación, dotando al alumnado de un papel activo y

protagonista en todo el proceso.

Sirven para definir los aspectos a valorar (qué quiero que mis alumnos aprendan) y

establecer el peso de cada aspecto.

Determinar los niveles de logro de cada aspecto (qué me permite evaluar el proceso

de aprendizaje).

Decidir el peso de cada nivel de calificación (qué valores asignar a cada criterio).

Se pueden emplear en todo tipo de actividades: trabajos grupales, escritos,

presentaciones orales, audiciones….

**A continuación presentamos las rúbricas elaboradas como apoyo a la evaluación en las enseñanzas músicales.**

**FICHA MODELO DE RÚBRICA**

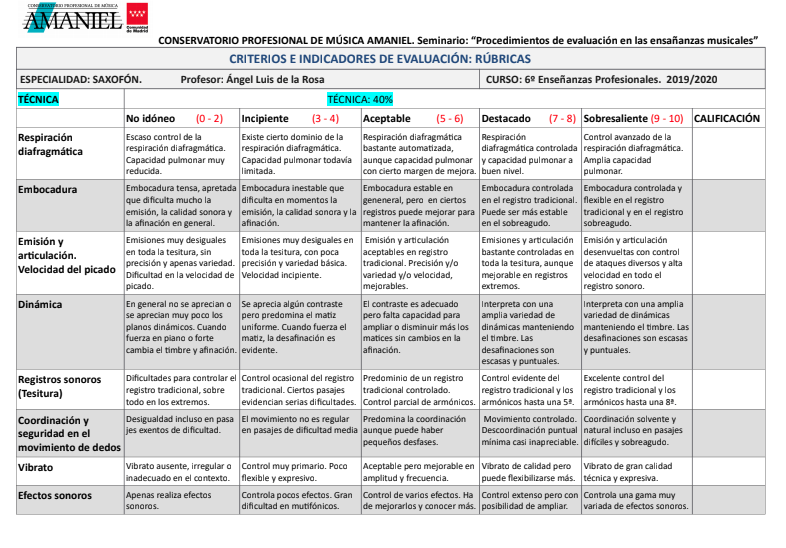
|  |
| --- |
| **ASPECTOS GENERALES PARA LA EVALUACIÓN INSTRUMENTAL** |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| CRITERIOS | No competente    (1-4 ) | Competencia básica (5-6) | Competencia media (7-8) | Competencia avanzada(9-10) |
| Posición y actitud corporal | No controla | Posición correcta pero tensa | Posición correcta y relajada pero con ayuda | Control adecuado |
| Afinación | No siente la afinación | Conoce el mecanismo pero no lo aplica | Conoce el mecanismo y lo aplica de forma intermitente | Conoce el mecanismo y lo aplica adecuadamente |
| Expresividad |  |  |  |  |
| Calidad de la ejecución del repertorio |  |  |  |  |
| Memorización de la obra |  |  |  |  |
| Capacidad de escucha |  |  |  |  |
| Lectura a primera vista |  |  |  |  |
| Ritmo |  |  |  |  |
| Adecuación del fraseo |  |  |  |  |
| Presencia escénica |  |  |  |  |
| Estrategias de estudio |  |  |  |  |

**RUBRICA DE EVALUACIÓN DE ASPECTOS ACTITUDINALES** ( actitudes,valores y normas)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| CATEGORIAS | ESCASA CONSOLIDACIÓN     Puntuación: | APRENDIZAJE  MEDIO  Puntuación: | BUEN APRENDIZAJE  Puntuación | APRENDIZAJE EXCELENTE  Puntuación: |
| Relación con los compañeros |  |  |  |  |
| Realización de tareas, trabajos y actividades en el tiempo establecido |  |  |  |  |
| Trabajo en equipo(intercambio respetuoso de ideas, participación) |  |  |  |  |
| Estudio personal |  |  |  |  |
| Interés |  |  |  |  |
| Atención y escucha |  |  |  |  |
| Organización de materiales |  |  |  |  |

**RUBRICA MODELO DE EVALUACIÓN INSTRUMENTAL: SAXOFÓN**



**CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA AMANIEL. Seminario: “Procedimientos de evaluación en las ensañanzas musicales”**

**CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN: RÚBRICAS**

**ESPECIALIDAD: SAXOFÓN. Profesor: Ángel Luis de la Rosa CURSO: 6o Enseñanzas Profesionales. 2019/2020**

**TÉCNICA** TÉCNICA: 40%

**No idóneo** (0 - 2) **Incipiente** (3 - 4) **Aceptable** (5 - 6) **Destacado** (7 - 8) **Sobresaliente** (9 - 10) **CALIFICACIÓN**

**Respiración diafragmática**

Escaso control de la respiración diafragmática. Capacidad pulmonar muy reducida.

Existe cierto dominio de la respiración diafragmática. Capacidad pulmonar todavía limitada.

Respiración diafragmática bastante automatizada, aunque capacidad pulmonar con cierto margen de mejora.

Respiración diafragmática controlada y capacidad pulmonar a buen nivel.

Control avanzado de la respiración diafragmática. Amplia capacidad pulmonar.

**Embocadura** Embocadura tensa, apretada

que dificulta mucho la emisión, la calidad sonora y la afinación en general.

Embocadura inestable que dificulta en momentos la emisión, la calidad sonora y la afinación.

Embocadura estable en geneneral, pero en ciertos registros puede mejorar para mantener la afinación.

Embocadura controlada en el registro tradicional. Puede ser más estable en el sobreagudo.

Embocadura controlada y flexible en el registro tradicional y en el registro sobreagudo.

**Emisión y articulación. Velocidad del picado**

Emisiones muy desiguales en toda la tesitura, sin precisión y apenas variedad. Dificultad en la velocidad de picado.

Emisiones muy desiguales en toda la tesitura, con poca precisión y variedad básica. Velocidad incipiente.

Emisión y articulación aceptables en el registro tradicional. Precisión y/o variedad y/o velocidad, mejorables.

Emisiones y articulación bastante controladas en toda la tesitura, aunque mejorable en registros extremos.

Emisión y articulación desenvueltas con control de ataques diversos y alta velocidad en todo el registro sonoro.

**Dinámica**

En general no se aprecian o  se aprecian muy poco los planos dinámicos. Cuando fuerza en piano o forte cambia el timbre y afinación.

Se aprecia algún contraste pero predomina el matiz uniforme. Cuando intenta expandir el matiz hacia los extremos, la desafinación es evidente.

El contraste es adecuado pero falta capacidad para ampliar o disminuir más los matices sin cambios en la afinación.

Interpreta con una amplia variedad de dinámicas manteniendo el timbre. Las desafinaciones por esto, son escasas y puntuales.

Interpreta con una amplia variedad de dinámicas con alta calidad timbrica. Las desafinaciones debido a esto, son prácticamente inapreciables.

**Registros sonoros (Tesitura)**

Dificultades para controlar el registro tradicional, sobre todo en los extremos.

Control ocasional del registro tradicional. Ciertos pasajes evidencian serias dificultades.

Predominio de un registro tradicional controlado. Control parcial de armónicos.

Control evidente del registro tradicional y los armónicos hasta una 5a.

Excelente control del registro tradicional y los armónicos hasta una 8a.

**Coordinación y seguridad en el movimiento de dedos**

Desigualdad e inseguridad incluso en pasajes exentos de dificultad.

El movimiento y coordinación de los dedos no es regular en pasajes de dificultad media.

Predomina la coordinación aunque puede haber pequeños desfases.

Movimiento controlado. Descoordinación puntual mínima casi inapreciable.

Coordinación solvente y natural incluso en pasajes difíciles y sobreagudo.

**Vibrato** Vibrato ausente, irregular o inadecuado en el contexto.

Control muy primario. Poco flexible y expresivo.

Aceptable pero mejorable en amplitud y frecuencia.

Vibrato de calidad pero puede flexibilizarse más.

Vibrato de gran calidad técnica y expresiva.

**Efectos sonoros**

Apenas realiza efectos sonoros.

Controla pocos efectos. Gran dificultad en mutifónicos.

Control de varios efectos. Ha de mejorarlos y conocer más.

Control variado pero con posibilidad de ampliar.

Controla una gama muy extensa de efectos sonoros



**CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA AMANIEL. Seminario: “Procedimientos de evaluación en las ensañanzas musicales”**

**CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN: RÚBRICAS**

**ESPECIALIDAD: SAXOFÓN. Profesor: Ángel Luis de la Rosa CURSO: 6o Enseñanzas Profesionales. 2019/2020**

**INTERPRETACIÓN** INTERPRETACIÓN: 60%

**No idóneo** (0 - 2) **Incipiente** (3 - 4) **Aceptable** (5 - 6) **Destacado** (7 - 8) **Sobresaliente** (9 - 10) **CALIFICACIÓN**

**Fidelidad al texto**

Las indicaciones de la partitura se ven muy alteradas de manera general.

Existe cierto respeto por las indicaciones de la partitura, pero abundan los errores.

En lineas generales el texto se respeta, aunque existen algunos errores.

El texto es respetado con mucha fiabilidad. Errores mínimos o puntuales.

Respeto exquisito del texto. Errores prácticamente ausentes.

**Calidad y proyección sonoras**

La sonoridad es inapropiada permanentemente. El sonido no se proyecta.

El sonido tiene calidad básica e intermitente. Proyección muy mejorable.

El sonido es homogéneo en general. La proyección es mejorable en algún registro.

La sonoridad es interesante y la proyección es adecuada.

Sonoridad rica y envolvente y su proyección es totalmente apreciable.

**Afinación**

Afinación ausente de manera permanente.

Existen algunos registros muy desafinados.

La afinación está más centrada pero puede mejorar.

Afinación generalizada salvo notas puntuales.

Equilibrio de alturas y desafinación inapreciable.

**Tempo, ritmo y agógica**

Estabilidad de pulso inexistente y métrica muy imprecisa.

Estabilidad de pulso frágil y/o métrica falta de precisión.

Tempo, ritmo aceptables con margen de mejora en el movimiento agógico.

Pulso, ritmo y agógica solvente con desfases mínimos y ocasionales.

Estabilidad y precisión en pulso y ritmo. Sensibilidad agógica exquisita.

**Comunicación y expresión del mensaje musical**

No comprende la estructura formal ni el mensaje musical. Adolece de recursos para su comunicación.

Tiene ciertos recursos pero no comprende el mensaje, o comprende el mensaje pero sin recursos para comunicar.

Comprensión del mensaje y de la forma aceptables pero queda margen de mejora. Ornamentación básica.

Comprende y comunica con interés. Aceptable ornamentación aunque falta cierta madurez.

Comunicación ordenada, expresiva y coherente. Conocimiento de la forma. Ornamentación adecuada.

**Presencia y actitud escénica**

Posición inadecuada del cuerpo. Rigidez, tensión.

Actitud estática. Abundan gestos fuera de contexto.

Cierta naturalidad, pero gestos y movimientos mejorables.

Posición correcta y gesticulación aceptable.

Posición natural y gestos integrados en la música.

**Autonomía, creatividad y escucha**

Dependencia visual total de la partitura. Sin autoescucha y/o apenas escucha externa. No aportaciones personales.

Dependencia visual con cierta autoescucha. Muy escasa aportación personal. Limitada escucha externa.

Escucha externa y auto- escucha aceptables. Pequeños rasgos creativos. Autonomía incipiente.

Buena autoescucha y escucha externa. Buena creatividad. Autonomía en progresión.

Autonomía de escucha afianzada, momentos de interés creativo. Rasgos autónomos destacados.

**Memoria**

Gran dificultad memorística. Memoria bastante limitada.

Muchas lagunas.

Memoria en fragmentos con lapsus de desconcentración.

Memoria en desarrollo y afianzando la seguridad.

Memoria muy consolidada y segura.

**Relación (técnica- interpretación)**

Desequilibrio evidente entre técnica e interpretación. Ambas son deficientes.

Se aprecian condiciones musicales pero con una técnica muy deficitaria.

Técnica e interpretación aceptables pero con amplio margen de mejora.

En progresión y afianzamiento de ambas. Buena coordinación.

Técnica e interpretación en equilibrio elevan la calidad musical. Gran coordinación

**RÚBRICA ASIGNATURA DE GUITARRA PARA EL NIVEL DE 3º DE EE.PP**

**Propuesta de aspectos básicos que debería incluir una rúbrica dirigida a calificar a un alumno de guitarra de 3º EEPP .**

**Elena González y Ricardo Ramírez (Guitarra)**

*1. Comprensión del estilo: el alumno, en su interpretación y ejecución,*

a) Encuadra bien las obras en su época determinada, como refleja su interpretación y ejecución (tipo de sonido, *rubatos* procedentes o no, agógicas y dinámicas adecuadas, empleo o no de ornamentaciones…).

b) Encuadra difusamente la obra en su época determinada.

c)Demuestra que no tiene en cuenta – o no conoce- en qué época se encuadran las piezas interpretadas ni qué características estilísticas son relevantes en esas piezas.

*2. La técnica que trata de emplear el alumno -lo consiga más o menos- es:*

a) Correcta, y coincidente con lo su profesor le ha indicado.

b) Aceptable, pero no coincidente con la mejor opción que su profesor le ha indicado.

c) Inaceptable (factores como el peligro de error por descuido en la colocación del cuerpo en general y las manos en particular, la tensión o distensión injustificadas en manos o en dedos, la dificultad de recordar saltos y desplazamientos superfluos, digitaciones ilógicas...etc.).

3. *La interpretación que muestra el alumno es:*

a) Correcta y además ambiciosa, buscando el máximo de rendimiento expresivo y personal en la pieza interpretada.

b) Correcta, pero tímidamente abordada, atiende exclusivamente a los detalles académicos convencionales.

c) Desatiende algunos de los aspectos técnicos e interpretativos que se le han explicado, pero defiende la obra en su conjunto de manera relativamente aceptable.

d) No es válida la interpretación por defectos técnicos mostrados con reincidencia (no como accidente pasajero, imputable a nervios o exceso de responsabilidad, o a problemas de salud) y no logra tampoco, en consecuencia, captar buena parte de la expresividad característica de la pieza interpretada.

*4. El control escénico* *que demuestra el alumno es:*

a) Excelente

b) Aceptable

c) Escaso

d) Insatisfactorio

*5. La diferencia, en cuanto a pérdida de calidad, entre lo* *que demuestra el alumno en examen o audición y lo que demuestra habitualmente en clase es:*

*a) Muy pequeña*

*b) Apreciable*

*c) Muy grande*

*d) Abismal*

*6. La memoria del alumno le permite:*

a) Interpretar todo el programa de memoria.

b)  Interpretar parte del programa de memoria.

c) No interpretar nada de memoria, pero sí sin que se note pérdida de precisión al leer las partituras mientras las ejecuta.

d) No interpretar nada de memoria, y la lectura simultánea a la interpretación le lastra en sus resultados (pérdidas de *tempo,* detenciones injustificadas, errores de lectura...etc.).

*7. La capacidad del alumno para leer a primera vista partituras adecuadas a su nivel, sin errores y manteniendo el pulso (sin hacer paradas) es:*

a)Excelente                                                                                                                           b(Aceptable                                                                                                                        c)  Insatisfactoria

*8. Capacidad de digitación: ante la propuesta de encontrar una digitación adecuada para el correcto funcionamiento técnico y musical de un pasaje, el alumno:*

a) Encuentra soluciones que funcionan técnica y musicalmente (no contradicen el fraseo).

b) Encuentra soluciones que funcionan técnicamente pero no presta atención a los aspectos musicales.                                                                                                                             c) No encuentra soluciones.

*9. La organización del propio trabajo en casa del alumno es:*

a) Excelente: es constante y mantiene la continuidad

b)Irregular                                                                                                                   ) c)Nula

(Estos criterios pretenden *medir* pero no *explicar* las causas de tales circunstancias).

**EJEMPLO DE RÚBRICAS : HISTORIA DE LA MÚSICA**

**Tarea:** revisión de los objetivos de la asignatura y creación de rúbricas para evaluar todos los aspectos posibles.

**Desarrollo:**

1. Lectura de los objetivos de la asignatura.
2. Reflexión: la práctica totalidad de los objetivos podrían ser evaluados a través de distintas rúbricas, mediante la información recogida a través de tareas realizadas durante el curso o en el cuaderno diario de clase.
3. Se han tomado los objetivos de la asignatura tal y como figuran actualmente en la Programación Didáctica y se han distribuido en tres grupos, cada uno de los cuales será evaluado por una rúbrica.
4. Se han creado rúbricas provisionales para los tres grupos de objetivos, las dos primeras orientadas a la evaluación de dos tareas específicas, y la tercera a los datos recogidos en el cuaderno de la profesora.
5. Reflexión: en el apartado de mínimos exigibles solamente aparecen reflejados los objetivos evaluados a través de los exámenes, quedan fuera los que se evalúan en otras tareas u otros métodos de observación. Habría que modificar ese apartado de la Programación Didáctica para que estuviera de acuerdo con los objetivos generales de la asignatura.

**Continuación de la tarea en el futuro:**

* Aplicación de las rúbricas en la evaluación.
* Evaluación de la adecuación de las rúbricas:
  + ¿Evalúan los objetivos que pretenden?
  + ¿Sirven para obtener calificaciones fiables y justas?
  + ¿Hay objetivos que siguen quedando fuera de las rúbricas?
  + A través de las tareas propuestas, ¿se recoge también información sobre otros aspectos que no están recogidos entre los objetivos de la asignatura y merecería la pena incluir?
* Revisión y modificación de las rúbricas.

**PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE LA MÚSICA**

**Leyenda:**

* **Verde:** rúbrica para la evaluación del examen: ejercicio escrito libre.
* **Naranja:** rúbrica para la evaluación de la tarea “Redacción de unas notas al programa”.
* **Morado:** rúbrica para la evaluación de contenidos actitudinales: cuaderno de la profesora.
* **Negro:** queda fuera de toda rúbrica por resultar “inevaluable”.

**Objetivos generales de la asignatura:**

* + Adquirir el hábito de escuchar música e interesarse por ampliar y diversificar las preferencias personales.
  + Captar a través de la audición las distintas corrientes estéticas para situar las obras musicales en el tiempo y reconocer su estilo.
  + Valorar la importancia de la música en el desarrollo de la naturaleza humana y relacionar el hecho musical con los fenómenos socio-culturales contemporáneos.
  + Conocer, en cada época, las relaciones entre la creación musical y el resto de las manifestaciones artísticas.
  + Estimular una actitud atenta, participativa, creativa, y constante, necesaria en cualquier tipo de aprendizaje, así como la reflexión y el análisis, fundamentadas en la lógica intelectual.
  + Mejorar la capacidad de expresión escrita y oral, haciendo especial énfasis en la organización lógica y condensación de ideas.
  + Incrementar su autonomía y capacidad de planificación.
  + Desarrollar una actitud de búsqueda de información competente y eficaz, así como de hábitos metodológicos de estudio.
  + Asimilar conceptos abstractos y aplicarlos correctamente a elementos concretos.
  + Relacionar la nueva información adquirida a conceptos ya asimilados, y aplicar en la medida de lo posible los conocimientos adquiridos en esta asignatura a la interpretación del repertorio del propio instrumento.
  + Fomentar la tolerancia y la pluralidad de opinión, así como una actitud abierta y crítica ante la creación musical y los distintos supuestos estéticos.

**Objetivos del curso 5º EEPP**

* + Interiorizar los conocimientos básicos de la historia de la música de los distintos periodos cronológicos y estilísticos desde una orientación “panorámica” fundamental para una comprensión estético-cultural.
  + Adquirir la capacidad de contextualizar partituras o audiciones y analizarlas histórica y estéticamente según sus características más relevantes, de una forma razonada y aplicada al objeto de estudio.
  + Conocer y relacionar la creación musical con el contexto político, económico, social y artístico en el que se origina.
  + Interrelacionar conceptos estéticos, históricos y musicales, evitando considerar cada uno de estos apartados como una categoría separada.
  + Obtener una serie de referencias que permitan identificar diferentes periodos históricos, así como sus respectivos géneros y estilos más frecuentes.
  + Aprender a buscar y seleccionar por uno mismo la información, evaluando las fuentes de manera crítica; sacar conclusiones y elaborar síntesis propias a partir de ella.
  + Conocer distintos recursos para la búsqueda de información musical (bibliotecas, discotecas, diversas bases de datos en Internet, etc.) y aprender a utilizarlas de manera efectiva y eficaz.
  + Respetar las fuentes, comprender y utilizar correctamente los conceptos de cita literal y paráfrasis.

**Mínimos exigibles:**

* + Ubicar someramente la música en el contexto social de cada época, destacando aspectos ideológicos y culturales que tengan especial relevancia en la producción musical.
  + Conocer las características principales del lenguaje musical de cada uno de los periodos tratados durante el curso.
  + Identificar los instrumentos y formaciones más típicos de cada época.
  + Clasificar y describir brevemente las características más relevantes de cualquier audición que se le proponga del periodo comprendido entre la Antigüedad y el Barroco.
  + Razonar de manera lógica los argumentos a favor de situar una obra en un determinado período.
  + Utilizar un vocabulario apropiado a los contenidos, así como un discurso ordenado y articulado, adecuado para expresar correctamente relaciones entre conceptos y defensa de hipótesis.

**Objetivos del curso 6º EEPP**

Se continuará trabajando en los mismos objetivos que el primer curso, si bien se esperará un grado mayor de madurez y soltura en el manejo de las herramientas necesarias para la búsqueda de información, comprensión y crítica del hecho musical en su contexto.

**Mínimos exigibles:**

* + Ubicar someramente la música en el contexto social de cada época, destacando aspectos ideológicos y culturales que tengan especial relevancia en la producción musical.
  + Conocer las características principales del lenguaje musical de cada uno de los periodos tratados durante el curso.
  + Identificar los instrumentos y formaciones más típicos de cada época.
  + Clasificar y describir brevemente las características más relevantes de cualquier audición que se le proponga del periodo comprendido entre el Clasicismo y el s. XX-XXI.
  + Razonar de manera lógica los argumentos a favor de situar una obra en un determinado período.
  + Utilizar un vocabulario apropiado a los contenidos, así como un discurso ordenado y articulado, adecuado para expresar correctamente relaciones entre conceptos y defensa de hipótesis.

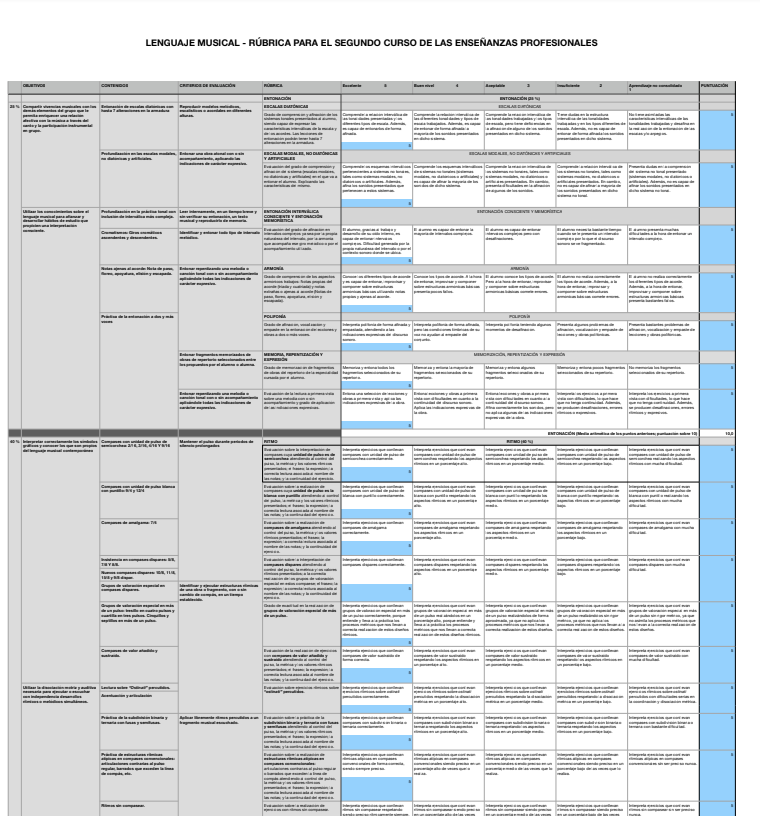
|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Sobre el estándar – 3** | **Cumple el estándar - 2** | **Se aproxima al estándar - 1** | **Bajo el estándar – 0** |
| **Identificación y descripción de las características principales de la obra** | Las detalla de forma exhaustiva, yendo más allá de las estrictamente necesarias para identificar el estilo/género. | Menciona la mayoría de características principales necesarias para la identificación del estilo/género. | Menciona algunas características principales, olvidando otras o mezclándolas con características no pertinentes. | No menciona características relevantes al análisis. |
| **Identificación del estilo/género** | Lo identifica correctamente, ofreciendo argumentos oportunos basados en las características de la obra. | Lo identifica correctamente, aunque la argumentación contiene algún error u omisión condicionado por características que no ha observado o ha observado erróneamente,  o bien  no lo identifica correctamente pero su deducción está bien apoyada en las características que ha identificado correctamente. | Lo identifica correctamente, pero no ofrece argumentos válidos basados en las características de la obra,  o bien  no lo identifica correctamente porque su deducción está condicionada por características que ha identificado erróneamente. | No lo identifica correctamente ni ofrece argumentos basados en las características de la obra. |
| **Contextualización (temporal, geográfica, estética…)** | Contextualiza correctamente. | Contextualiza correctamente, con algún error u omisión leve. | Contextualiza de forma aproximada, con algún error u omisión grave. | No contextualiza, o lo hace de forma manifiestamente incorrecta. |
| **Relación entre conceptos abstractos y aspectos concretos** | Establece de forma clara y correcta múltiples vínculos complejos entre los conocimientos teóricos generales impartidos en clase y las características concretas de la obra. | Establece de forma clara y correcta vínculos básicos entre los conocimientos teóricos generales impartidos en clase y las características concretas de la obra. | Establece de forma confusa vínculos básicos entre los conocimientos teóricos generales impartidos en clase y las características concretas de la obra. | No establece vínculos entre los conocimientos teóricos generales impartidos en clase y las características concretas de la obra. |
| **Uso apropiado del vocabulario técnico** | Lo utiliza correctamente en todo momento. | Lo utiliza correctamente, con algún error u omisión leve. | Lo utiliza de manera inconsistente, con algún error u omisión grave. | No lo utiliza o lo hace de manera manifiestamente inapropiada. |
| **Coherencia, claridad y corrección del texto** | El texto es coherente, claro y correcto, con un estilo que resulta agradable a la lectura. | El texto es claro, está bien ordenado y no contiene errores de redacción. | El texto presenta algunos problemas de coherencia, claridad o errores de redacción, pero resulta comprensible. | El texto es desordenado, poco coherente y contiene errores de ortografía, gramática y/o puntuación que dificultan su comprensión. |

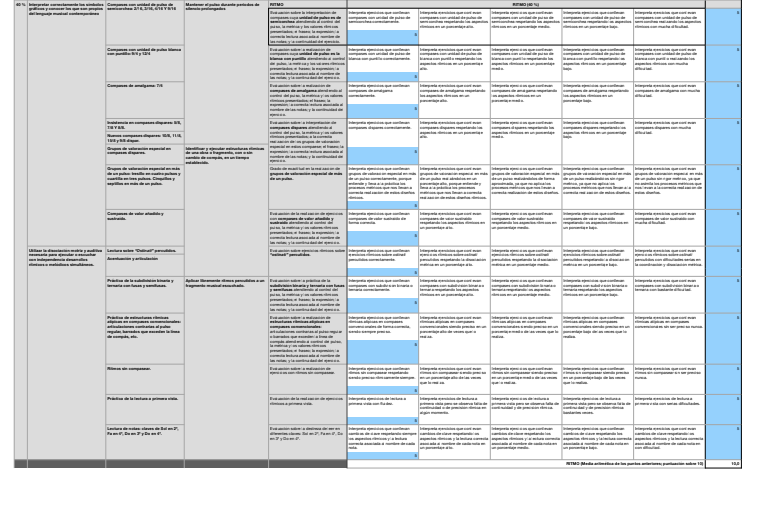
|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Sobre el estándar – 3** | **Cumple el estándar - 2** | **Se aproxima al estándar - 1** | **Bajo el estándar – 0** |
| **Ampliación y diversificación de sus intereses personales** | Propone una audición no contemplada en la lista de la profesora, o escoge con actitud positiva alguna que se aleja manifiestamente de su zona de confort; en la redacción se esfuerza por presentar la obra de manera atractiva al resto de la clase. | De entre las audiciones propuestas por la profesora, escoge alguna con actitud positiva; en la redacción se esfuerza por presentar la obra de manera atractiva al resto de la clase. | No manifiesta preferencia alguna por las opciones propuestas, escoge al azar; en la redacción se esfuerza poco por presentar la obra de manera atractiva al resto de la clase. | No escoge ninguna de las opciones propuestas ni propone una propia hasta que se ve obligado a hacerlo; en la redacción no se esfuerza por presentar la obra de manera atractiva al resto de la clase. |
| **Búsqueda de información** | Es capaz de encontrar de forma autónoma información adecuada y atractiva para la tarea; consulta numerosas fuentes de tipologías diversas (libros, revistas, discografía, blogs y webs especializados…). | Es capaz de encontrar de forma autónoma o con algo de ayuda información adecuada para la tarea; consulta numerosas fuentes, pero con poca variedad en su tipología. | Es capaz de encontrar información adecuada, pero la mezcla con información que no se ajusta al objetivo de la tarea; consulta unas pocas fuentes, casi todas de la misma tipología y poco especializadas. | La información recopilada no es idónea para cumplir con el objetivo de la tarea; se limita a consultar una o unas pocas fuentes no especializadas. |
| **Tratamiento de la información** | Selecciona datos que se ajustan de manera excelente a la consecución de la tarea; contrasta datos obtenidos en fuentes diversas o respecto a su propia opinión y sintetiza correctamente la información obtenida; si aparecen en el texto, la cita literal y la paráfrasis están correctamente utilizadas. | Selecciona datos que se ajustan a la consecución de la tarea; sintetiza correctamente la información obtenida; si aparecen en el texto, la cita literal y la paráfrasis están correctamente utilizadas. | Vuelca la información obtenida, mezclando en ocasiones aquella que es relevante a la tarea con la que no lo es, y sin sintetizarla de forma adecuada; ocasionalmente copia de las fuentes sin citar correctamente. | Vuelca sin procesar la información obtenida, sea relevante a la tarea o no y sin sintetizarla de forma adecuada; copia de las fuentes sin citar correctamente. |
| **Coherencia, adecuación y atractivo del texto** | El texto es coherente, el contenido está bien estructurado, la redacción es correcta y presenta la obra de forma atractiva y original. | El texto es coherente, el contenido está bien estructurado y la redacción es correcta; la presentación de la obra resulta ligeramente interesante. | El texto tiene algunos problemas de ortografía, gramática, orden o coherencia, pero resulta comprensible; la presentación de la obra no resulta atractiva. | El texto tiene problemas de ortografía, gramática, orden o coherencia que lo hacen difícil de comprender; la presentación de la obra no resulta atractiva. |

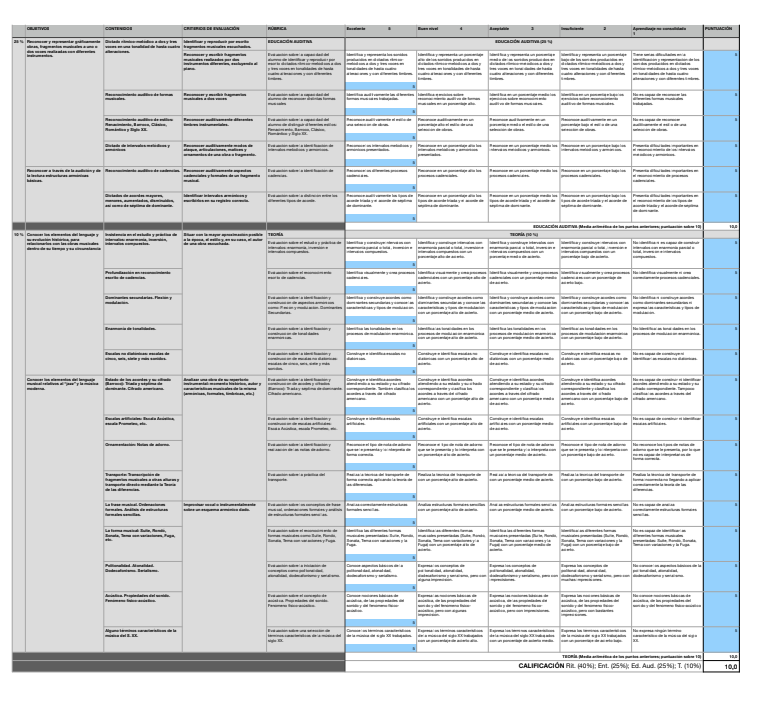
|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Sobre el estándar – 3** | **Cumple el estándar - 2** | **Se aproxima al estándar - 1** | **Bajo el estándar – 0** |
| **Actitud atenta, participativa, creativa y constante** | Solamente falta por causas muy justificadas; en clase tiene una actitud atenta, toma apuntes regularmente, siempre trae el material distribuido previamente y lo utiliza para seguir los ejemplos durante la explicación; participa de las discusiones planteadas por la profesora u otros compañeros con aportaciones razonadas y originales. | Su actitud tiene más en común con el nivel 3 que con el 0, pero no se cumple en todas las sesiones. | Su actitud tiene más en común con el nivel 0 que con el 3, pero no se cumple en todas las sesiones. | Acumula faltas injustificadas; en clase tiene una actitud distraída, no toma apuntes regularmente ni trae el material distribuido previamente, o no lo utiliza para seguir los ejemplos durante la explicación; no participa de las discusiones planteadas por la profesora ni otros compañeros. |
| **Autonomía y capacidad de planificación** | Entrega las tareas a tiempo, consulta las dudas con antelación y se anticipa a los contenidos en sus preguntas; solicita ampliación de aspectos mencionado en clase; si ha faltado a alguna de las sesiones trata de recuperar la clase, si no es posible se preocupa por pedir los materiales y solicitar apuntes a los compañeros. | Entrega las tareas a tiempo, consulta las dudas con antelación; si ha faltado a alguna de las sesiones se preocupa por pedir los materiales y solicitar apuntes a los compañeros. | Entrega las tareas casi siempre a tiempo, consulta las dudas a última hora; si ha faltado a alguna de las sesiones, no siempre se preocupa por pedir los materiales y solicitar apuntes a los compañeros. | No entrega las tareas a tiempo, ni consulta dudas o las pregunta demasiado tarde; si ha faltado a alguna de las sesiones no se preocupa por pedir los materiales y solicitar apuntes a los compañeros. |
| **Relación de la información adquirida con conceptos ya asimilados y con la interpretación del repertorio del propio instrumento.** | Hace aportaciones relevantes y enriquecedoras con sus propios conocimientos y experiencias personales con el repertorio para ayudar a contextualizar el discurso, incluso sin que la profesora lo pida expresamente. | Hace aportaciones relevantes y enriquecedoras con sus propios conocimientos y experiencias personales con el repertorio para ayudar a contextualizar el discurso, solamente si la profesora lo pide expresamente. | Hace aportaciones no demasiado relevantes o enriquecedoras con sus propios conocimientos y experiencias personales con el repertorio para ayudar a contextualizar el discurso, solamente si la profesora lo pide expresamente. | No hace aportaciones con sus propios conocimientos y experiencias personales con el repertorio para ayudar a contextualizar el discurso, ni siquiera cuando es interpelado directamente por la profesora. |
| **Actitud ante opiniones distintas a la propia.** | Acepta otras opiniones y reconoce la validez intelectual o estética de posturas distintas a la suya, identificando los puntos que los separan. | No rechaza otras opiniones, pero no siempre reconoce la validez intelectual o estética de posturas distintas a la suya. | A veces manifiesta rechazo por otras opiniones o estéticas alejadas de sus preferencias personales; no siempre identifica los puntos que separan su propia opinión de la de otros. | Rechaza opiniones distintas a la suya, así como estéticas alejadas de sus preferencias personales. |

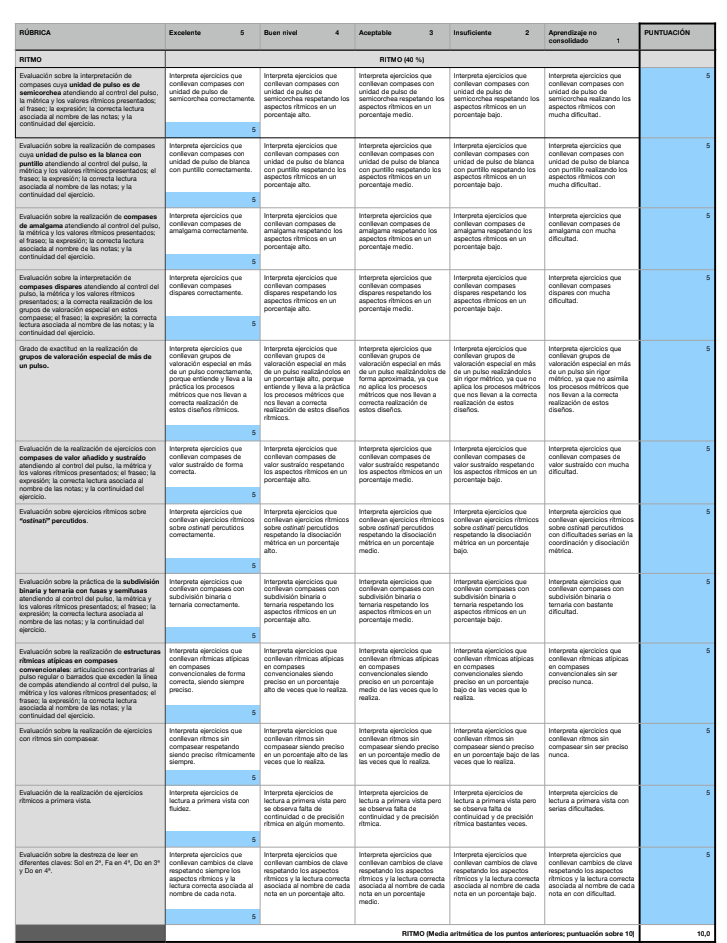
.

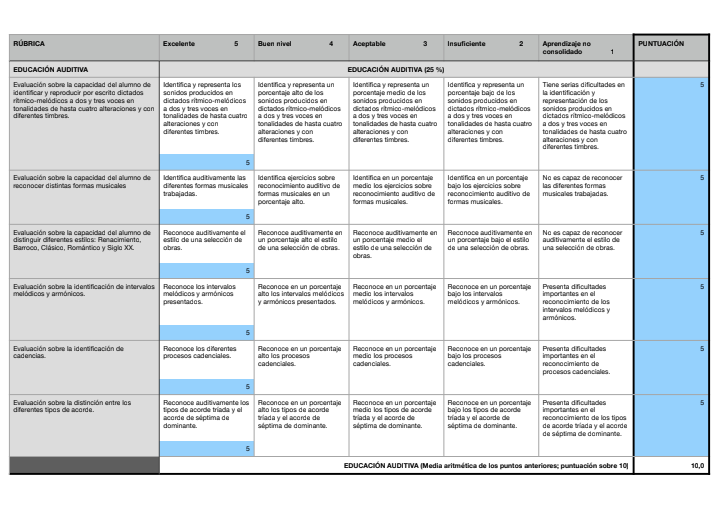
**RÚBRICA ASIGNATURA DE LENGUAJE MUSICAL PARA EL NIVEL DE 2º DE EE.PP**

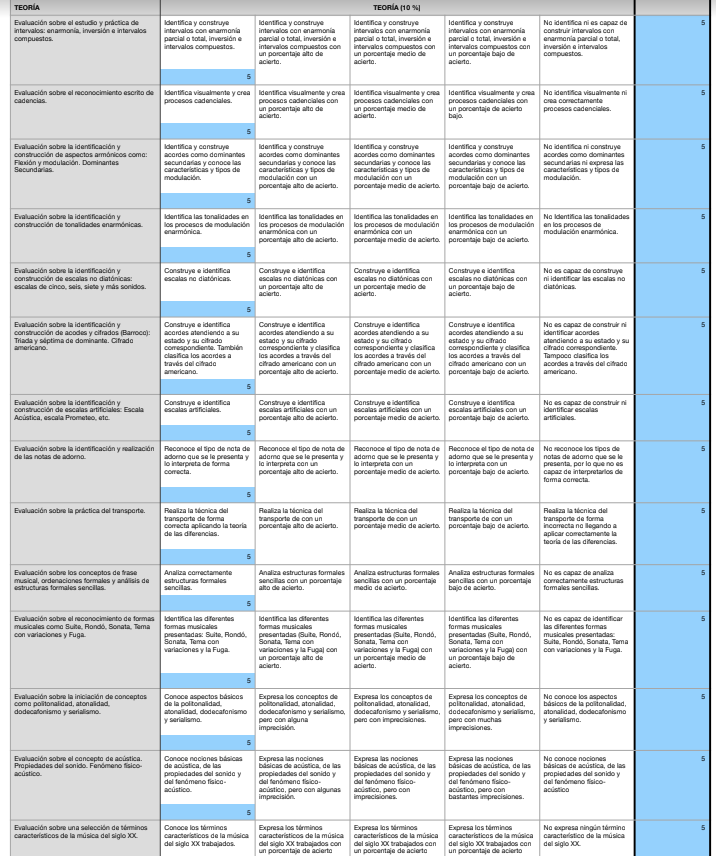












RÚBRICA ASIGNATURA CORO PARA NIVEL DE 3º Y 4º DE EE.EE

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  | Rúbrica para Evaluación asignatura de coro de 3º y 4º EE.EE. | | | | **Curso** | 2019/2020 |  |
|  |  | **Alumn@** | | **Instrumento** |  |  | **Tutor/a** |  |  |  |
|  |  | Persona 1 |  | Ins... |  |  | Profesor... |  |  |  |
|  |  |  |  |  | | |  |  |  |  |
| **criterio calificacion %** | | **Objetivo general** | **Contenido relacionado** | **Criterio de evaluación** | **Rúbrica s/ el criterio de evaluación** | **Excelente:3** | **Notable:2** | **Suficiente: 1** | **No suficiente: 0** | **nota s/ 3** |
| Calidad vocal y afinación | | | | | | | | | | |
| 20% | 1. | Iniciar una emisión natural de la voz procurando evitar tensiones. | Práctica de ejercicios de relajación, control postural y respiración | Conseguir una emisión clara, limpia y relajada que permita alcanzar la suficiente calidad vocal y el adecuado empaste en la interpretación grupal. | **Calidad de emisión de la voz** | Emite con un sonido claro y una colocación técnica precisa y controlada, conociendo su tesitura y sus posiblidades vocales | El sonido producido está basado en una técnica adecuada, pero aún no tiene proyección | El sonido es correcto pero no está técnicamente bien controlado y la tesitura es corta. | La emisión de sonido es incorrecta e incluso dañina para su aparato fonador |  |
| Prácticas de técnicas de emisión, resonancia y articulación. | /3 |
| 2. | Adquirir una sensibilidad auditiva capaz de percibir y ejecutar el canto con una afinación correcta | Práctica de ejercicios que desarrollen la sensibilidad auditiva como premisa indispensable para la obtención de una buena calidad de sonido. | Demostrar una adecuada afinación al entonar intervalos armónicos o piezas a dos voces. | **Afinación individual y en canto colectivo** | Exite un control total de lo que se está cantando, de su correcta colocación tanto en canto individual como en grupo y da seguridad a los compañeros para la afinación grupal | Emite correctamente los sonidos de su cuerda pero se apoya aún en el conocimiento grupal del coro, teniendo a veces dudas en algún pasaje o alguna entrada | Canta con inseguridad su parte y necesita aún refuerzo par afinar por si solo, sin referencia de acompañamieno o de otras voces. | No afina ningún pasaje su canto en grupo resulta fuera de la tonalidad sin mostrar búsqueda de una mejor colocación |  |
| Sensibilización auditiva aplicada a la voz: afinación y empaste. |
| Técnicas y recursos para el control de la afinación. | /3 |
| Comprensión auditiva | | | | | | | | | | |
| 25% | 3. | Actuar con la capacidad auditiva y la concentración necesaria para escuchar otras voces y cantar, al mismo tiempo, la parte correspondiente dentro de un concepto interpretativo común. | Sensibilización e interiorización de la tonalidad en sus dos modos. | Ser capaz de reproducir adecuadamente intervalos y fragmentos melódicos. | **Reproducción y búsqueda de fragmentos musicales melódicos e interválicos** | Reproduce correctamente con la voz lo que se propone ayudándose como referencia de s oído interno | Es capaz de reconocer y reproducir elementos melódicos pero se complica cuando no hay una referencia externa | Necesita de una referencia (piano u otro compañero) para poder reconocer y reproducir un fragmento musical | No puede reproducir fragmentos melódicos dados (con o sin referencia) |  |
|  | Empezar a utilizar el “oído interno” como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical. | Sensibilización y reconocimiento de intervalos y movimientos melódicos. |
|  | Ejercicios adaptados para el desarrollo progresivo de la capacidad técnica vocal del alumno: escalas, arpegios e intervalos. | s/3 |
| Comprensión melódica y memoria | | | | | | | | | | |
| 25% | 4. | Iniciar la práctica de la memoria en la interpretación de las obras del repertorio coral para adquirir una mayor seguridad y ductilidad en la interpretación y disfrutarla de forma más completa. | Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria. | Demostrar un correcto uso de la memoria auditiva en la reproducción por imitación de fragmentos melódicos sencillos y en la entonación correcta de las líneas melódicas. | **Interpretación de memoria de las partituras** | Interpreta con seguridad y buena calidad sonora en todo el repertorio, sin importar el idioma | Interpreta de memoria correctamente en idiomas afines a su formación extramusical, mostrando más dificultades en otros idiomas | Consigue interpretar tan solo algunas obras de memoria | No es capaz de interpretar de memoria ninguna de las obras presentadas durante el curso |  |
| 5. | Iniciar el conocimiento, a través del trabajo de grupo, de los elementos básicos de la interpretación artística (fraseo, articulación, dinámica, agógica) y saber interrelacionar dicha experiencia con el estudio individual propio. | Iniciación al fraseo y los principios estructurales a través del canto y del trabajo por imitación. | Ser capaz de discriminar e identificar auditivamente diversos elementos musicales, canalizándolos a través de la expresión corporal o bien por medio de consignas o códigos no convencionales. | **Interpretación correcta del fraseo y las secciones musicales de la obra, con o sin gestualidad incorporada. Musicalidad** | Reconoce perfectamente las partes de la pieza anticipándose a cada nueva sección y con mucho gusto musical, respetando las agógicas propias de la partitura e interpretando con gusto musical | Sigue las indicaciones marcadas de interpretación musical y gestual de la partitura trabajada | Le cuesta seguir formalmente la estructura de la pieza así como su interpretación musical con las pautas marcadas por el/la director@ | No es capaz de hacer la interpretación formal ni musical propuesta |  |
| Práctica de la improvisación libre basada en efectos tímbricos, agógicos, etc., y/o dirigida, sobre esquemas armónicos sencillos, motivos melódicos y rítmicos básicos. | **s/3** |
| 6. | Conocer los gestos básicos de la dirección y adquirir la capacidad de interpretar música de acuerdo con ellos. | Aprendizaje y estudio del gesto de un director de coro y práctica del mismo con piezas sencillas durante las sesiones de trabajo. | Ser capaz de relacionar, de un modo intuitivo, los elementos básicos de la técnica vocal con la construcción del fraseo musical. | **Interpretación ajustada a los parámetros marcados por el director** | Muestra absoluta atención a la dirección del/de la profesor@ y conoce y aprende los gestos realizados, fusionando su voz con la formación en su conjunto | Reconoce el gesto del/de la director@ pero a veces su interpretación se desajusta con la interpretación general | Tiene que reforzar el conocimiento la escucha activa de lo marcado por el/la profesor@ | No sigue las pautas marcadas por el director no muestra atención en empastar y realizar una interpretación conjunta y consensuada |  |
| Relacionar los conocimientos de música con los adquiridos a través del canto coral y conocer un repertorio específico que enriquezca su bagaje musical. | **s/3** |
| Actitud y participación activa | | | | | | | | | | |
| 30% | 7. | Valorar la práctica coral como un aspecto fundamental de la formación musical. | Realización de audiciones de las piezas trabajadas. | Mostrar un interés por el canto como medio de expresión propio y como vía de comunicación y relación con el grupo. | **Gusto y felicidad por cantar** | El/la alumn@ es feliz cantando y transmite su gozo | El/la alumn@ canta con alegría | El/la alumn@ no disfruta cantando, pero no le importa hacerlo | El/la alumn@ sufre al cantar |  |
|  |
| Conocer la disponibilidad de la voz como vehículo de expresión musical y de disfrute. | Práctica de la canción popular y/o de autor a una y dos voces. |  | s/3 |
| 8. | Ser consciente de la importancia que tienen las normas y reglas que rigen la actividad musical de conjunto y aceptar la responsabilidad que, como miembro de un grupo, se contrae con la música y con los compañeros y compañeras. | Concienciación en el respeto al grupo, a las normas del mismo, acudiendo a los ensayos con puntualidad, con sentimiento de grupo, con el material trabajado y preparado | Comprometerse con la actividad conjunta realizada a través del respeto al grupo y la aportación individual de trabajo y dedicación durante los ensayos. Respetar a los compañeros y valorar el silencio durante un ensayo grupal | **Comportamiento durante el ensayo y compromiso con la actividad conjunta** | Se comporta muy bien, manteniéndose atento y respetuoso durante todo el ensayo. Es puntual y trae el material preparado | No siempre tiene un comportamiento ejemplar, (algún despiste de puntualidad, comportamiento o material olvidado) | Es irregular en su comportamiento y cuidado del material | Es irreverente en los ensayos, inpuntual y no cuida el material a trabajar |  |
|  |
|  |
| Nota final: | | | | | | | | | | **0** |

**ENCUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR/A**

ASIGNATURA:

EDAD:

Seguidamente vas a encontrar una serie de preguntas que te ayudarán a realizar tu valoración sobre los profesores de las diferentes asignaturas.

Tus respuestas serán totalmente confidenciales y servirán para evaluar a tu profesor/a.

Es muy importante que seas totalmente sincero/a porque eso nos puede ayudar a mejorar nuestra actividad docente.

Por favor, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con los aspectos que encontrarás a continuación. Valora de 1 a 5, teniendo en cuenta el siguiente criterio:

1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

4. De acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

ACTITUD DEL PROFESOR

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| La clase de esta asignatura hace que me sienta bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El/la profesor/a me trata de manera adecuada |  |  |  |  |  |
| Se dirige a mí con respeto |  |  |  |  |  |
| Se preocupa por mí |  |  |  |  |  |
| Se puede hablar con él/ella |  |  |  |  |  |
| Me anima durante la clase y la ejecución de la tarea |  |  |  |  |  |
| Explica los contenidos del curso de forma clara |  |  |  |  |  |
| Me transmite interés por aprender |  |  |  |  |  |
| Consigue mantener mi atención durante la clase |  |  |  |  |  |
| Me corrige cuando actúo de manera inapropiada |  |  |  |  |  |
| Explica con claridad y es fácil de entender |  |  |  |  |  |
| Sus explicaciones me ayudan a aprender mejor y realizar la tarea en casa |  |  |  |  |  |
| Me pregunta si he entendido lo que me propone en clase |  |  |  |  |  |
| Me ayuda a realizar la tarea cuando lo necesito |  |  |  |  |  |
| Relaciona los aprendizajes instrumentales con los de lenguaje musical, armonía, composición… |  |  |  |  |  |
| Utiliza ejemplos útiles para explicar los contenidos |  |  |  |  |  |
| El/la profesor/a cumple con todo el programa del curso |  |  |  |  |  |
| Te gustaría volver a dar la clase con este/a profesor/a el próximo curso |  |  |  |  |  |

OBSERVACIONES: Si tienes algún aspecto que indicar o comentario que hacer porque no lo has visto reflejado en las preguntas, lo puedes hacer aquí. Servirá para ayudar al/la profesor/a a mejorar.

**EVALUACIÓN**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Evalúa de forma justa | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Conozco con claridad los aspectos de los que me va evaluar |  |  |  |  |  |
| La calificación obtenida se ajusta a los conocimientos demostrados |  |  |  |  |  |
| El/la profesor/a me ayuda a superar las dificultades según los resultados de la evaluación |  |  |  |  |  |
| El/la profesor/a me indica con claridad los aspectos en los que tengo que mejorar después de la evaluación |  |  |  |  |  |
| El/la profesor/a me indica con claridad la forma de realizar la práctica  de estudio individual de los aspectos que tengo que mejorar después de la evaluación |  |  |  |  |  |

OBSERVACIONES:

Si tienes algún aspecto que indicar o comentario que hacer porque no lo has visto reflejado en las preguntas, lo puedes hacer aquí. Servirá para ayudar al/la profesor/a a mejorar.

**OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA:**

**(En este apartado cada docente/asignatura debería incluir los itemas que le fueran útiles)**

HISTORIA DE LA MÚSICA:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| He aprendido datos que no conocía sobre la materia | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| He mejorado mis habilidades para expresar mis ideas sobre la materia |  |  |  |  |  |
| He escuchado estilos, géneros o música de épocas que desconocía hasta ahora |  |  |  |  |  |
| Soy capaz de apreciar estilos que hasta ahora no me gustaban, o me eran indiferentes o desconocidos |  |  |  |  |  |
| Me resulta útil lo que aprendo para mi formación musical |  |  |  |  |  |
| Se han cumplido mis expectativas respecto a la asignatura |  |  |  |  |  |

INSTRUMENTO:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Mi nivel de instrumento se corresponde con el nivel del curso en el que estoy | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Desde que estudio con este/a profesor/a he avanzado en buena dirección para mi desarrollo musical |  |  |  |  |  |
| Considero que se ha producido un cambio abrupto en cuestiones básicas de mi aprendizaje desde que estudio con este/a profesor/a |  |  |  |  |  |
| Si se ha producido, considero que ese cambio abrupto ha sido para bien [Si la respuesta al ítem anterior ha sido 1 o 2, dejar en blanco] |  |  |  |  |  |
| Me resulta útil lo que aprendo para mi formación musical |  |  |  |  |  |
| Se han cumplido mis expectativas respecto a la asignatura |  |  |  |  |  |

OBSERVACIONES:

Si tienes algún aspecto que indicar o comentario que hacer porque no lo has visto reflejado en las preguntas, lo puedes hacer aquí. Servirá para ayudar al/la profesor/a a mejorar.

CUESTIONARIO ALUMNO

Nombre: Edad: Instrumento:

Nivel: Curso: Fecha:

Seguidamente vas a encontrar una serie de preguntas que te ayudarán a reflexionar sobre una serie de aspectos que son importantes para tu aprendizaje.

Piensa detenidamente en cada uno de ellos y contesta con sinceridad. Te puede servir para identificar tus puntos fuertes y débiles y establecer un plan de actuación que te lleve a mejorar tu proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. ¿Este Centro te ofrece todo lo necesario para aprender adecuadamente?

¿Qué tiene, qué le falta?

1. ¿Crees que tu actual profesor de instrumento puede ayudarte a conseguir un nivel alto en la asignatura?

¿Por qué?

1. ¿Y los demás profesores en las suyas?

¿Por qué?

1. ¿Tienes la sensación de estar en el nivel de preparación que corresponde a tu curso?
2. ¿Qué aptitudes posees para el desarrollo de la actividad musical? Oído, sentido del pulso y rítmico, lectura, entonación, memoria, agilidad de dedos, expresión, intuición, improvisación, concentración, coordinación, confianza, conocimientos teóricos...?
3. ¿Tienes claro qué debes hacer para aprobar la asignatura?
4. ¿Te gusta estudiar tu instrumento?
5. ¿Estudias tu instrumento en un entorno adecuado?
6. ¿Cuántos días y horas estudias a la semana?
7. ¿Lo haces de manera organizada?
8. En la música, ¿tu carácter es perseverante (constante) o abandonas (decaes) cuando las dificultades se resisten?

**Licencia Creative Commons:**

**<a rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/"><img alt="Licencia Creative Commons" style="border-width:0" src="https://i.creativecommons.org/l/by-nc/4.0/88x31.png" /></a><br />Esta obra está bajo una <a rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/">Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional</a>.**