



## LOS ESTUDIOS MUSICALES SUPERIORES Y LA ENCRUCIJADA DE LA EVALUACIÓN

MUSIC HIGHER STUDIES AND THE CROSSROADS OF ASSESSMENT

**Volumen 14, Número 1**

Enero - Abril

pp. 1-18

Este número se publicó el 30 de enero de 2014

Lilliana Alicia Chacón Solís

*Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)*

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),  
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## LOS ESTUDIOS MUSICALES SUPERIORES Y LA ENCRUCIJADA DE LA EVALUACIÓN

MUSIC HIGHER STUDIES AND THE CROSSROADS OF ASSESSMENT

Lilliana Alicia Chacón Solís<sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo se origina a partir de la hipótesis de que los y las docentes de las carreras de música en instituciones de Educación Superior de Costa Rica experimentan incertidumbre en su labor como jurados de las pruebas de ejecución musical. Por un lado, la institución se rige por un sistema de evaluación sumativo que impone objetividad; y por otro, la subjetividad en la valoración de la ejecución musical es ineludible. Lo anterior resulta en una encrucijada que afecta las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje. Para conocer sobre la evaluación de las pruebas con jurado en dicha institución, se realizaron cinco entrevistas a docentes y estudiantes, y diez cuestionarios a profesores. El análisis de las respuestas trata sobre tres temas principales: la esfera del contenido (¿qué evaluar?, ¿cómo se asigna la nota?, ¿qué rubros deben evaluarse en la prueba? y ¿qué características debe poseer el instrumento de evaluación?), la esfera de la organización (relacionada con la conformación y la función del jurado) y el plano diacrónico (vinculado con la percepción de los cambios realizados con respecto a la forma de evaluar).

**Palabras clave:** EVALUACIÓN, PRUEBA DE EJECUCIÓN MUSICAL, EDUCACIÓN MUSICAL, EDUCACIÓN SUPERIOR, COSTA RICA.

**Abstract:** This research stems from the hypothesis that faculty members of music careers at the national higher education institutions of Costa Rica, who participate as judges in musical performance tests are at a crossroads between the need for objectivity—imposed by the prevailing summative evaluation system—and the unavoidable subjectivity with which they assess the students' musical performances. This causes uncertainty in the dynamics of teaching and learning. In order to learn about assessment of jury examinations, five interviews with teachers and students were conducted, and ten questionnaires to teachers were answered. The analysis of the responses relates to three main topics: content (what to evaluate?, how to assign the grades?, what items to evaluate?, and what the assessment tool should look like?), organization (related to the panel's formation and function) and diachrony (the perception of the implemented assessment-related changes).

**Keywords:** ASSESSMENT, MUSICAL PERFORMANCE TEST, MUSICAL EDUCATION, HIGHER EDUCATION, COSTA RICA.

---

<sup>1</sup> Labora en la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica. Educadora. Máster en Educación Musical (Universidad de Toronto, Canadá). Docente e investigadora principal del proyecto "Evaluación del aprendizaje musical en el contexto costarricense", del programa "Observatorio de investigación de prácticas en educación musical formal, no formal e informal" (UCR).

Dirección electrónica: [lilliana.chaconsolis@ucr.ac.cr](mailto:lilliana.chaconsolis@ucr.ac.cr)

**Artículo recibido:** 17 de julio, 2013

**Devuelto para corrección:** 3 de octubre, 2013

**Aprobado:** 12 de diciembre, 2013

## Introducción

En un artículo anterior (Chacón, 2012) se trata el complejo tema de la evaluación del aprendizaje musical, poniendo énfasis sobre la importancia de que los docentes del área de la música —en el contexto de la educación superior— lleguemos a un consenso sobre el papel de la evaluación en nuestra praxis, el significado de ciertos conceptos y los instrumentos de evaluación empleados. Dicho trabajo —originado a partir de la investigación denominada "La evaluación del aprendizaje musical en el contexto de la educación musical costarricense" (No. 012-B1-042)— intenta encontrar una forma de conciliar dos realidades aparentemente contradictorias: el imperativo de la objetividad en la evaluación, y la inevitable subjetividad implicada en la valoración de las artes, y en este caso específico, de la música. El presente estudio, aunque surge también en el contexto del proyecto de investigación supracitado, no es conciliatorio; por el contrario, hace hincapié en dicha contrariedad, dudando de la posibilidad de resolver la desavenencia entre objetividad y subjetividad sin antes llevar a cabo un proceso de reflexión y consenso en relación con algunas esferas específicas del proceso de aprendizaje y enseñanza.

## Breve referente teórico<sup>2</sup>

Por una parte, y tal como explicaba Arnheim (1980), la experiencia estética es el resultado de sumar la obra más la respuesta de su espectador, oyente o lector, y agrega:

La exploración de una composición pictórica o musical es experimentada como una configuración activa del objeto perceptivo, y el objeto impone a su vez sus formas como limitaciones sobre la libertad del explorador: '¡Esto es lo que te permito hacer, pero no aquello!' (pp. 84-85)

de manera que la valoración de las artes siempre implicará un fuerte componente subjetivo.

O'Neill y Sloboda (2013, párr. 3), citando a Laming (1990), Landy y Sigall (1974), Hales y Tokar (1975) y Manturszewska (1970), explican que la confiabilidad al evaluar la habilidad musical —como en el caso de los exámenes de ejecución musical— tiene sus límites, pues las calificaciones varían dependiendo de factores como el género del ejecutante, el atractivo físico y el lugar que ocupó la ejecución en la lista de participaciones escuchadas; esto último

---

<sup>2</sup> Para una bibliografía amplia relacionada con el tema de la evaluación en música, ver Chacón Solís, Lilliana Alicia (2012).

se debe a que los jueces califican cada interpretación en relación con la que acaban de escuchar y, de hecho, los autores comentan que ya ha sido demostrado que los jueces pueden otorgar diferentes calificaciones a una misma ejecución, si la escuchan por segunda vez en una secuencia de ejecuciones grabadas.

Por otro lado, nos topamos con otra realidad, menos grata, pero hasta el momento obligatoria: las calificaciones o notas. El complejo sistema administrativo y de registro de la población universitaria requiere que, tras cada asignatura cursada, se le asigne un número al desempeño de la persona, para que su expediente se encuentre siempre en incuestionable orden. Estas evaluaciones de tipo sumativo inciden en las posibilidades de matrícula del estudiantado para el siguiente año, y también en sus aspiraciones a optar por, o mantener, una beca. Al final de cada año, las calificaciones generales de los y las estudiantes se ordenan de mayor a menor y se premia a los "mejores promedios" por carrera y por área.

No obstante, esta estructura funciona en aquellas asignaturas (y carreras) donde el pensamiento generado por el análisis y la creatividad de cada alumno puede ser clasificado en dos tipos: respuestas correctas e incorrectas. Sin embargo, las artes (y otras disciplinas de las ciencias sociales) constituyen la excepción a esta regla, pero son encajadas forzosamente en este estricto sistema por razones que en esta oportunidad no abordaremos, por tratarse de un amplio tema que abarcaría, ya de por sí, todo un artículo.

Esto quiere decir que la obligatoriedad de la calificación numérica viene a nosotros (docentes de las facultades artísticas), no con base en un fundamento filosófico, ni psicológico, ni pedagógico de nuestro quehacer, sino por un requisito administrativo que responde a una tradición cuyas raíces se encuentran en la historia de la psicometría, la cual, como describe Gregory (2004), tuvo un papel determinante en el reclutamiento militar de la Primera Guerra Mundial, en la contratación de personal en la industria y, más adelante, al generalizarse en el ámbito educativo, en la calificación del grado de inteligencia de los estudiantes (pruebas de coeficiente intelectual).

Como enunciara un docente pensionado de una de las instituciones superiores de formación musical, refiriéndose a los comprobantes de nota de los exámenes finales con jurado en los cursos de instrumento, de no ser por este mandato infundado "no habría que llenar todas esas hojas de ese subjetivismo numérico". O como un profesor activo de la misma institución expresara: "mis años de experiencia me dicen que [el instrumento de

evaluación donde se asigna la nota] es solo una manera solapada de esconder una realidad despótica: la evaluación de la interpretación musical es y seguirá siendo un acto subjetivo".

En otras palabras, en la evaluación de la formación artística (como, por ejemplo, en las pruebas de ejecución musical con jurado), no es posible ser absolutamente objetivo, pues tanto el proceso de creación como de recepción están mediados por los sentidos, por criterios estéticos personales y únicos del creador (estudiante) y del receptor (docente evaluador).

El presente estudio se basa en la hipótesis de que los y las docentes de las carreras de música en instituciones de educación superior del país, al fungir como jurado en una prueba de ejecución musical, se ven atrapados en una encrucijada entre la necesidad de objetividad impuesta por el sistema de evaluación sumativo que impera en dichas casas de enseñanza, y la ineludible subjetividad con que valoran las ejecuciones musicales de los alumnos, lo cual causa incertidumbre en las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje.

A continuación, se detallan aspectos metodológicos relacionados con el proceso de recolección de datos de la investigación que fundamenta la hipótesis enunciada.

## **Metodología**

Las herramientas de recolección de datos de esta investigación son la entrevista y el cuestionario. Se realizan cinco entrevistas abiertas a un profesor pensionado de instrumento, dos profesores activos<sup>3</sup> de instrumento y dos estudiantes activos<sup>4</sup> de instrumento, en las siguientes fechas: 30 de mayo, 28 de setiembre, 25 de octubre, 14 de junio y 22 de agosto del 2012, respectivamente. A lo largo del trabajo se hace referencia a estas entrevistas con los siguientes nombres:

- Profesor pensionado.
- Profesor A.
- Profesor B.
- Estudiante A.
- Estudiante B.

---

<sup>3</sup> Es decir, dos profesores laborando en una de las instituciones superiores de formación musical del país, en el momento de la investigación.

<sup>4</sup> Dos estudiantes que estudian en una de las instituciones superiores de formación musical del país, en el momento de la investigación.

En general, se indaga sobre la formación de los participantes, sus experiencias como evaluadores y evaluados, y sobre cambios que se observan en las prácticas de evaluación de los exámenes con jurado, desde su época estudiantil hasta la fecha de la entrevista.

También, se elabora un cuestionario, el cual se envía por correo electrónico a 23 profesores activos que obtuvieron su diploma instrumental en la misma institución donde laboran; no obstante, se obtiene respuesta solamente de 10 de ellos. Estos instrumentos de recolección de datos se etiquetan con las letras de la A a la J, para efectos de referencia a lo largo del texto<sup>5</sup>.

El cuestionario contiene dos partes. En la primera, se indagan datos puntuales de los profesores y profesoras, de los cuales se observa que:

- a) Los respondientes pertenecen a diferentes secciones instrumentales (vientos, teclado y cuerdas). Esto enriquece las respuestas, pues la organización de las pruebas finales con jurado varía en cada sección.
- b) Los profesores, durante sus años de formación, habían sido evaluados en asignaturas diversas como: instrumento principal, instrumentos complementarios, solfeo, historia, teoría, música de cámara y orquesta. Lo anterior demuestra que el tema de la evaluación con jurado no solo abarca las pruebas de ejecución instrumental, sino otros tipos de exámenes en el contexto de la formación de profesionales en música. Con más razón, en el ámbito de la enseñanza musical, este asunto debe recibir suficiente atención y reflexión.
- c) De los 10 profesores que responden el cuestionario, 9 poseen más de 20 años de laborar para la institución, y uno cuenta con 14 años de ser docente en ella.
- d) La mayoría de estos docentes han laborado en el recinto educativo ininterrumpidamente y, quienes no lo han hecho, se han ausentado pocos años, por motivos de perfeccionamiento profesional.
- e) Todos los profesores poseen 10 años o más de experiencia como jurado en exámenes de ejecución musical (de hecho, ocho de ellos poseen 20 años o más de experiencia).

---

<sup>5</sup> Como se puede inferir, todas las personas participantes del estudio están vinculadas a una sola institución, por lo cual los resultados no deberían extrapolarse a todos los centros o escuelas superiores de formación musical a nivel profesional. No obstante, al ser estos últimos tan pocos en el país, nos reservamos el nombre de la institución seleccionada para proteger la confidencialidad de los participantes.

La segunda parte del cuestionario contiene las siguientes cuatro preguntas de desarrollo:

- Por favor describa en qué consisten las pruebas de ejecución musical ante un jurado.
- ¿Ha observado algún cambio en la evaluación de las pruebas de ejecución ante un jurado desde que usted era estudiante, o desde que inicia sus labores docentes en la institución, hasta la fecha? Por favor explique ampliamente.
- Para usted, ¿qué función desempeñan los miembros del jurado en las pruebas de ejecución musical?
- En su opinión, ¿qué relación existe entre los términos "evaluación", "música", "objetividad" y "subjetividad"?

Descritos el instrumento y las actividades realizadas durante el proceso de recolección de datos, a continuación se detallan los resultados de esta investigación.

## **Resultados y su análisis**

Al basarse este trabajo en las experiencias de docentes y estudiantes en los exámenes de ejecución instrumental con jurado, se parte de la definición que ellos mismos dan al concepto de "examen de ejecución instrumental con jurado".

De acuerdo con las respuestas recolectadas con los cuestionarios, una prueba de ejecución instrumental con jurado es un examen donde la persona evaluada toca ante un grupo de profesores y profesoras, el repertorio y los ejercicios técnicos previamente acordados por ella y por su docente de instrumento. El jurado escucha durante el tiempo que considere necesario, detiene la ejecución en cualquier momento y solicita pasar a otra pieza o ejercicio. Cuando el jurado está satisfecho, el o la estudiante sale del recinto para iniciar la deliberación. Una vez que se logra un consenso, se le hace ingresar para comunicarle oralmente y entregarle de forma escrita el resultado de su ejecución, el cual se compone, tanto de comentarios o anotaciones de índole cualitativa, como también de una calificación numérica.

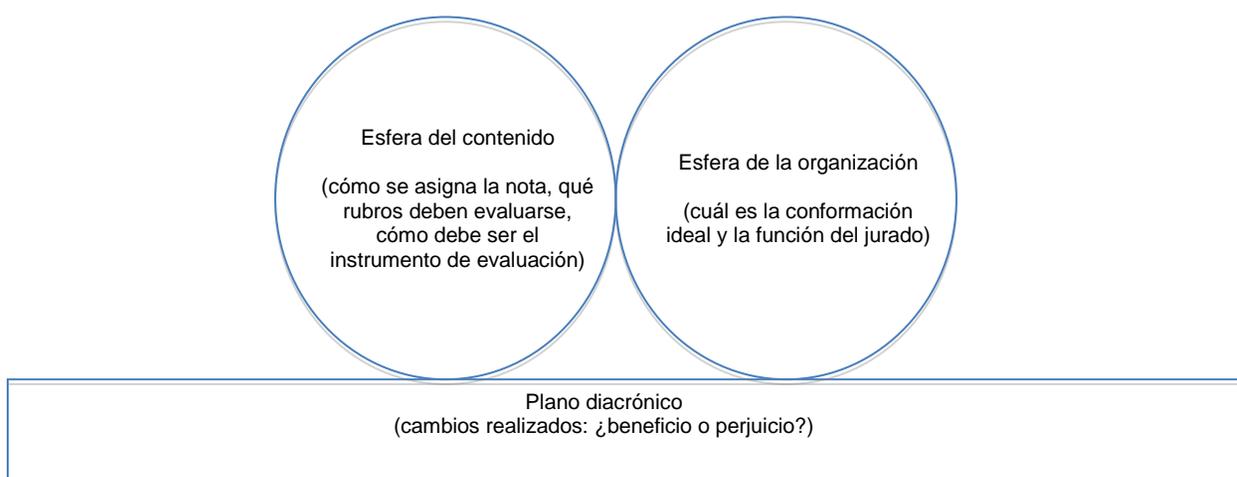
Por otra parte, cabe destacar que los docentes reconocen como exámenes de ejecución con jurado no solo las pruebas del instrumento principal de los alumnos, sino también las que ocurren al final del semestre en cursos como: instrumento complementario, solfeo, historia, teoría, música de cámara y orquesta. Sin embargo, las conclusiones de este

trabajo no deberían ser generalizadas con referencia a las pruebas con jurado de historia de la música y teoría, a menos de que en ellas el estudiante realizara algún tipo de ejecución musical.

Ahora bien, a partir del análisis de las respuestas, tanto de las entrevistas como de los cuestionarios, se encontraron tres temas que evidenciaban incertidumbre en los docentes y en los estudiantes. Dichos temas se nombran y explican a continuación:

- Esfera del contenido.
- Esfera de la organización.
- Plano diacrónico.

**Diagrama 1**  
**Temas que evidencian incertidumbre en las pruebas de ejecución musical con jurado, según docentes y estudiantes, 2012-2013**



**Fuente:** Elaboración de la autora (2013).

Como se puede observar en el diagrama 1, la esfera del contenido se relaciona con la incertidumbre de "qué evaluar", y en ella subyacen otras, como la manera de asignar la nota, qué rubros deben evaluarse en la prueba y qué características debe poseer el instrumento de evaluación. La esfera de la organización se vincula a la incertidumbre relacionada con la conformación y la función del jurado. Por último, el plano diacrónico se refiere a si los

docentes y estudiantes perciben como beneficiosos o perjudiciales los cambios realizados en su centro de enseñanza con respecto a la forma de evaluar.

A continuación, se detalla cada uno de ellos, incorporando las perspectivas de las personas participantes del estudio, las cuales, como se verá, entran en contradicción con frecuencia. Esto no hace más que evidenciar la incertidumbre que envuelve los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor del tema de la evaluación en la institución investigada.

### *Plano del contenido: qué evaluar*

En cuanto a la manera de asignar la nota, se evidencia que existen dos prácticas por parte de la población docente. La primera corresponde a un cálculo matemático que pondera varios rubros de la prueba o, como describe una de las personas participantes, "los profesores suman y restan y al final ponen una nota" (Cuestionario E).

La segunda práctica involucra retroalimentación cualitativa. Por ejemplo, un docente explicaba: "...se llama al estudiante y se le entrega copia de la hoja-formulario con las observaciones, la nota de trabajo en clase, la nota del examen y la nota final del curso de instrumento" (Cuestionario A).

Otro profesor ampliaba lo siguiente:

Actualmente se escribe la nota y un resumen de los comentarios y observaciones en un instrumento de evaluación que posteriormente se entrega al estudiante. El hecho de tener que escribir los comentarios creo que ha sido positivo puesto que los docentes se ven en la necesidad de precisar más los comentarios, las críticas o las observaciones. (Cuestionario C)

Se ha discutido ampliamente en la disciplina educativa que las calificaciones numéricas no son efectivas para impactar constructivamente la formación de la población estudiantil. Sería óptimo que las cátedras instrumentales llegaran a un consenso sobre la mejor forma de asignar la nota. Inclusive, podría ser interesante involucrar a los propios alumnos, inquiriendo las maneras más efectivas en que el acto de corregir se torna en un verdadero apoyo para su mejoramiento.

En lo que se refiere a qué rubros deben evaluarse en la prueba, las respuestas de los docentes arrojaron el siguiente corpus: actitud, actitud artística, afinación, articulación, asistencia, calidad del sonido, calidad técnica, capacidad de memorización, claridad del

discurso musical, claridad del sonido, conocimiento de la partitura, control, control de afinación, control de los nervios, desenvolvimiento escénico, dominio escénico, dominio técnico, elementos de contraste del sonido, estilo, expresividad, fluidez, fraseo, interpretación, interpretación según estilo y época, manejo del ritmo y del tempo, postura, preparación del material, presentación del estudiante, proyección del sonido, sensibilidad interpretativa, sonido, técnica de ejecución y texto musical.

Al analizar esta lista, encontramos términos similares, pero no idénticos, por lo cual no podríamos agruparlos en una sola categoría. Este es el caso, por ejemplo, de "actitud" y "actitud artística". El primer concepto podría referirse a la actitud del estudiante durante todo el semestre (si demostró interés y responsabilidad), mientras que el segundo podría referirse a la actitud demostrada en el momento de la prueba. Lo mismo podría ocurrir con "interpretación según estilo y época" y "sensibilidad interpretativa".

Por otra parte, vemos que algunos rubros podrían referirse a elementos absolutamente ajenos a la ejecución musical en sí, con lo cual, la prueba perdería confiabilidad. Este es el caso del rubro "asistencia", si se entiende como la asiduidad del estudiante a sus clases de instrumento durante todo el periodo.

Vemos también la concurrencia de metáforas para referirse a conceptos abstractos de la experiencia estética, como por ejemplo, el uso de la palabra "claridad" en "claridad del discurso musical" y "claridad del sonido", o de los vocablos "fluidez" y "sensibilidad".

Además, se observan algunos conceptos que funcionan como sinónimos, sin quedar clara su desemejanza. Por ejemplo, ¿cuál sería la diferencia entre "desenvolvimiento escénico" y "dominio escénico", entre "expresividad" y "sensibilidad interpretativa", o entre "conocimiento de la partitura" y "preparación del material"?

Por añadidura, cada sección instrumental utiliza un instrumento de evaluación que incluye y excluye algunos de los rubros mencionados arriba y, para cada uno, la persona que evalúa debe asignar un puntaje.

Todo lo anterior provoca preguntarnos: ¿hay un consenso general entre los docentes y los estudiantes en cuanto a lo que cada uno de esos términos significa?

Algunos docentes se muestran seguros con sus herramientas de evaluación. Uno de ellos apunta: "Con los años los aspectos a evaluar se han sometido a discusión académica y hoy en día tenemos un instrumento de evaluación depurado y acorde a los requerimientos de lo planificado para cada nivel" (Cuestionario G).

Otro explica:

Usamos un instrumento muy claro, donde se suma y se divide y esa es la nota que da, donde se le evalúa al estudiante todo lo que nosotros consideramos que es necesario. El estudiante sabe si en entonación se sacó un 8, 9 ó 10 ó un 0, o si en concepto de fonética estuvo correcto o no. (Profesor A)

Sin embargo, la respuesta de uno de los estudiantes contradice esta apreciación:

En los exámenes de instrumento, la hoja que nos dan para después de que nos califican solo tiene nombre [del estudiante], nombre del jurado, ejercicios y la piezas que se tocó, no tiene ningún aspecto como casillas a evaluar, ritmo, afinación, interpretación, articulación, lo que sea... (Estudiante B)

Lo anterior evidencia que no en todas las secciones instrumentales se implementa una herramienta para registrar el resultado de las pruebas de ejecución con jurado. No obstante, también hay docentes que manifiestan su disconformidad con el énfasis en lo cuantitativo. Uno de ellos afirma: "Prefiero observar si los o las estudiantes aportan algo de sí mismos en su interpretación" (Cuestionario F). Otro considera: "La evaluación en ejecución debería basarse en aspectos cualitativos más que cuantitativos" (Cuestionario A). Otro piensa:

Creo que hacer música a va más allá, el estudiante por supuesto debe tener un dominio técnico para tocar lo que ha preparado de acuerdo al nivel en que está. Quizás lo más importante sea evaluar si realmente ha hecho música, si ha podido 'transmitir' algo. (Cuestionario E)

Por lo que respecta a si el instrumento de evaluación debería ser una herramienta objetiva o no, se observa que los docentes identifican tanto elementos fácilmente abordables desde un punto de vista objetivo y, por ende, sujetos a la cuantificación, como otros absolutamente subjetivos a los cuales solo es posible referirse en términos cualitativos. Por ejemplo, un ornamento como el trino podría evaluarse objetivamente en los siguientes términos: "Normalmente en los trinos de las cadencias del barroco, y dependiendo del autor, escogeríamos comenzar con la nota superior, y esto podría ser considerado como un hecho objetivo" (Cuestionario D).

No obstante, el mismo docente da carácter subjetivo a ese elemento dependiendo de si se comienza la ejecución del trino lentamente o si se realiza todo a una misma velocidad. El conocimiento de la partitura, como por ejemplo, si se tocan o no las notas que están escritas, o si el estudiante logra tocar la obra de memoria, son elementos fácilmente comprobables y, por ende, objetivos; pero la realización de matices, cambios de *tempo*, la escuela de técnica que se sigue o el tipo de análisis musical realizado como paso previo al estudio de la partitura, son decisiones tomadas —idealmente— por el estudiante y su profesor, en conjunto.

Entonces, si en la evaluación de la ejecución musical hay más elementos subjetivos que objetivos, o por ponerlo en otros términos, si los elementos cuantificables son la menor cantidad, ¿sería justo asignar una mala calificación a un estudiante que sigue, por recomendación de su maestro, una escuela técnica con la cual el jurado no se siente cómodo o familiarizado?

#### *Esfera de la organización: conformación y función del jurado*

Para ciertos docentes, el jurado lo componen "profesores de la sección correspondiente" (en otras palabras, expertos en el instrumento que ejecutaría el estudiante), mientras que para otros lo integran "profesores de diferentes instrumentos". La conformación del jurado incide directamente en su función, pues si este está formado por expertos del mismo instrumento musical que el estudiante va a tocar, la retroalimentación que este último podría recibir sería más rica que la que recibiría de expertos en otros instrumentos musicales diferentes al suyo.

Al indagar sobre el papel que desempeña el jurado en las pruebas de ejecución instrumental (tercera pregunta de la segunda parte del cuestionario), se recogió variedad de respuestas, las cuales se sintetizan en las siguientes funciones:

1. Recomendar mejoras al estudiante.
2. Recomendar mejoras al profesor.
3. Juzgar y calificar al estudiante.
4. Asegurar la imparcialidad.
5. Observar el nivel promedio de los y las estudiantes para realizar ajustes necesarios relacionados con la cantidad de repertorio que se solicita para los exámenes, duración de la prueba, entre otros.
6. Servir de público al estudiante.

Como se puede observar, las primeras cuatro funciones otorgan al jurado un papel activo en el proceso, ya sea ofreciendo evaluaciones cualitativas que aportan información al estudiante y al docente para mejorar en sus respectivas responsabilidades (números 1 y 2 de la lista anterior), o emitiendo juicios y asignando notas (número 3) con imparcialidad (número 4).

Sin embargo, en respuesta a la primera función citada ("Recomendar mejoras al estudiante"), los alumnos entrevistados opinan que la retroalimentación, en la mayoría de ocasiones, es negativa y no les aporta información que les ayude a mejorar. Por ejemplo, uno de los estudiantes comenta: "A mí nunca se me va a olvidar cuando estaba en cuarto año de colegio, y entré a Etapa Básica. El profesor de instrumento me tiró el repertorio al basurero y me dijo: 'no venga hasta que estudie' ". Más adelante en la entrevista, expresa: "Entonces te entregan la hoja, y te dicen solo las cosas en las que te equivocaste, y a veces ni dicen cómo tenés que mejorarlas, casi siempre te hablan en negativo" (Estudiante B).

El otro alumno entrevistado coincidía en sus apreciaciones con el primero:

Es muy fácil que los profes a uno le digan en todos los años de toda la vida de instrumento: "¡¡No, no, no, no, no!! ¡Malo, malo, malo, malo, malo!" O sea, mal hecho, pero no te dicen cómo mejorarlo; de hecho, en toda mi carrera, solo he tenido un profesor de instrumento que se ha preocupado por eso. (Estudiante A)

Las percepciones de los estudiantes son apoyadas por el criterio de uno de los docentes, quien expresa:

Habría que empezar por cambiar [de los profesores] hasta la manera en que se dirigen a ellos [a los alumnos]; con esto me refiero a que siempre se habla en "negativo", los comentarios deben partir desde lo positivo y decir lo que el estudiante debe corregir de otra manera. Para que suceda esto habría que diseñar un "seminario" para los profesores y cambiar la manera de decirle al estudiante sus errores. (Cuestionario E)

En cuanto a las funciones segunda y cuarta ("Recomendar mejoras al profesor" y "Asegurar la imparcialidad"), los estudiantes también relatan un panorama diferente, describiendo una situación preocupante y poco constructiva, que en poco enriquece el

trabajo colaborativo del cuerpo docente: "...en algunos instrumentos hay 'clanes'; entonces, dependiendo del clan con el que usted esté, sale bien en el examen o no" (Estudiante A).

En contraste con lo anterior, las últimas dos funciones de la lista parecen más bien pasivas. El jurado observa —recopilando información que en teoría luego usa para tomar decisiones de índole administrativa o curricular— o desempeña una tarea utilitaria como "servir de público", para que el estudiante "se acostumbre" a dominar sus miedos en el escenario. Esta última se refleja en el pensamiento de los docentes:

Estamos preparando músicos, para que canten ante un público, y para que aprendan a manejar el concepto físico frente a un público, su presencia física, su gesto, gesto técnico y el gesto musical. El estudiante tiene que aprender a utilizar lo que hemos llamado miedo escénico. Pánico escénico, y eso es parte del quehacer artístico. No estamos formando de forma *lighth*; cuando estén afuera tienen que ir a pelear. Deben prepararse para eso, ese es el quehacer de la evaluación. (Profesor A)

Por su parte, el profesor B expresa:

En todos los exámenes yo recomiendo que se mantenga la modalidad de jurado, al menos dos veces por semestre, para que los estudiantes sientan esa presión que hay en la vida real, fuera de la universidad; siempre va a haber alguien que está juzgando.

No obstante, nuevamente las apreciaciones de los estudiantes y, en este caso, también la del profesor pensionado, se contraponen a la asunción de que el jurado es un tipo de público. Por ejemplo, el profesor pensionado expresa: "la realidad, sin embargo, es que es tan distinto tocar para un jurado que tocar para un público..."

Por su parte, uno de los estudiantes relata que en un contexto extra-académico, para un evento oficial internacional, tocó de forma tal que el director musical terminó felicitándolo. Explica que sintió mucha tranquilidad y disfrute al ejecutar su instrumento. Describe con desilusión: "...y yo pensé: '¿por qué no puedo tocar así siempre? ¿Por qué no puedo sentirme feliz y libre a la hora de tocar?' ". En contraposición, explica que cuando se enfrenta al jurado en sus exámenes de ejecución, su percepción es totalmente diferente: suda, experimenta "mal de estómago" e inclusive "se le baja la presión". En estas circunstancias se pregunta con frustración:

¿Por qué tenemos que pasar eso? ¿Por qué no podemos subirnos al escenario y simplemente tocar? Simplemente expresarnos por medio del instrumento; no pensar: "¡uy!, si me equivoco me van a bajar un punto, si desafino me van a bajar otro punto, y si no afinó ese 'do' con el piano, entonces me van a decir que no puedo hacer la licenciatura porque no oigo el piano". (Estudiante A)

El tema del miedo escénico se ha convertido en tabú. Se le reconoce, se sabe que existe, se le teme y se desea erradicar. Cuando un estudiante falla en una prueba por causa del miedo escénico, se le censura por no haberse controlado e inclusive se llega a dudar de su "disposición natural" para músico instrumentista, como si la capacidad de vencer ese miedo fuera algo innato y una evidencia del "talento" de estudiantes exitosos. Tal como relata el mismo alumno de la cita anterior:

Usted pudo haber tenido un excelente semestre, llevar los 8 ejercicios, llevar las 80 mil piezas que le pidan o lo que sea, pero si el día del examen usted llega con mal de estómago y no tocó bien uno de esos ocho ejercicios o alguna de las piezas, su nota se ve reflejada en un valor numérico malo.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿se aborda formalmente el tema?; ¿enfrentarlo es responsabilidad de los estudiantes o de los profesores?; ¿de quién es la tarea de estudiarlo para sistematizar conclusiones y aplicarlas a la práctica?; ¿no será que el tema constituye un contenido que debe ser analizado y practicado durante el semestre, invirtiendo en él tanta atención como la que se le da a la técnica o a la interpretación? Esta perspectiva es seriamente considerada por los estudiantes:

En mi instrumento [cátedra instrumental] se han tratado de hacer ciertos cambios a raíz de ese problema, entonces se hacen recitales públicos, pero eso debería hacerse siempre. Llevar a los estudiante de tal cátedra a tocar a tal lado, llevarlos aquí, llevarlos allá... siento que eso es un tema que debería desarrollarse en la clase de instrumento. ¿Sabe qué pasa?, que uno no funciona igual en un cubículo, solo, a como funciona en el cubículo con el profe, o en un cubículo con el pianista. Son ambientes y momentos muy diferentes, y yo creo que deberían trabajarse. (Estudiante B)

No abordar con seriedad y sistematización el tema del miedo escénico como uno de los contenidos del curso, e incluirlo como rubro en las pruebas de ejecución con jurado, justificaría carencia de confiabilidad y autenticidad en el proceso de evaluación.

Por otra parte, y volviendo a la idea central del inicio de esta subsección, también nos preguntamos: ¿cuál es la conformación ideal del jurado y cuál es su verdadera función?

### *Plano diacrónico*

En su mayoría, la percepción de los participantes del estudio es que han ocurrido cambios positivos en relación con la forma de evaluar las pruebas de ejecución con jurado, pero también se recolectaron comentarios negativos y neutrales. Por ejemplo:

- Como cambio positivo, se enuncia el empleo de un instrumento de evaluación. Algunos docentes los llaman "boletas-instrumento", otros "hojas-formulario" y otros solo "instrumento de evaluación". Los profesores coinciden que esta es una práctica relativamente nueva. Sin embargo, como ya se ejemplificó párrafos atrás, la población estudiantil no parece satisfecha con la utilización de dichas boletas:

usted puede presentar una obra y alguien dice 'me encantó como tocó' y otra persona puede decir: 'no me gustó nada, no me llegó, no sentí nada'. Es como muy subjetiva la evaluación, al ser tan subjetiva, yo no entiendo cómo no tienen casillas para ser un poco más objetivos. (Estudiante A)

- Los y las estudiantes reciben una explicación de las razones por las cuales se les asignó su nota. De acuerdo con el personal docente, en los años en que ellos mismos eran estudiantes, no existía esa deferencia para con el alumnado. No obstante, uno de los docentes contradice esta aseveración, mencionando precisamente lo contrario: "En años anteriores los profesores podían 'discutir' más acerca de lo que habían escuchado" (Cuestionario E).
- Mayor precisión en la redacción de los comentarios, críticas y observaciones dados por los profesores a los estudiantes. Aunque, como se discutió antes, los estudiantes han experimentado otro panorama.

- Los rubros por evaluar en la prueba han comenzado a ser discutidos por algunas secciones instrumentales para buscar un consenso.
- Se entregan también los programas del curso al inicio del semestre, lo cual, de acuerdo con algunos docentes, no ocurría en su época estudiantil. Estos documentos permiten al estudiante conocer con anticipación el repertorio, los ejercicios y otros contenidos teórico-prácticos que se abordarán durante el semestre.
- De acuerdo con la experiencia individual de los estudiantes entrevistados, un cambio positivo es que, en la actualidad, la nota final del curso no la constituye exclusivamente la prueba final con jurado (como ocurría antes), sino que ahora esta se desglosa en varios componentes, como por ejemplo, el desempeño en el "taller", la calificación del trabajo en clase, la asistencia a los ensayos con el pianista, entre otros. Asimismo, algunos docentes manifestaron que la nota del examen final era ponderada con la nota de aprovechamiento del curso. Sin embargo, no hay certeza de que esta práctica esté dándose en todas las secciones instrumentales.
- Finalmente, dos de los nueve profesores se mostraron neutrales en relación con esta pregunta. Sus respuestas fueron: "Se han puesto en práctica algunos instrumentos de evaluación pero básicamente los criterios no han cambiado" (Cuestionario B), y "No ha habido cambios" (Cuestionario F).

## **Conclusiones**

A lo largo de este trabajo se aportó evidencia suficiente para demostrar la hipótesis planteada: que los docentes de las carreras de música en instituciones de educación superior del país, al fungir como jurado en una prueba de ejecución musical, experimentan incertidumbre en las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje, específicamente, en la esfera del contenido, la esfera de la organización y en el plano diacrónico.

En cuanto a la primera esfera, se demostró que no existe un consenso en cuanto a la forma de asignar las notas (cuantitativa o cualitativamente), qué rubros deben evaluarse en la prueba y qué significa cada uno de ellos, así como si puede (y debe) usarse un instrumento de evaluación de tipo cuantitativo para valorar apreciaciones subjetivas.

En relación con la segunda esfera, tampoco existe consenso sobre la conformación óptima del jurado, ni tampoco se observa claridad en cuanto a la función que este cumple en las pruebas de ejecución. Más bien, en este último punto se evidencian serias contradicciones.

En el plano diacrónico, la percepción de los participantes del estudio sobre si los cambios en la forma de evaluar las pruebas de ejecución con jurado han sido positivos o negativos, también es rica en contradicciones.

Además, los datos permitieron traer a la luz un tema de alta importancia, que no está siendo atendido con suficiente rigor: el miedo escénico. Este asunto merece ser reconocido como un contenido del currículum que debe ser estudiado, analizado, investigado y enfrentado en la práctica durante cada semestre de la formación de los nuevos músicos.

Ahora bien, estas conclusiones generales apuntan a que algo no calza bien a la hora de poner a funcionar el engranaje que conecta el sistema de evaluación institucional con una disciplina artística como lo es la música. Posiblemente, las incertidumbres mencionadas sean síntoma de un problema más profundo que no puede ser solucionado superficialmente, intentando cambiar los rubros de evaluación, los instrumentos, los temas o los miembros del jurado. Tal vez esta incertidumbre evidencie la imposibilidad de evaluar prácticas artísticas bajo los parámetros de objetividad con los que sí es posible calificar el aprendizaje de otras disciplinas.

Por un lado, para ajustarnos al sistema de evaluación acostumbrado, podríamos reconocer la necesidad de definir qué de la ejecución musical es susceptible a ser juzgado objetivamente y, por ende, cuantificarlo apropiadamente. Por otra parte, las valoraciones subjetivas, aunque no pueden ser cuantificadas, están siempre presentes; intentar dejar de lado la subjetividad de los procesos de formación es contradecir la naturaleza misma del aprendizaje. Esta coexistencia entre lo objetivo y lo subjetivo en el evaluar es precisamente lo que no reconoce la forma tradicional en que calificamos.

Como líderes en la enseñanza de las artes musicales en quienes muchísimos jóvenes depositan su confianza, es deber de los educadores musicales reformular las directrices o los requerimientos impuestos por la estructura institucional que nos impiden ver claramente la función de algunas especificidades de nuestro quehacer. Es hora de que juntos pensemos — y propongamos a las autoridades administrativas— un sistema de evaluación nuevo y

adecuado a las disciplinas artísticas, una manera propia en que evaluar se convierta en un verdadero sinónimo de "ayudar a mejorar" a nuestros alumnos, y a nosotros mismos.

Acabamos estas consideraciones utilizando las propias palabras de uno de los docentes:

Es de gran importancia conciliar criterios, el respeto a lo que piensan los colegas, el ser consciente de que no existen verdades absolutas, y que hay diversas formas de ver la técnica. Además, se debe buscar una evaluación de carácter formativo y no de castigo. (Cuestionario D)

### **Agradecimientos**

Un agradecimiento especial a Jason Enrique Guevara Chavarría, estudiante de la carrera de Enseñanza de la Música, por su ayuda en esta experiencia de investigación.

Se agradece a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica por su apoyo con el proyecto de investigación "La evaluación del aprendizaje musical en el contexto de la educación musical costarricense" (No. 012-B1-042).

### **Referencias**

Arnheim, Rudolf. (1980). *Hacia una psicología del arte*. Madrid: Alianza.

Chacón Solís, Lilliana Alicia. (2012). ¿Qué significa "evaluar" en música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 9(1), 1-25.

O'Neill, Susan y Sloboda, John. (2013). Psychology of music VI: Musical ability. *Oxford Music Online*. Oxford University Press. Web. Recuperado de <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/42574pg6>

Gregory, Robert. (2004). *Psychological testing: history, principles, and applications* (4ta ed). Boston: Pearson/Allyn y Bacon.