

Más allá de la calificación.

Usos de los resultados en evaluaciones de solfeo¹

Leonardo da Silveira Borne²

Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral | Brasil

Universidad Nacional Autónoma de México | México

Resumen: El presente trabajo, adscrito al campo de la evaluación educacional y del solfeo, es un estudio multicaso de carácter descriptivo e interpretativo en tres Instituciones de Educación Superior brasileñas, y busca responder a la pregunta ¿qué usos se hacen de los resultados de la evaluación del solfeo, después de recabadas las evidencias? Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas con maestros y estudiantes, observaciones de clase y recopilación de documentos oficiales, y organizados a partir de las tendencias y particularidades. Los resultados, que son parte de un rompecabezas más amplio, muestran que básicamente hay tres posibilidades de usos: la calificación, la retroalimentación de la enseñanza, y la retroalimentación del aprendizaje (formalmente o no). También se discuten las regulaciones realizadas, que pueden ser de naturaleza verbal, musical y/o actitudinal, realizadas en sentido de rechazar/cambiar o corroborar una acción musical de los estudiantes.

Palabras-clave: educación musical; solfeo; evaluación; uso de los resultados.

Abstract: This paper, which belongs to the field of assessment and music theory, is part of a multicase,

¹ *Beyond grading. Uses of music theory assessment results*. Submetido em: 12/08/2017. Aprovado em: 10/12/2017.

² Léo Borne es educador musical, investigador y flautista. Licenciado Música (UFRGS-Brasil), maestro en Educación (UFRGS-Brasil), doctor en Música (UNAM-México), tiene estudios en Musicoterapia (Facultades EST-Brasil). Es Profesor Asistente de tiempo completo de la Universidad Federal de Ceará - Campus Sobral (Brasil). Actúa y tiene experiencia en investigación y docencia del área de educación musical, formación de maestros, solfeo y entrenamiento auditivo. Es tutor en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Tiene diversos artículos y capítulos de libros publicados en eventos y revistas académicas nacionales e internacionales. Es líder del grupo de estudios e investigaciones MusA (Música y Acción). Es miembro del Grupo de Investigación Música y Educación (EDUCAMUS-UFRGS/Brasil) y del Seminario Permanente sobre Investigación e Innovación Didáctica (FES-Acatlán-UNAM/México). E-mail: leo@ufc.br

descriptive and interpretative research, carried out in three Brazilian Higher Education Institutions. Its intention is to answer the question: what are the uses of music theory assessment results, after evidence was collected? Data was obtained by the means of semi-structured interviews with college professors and students, classes observations and official documents gathering. The information found was organized according to the trends and particularities found in it. Results (which are part of a bigger puzzle) show that, basically, exists three possibilities of the use of results: grading, feedbacking teaching and feedbacking learning (formally or not). Also, it is discussed the regulations in class, which can be of verbal, musical and/or attitudinal nature; and they are performed aiming either to reject/change or to corroborate a musical action of the students.

Keywords: music education; music theory; assessment; use of the results.

* * *

A La evaluación es un proceso y un fenómeno complejo. En la cualidad de maestro e investigador del área, me he deparado con diversas situaciones en las que me sentía injusto, apenado o preocupado con el aprendizaje del estudiante. Estas y otras experiencias me han llevado a realizar una investigación doctoral sobre la evaluación en educación musical centrada en las prácticas de solfeo³ en universidades brasileñas (BORNE, 2017). La investigación, que fue un estudio multicaso de carácter descriptivo e interpretativo en tres Instituciones de Educación Superior (IES) de Brasil, arrojó un amplio y denso espectro de hallazgos y reflexiones sobre la evaluación del solfeo –teórica y empíricamente– tales como los instrumentos empleados, los momentos de la puesta en marcha, las relaciones entre los actores, el currículo y las normativas institucionales, las funciones y usos, el papel del enfoque del solfeo en los procesos de evaluación, entre otros.

En el presente artículo, dada la limitación de espacio, me centro en los usos de los resultados de la evaluación, por lo que busco responder la pregunta, después de recolectar evidencias, ¿qué usos que se hacen de los resultados? Subrayo que este enfoque es una separación artificial de un proceso educacional que funciona como un todo, involucrando aspectos institucionales/normativos, personales y sociales, construido entre todos los actores. Tal separación se hace en el intento de poner más atención en un punto en específico de la evaluación del solfeo, buscando una mejor comprensión de tal fenómeno complejo.

A modo de guía para el lector, en la siguiente sección expondré los marcos conceptual y metodológico que guiaron el trabajo, en donde toco temas relevantes a la evaluación educacional en

³ El empleo del término solfeo en Hispanoamérica es equivalente al de la *percepción musical* en Brasil.

educación musical. A continuación, sigo directamente para la presentación y el análisis de los resultados, que fueron tejidos conjuntamente, sin separación. En las conclusiones, me dedico a presentar un resumen de estos resultados y, puesto que resulta una tarea complicada recortar parte de los hallazgos, los examino contrastándolos con otros datos empíricos y teóricos abordados en la investigación como un todo.

ALGUNOS CONCEPTOS GUÍA

Conceptos sobre la evaluación educacional y su proceso básico

El término evaluación posee, intrínsecamente, una carga semántica enorme que varía conforme el contexto histórico y geográfico al cual está vinculado. Puede significar una simple medición, una postura dentro del juicio, un instrumento de control, o cualquier otra acepción en matices intermedios u otros totalmente distintos. La evaluación es –o debería ser– el engranaje generador de toda la práctica educativa, desde donde toda planeación y toda acción pedagógica se basa y se concretiza. No me refiero a que toda la acción educativa se deba dirigir o tenga su finalidad en la evaluación, más bien es concebir la manera en cómo se evalúa. Esta tiene que estar íntimamente relacionada con los propósitos de la enseñanza y del aprendizaje, y con lo que los diferentes actores (maestro, institución y los propios estudiantes) desean educacionalmente al final de un determinado ciclo temporal. En las palabras de Sanmartí (2009: 23), "enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables". En una concepción binaria de enseñanza-aprendizaje, la evaluación es generalmente ubicada junto a la enseñanza, siendo parte de ella. No obstante, no creo que sea así, pues la evaluación también es parte del aprendizaje, basta ver que (auto)evaluarse igualmente es un proceso importante para el aprendizaje, ya que este no parte del juicio de alguien más, ya sea el maestro, la institución o los colegas, sino de uno mismo. La evaluación es, por lo tanto, un proceso separado de, pero íntimamente vinculado con la enseñanza y el aprendizaje, con características, funciones y usos que no están dirigidas hacia un polo u otro.

Sanmartí (2009: 7) se sirve de la definición de Perrenoud (1993 *apud* Sanmartí, 2009, pero tengo la edición del 2009) para delimitar la evaluación como “un conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas”. Lo que tienen en común estos dos y otros autores (como, por ejemplo, LEONHARD; HOUSE, 1979; LÓPEZ LEÓN, 2015; FAUTLEY, 2010; SANTOS GUERRA, 2003), es que hay un camino común en el proceso evaluativo descrito por todos: a) la recabada de evidencias, b) el juicio, y c) el uso de los resultados. Entre los autores hay algunas diferencias puntuales, como incluir etapas en esta base triple o dar más énfasis a una etapa que a la otra, sin embargo, estos tres elementos siempre están presentes. Fautley (2010), por ejemplo, propone el modelo que llama de AR&R –*Assessment, Recording y Reporting*–, el cual pone énfasis en la obtención de la evidencia, su debido registro y la divulgación de dichos resultados. El juicio, ya sea realizado por el

maestro o por otro actor, es un aspecto implícito a este proceso, ubicándose en algún lugar entre el *Recording* y el *Reporting*.

En el campo específico de la música, resulta que mucha de la evaluación es realizada en tiempo real, puesto que la música es un fenómeno sonoro, abstracto y momentáneo; recientemente se logró popularizar y democratizar (en el sentido económico y tecnológico) la grabación de lo sonoro para (re)escucha, lo que genera nuevos mecanismos de registro para el proceso de evaluación. El problema reside en que se solicita a los maestros la evidencia o el registro, considerado poco formal la observación (más bien, la escucha) como herramienta válida. Salinas (2002) expone que la observación es un instrumento legítimo para la obtención de evidencias del maestro, tanto que se le utiliza mucho en los años iniciales de la escolarización; sin embargo, esta validez se pierde continuamente en los mayores grados académicos, por lo que cuando se llega al nivel superior, la observación (escucha) deja de ser empleada como forma de evidenciar el aprendizaje. Esto es un sesgo heredado, también, de las tradiciones de medición psicométricas, las cuales necesitan tener las evidencias de manera muy estricta para conseguir validez oficial.

Uso de los resultados

La última parte del proceso básico de la evaluación es el uso de los resultados, que es el centro de atención del presente artículo. A partir de mi experiencia en el ámbito educacional no musical, como estudiante, puedo inferir cuales respuestas verbales y gestuales (como escuchar una palabra aprobatoria o ver la cara del maestro) son acciones comunes del quehacer educativo, y que al mismo tiempo son respuestas naturales de la interacción entre seres humanos. No obstante, la respuesta musical como elemento de regulación es específica del área artístico-musical, por lo que ha merecido atención de los científicos. López León (2015), por ejemplo, defiende la postura que al evaluar lo musical, el maestro demuestra lo que entiende por música, su importancia en el currículo y lo que esta representa para los estudiantes. Es necesario, por lo tanto, buscar una regulación holística de lo musical, para no conformarnos en lo que Braga y Tourinho mencionan sobre la corrección de “notas y ritmos, dinámicas y timbres [...] en la lectura, en el descifrar los códigos”, sin preocuparse del carácter expresivo y humano de la música (2013: 140).

Las mismas autoras, al analizar las prácticas de maestros de guitarra, llegan a la conclusión de que los maestros usan acciones de evaluación como mecanismos de regulación del aprendizaje de sus estudiantes. Estas acciones casi siempre están vinculadas a una evaluación no formal, las que no son exigidas por la institución, ya que (como dijo Salinas, 2002) la observación-escucha no es considerada válida. Braga y Tourinho (2013) informan que los maestros pueden realizar las siguientes acciones: a)

evaluación verbal; b) evaluación no verbal; c) evaluación con demostración; d) ausencia de evaluación. En otras palabras, en un momento de regulación del aprendizaje, la acción del maestro (cuando hay) puede ser verbal, gestual o musical.

Solfeo: entre la habilidad y la asignatura

Por tratarse de una investigación que se enfocó en los procesos evaluativos del solfeo, es importante delimitar cómo me he orientado respecto a este concepto, dado que en este mini-universo polisémico surgen palabras que, muchas veces, son utilizadas a modo de sinónimos, tales como lectura cantada/entonada, solmización, Sol-Fa, entre otros. No obstante, hay algunas diferencias entre ellas que no son solo diferentes traducciones de un idioma a otro o sinónimos, sino más bien diferencias semánticas que no siempre las traducciones son capaces de incorporar en sus definiciones⁴ (DEMAREST, 2001; FREIRE, 2008; GOLDEMBERG, 2000; MACKAMUL, 1982; ROGERS, 2014; VALENZUELA, 2001).

Por ello es que el solfeo es visto en esta investigación como las prácticas educativo-musicales que se utilizan para desarrollar la lectura musical (notación convencional o no) y el oído del músico, con base en una cultura musical en la cual está inserto el músico. En el caso del oído musical, el solfeo sirve como la ventana usada para vislumbrar dicho desarrollo. Cabe aclarar dos percepciones sobre el solfeo que utilizo en este manuscrito para precisar el solfeo: sentido estricto y sentido amplio. Cuando use el primero, me refiero a la decodificación de la notación musical (partitura) y consecuente entonación de la melodía, es decir, la habilidad, equivalente a la lectura a primera vista, al *sightsinging*. Por su parte, el sentido amplio presenta al solfeo entendido como materia de la música, involucrada con la percepción musical, el entrenamiento auditivo, las habilidades aurales, analíticas, etc.

LOS CAMINOS RECORRIDOS

Este estudio es caracterizado como una investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa, usando el estudio multicaso como organización metodológica. Los instrumentos utilizados son: la entrevista semi-estructurada con maestros y estudiantes, la observación de clases y la recopilación de documentos oficiales. No pretendo confirmar una hipótesis, sino conocer a profundidad las realidades encontradas para interpretarlas y aprehender sus puntos en común, tendencias y peculiaridades en la evaluación del solfeo

⁴ En la investigación completa, he dedicado un largo espacio para discutir el término solfeo de manera ideológica, epistemológica, pragmática y conceptual. Aquí presento, solamente, algunas de las conclusiones que llegué para poder guiar la lectura de este recorte.

La primera acción fue establecer el contacto para verificar la disponibilidad institucional y del maestro para participar en la investigación. Los casos fueron definidos/elegidos dentro del contexto universitario brasileño y conforme algunas características que los diferencian uno del otro. Inicialmente, buscaba variedad en los contextos, puesto que percibí que pueden y suelen haber diferencias significativas en el papel que juega el solfeo en el currículo, lo que va a depender de algunos factores como: si la institución es privada o pública y si se exigen conocimientos musicales previos al ingreso del estudiante o no. No obstante, más que la variedad en los contextos, noté que era más importante estar en instituciones donde el maestro demostrase el interés por impartir esta materia, dado que en mi experiencia docente he visto muchas situaciones en las que el profesor simplemente está en dicha posición por una cuestión laboral y económica, no le interesa el tema y, por lo tanto, no invierte tiempo reflexionando cómo mejorar todo el proceso educativo. De esta manera, fueron contactadas tres IES brasileñas: Universidade Federal de Santa Maria, Faculdades EST, y Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Otro aspecto importante que fue tomado en consideración fue la buena relación que tenía con los maestros, ya que a todos ellos los conocía previamente. Entonces, concretamente, para elegir las IES me basé en los maestros con quienes tenía buena relación y, consecuentemente, fácil acceso a sus salones de clase, además de (re)conocer en su labor docente e investigativa el interés por el área del solfeo. Ya para elegir los estudiantes, conté con el apoyo de los propios maestros, que me concedieron espacio durante sus clases para explicar acerca de la investigación e invitar a los posibles participantes, asimismo me dieron los contactos de correo electrónicos de sus grupos y, en el caso de Unirio, la maestra me agregó a un grupo privado de la materia en Facebook, e invité a los estudiantes a participar en las entrevistas.

Todo el período de recopilación de los datos se realizó entre febrero y julio de 2016, equivalente a un período académico en cada institución. Las entrevistas con los maestros, de carácter semi-estructurado, fueron divididas en dos momentos distintos para no cansarlos. La primera parte se enfocó en sus prácticas docentes en esta materia, buscando ver concepciones, actividades y actitudes. En la segunda parte, me enfoco en conocer el proceso de evaluación del solfeo, básicamente centrándome en las siguientes indagaciones: qué, cómo, cuándo y por qué de las acciones evaluativas –incluyendo el uso de los resultados, la progresión educativa, etc. Respecto a la entrevista con los estudiantes, la estructura siguió básicamente la misma que la segunda entrevista con los maestros: enfocada en la evaluación en sí misma. Un punto importante es que todas las entrevistas con estudiantes fueron realizadas después de que ellos ya hubiesen pasado, por lo menos, por un proceso de evaluación dentro de la materia.

Con todos los materiales de la investigación recabados –documentos, registros de las observaciones, transcripciones– inicié el proceso de decodificación de los datos recolectados, que fueron traducidos en tablas, examinando los puntos principales, las tendencias y las particularidades de las

prácticas evaluativas del solfeo. Dichas tablas representan las dimensiones (categorías) creadas a partir de la literatura estudiada, y otras que surgieron a partir de los datos. En total, son siete dimensiones y cinco subdimensiones, y, para el presente artículo, me enfocaré en la subdimensión “*Más allá de la calificación*”. El análisis se llevó a cabo con base en el marco teórico de la evaluación educativa y el solfeo. Su validez es respaldada por la triangulación de las evidencias recabadas. Por triangulación me refiero al hecho de ratificar las aseveraciones realizadas en el análisis por medio de múltiples evidencias recopiladas y presentadas desde las observaciones, de los testimonios y de los documentos. Las evidencias recabadas son presentadas en este artículo con bordes, para destacarlas y no confundir el lector con citas de la literatura.

Por ende, seguí todo un proceso basado en la ética en la investigación, por lo que los participantes recibieron “Formularios de Consentimiento Informado”, declarando que no necesitan participar en todas las etapas de la investigación si no estaban de acuerdo. Todos los participantes fueron informados de que tenían la oportunidad de retirar su consentimiento en el momento que quisiesen, que si no se sentían a gusto con alguna pregunta no era necesario responderla, que no existirían gastos económicos por participar y tampoco serían recompensados económicamente por su participación. Por ende, después de transcritas las entrevistas, el texto les fue regresado para que lo revisasen y que concordasen con su contenido, y, en su caso, sugiriesen correcciones.

JUICIO Y USO DE LOS RESULTADOS

Por tratarse de una investigación descriptiva, decidí presentar los datos al mismo tiempo en que los analizo y discuto. Durante la recopilación y la organización de los datos, tenía la idea de que sería muy fácil separar, describir y detallar tanto el juicio como el uso de los resultados, porque creía que los actores involucrados tenían esto muy delimitado. Puro engaño. Los juicios y sus resultados se mezclan continuamente, por lo que fue complicado separarlos en secciones específicas, y por ello preferí discutirlos en un mismo apartado, intentando, si es posible, diferenciarlos en la mayor medida que se pueda. Entonces, en esta sección trataré sobre toda la cuestión del juicio y cómo se usan los resultados, especialmente la retroalimentación. Hay que subrayar que, además de los usos aquí descritos, deliberadamente dejé afuera el tema de la calificación –que es un mecanismo de visibilidad formal del proceso de evaluación, como un requisito de la institución educativa–, por tratarse de otro largo apartado que puede ser consultado en la investigación integral (BORNE, 2017).

Dirigiéndome a los hallazgos, vi que los elementos visibles en el uso de los resultados son las correcciones, encaminamientos, retroalimentación, calificación. Abajo vemos resumidamente el flujo del proceso de evaluación.

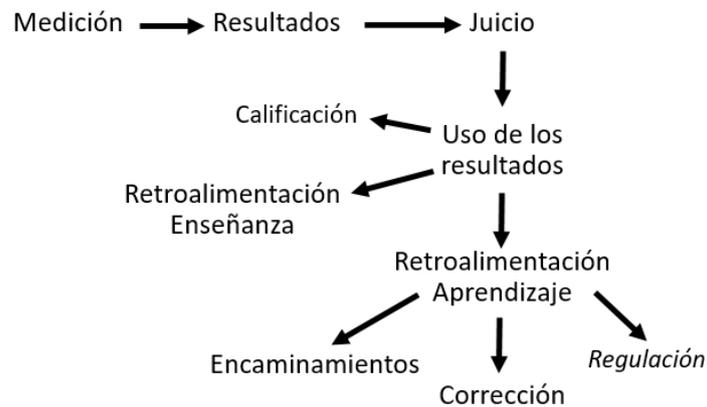


Fig. 1: Flujo del proceso de evaluación.

Aunque la nota (calificación) aún sea uno de los principales elementos motivacionales para el estudiante, hay un esfuerzo por parte de los actores –más notoriamente los docentes, pero no exclusivamente–, en usar los resultados con otras finalidades. El juicio que se hace sobre las mediciones es usado en diferentes momentos con diferentes propósitos. Es interesante notar que hubo muchas tendencias y datos que confluyen en esta categoría, manteniendo las singularidades de cada contexto. En los siguientes párrafos debatiré sobre: qué se hace con los resultados, los mecanismos de regulación del proceso educacional, las limitantes y particularidades de los resultados de las mediciones.

Como he comentado, después de una medición el maestro puede usar el desempeño discente para generar una calificación, asimismo puede crear mecanismos de retroalimentación o puede no hacer nada con la información generada. Voy a detenerme en los mecanismos de retroalimentación en este momento. La retroalimentación está dirigida tanto para la acción docente como para el aprendizaje, dependiendo de las condiciones en las que esté la clase y de la postura que asuma el docente. Además, como comenta López León, la manera como se comunican los resultados de las mediciones y qué tipos de repercusión tiene esto en la vida académica y profesional del estudiante también son relevantes, por lo que el autor nos alerta que “algunos educadores [la] pierden de perspectiva” (2015: 101). Por ejemplo, en la EST tanto docente como estudiantes tienen muy claro que los resultados de las mediciones sirven y son usados para repensar la enseñanza y los caminos que la maestra debe tomar para el éxito y el aprendizaje, y esto se ve reflejado en el pensamiento del estudiantado.

Lurdes comenta que en la semana anterior hizo una prueba teórica, y que ya están corregidas, además durante esto hubo mucha ansiedad entre los estudiantes. “En realidad, [esta] es una revisión para que ustedes me digan lo que saben o lo que no saben”. Y continúa la maestra “cuáles fueron los mayores problemas que he identificado”, y de ahí empieza a hablar de los problemas hallados en la medición, iniciando sobre tonalidad y escala [EST. Registro realizado el 04/05/2016].

Por ejemplo, una cosa que me pareció padre que hizo ella [fue que] todo lo que creíste, que creías que no habías aprendido bien, ella pidió apuntarlo todo, y después [esto lo] iba a recuperar en las clases. Y realmente fue recuperado (Tadeu, EST).

López León (2015) reafirma que la evaluación no sirve solo para el estudiante, sino también para el maestro, para reorientar su planeación de las actividades docentes, según nosotros, debería de haber un mayor énfasis en esto, en las prácticas docentes. Esta no es una perspectiva de evaluación docente, como la planteado por diversos pensadores, como Rueda Beltrán (2008), Rueda Beltrán y Díaz Barriga (2011) o Díaz Barriga (2008) por citar algunos, que se centran en los procesos del docente, sea como control o como retroalimentación profesional para una formación continuada. En los fragmentos anteriores, vemos que lo que hacen los resultados es, efectivamente, promover un replanteamiento de la acción docente; tanto en lo que la maestra verifica por si misma en las mediciones, ya que los instrumentos (pruebas) en la EST no son calificados, como lo comentado por los estudiantes en los instrumentos empleados. Estos dos elementos (docente y discente) se tornan los parámetros para la reestructuración de los saberes que es puesta en marcha para que el grupo como un todo pueda recuperarse. Sin embargo, aunque haya situaciones en las que el maestro esté dispuesto a efectuar cambios en sus prácticas –ya sea de enseñanza o de evaluación–, y otras en las que no, como cuando el docente tenga la percepción que el proceso en marcha está funcionando y los resultados son fidedignos con las creencias que tiene, es por lo que el cambio no se hace necesario.

Entonces, en este sentido la manera de evaluación que he adoptado, actualmente –y todo esto siempre puede cambiarse– yo estoy siempre abierto e intentando evaluar mi propia evaluación, y ver si ella está o no funcionando (Pedro, UFSM).

“La evaluación es la clave para la reforma y el cambio” (COLWELL, 2012: 18). Y la fuerza de tal afirmación recae en el maestro, y en lo que él hace con los resultados de la evaluación. Si los maestros coinciden con las actitudes expuestas anteriormente, entonces hay una posibilidad real de cambio y de realización de ajustes necesarios en la práctica docente. Sin embargo, si pasa de forma contraria, si solamente se usan los resultados arrojados para calificar e informar el desempeño del estudiante, entonces no hay cambio, no hay reflexión sobre si lo que se está haciendo es efectivo o si está funcionando. Por ello, ya sea a través de una retroalimentación como la que tiene Lurdes o de la metaevaluación mencionada por Pedro en otro momento (BORNE, 2017), lo importante es que el docente esté vigilando si el proceso de evaluación adoptado realmente se está adecuando a los propósitos y metas de la asignatura alineados con las reglas institucionales. Así, la evaluación “permite reflexionar, reportarse al conocimiento y reestructurarlo incidiendo en la propia reconstrucción de significados y nuevos conocimientos [...] fomentando el hábito de la reflexión y crítica” (KLEBER, 2003: 151).

Encaminando el estudiante

Además de la retroalimentación de la enseñanza, la evaluación asume una función más amplia de optimizar el acto educacional, incluyendo en esto la mejora del aprendizaje, lo que, según algunos pensadores (como SANMARTÍ, 2009; PERRENOUD, 2009; FAUTLEY, 2010; COLWELL, 2012; LÓPEZ LEÓN, 2015; y también me incluyo a mí), es la verdadera vocación y función de todo el proceso de la evaluación. En este sentido, cuando cambia la perspectiva hacia el aprendizaje, la tendencia es que los maestros direccionen sus comentarios y prácticas a dos puntos: el encaminamiento del estudiante con más dificultades a diferentes posibilidades formativas dentro de la propia IES, y la corrección de los instrumentos de medición junto al grupo, como mecanismo para remediar lo no aprendido. El encaminamiento a alguna posibilidad formativa dentro de la IES es un proceso muy interesante, pero está supeditado a la existencia de mecanismos que lo posibilite como tal. Afortunadamente, en los tres casos visitados había estos tipos de mecanismos, ya sea a través de monitores de la asignatura o de la existencia de algún tipo de colectivo de estudiantes, liderados por otros estudiantes más avanzados que hacían parte de sus prácticas educacionales en dicho grupo. En cualquier de los casos, la función es la misma: ofrecer un espacio alternativo para que el estudiante pueda trabajar en los saberes de la asignatura de solfeo en los que haya tenido más dificultades.

Entonces yo digo: “bueno, [para] quien tuvo dificultad hoy, nosotros tenemos la nivelación lunes, martes, miércoles, jueves y viernes. Vengan un poquito antes”. Invito a todos, “porque es muy chido, muy padre⁵”. Y por ahí sigo (Lurdes, EST).

La maestra Andrea entrega la segunda prueba corregida. Recuerda a los estudiantes que está el monitor. [...] Dice “¿Ustedes han solfeado con Caro? ¡Estaría padre que la aprovecharan!” [Unirio. PEM2. Registro realizado el 17/05/2016].

[En la medición del solfeo] E11 canta con dificultad, y Andrea dice “¿Has visto lo que pasa cuando uno no estudia con Caro?” [Unirio. PEM1. Registro realizado el 21/06/2016].

Aunque todos los estudiantes sepan de la existencia de las monitorias y de la nivelación, señalo que la recomendación de cada uno de estos espacios se da a partir del maestro y del resultado de las mediciones. Es decir, no he recopilado informaciones de personas que buscan dichos espacios por su propia voluntad, solamente a partir de la sugerencia y (a veces) hasta de la insistencia del docente.

En esta misma línea está una idea muy interesante: el programa de adopción en la Unirio. La maestra Andrea es la que, a partir de los resultados de la primera medición del semestre, separa los adoptantes y los adoptados, sugiriendo que se busquen para estudiar y desarrollarse en determinados

⁵ La expresión “muy chido, muy padre” es común en México. En otros países, se puede usar, por ejemplo: muy chévere, muy cool, excelente, buenísimo, entre otros.

tópicos de la asignatura; en contrapartida, si el adoptado mejora su aprendizaje y desempeño durante el semestre, él y su adoptante reciben puntos extras en la calificación final. Destaco que, aunque sean libres en sus elecciones de parejas, las posibilidades son acotadas y dirigidas por la maestra, ya que ella es la que separa y dice a cada quien qué función puede asumir, lo que en este sentido noto algo similar a lo que pasa en los otros espacios de estímulo al aprendizaje⁶.

La corrección de las pruebas

Otro punto frecuente al que hicieron referencia los participantes fue la corrección colectiva de los instrumentos de evaluación, y posteriormente su entrega. Veamos algunos extractos seleccionados.

Alicia: Él [Pedro] corrige [la prueba], la mayoría de las veces.
Beatriz: Él corrige...
Alicia: Él corrige en la clase, pero después no habla más sobre eso, y ahí va cada estudiante. [...]
Beatriz: Pero esto es bueno, él regresa [la prueba], la de teoría que él corrige, y esto ayuda a ver los errores.
Digamos, que no hay que corregir los intervalos. Te equivocaste, tú tienes que identificar tu patrón [de errores] y solicitar apoyo, ¿no? [...] Tú también tienes que pedir ayuda (Alicia, Anderson, Beatriz, UFSM).

Siempre hay como dos, tres o cuatro estudiantes que dicen sus respuestas diferentes, que es la mejor parte de la clase en mi opinión. Para mí es la parte más rica de la clase, ¡es cuando ellos pueden decir en lo que han errado! (Pedro, UFSM).

Fue realizada en la clase siguiente, una corrección total. De verdad total. En realidad, fue más que una revisión, porque ella [Lurdes] tomó la prueba, no había calificado nuestras pruebas, nos las regresó y dijo “Ahora vamos a revisarlas”. Ella fue poniendo PowerPoints en el pizarrón, mostrando las respuestas, y nosotros fuimos confiriendo la propia prueba. Después nos dimos nuestra calificación y le entregamos la prueba (Artur, ESTI).

Pero ella [Andrea] corregía las pruebas, y en la siguiente clase como que hacía una revisión [una corrección con el grupo] de la prueba. “Esto aquí era así, esto aquí era así”. Tocaba los dictados, y estas cosas (Melina, Unirio).

Después [de entregar la prueba corregida], comienza a revisar las cuestiones de la prueba con todos, haciendo las mismas preguntas que están en la hoja, conduciendo o induciendo las respuestas del grupo [Unirio. PEM2. Registro realizado el 17/05/2016].

La corrección de las pruebas es llevada a cabo en las tres IES, y me parece una práctica que tiene mucha utilidad para el estudiante. Beatriz me dice que esto ayuda al estudiante a percatarse de sus equivocaciones (detectar el error) y a descubrir los caminos posibles para mejorar su desempeño, pero al mismo tiempo quita al maestro la responsabilidad total del proceso educacional, puesto que a los estudiantes también les corresponde un papel activo en su propio desarrollo. La socialización del error en las evaluaciones (y en los ejercicios en clase también) es visto como aspecto positivo y es deseado por

⁶ La descripción más completa de esta acción puede ser encontrada en las secciones de interacción entre los actores y calificación de la tesis completa.

los maestros, aunque algunos estudiantes piensen distinto, ya que es con base en esto que se puede retroalimentar el grupo de estudiantes como un todo, al mismo tiempo que infiero que él también tiene la oportunidad de tener una comprensión más individualizada del aprendizaje de cada uno. Parafraseando a Sanmartí (2009: 8), entre más individualización, mejor la comprensión de lo que los estudiantes no han aprendido.

Ahora, también me llama la atención la postura que asumió Lurdes al confiar totalmente en el estudiante, al otorgarse una nota para su propia prueba. Esta maestra desvincula el proceso de calificación del de evaluación, y el ejemplo que aquí se presenta muestra efectivamente cómo ella propone otra visión más allá de la simple corrección para el uso de los resultados, aunque, efectivamente, lleva a cabo tal corrección. Que el estudiante se corrija y se califique me parece tener un valor importante a todo el proceso, puesto que quita al docente esta función/figura de verdugo o salvador, atribuyendo al estudiante –o a lo mejor, apuntando y reafirmando al estudiante– que él es el único realmente responsable por su aprendizaje. Aunque los contextos visitados son grupales, esto es muy consonante con lo que elabora Bozzetto como conclusión de su investigación de estudiantes de piano; para ella, “la evaluación depende del alumno, de sus objetivos de estudio del piano, de la etapa en la que se encuentra” (2003: 90).

La regulación

Otro mecanismo importante para el uso de los resultados es la regulación. Sanmartí (2009) define que la regulación es la finalidad principal de la evaluación, para el aprendizaje y para la enseñanza. No obstante, para esta investigación entiendo por regulación el hecho de presentar una respuesta ante una acción (una respuesta del estudiantado, en el caso de las observaciones realizadas) que la modifica o la consolida, confirmando o rechazando la acción inicial. En la totalidad de los datos recopilados, pude verificar tres tipos de regulación: verbal, musical y actitudinal. Por ejemplo, el maestro puede reaccionar verbalmente ante una acción musical, o puede hacer un gesto con el cuerpo. Las regulaciones se llevan a cabo con mayor frecuencia en los momentos que no son los de medición o parte del proceso formal de evaluación, más bien en lo cotidiano de las clases. No obstante, también se tratan de fenómenos que concibo como parte de una evaluación, puesto que es la base de una información del desempeño del estudiantado que se hace de un juicio arrojando resultados que, a su vez, son utilizados por los actores como un todo. Debido a su carácter inmediatista, la regulación usualmente ocurre en el momento que pasa la acción, de manera muy similar a lo que Fautley (2010) llama de evaluación con puros comentarios, que sería la respuesta oral en el momento del fenómeno sonoro-musical. La diferencia aquí es que no solo hay una respuesta oral, más bien hay las otras posibilidades arriba enlistadas.

Vislumbremos esta tipología en algunos ejemplos, que incluyen tanto situaciones del cotidiano de

la clase como situaciones de evaluación:

Empiezan a cantar la escala mayor, jugando ascendente y descendentemente. Lurdes comenta: “¡Lindo! ¡Perfecto! ¡Maravilloso!” [EST. Registro realizado el 04/05/2016].

Momentos después de iniciar el ejercicio de lectura en clave de Fa, Pedro lo interrumpe cuando los estudiantes se pierden en los primeros compases y pide rehacerlo. [...] El maestro pregunta “¿Están satisfechos con su desempeño?” Empieza una nueva línea del mismo ejercicio, se detienen y reinician. Se pierden nuevamente y Pedro comenta “¿Ustedes entienden que esto va a estar en la prueba la siguiente semana?”, y pide que cambien de página y comiencen una nueva línea. Paran y el maestro hace caras diciendo “¿Ahh?”. Vuelven a empezar y Pedro solicita que entonen más staccato [UFSM. TPM1. Registro realizado el 19/04/2016].

Pedro solicita una mejor afinación y hace ajustes en las voces. Usa el piano como apoyo para la afinación del grupo [UFSM. TPM3. Registro realizado el 19/04/2016].

Pedro acompaña el solfeo rítmico al piano. Da entradas melódicas y armónicas que marcan el fin de un grupo de compases rítmicos y el comienzo del siguiente [UFSM. TPM1. Registro realizado el 20/04/2016].

Para calentamiento del solfeo, Pedro pide que canten los tonos con los numerales 1-2-3-4-5-4-3-2-1. Después, pide que busquen el 6 y que canten 6-5-4-3-2, pero los estudiantes hacen sonar como 5-4-3-2-1. El maestro comenta este fenómeno y solicita que los estudiantes sientan la tensión, “qué tenga sabor de...” [UFSM. TPM1. Registro realizado el 07/06/2016].

Andrea se mueve por el salón, pidiendo ajustes de intensidad. Dice a los solistas: “intenten hacer bordadura, nota de paso cromática”. Un estudiante comenta que solo sabe hacer esto teóricamente, y la maestra ejemplifica [Unirio. PEMA. Registro realizado el 17/05/2016].

En el calentamiento, alguien canta Mi en el lugar de Fa# y Andrea, quien está de espaldas para el grupo apuntando en el pizarrón, balanza su cabeza negativamente. Los estudiantes corrigen la altura y la maestra alza su pulgar hacia arriba [Unirio. PEM2. Registro realizado el 17/05/2016].

Los tipos de respuesta pueden variar en diferentes acciones, incluso acciones similares pueden suscitar respuestas diferentes. En los ejemplos anteriores, la afinación puede ser corregida con un comentario, con el apoyo del piano o con un gesto corporal, pero estas no son las únicas maneras, por ejemplo, se puede modelar (cantar) al estudiante, partiendo o no de la nota que él emite. Esto funciona a modo de guía para los estudiantes de cómo el maestro quiere que ellos realicen la tarea, y se torna un mecanismo de evaluación más directo y oportuno vinculado con el fenómeno sonoro-musical (BRAGA; TOURINHO, 2013). A partir de la totalidad de los datos, puedo describir los siguientes tipos con las respectivas respuestas:

Tipo de acción	Ejemplos observados
Verbal	explicar, regañar, reforzar, preguntar, usar metáforas.
Musical	modelar, ejemplificar, apoyar con la voz o con un instrumento musical.
Actitudinal	gesticular, hacer caras (acompañadas o no de sonidos).

Tab. 1: Acciones de regulación de las prácticas musicales.

Entonces, el maestro (y los estudiantes, como pronto mencionaré) utiliza todas estas posibles respuestas con dos finalidades: reforzar o cambiar una respuesta, ya sea musical o no. Para reforzar, generalmente reacciona positivamente (Lurdes: “¡Lindo!”) ante una respuesta del estudiantado, o intenta desequilibrar la respuesta correcta (Andrea: “¿Cómo lo sabes?”). Ya cuando depara con la necesidad de cambiar la respuesta recibida, es decir, llamar la atención a conductas negativas o equivocadas, la reacción suele ser objetiva, como la modelación musical, donde el maestro muestra al estudiante cómo a él le gustaría que sonase. Según Braga y Tourinho (2013), es más común que el maestro resalte dichos aspectos negativos y por ello quizá también es más frecuente que haya reacciones más subjetivas a estas conductas, como el balance de la cabeza negativa o positivamente, o cuando se hacen caras. En estos casos, es responsabilidad del estudiante entender esta subjetividad y ajustarse a lo que pide el maestro, aunque no necesariamente sepa en donde reside el problema. Asimismo, puedo vincular los diferentes tipos de respuesta entre sí. El docente puede responder mezclando dos tipos de acción, como actitudinal y musical, verbal y actitudinal, o verbal y musical, creando diferentes tipos de reacciones músico- verbo-actitudinales, que pueden o no mezclarse entre sí. De manera gráfica, podría traducir estas posibilidades de mezclas de la siguiente manera:



Fig. 2: Tipos de regulaciones de las prácticas musicales.

Hay que mencionar, además de los mecanismos de regulación, tuve la percepción de otros dos aspectos de la regulación: los momentos y los actores. Por lo general, como he mencionado anteriormente, los momentos en que pude registrar regulaciones estaban vinculados a los ejercicios realizados durante las clases y no en situaciones de medición. Sin embargo, también se presentaron situaciones en las que la regulación acontecía durante las mediciones, un mecanismo de retroalimentación para mejorar el desempeño del estudiante en la ejecución, especialmente en los reactivos de las pruebas que exigiesen hacer música, como es el caso de la habilidad del solfeo. Un ejemplo de esto es cuando Andrea, en su medición del solfeo del día 21/06/2016 acompaña a una estudiante de PEM2, apuntándole nota por nota en la partitura hasta que afinase en cada una de ellas. El proceso de la maestra es escuchar la emisión de la estudiante, en este momento poniendo atención solamente en la altura, sin preocuparse

con otros parámetros como duración o interpretación, y, estando satisfecha, pasa a la siguiente figura. Puedo traducir esto como una regulación que pasa por la medición de un parámetro (altura esperada), un juicio (afinación correcta o no), y el uso del resultado (seguir a la siguiente nota o mantenerse en la equivocada hasta que esté correcta).

A su vez, los actores involucrados en esta regulación van más allá de lo común, es decir, la interacción regular de maestro en dirección hacia el estudiante. Las regulaciones están concentradas en las situaciones cotidianas de clase, no en las de la medición, así como el responsable de hacer un juicio y retroalimentar el estudiante puede ser otro estudiante, un compañero de su misma clase, en un proceso similar al descrito arriba. Esta regulación puede o no ser supeditada por el maestro. En todas las situaciones que pude observar, cuando esto sí ocurría, era por solicitud de los propios estudiantes quienes pedían esta cercanía, como la que sigue:

Se forman grupos donde hay un líder y varios seguidores. El líder entona una melodía sencilla y los seguidores deben repetirla y caminar sobre un pentagrama hecho de cuerdas mientras cantan. En uno de los grupos, el líder entona D-C#-C, pero su intención es hacer que sus compañeros canten y caminen D-C#-B y no se percata de su equivocación. Una compañera llama a la maestra Andrea para que ella corrija al líder [Unirio. PEMA. Registro realizado el 19/05/2016].

En la situación de arriba, el líder del grupo no nota su equivocación y el estudiante que era un seguidor de la actividad llama a la figura de autoridad, aunque él supiese que el líder estaba mal. Esto muestra que la regulación pasa entre pares, pero no siempre ellos tienen el coraje para hacer correcciones a sus compañeros, o también quieren corroborar con el maestro si su propio juicio es correcto. En mi experiencia docente, hago muchas actividades en las que los estudiantes se ayudan y se evalúan mutuamente, pues creo que esta visión del coevaluador, muchas veces, puede convertirse más significativa para el estudiante coevaluado que la del maestro solamente. Esto pone a ambos estudiantes en una posición de empoderamiento al estar involucrados en una interacción más pequeña que la de la clase completa, como el evidenciado en la situación de la Unirio, descrita anteriormente. Sin embargo, se me hace hasta gracioso que en algunas situaciones el propio estudiante necesite del visto bueno del maestro para poder corregir a un compañero suyo.

Limitantes y particularidades

Otros aspectos que se hacen menester tratar son las limitantes y las particularidades vistas. Como limitante, la principal cuestión es respecto a que el maestro solo puede usar los datos arrojados por los procesos de medición, no puede crear o inventar información que no haya sido enfocada en los instrumentos. Sobre las particularidades que son importantes mencionar en los usos de los resultados, puedo destacar la transposición de la experiencia en la universidad a la práctica docente de los estudiantes.

Esto fue un elemento presente en el discurso de dos de los tres entrevistados de la EST. me parece que la institución, por tener una vocación para la docencia –ya que la carrera con mayor número de inscritos es la licenciatura en educación musical– aprovecha para hacer consciencia en el estudiantado que toda oportunidad vivida durante su formación puede ser aprovechada para la práctica docente y, consecuentemente, la experiencia con la evaluación vivida en las materias de solfeo parece que es llevada a las prácticas profesionales. Un ejemplo de esto me dice Artur:

Entonces, esta cuestión [de la no calificación] es bien evidente en su práctica de evaluación [de Lurdes], y yo tomo para mí lo que me haya gustado (Artur, EST).

También los resultados crean una especie de mapa que el maestro va a usar para la desconstrucción de verdades provenientes del sentido común (tales como sería que la negra vale un pulso, o la escala de Do es la única en modo mayor). Como hemos visto en la EST y en la UFSM, esta desconstrucción empieza al ubicar tales concepciones –ya sea en las mediciones o en los comentarios– y abordarlas durante las clases, lo que se verá reflejado en los instrumentos de medición siguientes, o como dice López León, “el producto de la evaluación deberá tomarse en cuenta al momento de regresar a la planificación” (2015: 37), es decir, al retroalimentar la enseñanza. En este sentido, lo anterior exige, de alguna manera, que haya flexibilización y replantación de los saberes.

[...] Aquellas respuestas que ellos ya las tienen [como verdades absolutas]. [...] Entonces, siempre lo que pasa, con la primera tarea, es que tengo que desconstruir algunos referentes, y algunos puntos de certeza (Lurdes, EST).

Como última particularidad vista, en dos entrevistas, una de la UFSM y otra de la Unirio, hay la visión de algunos discentes cuanto al uso de los resultados de la medición sirve apenas para la calificación. Por lo que pude desprender de algunos testimonios, el estudiante hasta puede utilizar los resultados y la misma calificación para intentar desarrollarse mejor en algún saber, pero esta no es la función principal de las mediciones y tampoco el maestro interfiere esto en esta práctica. Tampoco hay una preocupación docente o discente en gestar y utilizar cualquier mecanismo de autoevaluación, que según Tourinho y Oliveira (2003) sirve para que el propio estudiante analice su desempeño. Resumidamente, después de recibir los resultados de las mediciones, la prioridad de algunos estudiantes es mejorar la calificación, no el aprendizaje, y el resultado sirve para alimentar el ímpetu de mejora de la nota.

Solo me resta usar la nota para llegar a una meta. Saqué un cinco, ok, ahora mi siguiente paso es tener muchas cuestiones correctas para sacar un seis. Ok, ahora vamos a intentar sacar un siete. Porque de nada sirve, la nota ya está allí y no hay qué hacer, solamente buscar mejorar (Luana, UFSM).

Esta cuestión puede ser debido a lo traído de la cultura escolar del estudiante (Salinas, 2002), especialmente aquella enfocada en el desempeño en las pruebas de ingreso a la universidad, el famoso vestibular en Brasil. Lo que se busca en esta perspectiva es la nota más alta que se pueda para permitir el ingreso a la IES, y esta forma de continuidad de pensamiento me parece aún más coherente con el propio posicionamiento de la materia en el currículo, que está en los primeros años de carrera, lo que corrobora tal inferencia. También, puede ser reflejo del propio entorno académico (maestros, compañeros) que dictan aspectos similares.

ALGUNOS PENSAMIENTOS CONCLUSIVOS

Después de la discusión expuesta, puedo trazar algunas conclusiones sobre el fenómeno de la evaluación del solfeo, esto teniendo presente que este artículo buscó responder ¿qué usos que se hacen de los resultados? Este estudio multicaso cualitativo, descriptivo e interpretativo se basó en las evidencias recopiladas al convivir y compartir distintas situaciones con actores de tres universidades brasileñas. Como he afirmado a lo largo de este estudio, la evaluación, así como la educación musical, son fenómenos complejos, por lo que su estudio conlleva a considerar diversas variantes que están interconectadas unas con otras. Por otra parte, es importante mencionar que cada contexto es único y momentáneo, está en constante cambio, por lo que no se puede reproducirlo. Por ello, las conclusiones aquí descritas son impares y no son replicables. Sin embargo, es muy probable que existan resonancias entre los casos estudiados y otros contextos parecidos.

En la totalidad de la investigación, pude vislumbrar algunos aspectos inherentes a todo el proceso de evaluación. Quizá el pensamiento más importante resultante de este trabajo sea que no se puede mirar solamente lo formalizado de la evaluación del solfeo, hay que considerar los aspectos informales también, aquellos que no son considerados en el ámbito institucional y normativo, pues tienen tanto o más poder de influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Si alguien se detiene únicamente en lo formal, pierde de vista todos los procesos y acciones que se llevan a cabo a partir de lo informal de la evaluación, y que, en efecto, generan aprendizajes. Por lo anterior, es que me he detenido, en este artículo, en analizar los mecanismos de regulación y retroalimentación, más allá de la calificación.

El uso de los resultados. Consideraciones sobre lo empírico

De manera resumida, los principales puntos tratados fueron que después de que el maestro realiza el juicio con los resultados arrojados por la medición, básicamente hay tres posibilidades: la calificación, la retroalimentación de la enseñanza, y la retroalimentación del aprendizaje. Este último puede, en la

esfera de lo formal, encaminar al estudiante para algunas posibilidades de apoyo disponibles en la institución y también realizar la corrección de las pruebas junto con el grupo, tratando de sanar todas las dudas y respuestas equivocadas. Además, ya en un ámbito más informal y no tanto en los momentos de medición, ya que no hay obligación legal o institucional existente, hay la realización de regulaciones.

Las regulaciones, que pueden ser de naturaleza verbal, musical y/o actitudinal, son realizadas en sentido de rechazar/cambiar o corroborar una acción musical. También, pueden ser más o menos objetivas, como respuestas directas a movimientos corporales sutiles. Asimismo, usualmente estas regulaciones son en dirección del maestro hacia el estudiantado, pero también ocurren entre los propios estudiantes; en estos casos entre estudiantes, casi siempre se espera la supervisión del maestro, como la figura de autoridad. Por ende, algunos estudiantes presentan la visión de buscar mejorar sus calificaciones a partir de la divulgación de los resultados.

Entonces, de los resultados de las mediciones derivan, formalmente, momentos de retroalimentación (además de las calificaciones). Esta retroalimentación está vinculada a la perspectiva formativa y representa los esfuerzos que los maestros hacen al corregir las pruebas aplicadas al grupo, buscando responder todas las dudas y trabajando los saberes más difíciles que se presentaron. También puede ocurrir, con menor frecuencia, el uso de la información, que indica las dificultades y los errores de los estudiantes, que sirve para replantear la enseñanza, pues busca revisar todos los saberes basados en las mediciones. A partir de estos resultados, el maestro también puede usarlos para orientar al estudiante a buscar alguna de las oportunidades de apoyo ofrecidas por la institución, como la monitoria, los cursos de difusión cultural o el programa de adopción. Informalmente, la retroalimentación es una fuente para regular el aprendizaje, para el maestro confirmar o modificar una acción de los estudiantes, casi siempre ocurre de forma heterorregulación unidireccional. A veces, también se presentan correcciones entre los estudiantes, y estas están sujetas a la revisión docente. Las regulaciones comprenden un amplio rango de acciones, desde las más objetivas hasta las más subjetivas. En esta investigación he identificado tres tipos de ellas: actitudinal, verbal y musical, y sus diferentes combinaciones. Las acciones regulatorias ocurren más frecuentemente durante las actividades cotidianas en la clase, y solamente ocasionalmente en las mediciones.

Entrelazamientos y consideraciones sobre la evaluación

De una manera general en toda la investigación, al contrastar los datos de todo el aparato teórico y conceptual accedido con los hallazgos empíricos, es interesante constatar que no todo resuena en uno y otro, aunque haya algunas predisposiciones que sí son similares en ambos casos. Dado lo anterior, busco discurrir sobre estos encuentros que se relacionan con los usos de los resultados de las

evaluaciones, mismo que no se haya traído todos los elementos apuntados en la discusión teórica de este manuscrito.

Oficialmente, la calificación es el único uso que la normativa institucional acepta para la evaluación (BORNE, 2017), pero los maestros y estudiantes de esta investigación buscan otros usos que se reflejen en una enseñanza y un aprendizaje más primoreado, por lo que es primordial empezar a defender un cambio hacia la incorporación de estos usos de los resultados (aquí llamados) informales como algo oficial que parte de la labor educacional en la educación superior. Sin embargo, la barrera que noto en todos los casos observados es la que dicta el reglamento institucional, que es muy limitante y no permite que el maestro construya alternativas que sean acordes a sus necesidades docentes (BORNE, 2017). Dicho de otra forma, es importante definir mecanismos legales dentro de las IES que oficialicen el uso de todo lo que los maestros y estudiantes realizan de manera informal, como el programa de adopción, las monitorias y las regulaciones realizadas.

No considero que los participantes de esta investigación llevan a cabo un proceso con estas características, sino llamo la atención a que los docentes, todavía, no hemos hallado una solución factible y fiable para cambiar nuestras prácticas rituales y formales de evaluación, especialmente en lo que se refiere a los otros usos de los resultados de la evaluación que no sea la calificación. Es más, no nos hemos atrevido a desafiar el sistema (o la normatividad institucional), enfáticamente al punto de que los lineamientos institucionales se conviertan más abarcadores y flexibles, de tal modo que podamos probar y comprobar nuevas maneras de pensar y de aplicar la evaluación del solfeo (y, quizá, de toda educación musical).

Como pudimos ver en los testimonios, la dualidad en la función de la evaluación, ya que es muy común que los estudiantes (bajo esta premisa de la cultura escolar) la vean como elemento necesario para la calificación, aunque me parezca que los maestros tienen concepciones totalmente distintas de ello. Es menester, entonces, siempre tratar de deconstruir estas preconcepciones arraigadas, ya sea, desde el ámbito institucional (vertical, de arriba hacia abajo) o desde el punto más importante de todo este proceso, el estudiante.

Por ende, cabe recordar que la separación hecha en este artículo (al tratar únicamente de los usos de los resultados más allá de la calificación) es un poco artificial, pero se hizo necesaria dada la limitación de espacio. El contrapunto constante entre estos usos informales y el uso formal (calificación) amplía la comprensión de la dicotomía narrada en estas conclusiones. La evaluación, cuando enfocada en el desarrollo del estudiante, es un proceso sin conclusión y sin marcos determinados, siempre cambiante. La evaluación es una (sino la más) importante pieza para cambiar este juego y sus resultados.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo fue realizado con el apoyo de la CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

REFERENCIAS

- BORNE, Leonardo. *La evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños: un estudio multicaso*. Tese (doutorado). Posgrado en Música, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 2017. Disponible em <<http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/514351777/Index.html>> ou em <<https://ufc.academia.edu/LeonardoBorne>>. Acesso em 12 dez 2017.
- BOZZETTO, Adriana. Sistemas de avaliação presentes na prática do professor particular de piano. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 53-67.
- BRAGA, Simone; TOURINHO, Cristina. *Um por todos ou todos por um: processos avaliativos em música*. Feira de Santana: UFES, 2013.
- COLWELL, Richard. The future of assessment. In: SWANWICK, Keith (Ed). *Music Education – Vol. IV*. London: Routledge, 2012.
- DEMAREST, Steven M. *Building Choral Excellence: Teaching Sight-singing in the Choral Rehearsal*. New York: Oxford University Press, 2001.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (Org.) *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. Ciudad de México: IISUE/ANUIES/Plaza y Valdés, 2008.
- FAUTLEY, Martin. *Assessment in Music Education*. New York: Oxford University Press, 2010.
- FREIRE, Ricardo Dourado. Sistema de solfeo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. *Opus*, 14, 1, p. 113-126, 2008.
- GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista da Abem*, 05, p. 7-12, 2000.
- KLEBER, Magali. Avaliação em cursos universitários de música: um estudo de caso. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 140-158.
- LEONHARD, Charles; HOUSE, Robert. *Foundations and Principles of Music Education*. New York: McGraw-Hill, 1979.
- LÓPEZ LEÓN, Ricardo. *La Evaluación en Educación Musical: ¿Técnica, arte o problema?* Guatemala: Avanti, 2015.
- MACKAMUL, Roland. *Sensibilización al fenómeno sonoro*. Informe del curso impartido en la cátedra extraordinaria Manuel M. Ponce. México, D.F.: UNAM, 1982.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ROGERS, Michael R. *Teaching Approaches in Music Theory. An Overview of Pedagogical Philosophies*. Segunda edición. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2014.
- RUEDA BELTRÁN, Mario; DÍAZ BARRIGA, Frida (Org.). *La evaluación de la docencia en la universidad*.

- Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Ciudad de México: IISUE/Plaza y Valdés, 2011.
- RUEDA BELTRÁN, Mario. (Org.) *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. Ciudad de México: IISUE/Plaza y Valdés, 2008.
- SALINAS, Dino. *¡Mañana Examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Grao, 2002.
- SANMARTÍ, Neus. *10 Ideas Clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2009.
- SANTOS-GUERRA, Miguel Ángel. *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea, 2003.
- TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da Performance Musical. In: HENTSCHEKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 12-25.
- VALENZUELA, Miguel Arturo. Reflexiones en torno a las asignaturas de Solfeo y Entrenamiento auditivo en la Escuela Nacional de Música. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 01, p. 79-107, 2001.