



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música
Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico
Instituto de Investigaciones Antropológicas

LA EVALUACIÓN DEL SOLFEO EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS BRASILEÑOS: UN
ESTUDIO MULTICASO

TESIS
QUE, PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN MÚSICA (EDUCACIÓN MUSICAL)

PRESENTA:
MTRO. LEONARDO DA SILVEIRA BORNE

COMITÉ TUTOR
Dra. Georgina Maria Esther Aguirre Lora (IISUE-UNAM)
Dr. Mário Rueda Beltrán (IISUE-UNAM)
Dra. Regina Teixeira Antunes dos Santos (IA-UFRGS)

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO DE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Toda la labor expuesta en este manuscrito no podría haber sido realizada sin el apoyo de muchas personas. Siempre comento que esta es una tesis elaborada por muchas manos. Muchas personas, ¡doscientas o más (aún más, cuando pasas por problemas de salud que te debilitan a la mitad de este proceso)! Nombrar a todos y cada uno de los que han aportado algo es imposible, por lo que siento la necesidad de mencionar a los que, sin ellos, este trabajo no hubiese podido concluirse.

A mi madre, Lica. La persona que más ha creído y luchado por mis éxitos y logros. Un ejemplo de persona y de mujer. Sin ella, el doctorado hubiera sido solamente un sueño.

A mi padre, Nei. El que de una u otra manera me ha impulsado a seguir adelante. Una persona que traspasa la frontera generacional y me hace reflexionar.

A mis tutores, María Esther, Mario y Regina. Por recibirme, apoyarme en mis aventuras y locuras, dándome total autonomía durante mi labor, “estando allá” cuando los necesitaba.

A mis sinodales, Irma, Gabriela, Mario, Miguel y Miviam. Doctores “del conocimiento” y, sobre todo, personas humanas, que va más allá de sus títulos académicos.

A los maestros y a los estudiantes que participaron en mi investigación. Sus experiencias y percepciones fueron esenciales para este trabajo. Mucho aprendí con ustedes.

A la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a la UFC (Universidad Federal de Ceará), y al colegiado de música de la UFC-Sobral, por permitirme realizar este desarrollo personal y profesional, que fue posible gracias a la beca y al apoyo administrativo otorgado.

A la UNAM, por brindarme toda la estructura, el conocimiento y las oportunidades recibidos.

A Roberto Kolb y al H. Comité Académico del PMDM, por el apoyo incondicional, y la apertura para realizar diálogos en todo momento.

A la secretaría del PMDM, Jasmín, Karla y Begoña, por el apoyo, amistad y complicidad dentro del caos que es la academia.

A los amigos/familia mexicana-académica, Ale, Ana, Cássio, Gabriela, Helena, Itze y Mercedes. Citas bibliográficas, APA, corazón y emoción por recordar todos los momentos (y revisiones del español) pasados juntos.

A los amigos/familia mexicana de la vida, del voley y de la música, Aaron, Abraham, Alma, Arturo(s), Ceci, César, Elias, Fede, Julio, Greta, Luis, Mayra, Mario, Rodrigo, Roi, Tavo y Yolanda, por los momentos felices e intensos que dieron origen a amistades que sé que perdurarán para toda la vida.

A Mónica, Itze y Marco, por creer en mí.

A los compañeros de la academia, Eric, Gurría, Karla, Laura, Martha, Nictejá y Rocío, por el aprendizaje y el compañerismo.

Al FORMEDEM, por haberme abierto las puertas a Latinoamérica, y todos sus colaboradores, en especial Alina, Malu, Roberto y Yahaira, por posibilitarme el acceso a este maravilloso país que es México.

A los que están por todas partes del mundo, Adri, Ana, Cris, China, Christi, Diego, Domi, Elba, Ethel, Fi, Gabi, Graça, Isa, Jennie, Laura, Luiza, Marcel, Márcio, Marília, Moni, Pablo, Pepe y Sandra. Por el apoyo y amistad, cada quien a su manera.

A Caro, Sandra y Carolina, por el apoyo físico, mental, emocional y espiritual que me brindaron en los momentos que más lo he necesitado.

A los desconocidos que pasaron por mi vida y me regalaron momentos de su vida.

A Giovanni. Sorpresa inesperada para el futuro.

A todos, ¡muchas gracias!

ÍNDICE

ÍNDICE	3
Lista de tablas y figuras	7
Resumen	9
Resumo	11
Abstract	13
Palabras iniciales	15
Las moscas detrás de la oreja: las preguntas de investigación	17
Objetivos de investigación	18
Capítulo 1. La literatura académica y el solfeo: dibujando el estado del arte.....	20
1.1 El camino que recorrí, los resultados que obtuve	22
1.2 Entonces, ¿qué nos dice la literatura?	27
1.2.1 El sujeto de la Fuga, o la evaluación del solfeo	28
1.2.2 Presentando el contra-tema: la evaluación del aprendizaje de la percepción musical y del entrenamiento auditivo.....	31
1.3 Mi mirada secundaria, o las respuestas en mi fuga	34
1.3.1 Prácticas educativas del solfeo	34
1.3.2 Prácticas educativas de la percepción musical	42
1.4 Y empiezo una coda: un nuevo sujeto que puede hacer parte (o no) de la fuga...	52
1.4.1 Evaluando la interpretación musical	52
1.4.2 La lectura a primera vista	58
Capítulo 2. Solfeología.....	64
2.1 El solfeo en pocas palabras: historia, terminología y enfoques.....	65
2.1.1 Un pellizco de historia	65
2.1.2 Un mini caos terminológico	67

2.1.3 Sobre los enfoques	70
2.1.3.1 Solfeo Fijo	73
2.1.3.2 Solfeo Móvil	74
2.1.3.3 Solfeo por relación de intervalos	76
2.2 La Solfeología de los materiales educativos	78
2.2.1 Habilidad o materia	80
2.2.2 Atómico o integrado	82
2.2.3 Sentir o razonar	84
2.2.4 Del sonido a la notación o de la notación al sonido	86
2.3 La solfeología en esta investigación	88
Capítulo 3. Los planes y programas de estudio de solfeo en Brasil: un análisis documental	89
3.1 Algunas delimitaciones	89
3.2 Los currículos y el solfeo	90
Capítulo 4. Evaluación	111
4.1 Hacia una definición de evaluación educacional.....	112
4.2 Aspectos de la evaluación educativa	117
4.2.1 Momentos y funciones	118
4.2.1.1 Función diagnóstica	120
4.2.1.2 Función formativa.....	122
4.2.1.3 Función sumativa	124
4.2.2 Actores y dirección del acto evaluativo.....	125
4.2.3 Instrumentos de medición	128
4.3 (In)Justicia social y evaluación educacional.....	131
Capítulo 5. Caminos metodológicos.....	133

5.1 De la naturaleza de la investigación y su estrategia metodológica	133
5.2 Herramientas de la colecta de datos, procedimientos y participantes	135
5.3 Transcripción, tablas y análisis de datos	140
5.4 Descripción de los entornos y de los participantes	142
5.4.1 En la puerta de entrada de las pampas gauchas: UFSM y sus carreras en música.....	142
5.4.2 En la mancha urbana sur-brasileña: Facultades EST y sus carreras en música	144
5.4.3 La ciudad maravillosa. Unirio y sus carreras en música	147
5.5 Sobre la Ética en la Investigación.....	149
Capítulo 6. Sobre lo que viví y presencié, sobre lo que he reflexionado.....	151
6.1 Los momentos de la evaluación	151
6.1.1 Evaluación diagnóstica	152
6.1.2 Evaluación formativa. ¿Hay o no hay?	156
6.1.3 Evaluación sumativa. ¿Aprendizaje o calificación?	163
6.2 Paso 1. Medición	167
6.3 Pasos 2 y 3. Juicio y uso de los resultados.....	182
6.3.1 Calificación.....	182
6.3.2 Más allá de la calificación.....	192
6.4 Uso y manejo del error	204
6.5 Interacción entre actores y dirección del proceso de evaluación	213
6.6 IES, currículo y asignatura y la evaluación	223
6.7 Evaluación: concepciones, creencias y actitudes	233
Capítulo 7. Conclusiones	243
7.1 Lo teórico.....	244

7.2 Lo empírico de la evaluación del solfeo	247
7.2.1 Lo tangible	247
7.2.2 Lo abstracto	249
7.3 Entrelazamientos.....	251
7.4 Concluyendo sin cerrar.....	258
7.5 Consideraciones más allá de las conclusiones.....	260
7.6 Limitantes de esta investigación y cuestiones futuras.....	261
Apéndices.....	263
1. Modelo del documento sobre la ética en la investigación presentado los participantes	263
2. Guía para observación en el campo	265
3. Guía para entrevistas a los maestros	266
4. Guía para entrevistas a estudiantes	267
5. Glosario Solfeología	268
REFERENCIAS	270

Lista de tablas y figuras

Fig. 1.1: tópicos considerados en la búsqueda bibliográfica.....	20
Tabla 1.1: Relación fuentes de información y número de materiales recolectados.....	25
Tabla 1.2: Relación fuentes de información y número de materiales recolectados. Actualización.....	26
Tabla 1.3: Áreas de concentración de los estudios hallados y efectivamente usados.	27
Fig. 1.2: Ejemplo de solfeo extraído del Manual de Solfeo de Julián Carrillo (p. 3)	83
Tabla 3.1: distribución de licenciaturas y carreras en música.....	92
Tabla 3.2: nombres de las asignaturas.	93
Tabla 3.3: distribución de las asignaturas en categorías.	95
Tabla 3.3: distribución basado en los resúmenes.....	96
Tabla 3.4: organización curricular 1 (CHT: Carga Horaria Total).....	99
Tablas 3.5: organización curricular 2.....	102
Tabla 4.1: Concepciones de currículo.	113
Tabla 5.1: Fuentes, herramientas y participantes.....	136
Tabla 5.2: Casos e IES.	137
Tabla 5.3: Evidencias recopiladas.....	139
Tabla 5.4: Pseudónimos de los participantes.	141
Tabla 5.5: Relación de la materia TPM con el currículo.	142
Tabla 5.6: Posición de la materia TPM en el currículo.....	143
Tabla 5.7: Relación de la materia LEM con el currículo.....	145
Tabla 5.8: Posición de la materia LEM en el currículo.....	145
Tabla 5.9: Relación de la materia PEM y PEMA con el currículo (n/d: información no disponible).....	147
Tabla 5.10: Posición de la materia PEM y PEMA en el currículo.....	148
Fig. 6.1: Mediciones realizadas en las tres IES.....	152
Fig. 6.2: Maneras en las que ocurren la evaluación formativa.....	162
Fig. 6.3: Evaluación sumativa.	165
Tabla 6.1: Contenidos medidos en las evaluaciones de IES: EST, UFSM y Unirio.	179
Tabla 6.2: Tipos de productos para cada instrumento de evaluación recopilado.....	180
Fig. 6.4: Media armónica clásica.....	184
Fig. 6.5: Media armónica aplicada en la UFSM.....	184

Fig. 6.6: Flujo del proceso de evaluación.	198
Tabla 6.3: Acciones de regulación de las prácticas musicales.	200
Fig. 6.7: Tipos de regulaciones de las prácticas musicales.	201
Tabla 6.4: Funciones de los monitores en la enseñanza.	214
Tabla 6.5: Funciones de los monitores en la evaluación.	215
Tabla 6.6: Interacciones entre los actores.	218
Tabla 6.7: Definiciones de evaluación de los estudiantes.	234
Tabla 6.8: Definiciones de evaluación de los maestros.	235
Fig. 6.8: Cómo las creencias se tornan actitudes.	240

Resumen

Esta tesis se inserta en el campo de la educación musical que tiene por objetivo comprender la evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños, así como identificar y entender los elementos educativos, relacionándolos con el propio proceso evaluativo. Se trata de un estudio multicaso con un enfoque descriptivo y un corte interpretativo, llevado a cabo en tres universidades brasileñas. Se realizaron entrevistas con estudiantes y maestros, observaciones de clase y recopilación de documentos oficiales, los cuales fueron organizados en categorías surgidas de la literatura y de los propios datos. Los resultados indican que no se puede mirar solamente a lo formalizado de la evaluación del solfeo, también hay que reflexionar sobre los aspectos informales, aquellos que no son considerados como evaluación *per se* en el ámbito institucional y normativo, pues tienen igual o más influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la evaluación del solfeo es un fenómeno multifacético, puesto en marcha a partir de la acción del maestro hacia los estudiantes, supeditado por lo normativo. Más específicamente, lo formal se vincula a un requisito legal y se enlaza con una perspectiva de evaluar con base en estándares u objetivos, generalmente convertidos en una calificación. Este proceso se realiza en dos momentos durante el período académico. Por otro lado, lo informal se enfoca más en el desarrollo individual, en la formación musical de cada estudiante, pero no es tan visible porque no se refleja en una nota que sea tomada en cuenta por la institución. El instrumento de medición más utilizado es una prueba, siendo que para el momento de la evaluación se suelen utilizar más de una prueba, para medir saberes específicos (especialmente dictados musicales de melodía, intervalos y armonía, asimismo ejecución de líneas melódicas de solfeo) que van a componer una visión más completa del aprendizaje de cada estudiante. La retroalimentación en estas situaciones informales se establece a partir de regulaciones musicales, actitudinales y verbales realizadas en el momento de la acción del estudiante, asimismo acepta la intervención tanto de los maestros como de otros compañeros, en este caso, casi siempre supeditados por los propios docentes. Además, aunque haya una búsqueda y una preocupación de innovar el proceso educacional a partir de la enseñanza, a través de la proposición de actividades diferentes y que involucren más a los estudiantes de manera activa, las prácticas de evaluación permanecen más o menos estáticas, reflejando cómo eran realizadas desde hace siglos en los conservatorios. Por ende, cabe aclarar que a lo largo de la tesis se enlazan y se contrastan los datos y reflexiones con la literatura, generando concordancias o discordancias entre sí, apuntando hacia nuevas maneras de pensar la evaluación del solfeo. Las conclusiones aquí obtenidas se suman al corpus

de la literatura existente y pueden sugerir nuevos rumbos tanto para el proceso de evaluación del solfeo como para la educación musical, por lo que, al final, se encuentran sugerencias y propuestas para la planeación de la evaluación del solfeo.

Palabras clave: evaluación; solfeo; entrenamiento auditivo; teoría musical; educación musical.

Resumo

Esta tese, inserida no campo da educação musical, objetiva compreender a avaliação do solfejo (percepção musical) em contextos universitários brasileiros, assim como identificar e entender os elementos educativos presentes, relacionando-os com o próprio processo avaliativo. Trata-se de um estudo multicaso com foco descritivo e corte interpretativo, realizado em três universidades do Brasil. Foram realizadas entrevistas com estudantes e professores, observações de aula e coleta de documentos oficiais, e os dados foram organizados em categorias emergidas da literatura e dos próprios dados. Os resultados indicam que não se pode somente ver ao formalizado da avaliação do solfejo, também há que refletir sobre os aspectos informais, aqueles que não considerados como avaliação em si no âmbito institucional e normativo, pois têm tanto ou mais poder de influência na aprendizagem dos estudantes. Portanto, a avaliação do solfejo é um fenômeno multifacetado, realizado a partir da ação do professor para os estudantes, subordinado pela normativa vigente. Mais especificamente, o formal se vincula a um requisito legal e se mistura com uma perspectiva de avaliar com base em estândaes ou objetivos, geralmente sendo traduzido numa nota, e é realizado em dois momentos durante o período acadêmico. Por outro lado, o informal se foca mais no desenvolvimento individual, na formação musical de cada estudante, mas não é tão visível porque não reflete uma nota a ser divulgada para e pela instituição. O instrumento de medição mais utilizado é a prova, sendo que para um único momento da avaliação é costumeiro realizar mais de uma prova, cada uma para medir um saber específico (especialmente ditados musicais melódicos, intervalares e harmônicos, assim como a execução de linhas melódicas de solfejo), que vão compor uma visão mais completa da aprendizagem de cada estudante. O *feedback* nessas situações informais se dá a partir de regulações musicais, atitudinais e verbais realizadas no momento da ação do estudante, também aceita a intervenção dos professores como de outros colegas, neste caso, quase sempre assistidas pelo próprio docente. Além disso, ainda que haja uma preocupação para a inovação do processo educacional a partir do ensino, propondo atividades diferentes e que envolvam mais aos estudantes de maneira ativa, as práticas de avaliação permanecem mais ou menos estáticas, refletindo o modo como eram realizadas desde os contextos conservatoriais. Por fim, cabe mencionar que ao longo da tese se entrelaçam e se contrastam os dados e reflexões com a própria literatura, gerando concordâncias ou discordâncias entre si, apontando novas maneiras de se pensar a avaliação do solfejo. As conclusões aqui obtidas se somam ao corpo de literatura existente e podem sugerir novos rumos para o processo de avaliação do solfejo e da

educação musical, pelo que, ao final, encontram-se sugestões para o planejamento e a realização da avaliação do solfejo.

Palavras chave: avaliação; solfejo; percepção musical; teoria da música; educação musical.

Abstract

This thesis, which is in the field of music education, aims to comprehend sight singing (and music theory) assessment in Brazilian higher education contexts, as well as to identify and to understand the educational elements present within it, relating them with the assessment process itself. This is a multicasestudy with a descriptive focus and interpretative nature, carried out in three Brazilian universities. I performed interviews with teachers and students, also I did classes observations and gathered official documents. Data were organized in categories emerged from the literature and from the own data. Results indicate that one cannot look to the formal aspect of music theory assessment, but also should reflect on the informal aspects, those which are not considered as assessment by the institution, because the informal has the same or more influence in students' learning. Thus, music theory assessment is a multifaceted phenomenon, put into practice from the teacher action toward the student, subordinated by the current normativity. More specifically, the formal links itself to a legal requirement and mix itself with the perspective of assessing using standards or objectives, usually translated in a grade, and is carried out in two moments during the academic term. By the other hand, the informal focuses more in the individual development, in the musical training of each student, but it is not so visible because it does not reflect a grade to be made public for and by the institution. The main measuring instrument is the test, and for just one assessment moment, it is usual to employ more than one test, each of them used to measure a specific topic (especially melodic, interval and harmonic music dictation, in addition executing sight singing melodic lines), which will put together a wider and more complete understanding of each student learning. In these informal situations, feedbacking is performed through musical, attitudinal and verbal regulations, done in the moment of student's action. Those regulations accept both teacher and peer interventions, the last usually aided by the own teacher. Besides, even though there is a concern about innovating the educational process through teaching, proposing activities that are different and that ask students to take a more active part on it, assessment practices remain more or less static, reflecting the way they were carried out in conservatoire contexts. Lastly, it is worth to mention that throughout the thesis data and considerations dialogue or contrast the literature, generating concordances and discordances within them, pointing to new ways of thinking music theory assessment. The conclusions add to the existent literature and may suggest new directions to music theory and music assessment, and because of the, in the end I included suggestions to plan and perform music theory assessment.

Keywords: assessment; music theory; ear training; sight singing; music education.

PALABRAS INICIALES

Mi tono ha mejorado aún más desde la última evaluación. Pasé a entender mejor los sonidos a mi alrededor (Estudiante A).

Es notable mi evolución en [la materia de] Percepción y Solfeo. Aunque toqué en la banda de música, no solfeaba las partituras con el tono, porque no se practica el solfeo, y con las enseñanzas [de solfeo] logro, aunque con un poco de dificultad, solfear con los tonos (Estudiante B).

Me entristece no saber más quién soy... Empecé a dudar de la música en mí. Cosas que me eran fáciles en lo cotidiano, a la hora que más lo necesito, me abandonan. Y lo que resta es permanecer con cara de ignorante (Estudiante C).

Los tres testimonios anteriores son de exalumnos de licenciatura en música que explican sus aprendizajes en la clase de Percepción y Solfeo. Todos ellos, en el 2013, pertenecieron al mismo grupo/generación y tenían, por lo menos, cinco años de experiencia musical amateur previa a su ingreso en la universidad. Es interesante resaltar que estando en condiciones similares, sus percepciones sobre su desarrollo musical son de naturaleza muy diferente.

En Brasil, de donde soy originario, la formación del músico en las licenciaturas de algunas Instituciones de Educación Superior (IES) no exige pruebas de aptitud musical para el ingreso a la carrera. Así, es necesario que el currículo ofrezca un proceso de iniciación musical que podría compararse con el proceso de alfabetización. Este proceso de iniciación musical lo llamaré en esta tesis *musicalización*. En el caso de la IES en la que soy docente –Univerisdad Federal de Ceará (UFC)–, la musicalización es realizada a través de un conjunto de diversos componentes curriculares, donde las asignaturas Percepción y Solfeo tienen la mayor responsabilidad dentro del currículo propuesto por los cursos de música de la UFC. Este proceso puede recibir diferentes nombres dependiendo de la inclinación filosófica, ideológica, laboral, etc. del maestro o de la IES, tales como Entrenamiento Auditivo, Solfeo, Teoría Musical, Percepción Musical, entre otras.

Aunque, como veremos más adelante en esta tesis, el término solfeo es polisémico, percibo en mi labor como docente que las personas mitifican estas prácticas como algo que solo los que tienen un don o talento pueden desarrollar en estas asignaturas. Sin embargo, diversos estudios, ejemplificados en Goldemberg (2000) y Freire (2008), expresan que ese mito ha sido desmentido poco a poco por investigadores y docentes. Lo que sí es necesario es que haya compromiso y esfuerzo por parte del alumno para adquirir estas competencias musicales.

También es importante tener en mente que la manera en que acontece ese proceso de aprendizaje resuena directa y profundamente en la *praxis* de los futuros profesionales.

En el caso del curso de Licenciatura en Música del *Campus* de Sobral, donde soy profesor, los componentes curriculares *Percepción* y *Solfeo* duran dos años y poseen como metodología de trabajo de clases de carácter teórico-práctico, donde la teoría es amplia y acompaña a la práctica todo el tiempo. El desarrollo musical ocurre a través de ejercicios prácticos y experimentaciones constantes, secuenciales en clase y en los estudios diarios de cada estudiante. Los ejercicios propuestos buscan tener como base la realidad brasileña, teniendo, la inserción de contenidos musicales conocidos como los géneros folclóricos, infantiles y sacros.

En cuanto a la metodología de enseñanza empleada, aunque sean usados otras propuestas o aportes metodológicos, la práctica del solfeo está basada principalmente en el solfeo móvil a la manera como fue estructurada por Zoltan Kodály. En la sesión en que detallaré más el solfeo y el entrenamiento auditivo, explicaré los motivos por los que el método de Kodály es controversial. El solfeo móvil es adoptado en todos los grados de música de UFC, puesto que está establecido junto a los Proyectos Pedagógicos de Curso, y se toma por base en el desarrollo del oído interno relativo, donde todas las melodías en escalas mayores se basan en la escala de Do mayor y las menores en la escala de La menor. En una sección posterior de este trabajo, realizaré una revisión de diferentes enfoques y métodos, junto con sus principales características.

Todo este trabajo de iniciación musical puede o no surtir efecto si el maestro no es sensible a las necesidades de su estudiantado. Dentro de este quehacer docente, un aspecto que sobresale en discusiones entre los actores involucrados (maestros-estudiantes) es cómo será la evaluación de los aprendizajes. Sobre esto, la evaluación siempre fue una temática que me ha inquietado desde que yo cursaba la escuela básica. Me acuerdo de una ocasión, probablemente en 1996, en la cual yo tenía una prueba sobre Oceanía en la materia de geografía. No había estudiado, ¡nada! Llegué a la clase seguro de que me iban a calificar mal (ojo: “me iban”, como si fuera una acción ajena a mi responsabilidad estudiantil). Para mi sorpresa, la maestra dijo que los alumnos podíamos usar todo el material que teníamos, y que la prueba sería escribir todo lo que sabíamos relativo a este tema. Si no me equivoco, saqué un nueve de calificación (de diez). En este momento, de una manera incipiente, me empezaron a incomodar las evaluaciones en la escuela, que, por lo general, se basaban en la memorización de contenidos. Dicha inquietud permaneció durante mi licenciatura en música, en la cual no veía la función de memorizarlo todo,

especialmente en las temidas asignaturas como Historia de la Música. Yo no encontraba el sentido de retener datos y referencias que no utilizaría en mi práctica profesional.

Desde que empecé a trabajar como profesor en la universidad, entre las materias que impartí está la de solfeo, por lo que busqué referencias teóricas y actividades diferentes de las que había experimentado en mi formación, sin embargo la evaluación era el proceso que más me molestaba, ya que muchos estudiantes esperaban ser calificados, no evaluados. Esto me hizo explorar más en mis procesos de evaluación, con el objetivo de que en estos tratasen de reflejar, siempre, el efectivo aprendizaje de los estudiantes y que, asimismo, me aportaran retroalimentación sobre mi enseñanza. Esta búsqueda constante me llevó a pensar en la evaluación como objeto central de mi investigación doctoral, enfocándola en la enseñanza del solfeo. El proceso de evaluación, que será más detallado en capítulos posteriores, fue sin duda alguna el tema en el que me centré en las clases que presencié para generar la presente investigación. La elección de indagar este tema en particular no ha sido ingenua, puesto que la evaluación se relaciona con el proceso de enseñanza-aprendizaje (en este caso del solfeo), sus concepciones, sus usos y sus finalidades.

En este sentido, ¿qué y cómo es posible investigar sobre la evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños? Esto es lo que explicaré en los siguientes párrafos.

Las moscas detrás de la oreja: las preguntas de investigación

Esta investigación, como ya se ha dicho, involucra dos esferas distintas que involucran lo educacional y lo musical; partiendo desde la perspectiva de que el solfeo es un elemento que pertenece al ámbito artístico, es elemental mirar desde los dos campos esta materia. Para iniciar este proceso, me he guiado por las siguientes preguntas:

¿Qué y cómo se pone en marcha la evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños?

¿Cómo se relaciona esta evaluación con otros elementos educacionales existentes (actores, creencias, currículo)?

Es importante destacar que la presente investigación está circunscrita en el campo de la *educación*, que, cuando es conveniente y necesario admite una mirada compleja y holística. Así, por lo general, este campo estudia aspectos sociológicos, didácticos, humanos, antropológicos,

etc. En esta investigación no me detendré en estos aspectos, ya que no representan la realidad de los fenómenos que yo quiero estudiar en este trabajo. Por lo anterior, no me enfocaré en los siguientes temas: aspectos cognitivos, estadísticos, diseño de herramientas de medición o dialécticos sobre cómo sería la mejor manera de evaluar. Esta decisión la tomé porque, como veremos en la revisión de la literatura, hay pocas investigaciones que estudian cuestiones que se relacionan únicamente con el campo educacional de la evaluación del solfeo.

Una vez aclarado esto, puedo incluir algunas interrogantes más puntuales que sí están relacionadas con el tema educativo y que sí están contempladas en las preguntas de esta investigación: ¿cuál es la postura que asume el docente en el proceso evaluativo, hacia una heteroevaluación, coevaluación y/o autoevaluación?; ¿qué significa evaluar para los actores involucrados?; ¿cuáles son las implicaciones en la formación musical del estudiante?, ¿qué relaciones tienen [estas implicaciones], si [las] hay, esas concepciones con el perfil del estudiante que el maestro delinea y que el estudiante quiere para sí mismo?; ¿cómo es el proceso evaluativo?

Estas interrogantes no son las únicas que circundan la temática de evaluación en educación musical, y en específico en el solfeo. También es importante tener en mente que siendo la evaluación el centro de mi investigación, puedo y debo contemplar también los procesos de enseñanza y aprendizaje, y cómo estos tres influyen y se modifican mutuamente al estar en contacto. Es así que lo comparo con un trípode, que necesita de sus tres pies para sostener lo que está arriba de él. No se puede mirar la evaluación educacional sin poner atención a los otros elementos como son la enseñanza y el aprendizaje, es decir, el lugar que ocupa el maestro y el estudiante.

Objetivos de investigación

Las cuestiones arriba expuestas son verdaderamente amplias y complejas, por lo que busqué, ser “objetivo en el objetivo” (perdón por el juego de palabras). Así, para la presente investigación estableceré una de mis creencias que es: las formas de evaluación inciden directamente en el aprendizaje y en la manera cómo los estudiantes utilizarán sus prácticas docentes. De ese modo, tengo por objetivo general *comprender la evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños, así como identificar y entender los elementos educativos presentes, relacionándolos con el propio proceso evaluativo.*

Más específicamente, buscaré identificar en este proceso los papeles/funciones del maestro y del estudiante en la evaluación; comprender la articulación entre el currículo, las concepciones del maestro y las del estudiante con relación al solfeo; y, finalmente, identificar y entender los tipos de interacciones que se llevan a cabo dentro y fuera de la clase relacionadas al proceso de evaluación. El motivo de la elección del contexto brasileño yace en la cuestión de que este no es ajeno para mí. El hecho de pertenecer a este ámbito me ha facilitado el contacto con los actores y la entrada a los campos de investigación. Por otro lado, se justifica la elección del contexto universitario por el hecho de que, en Brasil, el solfeo es enseñado especialmente dentro de los cursos de licenciatura o en conservatorios, siendo casi inexistente en escuelas de música (espacios donde se imparten cursos libres de instrumento, teoría o iniciación musical) o en las escuelas básicas.

Un punto en el que hago hincapié desde el inicio de este texto es que *no tengo una hipótesis*. Es decir, mi intención no es confirmar o rechazar un pensamiento, idea, creencia, ideología, sino más bien conocer qué es lo que se está haciendo en las realidades que encontré. Es cierto que traté de mirar este fenómeno de manera omnijetiva, es decir, considerando mi objeto (la evaluación del solfeo) con los sujetos (actores e instituciones).

Con la intención de facilitar la lectura de este trabajo, sigo los siguientes pasos. Empiezo exponiendo el estado del arte exhaustivo de la literatura existente, ya que encontré pocas publicaciones que estuvieron directamente vinculadas con el tema de la evaluación. Por lo anterior, me vi en la necesidad de ampliar mi búsqueda sobre el tema. En la siguiente sección, que nombré *solfeología*, explico algunos enfoques y métodos en la enseñanza del solfeo y del entrenamiento auditivo, aunque me enfoqué más en la habilidad del *solfeo*. Además, hago un análisis de las concepciones de solfeo que tienen los autores en materiales didácticos. Después realicé un análisis experimental de algunos currículos de licenciatura en música brasileña, lo que me proporcionó una visión complementaria sobre la situación del solfeo (y del entrenamiento auditivo) en estas cuestiones curriculares. El siguiente capítulo me enfoqué en la evaluación del aprendizaje, especialmente en música, en el cual presenté algunos pensamientos y reflexiones sobre esta temática. Continué con los caminos metodológicos que seguí en esta investigación donde expuse en un mismo apartado los resultados y los análisis. Terminé este texto con las conclusiones y consideraciones finales, en donde presenté de manera resumida los hallazgos y reflexiones de esta investigación.

CAPÍTULO 1. LA LITERATURA ACADÉMICA Y EL SOLFEO: DIBUJANDO EL ESTADO DEL ARTE

En mi búsqueda personal acerca del solfeo y de cómo podría yo mejorar mi práctica educativa, búsqueda que ha incluido visitas a bibliotecas y librerías en Francia, Brasil, México e Inglaterra, así como a medios electrónicos y virtuales, he encontrado muchos materiales que creo son pertinentes e interesantes. Estos son, en general, métodos para la enseñanza del solfeo, sin embargo, desde una perspectiva que cuestiona la investigación del solfeo —enfocada en los procesos educativos y, especialmente, en la evaluación dentro del proceso triple de enseñanza-aprendizaje-evaluación— no logré encontrar documentos que me pudiesen ayudar en este proceso. Por este motivo, percibí que sería oportuno realizar una búsqueda exhaustiva en la literatura especializada, abarcando las producciones publicadas en revistas especializadas.

La razón por la cual realicé tal averiguación exhaustiva se justifica a partir de mis supuestos y de una búsqueda inicial antes de comenzar la presente investigación que, en aquel momento, no me aportó muchos materiales o publicaciones. Yo tenía la idea de que, quizá, no lograría encontrar mucho acerca de la evaluación del solfeo *per se*, por lo cual, amplí la mirada y agregué a la búsqueda otros asuntos que involucran o tocan de alguna manera la temática principal. Mi intención era que los otros tópicos me diesen subsidios y contribuyeran a un mejor entendimiento de la temática. Por lo anterior, establecí que en mi exploración consideraría los siguientes tópicos bajo la siguiente organización:

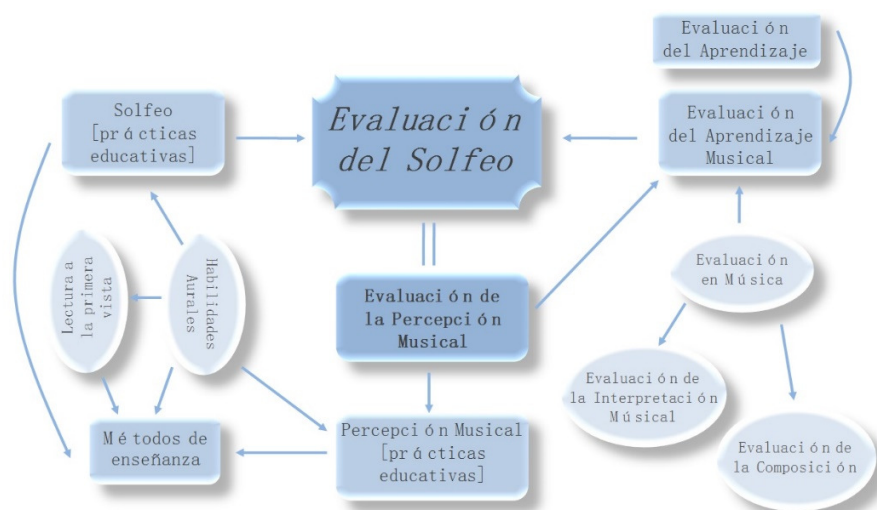


Fig. 1.1: tópicos considerados en la búsqueda bibliográfica.

En la imagen aquí expuesta, hay algunos flujos que considero importante aclarar, y son a los que voy a dedicar los próximos párrafos. En la representación gráfica, cada ítem representa un tópico que busqué en artículos de revistas académicas; mi foco principal, la evaluación del solfeo, posee un tono de azul más fuerte y su fuente es más grande, en negrita y con letra cursiva, estas características representan su importancia para mi investigación. Como enfoques secundarios en la búsqueda conducida, es decir, los que pueden aportar información útil de manera más directa están las temáticas sobre las prácticas educativas del solfeo y la percepción musical (sin enfoque en la evaluación), la evaluación del aprendizaje en música, la evaluación del aprendizaje y los métodos de enseñanza musicales. Por otra parte, como asuntos que pueden contribuir a la investigación de una forma no tan directa, aunque suelen tener datos que pueden conectarse con mi enfoque principal, están los asuntos de lectura a primera vista, habilidades aurales, evaluación en música, interpretación y composición musical.

Un punto que merece ser notado es el de la evaluación de la percepción musical. En el contexto hispano-mexicano, la asignatura suele llamarse solfeo en las IES, al paso que en luso-brasileño es común encontrarse la nomenclatura como percepción musical. En este sentido, por ser la percepción musical una análoga del solfeo, significa que esta tiene el mismo grado de importancia que el solfeo, por lo que coloqué ambos términos en el mismo grado respecto a asuntos puramente curriculares. Sin embargo, hablando de la habilidad solfeo, como empiezo a dejar claro desde ahora, concibo que su desarrollo va concomitantemente al de la percepción musical, puesto que el oído interno es esencial en la práctica y el aprendizaje del solfeo, ya que ambos dependen del mismo mecanismo único. Uno es el mecanismo expresivo del otro. No obstante, dar preferencia al vocablo solfeo se debe a que es necesario llamar la atención hacia esta palabra, a partir de la confirmación de que su discusión en la literatura es ínfima y, por lo tanto, merece más investigaciones sobre el tema en cuestión.

Por otro lado, considero importante destacar que deliberadamente he dejado fuera la discusión sobre la percepción musical desde una perspectiva cognitiva, es decir, los estudios que se centran en los procesos puramente cognitivos involucrados en la percepción y la escucha musical. Mi elección se basa en el hecho de que estos estudios son muy numerosos, tanto en publicaciones del área de la música como en otros campos, como en el ámbito de la neurociencia, cognición, psicología de la música, entre otros; además, los resultados ahí expuestos aportan poca o ninguna contribución directa a mi investigación que, como he comentado, tiene su enfoque en el campo educacional.

Con el propósito de dirigir la lectura del presente capítulo, primeramente presento algunos datos brutos acerca de dónde, cómo y con qué parámetros realicé la búsqueda en la literatura, para, a continuación, presentar datos cuantitativos de los materiales que fueron hallados. En la siguiente parte del capítulo me detengo en describir y dialogar lo más detalladamente posible las publicaciones pertenecientes a los campos temáticos primario y secundario ya descritos. En esta misma sección tomo en consideración el campo temático terciario, pero no en su totalidad, sino en los principales contenidos que puedan contribuir a la discusión sobre la evaluación del solfeo. Me parece importante recordar que, al referirme a la evaluación del solfeo, lo hago contextualizando el proceso educativo triple de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

1.1 El camino que recorrí, los resultados que obtuve

Hace algunos años, empecé a asumir una postura de valorización de la cultura y de la producción académica latinoamericana. Este posicionamiento no es gratuito o ingenuo, surge a partir de la creencia de que nuestra producción es larga, prolífica y poco explorada en lo académico y en lo profesional, a diferencia de lo que se publica en Europa y Norteamérica, que parece que innatamente se recubre de un aura con mayor importancia, asumiendo que la producción latinoamericana no tiene calidad por ser hecha en países no desarrollados. No me detendré en los trayectos personales que hice respecto a ello, sino más bien voy a comentar que esta postura me acercó a conocer las revistas producidas en dicho contexto latinoamericano, por lo que tengo facilidad para transitar entre estos medios, especialmente sobre el brasileño — incluso he optado por publicar en revistas latinas, todo ello, como manera de promover nuestros saberes.

De esta manera, para un asunto como es la evaluación del solfeo, que posee fuentes de información tan escasas, realicé una búsqueda detallada y exhaustiva en las revistas especializadas en música, oriundas de posgrados y asociaciones de música en Brasil. Lo difícil no fue acceder a la información que yo quería, sino al trabajo que tuve al revisar todos los productos existentes, pues no me quedaba satisfecho con solo leer la lista de producciones, sus títulos y/o resúmenes; en algunos casos, quise y tuve que hacer una lectura más atenta y profunda del manuscrito en su totalidad, en el que buscaba elementos que tuviesen relación con mi temática de investigación. Este proceso se mostró efectivo para descubrir algunos materiales que, en un primer vistazo, no tenían relación con mi temática pero que, al final, podrían contribuir.

Terminada esta primera etapa, en un segundo momento me puse a averiguar en bases de datos brasileñas y mexicanas (a partir del portal Periódicos Capes en Brasil y los catálogos disponibles en la biblioteca de la UNAM, como el Latindex, Redalyc y Librunam), donde identificaba producciones de interés con o sin el enfoque latinoamericano —aunque me llamaban más la atención los productos luso o hispanohablantes. En esta fase, así como en la primera, es importante notar que no realicé una averiguación general a través de los mecanismos de búsqueda automatizada que poseen los recursos en línea. En cambio, recorrí *todas* las revistas de música listadas en el informe *Qualis* de la comisión de área Artes/Música generado por la Capes brasileña¹. De ahí, seguí una perspectiva de bola de nieve a partir de producciones listadas en las referencias de los artículos que ya tenía recopilados. De esta intensa indagación, que tuvo una duración aproximada de 30 días, entre los meses de abril y mayo del 2014, fueron colectados 152 artículos, de los cuales no todos se mostraron pertinentes a la investigación, como detallo en la tabla siguiente:

Procedencia	Institución	Título	Publicaciones Colectadas	Publicaciones Pertinentes
Argentina	Asoc. Arg. Musicología	Revista Argentina de Musicología	-	-
Brasil	FAMES	A tempo – REVISTA DE PESQUISA EM MÚSICA	-	-
	Atravez	Cadernos de Estudo - Educação Musical	-	-
	UFPB	Claves	-	-
	ABCM	Cognição & Artes Musicais	-	-
	UDESC	DAPesquisa	01	01
	UNIRIO	Debates	-	-
	UFRGS	Em Pauta	01	01
		Renote	01	01
		Educação e Realidade	-	-
	UFSM	Expressão	01	-
	UFBA	ICTUS	08	04
	UEMG	Modus: Revista da Escola de Música da UEMG	-	-

¹ <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>, consultado el 21/04/2014.

	ABET	Música & Cultura	-	-
	UFES	Música e Linguagem	-	-
	UnB	Música em Contexto	-	-
	UFG	Música Hodie	02	01
	UFAL	Musifal: revista eletrônica de música da Universidade Federal de Alagoas	01	01
	ANPPOM	Opus	08	06
	UFU	OuvirOUver	-	-
	UFMG	Per Musi	03	01
	ABCM	Percepta	01	01
	UFRJ	Revista Brasileira de Música	01	01
	FAP	Revista Científica da FAP	01	-
	ABEM	Música na Educação Básica	-	-
		Revista da ABEM	12	07
	UFPEL	Revista do Conservatório de Música	01	01
	USP	Revista Música	-	-
		Seminário Música Ciência e Tecnologia	-	-
	UNICAMP/	Sonora	-	-
	UNIRIO	Música Popular em Revista	-	-
	UNIABC	Todas as Musas: Revista de Literatura e das Múltiplas Linguagens da Arte	-	-
	EMBAP	Vortex	02	02
	UFSM	Educação	01	-
	UFPR	Música em Perspectiva	02	02
		Revista Eletrônica de Musicologia	01	-
Chile	Univ. de Chile	Revista Musical Chilena	-	-
	Univ. Cat. de Chile	Resonancias	-	-
Colombia	Bibliot. Nac. Chilena	A Contratiempo: Revista de Música en la Cultura	-	-
	Pont Univ. Javieriana	Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas	02	02

Cuba	Casa de Las Américas	Boletín. Música	-	-
España	Univ. de Valencia	Educación Artística. Revista de Investigación	-	-
	SIBE	Trans	-	-
EEUU	Ohio State University	Empirical Musicology Review	01	-
	Ithaca College	Journal of Historical Research in Music Education	-	-
	SMT	Music Theory Online	-	-
		Music Theory Spectrum	-	-
	NJMEA	Visions of Research in Music Education	11	01
NAfME	Journal of Research in Music Education	32	23	
Finlandia	SIBA	Finnish Journal of Music Education	01	-
México	UNAM	Revista Interamericana de Educación Musical	03	02
Internacional	MayDay Group	Action, Criticism, & Theory for Music Education	-	-
	ISME	International Journal of Music Education	11	05
	RIME	Music Education Research	11	05
	ESCOM	Musicae scientiae	03	02
	SEMPRE	Research Studies in Music Education	11	04
Italia	UNIBO	Musica Docta: Rivista Digitale di Pedagogia e Didattica della Musica	-	-
Turquía	CMJ	Journal of Interdisciplinary Music Studies	04	01
UK	Cambridge Univ.	British Journal of Music Education	14	04
Total			152	75

Tabla 1.1: Relación fuentes de información y número de materiales recolectados.

Pasado un largo período desde esta búsqueda inicial, repetí el proceso con los mismos pasos y parámetros para actualizar el repositorio que ya tenía, incluyendo algunas revistas que antes no había contemplado por no haber aparecido en el reporte de la Capes. Esta nueva

recabada, realizada entre los meses de abril y mayo de 2017, me aportó otros 34 artículos; sin embargo, de estos 34, solamente 21 fueron incluidos en esta revisión de la literatura, puesto que los otros, pasada nueva lectura a profundidad, no eran adecuados para esta revisión. En la tabla siguiente están solamente las revistas de las que he recopilado algo nuevo; estas no habían sido actualizadas o no tenían artículos que aportasen a la investigación, por lo tanto no figuran abajo para ahorrar espacio (en *italica* están las revistas incluidas a la búsqueda original, por lo que el rango de años pesquisado fue del 2000 al 2017).

Procedencia	Institución	Título	Publicaciones Colectadas	Publicaciones Pertinentes
Brasil	Fundarte	Revista da Fundarte	01	00
	UFES	Música e Linguagem	01	00
	UFMG	Per Musi	01	01
	ABCM	Percepta	01	00
	ABEM	Revista da ABEM	03	03
	USP	Revista Música	02	02
Chile	<i>Univ. de Talca</i>	<i>Neuma</i>	03	03
España	<i>Univ. de Valencia</i>	<i>Revista Leeme</i>	03	03
	<i>Univ. Complut. de Madrid</i>	<i>Revista Electrónica Complutense de Educación Musical</i>	01	00
EEUU	SMT	Music Theory Online	01	00
	NJMEA	Visions of Research in Music Education	02	01
	NAfME	Journal of Research in Music Education	04	02
Internacional	ISME	International Journal of Music Education	05	03
		<i>Internation Journal of Music Education en Español</i>	01	00
	RIME	Music Education Research	03	01
	ESCOM	Musicae scientiae	02	02
Total			34	21

Tabla 1.2: Relación fuentes de información y número de materiales recolectados. Actualización.

Cabe resaltar que mi búsqueda también estuvo limitada a las publicaciones en portugués, español o inglés, con pocas incursiones en otros idiomas no latinos o sajones, puesto que otros

idiomas me dificultarían una real comprensión de los textos y una gran tardanza en su lectura. Respecto de las temáticas abordadas en los materiales recogidos, un primer vistazo² nos brinda la siguiente cuantificación:

Asunto	Artículos Hallados	Artículos Pertinentes
1. Solfeo: Evaluación	02	02
2. Percepción: Evaluación	03	03
3. Solfeo: Prácticas Educativas	32	25
4. Percepción: Prácticas Educativas ³	54	27
5. Habilidades Aurales		
6. Evaluación de la Interpretación Musical	35	23
7. Lectura a primera vista	23	16
Total	149 ⁴	96

Tabla 1.3: Áreas de concentración de los estudios hallados y efectivamente usados.

Terminada esta fase de recopilación de publicaciones, inicié un proceso de análisis de todo el material que tenía, en el cual exploré los temas más recurrentes en cada tópico y los elementos más significativos respecto de la evaluación del solfeo. Es sobre este análisis que me detendré en la próxima sección.

1.2 Entonces, ¿qué nos dice la literatura?

Realizar una averiguación en la literatura académica que involucre el término *evaluación* es una inmensa labor, pues surgen muchos resultados interesantes pero sin vinculación con mi investigación, como la evaluación de la práctica docente, la evaluación de composiciones musicales, la evaluación administrativa y de gestión de clase, entre otros. Fue necesario, muchas veces, verificar minuciosamente cada estudio para estar seguro de que no era necesario

² Me refiero a un primer vistazo, puesto que los materiales no fueron leídos en su totalidad, lo que puede cambiar su categorización en uno u otro asunto.

³ Esta categoría suele tener un número largo de materiales pues algunos son respecto a la percepción puramente cognitiva, los cuales son plausibles de rechazo si no aportaran contribuciones significativas a mi investigación. De la misma manera que las categorías 4 y 5, la 6, 7 y 8 todavía están contabilizadas juntas.

⁴ Los números totales son diferentes entre las tablas puesto que en la primera están incluidos otros artículos sobre evaluación de la educación musical (general y de la composición) que sirven a la discusión sobre evaluación en música, pero no fueron usados en este capítulo.

considerarlo en mi investigación. Los que sí fueron incluidos en este apartado representan una gran parcela de la publicación latinoamericana y, por qué no decirlo, del contexto de la educación musical internacional. Por lo tanto, busqué que la mayoría de las referencias enlistadas aquí fuesen de autores oriundos de Latinoamérica o que involucrasen lo latinoamericano; sin embargo, algunos de los puntos averiguados no poseían mucha literatura (a veces nada), por lo que vislumbré la literatura estadounidense, canadiense y europea, pero evitando publicaciones anteriores al año 2000.

La literatura aquí recopilada será presentada de manera descriptiva e individual para cada publicación, siempre que yo considere de interés para la investigación hacerlo de esta manera. Por otro lado, para los estudios que no están en las áreas temáticas uno y dos, los explicaré explorando y categorizando a partir de los puntos congruentes para crear centros temáticos, pero sin olvidarme de destacar sus particularidades cuando sean pertinentes. Primeramente, presento los enfoques temáticos primarios y secundarios para, a continuación, reseñar el enfoque terciario.

1.2.1 El sujeto de la Fuga, o la evaluación del solfeo

Antes de describir los artículos que conforman esta temática, es importante aclarar qué comprendo yo por *evaluación del solfeo*. Ubico la evaluación en el campo educativo como parte del proceso triple enseñanza-aprendizaje-evaluación, la cual es análoga a lo que algunos autores llaman evaluación del aprendizaje (Sanmartí, 2009). Por solfeo, apenas en este momento de esta investigación, abarco las ideas de la práctica educativa que busca desarrollar el solfeo como *habilidades y competencias*, en/con/para el estudiante, lo que empezaré a llamar de *sentido estricto* (Valenzuela, 2001). Otros términos que hacen referencia o que engloban el solfeo son *sofège*, *sight singing*, *educación auditiva*, *vocalización*, *Tonlehre*, entre otros, que también fueron considerados en la búsqueda hecha. Cabe aclarar que, aunque sean tratados como sinónimos, cada término en su respectivo idioma tiene una carga semántico-conceptual que diferencian dos vocablos entre sí en algunos aspectos. Por ejemplo, el término en inglés *sight singing*, en general, hace referencia a una habilidad de mirar una partitura y entonar la melodía a partir de la línea melódica a primera vista, en cuanto que el *sofège* francés, inserto en el campo disciplinario *formation musicale*, comprende una visión más integral de la música escrita, incluyendo y exigiendo conocimientos de armonía, contrapunto y de otras áreas para entonar la melodía. El sentido amplio del solfeo – que es la materia y disciplina vinculada a la percepción musical y entrenamiento auditivo– no figuró entre los resultados de la búsqueda con tal denominación.

Surgieron, no obstante, resultados que usan la terminología *amplia* de percepción musical o entrenamiento auditivo que abarcan el solfeo; en estos casos, consideré la opción terminológica del autor y los puse en una categoría análoga (hermanada, por así decir). Básicamente solo fueron ubicados dos estudios sobre la evaluación del solfeo, sentido estricto.

El primer estudio al que hago referencia es el de Santos y Del Ben (2010), que discute la evaluación y el desempeño del solfeo en estudiantes brasileños de licenciatura en música a partir de la propuesta de enseñanza de Davidson, Scripp y Meyaard, evaluación que involucra aspectos cualitativos y cuantitativos. La propuesta original en la que se basan las autoras está enfocada en las conductas observables durante la ejecución de una línea melódica, involucrando los siguientes aspectos: enfoque de la atención, grados de internalización (del sonido), grados de estabilidad y más allá de la notación. Según las autoras, su objetivo era saber

si los criterios y procedimientos de evaluación elaborados por Davidson y sus colegas podrían ser usados en nuestro contexto educativo. Además, hemos investigado si dichas pruebas evaluativas lograrían fomentar el desarrollo de la lectura musical en estudiantes de licenciatura (p. 32).

Sin embargo, el contexto investigado por Santos y Del Ben hizo que la propuesta original fuese cambiada, excluyendo el aspecto del *enfoque de la atención* y agregando una categoría específica que tratase el *ritmo musical y su organización*. Ellas también incorporaron otras herramientas en sus evaluaciones no previstas en su referente teórico y metodológico original, aunque de una manera no formal, tales como: la autoevaluación y la valoración por pares (coevaluación) quienes eran sus propios compañeros de clase. Igualmente importante para la ampliación de la propuesta original fue un informe entregado a cada estudiante después de cada prueba. Este documento, que era individualizado y basado en las categorías de análisis de Davidson y colegas (que fueron compartidas con los estudiantes al empezar el semestre) contenía el desempeño de cada asunto desarrollado en clase, de manera objetiva y con calificación numérica, acompañado de un informe descriptivo y sugerencias a los estudiantes de qué y cómo proseguir en sus estudios individuales.

Como resultados de esta investigación, Santos y Del Ben presentan que el uso de tal enfoque en la evaluación –y, claro, aunado al método de enseñanza empleado– les permitió alejarse de conceptos de evaluación subjetivos o estrictos, sin fundamentación, como lo son los del tipo correcto-equivocado, a través del uso de criterios cualitativos asociados a los aspectos cuantitativos. Diversas relaciones inter e intra-categorías demuestran, entre otras cuestiones, que: los estudiantes que todavía necesitan poner mucha atención en la precisión de las alturas y

del ritmo, no demuestran un alto grado de expresividad musical, leyendo nota por nota (atómicamente), sin crear en su mente un sentido musical; así como el grado de comprensión rítmica influye directamente en el mantenimiento del flujo de la entonación y la afinación correcta.

El segundo estudio (Darrow & Marsh, 2006) tiene como eje la autoevaluación de las prácticas de solfeo realizada por adolescentes y su relación con las percepciones que ellos tienen acerca de sus desempeños antes y después de ser evaluados. El artículo no está contextualizado en un ambiente educativo como tal, sin embargo, los sujetos son estudiantes de música que pertenecen a un coro juvenil dentro de su escuela. Los autores del estudio verificaron que los adolescentes sí demuestran la capacidad para predecir cuál será su desempeño y la relación con la *performance* real. En palabras de los investigadores,

los hallazgos indican que los estudiantes fueron considerablemente precisos en predecir su desempeño en el solfeo, pero aún más exactos en evaluar el desempeño. [...] En general, los participantes que obtuvieron los mejores resultados en la prueba de solfeo [valorada por jueces], también tuvieron mejor puntuación en precisar la evaluación y su predicción (p. 26).

Los autores indican, por lo tanto, que el uso de la autoevaluación es una alternativa válida y eficaz tanto para el maestro como para el estudiante para demostrar el aprendizaje del solfeo. Darrow y Marsh también expusieron que no hubo diferencias significativas respecto al sexo, la escolaridad, el tiempo de estudio musical o la edad de los participantes; casi la totalidad de ellos presentó una comprensión real de lo que ya tenían bien desarrollado o no.

Resumiendo los dos estudios hallados, uno contextualizado en Latinoamérica y otro no, principalmente se percibe que las investigaciones, en general, han puesto poca atención a la evaluación del solfeo. Además de estos estudios en específico, podemos vislumbrar que las propuestas de evaluación originales pueden y deben ser adaptadas al contexto (Santos & Del Ben, 2010), así como la autoevaluación y la evaluación por pares son herramientas eficientes para predecir y concientizar al estudiante de su propio aprendizaje (Santos & Del Ben, 2010; Darrow & Marsh, 2006). Por ende, no parece haber relación pronóstica entre datos demográficos o de instrucción musical con la habilidad de autoevaluarse (Darrow & Marsh, 2006). Habiendo concluido esta temática, sigo con el tema de la evaluación de la percepción musical.

1.2.2 Presentando el contra-tema: la evaluación del aprendizaje de la percepción musical y del entrenamiento auditivo

Como había comentado, el enfoque en la evaluación de la percepción musical/entrenamiento auditivo aporta contribuciones significativas para la comprensión del fenómeno que es la evaluación del solfeo. Además, percibo en algunas lecturas y en mi práctica docente e investigativa que hay una confusión en los términos que involucran el solfeo (como demuestro en el capítulo *solfeología*) (Valenzuela, 2001; 2012, por ejemplo, trata de aclarar dicha confusión, estableciendo y definiendo fronteras entre la diferente terminología). De este modo, como he hecho anteriormente, paso a describir los estudios que encontré en la literatura.

El primer artículo que hallo sobre evaluación de la percepción musical a partir de una mirada desde la educación musical es el de Grossi (2001). En general, como ya he dicho, cuando se habla sobre este tema surgen estudios, en gran número, a partir de una perspectiva de la cognición musical⁵. Grossi describe el resultado de su investigación doctoral, la cual busca ampliar de forma conceptual, paradigmática y epistemológica la evaluación de la percepción musical –hacia la educación musical– y sugerir prácticas congruentes con esta nueva visión. A partir de las categorías estéticas de Meyer y del modelo de desarrollo musical en espiral sugerido por Swanwick y Tillman, Grossi crea y valida seis dimensiones en las que uno puede categorizar el desempeño del estudiante, éstas son: carácter expresivo, relaciones estructurales, materiales del sonido, contextual, compuesta, y ambiguo.

La autora observa que las evaluaciones tradicionales se centran únicamente en la dimensión *materiales del sonido*, que tienen que ver con lo tradicional en la percepción musical: escritura de partituras a partir de un dictado (casi nunca) musical, discriminación de intervalos melódicos y armónicos, ritmos, progresiones armónicas, etc. En palabras de la autora,

a) los estudiantes describen la música refiriéndose a la fuente y/o efectos de los sonidos; identifican notas, escalas, tonalidades, acordes y otros elementos; b) los estudiantes también hacen asociaciones entre los sonidos de la música y otros sonidos, así como tejen comentarios relativos al aspecto mágico y transcendental de ellos (Grossi, 2001, p. 53).

⁵ De hecho, la propia tesis de Grossi (1999) y el trabajo de Thompson (2008) presentan largas sesiones sobre percepción y cognición musical, con lo que existe, desde lo más actual y novedoso (hasta la fecha de sus publicaciones) en este campo.

Las dimensiones propuestas por Grossi van más allá de la estructura tradicionalmente establecida en este tipo de evaluación, dan cuenta del universo de la contextualización sociohistórica de la música, la forma, la expresividad, además de la discriminación melódica, rítmica y armónica. Finalmente, la autora argumenta que estas dimensiones fueron puestas en marcha y que los resultados de ahí derivados son positivos: los estudiantes y los maestros que participaron en este proceso dicen que sintieron una evaluación musical más acorde con la experiencia real de la música.

En otro estudio, Gusmão (2011) discurre sobre la autorregulación del aprendizaje estudiantil. Aunque el investigador se enfoca en la percepción musical, considera este concepto más holístico, al englobar el solfeo y la teoría musical⁶. A través de entrevistas con tres estudiantes de licenciatura en música en el sur de Brasil, el autor busca relacionar los procesos de autorregulación del aprendizaje con su contexto de enseñanza de la percepción en la universidad. Los hallazgos de su investigación dan cuenta de un universo de estrategias estudiantiles que influyen en el desempeño académico de los propios estudiantes, así como sus concepciones sobre la importancia y función de estas habilidades en el contexto profesional, lo que genera diferentes tipos de motivación.

Algunas de las estrategias descritas por Gusmão, y que se relacionan con la propia autorregulación del aprendizaje en el estudiante, son: 1) la frecuencia del estudio, que debe ser planeado en pequeñas dosis regulares, no acumulada en un único período condensado; 2) la definición de metas pequeñas, objetivas y definidas que sean logrables, no las del tipo amplias y utópicas; y la efectiva visualización de los logros, lo que genera o mantiene la motivación del aprendizaje. De manera similar, el investigador describe algunas de las funciones de los otros aspectos que involucran la percepción musical, a partir de las representaciones que tienen los estudiantes entrevistados, tales como: obtener buenas calificaciones para poder cursar las otras materias que tienen como requisito en las asignaturas de percepción musical; el aprendizaje de conceptos musicales visualizando su futura enseñanza; y el desarrollo del oído vinculado a la práctica musical. Por ende, el autor define que el estudiante autorregulado,

es capaz de analizar las tareas, medir el tiempo disponible y la adecuación del espacio y, de esta manera, prever y prevenir posibles dificultades. En lo particular, este alumno debe de ser capaz de

⁶ Lo que podríamos relacionar con el concepto estadounidense de *Music Theory*.

identificar prioridades, que se modifican constantemente, y distribuir las tareas en el tiempo de modo eficiente. (Gusmão, 2011, p. 130)

El último estudio hallado se centra en la capacidad de pronóstico y de predicción de los exámenes musicales como requisito para entrar a la universidad, estos como indicadores del desempeño de las asignaturas de percepción musical (Wolf & Kopiez, 2014). Los autores acompañaron un grupo de estudiantes alemanes tras su ingreso en la licenciatura en música, comparando las calificaciones y los scores obtenidos en sus exámenes de admisión con los de las materias equivalentes a lo largo de tres años. La principal conclusión a que llegaron fue que no hay relación entre la nota del examen de admisión y el desempeño alcanzado en las materias; en sus palabras, “este estudio ha demostrado por primera vez que los exámenes musicales para el ingreso pueden fallar [en su función de] validez pronóstica” (p. 243).

También apuntan los autores algunas de las posibles razones para ello: a) el *efecto techo* de los scores de admisión, puesto que muchos estudiantes que efectivamente ingresan en la licenciatura alcanzan los scores máximos en los exámenes de entrada; b) el diseño del examen de admisión resulta tener dificultad superior a las asignaturas impartidas, llevando a una falsa sensación de éxito durante la licenciatura. Además, otro dato relevante es que parece haber una relación significativa entre las notas globales del examen de ingreso (ejecución instrumental *más* teoría musical) en los estudiantes de instrumento armónico, ya que ellas son algo predictivas del desempeño de estos estudiantes; por otro lado, las notas de la prueba de teoría musical son algo predictivas sobre el desempeño de los estudiantes de instrumentos melódicos.

Sintetizando los dos estudios aquí presentados, destaco que los dos primeros son brasileños –lo que representa gran porción de los estudios hallados en este tópico– y se preocuparon por un cambio en la visión de una tradición conservatoriana, esta de naturaleza paradigmática, epistemológica o ideológica, lo que influye directamente en el quehacer docente. Parte de este cambio es el consenso al que llegan ambos estudios al ubicar la percepción musical de modo más amplio, que no sea solamente la discriminación melódica, armónica y rítmica, sino también de los *materiales* musicales (Grossi, 2001). Finalmente, los autores, en consonancia con los dos primeros estudios sobre la evaluación del solfeo, otorgan gran importancia al papel de los estudiantes como sujetos activos en su propio proceso aprendizaje, lo que me parece ser un eco de las teorías educacionales subyacentes que también suponen el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje (como lo menciona, por ejemplo, Pozo, 2001). El otro estudio, de origen alemán, parece abrir las puertas hacia un campo de investigación todavía novedoso: los tests

musicales como pronósticos del desempeño académico. Cabría aquí estimular la replicación del mismo o la puesta en marcha de otras investigaciones con propuesta similar, para constituir, de este modo, un *corpus* de literatura académica más robusto sobre el tema.

1.3 Mi mirada secundaria, o las respuestas en mi fuga

En este apartado me dedicaré a reseñar la literatura que no aporta relaciones directas con la evaluación del solfeo (o de la percepción musical). De manera distinta a la que hice en las subsecciones anteriores, no me detendré en hacer descripciones minuciosas; trataré de organizar los estudios recopilados en centros de atención temática, extrayendo las principales contribuciones de cada estudio.

1.3.1 Prácticas educativas del solfeo

Básicamente todos los estudios que hacían referencia al solfeo fueron organizados en este apartado como prácticas educativas, aunque no se enfocasen directamente al proceso educacional. De los 25 estudios hallados, llama la atención que más del 70% (n=16) son latinoamericanos, representados por estudios brasileños, mexicanos, ecuatorianos y colombianos. Los artículos estadounidenses o europeos representan el resto (n=9), sin embargo es interesante notar que, en las revistas consultadas, hay un fenómeno en el que se puede notar que existen pocos autores que publican al respecto. Además de esto, es importante destacar que los asuntos aquí presentados van desde los relacionados con la habilidad solfeo (sentido estricto), hasta la materia solfeo (sentido amplio). No obstante, mi objetivo no fue crear vínculos entre el solfeo y la psicología o cognición musical, reitero que mi encuadre temático y científico es la educación. La psicología y la cognición son áreas científicas importantes y repletas de estudios, por lo que quise visibilizar lo que, tal vez, no sea tan palpable. Dicho esto, sigamos con los artículos.

Parece ser recurrente el debate sobre los materiales, metodologías y métodos de enseñanza del solfeo. Con este enfoque, la atención se centra en la descripción de las maneras de enseñar el solfeo. Santos y colegas (2003) describen de manera minuciosa la estructura propuesta por Davidson y Scripp, quienes organizan el solfeo (su aprendizaje, enseñanza y evaluación) en modos y niveles. Por ejemplo, el modo más básico es la decodificación del nombre de la nota musical en la partitura y el establecimiento del pulso métrico, y el más complejo es la entonación de la altura y el ritmo, considerando la estructuración tonal y armónica subyacente.

Además, las autoras de dicho estudio describen la aplicación de este método en un contexto universitario. Este estudio es, de hecho, previo a otros de Santos y Del Ben (2004 y 2010), por lo que adquiere una función introductoria a los dos posteriores.

Santos y Del Ben (2004) describen el proceso educacional y discuten el uso de la improvisación musical en el aprendizaje del solfeo en un contexto universitario. Algunos de sus hallazgos hacen referencia a cómo los estudiantes improvisan en melodías tonales previamente estudiadas, de lo que se puede subrayar: el hecho de agregar a la melodía original otras notas (especialmente notas de paso y/o dentro de la tríada de tónica), variación rítmica, y expresividad (como fermatas y *allargando*). En este artículo, las autoras también explican que al improvisar el estudiante tiene que tener una visión más holística del ejercicio de solfeo, comprendiendo las estructuras melódicas, rítmicas, armónicas, expresivas e interpretativas.

A su vez, Bortz (2013) busca verificar cómo la teoría del análisis schenkeriano, usada como una herramienta analítica, puede ayudar a los estudiantes en la práctica del solfeo, especialmente para que la entonación sea más *musical*. Su estudio presenta dos análisis de dos melodías e intenta conectarlos al solfeo, lo que, desde mi perspectiva, no parece lograr de manera muy sólida. Comento lo anterior ya que la autora solamente realiza un análisis musical schenkeriano, sin haberlo experimentado con algún grupo. Además, considero que su propuesta se torna fuertemente pertinente apenas para la música tonal (especialmente la de tradición occidental), teniendo en cuenta que la teoría de Schenker no es fácilmente adaptable a otros universos no tonales.

Kuehne (2007) identificó algunos materiales y métodos usados por directores corales de secundaria en EEUU, los cuales apuntan un gran uso de señales manuales (fononimia), sílabas para el ritmo y de sílabas de *soffège* y Do móvil por parte de sus encuestados. El uso continuo del piano y la enseñanza del ritmo y de las alturas por separado es visto como aspecto negativo en la práctica educacional. La autora también describe las principales publicaciones (como métodos de enseñanza de solfeo) adoptadas por sus encuestados.

Respecto al enfoque del aprendizaje del ritmo, Caregnato (2011) discurre sobre dos posibilidades de perspectiva de este parámetro: la mnemónica (asociación de patrones rítmicos a palabras) y la métrica (basada en la división del pulso). Su principal hallazgo es el hecho de que la estrategia métrica parece ser más adecuada para enseñar niños a partir de los ocho años de edad, en tanto que antes de esta edad lo ideal es usar el enfoque mnemónico. En esta misma

línea del ritmo musical, Ribeiro y Coelho (2011) dedican parte de su trabajo a discutir y a describir el método brasileño "Rítmica" de Gramani, a partir de sus bases conceptuales, filosóficas y artísticas. Lo que pretendía Gramani era una educación musical a partir del *sentir*, en oposición al estructuralismo y al pragmatismo que era predominante en la educación musical de su época –lo que, con base en mi experiencia, percibo como un pensamiento que persiste en la educación musical, especialmente en la puesta en marcha de los modelos conservatorianos.

Con un proyecto grandioso e interesante, Zuleta (2004 y 2013) describe el método Kodály y el proceso de su adaptación en Colombia en dos momentos distintos. Más allá de solo buscar en el repertorio colombiano canciones adecuadas para la secuencia didáctica del método original, Zuleta agrega nuevas señales a la fononimia, con el propósito de incorporar la escala menor de una manera más comprensible, que no se hace con base en la nota La, sino a través de una adaptación de la escala de Do menor. Su proposición del solfeo móvil es hecha a partir del solfeo móvil por números, decisión que el autor justifica bajo la premisa de que, en las lenguas neolatinas, las sílabas del solfeo (o, como usan los estadounidenses, las sílabas de *sofège*) son las mismas que denominan la altura absoluta, al contrario de las tradiciones anglosajonas, y esto puede causar confusión en los estudiantes.⁷ Con esta misma idea de contextualización, Peñaherrera (2013) describe la asignatura de iniciación *Lenguaje Musical* adaptada para el contexto ecuatoriano. Después de un largo recorrido sobre el concepto de lenguaje y música, establece que el lenguaje musical y su enseñanza está cargada por sesgos propios de la cultura musical local, por lo que se hace menester siempre adaptar las propuestas didácticas a la cultura en cuestión, y no solamente emplearla de modo inadvertido. También hace un largo recopilado histórico de la asignatura referente al solfeo para, después, proponer sus propias bases, que usa el repertorio latinoamericano (enfocado en Ecuador) y de la música occidental tonal como insumos prácticos de la propuesta.

Otro centro de atención frecuente es la discusión de las similitudes y las diferencias entre los tipos de solfeo: móvil, fijo o por relación de intervalos. Goldemberg (2000) describe en minucias las diferencias entre los enfoques fijo y móvil, abogando a favor de que el solfeo móvil es más adecuado para los principiantes y el fijo es más "consistente" para niveles más avanzados de la formación musical (p. 12). De manera similar, Freire (2008) sigue la discusión empezada

⁷ Haciendo una comparación a partir de las sílabas del solfeo móvil, la escala menor (natural, e.g.) que es La-Si-Do-Re-Mi-Fa-Sol sufre una alteración y se transforma en Do-Re-Me-Fa-Sol-Le-Te.

por Goldemberg (2000), y discurre de manera aún más detallada sobre las diferencias entre el solfeo móvil y fijo e incluye el solfeo por relación de intervalos, contextualizándolos en el panorama brasileño y relacionándolos con las problemáticas referentes a cada enfoque. Al final, el autor propone una nueva manera de lectura cantada, la que llama *Sistema Fijo-Ampliado*, la que adopta la tradición fija y le agrega sílabas del sistema móvil para diferenciar las alteraciones en los sonidos, por ejemplo, el Fa# se canta Fi, Mi^b es Me. Según el autor, las dificultades que él ha encontrado para dicha proposición fueron en Sol^b, Sol# y Si#, lo que él solucionó con, respectivamente, Ge, Gi (advenidos del G adoptado en Alemania y EE. UU.) para el Sol# y Ni para el Si#.

"Los músicos necesitan tanto un sistema absoluto como uno relativo para la altura" (Nagel, s/p, 2005). Este es el argumento sostenido por Nagel, que busca, en pocas palabras, diferenciar los sistemas fijo y móvil y abogar a favor de que el músico necesita desarrollar una comprensión perceptiva de la música escrita (característica del enfoque móvil) al mismo tiempo que necesita desarrollar las habilidades que él llama "operacionales", como leer la partitura y decodificar la nota absoluta para ajustarla, por ejemplo, a la digitación en un instrumento (lo que el autor vincula con la lectura fija). Siguiendo esta línea de la diferencia de los enfoques, e inmerso dentro del contexto histórico de la enseñanza del solfeo y del canto en Reino Unido, Cox (2005) nos proporciona una visión sobre la disputa entre los enfoques fijo y móvil en los siglos XIX e inicio del XX. Una de las informaciones más interesantes que nos provee es que ya en el siglo XIX los maestros intentaban hacer coincidir los dos enfoques en la enseñanza. Basado en documentos históricos, Cox describe que al final de dicho siglo "[t]al vez se acercaba el momento en el que una evaluación en ambos tipos de notación [sic] servirían al propósito doble de mostrar a los estudiantes cómo una notación complementa a la otra" (2005, p. 21). Se percibe que ya en esta época los educadores musicales británicos se preocupaban por la división binaria entre fijo y móvil, que ellos buscaban resolver a través de la adopción de las dos perspectivas simultáneas. Considero que no hubo éxito en este sentido, puesto que hasta hoy discutimos estas diferencias, más de cien años después de las fuentes descritas por Cox.

Respecto al solfeo por relación de intervalos, Goldemberg (2011) presenta las bases de las propuestas que manejan este enfoque. Después de hacer un considerable recuento de las prácticas móvil y fija, incluyendo el debate de cuál sería la más adecuada, el autor vincula el surgimiento del solfeo por relación de intervalos –alrededor de 1960– al desarrollo del lenguaje musical erudito y de tradición occidental, que cada vez más se alejó de los patrones tonales. Sin

embargo, el investigador aclara que no hay enfoque mejor o peor, sino más o menos adecuado para determinado contexto. Además, refuerza la idea de que el solfeo móvil, fijo y por relación de intervalos son apenas medios para el aprendizaje musical, que no deben ser tomados como fines en sí mismos. Posteriormente, el mismo Goldemberg (2015) sigue esta línea dialógica entre las diferentes tradiciones ubicándolas en enfoques ascendentes (de la parte al todo), descendentes (del todo a la parte) e interactiva/integrador (que varía conforme la necesidad), al mismo tiempo que las vincula con la lectura y la escucha musical. Aboga especialmente por la perspectiva ascendente, diciendo que “no debe ser comprendida como método único o aislado, [...] sino como un enfoque particular que privilegia, sobre todo, el entendimiento de que la adquisición de la lectura se da gradualmente, en un proceso que se inicia primero en la decodificación, seguida por la comprensión” (p. 91).

Un grupo distinto de publicaciones tiene en su centro de atención el desarrollo y el aprendizaje de factores específicos de la práctica del solfeo. Algunos temas son: a) la enseñanza de ejercicios mecánicos conteniendo patrones melódicos (puramente altura) aparentemente no es mejor estrategia educacional que la de enseñar melodías familiares con los mismos patrones, puesto que ambos presentan los mismos efectos en los principiantes del solfeo (Henry, 2004); b) la adquisición de la lectura de alturas en diferentes contextos, con énfasis en patrones melódicos encontrados en músicas infantiles (Reifinger Jr., 2009). En un estudio posterior, Reifinger Jr. (2012) intenta aplicar los patrones melódicos catalogados en su estudio anterior (2009) en prácticas de solfeo con alumnos de primaria en EEUU. Él desarrolla un programa de estudio experimental de 16 semanas, que fue impartido por cuatro maestros en cuatro escuelas, en el cual los estudiantes experimentan, cada semana, un patrón melódico diferente a través de diversas propuestas (sílabas de *solfège*, sílabas neutrales, canciones que tienen el patrón musical estudiado y canciones que no lo presentan). Los resultados apuntan que las sílabas de solfeo y las sílabas neutrales no mostraron diferencias significativas para el aprendizaje del solfeo, tampoco el uso de canciones con el patrón estudiado obtuvo mejor desempeño que otras canciones. Sin embargo, el autor concluye que todos los estudiantes aprendieron el sistema de solfeo (móvil) y lo mantuvieron después de dos meses sin usarlo (prueba de retención), por lo que señala que usar o no sílabas de solfeo y la contextualización o no de canciones conocidas no tienen tanta importancia como el aprendizaje del solfeo *per se*.

Nuevamente Henry (2011) nos presenta una investigación sobre las relaciones entre la dificultad rítmica y la melódica, las experiencias musicales previas (instrucción musical) y la

precisión de la lectura cantada de melodías tonales con adolescentes estadounidenses. La autora verifica que, en este contexto, la dificultad rítmica no tiene influencia en la precisión de la altura, es decir, que sea más complejo el ritmo de la melodía no significa que la precisión melódica será afectada. Por otro lado, entre más compleja la tarea melódica, más débil será la precisión rítmica o, en otras palabras, el éxito al ejecutar tareas rítmicas predice el éxito en las alturas. Por lo tanto, Henry sugiere que puede haber "una priorización de las tareas de altura sobre las tareas rítmicas" (p. 81). Además, aunque todos los participantes tenían experiencia en coros, los datos demográficos indicaron que hay una influencia positiva de la instrucción instrumental en la precisión del solfeo.

Análogamente a lo anterior, Johnson (2014) investiga las prácticas docentes de la asignatura solfeo en la educación básica de EEUU y, sus principales conclusiones apuntan que: los conceptos y habilidades de música del siglo XX son parcamente enseñados; hay necesidad de poner más énfasis en la enseñanza de las pedagogías específicas del solfeo; y que los contenidos del solfeo no necesariamente dialogan con las necesidades del quehacer docente. En esta misma línea de la enseñanza del solfeo, Caregnato (2015) explicita los mecanismos de su abordaje para desarrollar la autonomía de los estudiantes: el solfeo (sentido estricto) y la propiocepción. Sobre el primero, la autora expone la memorización de un dictado musical que después sería retomado por el estudiante a través de la reproducción entonada (solfeo), el papel del maestro es realizar los ajustes pertinentes ya sea en la memorización, sea en la transcripción. Sobre la propiocepción la autora sugiere desarrollar en el estudiante el conocimiento sobre su propio cuerpo, para de ahí partir al solfeo, esta propuesta como un elemento para desarrollar la autonomía. Todo lo anterior son esfuerzos para dar oportunidad al estudiante de "observar en la práctica aquello que son capaces" (p. 108), puesto que esto parece ser la llave para desarrollar la autonomía. La autonomía, como diversos autores han mencionado, pasa por mecanismos de autoeficacia, asunto que retoma el estudio de Gonçalves y Araujo (2014), el cual arroja un dato interesante del solfeo en contextos universitarios: el tiempo de estudio musical es directamente proporcional a la creencia de autoeficacia de los estudiantes brasileños cuando se habla del aspecto rítmico; ya cuando se enfoca en lo melódico y en lo armónico, la situación se invierte. Por otro lado, expone que los estudiantes se sentían más eficaces dentro del salón de clases que estudiando en sus casas.

Otro eje temático en los artículos recopilados son las estrategias que los individuos usan al solfear y los factores que influyen en su práctica, sin embargo un maestro de solfeo

experimentado puede sacar sus propias conclusiones, que probablemente serán similares. A partir de las investigaciones consultadas, se sabe que el tiempo de preparación antes de solfear influye positivamente cuando un individuo solfea (Killian & Henry, 2005), así como la cantidad de tiempo en instrucción musical previa (McClugen, 2008; Killian & Henry, 2005), y el uso de recursos visuales o kinestésicos, como la fononimia de Curwen (o Kodály) (McClugen, 2008). También algunas de las estrategias descritas en la literatura y que se relacionan con el mejor desempeño en el solfeo son: el uso de fononimia (McClugen, 2008; Killian & Henry, 2005), estudiar la línea melódica de manera audible, y mantener el pulso con el cuerpo (Killian & Henry, 2005).

Por fin, un último centro de atención que vi fueron los recuentos históricos sobre el solfeo en diferentes contextos, como Reino Unido, China, Taiwán, Japón, y Madagascar (Cox, 2005; Domingos, 2014; 2016; Stevens, 2000; Southcott, 2004; Southcott & Lee, 2008; Ying-Shu, 2013). Sin embargo, esta sección histórica poco contribuye a mi investigación, excepto cuando aparece debidamente citada en otras partes de este capítulo, es por ello que no las detallo en este capítulo.

Una excepción es el estudio de Valenzuela (2001; 2005)⁸, que analiza y describe las materias de solfeo y entrenamiento auditivo de la UNAM, en México, a partir de las perspectivas histórica, curricular y metodológica empleadas. Su escrito me ofrece una amplia comprensión del solfeo en el contexto mexicano, así como la amplia discusión hecha sobre una epistemología del solfeo. No me detendré más en otro aspecto en la presente sección, puesto que muchos de sus planteamientos están plasmados a lo largo de esta investigación, especialmente la discusión sobre la terminología del solfeo y las respectivas asignaturas, sin embargo, es importante destacar que este trabajo fue una de las primeras publicaciones (si no la primera) que sistemáticamente discute el solfeo en el currículo mexicano.

Freitas (2010), a su vez, describe una parte de la tradición ibérico-brasileña de los métodos de solmización en la época colonial. A través de un estudio histórico de los tratados de música luso-brasileños de estas fechas, la autora completa un hueco histórico y temporal entre el uso de las sílabas de Guido D'Arezzo y la adopción del "método de las sete voces" (sic) francés

⁸ En la tesis de maestría publicada en 2005, Valenzuela analizó y comparó, desde tres perspectivas: teórica curricular, disciplinar y normativa, los programas de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo (plan 1984) en la entonces Escuela Nacional de Música de la UNAM. Para la conformación del marco de referencia disciplinar de la tesis, el autor retomó parte de la información contenida en su artículo de 2001. Esta aclaración es importante, dado que este es el primer estudio del tema en contexto mexicano del que se tiene conocimiento.

–el solfeo fijo– que ingresó en la teoría y práctica musical portuguesa mediante la influencia española. Un debate interesante que hace la autora es la polémica adopción de las siete sílabas de solfeo por los métodos portugueses de aquella época. Los que estaban en contra de esta decisión buscaban en las escrituras católicas los pretextos para permanecer con el modelo del hexacorde guidoniano: Dios creó el mundo en seis días y descansó en el séptimo, por lo tanto el sistema heptacordal no debería ser adoptado. Además, otros pensadores de la época decían que para cantar el séptimo grado se hacía necesario el complemento de la octava del tono, lo que para ellos era demasiado cansado y fatigoso. Por ende, siempre apoyada en las justificaciones de los escritos históricos de este contexto, Freitas ilustra los cambios que sufrieron los métodos y tratados musicales luso-brasileños a partir de la adopción del solfeo de siete notas y fijo, heptacordal.

Recapitulando los principales aspectos de todos los estudios presentados en esta sección de las prácticas educativas en solfeo puedo destacar: a) aspectos históricos asociados o no con diferentes maneras de enseñar, aprender y ejecutar solfeos; b) métodos, metodologías y enfoques, así como su adaptación a determinados contextos; c) las habilidades y los ejercicios específicos para desarrollo del solfeo (sentido estricto), y los mecanismos para desarrollar autonomía y creencia de autoeficacia. No obstante, más allá de dichas características, es interesante observar la cantidad de artículos latinoamericanos y sus temas. En general, noto que los estudios circunscritos fuera de Latinoamérica están a menudo divididos en dos grandes grupos: uno que explica históricamente un contexto de enseñanza de solfeo, y el otro –más representativo numéricamente– que busca los factores que pueden incidir en la habilidad del solfeo (ejercicios, patrones, etc.). Por otro lado, los estudios brasileños, colombianos y mexicanos aquí descritos parecen preocuparse, además de lo relativo a la habilidad del solfeo (sentido estricto), de lo contextual de la enseñanza del solfeo; tales como son las publicaciones sobre enfoques y metodologías, y la adaptación del solfeo para nuestras realidades. En este sentido, puedo y empiezo a pensar en un proceso de *decolonización* del saber científico y del solfeo en Latinoamérica, aunque de manera muy embrionaria y altamente sesgada, esto con los deseos de hallar *lo latinoamericano* en nuestra educación musical. Para esto, por supuesto, necesitaré de más datos que me permitan tejer conclusiones más precisas –con los cuales no cuento por el momento.

1.3.2 Prácticas educativas de la percepción musical

De manera análoga a la evaluación del solfeo y de la percepción musical, consideré también los artículos encontrados sobre la práctica educativa de percepción musical. En este apartado están las publicaciones que comprenden desde la percepción musical como fenómeno acústico (es decir, en un sentido estricto), hasta el conjunto de conocimientos y habilidades (sentido amplio) que involucra teoría, análisis, solfeo, entre otras. Curiosamente, esta es la sección con mayor número de estudios e investigaciones latinoamericanas. ¿Sería posible ubicar alguna razón para tal hecho? Sigamos con la presentación de los escritos y, al final de estos, intentemos ver si hay algún factor que los conecte.

Algunos de los estudios encontrados hacen referencia o proponen alternativas a la enseñanza de la (dicha) manera tradicional, a través de métodos, tecnologías y/o enfoques para enseñar la percepción musical. Gerling (1995), en un escrito de carácter ensayístico, hace un análisis para su contexto y propone algunos cambios en la propuesta didáctica que presenta, puesta en marcha con estudiantes de licenciatura en música. Esta propuesta está acorde con los paradigmas establecidos a través del *Music Theory* estadounidense, lo que era algo novedoso a la realidad brasileña de los 90, la cual seguía (y todavía sigue en muchos lugares) el pensamiento francés o italiano, un poco más dividido. Esto puede ser visto a partir de la cita de la autora, cuando dice que "[e]l establecimiento de un programa de estructuración y percepción comprende el desarrollo de actividades integradas, anulando, en lo posible, la separación entre los procesos de la escritura, audición y ejecución" (p. 26).

Otro estudio propone algunos cambios epistemológicos que pueden servir como base para un enfoque brasileño para la percepción musical y el entrenamiento auditivo (Teixeira, 2009a). El autor, basándose en una discusión dialéctica entre pensadores que defienden la existencia de un nacionalismo brasileño, la decolonización cultural y los juegos de poder, reflexiona sobre un quehacer musical basado en los rasgos y características culturales de Brasil. Esta discusión nace, además desde el contexto latinoamericano, a partir del abismo que separa la música llamada docta de la música llamada popular, lo que se refleja en la enseñanza de la percepción musical. En las palabras de Teixeira, debemos intentar "sintetizar lo erudito y lo popular y, si no superarlo, sublimar las raíces profundamente sociales de la separación [de la música], [...] valorar la necesidad perceptiva de interactuar con la música *nacional*, nuestra música, nuestra tradición musical" (p. 83). Como una de las bases a seguir en el enfoque propuesto en este artículo, el autor dice haber "formulado la hipótesis de que la canción popular

brasileña podría prestarse perfectamente para el trabajo de percepción musical en el caso de que los estudiantes recibiesen subsidios didácticos para elaborar y realizar sus propios arreglos" (p. 84).

El mismo autor, en otros momentos (Teixeira, 2010a; 2010b), persigue esta idea de una visión contextualizada en la realidad brasileña y empieza a proponer bases más específicas para la práctica educativa de la percepción musical. Contrapone su propia práctica a partir del mecanicismo advenido del racionalismo cartesiano y de la visión de la complejidad bajo la perspectiva de Morin, y a través de esta última describe algunos posibles enfoques pensando la música y la percepción musical como un todo unido y coherente entre cuerpo y mente, lo que llama un "quehacer educativo en la perspectiva de escucha-acción corporal expresiva consciente y tomando en cuenta los intereses musicales de los estudiantes" (2010a, p. 69). Más allá, propone que la tradición en el contexto brasileño se debe cambiar por una tradición a partir de la música popular, y a partir de ella desarrollar la percepción musical (2010b). La canción brasileña está llena de materiales musicales y, por esta riqueza, los estudiantes deben recibir "subsidios didácticos para realizar y elaborar sus arreglos" (Teixeira, 2010b, p. 59), los cuales serán los puntos de partida y regreso de la práctica educativa perceptiva.

Uno de los artículos más citados en publicaciones brasileñas es el de Bernardes (2001), quizá por ser uno de los primeros que divulgan la propuesta de un cambio sustancial a las prácticas heredadas de los modelos conservatorianos europeos. La autora presenta una propuesta basada en su experiencia docente y su investigación de la literatura, en la cual plantea un alineamiento entre la música y el lenguaje –musical– a través del cual la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación deben sufrir cambios. Uno de los argumentos discutidos es que el saber musical es, antes, un fenómeno sonoro que después es *transcrito* a los códigos convencionales (partitura). Bernardes también critica la visión atómica y fragmentada de la enseñanza, una que espera que los alumnos, al aprender a partir de esta fragmentación, sepan cómo unir estos elementos en una sola cosa y así se le otorgue un significado musical. La autora sugiere algunas alternativas educacionales, como: la audiopartitura; la conexión entre el sentir, el conocer y el comprender; y tener como punto de partida del todo e ir de lo general a lo particular. Sin embargo, aboga fuertemente hacia una integración de los elementos sonoros, a la que llama análisis auditivo; creación e interpretación como base para una práctica educativa de percepción

musical.⁹ Esta base suena que puede ser algo innovador para la materia de entrenamiento auditivo, ya que lo regular es apoyarse en la escucha y transcripción musical.

Costa (1997) busca relacionar el aprendizaje de la imagen aural a los mecanismos de memoria neurológicos y cognitivos. Se percibe que la autora, a partir de su experiencia como maestra, intenta justificar la elección del enfoque del solfeo por intervalos –algo novedoso para Brasil en los 90s– y, aunque haga referencia al constructivismo piagetiano, queda claro que ella asume una postura educacional conductista, fuertemente basada en los conceptos de estímulo y respuesta. Lo interesante es que muchas de sus reflexiones todavía son actuales y pertinentes (sin considerar las posibles divergencias epistemológicas), por lo que concluye que la vinculación entre la imagen aural y la memoria melódica es "uno de los aspectos más importantes en la concretización interna de las alturas, intervalos y sus relaciones dentro de una melodía" (p. 60).

También en el contexto latinoamericano, Martínez Salgado (2003) verifica la interferencia del uso de la tecnología a través de grabaciones de ejercicios complementarios de dictados melódicos en el aprendizaje de estudiantes de la UNAM. Su propuesta de ejercicios se fundamenta en los errores que la autora detectó al aplicar 23 dictados a un grupo de estudiantes de licenciatura, a partir de los cuales realiza adaptaciones y correcciones en dichos dictados para desarrollar su idea final. Lo interesante de su proposición es que al practicar en casa estos ejercicios, cada estudiante toma el tiempo necesario para realizarlos, sin la presión externa de un maestro o examinador. Estos dictados eran seguidos de una autoevaluación de los estudiantes, pero la autora no se enfoca en esta cuestión. Invariablemente, con el uso de este recurso complementario, Martínez Salgado identifica que hay mejora en sus estudiantes. No obstante, además de ser una información casi obvia (generalmente, entre más se ejercita uno, mejor su desempeño), la autora parece asimilar el pensamiento de que más aciertos en dictados significa mejor aprendizaje, lo que no necesariamente refleja lo internalizado en cada individuo.

⁹ Cabe aclarar que este no es un pensamiento tan novedoso, dado que las bases de la educación musical frecuentemente están en la creación (composición, arreglo), re-creación (interpretación, ejecución) y la audi(a)ción musical.

En otro estudio, enfocado en niños de cuatro a seis años, Jesus y colegas (2007) proponen y describen una herramienta lúdica, virtual y en línea para el desarrollo de la percepción musical, llamada Zorelha.¹⁰ El propósito de este *objeto de aprendizaje* es el trabajo perceptivo de los parámetros sonoros de timbre e intensidad, así como la diferenciación entre melodía, armonía y ritmo. En esta misma línea de interactividad virtual y musical, Correia y colegas (2008) intentan hacer un análisis sobre la utilización del software GNU Solfege a partir de la interacción de la propuesta con el modelo C(L)A(S)P de Swanwick con las teorías educativas constructivistas y conductistas. El GNU Solfege, aunque supuestamente por su nombre estaría enfocado en el solfeo, es un software de entrenamiento auditivo y teoría musical, el cual sigue una propuesta interactiva, pero de puros ejercicios basados en un modelo tradicional de enseñanza musical, casi una transposición de una práctica a un modelo virtual. Quizá por la ingenuidad e inexperiencia, los autores realizan su análisis de manera muy superficial y no logran salir de un sentido común de cada teoría (conductista, constructorista e inteligencias múltiples), quedándose fuertemente en la descripción de los recursos tecnológicos del software.

Con un carácter más experimental, pero aún en la temática de entrenamiento auditivo y tecnologías en la educación, Kiraly (2003) analiza su experiencia con entrenamiento auditivo asistido por computadoras con jóvenes estudiantes de música. Su estudio se basa en el uso del software *Solfeggio 1*, que maneja la percepción musical a través de dictados rítmicos, melódicos y armónicos. En su estudio, concluye que escribir (o, en este contexto, transcribir) música "es más fácil con el apoyo de una computadora" (p. 55). Además, la autora apunta otros logros, tales como: el aprender-haciendo, que es un sistema excelente para el aprendizaje musical apoyado por computadora; el refuerzo audiovisual es un elemento motivador durante el proceso de aprendizaje; y la escritura de la notación musical es facilitada por la computadora, especialmente para estudiantes iniciales. Bajo parámetros similares, Chen (2015) presenta y analiza la aplicación para *smartphones* llamada *Auralbook*, que fue diseñada con apoyo de los planes y programas de estudio de las instituciones reales británicas, involucrando actividades que pueden ser contestadas cantando, palmeando o a partir de reconocimiento estilístico. Su estudio halla que palmeo y cantar tienen scores más altos que el reconocimiento estilístico en la aplicación;

¹⁰ "Zorelha", en un juego de palabras en portugués brasileño, puede ser concebido como una corruptela de "As Orelhas" o, en español, Las Orejas.

además, en el nivel principiante se progresa más en palmar y en reconocimiento estilístico, y en el intermedio parece que el canto se desarrolla más.

Cambiando el centro temático, hay un grupo de estudios que busca analizar algunas prácticas educativas de percepción musical, esta última no vinculada a una propuesta o enfoque específico. Lima (2011), por ejemplo, analiza la literatura académica referente a la enseñanza de la percepción musical en contextos universitarios brasileños –aquí el concepto es entendido en sentido amplio. Su enfoque está dirigido hacia la heterogeneidad de la clase de percepción, así como la descontextualización y lo atómico de la práctica perceptiva; factores que son polémicos y causan muchas de las dificultades en dicho contexto. La autora concluye que es necesario repensar la práctica perceptiva, su papel en el currículo, la contextualización de la práctica educativa y las estrategias empleadas en su enseñanza.

En esta misma línea del análisis de la literatura, Otutumi (2013) busca describir el entendimiento de la literatura brasileña respecto de la enseñanza *tradicional* de la percepción musical. Este estudio, que lo considero muy completo, analiza tesis y artículos de revistas y memorias de conferencias concluyendo que los estudios presentan cinco características frecuentes: 1) el uso predominante del repertorio de música erudita occidental o europea, con énfasis en el tonalismo musical; 2) la enseñanza fragmentada de la música (atómica); 3) el uso del dictado y del solfeo (sentido estricto) como principales herramientas de las clases, con prácticas fragmentarias y el piano como instrumento de referencia; 4) la percepción musical con la única finalidad del entrenamiento desprovisto de significado musical, no una educación; y 5) la corrección por parte de los docentes a través de respuestas ya listas. Después de describir cada una de estas características, la autora concluye que los investigadores brasileños ya se han preocupado por descortinar estas dificultades y proponer un cambio en las prácticas de enseñanza de esta materia, lo que ella ve como un avance en el área por el creciente interés sobre la percepción musical desde la perspectiva educacional.

Teixeira (2009b) también hace un análisis de propuestas educativas enfocadas o no hacia la percepción musical, vinculándolas con algunas perspectivas sociológicas, filosóficas y pedagógicas. El escrito, de carácter más ensayístico que investigativo, intenta vislumbrar qué comprenden los teóricos tanto de la educación musical como de las ciencias humanas por percepción musical, distinguiéndolos entre teóricos e investigadores que tienen una concepción/enfoque particular ("monólogo"), sin resonancia en otros pensamientos –como las propuestas de Scliar o Koellreutter– y los que, de una u otra manera, hacen posible tejer un

diálogo entre sí –tales como Swanwick, Willems, Grossi, y hasta Merleau-Ponty– a través de algunos centros de discusión, como la escritura musical, la partitura, el cuerpo y lo corporal.

Con la idea de concebir una crítica a dos estudios que, a su vez, hacen una crítica a la enseñanza de la percepción musical, el artículo brasileño de Barbosa (2005) busca en la teoría histórico-cultural de Vygotsky los fundamentos para su escrito. Su principal conclusión es que los autores de los estudios analizados traen concepciones de formación del individuo y de lenguaje musical que no les permite avanzar mucho en la discusión de la temática, aunque propongan maneras alternativas a la práctica *tradicional* de música¹¹. La crítica, que está muy bien fundamentada, dice que el referencial teórico vygotksyano sería el más adecuado para realizar tal reflexión. No obstante, opino que la autora se equivoca –o sería demasiada ingenua– al otorgar a un marco conceptual un valor de mejor que al otro, solo por la lectura de dos artículos, sin tomar en consideración el contexto de los artículos reseñados. También es importante reflexionar que la discusión puesta en marcha se basa en un plan abstracto y conceptual, mientras que los dos estudios analizados tienen carácter de proponer alternativas a las prácticas educativas.

También hay estudios que investigan la relación de la memoria, la cognición y de la instrucción/entrenamiento de las habilidades perceptivas. En uno de ellos, Rogers (2007) realiza dos experimentos perceptivos con estudiantes de música entrenados en el solfeo móvil, relacionando con los mecanismos de memoria. Para la autora, la habilidad del solfeo móvil beneficia las tareas de reconocimiento de alturas, asimismo halla que los músicos emplean un tipo de codificación verbal cuando comparan dos series de alturas. La investigadora apunta que los músicos se apoyan en las pistas armónicas para comparar transposiciones. Poseyendo un carácter defensivo y casi abogando por el empleo del solfeo móvil, Rogers concluye que los maestros deben elegir sistemas de solmización que "apoyen nuestro concepto de bloques de construcción musical, [y] desarrollen un vocabulario que nos guíen a categorías perceptivas útiles" (p. 149). Otro estudio, este en el contexto español, es el de Berrón Ruiz, Balsera Gómez y Moreal Guerrero (2016), que presenta un carácter descriptivo de las acciones empleadas para desarrollar la memoria durante la asignatura de lenguaje musical. Según su estudio, "un trabajo consciente de la atención y la capacidad de retención en la memoria aporta a los alumnos las

¹¹ Barbosa (2005) analiza dos estudios que también he analizado (Bernardes, 2001; Grossi, 2001). Sin embargo, en mi análisis no llego a las mismas conclusiones a las que llegó la autora, debido a que la principal teoría de base en mi práctica docente y comprensión de la realidad sea el socio-culturalismo, pensamiento surgido y acorde con la corriente vygotksyana.

herramientas necesarias para dotar de significado al discurso musical, favoreciendo el aprendizaje” (p. 17), y las principales estrategias educacionales usadas fueron: “retención y repetición de ritmos, sonidos o motivos rítmico-melódicos cada vez más duraderos, la interpretación memorística de lecciones de entonación y de canciones, tanto con letra como con notas, o la entonación de motivos y su adaptación a distintos acordes en tiempo real” (p. 31).

Siguiendo el énfasis cognitivo, Buonviri (2015) investiga el efecto del canto de patrones melódicos previos a la transcripción de un dictado musical. Contrario a otros estudios (como Henry, 2004), los hallazgos de Buonviri (2015) sugieren que entonar patrones melódicos no son eficaces para efectuar tal tarea, puesto que su muestra presentó mejores escores cuando apenas escuchaban una secuencia tonal de acordes preparatorios, no cuando entonaban dichos patrones. Además, otro aspecto que parece significativo (y va en contra de algunos testimonios o literatura que me he encontrado a lo largo de mi experiencia) es que los estudiantes pueden “beneficiarse de diferentes estrategias de aprendizaje y [deben] escoger lo que mejor se adecúa a ellos mismos” (p. 102). Por otro lado, el estudio de Ponsatí *et al.* (2014) buscó identificar patrones de aciertos y errores en dictados de intervalos armónicos (de 3ª y 6ª mayor y menor) en adolescentes músicos para, de ahí, tener las bases para crear su propuesta de entrenamiento por intervalos. Los autores detectaron que la tarea de discriminación se torna más compleja cuando se utilizan los registros graves del piano; los intervalos mayores en comparación a los menores; y los intervalos más amplios (6ª) en comparación con los más cercanos (3ª). La razón responsable por la mayoría de los equívocos fue olvidar las notas de referencia.

Ya Paney y Buonviri (2014) pretenden develar algunos aspectos de la práctica perceptiva en contextos de pregrado en cuatro estados de EEUU. A través de entrevistas llevadas a cabo con doce maestros de percepción musical, los autores verifican cuatro características de dicha práctica que se dividen en otros subtemas: a) marcos cognitivos (construyendo un vocabulario musical, vinculando teoría escrita y habilidades aurales, y solfeo y dictado); b) estrategias de procesamiento (comprender el escenario [musical], aplicando la función de los grados en la escala, y enfocando finales melódicos); c) ritmo (desafíos de notación, e indecisión en el sistema de contaje); y d) enfoques al diseño del curso (enseñando para el examen AP¹², instrucción

¹²*Advanced Placement (AP)*, o Nivelación Avanzada, de acuerdo con los autores, es un examen estandarizado aplicado a los estudiantes que desean ingresar a la carrera de música en algunas universidades estadounidenses.

secuencial, influencia psicológica, y el uso de melodías familiares). Todos estos elementos son analizados de manera cualitativa por los autores y ellos sugieren algunas estrategias puestas en marcha por los maestros de este nivel. En sus palabras, "los maestros pueden ofertar oportunidades a los estudiantes para construir confianza, cambio de estrategias [de estudio], y proveer a cada uno el incentivo [necesario] durante el entrenamiento del dictado" (p. 411).

Otro grupo de estudios consultados abordan aspectos que no tienen relación directa ni con una práctica educativa de la percepción musical/sonora ni con sus mecanismos y factores puramente cognitivos, lo que llamaré de *prácticas perceptivas* (sin el calificativo *educativas*). En la totalidad de los escritos analizados, no hallé relación directa entre estos estudios y el solfeo – su aprendizaje, enseñanza y/o evaluación– por lo que me voy a dedicar a citarlos de manera breve y no tan profunda, aun así son parte del corpus académico encontrado y recopilado y me parece importante detenerme un momento para entenderlos. El primer artículo al que me refiero es el de Killam, Baczewski y Hayslip Jr (2003), que busca desarrollar un modelo perceptivo para transcribir música a dos voces con características contrapuntísticas. Los autores, trabajando con estudiantes de posgrado en ejecución musical, verificaron la precisión de las alturas transcritas después de la audición de extractos de una obra de Mozart. Los hallazgos respecto a la influencia en la transcripción musical son: los grados de la escala, el movimiento melódico y la relación melódica (relación horizontal) con la precisión de la percepción. Sin embargo, también identificaron que no hay influencia en la transcripción de la consonancia o disonancia vertical.

A partir de otra perspectiva analítica, Falcón (2010) presenta un estudio en el cual busca vincular cómo la percepción musical influencia el análisis musical realizado a partir de la audición. Según el investigador, cuando nos basamos en la percepción para analizar una música tomamos en cuenta cuatro criterios (y ahí reside su principal hallazgo): a) la textura musical; b) la segmentación y reconocimiento de patrones en el análisis del flujo musical; c) la relación entre los fenómenos de tensión-distensión (resolución) y procesos cadenciales en la música; y d) el análisis de la superficie musical en los parámetros perceptualmente más significativos. En un estudio de naturaleza similar, Vallières y colegas (2009) se relata el papel de la percepción musical en músicos y no músicos para ubicar en qué punto de algunas sonatas de Mozart empieza un extracto musical (comienzo, medio o fin). La investigación apunta que no hubo diferencia significativa entre los dos grupos, únicamente se señala el hecho de que los músicos se orientaron por los contenidos armónicos en cuanto que los no músicos se enfocaban en la

textura y el ritmo. Los autores sugieren que el entrenamiento de la percepción no juega un papel decisivo en el análisis auditivo de una pieza del período clásico.

Un estudio brasileño, de Matte (2001), nos muestra cómo en un ambiente musical formal se desarrollan la comprensión del sonido y su transcripción al papel, a partir de modelos psicolingüísticos y de alfabetización. La autora, al realizar pruebas perceptivas rítmicas con niños de cuatro a siete años, muestra algunos posibles caminos para la comprensión del proceso perceptivo, que son categorizados a partir de la transcripción a la notación musical que hacen: a) sin noción de densidad (no toman en consideración ni la aceleración ni la desaceleración del ritmo); b) con noción de densidad, pero sin noción de grupos; c) con noción de densidad y de grupos; d) con noción apropiada de densidad, de número de grupos y de cantidad de notas; e) con noción de cantidad de grupos y notas, pero con noción parcial de densidad y razonamiento parcialmente correcto. Con esto, Matte propone un probable proceso cognitivo que puede generar aprendizaje de la transcripción del ritmo en niños. Por otro lado, Gromko y Walters (1999), con una postura semejante sobre la predisposición para el aprendizaje, investigan la relación entre la predisposición *audiativa* y la percepción aurales en el desarrollo musical de niños de primaria. Las autoras llegan a la conclusión de que –después de realizar pre y pos test basados en instrumentos de medición de Gordon, y realizando un periodo de instrucción musical para los niños entre los tests– los niños que presentaron mejores puntuaciones en la medición pre-test y sus resultados en el pos-test tuvieron un desarrollo musical más significativo, en consecuencia, fueron mejores. Según sus resultados, esto significa que la predisposición *audiativa* es factor esencial al buen desarrollo musical y, cuando esto no ocurre, los maestros deben proporcionar un ambiente rico en experiencias sonoras y musicales.

Elkoshi (2007), con un pensamiento similar, realiza un estudio longitudinal durante ocho años en el cual analiza el efecto de la enseñanza de la notación musical tradicional (partitura) en la transcripción de un determinado ritmo israelita. Sus resultados muestran que los individuos que no pertenecían al grupo control y no tenían formación en notación musical inicialmente estaban más inclinados a realizar una notación asociativa –como la cantidad de ataques y su intensidad– para, después de los ocho años, presentar una escritura mezclada entre la asociación y la representación formal de la música.

Los últimos artículos que reseño en esta sección son las investigaciones de Loh (2007) y la de Balo González, Lago Castro y León Barranco (2015). Loh (2007) relata y describe las diferencias entre los timbres de la guitarra y del piano, argumentando que estas diferencias

causan cambios substanciales al momento de la percepción musical, las cuales se pueden relacionar con el desarrollo de interfaces virtuales para el entrenamiento auditivo y la calidad de los audios usados en tales aplicaciones. Después de conducir un experimento con estudiantes estadounidenses de licenciatura en música, el autor llega a la conclusión de que la elección del instrumento musical afecta directamente a la percepción musical y, consecuentemente, su enseñanza y aprendizaje, de modo que dicha elección juega un papel fundamental en los logros obtenidos durante su entrenamiento aural. El investigador también alerta que los maestros deben reconsiderar el (los) instrumento(s) musical(es) que va(n) a usar en sus prácticas, por lo que se debe estar atento a no solo usar el piano por la tradición, que se formó alrededor de este instrumento. Balo González, Lago Castro y León Barranco (2015) analizaron las diferencias entre los timbres instrumentales y el dictado musical a dos voces. Con una misma música a dos voces, fueron realizadas cinco grabaciones con diferentes agrupaciones instrumentales concordantes o contrastantes. Los resultados muestran que timbres contrastantes entre las voces generaron transcripciones con mayores aciertos, lo que sugiere repensar las prácticas educacionales de los maestros, no solamente enfocándose en el piano como instrumento para ejecución de las melodías del dictado musical.

Terminando esta gran sección de prácticas (educativas) de percepción musical, es posible notar una mayor cantidad de estudios latinoamericanos, especialmente brasileños. Estos estudios, a diferencia de los otros, casi siempre están preocupados en proponer una nueva manera de pensar, una nueva epistemología de la percepción musical. Dicho de otra manera, percibo una inquietud de delimitar no apenas una percepción musical contextualizada, sino el lenguaje musical y, de ahí, las prácticas perceptivas, o lo que voy a llamar de *oído latinoamericano*. Bernardes, Grossi, Teixeira y Otutumi parecen tomar la delantera al tratar estos asuntos y proponer una especie de decolonización del oído y del saber musical brasileño, basándose en el lenguaje y en el repertorio musical propio de este contexto.

Por otro lado, en la totalidad de los escritos aquí expuestos, también es posible verificar la notoria tendencia, aunque con algunas pocas excepciones, de pensar la percepción musical de manera más holística, buscando construir el *sentido* musical y, desde este punto, describir los *materiales* musicales. Sin embargo, igualmente podemos observar que todavía está vigente la vinculación entre la *percepción musical* y la partitura, como si la primera estuviera al servicio de la segunda –y aquí puedo reflexionar y sugerir que el solfeo (sentido estricto) sería el proceso inverso y complementario, que la partitura está al servicio de la comprensión y expresión musical.

Los estudios y las conclusiones vistas hasta el momento prácticamente dan cuenta de muchos aspectos planteados en mi investigación, sin embargo también contemplé que otras áreas investigativas y educacionales pueden poseer datos e informaciones importantes al desarrollo de mi tema, por lo que traté de examinar campos relacionados, aunque un poco *ajenos* a la evaluación del solfeo y de la percepción musical. Esto es a lo que me dedicaré en las próximas páginas de este capítulo.

1.4 Y empiezo una coda: un nuevo sujeto que puede hacer parte (o no) de la fuga.

En las páginas anteriores he tratado de abordar la evaluación y las prácticas del solfeo (expresión) y (su hermano [siamés]) la percepción musical –o cualquier otra manera que se la nombre, como entrenamiento, audición, educación– es decir, lo que denote el principio de comprensión del fenómeno sonoro-musical. El solfeo (sentido estricto), independientemente del enfoque y de la concepción que se tenga acerca de él, es una expresión sonora y, por lo tanto, es *abstracto* que ocurre en el tiempo. De este modo, el solfeo es visto en muchos enfoques como un proceso de una *abstracción* de lo que está escrito en una determinada notación musical, o, dicho de otra manera, la sonorización de lo que está en el papel.

Debido a ello, en mi planeación creí que sería importante e interesante considerar, en mi búsqueda, dos aspectos análogos a lo expuesto arriba: la evaluación de la interpretación musical y de las composiciones musicales (especialmente en contextos educacionales). Sobre el primero, hay algunos materiales pertinentes, los cuales discurriré a la continuación; sin embargo, sobre la evaluación de composiciones musicales, solo ubiqué pocos materiales y estos no presentan aportaciones relevantes al tema, pues giran alrededor de la teoría de Swanwick, replicando sus estudios, o analizan la notación musical utilizada por los estudiantes para representar sus composiciones. Dicho lo anterior, en esta sección me dedicaré a presentar escritos que reflejan la evaluación de la interpretación musical, lo que posiblemente poseerá una relación próxima con la evaluación del solfeo.

1.4.1 Evaluando la interpretación musical

Por lo general, los estudios que se enfocan en la evaluación de la interpretación están íntimamente vinculados con la práctica audi(a)tiva y la apreciación, por lo que podemos inferir que un mejor desarrollo auditivo proporciona más parámetros para evaluar la interpretación. Uno de estos estudios es el de Quadros Jr. y Brito (2012), en el cual los autores verificaron cuál es el

grado de preferencia de los estudiantes de música sobre interpretaciones calificadas por expertos como más o menos expresivas. Lo usual es que a las ejecuciones llamadas más expresivas se les otorga una mejor evaluación, y las menos expresivas son menos apreciadas por el público. Además, los autores apuntan a algunos aspectos descritos por los encuestados que se relacionan con una mejor interpretación (más expresiva): dinámica, altura, articulación, intensidad y timbre (en orden de importancia según los participantes del estudio). La percepción, a través de la audición de modelos de interpretación y de la propia ejecución, se aúna a la autoevaluación y ambas son los elementos resaltados del estudio de Hewitt (2001). Según el autor, el uso de un modelo auditivo genera mejoras en la interpretación musical, especialmente cuando esta ejecución es asociada con la práctica de autoevaluación. Sin embargo, su estudio se basa en criterios valorados a través de una escala de medición de la interpretación musical, hecho que cuestiono si puede llegar a generar ejecuciones huecas, no expresivas, no musicales –apenas siguiendo lo que prescribe dicha escala– sin tomar en consideración el desarrollo de la autonomía artística, o si solo tiene resultados positivos.

Otro punto que es visto en los estudios de performance musical es la creación, aplicación y/o validación de escalas y rúbricas evaluativas de la interpretación. Zdzinski y Barnes (2002) desarrollan una escala para clasificación de la ejecución en cuerdas frotadas, involucrando aspectos de "interpretación/efecto musical, articulación/tonalización, entonación, ritmo/tempo, y vibrato" (p. 249). Wesolowski (2017) también desarrolla una escala para evaluar las secciones rítmicas del jazz durante la ejecución de *big bands*, la cual divide en dos secciones: soporte/impulso rítmico y estilo/claridad en el jazz. A su vez, Russel (2015) trata de definir un modelo de medida de la ejecución instrumental solo, lo que llamó medida de Calidad Aural de la Ejecución Musical. Su modelo comprende la medición de la técnica musical (tono, entonación, precisión rítmica, articulación) y de la expresión musical (tempo, dinámica, carácter del tono, comunicación musical) para generar la evaluación global de la calidad de la ejecución. Además, su estudio también revela que las deficiencias técnicas no solo influirán en esta dimensión, sino también afecta la percepción de la expresión musical por parte de jueces.

Bergee (2003), a su vez, busca saber si dichas escalas son confiables cuando son utilizadas entre diferentes jueces, es decir, si el promedio de las valoraciones y calificaciones es similar entre más de un evaluador. Los resultados dicen que los valores y las respuestas sí pueden ser muy acordes, pero percibo que esto está fuertemente vinculado a un modelo de escalas y rúbricas específicas para la evaluación (o, a lo mejor, medición) de la performance

musical, lo que para algunos contextos puede no ser la mejor opción. Un dato interesante es que la investigadora también comenta que los maestros veteranos "informalmente apoyan los más jóvenes o menos experimentados a aprender las expectativas y rutinas para la evaluación" (p. 147).

También en esta misma línea, Hewitt y Smith (2004) investigaron el papel que juega la formación instrumental y la experiencia en la enseñanza instrumental durante la evaluación de la interpretación musical. Para casi todos los puntos analizados en la interpretación (a manera de rúbricas), los autores no encontraron ninguna diferencia significativa entre la medición de las variables delimitadas entre diversos evaluadores, solo un pequeño contraste en la cuestión de afinación y entonación, lo que caracterizan como subjetiva y difícil de evaluar objetivamente. Es decir, la experiencia y formación instrumento-musical no influye en la evaluación de la interpretación musical. Posteriormente, Hewitt (2007) hace un estudio similar en el cual verifica la formación instrumental (instrumentos de aliento-metal o no) y el nivel de escolarización (secundaria, media-superior y superior) en la evaluación de la interpretación de trompetistas, con un largo muestreo de estudiantes de música. El autor apunta que la formación instrumental parece no influir en dicha evaluación, excepto cuando la rúbrica medida es la precisión melódica, sin embargo la escolarización sí es un factor importante, puesto que él identificó diferencias significativas entre las mediciones entre los tres grupos. A partir de sus datos, generalmente los evaluadores que son estudiantes de secundaria o de nivel medio-superior califican con notas inferiores a las practicadas por los estudiantes de nivel superior.

Por otro lado, Kinley (2009) estudia las consistencias internas en la evaluación de la interpretación a partir de distintos grupos de jueces, desde los que no tienen ninguna experiencia musical hasta maestros con posgrado en música. La autora señala que, a partir de su investigación, entre más experiencia y formación, más era la consistencia entre las evaluaciones. Wesolowski, Wind y Engelhard (2015) verificaron aspectos similares entre jueces en diferentes etapas de la escolarización (básica, media-superior y superior) y concluyeron que entre más años de experiencia de éstos, menor variación en la clasificación de diferentes ejecuciones, lo que sugiere más imparcialidad adquirida con el tiempo de experiencia.

Ciorba y Smith (2009) también buscaron las consistencias internas y el uso de una rúbrica de medición de la ejecución instrumental o vocal. Al desarrollar una herramienta única para dicha medición (con tres dimensiones de cinco puntos cada una: elementos musicales, control del instrumento, presentación), la testifican en un contexto universitario y verifican las validaciones

internas, por lo que, a través de análisis estadísticos aseguran que su herramienta es viable de ser usada para medir la ejecución musical. Costa y Barbosa (2015) discuten las diferencias y consistencias entre la evaluación con criterios libre y con un instrumento basado en las propuestas de Swanwick y Tillman. Al analizar las evaluaciones (escritas) realizadas por nueve maestros de trompeta –una libre y otra con las guías bien definidas– llegan a la conclusión que entre menos parámetros de referencia, más variables son los resultados de los juicios de los maestros. Además, cuando se basan en las dimensiones de Swanwick y Tillman, los maestros ponen énfasis casi únicamente en las dimensiones Materiales y Expresión, las cuales consideran más lo técnico que lo musical, como un todo. Esto es acorde con los propios hallazgos que llevaron a Grossi (2001) a desarrollar su propuesta de evaluación del solfeo.

En otro tipo de propuesta tiene el trabajo de Stanley y colegas (2002), en el cual se busca comprender las percepciones de jueces sobre la evaluación de la interpretación. En un estudio de naturaleza cualitativa, mediante entrevistas, ellos verifican que los jueces (que son maestros de un conservatorio australiano) describen la evaluación de la interpretación a través de: a) los procedimientos adoptados al evaluar, que involucran una visión holística de la ejecución, la justificación de la evaluación a partir de la identificación de características que la sostienen, y la consideración de criterios específicos, muchas veces a través de un *checklist* de rúbricas; b) los beneficios y las desventajas del uso de criterios, pues puede ayudar al juez a concentrarse en aspectos relevantes de la interpretación o, por lo contrario, hacer que se desconcentre de la ejecución; y, por ende, c) la modificación de criterios preexistentes. Quizá la principal conclusión del estudio es que la evaluación por criterios puede enfatizar una estrecha visión de las características de la interpretación, y es por esta razón que no se le puede poner en marcha de modo ligero, sin reflexión y sin formación de los jueces para tal práctica.

Daniel (2001) escribe sobre la percepción que tienen los estudiantes en la autoevaluación de la interpretación. De manera resumida, el autor dice que este es un instrumento válido, pues, cuando se usa en conjunto con la evaluación del maestro (o juez), este aporta informaciones precisas, estimula la propia retroalimentación y desarrolla la autocrítica en los estudiantes. También sugiere el uso de aparatos audiovisuales para poner en práctica dicha autoevaluación, a través de los cuales se puede desdoblarse una saludable y fructífera relación maestro-estudiante con el análisis de cada grabación. Saber la percepción de los estudiantes y de los maestros después de la implementación de un sistema de evaluación por rúbricas es el propósito del estudio de Correa (2013). El autor considera que su estudio corrobora el carácter idóneo de las

rúbricas para evaluar la ejecución instrumental, además de apuntar las dificultades que este sistema tiene en la visión de los maestros, tales como la “subjetividad notoria en la apreciación de sonido, interpretación y estilo; necesidad de incluir del aspecto desempeño en clase; y el efecto de: la duración de las sesiones de examen, las condiciones del instrumento, la ejecución del pianista acompañante, y la cantidad y dificultad del repertorio” (Correa, 2013, p. 87). Al final, también hace alusión a la claridad de comunicación, a través de la necesidad de no ocultar al estudiante ninguna información pues esto puede restringir su aprendizaje.

A través de un camino más descriptivo y buscando en qué se apoyaron los jueces que evalúan la interpretación vocal, Davidson y Coimbra (2001) trazan los elementos en los cuales se basan algunos maestros de música al arbitrar cantantes. Las autoras encuentran diversos factores, variando desde los aspectos técnicos de la voz hasta el uso y presencia en el escenario, del cuerpo y de la vestimenta, y de la imagen personal. Es importante subrayar que las autoras, al final de su estudio, ponderan las (posibles) ventajas y desventajas de desarrollar, validar y usar rúbricas y/o criterios para la evaluación de la interpretación, poniendo, por un lado, la simplificación y la objetividad evaluativa y, por otro, el hecho que los estudiantes y maestros pueden satisfacer apenas dichos criterios, sin desarrollar la individualidad (y la expresividad y la musicalidad). En otro estudio, las mismas autoras se enfocan en la visión de los estudiantes hacia las evaluaciones de la interpretación vocal (Coimbra, Davidson & Kokotsaki, 2011). Lamentablemente, el texto no permite una visión muy objetiva de la evaluación *per se*, pues los testimonios presentados se desvían hacia los aspectos inherentes a la ejecución –obviamente esto tiene que ver con el *evaluar*, pero no son tratados como tal. Sin embargo, las autoras comentan que el momento evaluativo, para estos cantantes investigados, es visto como una oportunidad positiva, puesto que son llevados a simular una situación real de la carrera profesional. Además, un aspecto abordado en el artículo es la retroalimentación que reciben los intérpretes de la audiencia (sus expresiones faciales y sonrisas), lo que suele servir como retroalimentación para los cantantes al momento de sus interpretaciones, mismo que también puede motivar o inhibir, lo que, en mi perspectiva, puede tornarse un ciclo vicioso o virtuoso.

También en un camino más descriptivo de la acción de evaluación y de las percepciones de los maestros, Ibáñez (2015) trata de comprender el proceso de evaluación de la ejecución instrumental que se lleva a cabo en conservatorios chilenos. El estudio, que es la primera parte de una investigación mayor, apunta tres principales hallazgos: a) por tratarse de maestros con poca formación educacional formal (si es que hay alguna), las concepciones en torno de la

evaluación son dispersas y altamente subjetivas, generando acciones muy diferentes entre los maestros en una misma institución; b) la puesta en marcha de la evaluación se piensa desde el *docente* y su enseñanza, no desde el estudiante y su aprendizaje; c) la experiencia práctica como músicos y maestros en este contexto es determinante para la evaluación, no se reflexiona sobre los procesos involucrados. Como expone la autora, esto es totalmente coherente con la realidad conservatoriana, que está centrada “en el hacer música, más que en la construcción de los discursos sobre cómo ésta sucede” (Ibáñez, 2015, p. 236).

El estudio de Cavalcanti (2010) nos da indicios del papel que juega la autorregulación en la interpretación musical. Al encuestar estudiantes de licenciatura en música de diversos instrumentos sobre sus procesos autorreguladores, la investigadora halla que los momentos de planeación del estudio (del instrumento), la motivación extrínseca e intrínseca, y el monitoreo de los procedimientos relacionados con la práctica musical son los elementos más importantes para dicha autorregulación. Por lo tanto, la autora sugiere que los maestros de interpretación busquen desarrollar estos procedimientos en sus estudiantes, pues esto se vería reflejado en una práctica más autónoma del músico. Hewitt (2015) afirma que hay una fuerte correlación entre la creencia de la autoeficacia y la ejecución instrumental y la autoevaluación, asimismo que entre más habilidades de ejecución musical, menos confianza tienen los estudiantes en su habilidad. Por otro lado, el autor también halla que hay diferencias entre los sexos cuando se refiere a la precisión de la creencia de autoeficacia y autoevaluación; en la secundaria, los hombres se sobreestimaban más, ya en la media-superior el cuadro cambiaba y las mujeres presentaban la tendencia de sobrevalorarse.

Otra tendencia en los estudios de evaluación de la interpretación musical parece ser la autoevaluación y la evaluación por pares (coevaluación). Bergee y Cecconi-Roberts (2002) investigaron la influencia de la correlación entre autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación¹³ en estudiantes de licenciatura en música. A través de su estudio, es posible percibir que la autoevaluación y la coevaluación no presentan mucha relación con la heteroevaluación, produciendo resultados distintos; entretanto, la coevaluación se muestra altamente consistente con la autoevaluación cuando esta última es desarrollada e incentivada a lo largo del período académico. A su vez, Daniel (2004) relata el desarrollo, funcionamiento y

¹³ Del maestro hacia el estudiante. Conceptos que serán tratados con más detalle en el capítulo sobre evaluación.

ajustes de la evaluación de la interpretación por pares, en un contexto de estudiantes de licenciatura en música. Además de una detallada descripción de los procedimientos llevados a cabo, el autor destaca que la evaluación por pares es factible y aporta informaciones importantes para los estudiantes evaluados, pero solamente se alcanza esta cualidad después de un período de adaptación tanto de los evaluadores como de los evaluados, pues los primeros deben saber evaluar y los últimos saber cómo usar los resultados generados.

Manteniendo el enfoque en la coevaluación por pares, Blom y Poole (2004) también relatan la inclusión de este tipo de evaluación en el contexto universitario. Manejando siempre los conceptos de evaluación holística y basada en criterios, las autoras concluyen y enlistan algunos beneficios relativos a la formación de los intérpretes y, más allá, abogan por poner más atención en la importancia de estos conceptos, donde el pensamiento holístico aparezca primero, y después los aspectos más analíticos. En su opinión, esto generaría un cambio estructural y conllevaría un cambio en el propio pensamiento y estimularía que los estudiantes fuesen más positivos y críticos en sus evaluaciones y, consecuentemente, mejoraría su propia interpretación, incitando la autonomía artística.

Abreviando las principales ideas de los estudios aquí descritos, podemos notar algunos aspectos reiterantes en la literatura. Primeramente, hay una preocupación en desarrollar y validar instrumentos de medición de la ejecución musical para diversos instrumentos, y este es un factor predominantemente estudiado por académicos estadounidenses y europeos. Otra tendencia es en la comprobación de las mediciones realizadas entre diversos jueces, y sobre si ellas poseen confiabilidad entre sí, lo que justificaría procesos de evaluación de la interpretación con la presencia de jurados. Por ende, y de manera similar a la evaluación del solfeo, los estudiantes son coherentes con su desempeño y aprendizaje, por lo que parecen ser confiables al evaluar a sus compañeros o a sí mismos –lo que puede o no estar en disconformidad de la evaluación realizada por maestros o jueces.

1.4.2 La lectura a primera vista

Hasta el momento en esta última sección, he abordado el hecho de la evaluación a partir de lo musical y de lo sonoro resultante de una práctica. Sin embargo, el solfeo (sentido estricto) también involucra lo visual como factor importante para su desarrollo. En términos educativo-musicales, esto es traducido en lectura a primera vista, que puede ser llevado a cabo tanto

instrumentalmente como vocalmente.¹⁴ En un primer vistazo, la literatura sobre la lectura a primera vista es amplia y adviene de muchas áreas, especialmente la neurológica y la psicológica. Por lo tanto, me detuve en recabar estudios que se enfocasen o se acercasen a lo educativo, intentando enfatizar en el aspecto vocal. En este sentido, por ser el solfeo una actividad inherente al propio quehacer de los modelos occidentalizados de la música, la *lectura* a que me refiero siempre está vinculada a la notación tradicional de la música, es decir, la partitura.

Uno de los aspectos que primero saltan a la vista es la predominancia de autores estadounidenses, canadienses y europeos en los estudios recopilados, con mínima colaboración de autores latinoamericanos. Además, son escritos que muchas veces son limítrofes entre la psicología, la interpretación y la educación musical, hecho que atribuyo a la propia naturaleza polivalente de la lectura a primera vista. También es interesante notar que hay un corpus teórico común a muchos de estos artículos visitados, corpus que tiene, por lo menos, 20 años de antigüedad y que fue publicado alrededor de los 2000 –de hecho, muchas referencias citadas en los estudios fechan de los años 60, 70 y 80. Esto me hace reflexionar sobre qué factores están involucrados para que esto ocurra, pero dejo esta interrogante a futuras investigaciones. Para no extenderme más en este momento, paso a la descripción de los escritos para, al final, construir otros pensamientos sobre el conjunto de lo puntualizado.

Empiezo con un estudio muy oportuno de Gudmundsdottir (2010), en el cual la autora hace una revisión de la literatura sobre la lectura a primera vista. Según la investigadora islandesa, los estudios de esta área son más frecuentes en adultos que en niños, lo que es contrastante con muchas realidades educativas, donde es más común métodos y enfoques para la enseñanza de la partitura a niños. Otros aspectos hallados en su análisis son: a) la habilidad de leer partituras en el instrumento, no significa éxito en el solfeo, o viceversa; b) ambas habilidades visuales y motrices son importantes para la lectura a primera vista, especialmente la relación entre las dos, sin embargo, la literatura consultada no vincula las habilidades

¹⁴ Aquí cabe una aclaración sobre el término. En algunos idiomas la distinción entre las distintas habilidades es clara: el leer y el entonar a primera vista. Por ejemplo, en inglés hay *sight reading* (*sight playing*) y *sight singing* (literalmente lectura a primera vista y canto a primera vista); en alemán *Blattspiel* y *Blattsingen* (o tocar "desde la hoja" y cantar "desde la hoja"). Los idiomas latinos presentan diferencias similares, sin embargo en su uso cotidiano esto no está tan definido y enmarcado como en otros idiomas, lo que origina confusiones y generalizaciones. Por lo tanto, en español es común referirnos a *lectura a primera vista* haciendo referencia tanto al aspecto vocal como a la lectura en el instrumento, y es por esto que dediqué parte de esta sección a esta temática.

interpretativas con la habilidad de lectura; c) la capacidad de tocar de oído tiene una ligera relación con una mejor lectura musical; d) la habilidad de agrupar las informaciones escritas (*chunking*) y de anticipar lo que sigue en la partitura están fuertemente vinculadas con una mejor lectura de la partitura; e) la comprensión de la estructura musical escrita es más efectiva que la identificación de alturas (y ritmos atómicos) para la lectura. Estas informaciones nos pueden llevar a comprender que construir la imagen interna del sonido y la estructura musical, agrupar las informaciones visuales y poseer una técnica instrumental más desarrollada facilitan el proceso de lectura a primera vista de una partitura.

En esta misma línea de revisión de la literatura, Mishra (2013) realiza un análisis de estudios que establecen una relación entre la lectura a primera vista y algún factor externo. De esta manera, la autora verifica que este tipo de habilidad es explicada a partir de 150 factores. De estos, los que actúan con más fuerza en la lectura a primera vista serían: a) la improvisación y el entrenamiento auditivo; b) la habilidad técnica [al instrumento] y el conocimiento musical. Por otro lado, los factores que menos parecen influenciar son: c) la actitud y la personalidad; d) la exposición a la música, la memorización y la percepción (sic).

De manera general, los constructos musicales que pueden ser mejorados con la práctica (es decir, la habilidad para improvisar, entrenamiento auditivo, habilidad técnica y conocimiento musical) se correlacionan más fuertemente con la lectura a primera vista que otras características estables, como la aptitud musical, el CI y la personalidad (p. 460).

Cuando aborda la lectura a primera vista en la guitarra, el estudio teórico del brasileño Arôxa (2013) nos lleva a reflexionar sobre algunas tendencias que pasan entre los instrumentos y las particularidades de la guitarra, como la no visualización del brazo del instrumento al tocar, las diferentes posibilidades de posicionamiento del brazo para sacar la misma nota y, asimismo en el piano; lo solitario que es desarrollar un repertorio guitarrístico. El autor también resalta algunos aspectos como la influencia y la interferencia de la práctica al tocar de oído y/o memorizado que, aunque pueda presentarse como apoyo al aprendizaje de la lectura a primera vista, puede provocar una desconexión con el propio hecho de la lectura, pues el ejecutante se basará siempre en sus experiencias auditivas y no desarrollará su habilidad de decodificar los signos visuales. A partir de la revisión de literatura, el brasileño Fireman (2010) intenta, de una manera casi ingenua y con tono de material didáctico, describir los principales conceptos y algunos puntos de dos enfoques para el desarrollo de la lectura a primera vista. No obstante de la falta de profundización de su escrito, el autor advierte que los educadores musicales no pueden

ignorar por más tiempo esta habilidad en su enseñanza, ya que hay bases teóricas sólidamente construidas a partir de las investigaciones hechas en el campo de la psicología y de la educación musical.

Risarto y Lima (2010) se dedican a describir un método alemán de enseñanza de la lectura a primera vista del inicio del siglo XX, para después buscar en los avances científicos más actuales la justificación o explicación de las elecciones pedagógicas tomadas por el autor del método (Wilhelm Keilmann). Las autoras del artículo logran, partiendo de una base aparentemente gestáltica y con el apoyo de los conceptos actuales, tales como *chunking*, audición e intervalo ojo-mano, explicar casi toda la estructura que da origen a la base de dicho método. Sin embargo, sus argumentos pierden fuerza al afirmar concepciones del sentido común, tales como "sin un buen aprendizaje de la lectoescritura musical, no habrá buena comprensión musical" (p. 50), lo que vincula la música puramente con la partitura, transformando la representación (partitura) en el fenómeno (música). Por otro lado, a través de una extensa investigación experimental, Kornicke (1995, reimpresso 2010) busca correlaciones entre la lectura a primera vista de pianistas y los aspectos sociales; su personalidad y el entrenamiento musical. Resumiendo los principales hallazgos –pues son muchos– hay factores de entrenamiento musical que ayudan o no a la lectura, ya sean: a) el desarrollo de la imagen mental del sonido parece tener una relación positiva con la lectura; b) la práctica (o el estudio) de piezas musicales no; c) la inclusión de la práctica de lectura a primera vista a temprana edad tampoco parece influenciar por sí sola, sino que crea hábitos que llevan a cabo tales actividades en el sujeto. Además, entre lo detallado por la autora, son algunas características personales o resultados del contexto los que también propician la lectura a primera vista: a) poseer una personalidad hacia un *thinker*, es decir, una persona con pensamiento más analítico y lógico (el opuesto sería un *feeler*); b) aunque haya alguna diferencia en algunos campos, hombres y mujeres en general no se distinguen como más o menos capaces; c) el interés para este tipo de lectura es intrínseco, puesto que los maestros de instrumento no fomentan este tipo de actividad (extrínseco); y d) el mejor desempeño de las actividades de lectura a primera vista estimula la puesta en marcha autónoma de este tipo de lectura.

Distintos estudios se centran en aspectos más puntuales de la lectura a primera vista, como es el caso de Betts y Cassidy (2000) en el cual verifican que estudiantes no expertos en el piano tienen más facilidad para este tipo de lectura en la mano derecha que en la mano izquierda en este instrumento. Otros entrenamientos que parecen tener alguna relación con la lectura es la

práctica perceptiva de detección de errores en las partituras y el *shadowing* (posicionar los dedos y tocarlos, pero sin emitir el sonido), según nos apunta Kostka (2000), quien verificó relaciones discretas entre estos dos aspectos y la lectura a primera vista en estudiantes de teclado. Siguiendo lo atómico de ejercicios y prácticas, Pike y Carter (2010) verifican si los ejercicios de *chunking* rítmicos y de altura (con acordes) influyen en la lectura a primera vista al piano. Las investigadoras concluyen que, aunque el grupo control también presentó un desarrollo significativo, los ejercicios propuestos auxiliaron a los grupos experimentales en la precisión rítmica y melódica, así como en la fluencia, en la lectura a primera vista al piano.

Alexander y Henry (2012), por otro lado, verifican la precisión de la altura en la lectura a primera vista en instrumentistas de cuerdas. A través de la adaptación y la aplicación de un inventario para medición del solfeo a partir de patrones melódicos para la lectura en el instrumento de cuerdas, los autores concluyen que, en orden de complejidad, existen tres niveles de lectura: a) el más sencillo, que comprende los grados conjuntos, los saltos en tónica y la modulación; b) el intermedio, con patrones en el campo de la subdominante y cadencias; c) el más complejo, patrones en el campo de la dominante, el cromatismo y los saltos mayores que de quinta justa. Zhukov (2014) halla correlaciones entre el entrenamiento del ritmo, del acompañamiento y del control del estilo musical con la competencia de lectura a primera vista al piano.

A su vez, Gromko (2004) analiza esta habilidad en instrumentistas de aliento y las relaciones con sus habilidades espaciales, auditivas, visuales, matemáticas y lingüísticas, partiendo del supuesto de un posible intercambio entre las inteligencias múltiples propuestas por Gardner. La autora halla fuerte correlación entre las habilidades auditivas y el procesamiento de las informaciones rítmicas de la partitura, a través de la cual explica que los músicos se basan en imágenes sonoras con dimensiones espaciales y temporales; y que mayor precisión visual (es decir, mayor enfoque visual), en general, significa una lectura más atómica. Para Gromko, esto significa que la inteligencia musical es de naturaleza compuesta o, en sus palabras, ella puede "sacar de, o mejorar el desarrollo de, otros dominios [otras inteligencias], evidenciando el soporte de los efectos casi-transferenciales de la instrucción musical" (p. 13). En estudio posterior, Hayward y Gromko (2009) vuelven a analizar dichos aspectos, pero poniendo más atención a la fuerza que estos tienen en la lectura. Según las autoras, la velocidad y la precisión de la lectura podrían ser predecibles a través de la observación combinada de la discriminación de patrones aurales, el razonamiento espacial-temporal y el dominio técnico-instrumental de los músicos. "Las habilidades de lectura musical se valen de las habilidades de procesamiento auditivo aunadas a

un componente espacial en la formación de una imagen aural del sonido; las habilidades para tocar permiten que la imagen aural imaginada (sic) sea audible" (p. 33).

Finalmente, cambiando a los artículos que poseen un carácter más experimental propio de la psicología de la música, Penttinen y Huovinen (2011) estudian el movimiento ocular en la lectura a primera vista de músicos principiantes, buscando saber en cuáles puntos de una línea melódica simples (con puro ritmo de negras y blancas) los participantes tardan más tiempo y dónde se dirige su mirada. De acuerdo con su investigación, la mirada de los principiantes se fija más tiempo en las barras de compases de la mitad hacia el fin de cada melodía y cuando hay un salto melódico grande (4ª o 5ª justa), la mirada se enfoca en la nota de destino, no en la distancia del salto. De esto, concluyen que el desarrollo de esta habilidad es concebido como la mejora de la fluencia y no del proceso de identificación visual, tanto lo atómico como de los espacios entre las notas.

En una perspectiva similar, Kopiez y Lee (2006 y 2008) también usan supuestos de la psicología de la música –como la memoria, el procesamiento mental, velocidad psicomotriz– y de la instrucción al instrumento (en su caso, el piano) para intentar delimitar un modelo universal para la lectura a primera vista. Aunque desde mi perspectiva su proposición sea demasiado normativa y no considera los diferentes rasgos culturales, hay algunos hallazgos que merecen atención. Lo principal es que los autores afirman que los diferentes aspectos relacionados a la lectura son dinámicos y toman más o menos fuerza de acuerdo con la dificultad de la obra, asimismo conciben necesario el desarrollo de habilidades cognitivas generales, habilidades cognitivas elementales y habilidades relacionadas con la práctica musical. Sobre las habilidades cognitivas generales (memoria), cuando la lectura es de alta complejidad, la memoria no juega un papel tan importante en la acción como la experiencia en leer a primera vista, o la velocidad psicomotriz o de procesamiento de las informaciones. Los usos de estas velocidades, por lo tanto, están íntimamente vinculados con la dificultad de la partitura musical al ser leída, a la vez que el tiempo de reacción o mantener el pulso no parecen tener relación. La audición (la imagen sonora), por otro lado, solo es importante cuando el nivel de lectura exigido es bajo o medio, perdiendo su efecto en lecturas más complejas. Finalmente, los autores también afirman que hasta la edad de 15 años está abierta una ventana para tener mayor eficiencia en el desarrollo y el aprendizaje de la lectura a primera vista, al mismo tiempo que afirman que este y los otros tres factores ya mencionados sirven como pronósticos y son responsables del 59,6% de la habilidad

de lectura a primera vista: la velocidad para hacer trinos, la velocidad de procesamiento de la información y la audición.

Para abreviar lo visto en esta última sección y a modo de cierre, en este capítulo se pudo vislumbrar algunas características estrictas de la lectura a primera vista. A partir de estas, es posible verificar que la lectura busca fuerte apoyo en lo audi(a)tivo, de igual manera la imagen mental del sonido se alimenta de lo visual, lo que aparentemente es una relación de desarrollo recíproco. El conocimiento musical teórico posibilita a los músicos acoplar y juntar un mayor número de informaciones, promoviendo el uso de estrategias como el *chunking* y reduciendo el intervalo ojo-mano, de manera similar que la eficacia al instrumento musical también lo proporciona. Aparte de estos datos, hay factores personales que influyen la habilidad de lectura, sin embargo, estos no parecen ser determinantes para el éxito en la lectura, sino más bien la instrucción para este tipo de lectura tiene una relación más fuerte con su práctica. Igualmente, todos estos mismos agentes *facilitadores* suelen ser dinámicos y juegan con más o menos fuerza dependiendo de la dificultad de la partitura musical.

Después de revisar la literatura pertinente al tema, me parece sumamente importante discutir, en el siguiente capítulo, las cuestiones inherentes al solfeo desde otras perspectivas; como su conceptualización o el uso que se hace en la práctica docente, es decir, en las publicaciones sin enfoque de académico.

CAPÍTULO 2. SOLFEOLOGÍA

En una investigación que tiene como objeto el solfeo es de suma importancia tener elementos que propicien una mejor comprensión sobre qué es, y lo que aquí llamaré *Solfelogía*. Más allá de realizar una simple definición de solfeo, ya que este término es polisémico, pretendo mostrar las conceptualizaciones que utilicé a lo largo de la tesis a partir de dos elementos: lo que los investigadores y los autores de materiales educativos (métodos y metodologías) definen por solfeo, y los diferentes tipos de enfoques existentes para su enseñanza. En este sentido, tengo una doble intención al examinarlo: además de referir distintas definiciones del solfeo que cité a lo

largo de la tesis, me interesé en revisar los diferentes conceptos utilizados por distintos autores, identificando las similitudes, las tendencias y algunas particularidades existentes entre éstas.

Las definiciones y pensamientos sobre el solfeo estuvieron basadas en la literatura especializada recopilada para la revisión de esta tesis (capítulo 2) y en los métodos y metodologías que fueron revisados en las bibliotecas de tres instituciones de formación superior en música de la Ciudad de México. Para identificar los diferentes tipos de enfoques del solfeo, me basé tanto en la literatura como en los propios materiales educativos hallados. En cada subsección de este apartado, describí más pormenorizadamente los procesos involucrados en la selección de las referencias y cómo llevé a cabo el análisis aquí presentado.

2.1 El solfeo en pocas palabras: historia, terminología y enfoques

En este mini-universo polisémico del solfeo surgen palabras que, muchas veces, son utilizadas a modo de sinónimos, tales como lectura cantada/entonada (en una primera revisión), 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 definiciones. Por lo anterior, este apartado se dedica a explorar estos matices del significado del solfeo, partiendo de una breve explicación histórica (no solo de la palabra, sino de lo que es el solfeo), pasando por los variados términos utilizados, y concluyendo con los diferentes tipos de enfoque que actualmente se utilizan para su enseñanza.

2.1.1 Un pellizco de historia

Una revisión de lo histórico nos da algunos elementos que ayudan a tejer los hilos semánticos, especialmente entre las diferentes terminologías. Los caminos aquí recorridos buscan seguir un orden cronológico, intentando llegar al contexto latinoamericano a partir de lo europeo, ya que mucha de nuestra tradición musical proviene de allá. Sin embargo, reconozco que hay un sesgo en mi camino, pues sigo estos indicios que son predominantemente europeos. No lo veo como un problema, más bien, es una recuperación del proceso de colonización que pasamos como latinoamericanos, y ello se ve reflejado, obviamente, en la cultura, el lenguaje y la educación musical.

El primer registro de solfeo ubicado por mí hace referencia al *solfeggio* italiano. Según Soulage (1962), *solfeggio* es la “palabra con la que los italianos denominaban las colecciones de ejercicios para cantantes, como los Solfeos de Léo indicados por J.-J. Rousseau” (p. 7). Originada de la expresión Sol-Fa, la cual trataré en la siguiente subsección. En Italia, esta palabra empezó a tomar forma en el siglo XI a través de los procesos de enseñanza de la solmización de Guido d’Arezzo (Demorest, 2001; Freitas, 2010). El monje benedictino sustituyó los modelos de aprendizaje basado en los tetracordes griegos por tres hexacordes diatónicos, llamados: duro, de sol a mi; natural, de do a la; y mole, de fa a re (con la presencia del si bemol), y nombrando las notas musicales según el Himno a San Juan (Soulage, 1962).

En el siglo XIV, Engelbert d’Amont nombró la solmización de *Ars solfandi*, en donde “solfización”, Solfa, [fue usada] para indicar escala en italiano (después de M. Brenet), puesto que *Solfeggio*, [fueron traducciones para] *solfège* (en francés), *Tonic-Solfa* (en inglés). En el siglo XVIII, los verbos solfear y solmifear son citados por Furetière y Richelet bajo la definición “nombrar las *notas del canto* para aprender más fácilmente un aria” (Soulage, 1962, p. 32) [cursivas del autor].

En el siglo XVIII, los franceses empiezan a usar el término *solfège* como traducción de la palabra en italiano. Según nos informa Demorest (2001), por estos mismos años en Inglaterra se usó el sistema tetrasílabo *fasola*. “El sistema de solfeo más común en Inglaterra en esta época [primera mitad del siglo XVIII] era una forma de Do móvil con cuatro sílabas llamada ‘fasola’ o Lancashire Sol-Fa. De hecho, la Fasola era una reducción de los sistemas de solfeo de seis sílabas como el que fue desarrollado por Guido d’Arezzo (ut re mi fa sol la) algunos setecientos años antes” (p. 7). Ya en el siglo XIX, Sarah Glover retoma la idea de Guido d’Arezzo del solfeo móvil hexacordal y toma en consideración los avances que los franceses efectuaron con el solfeo de la escala diatónica de siete sonidos –difundido por el método Galin-Paris-Chevé (Freitas, 2010; Freire, 2008)– creando el sistema de solfeo móvil heptacordal. Posteriormente, el ministro John Curwen desarrolló su propio sistema, que tomó como base los lineamientos de Glover, y lo difundió en la cultura británica (Stevens, 2000). Más o menos por estos mismos años, en Estados Unidos se empezó un movimiento de educación musical masivo, que tuvo como objetivo “enseñar la lectura musical para mejorar el canto en la iglesia” (Demorest, 2001, p. 5) a través del solfeo móvil. Esto, evidencia la fuerte vinculación de la enseñanza del solfeo con la propia vida en comunidad religiosa.

2.1.2 Un mini caos terminológico

En mi experiencia como maestro e investigador, he percibido que en la literatura y en el propio quehacer educativo-musical comúnmente intercambiamos palabras para referirnos al solfeo. A veces lo hacemos a manera de sinónimos, y a veces para demarcar diferencias o particularizar alguna acción o proceso. Palabras como solmización, lectura cantada, solfa, *solfège*, entre otras –mezcladas con tantas otras como adiestramiento o entrenamiento auditivo, dictado musical, percepción– son usadas consciente o inconscientemente por docentes, académicos y estudiantes. Sin embargo, muchas veces no se tiene presente el significado real de cada uno de estos términos, por lo que intentaré aclarar los pormenores de cada uno de ellos. Esta subsección se traslapa en algunos puntos con la anterior y con la siguiente, sin embargo, preferí mantenerlas separadas para facilitar la lectura y la comprensión de los términos aquí abordados.¹⁵

La *solmización*, en el sentido que damos hoy, es la acción de entonar lo que está escrito en la partitura, no necesariamente a primera vista. El término adviene de la unión de *sol* y *mi*, e históricamente surge como un método:

resultante de las sistematizaciones sucesivas de Odon de Cluny y sobre todo de Guido d'Arezzo, en el siglo XI, que vinieron a sustituir los tetracordes griegos, y cuya finalidad práctica y didáctica les aseguraba una posición central en toda la gramática musical de los tratados. [...] En la gran mayoría de los tratados, el método de solmización no constituía propiamente una 'teorización', sino y sobre todo una "mnémónica" a partir de la cual se enseñaban los alumnos a entonar las melodías con más seguridad, aplicando siempre la estructura de intervalos fija de los hexacordes (Freitas, 2010, p. 51).

La solmización también da origen al enfoque de solfeo móvil (o relativo) y al solfeo fijo, que serán discutidos posteriormente.

El término *lectura cantada/entonada a primera vista*, más comúnmente referida en la literatura como *sight singing*, es la "habilidad para interpretar [cantando] con precisión sonidos musicales representados en la partitura en la primera lectura" (Kuehne, 2007, p. 116). Reifinger Jr (2012) también hace referencia que esta es una habilidad tanto cognitiva como motriz, y que

¹⁵ En los apéndices he incluido un glosario con los principales términos mencionados en esta investigación.

no debe de haber asistencia previa de cualquier fuente de sonido. Basado en las diversas lecturas que he hecho, puedo decir que hoy en día el concepto en inglés está establecido dentro de lo que los sajónicos llaman *music theory*, al paso que en español (especialmente en España) está dentro de la materia de *lenguaje musical*. Rogers (2004) comenta un punto sobre la lectura cantada que, para muchos, sería pasible de discusión. Según el autor, la

lectura a primera vista (entonada o no) no existe en el sentido literal; la percepción de patrones sería más precisa. Siempre que una melodía “nueva” es abordada, un intérprete trae consigo la experiencia acumulada de toda una vida de melodías y simplemente reconoce, en los nuevos alrededores, lo que él ya había examinado y escuchado en centenas o miles de melodías más o menos similares y previamente experimentadas (p. 130).

En un sentido estricto, la lectura a primera vista es la lectura de lo novedoso, lo desconocido. Sin embargo, este autor estadounidense observa que esto sería imposible, ya que el músico está impregnado por la cultura musical que está a su alrededor, lo que le da herramientas auditivas para la comprensión de la lectura antes de entonar la melodía por primera vez.

Otro término muy acuñado es el *sofège*, especialmente en tradiciones francesas o anglosajonas (incluidas algunas tradiciones alemanas y holandesas) –estas últimas más frecuentemente escritas en *sílabas de sofège*. El *sofège* en Francia es la habilidad lectura cantada a primera vista, parte integrante de la materia *formation musicale*. Históricamente surge como sinónimo de solmización pues vinculaba “las alturas con las sílabas correspondientes” (Rogers, 2007, p. 5). Años más tarde el *sofège* se convirtió en un parteaguas en la enseñanza musical, puesto que se tomó como base para el método Galin-Paris-Chevais, que utiliza la escala diatónica con siete sonidos, es decir, el heptacorde. El francés Soulage (1962) argumentó que la palabra por mucho tiempo hacía referencia a los libros con ejercicios para el canto, como su origen en italiano. Su argumentación tomó como fundamento diferentes definiciones de autores de libros de solfeo, las cuales me parece relevante reproducir parte de ellas:

[Bouillet, 1880] Se considera solfeo [a] toda recopilación de ejercicios, estudios y arias organizados en un orden progresivo, y destinado a formar a los alumnos en el canto, haciéndose enunciar [entonando], con el tono conveniente, las notas de un aria, de una pieza musical. [Michel Brenet, 1926] Método o colección de los principios elementales de la música, acompañados de ejercicios graduales de lectura y entonación. [Dr. Riemann, 1934] Ejercicio vocal destinado a desarrollar en el músico la facultad de apreciación de los intervalos o, aún, ejercicio de lectura musical; [...] Los

conservatorios de Francia, Bélgica, [y] de Suiza consideran el solfeo como un curso básico indispensable a todos los alumnos de clases instrumentales y vocales (Soulage, 1962, p. 7-8).

Aún sobre el solfeo, siguiendo las pistas dejadas por Freitas (2010), podemos verificar que la propuesta del *sofège* francés se presentó como modelo alternativo al hexacorde guidoniano, el cual usaba las sílabas Mi-Fa para representar todos los semitonos. En el *sofège*, supuestamente atribuido al francés Miliet en el siglo XIII, la innovación del heptacorde era tener dos regiones con semitono (Mi-Fa y Si-Do), lo que permitiría entonar una partitura sin la necesidad de relativizar el sonido. Ya en el contexto anglosajón, en donde se sabe que la tradición del solfeo móvil es más fuerte que la del solfeo fijo, Kiraly (2003) nos explica que a partir del siglo XIX la palabra fue usada como sinónimo de la materia académica en que se enseñaba lectura cantada a primera vista y dictado musical, con el “objetivo final de correctamente leer a primera vista y desarrollar el oído para la música” (p. 43). En la actualidad, los contextos anglosajónicos usan la expresión de las sílabas de *sofège*¹⁶ para referirse a las alturas relativas de una nota dentro de la escala, en oposición a la altura fija, representada por una letra del alfabeto.¹⁷

La *solfa* –también denominada *tónica Sol-Fa* en contextos de habla inglesa o *Tónica Do* en contextos germánicos– tiene su origen en las propuestas de John Curwen y Sarah Glover (Grunow, 2005), lo que siglos más tarde se va a convertir en lo que llamamos solfeo móvil. Este solfeo, además de ser adaptado y usado en diversas otras propuestas de educación musical, con más notoriedad que el método de Zoltan Kodály (Zuleta, 2003). El nombre adviene de la junción de sol y fa, haciendo alusión al origen de las primeras maneras de solfeo, previas a la propuesta de Guido d’Arezzo.¹⁸ Un punto importante de la solfa es que, alrededor del siglo XVIII, no tenía la intención de hacer uso de la partitura, sino que servía para identificar lo escuchado y trabajar el oído para la lectura. “En la tónica Sol-Fa, las sílabas no eran usadas para leer la notación tradicional; ellas anteceden la notación tradicional con el ritmo notado con una serie de puntos y comas” (Demorest, 2001, p. 39). Es decir, era una herramienta para el canto y la lectura cantada, a partir de la concepción que Demorest (2001) llama de *sing by rote* –cantar de memoria– pero no a partir de una partitura. Rogers (2004) argumenta de manera similar que “el propósito del

¹⁶ Do, Re, Mi... y las variantes para las notas con accidentes.

¹⁷ C, D, E... con o sin accidentes.

¹⁸ Antes del hexacorde guidoniano, la práctica común era basada en tres tonos enteros, Fa – Sol – La, ya que no había el concepto de semitono entonado.

solfeo aquí no es proveer un servicio de lectura a primera vista para los grupos corales o desarrollar respuesta vocal articulada [...] El objetivo, nuevamente, es producir un oyente que pueda escuchar patrones musicales” (p. 100).

En mi búsqueda de los métodos de solfeo en las bibliotecas de música de la Ciudad de México, también surgió el termino *solfeggio*. Aunque actualmente se use en los materiales italianos para aclarar que son ejercicios de solfeo –hablado o cantado–, el vocablo surge como una consecuencia histórica del entrenamiento vocal de cantantes. Como nos aclara Santos y colegas (2003), el término hacía referencia a “ejercicios sin texto, escritos por maestros de canto para apoyar [a] sus alumnos en su desarrollo de la destreza vocal. En el siglo siguiente, los repertorios de solfeo pasaron a ser considerados esenciales a la musicalidad, lo que conllevó a compilaciones y una amplia diseminación de estos compendios” (p. 30).

Frente a todos estos términos, lo que destaca es que todos se dirigen a una misma dirección, de lo escrito hacia lo sonoro, de la notación musical a la música. Tal vez, la única excepción sea la Solfa. Sin embargo, algunos pensamientos y algunos materiales recopilados en las bibliotecas hacen referencia a otro sentido: de lo sonoro hacia la educación musical. Esto lo trataré más adelante. En la próxima subsección, discurriré sobre los enfoques de solfeo, que deliberadamente dejé fuera de la parte terminológica para poder detallarlos mejor.

2.1.3 Sobre los enfoques

La cultura musical occidental posee, fundamentalmente, tres bases para las prácticas de solfeo (en su sentido estricto): fijo, móvil y por relación de intervalos. La diferencia básica entre cada uno es el enfoque sobre el cual se lleva a cabo la práctica del desarrollo del oído interno. Es decir, hay aquellos que se centran en la relación de altura entre una nota musical y otra (generalmente la siguiente), o la relación que un sonido tiene con la tónica del acorde y su función en la escala, o aún la altura tal cual está escrita en la partitura. Cabe señalar una aclaración: muchos maestros usan el término método o metodología para referirse al enfoque del solfeo. En este sentido, estoy de acuerdo con Demorest, cuando dice que “en un sentido estricto, un método de solfeo debería incluir enfoques de enseñanza específicos, una secuenciación atenta de los materiales, e incluso una filosofía de enseñanza. Sin embargo, lo más común es que los maestros usen el término método para referirse al sistema de sílabas que ellos usan para representar la notación de altura” (2001, p. 21). Este autor se refiere a *sistemas* de solfeo, con lo cual no estoy en desacuerdo; no obstante, prefiero el término *enfoques* puesto que la palabra sistema me lleva

a pensar en reglas muy estrictas, las cuales muchas veces los maestros ni se percatan que existen. Por otra parte, cuando se refiere al enfoque se entiende como un conjunto de lineamientos que guían la práctica educativa.

El maestro de solfeo debe tener en mente que, independientemente del enfoque elegido, el aprendizaje del lenguaje musical debería ser el enfoque principal, no el enfoque en sí, puesto que no hay un cuerpo de evidencia histórica o empírica que apoye una alegada superioridad metodológica (Demorest, 2001). Esto está en consonancia con Goldemberg, cuando dice que:

los métodos de lectura cantada son, apenas, medios para un fin, es decir, herramientas para el desarrollo de una lectura musical proficiente, con el objetivo mayor de estimular la construcción de habilidades “audiacionales” y ofrecer autonomía intelectual al músico (2011, p. 118).

En este sentido, “más importante que cualquier método es el maestro que lo usa. Si los maestros creen que un enfoque que es lógico, sensible y confortable para ellos, entonces ellos probablemente lo usarán y enseñarán con más claridad” (Demorest, 2001, p. 35-36).

Para Estrada Rodríguez (2002), el contexto tonal en el solfeo debe ser realizado a partir de la construcción interna de la imagen sonora en la mente, para ahí desarrollar lo que llamamos el *oído interno*. El autor generaliza cuatro procesos para esa construcción: sucesión de alturas definidas; relación de las alturas con la tónica; sucesión de alturas con relación a la armonía inherente; y la sucesión de alturas a partir de su relación de intervalos. Tres de ellas se refieren fácilmente a los tres tipos de solfeo citados, a excepción de la relación de alturas con su armonía, pero esa puede estar correlacionada al solfeo móvil, puesto que este busca la relación del sonido con la función tonal establecida en la escala y la armonía. Freire (2008), por otro lado, llama la atención al hecho de que la mayoría de las prácticas de solfeo derivan de aquella propuesta por Guido 'Arezzo, que fue escrita todavía en el siglo XI en Italia. Las sílabas con los nombres de las notas musicales eran seguidas como “referencias para las alturas a ser cantadas” (p. 114). Goldemberg (2002) destaca que el fundamento más importante del sistema de Guido y sus sucesores, especialmente Sarah Glover, es aquel de la “movilidad, es decir, de la relatividad de cada sílaba” (2002, p. 10). Demorest (2001) divide los diversos enfoques de solfeo en cuatro tipos: móvil, por números, fijo y por intervalos; no obstante, los agrupa en dos grandes grupos:

Los numerosos sistemas disponibles para la representación de las alturas pueden ser divididas en dos grupos básicos, aquellos que usan la solmización relativa (sílabas) y los que usan la solmización fija. En el sistema relativo, las sílabas son usadas para denotar los grados de la escala y el primer grado siempre es la tónica de la escala. En el sistema fijo, las sílabas son usadas para

denotar los nombres de las alturas y ellos representan las mismas alturas, independientemente del tono (Demorest, 2001, p. 38).

Braun y colegas (2009), por otro lado, señalan que la producción musical tiene un gran carácter auditivo, resultando ser la información sonora más relevante para la práctica musical que los signos visuales. De esta forma, parece que para la realización e internalización del solfeo es más importante un referencial auditivo que los estímulos visuales, o, en otras palabras, el sonido antes que la notación. Esto puede mostrarse obvio, pero en mi práctica docente veo que esto no está claro para algunos maestros que quieren que sus alumnos decodifiquen la partitura sin darles referencias auditivas. En palabras de los investigadores, “la información auditiva (*feedback*) es esencial a la performance, puesto que los músicos tienden a comprender las obras en términos de atributos auditivos, tales como la duración y la altura de las notas” (Braun *et al.*, 2009, p. 27).

El desarrollo de las habilidades de solfeo también puede equipararse con la adquisición de la lengua materna. Metodologías y enfoques educativos, ya consagrados, utilizan esta premisa, como Edwin Gordon y otros (Fonterrada, 2008), o aún a través de la utilización de músicas preconocidas como lo hace Zoltán Kodály (Fonterrada, 2008; Zuleta, 2003). Partiendo de esta proposición de las canciones previamente conocidas por el estudiante, Goldemberg (2011) hace un análisis de la propuesta metodológica *Modus Novus*, de Lars Edlund, que, actualmente, es el método de solfeo por relación de intervalos más difundido. Según Goldemberg, la propuesta utiliza algunas canciones conocidas y compone otras para, a través de la entonación de los intervalos musicales, crear lo que él llama el *estudio de patrones musicales*. Subrayo aquí el hecho de que cada enfoque de enseñanza tiene un propósito específico, y este de *Modus Novus* es un referente para la música atonal; el material didáctico no es para músicos principiantes, sino para estudiantes que ya tienen dominio del solfeo tonal (fijo o móvil).

También hay que tomar en cuenta que el solfeo muchas veces no está concebido como una habilidad en sí misma, y una de las estrategias de aparejamiento más comunes para desarrollarla es el dictado o la percepción musical. Por ejemplo, Rogers (2004) propone que “el dictado y el solfeo deberían ser pensados como lados opuestos de una misma moneda. Ellos simplemente son diferentes avenidas para el único objetivo de desarrollar la percepción musical interna –la habilidad de escuchar las relaciones musicales con precisión y comprensión” (p. 100). El solfeo, entonces, sería una “ventana que tiene el maestro adentro de la mente y del oído [del estudiante]” (p. 128). Este oído, según Mackamul (1982) es adiestrable para “formar una conciencia [sic] auditiva, para oír conscientemente sonidos y sonidos musicalmente relacionados

entre sí. Pretende desarrollar en el alumno la representación de la escritura, la audición y ejecución musical, integrándolas en una imagen global, la audición interna” (p. 18). A continuación, podemos ver explicaciones más detalladas de los enfoques del solfeo fijo, móvil y por relación de intervalos. Cabe señalar que me detendré en las estrategias usadas para resolver la problemática de la altura en la lectura cantada; respecto a los enfoques para ritmo (como el mnemónico o el matemático) no serán enfocados en este apartado.

2.1.3.1 Solfeo Fijo

De manera general, los modelos en los que se basa en el solfeo fijo tienen por fundamento relacionar el sonido con lo que está escrito exactamente en la partitura. El solfeo fijo es aquél en donde la nota entonada recibe el mismo nombre y altura absoluta en relación con la nota escrita en la partitura. De este modo, si en la escrita se muestra un Re, será entonado un Re; si hay un Sol, la altura cantada es relativa a la frecuencia de Sol. Observemos los ejemplos abajo:



Las sílabas escritas y cantadas en este ejemplo son “Sol | La-Si-Do-Si | La”.



Ya en este ejemplo, las sílabas escritas y cantadas son “Do-Re-Do | Do-Si”, pero las frecuencias corresponden a “Do#-Re-Do# | Do#-Si”. Si fuéramos a seguirlas literalmente, deberíamos entonar diciendo “Do sostenido – Re – Do sostenido | Do sostenido –Si”, pero no es nada práctico en el salón de clase, por lo que se simplifica fonéticamente.

Se puede percibir que, en el segundo ejemplo, las sílabas cantadas no corresponden a las alteraciones (frecuencias) de las notas musicales de la partitura, porque es impráctico pronunciar el nombre “correcto” de las alturas, como se ejemplificó. Esta es, precisamente, una de las críticas que este enfoque recibe, puesto que las alturas no obtienen, necesariamente, su nombre *verdadero*. Otra crítica común se refiere al hecho de que este enfoque no propicia el

desarrollo del oído interno del músico, sea tonal o modal. El estudiante apenas memoriza las alturas absolutas sin establecer relaciones entre los sonidos.

En el sistema fijo, la microestructura es el foco central. Cada nota musical es establecida a partir de parámetros absolutos de las frecuencias sonoras y las sílabas de solfeo representan estas notas musicales. La entonación de las notas es establecida a partir de alturas fijas tanto para sílabas guidonianas, letras alfabéticas o conjuntos de sílabas específicas. Cada nota es establecida independientemente del contexto musical en el cual está inserta, permitiendo la vinculación directa entre cada sílaba y su respectiva entonación, privilegiando la rápida identificación de las notas en el pentagrama y valorizando la lectura a primera vista (Freire, 2008, p. 120).

El aspecto positivo relacionado a esta práctica es el hecho de no causar distinción entre el nombre de la nota y lo que el músico efectivamente ve en la partitura, y no es necesario memorizar diversas sílabas para cada sonido, apenas siete (Do-Re-Mi-Fa-Sol-La-Si), lo que dificulta el proceso de aprendizaje en el caso del solfeo móvil, que es el próximo tópico. También hay especulaciones sobre que este tipo de enfoque facilitaría el desarrollo del oído absoluto, pero esto no ha sido, todavía, comprobado (Demorest, 2001).

2.1.3.2 Solfeo Móvil

Las metodologías que se apoyan en los lineamientos del solfeo móvil tienen su piedra angular en la habilidad de relativizar el sonido. Es decir, generalmente, se toma la escala mayor de Do o la menor de La¹⁹ como base –o se utilizan los números de los grados dentro de la escala– como modelo para realizar el solfeo, independientemente de la tonalidad en que está la música. Dicho de otra manera, aunque la tonalidad sea, por ejemplo, Mi mayor, el solfeo será cantado utilizando las sílabas a partir de la escala de Do mayor, pero con la altura (frecuencia) inicial en Mi. En las palabras de Goldemberg (2000), “se habla en sistema ‘móvil’ o ‘relativo’ para la manera de designar las notas musicales que expresan prioritariamente las funciones melódicas de la escala” (p. 10). Freire complementa que:

el principio del sistema intitulado Tónica Sol-Fa (Inglaterra) y posteriormente Tonika-Do (Alemania) es el carácter móvil de las sílabas del solfeo, siendo que todas las tonalidades mayores pueden

¹⁹ Escala mayor de Do es aquella que entonamos en el solfeo: Do – Re – Mi – Fa – Sol – La – Si – Do. Ya la escala menor de La, en su modo natural, es: La – Si – Do – Re – Mi – Fa – Sol – La (también es frecuente el uso de la escala de Do menor). Ya el solfeo con números utiliza la numeración de 1 hasta 7 (u 8) para representar las notas musicales.

ser cantadas utilizando el Do como tónica. De esta manera, en una melodía escrita en Fa Mayor, la nota Fa será cantada usando la sílaba Do (tónica), el Sol usando el Re (Supertónica), el La usando Mi (mediante), y así sucesivamente preservando la relación de intervalo entre la tónica y las demás notas de la escala (Freire, 2008, p. 118).

De esa forma, siguiendo el mismo ejemplo ya expuesto, tenemos:



Aunque las alturas absolutas sean: “Sol | La-Si-Do-Si | La”, las sílabas entonadas serán “Do | Re-Mi-Fa-Mi | Re”. Eso se debe al hecho de que el extracto se encuentra en el tono de Sol mayor. La nota Sol, que es la tónica y, por lo tanto, la base para toda la escala musical. Esta funge como el Do del solfeo relativo en la escala mayor, a saber, la altura a partir de la cual todas las otras se relacionarán.



En el ejemplo de arriba, las alturas absolutas son “Do#-Re-Do# | Do#-Si”. Sin embargo, lo entonamos a partir de la escala de La mayor, por lo que queda “Mi-Fa-Mi | Mi-Re”. En la escala de La mayor, el La es la tónica y se torna en Do del solfeo. De este modo, el Do# de la partitura escrita es la mediante de la tonalidad de La mayor y, en la práctica del solfeo móvil, es entonado como Mi, puesto que Mi es la mediante del tono de Do mayor.

El solfeo móvil tiene por función principal, como señala Goldemberg (2008), el desarrollo del oído interno y de la relación de los sonidos con las escalas mayor y menor, esto también sucede con el modalismo, aunque con menos frecuencia. No obstante, el mismo autor resalta que el solfeo móvil es el ideal para trabajar con grandes grupos de personas, como en el contexto escolar; y que este puede servir como herramienta para una iniciación musical democrática. Entre tanto, la literatura científica y mi experiencia docente parecen coincidir al indicar dos dificultades principales: a) la gran cantidad de sílabas a ser memorizadas (en la propuesta de solfeo móvil de Zoltán Kodály, por ejemplo, hay 17 sílabas para las notas naturales y las alteraciones de

sostenidos y bemoles²⁰); b) la transposición de la nota relativa para la altura absoluta a la hora de hacer relaciones teóricas o ejecutar un instrumento musical, causando una ruptura entre el solfeo y la práctica instrumental. En este sentido, Mackamul (1982), con una visión bastante sesgada, afirma que:

las ventajas del método relativo (llamado 'tónica-do') empleado en Europa son conocidas por una parte considerable de los pedagogos mexicanos. En este método se da prioridad a las relaciones, siempre iguales, entre los diferentes grados de la escala y la tónica independientemente de la altura absoluta de los sonidos. [...] La adopción del método relativo será posible sólo en caso de que se empleen sílabas para cada grado de la escala que sean diferentes a las utilizadas para designar los sonidos absolutos (pp. 35-36).

De manera similar, Demorest (2001) comenta que el enfoque móvil:

no hace nada para desarrollar el oído absoluto y no se conecta bien con la lectura instrumental, ya que, contrariamente a los nombres de las notas, la misma sílaba es usada para diferentes notas de la partitura. Sin embargo, no hay evidencia consistente que el sistema de Do fijo o cualquier otro sistema de sílabas ayude a desarrollar el oído absoluto (p. 40).

Por todo lo discutido hasta el momento, es cada vez más evidente que no existe un enfoque o sistema de solfeo mejor que el otro, sino que lo más importante es que cada maestro tenga los elementos y conocimientos necesarios para decidir cuál de estos enfoques es más adecuado a las necesidades y al plan de estudios adoptado. El docente debe estar consciente de los potenciales y de los límites de cada sistema. Sigamos al último enfoque, el que es por relación de intervalos.

2.1.3.3 Solfeo por relación de intervalos

El solfeo por relación de intervalos toma como base los intervalos entre una nota y su subsecuente o anterior. Como regla general, con este enfoque se puede crear un sentido tonal o modal en la música y la comprensión de los sonidos ocurre de manera aislada y no contextualizada. Sin embargo, cuando la música cantada obedece a principios que no son tonales o modales, como otras escalas (pentatónica, tonos enteros...) o la atonalidad, el solfeo por relación de intervalos se torna esencial. El trabajo del estudiante en este enfoque es memorizar

²⁰ En la propuesta de Kodály: naturales: Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Ti. Sostenidas: Di, Ri, Fi, Si, Li. Bemóles: Ra, Me, Se, Le, Te.

los espacios entre dos sonidos –es decir, los intervalos– para aplicarlos en la lectura a primera vista.

Veamos el ejemplo:



Ya sabiendo que las notas reales son: “Sol | La-Si-Do-Si | La”, el estudiante oye la nota Sol, que será su base, su punto de referencia, y él hace las relaciones de intervalo entre las notas. En este caso, la relación que él tendría que hacer es “2ª mayor ascendente - 2ª mayor ascendente - 2ª menor ascendente - 2ª menor descendente - 2ª mayor descendente”.



En este nuevo ejemplo, las alturas reales son “Do#-Si | La-Mi-Do#-Mi | La”. El estudiante toma por base el Do# inicial y hace las siguientes relaciones “2ª mayor descendente - 2ª mayor descendente - 4ª justa descendente - 3ª menor descendente - 3ª menor ascendente - 4ª justa ascendente”.

En la práctica del solfeo por relación de intervalos, ocurre una gran actividad mental en el procesamiento y la entonación de la melodía. En efecto, el proceso es tan sofisticado al punto de tornarse mucho más complejo para adoptarlo en la musicalización e iniciación musical básica, puesto que el músico debe tener conocimientos teórico-musicales ya desarrollados, al iniciar por la lectura de la partitura e intervalos musicales. Al respecto, Freire habla de su pensamiento sobre esa modalidad de solfeo:

El sistema por intervalos se torna extremadamente racional, pues no toma en cuenta las relaciones del contexto musical, estando basado apenas en las relaciones absolutas entre intervalos. Además, el análisis de intervalos se vuelve imposible de ser utilizado en situaciones de performance en tiempo-real, porque el tiempo de procesamiento para calcular una secuencia de intervalos no está disponible para situaciones “en vivo” (Freire, 2008).

Con esto, concluyo la exposición de los principales enfoques para la enseñanza y la práctica de solfeo. De manera resumida: el solfeo fijo se basa en la lectura y memorización de

los sonidos tal cual están escritos; el solfeo móvil se centra en la relación y la función del sonido en la escala (tonal o modal) y/o armonía; finalmente, el solfeo por relación de intervalos se enfoca en la distancia entre dos sonidos subsecuentes.

Sin importar la metodología escogida/utilizada es importante tener en mente que el aprendizaje de solfeo debe involucrar la comprensión del todo musical, contando con el análisis de la melodía y de otros aspectos que son ofrecidos en la partitura.

El solfeo, efectuado de manera reflexiva, deja de ser algo pasivo o mecánico para constituirse en un tipo de práctica consciente, que intenta lograr, durante el proceso de lectura, niveles cualitativamente distintos de comprensión musical y de cualidades expresivas del todo (Santos *et al.*, 2003, p. 40).

2.2 La Solfeología de los materiales educativos

Como ya he mencionado, busqué definiciones y conceptos de solfeo –en textos relacionados directamente con ellos– acuñados por autores de materiales educativos de solfeo, como métodos y metodologías. La búsqueda y recopilación de los datos se dio entre los meses de junio y octubre de 2015 en tres bibliotecas especializadas en música de la Ciudad de México, de las más grandes, a saber: la biblioteca Cuicamatini de la UNAM, la biblioteca del Conservatorio Nacional de Música del INBA, y la biblioteca del Centro Cultural Ollin Yoliztli de la CDMX. Elegí las tres por tratarse de instituciones de reconocida importancia en la formación de los músicos mexicanos y, supuestamente, con enfoques formativos distintos, lo que me podría brindar mayor variedad de materiales; desafortunadamente, esto no fue una realidad.

En las tres bibliotecas los materiales disponibles sobre solfeo casi coincidieron totalmente entre sí, por lo que podríamos considerar que estos espacios de estudio resguardan gran material sobre el tema de solfeo. Sin embargo, noté que no hay libros de origen cubano, brasileño, colombiano, chileno o venezolano (países de los que se tiene noticia de la existencia de materiales publicados sobre solfeo) y hay pocos libros argentinos. Por lo anterior, puedo inferir que hay cierta hegemonía de determinados materiales oriundos de ciertos países.

Como ya lo mencioné, yo partí de la teoría de que las tres instituciones elegidas para revisar su acervo me mostrarían sus particularidades institucionales a partir de la revisión de su bibliografía, sin embargo al percatarme de que las tres tienen libros muy similares, concluyo que comparten visiones y concepciones muy similares del solfeo y su enseñanza.

Referente al proceso llevado a cabo en las tres bibliotecas, seguí tres etapas: 1) identificación de las secciones que tenían los materiales de solfeo, acción muy sencilla ya que las propias bibliotecas tenían códigos de catalogación específicos para lo que yo buscaba (*teoría de la música, solfeo, lenguaje musical, entrenamiento auditivo...*); 2) consulta de todas y cada una de las obras disponibles al momento de mi visita en cada biblioteca, y búsqueda del concepto de solfeo o similar en cada obra; 3) transcripción de la cita y su respectiva referencia. Las etapas 2 y 3 fueron las más largas y laboriosas. Para la etapa 2, busqué en los contenidos de cada obra indicios sobre el solfeo desde lo más obvio, como “El solfeo es...”, hasta definiciones con carácter más subjetivo, como “[El maestro] debe considerar que se ha pensado, de antemano, que la lectura y entonación de cada nuevo conocimiento, estará precedida de la correspondiente práctica de escritura” (Ortega Velázquez, 1979, p. 3).

No mantuve un conteo de todos los libros que consulté, pero seguramente fueron más de 300 títulos entre las tres bibliotecas. La mayoría fueron publicaciones en las que solamente hubo partituras con ejercicios melódicos o rítmicos, sin contener siquiera, un párrafo de texto explicativo sobre el tema del libro o la propuesta. Como un dato curioso, todas las publicaciones de origen italiano se enmarcaron en esta descripción, también como muchas de las francesas; por otro lado, los materiales que más presentaron explicaciones sobre su tema fueron los mexicanos, los españoles y los estadounidenses. Una preocupación que yo tenía era en qué idiomas iba a encontrar los libros, dada mi propia limitación lingüística. Fue una sorpresa constatar que todo el material disponible estaba en alguna lengua en la que yo tuve los medios para comprenderla, a excepción de un libro que estaba en japonés. Los libros consultados estaban en los siguientes idiomas: español (idioma predominante, lo que no es ninguna sorpresa dado el contexto en el que estaba), inglés (segundo idioma más frecuente), francés, italiano, alemán y catalán. Pese a que consulté más de 300 obras, apenas 34 contenían concepciones sobre el solfeo; las otras o no hacían ninguna mención, como ya comenté. Fueron pocos los casos que definían lo que es la percepción musical o el entrenamiento auditivo, pero nunca se refirieron al solfeo como tal. Además de esto, la mayoría fue publicada entre los años 1951 y 2000, y las editoriales estuvieron en México, EEUU, España, Francia, Argentina y Suecia (en orden decreciente de cantidad de obras). De los materiales revisados, dos tercios estaban en español, siendo que pocos de estos eran de origen no hispánico y el otro tanto eran traducciones al español de obras publicadas originalmente fuera de Iberoamérica.

Respecto a la organización de los datos, busqué crear significado a partir de algunos ejes orientadores. La inspiración de estos ejes fue la propuesta de Rogers (2004) para la enseñanza del *Music Theory*. Aunque el autor se refiera al solfeo como lectura cantada a primera vista, él propone divisiones en pares conceptuales para abordar el solfeo²¹, las cuales fueron la base de mi organización. De esta manera, delimité cuatro pares conceptuales y analicé los materiales según los mismos: a) habilidad o materia; b) atómico o integrado; c) sentir o razonar; d) del sonido a la notación o de la notación al sonido. Cuando fue necesario, busqué crear matices intermedios entre estos. A continuación, enunciaré los aspectos analizados a partir de estas categorías.

2.2.1 Habilidad o materia

El primer par conceptual que es el solfeo como *habilidad* o como *materia* surge de una preconcepción mía respecto a que en Hispanoamérica el solfeo era pensado como una materia y en otras partes del mundo era la habilidad dentro de una materia; esta idea surgió de mis experiencias en Latinoamérica y por lecturas hechas sobre el solfeo. Después del análisis de los materiales consultados, esta visión está *parcialmente* corroborada. Gran parte de los libros hace referencia al solfeo como *habilidad*, como en los ejemplos citados abajo:

La lectura medida y la entonación de la escritura musical se llama solfeo. Solfeear es medir y entonar lo que expresa la escritura musical (Sociedad Didáctico-Musical, 1958, p. 9).

Por otra parte, Lenguaje Musical no es solo conocimiento y traducción en sonido de los signos (que eso sería solo Solfeo) o traducción de los sonidos a signos (dictado musical), sino también conocimiento de las normas y estructuras en que se basa ese lenguaje de sonidos (o sea su gramática) (Loras Villalonga, 1998, p. 5).

²¹ Estos cuatro son: integración vs separación, habilidad musical vs aislamiento, enfoque histórico vs estilístico, conceptos vs habilidades.

El principal objetivo del entrenamiento aural debería ser desarrollar la sensibilidad musical. Los diferentes ejercicios – lectura a primera vista (lectura cantada a primera vista [solfeo]), dictado, etc., no deberían ser considerados como un fin en sí mismos, pero como un medio para alcanzar esta sensibilidad (Edlund, 1963, p. 13). [Original en inglés]²²

Necesito hacer dos consideraciones en este caso del solfeo como habilidad. Una es que la tradición anglosajona, como he expuesto en la sección de terminología, normalmente identifica al solfeo como una habilidad –lectura cantada– dentro una materia, generalmente (en sus denominaciones inglesas) *music theory* o *aural skills*. Por lo anterior, todos los libros en inglés recopilados se inscriben en esta concepción. La segunda consideración es que, en el caso de los libros de habla hispánica o traducciones al español, en los que el solfeo es considerado como una habilidad, se utilizan los siguientes términos de *lectura cantada/entonada a primera vista*, y tiene como su contraparte el dictado musical.

Regresando a mi visión sesgada del solfeo como materia, hice referencia a que esto estaba parcialmente corroborado. Lo anterior es debido a que los libros que ubican el solfeo como materia son casi todos originarios de Hispanoamérica, aunque representan menos del 20% del total de las publicaciones recopiladas. En estas circunstancias, la *lectura cantada/entonada a primera vista* (y su contraparte, el dictado) son componentes del solfeo, lo que está en claro contraste con lo mencionado en el párrafo anterior. Además, cabe mencionar que la mayoría de las referencias francesas hace alusión a una estructura similar, lo que me lleva a suponer que esto es un modelo adoptado/adaptado por contextos hispánicos desde Francia. Los ejemplos abajo ilustran tales conclusiones:

Separadas las partes del solfeo – RÍTMICA Y MÉTRICA, ENTONACIÓN, DICTADO, LECTURA – y ordenado en rigurosa progresión las dificultades (Baquero Foster, 1974, p. 7). [Mayúsculas del autor]

Leer a primera vista sólo es posible cuando existe una experiencia auditiva suficiente para identificar rápidamente [las] notas con imágenes sonoras, por lo que esta lectura deberá ser individual y sin la ayuda de ningún instrumento (Estrada Rodríguez, 1984, p. 4).

²² Haré mención sobre el idioma de origen de las publicaciones solo por ayudar en la identificación de la tradición de la cual posiblemente provenga el material citado.

[El solfège está dividido en diferentes secciones en el libro, tales como:] Entonación, dictado oral (ejecución del maestro, reproducción vocal del alumno, solmización y corrección), polifonía, ritmo (Chevais, 19??, p. 3). [Original en francés]

No obstante, hubo un caso que me puso en duda sobre cuál sería el mejor grupo. Lo transcribo abajo:

Pregunta. ¿Qué es el solfeo?

Respuesta. El solfeo es el estudio detallado de todos los elementos necesarios a la lectura musical. [...]

P. ¿Qué es solfear?

R. Solfear es leer la música cantando y dándole a cada signo su valor exacto (Van de Velde, 1927, p. 4). [Original en francés]

En la primera pregunta, qué es el solfeo, se percibe que los “elementos necesarios” están al servicio del solfeo, lo que me lleva a considerar que es una materia compuesta de varios elementos. Ya en la segunda pregunta vemos que el solfeo es sinónimo de lectura cantada, es decir, una habilidad. Puede ser por el hecho de consistir en una publicación antigua –incluso su estrategia didáctica es del tipo positivista– y hay una confusión conceptual, o el propio autor estaba involucrado en este tipo de discusión y quiso quedarse, conscientemente, en una postura intermedia. Lo que sí es un hecho es que, para él, hay un doble carácter simultáneo: la habilidad y la materia.

2.2.2 Atómico o integrado

En este par conceptual busqué verificar si el enfoque propuesto en los materiales se encaminaba hacia una visión *atómica* o *integrada* del solfeo. Inicialmente, me había imaginado que esto sería totalmente análogo a la concepción de materia o habilidad²³, y, nuevamente, estaba equivocado en mi suposición. Un determinado autor, por ejemplo, puede considerar el solfeo como habilidad, pero esto no significa que su visión será atómica, es decir, el solfeo es entonado, escuchado y analizado basándose en lo integral del sentido musical, en la expresión, en la musicalidad (como lo sugiere Rogers, 2004).

²³ Estando la materia vinculada con lo integral, y la habilidad con lo atómico.

El caso de una visión atómica (como la descrita en Henry, 2004), tanto maestro como estudiante se enfocan en la correcta ejecución de cada altura, ritmo y dinámica solicitada – priorizando los dos primeros. En otras palabras, decodificar en sonidos lo escrito, de manera casi fonética, sonido por sonido. Esto fue lo que pude desprender de parte de los materiales educativos. Alrededor del 65% de los que pude hacer alguna deducción o inferencia. Por ejemplo, el famoso compositor mexicano Julián Carrillo en su libro de solfeo propone un método advenido de la teoría pos-tonal de la armonía. En un caso como el ejemplo de abajo, lo melódico debe ser entonado usando números (como los *pitch clases*) de la escala cromática. En este caso, el estudiante deberá entonar “0 – 4 – 7 – 7 – 7”, lo que atomiza el solfeo, enfocándose apenas en la altura y en el ritmo.



Fig. 1.2: Ejemplo de solfeo extraído del Manual de Solfeo de Julián Carrillo (p. 3)

Otros dos ejemplos más explícitos que siguen esta línea de pensamiento son los siguientes:

Lectura a primera vista – la habilidad para leer (cantar o tocar) música a “primera vista”, es decir, sin preparación previa. Solfeo se refiere específicamente a [la] lectura a primera vista vocal (Bauguess, 1995, p. 40). [Original en inglés]

El solfeo, o sea la lectura entonada de los signos con los cuales se escribe la música, no es más que el canto correcto de los intervalos, dándoles el valor correspondiente a la figura de nota (Cordero, 1963, p. 7).

Por otro lado, un tercio de las publicaciones recopiladas consideran al solfeo de manera más holística, es decir, como *parte* integrante de un todo al mismo tiempo que es una integración de ese *todo*. La diferencia reside en que se hace más énfasis en el solfeo como la suma de varias partes, no una porción aislada. Parafraseando a Benward (2000) en la cita de abajo: la destreza

y la precisión –que en una visión atómica es frecuentemente muy valorada²⁴– no es lo principal, pues esto está subordinado a la capacidad de audición interna. En otras palabras, no importa tener un solfeo (atómicamente hablado) perfecto, con frecuencias y ritmos perfectos, si en la mente la imagen sonora no está construida para dar significado y expresividad a lo musical. Esta conexión también es traducida como *integral* en estos ejemplos:

La escucha inteligente es la cosa más importante que un músico hace. No importa qué nivel de destreza y precisión es alcanzado con un instrumento o la voz, inevitablemente el éxito es limitado y regulado por la habilidad del oído que discrimina y guía la interpretación musical (Benward, 2000, p. x). [Original en inglés]

Organización del material didáctico: Tema ‘A’: Lectura Isócrona; Tema ‘B’: Entonación de Intervalos; Tema ‘C’: Métrica; Tema ‘D’: Lectura con medida; Tema ‘E’: Solfeo (Síntesis de los temas anteriores) (Hernández Rincón, 1961, p. i).

El solfeo es una habilidad que necesita práctica y concentración. Los estudios nunca deberían ser hechos como ejercicios mecánicos, sino siempre con un aspecto de arte musical. Entrenamiento auditivo, en esencia, significa tornarse consciente de e identificar los sonidos que usted ha escuchado miles de veces, y aprender a escribirlos. Aprender a leer a primera vista significa ver una nota no solamente como un símbolo aislado, sino como un sonido que es parte de un grupo de sonidos que conforman una frase o una parte de un todo (Fish, 1993, p. xi). [Original en inglés]

2.2.3 Sentir o razonar

Un autor puede concebir el solfeo como materia o habilidad, en un enfoque atómico o integral, y también trabajar entre la *razón* y la *sensación*. Hipotéticamente hablando, se podría vincular el sentir con un enfoque de solfeo móvil (muy usado en la tradición anglosajona) –ya que este busca relacionar los sonidos dentro de un sistema de organización melódica a partir de su función, lo que es fácilmente trabajando a partir del *sentir*– y los otros dos principales enfoques de solfeo a partir del razonamiento (muy usado en la tradición latina) –que consiste en calcular una distancia de intervalos entre dos sonidos o construir racionalmente los sistemas de

²⁴ La traducción al castellano de Dandelot (1979), por ejemplo, dice que lo más importante es “leer rápidamente debe ser pues la meta de todo estudio de lectura” (p. 1).

organización melódica fija. Y, a excepción del solfeo por relación de intervalos, esta hipótesis prácticamente se confirma en los materiales consultados, puesto que todos los materiales que provienen de una tradición hispánica o francesa hacen énfasis en lo racional, mientras que los materiales anglosajones trabajan enfocándose en la sensación.

Además del ejemplo de Edlund (1963) ya citado –que, de hecho, contradice lo que había planteado inicialmente como razonamiento–, veamos un ejemplo que (de hecho, es el único que no es anglosajón entre los recopilados para esta categoría) que habla del desarrollo del sentir:

Solfeo escolar destinado a los alumnos: iniciación a los estudios de los signos del solfeo, iniciación a la polifonía y constantemente: cultura del gusto, desarrollo del sentido musical (Chevais, 19??, p. 4). [Original en francés]

Ya sobre el razonamiento, hay declaraciones muy explícitas y otras entrelíneas en los textos de los materiales educativos. Observemos:

Es necesario evitar que al ejercicio profesional se llegue con el pobre equipo técnico de un solfeo hecho por intuición sobre la base del diatonismo melódico nacido de las funciones armónicas de Tónica y Dominante en los modos Mayor y Menor. [...] El camino seguro para llegar a la comprensión total de la música de hoy, de sentido oscuro e impenetrable para los solfistas del diatonismo de los modos Mayor y Menor, es la entonación RAZONADA que se funda en un dominio absoluto de los intervalos del Sistema Temperado de doce sonidos (Baqueiro, 1974, p. 10).

Solfeo es la producción por la voz humana de los sonidos representados en la escritura musical, con la entonación, intensidad y duración debidas, sirviéndose para nombrarlos de las sílabas DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI (Gariel, 1905, p. 5). [Mayúsculas del autor]

La lectura y escritura de la música [...] [son la] realización de una serie de operaciones cifradas en el pensamiento y la memoria musicales que conducen a la interpretación. Así consigue la música su expresión y su comunicación, que existe, aunque no tengan valoración semántica como cualquier lenguaje de relación (Blach, 1998, p. 1).

Estos párrafos representan la tendencia conceptual de la totalidad del material recopilado. Como había comentado anteriormente, no hay en este pensamiento razonado ejemplos de origen sajón, siendo una característica de contextos neolatinos. Baqueiro (1974) dice claramente que uno debe razonar para entonar el solfeo, alejándose en lo posible de los apoyos armónicos y

acercándose de un solfeo basado en la escala cromática. Sin embargo, en el interior de su obra, el autor adopta las estrategias típicas del enfoque fijo. Ya Gariel (1905) se sirve del mismo enfoque de solfeo fijo y declara que solo a partir del nombramiento correcto de las sílabas de solfeo el músico podrá leer la partitura musical. En otra línea del pensamiento razonado, Blach (1998) se concentra en el papel del pensamiento y de la memoria en la lectura musical, a través de lo que llama “operación cifrada”. En ningún momento explica qué es tal operación cifrada, pero si *cifrar* en la RAE tiene como un significado “Transcribir en guarismos, letras o símbolos, de acuerdo con una clave, un mensaje cuyo contenido se quiere ocultar” (RAE, 2014). Por la definición anterior, puedo deducir que la operación cifrada sería el camino inverso, es decir, un proceso consciente de decodificación de los símbolos en sonidos, lo que implica un proceso razonado del solfeo. De hecho, esta cuestión sobre la notación y el sonido forman el último par conceptual analizado, en la siguiente subsección.

2.2.4 Del sonido a la notación o de la notación al sonido

Este último par conceptual surge a partir de diversas discusiones que he tenido tanto con colegas (maestros) como con mis lecturas de base. Estas cuestiones pueden ser resumidas en la pregunta: ¿el solfeo está al servicio del sonido o de la partitura? Esta interrogante tiene profundas raíces en las propias concepciones del solfeo de cada maestro y cada posible respuesta interferirá directamente en la práctica docente, definiendo contenidos, enfoques, evaluación, etc. También un descompás entre la concepción del maestro y la del material didáctico elegido podría generar problemas en el momento de poner en marcha la acción educativa. Veamos algunos ejemplos:

El comienzo del solfeo es como el comienzo de la lectura del idioma: primero uno aprende algo del idioma, después aprende a leerlo; y uno necesita tornarse familiarizado con la fraseología musical para cantar pasajes melódicos desde los símbolos (Root, s/f, p. ii). [Original en inglés]

Solfeo es el arte de entonar y medir los sonidos (Del Castillo, 1925, p. 7).

Los ejemplos previos ilustran concepciones en las que el solfeo surge de lo sonoro y, de ahí, se dirige a la notación. El solfeo funciona como una herramienta para traducir el material sónico, que es etéreo, en algo más concreto y más palpable, la notación. Otro caso similar en el material recopilado podría ser el de Vega (1960), donde, aunque no haga declaraciones directas, siempre se refiere a la *teoría* y al *solfeo*, es decir, el solfeo como elemento completo y complementado por la teoría, adquiriendo el carácter práctico de toda una base teórica. El camino

inverso, de lo escrito a lo sonoro, también es una posibilidad en la literatura consultada, la más común, de hecho. Además de diversos ejemplos anteriores (como Loras Villalonga, 1998) observemos otros textos:

Es la lectura o descifrado rítmico-métrico y melódico (armónico) de la notación de una partitura o trozo musical. Lo definimos así por un motivo muy preciso: 'lectura de la notación'. Es decir, el signo, en su pleno poder de evocación, de desencadenante del hacer musical representado (Frega, 1975, p. 16).

Pregunta. ¿De qué trata el estudio del solfeo?

Respuesta. Del conocimiento y uso de los signos musicales.

P. ¿De cuántas partes consta?

R. De tres.

P. ¿Cuáles son?

R. 1º del conocimiento y uso de todos los signos musicales y palabras italianas que se refieren al sonido, ó á (sic) la medida musical del tiempo; 2º de la entonación de las Notas, y 3º de la aplicación del valor de tiempo á (sic) las mismas. [...]

P. ¿Qué es Solfear?

R. Ejecutar debidamente la música nombrando las notas (Campano, 1883, p. 7-9).

Durante los últimos años se ha empezado a comprender que un estudio completo del Solfeo exige, no sólo la práctica, sino el conocimiento exacto de la escritura musical y sus leyes (Sociedad Didáctico-Musical, 1958, p.7).

En los recortes presentados, es evidente que el trabajo del solfeo es representar sonoramente lo que está escrito en alguna especie de notación, casi siempre la partitura musical tradicional. En este sentido, yo podría inferir que el aprendizaje del solfeo asume un papel de alfabetizador de la partitura. El solfeo funge como el medio a través del cual se aprende la notación musical tradicional. No es mi intención empezar a cuestionar la validez de este proceso, sin embargo, he notado lo siguiente: si parto del supuesto de que la música es un lenguaje, y la lengua también es un lenguaje, ¿por qué hay un fuerte énfasis en aprender la partitura, la notación, antes de aprender a comunicarse con este lenguaje? Esta es una interrogante clásica

de la educación musical, y ya existe una amplia discusión alrededor de este tema. Usando la experiencia aquí detallada, cabría un estudio futuro que hiciera un análisis similar al mío, pero con materiales didácticos más recientes.

2.3 La solfeología en esta investigación

Habiendo recorrido aspectos históricos, terminológicos, metodológicos, de sistematización y conceptuales, creo que es adecuado buscar y construir una definición de solfeo que será uno de los cimientos conceptuales de esta investigación. No es una tarea fácil, dado que hay que intentar abarcar todos los matices que he encontrado en las prácticas educativas estudiadas empíricamente en Brasil, por lo que trataré de mantener una visión amplia e incluyente.

Tomando en consideración todo lo expuesto en este capítulo, el solfeo será visto 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. Lo anterior es considerado desde una perspectiva estricta (habilidad) hasta una amplia (materia). 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 voy a referir 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.

CAPÍTULO 3. LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE SOLFEO EN BRASIL: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL

Motivado por el seminario de Teoría y Diseño Curricular del Posgrado en Música de la UNAM y por la tesis doctoral del Dr. Miguel Arturo Valenzuela, consideré hacer un estudio paralelo al objetivo principal de esta investigación, el cual me aportaría información relevante sobre la situación contemporánea del solfeo en la educación superior brasileña. De esta manera, decidí que haría un estudio sobre el solfeo a partir de su concepción curricular, a través de una pesquisa en los programas oficiales de las licenciaturas en música de Brasil. El objetivo es verificar su posición en el diseño curricular, su carga horaria, planes de enseñanza, referencias, interacción con otras materias o asignaturas y otros datos que contengan los planes de estudio.

Este estudio se vuelve posible porque existe la prerrogativa legal del Ministerio de la Educación (MEC) brasileño que, bajo esta estancia, todas las licenciaturas deben tener aprobado lo que la legislación de este país llama el *Projeto Pedagógico de Curso* (PPC) (Brasil, 2004). De acuerdo con este documento, los PPCs deben especificar "la clara concepción del curso de grado en Música, [...] su currículo pleno y su implantación" así como "las formas de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje" (Brasil, 2004, p. 1). Aunado a esto, el MEC posee una plataforma virtual, el e-MEC²⁵, en el que cualquier persona puede acceder a los datos oficiales de las universidades y licenciaturas de las diversas áreas del conocimiento. Con base en esto, realicé una búsqueda en la base de datos e-MEC el 20 de agosto de 2014, ahí hallé una tabla con todos los cursos de licenciatura en música brasileños autorizados por el Ministerio de Educación hasta la fecha de mi consulta.

3.1 Algunas delimitaciones

Para realizar este estudio, delimité algunas características para que el proceso se tornase viable. Para empezar, lo concibo como un análisis documental que, según Sá-Silva y colegas (2009), está basado en fuentes primarias, es decir, fuentes que no recibieron tratamiento analítico o científico. Con estas fuentes primarias, me refiero a los planes y programas curriculares oficiales divulgados a través de los PPCs, de los sitios oficiales de las instituciones o recabados a través

²⁵ <http://emec.mec.gov.br/>

de mis contactos personales con maestros que están directamente vinculados a una determinada institución.

Organicé los datos en tablas, donde busqué ciertas *unidades de análisis* (Sá-Silva *et. al*, 2009), a través de las cuales ejecuté *análisis de contenido* y *análisis formales* (García, 1993), persiguiendo un camino *pragmático* (Peña Vera y Pirela Morillo, 2007), es decir, buscando las relaciones entre texto y contexto a partir de unidades que otorgan sentido al material recopilado. Las informaciones fueron organizadas y catalogadas mediante etiquetas como: los nombres de las asignaturas, el número de horas totales y parciales de las asignaturas, el posicionamiento de las asignaturas en el currículo, el resumen de las asignaturas, las referencias bibliográficas, y otros datos complementarios. Estos fueron organizados horizontalmente en las etiquetas descritas arriba, así como verticalmente por Institución de Enseñanza Superior (IES) y la entidad federativa brasileña –en una entidad federativa, puede existir más de una IES, y en la IES puede existir más de un curso del área de música, como educación musical, interpretación, musicoterapia, asimismo cada curso tiene un PPC propio.

Seguí, también, las macrorreglas señaladas por Peña Vera y Pirela Morillo (2007) para el análisis documental: a) omisión de informaciones con poca importancia; b) selección de los elementos textuales relevantes; c) generalización propositiva de conceptos y de nuevas informaciones; y, finalmente, d) la integración de las informaciones, deduciendo, induciendo y generando conceptos más generales y totales del discurso. En otras palabras, de manera más sintética, planteo un análisis de contenido en tres conjuntos: la reducción de los datos; la presentación de los datos; y las conclusiones e in(ter)ferencias por mí elaboradas. Dada la cantidad inmensa de cursos, especialmente en las regiones sur y sureste, me detuve a analizar las IES de las regiones con menos oferta de licenciatura en música, pero los datos seguramente reflejan una realidad nacional.

3.2 Los currículos y el solfeo

Después de arreglar los datos de la primera tabla generada por el sistema e-MEC (que, por cierto, fue organizada por el sistema de manera confusa, pues se pueden hallar algunas repeticiones), construí una segunda tabla, distribuyendo los cursos apuntados por el sistema e-MEC entre regiones brasileñas, estados, IES y carreras. Dado que el diseño y la concepción curricular pueden variar para cada carrera y, en consecuencia, la distribución de las materias de

solfeo; opté por separar las carreras en: a) educación musical, b) educación musical a distancia, c) musicoterapia, música y tecnología y música popular brasileña, y d) instrumento, canto, dirección y composición. El primer desglose de la información obtenida fue la cantidad de licenciaturas:

Región	Estado	# IES	Privadas/ Públicas	# EM	# EAD	# MT/ MPB	# ICDC	Total
Centro-Este (CO)	DF	1	00/01	1	1	-	1	03
	MT	1	00/01	1	-	-	1	02
	MS	1	00/01	1	-	-	-	01
	GO	3	01/02	3	-	1	1	05
<i>Total CO</i>	<i>4</i>	<i>6</i>	<i>01/05</i>	<i>6</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>11</i>
Noreste (NE)	BA	3	01/02	3	-	1	3	07
	SE	1	00/01	1	-	-	-	01
	AL	1	00/01	1	-	-	1	02
	PE	3	00/03	3	-	-	2	05
	PB	2	00/02	2	-	-	3	05
	RN	2	00/02	2	-	-	1	03
	CE	3	00/03	4	-	1	2	07
	PI	1	00/01	1	-	-	-	01
	MA	2	00/02	2	-	-	-	02
<i>Total NE</i>	<i>9</i>	<i>18</i>	<i>01/17</i>	<i>19</i>	<i>-</i>	<i>2</i>	<i>12</i>	<i>33</i>
Norte (NO)	RR	1	00/01	1	-	-	-	01
	RO	1	00/01	1	-	-	-	01
	AM	2	00/02	4	-	-	-	04
	PA	2	00/02	2	-	-	-	02
	AC	1	00/01	1	-	-	-	00
	TO	0	-	-	-	-	-	-
	AP	0	-	-	-	-	-	-
<i>Total NO</i>	<i>7</i>	<i>7</i>	<i>00/07</i>	<i>9</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>9</i>
Sur (SU)	RS	10	05/05	10	1	4	9	24
	SC	5	04/01	5	-	-	2	07
	PR	9	02/07	8	-	2	8	18
<i>Total Sur</i>	<i>3</i>	<i>24</i>	<i>11/13</i>	<i>23</i>	<i>1</i>	<i>6</i>	<i>19</i>	<i>49</i>

Total Gral.	23	55	13/42	57	2	9	34	102
--------------------	-----------	-----------	--------------	-----------	----------	----------	-----------	------------

Tabla 3.1: distribución de licenciaturas y carreras en música.

Con estos datos en mis manos, empecé un proceso de búsqueda de los PPC's de dichos cursos, a través de los sitios oficiales de las IES y del contacto con las coordinaciones de todos los cursos y/o direcciones de enseñanza de las universidades, así como el contacto directo con maestros de la IES. En algunos casos, conseguí el PPC completo e integral y, en otros, a penas el mapa curricular, y en algunas solamente los resúmenes de las materias. Brasil tiene 27 unidades federativas, divididas en cinco regiones. La región sureste es la que cuenta con mayor oferta de licenciaturas en música, por lo que deliberadamente la dejé afuera de este estudio dada la cantidad de información existente. Las otras regiones, contacté a todas las IES por e-mail o a través de su sitio web. Es importante subrayar que algunas de las instituciones fueron muy atentas y me dieron pronta respuesta sobre las informaciones solicitadas por correo electrónico. Describo abajo los logros en cada una de las regiones.

De las 11 licenciaturas de la región CO, tuve acceso al 82% de los mapas curriculares, con sus planes de clase, y al 63% de los planes y programas o resúmenes de cada materia; además, del 18% de las licenciaturas no tuve acceso a ninguna información sea de los planes de estudio o del mapa curricular. La región NE tiene un total de 33 carreras de música, de las cuales tuve acceso al 94,3% de las tiras y al 82,9% de los planes o resúmenes; del 6% no tuve acceso a ninguna información. En el NO, los porcentajes se quedaron: 77,8% de las tiras, 44,4% de los PPC's o resúmenes, 12% sin ninguna información. Por fin, la búsqueda en las IES de la región sur me regresó 90,2% de mapas, 62,7% de PPC's o resúmenes y 10% de falta de información. Vale resaltar que el acceso a los planes no garantiza que existan todas las informaciones básicas (es decir, carga horaria, resumen de la asignatura, contenidos y bibliografía); a veces había solamente una u otra. Me parece que conseguí un buen muestreo de la realidad brasileña, ya que cuento con la información del 88,7% de las carreras en música de toda la república (excepto de la región sureste).

Buscando los nombres de las asignaturas que pudieran integrar contenidos del solfeo, percibí que tendría que mirar, también, el resumen de cada materia y sus referencias para poder delimitar en qué lugares, dentro de los programas oficiales, se encuentra el solfeo. De esa forma, verifiqué las siguientes asignaturas:

Región	Nombres ²⁶
CO	Introducción a la Música; Canto Coral; Estructuración Musical; Lenguaje Musical; Lenguaje y Estructuración Musical; Percepción y Estructuración Musical; Percepción y Análisis Musical; Percepción Musical; Teoría y Percepción Musical; Percepción y Solfeo
NE	Elementos de la Música; Entrenamiento Auditivo; Estructuración Musical; Lenguaje y Estructuración Musical; Literatura y Estructuración Musical; Percepción Armónica; Percepción e Instrumentación; Percepción Melódica; Percepción Musical; Percepción Polifónica; Percepción Rítmica; Percepción y Solfeo; Práctica de Solfeo; Seminarios en Percepción; Teoría y Percepción Musical
NO	Lectura y Escritura Musical; Lenguaje y Estructuración Musical; Percepción Armónica; Percepción Musical; Percepción y Análisis; Percepción y Análisis de las Formas Musicales; Teoría y Percepción Musical
SU	Entrenamiento Auditivo; Estructura del Lenguaje Musical; Estructuración Musical Básica; Fundamentos Básicos de la Música; Fundamentos Teóricos de la Música; Lectura y Escritura Musical; Lenguaje y Estructuración Musical; Música; Musicalización; Percepción Musical; Percepción y Apreciación Musical; Percepción, Improvisación, Teoría, Contrapunto y Armonía; Rítmica; Teoría Musical; Teoría Musical y Percepción Auditiva; Teoría y Percepción; Teoría y Percepción Musical

Tabla 3.2: nombres de las asignaturas.

De los nombres de las asignaturas encontradas, podemos verificar que hay, básicamente, tres formas de organización que se pueden relacionar directamente con algunas corrientes de organización curricular:

1) El solfeo como parte de un saber organizado en un conjunto, de manera similar a la tradición estadounidense (Karpinski, 2000), es el saber que llamaré *integrado*: en este grupo están los currículos que organizan el solfeo como una parcela de un conocimiento mayor, lo que los estadounidenses llaman *Music Theory* (Rogers, 1984). En este modelo, el solfeo es concebido como la habilidad de solfear y está aunado con el entrenamiento auditivo, la teoría de la música propiamente dicha y el análisis musical, enfocándose, con frecuencia, en el entrenamiento aural para el desarrollo del oído interno. El solfeo (sentido estricto) está al servicio de un todo. En las materias vislumbradas en los currículos analizados, podemos inferir que esta corriente de pensamiento está presente cuando se nombran las materias, por ejemplo, como "Estructuración Musical", "Lenguaje Musical", "Lenguaje y Estructuración Musical", pues estos nombres sugieren

²⁶ Aunque los nombres tengan referentes directos con cambios de palabras en la traducción del portugués al español –por ejemplo, la "percepción musical" brasileña es, en general, "entrenamiento auditivo" en México– opté por hacer una traducción más literal de los términos, tomando en cuenta los aspectos semánticos discutidos en el capítulo de solfeología.

una organización más holística del contenido teórico y práctico del solfeo con los otros campos de estructuración musical.

2) El solfeo como parte de un saber, aunque estrechamente vinculado a la percepción musical (Valenzuela, 2001), acorde a la tradición francesa de *formation musicale (solfège)*, es el saber que llamo *disciplinario*: en esta categoría, infiero que el solfeo (sentido estricto) es visto como un saber apartado de los otros, desarrollado a partir de materias específicas, la finalidad es dominar la habilidad de solfear. En este tipo de enfoque es común que el solfeo y la percepción musical sean tratadas como habilidades independientes; de hecho, el solfeo regularmente es visto como una habilidad y la percepción musical otra, aunque estén fuertemente conectadas. "Percepción y Estructuración Musical", "Percepción y Análisis Musical", "Percepción Musical", "Teoría y Percepción Musical", "Percepción y Solfeo" son algunos de los nombres verificados en esta colecta de datos que pueden estar insertos en esta categoría.

3) El solfeo sin relación con alguna tradición escolástica, generalmente en asignaturas iniciales y/o materias vocales del currículo, es lo que llamo *introdutorio*: en esta organización, al solfeo se le otorga la responsabilidad de musicalizar al estudiante e introducirlo al conocimiento musical "formal". Está especialmente ubicado en currículos que, posiblemente, no poseen una prueba de aptitud/habilidad musical previa al ingreso del estudiante en la universidad. Ejemplificando en algunos de los currículos analizados, noto que "Introducción a la Música" y "Canto Coral" hacen alusión a este tipo de organización.

Entonces, a partir de estos datos podemos dibujar otra tabla, en la cual se visualicen estas materias organizadas dentro de las categorías propuestas:

Categoría	Nombres	Frecuencia (carreras)	% Frecuencia
Introdutorio	Canto Coral; Elementos de la Música; Fundamentos Básicos de la Música; Fundamentos Teóricos de la Música; Introducción a la Música; Musicalización	12	8,2%
Integral	Estructura del Lenguaje Musical; Estructuración Musical; Estructuración Musical Básica; Lenguaje Musical; Lenguaje y Estructuración Musical; Literatura y Estructuración Musical; Percepción y Estructuración Musical; Percepción, Improvisación, Teoría, Contrapunto y Armonía; Seminarios en Percepción; Música	27	18,5%
Disciplinario	Entrenamiento Auditivo; Lectura y Escritura Musical; Percepción Armónica; Percepción e Instrumentación; Percepción Melódica; Percepción Musical; Percepción Polifónica; Percepción Rítmica; Percepción y Análisis;		

Percepción y Análisis de las Formas Musicales; Percepción y Análisis Musical; Percepción y Apreciación Musical; Percepción y Solfeo; Práctica de Solfeo; Rítmica; Teoría Musical; Teoría Musical y Percepción Auditiva; Teoría y Percepción; Teoría y Percepción Musical	107	73,7%
---	-----	-------

Tabla 3.3: distribución de las asignaturas en categorías.

Sin embargo, algunas veces los nombres pueden sugerir múltiples interpretaciones y, también, equívocos. Un ejemplo sería "Percepción y Estructuración Musical": ¿sería esta materia perteneciente (concebida) a partir de la noción integral, disciplinaria o introductoria? Una manera para intentar resolver esta problemática es, enfocándose apenas en los currículos oficiales, verificar los resúmenes de las asignaturas y, en otro momento, sus referencias para de ahí, identificar posibles relaciones. Buscando en los resúmenes²⁷ palabras clave como *integrado*, *conjunto*, *disciplina*, *habilidades*, *introducción*, entre otros, que pudiesen llevar a un razonamiento apoyado en los libros listados en las referencias, fue posible realizar organizar los siguientes encuadramientos: datos de la siguiente manera:

Región	Categoría	Nombres	Frecuencia (carreras)	% Frecuencia (en la región)
CO	Introductorio	Canto Coral, Introducción a la Música	2	15%
	Integral	Estructuración Musical, Lenguaje Musical, Lenguaje y Estructuración Musical, Percepción y Estructuración Musical, Percepción y Análisis Musical	6	46%
	Disciplinario	Teoría y Percepción Musical; Percepción y Solfeo; Introducción a la Música, Percepción Musical	6	46%
NE	Introductorio	Elementos de la Música	3	6%
	Integral	Estructuración Musical; Lenguaje y Estructuración Musical; Literatura y Estructuración Musical; Seminarios en Percepción; Percepción Musical (UFPB)	9	18%
	Disciplinario	Entrenamiento Auditivo; Percepción Armónica; Percepción Melódica Percepción e Instrumentación; Percepción Musical; Percepción Polifónica; Percepción Rítmica; Percepción y Solfeo; Práctica de Solfeo; Teoría y Percepción Musical	38	74%

²⁷ El 69,8% de los PPC's accedidos poseían los resúmenes y/o las referencias de cada materia. Las materias que no tenían resúmenes disponibles las mantuve en el mismo lugar.

NO	Introdutorio	-	0	0%
	Integral	Lenguaje y Estructuración Musical; Teoría y Percepción Musical (UFAC)	4	36,4%
	Disciplinario	Lectura y Escritura Musical; Percepción Armónica; Percepción Musical; Percepción y Análisis; Percepción y Análisis de las Formas Musicales	7	63,6%
SU	Introdutorio	Fundamentos Teóricos de la Música; Musicalización	2	2,7%
	Integral	Estructura del Lenguaje Musical; Estructuración Musical Básica; Fundamentos Básicos de la Música; Lenguaje y Estructuración Musical; Música; Percepción, Improvisación, Teoría, Contrapunto y Armonía; Percepción y Apreciación Musical	19	26%
	Disciplinario	Entrenamiento Auditivo; Lectura y Escritura Musical; Percepción Musical; Rítmica; Teoría Musical; Teoría Musical y Percepción Auditiva; Teoría y Percepción; Teoría y Percepción Musical	52	71,2%
Gal.	Introdutorio		6	4,1%
	Integral		37	25,3%
	Disciplinario		103	70,5%

Tabla 3.3: distribución basado en los resúmenes.

A partir de la lectura de los resúmenes es posible percibir que hay una mayor inclinación hacia una concepción del solfeo disciplinario. Observemos algunos ejemplos de resúmenes extraídos que conducen a tales encuadramientos.

Los conceptos básicos de la música. La música y sus diversos principios organizacionales. La música como como emergencia de los procesos simbólicos de representación. La percepción musical en sus aspectos sociológicos, históricos y cognitivos. [Tiene por objetivo] Definir conceptos básicos de la música a través de la interrelación entre la percepción, acción y reflexión. Establecer y solidificar la relación entre los conceptos musicales y su articulación con la praxis musical (Encuadramiento Integral; Fundamentos Básicos de la Música; UEM).

Conocimientos teóricos y/o prácticos que involucren la percepción, la grafía, la emisión, la interpretación, la creación, el empleo de tecnologías y las nuevas tendencias metodológicas aplicable al área musical en diversos contextos (Encuadramiento Integral; Seminarios de Percepción; UERN).

Desarrollo perceptivo y conceptual tanto de los materiales de la música y sus derivaciones, y formas estructurales (tempo, melodía, textura, armonía; relación de las partes con el todo y viceversa), como de los aspectos expresivos y contextuales de la música, utilizadas en la música de distintos estilos, géneros y períodos (Encuadramiento Integral; Percepción y Estructuración Musical; UNB-EAD).

Trabajo en grupo de solfeo y técnica vocal, de interpretación del repertorio coral diversificado y desarrollo de la percepción armónica, a través de la lectura de obras a tres y cuatro voces (Encuadramiento Introductorio; Canto Coral; UFMS-EM).

Ampliación de la conceptualización de los elementos musicales y aproximación a las diferentes formas de grafía musical. Profundización de la capacidad de análisis musical e incentivo al trabajo creativo colaborativo, al debate y para compartir los conocimientos sobre el quehacer musical (Encuadramiento Introductorio; Fundamentos Teóricos de la Música II; Unipampa).

Notación musical; lectura y escritura; solfeo; identificación auditiva de elementos rítmicos y melódicos. Reconocimiento de valores, compases, síncopa, contratiempo, anacrusis, ritmo tético y acéfalo, accidentes, tono y semitono, intervalos (Encuadramiento Disciplinario; Percepción y Análisis I; UEPA-EM).

Desarrollo de la capacidad de percepción, reconocimiento, entonación y transcripción de los elementos constituyentes de la organización musical, enfocándose especialmente en la melodía. Práctica de los sistemas modal, tonal y atonal (Encuadramiento Disciplinario; Percepción Musical; UFG).

Lectura, comprensión, reproducción vocal, interpretación y transcripción de las alturas en cualquiera de las claves existentes. Comprensión de las figuras rítmicas en el contexto musical de modo a identificar frases, acentos, realizar transcripciones y ejecutar ritmos. Práctica creativa con improvisaciones y comprensión de estilos (Encuadramiento Disciplinario; Entrenamiento Auditivo; UECE).

Los tres primeros ejemplos son de materias que encuadré en la categoría *Integral*. Podemos notar que hay una preocupación en la articulación entre los conocimientos, que son concebidos junto a las otras habilidades y al contexto. Aunque ninguno de los tres resúmenes haga referencia directa al solfeo o a la entonación, las referencias bibliográficas contenidas en los programas claramente muestran esta preocupación cuando citan libros que hacen referencia al solfeo y la entonación. Esto, aunado a sus resúmenes, me lleva a considerar que sí hay una preocupación (aunque implícita) con la integralidad y articulación de los conocimientos.

Poniendo atención al ejemplo de la UFMS y de la Unipampa, el contenido de solfeo (y de percepción) está mezclado con objetivos propios de la práctica coral y de la fundamentación musical. En el caso de la UFMS hay que considerar que, en su diseño curricular, esta materia de Canto Coral precede a la materia de Teoría y Percepción Musical y, por lo tanto, atribuyo este peso introductorio al conocimiento musical formal. Es importante subrayar que esta mezcla de solfeo, percepción y canto coral es una propuesta innovadora en el contexto brasileño visto hasta el momento, ya que solo en este caso fue posible ubicar tal organización.

Finalmente, cambiando la mirada hacia lo propuesto por los currículos que tienen el solfeo de manera disciplinaria, percibo que en estos hay una división disciplinaria de las habilidades; aunque el solfeo esté entendido dentro del contexto de la percepción musical. En su elección, las instituciones otorgan a otras materias las metas de desarrollo teórico, analítico y contextual, de manera *disciplinaria* y enfocada a cada uno de los saberes, tal vez con el propósito de profundizar cada saber. Aquí el solfeo asume, posiblemente, un sentido *estricto*.

Respecto a otros aspectos como la carga horaria y la posición de las materias dentro del currículo, de acuerdo con los programas de estudio consultados, es posible observar diferencias importantes en cuanto al número de materias que componen cada currículo, que oscilan entre dos y hasta diez asignaturas, con un promedio de 4,6 materias por curso y la media de cinco asignaturas. Echemos un vistazo a las siguientes tablas:

Región	Especificación	Mínimo	Máximo	Promedio	Media
CO	Cantidad de materias	02	10	-	-
	Cantidad de períodos total del curso	07	10	-	-
	CHT del total del curso	2600	3546	3027,5	2949
	CHT de las asignaturas	128	384	250,7	216
	% de la CHT	3,9%	14,8%	8,5%	7,3%

NE	Cantidad de materias	01	08	-	-
	Cantidad de períodos total del curso	06	08	-	-
	CHT del total del curso	2400	3560	2919,5	2910
	CHT de las asignaturas	60	400	221	240
	% de la CHT	1,95%	14,1%	7,6%	7,8%
NO	Cantidad de materias	02	06	-	-
	Cantidad de períodos total del curso	08	08	-	-
	CHT del total del curso	2800	3635	3156,5	3131
	CHT de las asignaturas	120	408	195	202,3
	% de la CHT	4,2%	12,9%	5,9%	6,4%
SU	Cantidad de materias	02	08	-	-
	Cantidad de períodos total del curso	06	10	-	-
	CHT del total del curso	2400	3560	2895	2912,1
	CHT de las asignaturas	68	680	272	284,6
	% de la CHT	2,6%	19,1%	9,9%	9,8%

Tabla 3.4: organización curricular 1 (CHT: Carga Horaria Total).

Región	Carrera/ Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
CO	UNB	EM	Sin Información								
		ICDC	Sin Información								
		EM-EAD	60	60	60	60					
	UFMT	EM	60	60	60	75	75				
		IC	64	64	64	64	64	64			
		DC	64	64	64	64	64	64			
	UFMS	EM	68	68	68	68	34	34			
	IFG	EM	54	54	54	54					
	UFG	EM/IC	32	32	32	32	32	32			
		DC	32	32	32	32	32	32			
		MT	32	32	32	32					
	FASEM	EM			80	80					

Región	Carrera/ Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	
NE	UCSAL EM	120	60	60								
	UFBA	DC	60	60	30	30	30	30	30	30		
		Ca/MPB	30	30	30	30	30	30				
		Inst.	60	60	30	30	30	30				
		EM	34	34	34	34	34	34				
	UEFS	EM	Sin información									
	UFAL	EM	60	60	60	60						
		Canto	60	60	60	60	60	60				
	IFPE-BJ	EM	80	80	80	80	40	40				
	IFPE-Se	EM	90	90	30	30						
	UFPE	IC	45	60	45	60	45					
		EM	60	60	60	60						
	UFCG	Todas	60	60	60	30						
	UFPB	Todas	30	30	30	30						
UFRN	Todas	60	60	60	60							
UERN	EM	60	90	60	60							
UFCA	EM	64	64	64	64							
UECE	Todas	32	32	32	32	32	32					
NE	UFC	EM	64	64	64	64						
	UFC-S	EM	64	64	64	64						
	UFPI	EM	60	60	60	30	30					
	UFMA	EM	60	60	60							
	UEMA	EM	60									

Región	Carrera/ Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
NO	UFRR	EM	30	30	30	30					
	UEA	EM	30	60	60	60	60				
	UNIR	EM	80	80							
	UEPA	EM	40	40	40						
	UFPA	EM	68	68	68	68	68	68			
	UFAC	EM	45	45	45	45					

Región	Carrera/ Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	
SU	UCS EM	30	30	30								
	EST Todas	60	60	60	60	60	60	60	60			
	UPF Todas	120	120	120	60							
	UERGS EM	60	30	30								
	Unipampa EM	30	30	30	30	30	30					
	UFRGS EM-EAD	60	60									
		Todas*	60	60	60	60						
	UFSM Todas	90	90	90	90							
	UFPel Todas*	68	68	68	68							
		Canto	68	102	102	102						
		Comp.	68	68	68	68						
	ISEI EM	80	80	80	80							
	UDESC Todas	144	72	36	36	36	36					
	FURB EM	36	36	36	36							
	Unoesc EM	45	45	30	30							
PUCPR EM	120	120	120	120	80	40	40	40				
Fac. Anhang-Casc. EM	X	X	X	X								
UEM Todas	68	102	68	68								
UFPR Todas	135	60	30									
UEL EM	68	68	68	68	68							
UEPG EM	68	68	51	51								
Unespar-Embap Todas	34	34	34	34								
Unespar-FAP EM / IC	34	34	34	34	34	34	34	34	34			
	MT	34	34									
Unicesumar EM		X	X				X					
Unila Todas	68	68	68	68	34							

Tablas 3.5: organización curricular 2.²⁸

A partir de las tablas es posible observar que el solfeo presenta diferentes configuraciones a lo largo de los currículos, con distintas cargas horarias, ubicación dentro de la tira de materias y porcentaje en la carga horaria. Sin embargo, hay algunas tendencias que merecen ser destacadas. La primera es que, aunque empiecen en diferentes momentos del currículo, las materias que abordan el solfeo están concentradas en el período inicial de la formación de los músicos, rara vez rebasando el 4º semestre de curso; en los casos contrarios, se trata de universidades que ofertan más de un programa de estudio (como el caso de la Udesc, UFBA, UFG y UFMT, que tienen diferentes terminales en la misma institución), lo que sugiere es que hacen uso de la estructura académica y operacional previamente existente cuando es creada una nueva terminación de licenciatura, sin necesariamente reflexionar sobre el papel y la función de las materias del solfeo en la formación de las distintas carreras de música. Es decir, todas las carreras tienen la misma enseñanza de solfeo, o, en otras palabras, todas las mismas asignaturas están organizadas del mismo modo, aunque las necesidades formativas sean distintas entre sí.

Las excepciones que confirman esta regla (como la UFPE, la UFRGS y la Unespar-FAP) son los casos en que los colegiados, claustros y consejos técnicos de estas instituciones han reflexionado sobre esto y decidieron que algunas carreras deberían tener enfoques distintos, tanto en cantidad de materias como en la duración de estas. Un dato obtenido gracias a una plática informal con una profesora de la UFPE, durante la reestructuración del currículo de educación musical alrededor de 2010, el mismo que es posterior al de 1975 (de hecho, todas las otras carreras que no son educación musical permanecen vigente este currículo) pues este ya no atendía los requisitos de formación en solfeo que el claustro de educación musical entendía como necesarios para la formación del maestro de música. Por ello, decidieron que al empezar el proceso de cambio curricular también alterarían dicha asignatura, buscando un enfoque más holístico del fenómeno sonoro. Igualmente, la UFRGS pasó por un proceso de creación de una carrera de educación musical a distancia (curso en el que yo participé como asesor entre 2007 y 2010) y los responsables del diseño curricular vieron que el modelo adoptado en las clases

²⁸ Los números se refieren a la carga horaria de materias dentro de un mismo semestre y su posicionamiento. La X representa los currículos de los que no se puede saber cuál es la carga horaria. Las celdas más oscuras representan el tiempo estimado, en semestres, para concluir el curso.

presenciales no daba cuenta de las necesidades de formación básicas del estudiantado, puesto que la prueba de ingreso al presencial (estilo Aptitudes Musicales Generales) era muy avanzado para el público de este curso. Tal realidad hizo que se reestructurase el solfeo en una materia llamada *Musicalización* que, al mismo tiempo que era introductoria (y de ahí su encuadramiento en esta investigación), también tenía un carácter integrador, pues trabajaba de manera conjunta todo el lenguaje musical.

Otra tendencia importante en los currículos es que dichas materias se concentran en la parte inicial de los cursos, lo que me lleva a considerar que hay una (pre)comprensión y una (pre)concepción de que estas asignaturas trabajan habilidades y conocimientos considerados *básicos* en la formación del músico. Dicho de otra forma, los que diseñaron los currículos parecen tener el entendimiento de que el solfeo (en sentido amplio) es algo que debe ser desarrollado cuando se empieza la carrera, pues las otras materias son construidas a partir de este conocimiento base; como contrapunto, armonía y análisis musical. Las poquísimas excepciones (UNB-EAD, Fasem y Unicesumar) tienen asignaturas previas a las materias de solfeo, estas son supuestamente introductorias al lenguaje musical –llamadas "Fundamentos de la Música" o "Introducción a la Música", pero no involucran el solfeo, no obstante hay algunas materias con nombres similares, como las de la UEM–. La justificación de dicha disposición puede ser la inexistencia de un test de aptitud previo a estos dos cursos,²⁹ por lo que se vuelve coherente la propuesta curricular de las materias previas al solfeo, si el solfeo es visto en su sentido estricto, es decir, si no es concebido como una manera para alfabetizar en los procesos de lectoescritura musicales.

También es importante reflexionar un poco sobre la carga horaria del solfeo y qué representa esto en términos curriculares. Por ejemplo, en el caso de la región centro-oeste, el mínimo de clases de solfeo encontrado en este contexto es de 128h; estas distribuidas en cuatro semestres de curso, sin embargo hay cursos que totalizan 384h de solfeo distribuido en más de cuatro asignaturas. Hay una diferencia de más del 200% entre estas dos realidades, lo que me hace pensar que no es casual o ingenuo. Por otra parte, llama la atención otra diferencia en la región sur, pues existe un contraste de 1000% entre las 68h mínimas a las 680h máximas de la carga horaria encontradas en esta región. Mirando la relación entre estas cantidades y la carga

²⁹ Esta discusión es más detallada en mi apartado metodológico de la investigación.

horaria de los currículos como un todo hay otra gran variación: la proporción entre carga horaria de las materias que abordan el solfeo y la carga horaria total del curso varía en un casi 2% a un aproximado 20%. Una lectura más profunda de los currículos en ambos extremos *no* nos permite tener una comprensión real de las funciones del solfeo en cada perfil de egreso que propone la universidad, tampoco hay una explicación de la función de dichas asignaturas en la formación del músico. Es decir, no puedo realizar ninguna apreciación al respecto de la relación carga horaria y función del solfeo en las carreras, solo puedo destacar que este fenómeno ha incentivado otras investigaciones.

No obstante, noto una tendencia en los cursos para formación de maestros y de musicoterapeutas,³⁰ pues dan menos énfasis a estas asignaturas dentro de su mapa curricular, a diferencia de los de ICDC que proponen mayor carga horaria y cantidad de asignaturas³¹ – especialmente en las regiones sur y centro-oeste. Se puede inferir, entonces, que las carreras interesadas en la profesionalización de la creación e interpretación musical son las que otorgan más importancia a esta etapa de formación "básica". Por su parte, las carreras de educación musical y de musicoterapia parecen tener una comprensión distinta del solfeo en la formación profesional, ya que observo que no toman en cuenta la contribución real del solfeo. Las excepciones percibidas en estos contextos son las instituciones que mantienen, paralelamente, más de una carrera, lo que me incita a pensar que las diferentes carreras de estas mismas IES usan los mismos espacios académicos y educativos, en otras palabras, las mismas asignaturas. A su vez, esto es replicado en las diferentes especializaciones, como comenté anteriormente. No me detendré en este punto, sin embargo, me pregunto si realmente cuestionamos qué es el solfeo y cuál es su papel en el momento de diseñar un programa de estudios, puesto que cada carrera tiene una necesidad diferente del solfeo en su formación profesional y artística. Lo antagónico de esto serían las regiones norte y noreste por la gran preferencia de las carreras en educación

³⁰ Algunos ejemplos son Musicoterapia (UFG) que tiene 128h, y Educación Musical que presenta 160h (Fasem) y 216h (IFG).

³¹ Algunos ejemplos son los casos de UFMT en la que tiene 384h, y la UFG con 192h, ambos durante seis semestres de curso.

musical sobre las ICDC, y su variación en la carga horaria que no constata lo anterior. Sobre ello, considero que se debe por proceso de expansión universitaria que pasó Brasil en la última década,³² esta expansión fue fomentada especialmente en las carreras del área docente y tecnológica. Hubo un crecimiento mayor en la oferta de licenciaturas en música, las cuales estaban casi siempre dirigidas a la docencia, es decir, a la educación musical. Dicho esto, en estas regiones de Brasil (sur, centro-oeste, noreste y norte) la diferencia en la relación de la carga horaria y de cantidad de materias no constata el porqué de la diferencia por la que se otorga más o menos énfasis en las materias de solfeo.

Finalmente, se pueden realizar otros análisis a partir de los resúmenes de las asignaturas y las referencias bibliográficas presentadas. Sobre los resúmenes, organicé los datos en una tabla y realicé un exploración horizontal y vertical; es decir, al mismo tiempo que miré el avance de cada carrera en cada IES también lo miré entre las asignaturas, de este modo contrasté los resúmenes entre las diferentes universidades. En el análisis pude verificar dos tendencias: a) una que considera todo el período de las asignaturas y elabora un único resumen para todos los semestres, y b) otra que demuestra una preocupación por aclarar con más detalle los contenidos abordados para cada período académico. Además de los ejemplos presentados anteriormente, veamos estos otros:

Desarrollar de manera integrada las habilidades y competencias musicales de la teoría musical, percepción, ritmo y solfeo. Los contenidos musicales serán trabajados a partir de un contexto de obras tanto de la música erudita como de la música popular. Teoría - Claves, Intervalos, Tonalidades, Escalas Mayores y menores, Acordes de 5ª, Campo Armónico, Tonos Vecinos, Serie Armónica. Solfeo - Ejemplos basados en Escalas, Arpeggios, Tonalidad Mayor y menor. Los ejemplos podrán ser trabajados dentro del contexto armónico de los acordes de Tónica, subdominante y dominante. Ritmo - Trabajar tiempos enteros, mitades de tiempo y cuartos de tiempo. Percepción - Percepción de ejemplos a una y dos voces dentro del contexto de melodías en las tonalidades mayores y menores y melodías armonizadas a partir del contexto armónico de los acordes de Tónica, sub-dominante y dominante (UNB - ICDC y EM, semestre 1).

³² El proceso de expansión, llamado REUNI, fue un acuerdo entre las IES y el gobierno brasileño. Es una inversión masiva en las universidades que tenía como contrapartida algunos lineamientos, como el aumentar la oferta de cursos con enfoque en la docencia para la educación básica. (Más información en la liga <<http://reuni.mec.gov.br/>>).

Estructuras Musicales del Sistema Tonal. Cromatismos y otras alteraciones de las escalas tonales. Encadenamientos armónicos. Desarrollo de las estructuras polimétricas y polirrítmicas. El timbre en las voces humanas (UFMS-EM, semestre 6).

Solfeo; identificación auditiva de elementos rítmicos, melódicos y armónicos. Reconocimiento de escalas; ciclo de 5as; tonos vecinos; modos; andamentos; acordes de tres sonidos. (UEPA-EM, semestre 2)

Desarrollo de estrategias involucrando esquemas de percepción auditiva relacionados con los conceptos musicales establecidos por la cultura musical occidental, con la finalidad de favorecer el dominio y la fluencia de la lectura y de la escritura musical (UFPB, todas las asignaturas).

Un punto que me parece importante destacar es el hecho de que el solfeo cuando es descrito en algún resumen (no considerando los títulos de las asignaturas), se hace de manera generalizada, sin vincular contenidos y/o habilidades específicas, sin embargo se asume en sentido *estricto*. El solfeo muchas veces, dentro de una materia que pertenece a un enfoque *integral*, está entendido a través de la palabra *entonación* –es decir, la externalización de la comprensión sonora– como en el ejemplo de la UFG, o el de la UNB (ICDC y EM) y UFMT, cuando estas hacen referencia a "práctica aural" o "manera integrada". Sin embargo, al mirar con más atención el ejemplo de UNB (ICDC y EM) se nota la referencia a la "manera integrada" con la presencia de un desglose de los términos solfeo y ritmo (y percepción). En consonancia con el ejemplo de la UEPA y de la UFMS-EM (semestre 6), se nota que el ritmo no está incluido y comprendido en el solfeo como un todo, más bien como un apartado de este; el solfeo (sentido estricto) no tiene relación con el aspecto rítmico. Esto me lleva a cuestionar qué tan "integradas" están estas concepciones, en las cuales el solfeo no involucra la parte rítmica y, por lo tanto, se cree enfocado solamente a las notas musicales atómicas (sentido "estrictamente estricto"). En otras palabras, me parece contradictorio plasmar una visión más holística; ponerla en marcha separando el solfeo del aspecto rítmico quizá no sea tan discordante, sino una perspectiva muy especializada del solfeo como herramienta para el desarrollo de la entonación específica de las alturas musicales. Los datos a los que tuve acceso no me permitieron realizar un análisis más profundo para poder interpretar este fenómeno.

También es importante señalar que hay resúmenes que no presentan al solfeo de ninguna manera, directa o indirecta. Algunos ejemplos de ello son:

Limpieza de los oídos. Fundamentos de Psicofísica e influencias ambientales, culturales y psicológicas. Aspectos de memoria y atención. Comparación y discriminación, reconocimiento y clasificación de las estructuras y elementos melódicos, rítmicos, armónicos, texturales, de timbre y formales, en una perspectiva modal, tonal y post-tonal. Apreciación musical, entrenamiento auditivo y conceptos de teoría musical. Grafismo musical (UEL-EM, semestre 1).

Diferentes sistemas musicales. Grafía en los diferentes sistemas musicales. Reglas básicas de lectura musical en los sistemas modales, tonal y post-tonales. Conceptos fundamentales al desarrollo de la Música Occidental (UFMS-EM, todas las asignaturas).

Por ello, me surgen nuevos cuestionamientos que, desafortunadamente, tampoco puedo contestar con base a los datos que dispongo, pero vale la pena resaltarlos para futuras investigaciones que puedan profundizar en las siguientes interrogantes: ¿Es consciente la ausencia de descripción del solfeo en dichos contextos?; ¿hay alguna razón educativa y/o formativa para la no contemplación del solfeo?; ¿qué papel o función asume el solfeo en estas asignaturas, si es que hay alguno?; y, finalmente, ¿cuál es la relación entre el currículo oficial y el currículo real (y el oculto)?

Como último enfoque en este capítulo, me centraré en las referencias oficiales adoptadas en las asignaturas. De un total de 106 carreras consultadas en 57 IES obtuve el 52,8% de las referencias (43,1% en la región sur, 62,9% en la noreste, 44,4% en la norte, y 72,7% en la centro-oeste). Sin embargo, dada la gran cantidad de información recopilada, no me detuve en todo lo recopilado, elegí enfocarme en la región que tenía mayor porcentaje dentro de su propio contexto, lo que para mí es representativo en sí mismo. Esta región, entonces, fue la centro-oeste de la cual conseguí casi $\frac{3}{4}$ del total de referencias. De lo recopilado en los programas de estudio, nuevamente elaboré dos tablas: una que contiene todas las referencias de cada materia y a partir de cada material (libros o materiales impresos) referenciado o vinculando a la obra con las IES que la citaron. No tomé en consideración las referencias que no correspondían con el solfeo (sentido amplio), como libros sobre la notación musical, historia de la música u otras. Un primer aspecto que llama la atención cuando vislumbramos la tabla por institución es que existe una tendencia por mantener la misma base referencial a lo largo de los semestres de curso, es decir, las referencias adoptadas en el primer semestre de la materia permanecen idénticas durante todas las asignaturas de solfeo. Observemos el ejemplo de la UFMT, que usa las mismas referencias durante sus seis semestres de solfeo:

BOHUMIL, Med. *Solfejo*. Ed. Musimed. 1982.

BOHUMIL, Med. *Ritmo*. Ed. Musimed, Brasília, 1982.

GRAMANI, N. J. E. *Rítmica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

HINDEMITH, Paul. *Treinamento elementar para músicos*. 4.ed. São Paulo: Ricordi, 1988.

POZZOLI, Ettore. *Guia Teórico-Prático para o ensino do ditado Musical (I e II Partes)*. Ricordi Brasileira: São Paulo, 1983.

(UFMT - ICDC y EM).

Por otro lado, también es posible verificar otro tipo organización; cuando la literatura citada toma como base un semestre y en los otros realiza uno u otro cambio (adición o exclusión materiales). Echemos un vistazo a la proposición de la UFG (ICD y EM):

ALONSO, Abelardo Mato. *Manual de rítmica*. São Paulo: Ed. Novas Metas, s/d.

CAMPOLINA, E. e Virgínia Bernardes. *Ouvir para escrever ou compreender para criar?* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GRAMANI, E. *Rítmica*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

OTTOMAN, R. *Music for sightsinging*. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

PRINCE, A. *A arte de ouvir (Percepção Rítmica)*. Rio de Janeiro: Lumiar, 2001 (vol.1 e 2).

(UFG - ICDC y EM, 1º semestre).

ALONSO, Abelardo Mato. *Manual de rítmica*. São Paulo: Ed. Novas Metas, s/d.

CAMPOLINA, E. e Virgínia Bernardes. *Ouvir para escrever ou compreender para criar?* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GRAMANI, E. *Rítmica*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

OTTOMAN, R. *Music for sightsinging*. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

PRINCE, A. *A arte de ouvir (Percepção Rítmica)*. Rio de Janeiro: Lumiar, 2001 (vol.1 e 2)

STARER, R. *Rhythmic training*. New York: MCA Music, s/d.

TRUBBIT, A. & HINES, R. *Ear training and sight singing*. New York: Schirmer Books, 1979.

(UFG - ICDC y EM, 2º semestre).

La adición de un libro entre los semestres puede significar una profundización en determinado contenido y/o habilidad. En el caso de la UFG, parece que hay una necesidad de ofrecer a los estudiantes más subsidios teóricos en el momento que avanzan en las asignaturas, incorporando una obra más a su lista para abordar el solfeo y el entrenamiento auditivo, y otra específica para entrenamiento rítmico. Situaciones similares ocurren en las referencias de UFG (MT). También existen casos en los que hay un cambio total de las referencias entre los semestres, como UNB (ICDC y EM) y UFMS. La UNB, por ejemplo, tiene apenas una referencia de solfeo en su primer y segundo semestre, en cambio durante el tercer semestre se presenta una lista de siete libros. Ya el caso de la UFMS, la razón del cambio podría ser debido a la propia mudanza de asignaturas –de "Introducción a la Música" en los dos primeros semestres, a la "Teoría y Percepción Musical" en los cuatro siguientes– pero en ambas materias permanecen referencias sobre el solfeo, aunque las bibliografías sean sustituidas casi en su totalidad.

Cuando se verifican las referencias de modo más específico algunas consideraciones sobresalen. La primera es la composición de la literatura: hay un total de 19 referencias que abordan el solfeo en alguno de sus sentidos (amplio o estricto); de los cuales, el 42% es literatura brasileña, el 47% estadounidense y el 11% italiana. De los libros extranjeros, el 45% está traducido al portugués. De cierta manera, opino que esta es una información optimista, puesto que más de la mitad de los libros de texto están en la lengua materna de los estudiantes brasileños y casi la mitad son escritos por brasileños, lo que supone un acercamiento al propio quehacer musical brasileño. Un ejemplo es el libro de Duarte (1996), que se intitula *Percepción Musical: método de solfeo basado en la MPB*.³³

Aunque dentro de las bibliografías se pueden encontrar referencias brasileñas, una grande parte de estos materiales reflejan una enseñanza basada en el modelo conservatorio, ya que son libros fechados antes del año 2000 y que no han sufrido ninguna actualización, ni en su material didáctico ni en su concepción. Este hecho no parece estar acorde a la búsqueda de una *percepción musical brasileña*, como lo han planteado algunos autores brasileños desde los 2000 (como Grossi, 2001; Campolina, 2003; Teixeira, 2010; Ototumi, 2012; entre otros), y discutido en el capítulo sobre la literatura académica. Es probable que este fenómeno se dé porque se requiere cierta cantidad de tiempo para formar nuevas consciencias para que, a su

³³ Incluso en este caso me cuestiono qué comprensión tiene el autor sobre la percepción musical y el solfeo, ¿sería el solfeo concebido en un sentido amplio o restrictivo?

vez, culminen en publicaciones de solfeo basadas en un enfoque y pensamiento contemporáneo brasileño; contextualizadas espacialmente y temporalmente. Haciendo un análisis sobre las obras, sus concepciones y contenidos, noto una tendencia hacia una organización compartimentada del solfeo, con libros específicos de ritmo, por ejemplo. Gran parte de las referencias abordan el solfeo en su sentido estricto (y, análogamente, el entrenamiento auditivo), es decir, la habilidad de lectura entonada, como se puede verificar en títulos como *Music for SightSinging*, *Leitura Cantada a Primeira Vista*, o *Ear Training and Sightsinging*, que figuran en la mayoría de las listas bibliográficas.

De manera general en las referencias podemos observar una propensión por la adopción de materiales producidos después del año 2000, sin embargo, consideré las primeras ediciones de cada título, o en otras palabras, las ediciones menos recientes. Aunque muchas de las referencias estén en portugués, una gran mayoría de ellas son extranjeras traducidas al portugués y, por lo tanto, no fueron pensadas de manera específica para el contexto brasileño. Los materiales producidos en Brasil son, casi todos, de los años 90 o anteriores, lo que me sugiere y refuerza la idea de que aún estamos sometidos a una concepción importada del entrenamiento musical; todavía detenidos en una especie de colonización artística y cultural, en la que todo lo que viene fuera de Brasil es mejor o más adecuado, pese a que sea descontextualizado. Es indispensable reconocer que esta problemática, tal vez, no compete a los autores, maestros y pensadores brasileños, dado que este hecho también compete a la industria bibliográfica. Este hallazgo me sugiere que la legitimación de los materiales y referencias se da a través de títulos traducidos al portugués, que ganan más peso e importancia que el conocimiento producido dentro del territorio y contexto nacional. Dicho de otra manera, se otorga un valor superior a las obras producidas por extranjeros, y son en estas obras en las que la industria de materiales didácticos invierte más. Se percibe, entonces, un punto neurálgico para futuras discusiones educativas, sociales y culturales; la valorización del conocimiento y pensamiento musical contemporáneo brasileño.

CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN

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, p. 23), "enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables". Esta cita es una de las bases para un proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación del que haré hincapié durante toda esta investigación: el proceso triple. Al enfocarme en la evaluación durante la investigación, tengo el deber de contemplar los aspectos que interactúan entre la enseñanza y el aprendizaje. Para concebir mejor esta idea del proceso triple, invito a tomar como base la imagen de trípode en el cual está el estudiante. Cada una de sus patas tiene un formato y/o un color diferente, pero todos tienen la misma importancia y fuerza durante el proceso educativo.

El hecho de que examinar un pie con más atención, me permitió vislumbrar –con nuestra visión periférica y no total– los otros dos pies, sus rasgos y características, aunque no se vean los detalles de manera tan precisa como en el pie que ponemos más atención. Este es el cambio de mirada que propongo: hay que concebir la práctica educativa sostenida en tres partes de igual valor: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, y no solamente en dos (la enseñanza y el aprendizaje) como está en el imaginario común. 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.

En el presente capítulo trataré de exponer los conceptos y pensamientos sobre evaluación educativa que guían esta investigación. No es mi intención ser exhaustivo sobre el tema, ya que la literatura sobre esto es vasta, sino seleccionar los temas más pertinentes para este escrito. Así

tocaré los asuntos que ya he comentado anteriormente, creando los puentes con la educación musical. Es igualmente importante tratar diversos aspectos, tales como los momentos en los cuales las prácticas evaluativas son llevadas a cabo, si el profesor hace uso de premisas diagnósticas, formativas y sumativas, la dirección que comienza la evaluación, los instrumentos de medición utilizados, el uso de los resultados, el manejo del error y la (auto)regulación, entre otros.

4.1 Hacia una definición de evaluación educacional

El término *evaluación* posee, intrínsecamente, una carga semántica enorme que varía conforme al 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. En este sentido, es menester construir un breve panorama de esta cuestión para, al final, tratar de llegar a una definición *informada* sobre ello.

Desde una perspectiva histórica de la evaluación educacional, se puede construir un claro camino desde la psicometría, que sirvió como guía de las primeras prácticas de evaluación en la escuela. Boyle y Radocy (1987) reconocen que la evaluación educacional no es la misma que la evaluación en un sentido psicométrico o cognitivo, por ello se debería pensar que la evaluación educativa desde su propio ámbito, sin necesidad de justificarla desde lo psicológico y desde lo medible, pero sirviéndose de ellos y de las evidencias disponibles para formar una imagen del aprendizaje y de la enseñanza. Lo anterior me hace ponderar que las pruebas y exámenes nacieron de la perspectiva psicométrica de crear evidencias validas ante la comunidad educacional con base en los parámetros de la comunidad científica. Sobre esto, Stobart (2010), en el contexto británico, ilustra históricamente que la tradición de los exámenes escritos empieza en las universidades de élite y se fueron desplazando a los diferentes niveles de la educación básica, puesto que eran vistos como *evidencias* indudables del aprendizaje del estudiante.

Con base en lo que propone López León (2015, pp. 30-35) –que, a su vez, toma como punto de referencia los apuntes del estadounidense Tyler, junto con las perspectivas de Leonhard y House (1979), puedo proponer una división histórico-conceptual de la evaluación en cuatro generaciones:

- a) Moderna (medición y testificación): evaluación que utiliza, entre los tipos de exámenes, las pruebas de aptitud, las pruebas de aprovechamiento y las pruebas de personalidad e inventario de intereses.
- b) Estándares u objetivos: evaluación centrada en unos objetivos o estándares previamente determinados que condicionan la interpretación del nivel de logro de los estudiantes a dichos objetivos o estándares.
- c) Retroalimentación de la práctica educativa: la evaluación como instrumento para emitir juicio de valor sobre los programas académicos creados durante la etapa anterior, con la finalidad de realizar ajustes al quehacer docente.
- d) Posmoderna: los fundamentos empleados son de carácter subjetivo-interpretativo e implica un distanciamiento de la mirada científico-positivista que ha dominado por mucho tiempo. Esta noción de la educación como una construcción personal implica comprender la evaluación como parte ineludible del proceso de aprendizaje y, consecuentemente, de la enseñanza.

Lo anterior, nos muestra un camino a través del cual la evaluación educativa vino ampliándose de un contexto positivista y objetivo hasta incluir, también, los aspectos subjetivos y no tan evidenciables del fenómeno educativo. En medio de este camino, está lo que discuten Boyle y Radocy:

[La evaluación en] educación generalmente se involucra, o por lo menos implica, el uso de tests y mediciones, asimismo comprende hacer juicios o decisiones con relación a los valores, la calidad, o el valor de las experiencias, procedimientos, actividades o desempeños individuales o grupales (1987, p. 07).

Grundy (1994) aborda la evaluación a través de la concepción que se tiene a partir del currículo, la cual se divide en tres intereses: técnico, práctico y emancipatorio. De estos tres se derivan posicionamientos (paradigmas) educacionales que generan un enfoque. De acuerdo con su pensamiento, tenemos la siguiente tipología:

Interés	Currículo	Enfoque
Técnico	Empírico-analítico	Producto (positivismo)
Práctico	Histórico-hermenéutico	Práctica
Emancipatorio	Crítica	Praxis

Tabla 4.1: Concepciones de currículo.

Estas concepciones generarán prácticas en el currículo y, consecuentemente, de evaluación. Cuando hay interés técnico (positivista), el enfoque está en el producto, por lo que es posible decir que múltiples actores pueden realizar el proceso de evaluación dado que hay delimitaciones establecidas para el producto resultante. El problema de lo anterior es que se puede caer en el error de creer que “la idea de que las piezas atómicas del aprendizaje [que] pueden identificarse y medirse constituye[n] un presupuesto que trivializa la acción de enseñanza-aprendizaje” (Grundy, 1994, p. 62). Por otro lado, la autora identifica que hay un mayor involucramiento de los actores cuando se piensa desde un interés práctico o emancipatorio. La evaluación del primero pone énfasis en el *proceso* de aprendizaje individual, al paso que el segundo se centra en el desarrollo de las capacidades autónomas e individuales de la evaluación y, consecuentemente, busca regularse, *emancipándose* de los agentes externos que dictaminan lo que se debe aprender –desde mi perspectiva, dado el mundo en que vivimos, esto es imposible, por lo que me parece más realista intentar alejarse de este control externo.

Independientemente del interés al cual se enfoque, en todos los casos la evaluación es parte central del proceso educacional y, muchas veces, su núcleo. No obstante, en diversas ocasiones vemos casos extremos en que la evaluación, al ser el núcleo del proceso educacional, provoca que los estudiantes sean adiestrados y entrenados para responder de manera acertada mediciones externas o evaluaciones estándares³⁴ (Tourinho & Oliveira, 2003) como el Enade en Brasil³⁵, lo que, para mí, no es positivo. En este no ocurre un proceso evaluativo propiamente dicho, lo que se extiende a las prácticas de clase, sino un proceso de validación del conocimiento a la inversa: se enseña para responder a un test o a un examen. Esto es lo que Stobart (2010) llama *prepotencia administrativa*, que es un mecanismo de control que define a la sociedad y al individuo. Se constituye, por tanto, en una herramienta *perversa* que define el currículo escolar y la selección de saberes, o mejor dicho, conocimientos, que el estudiante tiene que aprender. Esta definición viene de arriba hacia abajo, es decir, de la normativa/institución al docente y al estudiante. Stobart no estudió el contexto brasileño y, consecuentemente, no conoce el Enade;

³⁴ Según las autoras, son “evaluaciones establecidas por la escuela, por la secretaria de educación, el Estado o por un estándar nacional” (p. 16), en donde podemos incluir las organizaciones internacionales, como la OCDE.

³⁵ El Examen Nacional de Desempeño Educacional (Enade) es una prueba aplicada a los estudiantes de licenciatura en todo el territorio brasileño al concluir sus respectivas carreras. En el año de 2017, yo trabajé elaborando algunas cuestiones que fueron incluidas en dicho examen.

sin embargo, enuncia lo siguiente “Por ejemplo, si la selección en la universidad se basa en un examen escolar, este examen regirá el currículum y la forma de impartirlo” (Stobart, 2010, p. 26). Es decir, el *abuso* de la evaluación está al definir cuáles serán los contenidos que deberán ser priorizados (y por qué no decir exclusivos) del currículum, y no al revés.

Pero entonces, ¿qué es evaluar?

Sanmartí (2009 p. 7) se sirve de la definición de Perrenoud (1993 según Sanmartí, pero poseo 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, y 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. Todo esto representa el *rito* de la evaluación, y, como dice Salinas (2002, p. 9), “aceptar esa condición ritual de la evaluación es un supuesto importante para conocer algo más acerca de cómo se realiza”. No hay que rechazar o negar la evaluación llevada a cabo en el aula, más bien, tenemos que aceptar que es un requisito educacional más o menos ritualizado y normativizado, yendo de lo formal a lo informal.

A lo largo del capítulo, trataré de discutir más detalladamente cada uno de los procesos evaluativos, pero por el momento podemos tener en mente que las evidencias son recabadas a través de los más diversos instrumentos de medición; el juicio es realizado por los actores del proceso educativo –sesgados por sus propias visiones y deseos, asimismo por las de las instituciones–; y los resultados son usados de múltiples maneras, tales como la retroalimentación, el control o las calificaciones. 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), a su vez, 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.

En este sentido, algunos autores han tratado de definir la evaluación del proceso educativo musical a partir de su propio contexto, trabajando con las limitantes que el fenómeno sonoro implica. Quizá el caso más notable es el de la llamada *performance*³⁶ musical. Tourinho y Oliveira (2003) proponen que, en el contexto de su experiencia con la enseñanza de la guitarra, la evaluación de la *performance* musical sea entendida como “1) el análisis y la interpretación de la manera a través de la cual el estudiante toca el instrumento; 2) el repertorio musical durante el aula; y 3) los tests a los que se somete periódicamente, según la visión de su maestro, con el objetivo de proveer efectividad en la instrucción y en la toma de decisiones educacionales” (p. 13). Es decir, la evaluación de la interpretación musical se basa en lo musical, en lo instrumental-técnico y en los propios usos de los resultados como retroalimentación de la práctica docente. Las autoras también plantean el concepto de evaluación real, que es la que “permite al profesor adquirir informaciones precisas sobre la habilidad de tocar” (p. 16).

Lo anterior me lleva a cuestionarme qué tipos de intervención realiza el maestro en el momento de la evaluación de la interpretación musical. Braga y Tourinho (2013), también analizando 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

³⁶ En el campo de la interpretación musical, existe una larga discusión sobre los términos *performance*, interpretación y ejecución. No es mi intención construir un debate de ello, por lo que trataré de dar preferencia al término interpretación, usándolo como sinónimo de los otros. Sin embargo, en los casos de citas de otros autores, preferentemente mantendré los términos originalmente usados por ellos, para no perder su singularidad semántica.

por la institución, ya que (como dijo Salinas, 2002) la observación-escucha no es considerada válida. Regresando al tema anterior, 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.

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 (2013, p. 140) 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.

4.2 Aspectos de la evaluación educativa

López León (2015) teje algunos hilos entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, puesto que “es la parte de la tarea educativa que procura que los procesos de enseñanza y aprendizaje se observen a través de la información procedente de medios que impactan la forma de aprender y de enseñar” (p. 29). Se considera que de este universo del quehacer educacional emerge otra concepción de evaluación, considerada inseparable de la planificación educacional (que, obviamente, envuelve los procesos de enseñanza-aprendizaje), en el proceso triple. En otras palabras, la planificación nace en la evaluación, que engloba el enseñar y el aprender, y, en ese momento, ella se concretiza en uno de sus significados, siendo el acto o efecto de evaluar. Este evaluar se configura en el compromiso del maestro de acompañar el aprendizaje, reorganizar y mejorar la acción educacional, con la condición de superar lo que no ha sido tan efectivo en las acciones previas. La planificación de la evaluación se hace tan necesaria como la propia acción educacional, pues permite en el acto hacer un alto, reflexionar y visitar los registros del maestro, configurando un proceso de *acción X reflexión X acción*.

Entonces, podemos decir que el proceso de evaluación debería ser realizado de forma crítica, en acto continuo, sistemático, dialógico y, efectivamente, evaluativo del aprendizaje, colocando al estudiante en el papel central de este proceso. Todo esto ocurre en el núcleo de la clase, siendo esta, en palabras de Luckesi, “el lugar en donde se aprende y no el lugar en donde se concurre a alguna cosa” (2009, p. 35). Así se entiende que “trabajar con la evaluación significa invertir en el proceso, garantizando resultados satisfactorios” (Luckesi, 2009, p. 56); la posición que asumo aquí es que el enfoque del proceso de evaluación no debe ser un producto, ya que este es una consecuencia. Por ello, es necesario desmenuzar los elementos de este proceso para llegar a un mejor entendimiento. En esto que me centraré en las siguientes cuartillas.

4.2.1 Momentos y funciones

En una mesa redonda sobre evaluación³⁷, la profesora Sylvia Schmelkes del Valle, (actualmente, la presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México) empezó su ponencia con la siguiente frase: “El desafío hoy es usar la evaluación para *mejorar*” [el subrayado es mío]. Este pensamiento se encuentra en un texto de Ahumada, aunque su perspectiva se enfoque un poco más en el aprendizaje, pues él también sostiene que la mejora de la evaluación se genera en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ahumada, 2001). Es decir, se empieza a discutir y a cuestionar el papel de acreditación, de control, de premio o de castigo que la evaluación históricamente tenía y se considera que asuma una postura formativa, en la cual la evaluación ayuda en la toma de decisiones que van a organizar la enseñanza y el aprendizaje, que a su vez, es generadora de aprendizajes. En esta línea de pensamiento, Fautley (2010) defiende que la evaluación en educación musical tiene la intención de cambiar las prácticas actuales de profesores que solo la utilizan como una forma de medición, testificación, probación de algo a alguien, o control. La evaluación para él debe ser una herramienta para mejorar el aprendizaje y que no se desvíe de la relación con la propia enseñanza (p. 77). También tiene la función de traer cosas nuevas a la clase y al estudiante. “Parte de la función de la educación musical es demostrar a los estudiantes lugares que ellos pueden no haberse dado cuenta que existen” (p. 208).

³⁷ Mesa redonda de lanzamiento del número especial de la Revista Perfiles Educativos, que trata sobre la evaluación. CDMX, México, el 20 de marzo de 2014.

Cuando discutimos el tema evaluación, en mi experiencia, percibo una insistencia en vincularla forzosamente con pruebas, exámenes y la función de castigar al alumno que no estudia lo suficiente, quizá esta herencia provenga de nuestros años escolares. Sin embargo, investigadores, teóricos y educadores que, en la búsqueda de resignificar los saberes, empiezan a debatir nuevos paradigmas y pensamientos, han encontrado la manera de llevar a cabo una práctica que fortalezca el aprendizaje. Efectivamente, esto nos conduce a una *evaluación* del aprendizaje y no solamente una atribución de calificaciones o conceptos al estudiante (Fautley, 2010; Kleber, 2003; Perrenoud, 2009; Spruce, 2005; Stobart, 2010, entre otros).

En la práctica, todas las acciones que constituyen la evaluación demandan un trabajo de asociación en que el maestro está delante de la clase, pero en una condición que cambia y depende de las necesidades del estudiante, en donde la clase se convierte en el *locus* privilegiado en el que puede iniciarse el diálogo entre enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, hacer de la evaluación un acto dinámico, democrático y tranquilo, en el sentido de que el estudiante pueda pasar por el proceso de ser evaluado encarándolo naturalmente, que no dé el derecho de ignorar o menospreciar ese proceso, es esencial. Como ya he dicho,

[En] determinada clase por nosotros vivenciada, percibimos cierta negligencia frente a la frecuencia y compromiso con la lectura y entrega de trabajos por parte de algunos estudiantes. Tal situación demandó una conversación abierta, en la condición de reflexionar conjuntamente con el grupo la función y el compromiso de lo que a cada quien le cabe [le corresponde hacer, no solamente por la calificación, sino, sobre todo, por el aprendizaje. De la misma manera que fue dialogando con ellos, la calificación se recupera, pero el aprendizaje no. (Borne & Rodrigues, 2012, p. 5).

Además del propio aprendizaje y de la enseñanza, la evaluación a veces asume funciones de acreditación; y es ahí cuando surgen muchos *abusos* (Stobart, 2010). La prepotencia administrativa es una de ellas, y ya se encuentra en las evaluaciones masivas llevadas a cabo en diferentes países en sus diferentes contextos educacionales. El abuso, por ejemplo, reside en que se entrena al estudiante para estos exámenes de larga escala, lo que hace que muchos pierdan de vista el propósito de la educación, que no es precisamente pasar el examen (y memorizar algunos conocimientos predeterminados), sino el aprendizaje para actuar en la vida. Un ejemplo recopilado de la literatura es el que nos comparte Stobart, (2010, p. 13) “Yo quería mi A1 [calificación más alta]; ¿Qué sentido tiene estudiar materiales que no aparecen en los exámenes?”. Con esto se evidencia que la evaluación (ab)usada de manera perversa realmente moldea y crea estudiantes que buscan únicamente buenos resultados. Así, surge una *cultura*

escolar basada en la evaluación –o mejor, en sus resultados positivos–, lo que Salinas (2002) llama *cultura del examen* (p. 92). El estudiante, en lugar de entender el aprendizaje real, se convierte en un robot, que puede ser reprogramado para determinar la clase de “humanos” que se requiere.

Por todo lo anterior, se puede notar que la evaluación educativa efectivamente posee diversas funciones. Muchas de estas están íntimamente conectadas con los momentos en que se pone en marcha el proceso de evaluación, aunque no exclusivamente. Voy a profundizar, en las siguientes subsecciones, sobre estos momentos y funciones bajo tres ejes: diagnóstica, formativa y sumativa.

4.2.1.1 Función diagnóstica

Un diagnóstico es una acción en la cual se mide alguna cosa y se determina un punto de partida para, de ahí, tomar alguna decisión. En educación, generalmente nos referimos a la función diagnóstica de la evaluación como la medición de los saberes con los que comienzan los estudiantes, o el grupo. Esta medición, pues, debe ser la chispa para toda la acción educacional consecuente y bajo los lineamientos del currículo vigente o empleado.

En la literatura académica, se han perfilado pensamientos antagónicos sobre qué medir: lo que se ha aprendido o lo que no. Por un lado, tenemos algunos autores (como Braga & Tourinho, 2013; Leonhard & House, 1979; López León, 2015) que ven la evaluación diagnóstica como el proceso para determinar qué/por qué los estudiantes no aprendieron, dado que “la evaluación diagnóstica se define como aquella que se utiliza para determinar por qué los estudiantes no aprenden” (López León, p. 84). Esta perspectiva es coherente con una postura curricular que observa el logro de determinados saberes predefinidos, como un enfoque por estándares u objetivos. El proceso de la función diagnóstica, bajo esta premisa, es que se hace la medición desde un punto de partida, y los compara con los estándares u objetivos, que serían los puntos de llegada. Entre estos dos puntos el quehacer docente consiste en llevar a cabo toda la acción pedagógica para llegar de un punto a otro.

Por otro lado, hay pensamientos que consideran la evaluación diagnóstica como un mecanismo para saber qué es lo que los estudiantes ya aprendieron, o, en las palabras de Demorest, “el objetivo es descubrir lo que ellos [los estudiantes] saben, no lo que no saben” (2001, p. 109). Según este pensamiento, la función diagnóstica asume un papel

que muestra al maestro sus percepciones sobre las percepciones del estudiante. En las palabras de Silva:

la función diagnóstica responde a cuestiones del tipo: ¿quiénes son nuestros alumnos? ¿A qué comunidad pertenecen? ¿Qué deseos poseen? ¿Qué necesidades existenciales y cognitivas traen? ¿Qué saben sobre lo que queremos enseñar? ¿Cómo construyen sus saberes y sus competencias? ¿Qué son capaces de aprender, a partir de lo que saben? (Silva, 2004, p.75).

Por otra parte, Bozzetto refiere la función en la que el maestro debe conocer a su estudiante [a partir de una prueba diagnóstica] (2003, p. 55)

En el campo de la música, en contextos fuera del aula, quizá esta función diagnóstica esté muy presente en los tests de aptitud o de habilidades musicales, cambiándose y asumiendo una visión de *pronóstico*, que adjudica características similares a la función sumativa. La evaluación, por tanto, asume una función de decir a un jurado o a una institución si un aspirante posee los saberes necesarios o el potencial para ingresar al curso aspirado. En este sentido, Shuter-Dyson y Gabriel (1981) afirman que los tests están mucho más vinculados al dominio de las habilidades auditivas que instrumental –lo que ya puede haber cambiado en estos últimos 30 años–, al paso que Grossi (2001) llama la atención que estos tests se enfocan en la dimensión material de las habilidades auditivas, es decir, diferenciación del ritmo, melodía y armonía; por otro lado, el fenómeno sonoro es más complejo y lleno de contenidos contextuales y semánticos que no son contemplados en estos tipos de evaluación.

El diagnóstico-pronóstico también considera la experiencia previa del docente, es decir, con base en los resultados antes vistos en situaciones similares (especialmente con grupos anteriores de estudiantes), se crean en la mente tendencias y patrones relacionados al diagnóstico-pronóstico. Con las experiencias anteriores, el docente ya tiene una noción de hacia dónde puede ir él con su estudiante, y la manera en que puede apoyarlo. La función diagnóstica, por lo tanto, resulta ser un acercamiento para el maestro (y también para los estudiantes) sobre el estado inicial en que se encuentra el aprendizaje de determinado saber. Esto, en otras palabras, es un escaneo de la situación actual del estudiante, y funcionará como base de toda acción educativa, como lo propone Luckesi (2009) y se mencionará con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

4.2.1.2 Función formativa

La función diagnóstica nos da el estado inicial del aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, Luckesi (2009) usa dicha función como proceso regulador del aprendizaje de los estudiantes, lo que la gran parte de la literatura llama de función *formativa*. Pese a las diferencias semánticas entre cada autor, hay un punto en común entre todos: esta función es vista como un proceso de medición, comparación con un punto de llegada, y ajustes. En este último, es donde encontramos diferencias. Por un lado, hay autores que sostienen el ajuste dentro del proceso de enseñanza (Braga & Tourinho, 2013; Luckesi, 2009); en este ámbito, por ejemplo, Tourinho y Oliveira definen esta función como la “evaluación llevada a cabo durante el período de las aulas con el propósito de mejorar (ajustar) la enseñanza que se está impartiendo” (2003, p. 16).

Por otro lado, parte de la literatura determina que estos ajustes se realizan a partir del aprendizaje del estudiante (Geyer dos Santos, 2003). Stobart (2010), por ejemplo, dice que la evaluación formativa es una evaluación *para* el aprendizaje, que sirve no con funciones administrativas o de acreditación, sino que se centra en el estudiante y en sus necesidades. Esta visión, como nos sugiere López León, está ubicada dentro del paradigma constructivista, que es cuando se empieza a pensar en un proceso educativo centrado en los estudiantes. En sus palabras:

este tipo de evaluación no contempla ni sancionar, ni acreditar, ni controlar. Esta observación sistemática pretende más bien la apropiación del proceso de aprendizaje y del refinamiento de la capacidad de regulación y autorregulación del proceso educativo. [...] a la vez, promueve la reflexión sobre la propia práctica. Su fin principal es incidir con prominencia en la formación del estudiante (2015, pp. 89-90).

También hay autores que admiten que esta función sirve tanto para repensar la enseñanza como para promover una toma de conciencia del estado en que se encuentra el aprendiz. Leonhard y House, acordes a esta perspectiva, afirman que la evaluación involucra un intercambio intenso entre estudiante y docente, incluyendo “interacción verbal; compartiendo criterios, entablándose un diálogo de retroalimentación con los pupilos, y señalando áreas para la mejora o desarrollo en el trabajo futuro” (1979, p. 55). Hoffmann resume bien tal pensamiento:

[La función formativa] sirve para que nosotros sepamos los efectos de nuestra acción educativa con el afán de poder replantearla durante el cotidiano escolar, buscando desarrollar situaciones didáctico-pedagógicas concordantes con las reales necesidades de los aprendices, asimismo

podamos concientizar al propio aprendiz de su trayectoria de aprendizaje, para que promueva sus autorregulaciones (Hoffmann, 1994, p. 43).

Quizá exista esta diversidad en lo que se refiere a la dirección del ajuste, puesto que esta es la función con menor grado de formalidad. No todas las evaluaciones llevadas a cabo en un contexto informal observan la regulación –ya sea del aprendizaje o de la enseñanza– especialmente entre mayor sea el grado de la instrucción. En mi experiencia como maestro de universidad y de educación infantil, noto que en los más pequeños esto es más aceptado, hasta es incentivado por las instituciones. Ya en el contexto universitario, probablemente por la existencia de un currículo menos flexible, la función formativa de la evaluación se torna menos frecuente y es fácilmente mezclada o confundida como una medición incluida en la función sumativa, aunque se diga que es formativa. También se puede pensar en equilibrar la balanza de la evaluación, puesto que:

En una época dominada por las pruebas sumativas para rendir cuentas, esto puede considerarse como un intento de reequilibrar los usos que se dan a las evaluaciones, haciéndolas parte del proceso de aprendizaje, en vez de que sean ajenas al mismo y sirvan de comprobación de lo aprendido. La evaluación es más que una instantánea de lo que se sabe en un momento dado (Stobart, 2010, p. 170).

No obstante, en el contexto de la clase de instrumento o canto encontramos una particularidad: la función formativa es frecuentemente utilizada como un mecanismo de regulación informal. Por ejemplo, Bozzetto (2003), en su estudio con maestros de piano, apunta que el “sistema de evaluación” (sic) que más ha visto entre todas las observaciones de aulas realizadas fue la formativa. Para Braga y Tourinho, el uso frecuente de la evaluación formativa a lo largo del período educativo, “casi rutinarias, deben de ser realizada de la forma más realista posible” (2013, p. 162) puede quitar el peso y mejorar el manejo de la ansiedad de los estudiantes ante los típicos jurados que comúnmente se llevan a cabo en las instituciones educativas, especialmente las universidades. También, es interesante notar la emergencia de una concepción análoga a la evaluación pronóstica, la evaluación formativa preventiva (Stobart, 2010), que asume el planteamiento de ser una evaluación *para* el aprendizaje, aunada a la experiencia adquirida por el maestro a lo largo de su labor. Este pensamiento preconiza que los maestros “se anticipan a las concepciones erróneas en vez de dejar que se desarrollen” (p. 171), lo que la caracteriza como una evaluación *intergeneracional*, que necesita la comparación con el pasado para entender el presente y encaminar el futuro.

4.2.1.3 Función sumativa

Otra función de la evaluación frecuente en la literatura es la sumativa, la que se vincula directamente con la aprobación y la acreditación. Este momento de evaluación generalmente se transforma (y a veces se confunde) con la calificación, puesto que ella se lleva a cabo “al final del período de enseñanza para verificar la efectividad de una parte o de un programa educacional” (Tourinho & Oliveira, 2003, p. 16). Esto, muchas veces, necesita ser traducido a un lenguaje de números, letras, porcentajes u otro mecanismo para uso oficial de la institución, para informar a los interesados (estudiantes, padres de familia) los resultados de un período escolar. Este momento del proceso educacional generalmente está basado en los productos resultantes de la intervención educacional como evidencia para el análisis de desempeño estudiantil. En el caso específico de la música, podemos pensar que esta función toma como evidencias los conciertos, festivales, recitales y pruebas finales. Esta es la función evaluativa más practicada y conocida en el ámbito escolar (Fautley, 2010), puesto que, desde mi punto de vista, es la que esperan los actores como consecuencia de la educación. Es la función que indica, muchas veces y por su relación con la calificación, quiénes progresan en la etapa escolar subsecuente y quiénes no.

Básicamente, podemos notar dos procedimientos para la realización de la función sumativa (Luckesi, 2009; Sanmartí, 2009). El primero es la realización de diversas actividades durante un período determinado, usualmente llamado *exámenes finales*. Las evidencias producidas por dichas actividades, entonces, pasan por un juicio que generalmente es traducido en calificaciones. El otro tipo de procedimiento –que percibo que es el más común– es que, a lo largo del período escolar, el maestro realiza diversas actividades evaluativas y, al final de este período, hace una ponderación sobre estas, produce un juicio y, generalmente, lo traduce en calificaciones. De hecho, se supone que este es el origen del término *sumativo* (según nos dice Luckesi, 2009). En este punto específico puede haber una yuxtaposición de las funciones formativa y sumativa, dado que es frecuente el uso de dichas evaluaciones formativas como elementos constituyentes de la evaluación sumativa, como si fueran piezas de un rompecabezas del aprendizaje. Hay una discusión latente en la literatura respecto a si esto es un mal uso de la función formativa o no, pero no hay consenso al respecto (Luckesi, 2009). En lo personal, basado en mi experiencia docente, sí se puede hacer uso de las actividades de la función formativa en la función sumativa siempre y cuando el profesor no atribuya calificaciones a la primera como forma de control o de punición, sino cuando utilice las mismas evidencias, pero con miradas distintas: una formativa, otra sumativa.

4.2.2 Actores y dirección del acto evaluativo

La evaluación educacional es un fenómeno social que es realizado por una o más personas hacia una o más personas, bajo lineamientos definidos por una o más personas. En este sentido, la máxima frase *el profesor enseña y el alumno aprende* podría ser sustituido por *el profesor evalúa y el alumno es evaluado*. Stobart lo resume diciendo que:

La evaluación no se produce de forma accidental, sino que es una actividad social que tiene una finalidad. Las formas de evaluación que utilizamos también están socialmente determinadas y reflejan unas estructuras sociales. El desarrollo de los sistemas de evaluación ha sido invariablemente bienintencionado, pues su finalidad era conseguir una selección más justa y unos niveles mejores de enseñanza y de aprendizaje, tanto en las universidades como en las escuelas (Stobart, 2010, p. 39).

Sin embargo, hay un gran equívoco aquí: la unidireccionalidad del acto educacional que se considera del maestro al estudiante. Esta perspectiva era la única vigente hasta finales del siglo XX. Después de muchas discusiones en la comunidad académica y escolar, se empezaron a tomar otros rumbos. Actualmente, ya se admite que el estudiante realice una evaluación de sí mismo, a sus pares y a su maestro; igualmente ya se tiene mejor entendimiento del papel de la institución, escuela de gobierno y de los órganos externos, como la OCDE. En el campo de la educación, Braga y Tourinho (2013) van más allá en su pensamiento sobre los actores que influyen en la evaluación, por lo que enlistan –además del estudiante, sus pares, el maestro, los directivos escolares– el público y la crítica especializada. Elementos que son específicos del campo de las artes, ya que pueden definir el buen músico del mal músico –aunque un buen músico, según el público, no necesariamente tiene que ver con el mejor músico.

Obviamente el maestro es uno de los elementos clave para la evaluación, puesto que es el principal responsable en mover/estimular el quehacer educacional en el aula. Santos Guerra (2003, p. 107) dice que es posible, desde la evaluación, conocer el perfil del maestro o, en sus palabras, "dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres", lo que, curiosamente, encuentra similitudes con Sanmartí, "dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas (y qué y cómo tus alumnos aprenden)" (2009, p. 23). El primer autor es contundente al decir que el maestro muestra sus concepciones a través de la evaluación, y también respecto a la naturaleza de la inteligencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como actitudes y principios éticos (Santos Guerra, 2003). Por medio de la evaluación, es posible entender las concepciones que tiene el maestro y el estudiante referente a las actividades, los

objetivos y los contenidos educativos, tanto desde el punto de vista del enseñante como del aprendiz. En este sentido, Sanmartí dice:

La evaluación está íntimamente relacionada con el resto de los elementos del currículo: objetivos, contenidos, actividades, de forma que las decisiones tomadas respecto a cualquiera de los tres influyen en el planteamiento de la evaluación y, recíprocamente, el planteamiento de la evaluación debe influir en el resto del currículo. En consecuencia, todos ellos deben diseñarse simultáneamente (2009, p 36).

En esta concepción de Sanmartí (2009) y de otros que tienen una visión similar (Fautley, 2010; Santos Guerra, 2003; y yo), observan que la evaluación tiene una relación cercana con la enseñanza y con el aprendizaje (proceso triple). Sin embargo, en mi experiencia de docencia musical veo que persiste el pensamiento binario y clásico en el que el maestro enseña y el *alumno*³⁸ aprende, como está expuesto anteriormente. En las prácticas de enseñanza de música, especialmente en la enseñanza de instrumento musical y también del solfeo, es posible verificar que el maestro usa un determinado método de enseñanza³⁹ y casi no experimenta con él. Su evaluación, por lo contrario, casi no tiene que ver con este método y está basada en la observación de la técnica instrumental y en la escucha del resultado sonoro. No obstante, ¿es solamente esto lo que hace el maestro en términos evaluativos? No lo creo.

Por lo general, cuando miramos al maestro y a la evaluación, vemos lo que llamo *heteroevaluación*: la evaluación que es unidireccional, del maestro hacia el estudiante. Esta es una visión necesaria, ya que es la mirada del responsable de la práctica educativa de su estudiantado, en la que puede realizar los ajustes necesarios, especialmente en el proceso de enseñanza. Pero, el maestro no debe(ría de) realizar esta mirada solamente enfocándose en el estudiante, pues, como nos comenta Braga y Tourinho (2013), “el maestro actúa simultáneamente como evaluador de proceso y producto en la evaluación de sus estudiantes, y también evalúa productos (cuando juzga nuevos estudiantes), y al participar, como invitado en jurados de exámenes y concursos” (2013, p. 109).

³⁸ Subrayo que a+lumno = sin luz.

³⁹ Aquí cabe un pensamiento complementario. En educación musical, percibo que seguir un método no es, necesariamente, entenderlo y aplicarlo de la manera que el creador lo ha diseñado. Más bien, la práctica que veo en muchos maestros de música es que usan el libro y las partituras que ahí están, como material de referencia, pero sin una clara propuesta curricular o educativa.

Por otro lado, cada vez se hace más énfasis en la *autoevaluación*, momento en que uno se evalúa a sí mismo. Lo más común es utilizar este término vinculado al estudiante, puesto que él puede autoevaluarse y realizar los ajustes necesarios o, por lo menos, evidenciar las áreas en que necesita más o menos empeño. Kleber nos dice que

al dar la oportunidad de participación de los estudiantes en las decisiones sobre sus propios procesos de construcción de conocimiento y, consecuentemente, de la propia evaluación, se propicia que las diferencias puestas por cada participante del grupo sean negociadas, a partir de la argumentación y conocimientos subjetivos, personales, para la construcción del conocimiento más objetivo e intersubjetivo (2003, p. 151).

Es decir, la autoevaluación crea un espacio en el cual se facilita la concientización del estudiantado en la que cada quien es responsable por su propio aprendizaje, inculcando en cada estudiante el espíritu (auto)regulador de sus aprendizajes. En este sentido, el papel del profesor también “pasa al de crear oportunidades para que la expresión musical ocurra” (Del Ben, 2003, p. 34). En un sentido más amplio, es proporcionar espacios para trabajar la autoevaluación, entendida como la “capacidad de elaborar criterios y juicios razonados sobre nosotros mismos o sobre nuestras realizaciones” (Stobart, 2010, p. 52). La autoevaluación se labora para la construcción de un pensamiento crítico y emancipador del individuo (Grundy, 1994), que se torna capaz de delimitar sus propios *criterios* y objetivos para su propio aprendizaje y desarrollo en cualquier área que quiera, sin la necesidad de supervisión del sistema o del *administrativo*, que es prepotente (Stobart, 2010).

Por otro lado, aunque la literatura consultada no haga ninguna mención al hecho, es importante subrayar que el profesor de clase también es agente de autoevaluación de sus propias prácticas. En cada momento que reciben las evidencias de las evaluaciones de los estudiantes, en cada comentario en el aula o fuera de ella, el docente hace un juicio de su propia práctica, realizando los ajustes necesarios, cuando sea el caso. Kleber menciona algo similar, pero no llega precisamente a este punto, cuando comenta que la “evaluación debe ser la retroalimentación de una labor educativa” (2003, p. 153).

Por ende, una última dirección pocas veces mencionada, pero desde mi experiencia docente esencial y constante es la *coevaluación*. En procesos coevaluativos, estudiantes entre sí o maestro y estudiante(s) mutuamente presentan evidencias y hacen juicios relativos a cada desempeño. Esto se lleva a cabo en todo momento, ya que, como hace hincapié Del Ben (2003),

la evaluación no es un momento aislado de la práctica educativa o del quehacer docente. Sanmartí (2009, p. 15) dice que en el aula “todos evalúan y regulan, los maestros y los colegas”.

4.2.3 Instrumentos de medición

Hasta el momento, he tratado sobre los momentos, funciones y actores de la evaluación. No obstante, otro aspecto que merece atención son los instrumentos usados en la medición durante el proceso evaluativo. Desde el comienzo de esta sección soy contundente al defender que los instrumentos *no son la evaluación per se*, sino elementos que sirven para medir un momento en específico, una fotografía del aprendizaje que refleja todo el proceso de enseñanza. Los resultados que dan los instrumentos no son un proceso completo, sino las evidencias necesarias para la realización de un juicio.

En un sentido no específico de la educación musical, Ahumada (2001) realiza un estudio amplio y vasto al describir las principales herramientas evaluativas del aprendizaje, como pruebas a libro abierto, pruebas situacionales, orales y escritas, mapas semánticos y conceptuales, diagramas de síntesis y la observación. En esta línea de pensamiento y transponiendo a la realidad de la educación musical, ¿cuáles son nuestras posibilidades de medición en música?

Tal vez si pensamos la música y el *quehacer musical* como una práctica abstracta y etérea –en el sentido de que el sonido no tiene *cuerpo concreto*, no es posible agarrarlo– percibimos que evaluar el aprendizaje en música es una tarea que exige mucho de los que evalúan, pues no todas las habilidades artísticas o musicales se logran al transcribirse en una hoja, en una diapositiva, en un esquema; gran parte de la música se evalúa mientras hay un fenómeno sonoro, esto es, durante la duración del *sonido*. No hay diagrama o mapa que logre verificar este tipo de fenómenos no corpóreos. De hecho, esta percepción encuentra eco en las herramientas que nos presentan Pujol (1997), Fautley (2010) y López León (2015) para medir el aprendizaje musical: además de la parte que involucra la escritura de la música (en el lenguaje verbal tradicional o en la notación musical), tales como la historia, el análisis y la armonía musical, está la parte que se refiere al sonido, al quehacer musical, en dónde se encuentran las prácticas de solfeo, parte que solo es evidenciada a través de la observación y la escucha. La escritura de esta escucha, sí es posible registrarla, por ejemplo, a través de dictados, aunque se puede hacer un largo debate sobre si lo que se está anotando es lo que ha escuchado el estudiante o no.

Demorest (2001, pp. 109-118), en el contexto del canto coral, hace la siguiente sugerencia de instrumentos de medición: a) para la *función diagnóstica*: encuentros individuales, y evaluación

grabada en cinta; b) para *evaluación individual*: evaluación grabada en cinta, test de cuarteto, y test computarizado; c) para los *sistemas de clasificación*: score clasificatorio, score numérico, y rúbricas. Es decir, el autor básicamente sugiere que, trabajando con la voz, los principales instrumentos sean grabaciones y tests, ya sean musicales o no. Tourinho y Oliveira (2003) parecen estar de acuerdo con esta perspectiva, mientras esté complementada con anotaciones y comentarios del maestro. En sus palabras, “la libreta de un alumno de instrumento [musical] debería ser el registro de su trabajo en audio y video, además del cuaderno con notas y comentarios” (2003, p. 23). López León (2015) complementa con otros instrumentos, como portafolios, listas de cotejo, tirillas cómicas, problemas para resolver. Pero tampoco el maestro puede olvidar que, como sugiere Cunha (2003), más allá de responder a la música con música, notaciones gráficas o interacciones verbales, el cuerpo también es una excelente manera de responder a la música y, consecuentemente usarlo como instrumento para medición y evaluación.

Boyle (1987, según López León, 2015) hace una especie de tipología de las conductas musicales (sic) observables a partir de los instrumentos empleados. Según ellos, hay ocho categorías: 1) Comparaciones entre conceptos opuestos; 2) Categorización; 3) Pruebas objetivas; 4) Reproducción; 5) Producción (escrita); 6) Composición melódica; 7) Verbalización; 8) Ejecución instrumental.

Por otro lado, en el contexto sajón, Fautley (2010) enlista algunos factores para seleccionar los instrumentos de medición: relevancia, validez, confiabilidad, objetividad, tiempo de aplicación, costo, y disponibilidad de formatos equivalentes. Hay algunos que pueden ser discutibles, como la validez y la objetividad, ya que en música tenemos que la subjetividad desempeña un papel importante para el desarrollo tanto del aprendizaje como de la enseñanza y, consecuentemente, de la evaluación. El propio Fautley cuestiona esto y ubica en la naturaleza integral de la música la razón por la que “[los] educadores musicales deben emplear técnicas de observación menos precisas y menos objetivas para recopilar datos” (2010, p. 391). Muchos de estos factores reciben importancia históricamente a la tradición psicométrica, en que el contexto y la cultura parecen tener poca o ninguna influencia sobre el aprendizaje. Stobart (2010) discurre que los exámenes –como instrumentos principales de muchas prácticas de evaluación– son muy utilizados porque, a lo largo de la historia de la educación fueron considerados “la antítesis de la corrupción y del egoísmo. Sus apelaciones a la neutralidad se consideraban bienes positivos [o positivistas]” (p. 31). Esto significa que para muchas personas los exámenes son la prueba de

que se adquirió un saber; para mí no es sino una *representación* de este saber (y mis palabras resuenan en el propio texto de Stobart, 2010).

También es importante para la educación musical la elección del repertorio, puesto que es la base del trabajo de cualquier práctica musical. Este repertorio no es ingenuo o imparcial de cualquier prejuicio. Si yo, como maestro de solfeo, elijo un repertorio con determinadas características musicales hay en ello un sinfín de decisiones objetivas y subjetivas sobre qué considero más importante en la enseñanza. Este repertorio puede ser elegido junto con los estudiantes –aunque no sea tan frecuente esta opción, especialmente en clases grupales– lo que, de cierta manera, ameniza tal subjetividad.

A través del repertorio no solamente se elige el material, sino el contenido y, de manera filosófica, lo que se juzga necesario y conveniente en términos de crecimiento musical para el estudiante. Si la selección musical no es realizada de manera que genere una expectativa concomitante con el crecimiento y placer, son mayores las dificultades de combinar la enseñanza de elementos musicales y técnicos con el desarrollo de conceptos y crecimiento de la comprensión musical (Tourinho & Oliveira, 2003, p. 23).

En este sentido, el repertorio en sí mismo puede convertirse en un instrumento de medición, puesto que nos ofrece dos visiones distintas: la del estudiante y la del maestro. Por ejemplo, para el estudiante puede ser común que estudie una pieza musical con el propósito de dominar tal pieza, preocupándose poco de los aspectos musicales y técnicos involucrados. Ya el profesor puede ver tal pieza como un conjunto de competencias técnicas y musicales a desarrollar, y el simple hecho de concluir la no significa que tales competencias están desarrolladas. Entonces el profesor mira a la pieza como un instrumento de aprendizaje y la usa, al mismo tiempo, como punto de partida para su observación (medición). En otras palabras y retomando lo que ya había dicho antes, la elección del repertorio no es ingenua o imparcial, puesto que sí existen las subjetividades del maestro y del estudiante (y de los otros diversos actores también) que relacionadas determinan cómo se dará el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3 (In)Justicia social y evaluación educacional⁴⁰

Ese concepto de justicia de “medir a todos por el mismo rasero” es radicalmente diferente al de “a cada uno según sus posibilidades” y la dominancia de un significado u otro en la cultura del aula depende en cierta medida de cómo un profesor explica, razona y formaliza la evaluación (y también la enseñanza) con sus alumnos. [...]

De cualquier forma, el respeto a la diversidad comienza por reconocerla y entenderla como una condición de la enseñanza y el aprendizaje, y ello, a pesar de que la escuela “fue inventada” justo para lo contrario, para el dominio de la homogeneidad (Salinas, 2002, pp. 54-55).

Como último punto de este capítulo, me gustaría tratar brevemente sobre este tópico en el que he encontrado más puntos que pueden discutirse. En el presente, el tema de la evaluación y la justicia social están siendo muy discutidos en diferentes ámbitos como el académico, el social y el político. Estas discusiones tienen como tema central la compensación de los distintos contextos y realidades. Vaugeois (2017) vincula la noción de justicia, legitimidad e igualdad de derechos con el pensamiento positivista, las mismas nociones que justificaron la esclavitud, la colonización y la violencia humana (p. 188). También sabemos que el diseño contemporáneo del currículo –y, como consecuencia, la evaluación que lo acompaña– sigue las mismas bases. La evaluación generalmente es usada como una herramienta para separar los (dichos) estudiantes talentosos de aquellos que tienen más dificultad para desarrollar sus capacidades musicales. En este sentido, el currículo que diseñamos actualmente y la evaluación que se aplica, continúa excluyendo y controlando a los estudiantes a lo largo de tu trayectoria educacional, repitiendo una y otra vez los ideales positivistas de competencia y selección; no hay la promoción de otros ideales más humanizados y humanizadores, como la cooperación y el crecimiento en conjunto.

⁴⁰ La semilla de esta idea se sembró durante mi participación como representante de Latinoamérica en la mesa redonda “Establishing International Principles for Assessment in Music Education” en el marco del 6th International Symposium on Assessment in Music Education en abril de 2017. A cada uno de los 8 participantes de esta mesa internacional se les solicitó que hablasen de un tema en específico. A mi me designaron evaluación y justicia social, tema que en esos tiempos originó una fuerte discusión sobre la meritocracia (tema demasiado polémico). Esto para mí representó un indicio para un estudio más profundo en el futuro.

Fautley (2016) ha vinculado la justicia social y la educación musical a partir de la evaluación formativa, entendiendo esta como la manera para democratizar la educación musical. Como él dijo (de manera brillante, debo añadir) “la reconceptualización de la evaluación [...] requiere un cambio en la perspectiva de *qué es* la educación musical y cómo se emprende” no necesariamente se refiere a cambiar instrumentos o procedimientos de evaluación (p. 521, subrayado mío). Enfatizo que el cambio aquí es en la comprensión de lo que es la educación musical, no la evaluación en sí misma. Esto significa que los educadores deben reflexionar sobre la variedad de contextos y propósitos educacionales. Voy más allá, tratar de determinar estándares u objetivos universales⁴¹ es un esfuerzo excluyente, porque ellos no buscan promover la democratización de la educación musical, creando espacios y situaciones de injusticia social. Por lo anterior, propongo que los educadores deben ocuparse en desarrollar parámetros para usarse como recursos dinámicos que pueden ser modificados a la forma adecuada y necesaria a cada contexto.

En suma y para concluir, con el fin de pensar la justicia social en la evaluación en educación musical, no se pueden determinar estándares fijos y mundiales como marcos inmutables para el aprendizaje musical. Los educadores deben pensar en parámetros que apoyen al maestro en sus clases y al sistema educacional, diseñando sus propios procesos con herramientas adecuadas. Todo esto con base en las diferentes realidades de la educación musical que podemos hallar en los salones de clase.

⁴¹ Como era el propósito de la mesa en la que participé en el congreso.

CAPÍTULO 5. CAMINOS METODOLÓGICOS

5.1 De la naturaleza de la investigación y su estrategia metodológica

Este estudio nos presenta algunas características que lo hacen de carácter investigativo. Primeramente, esta busca la comprensión de un proceso de educación musical, a partir del análisis de los procesos evaluativos del solfeo practicados en contextos de enseñanza superior en Brasil. Es importante señalar que las condiciones en las que se lleva a cabo mi investigación son naturales, sin manipular ni interferir en el fenómeno estudiado, considerando que el enfoque está en el análisis de los casos investigados. Por otro lado, 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, este puesto en marcha en el referido contexto.

Esta investigación, por lo tanto, demuestra una preocupación por las diversas y diferentes perspectivas y realidades que son contempladas en las prácticas evaluativas. Sobre esto, el campo de la investigación cualitativa busca la comprensión y la interpretación de los datos, asimismo está centrada en una realidad que no podemos cuantificar. Como apuntan Matsunobu y Bresler (2014), la "realidad social, así como la realidad física, es múltiple y [es posible abordarla desde muchas] perspectivas" (p. 23). Apoyado en las proposiciones de Bogdan y Biklen sobre las cinco características de la investigación cualitativa, puedo otorgar dicha naturaleza a la presente investigación desarrollada. Conjuntamente con esto, "la cuestión no es si determinada investigación es o no totalmente cualitativa; se trata, más bien, de una cuestión de proporción" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Además, la elección de una mirada cualitativa también está acorde con la búsqueda de la profundización en la comprensión de este fenómeno educativo, pues el término cualitativo implica "compartir densamente con personas, hechos y lugares que son objetos de investigación, para extraer de ese contexto los significados visibles y latentes que solamente son perceptibles a una atención sensible y [...] [donde] el autor interpreta [los datos] y traduce en un texto [...] los significados latentes u ocultos de su objeto de investigación" (Chizzotti, 2003, p. 7). Resalto, aún, que la investigación cualitativa toma en consideración que los datos sean descriptivos y proporcionen el contacto directo e interactivo con los sujetos y objetos de la investigación (Barret, 2014), asimismo debe crear una perspectiva para una comprensión más amplia sobre el tema. De esta forma, por todas las características discutidas arriba –el ambiente natural, la comprensión

de la realidad, el enfoque en el proceso, la profundización, el análisis inductivo a ser realizado utilizando teorías de base para interpretación de los datos y con una preocupación de las perspectivas de los participantes— puedo ubicar esta investigación en la esfera de las investigaciones cualitativas.

Scheib hace una analogía del diseño de la investigación cualitativa con la improvisación musical: "para improvisar, uno necesita habilidades previas bien desarrolladas y un buen plan, para entonces poder concentrarse en la canción (trabajo de campo) sin enfocarse en la técnica" (2014, p. 77). La estrategia metodológica acorde con esta idea no debe ser restrictiva ni demasiado directiva, pues al final los propios procedimientos de la investigación se sobreponen. Según las orientaciones de Scheib (2014), "el investigador debe tener un plan de acción, diseño, estrategia y métodos para llevar a cabo la investigación, pero muchas etapas diferentes (como generación de datos, notas, cuestionamientos, creación de hipótesis) se sobreponen" (p. 77). De esta manera, la estrategia elegida para este trabajo es el estudio de casos múltiples. El estudio de casos es, desde su origen, empírico; es decir, está basado en las experiencias: "El estudio de caso involucra un análisis particular y profundizado de un fenómeno y tiene como objetivo el relato detallado de una [o más] unidad[es] [...] se caracteriza por ser una investigación descriptiva e interpretativa" (Wolffebüttel, 2009, p. 69). Como describiré a continuación, mi investigación se lleva a cabo en diferentes contextos universitarios brasileños, todos basados en una guía similar, que a lo largo de la práctica de campo sufrieron pequeños cambios, por lo que el estudio será de casos múltiples (Yin, 2005; Barret, 2014). Cada caso aquí es representado a partir de instituciones de enseñanza superior. En otras palabras, cada curso de música es considerado un caso que conformará cada parte de mi rompecabezas. Barret (2014) define que, en el contexto de la educación musical, los casos se relacionan con personas, programas y planes, procesos y contextos.

Finalmente, en esta modalidad de casos múltiples el enfoque está en la comprensión del objeto y de los sujetos estudiados (Barret, 2014), ampliando la base empírica a partir del entendimiento del fenómeno. La lógica que persigo no es la de tener un muestreo, sino la de réplica del estudio en más de un caso, es decir, refuerzo que no quiero generalizar los conocimientos, sino comprender casos específicos que pueden o no resonar en otros casos. En este sentido, el estudio de casos múltiples es adecuado, pues los resultados en este tipo de enfoque son vistos más robustos y categóricos.

El estudio de casos múltiples aquí señalado sigue un paradigma fenomenológico, aunado a lo que atribuyo corte etnográfico. El paradigma fenomenológico (también llamado de interpretativo o constructivista, según Souza, 2001) se centra en una *actitud* (Masini, 2000) del investigador que busca ver el fenómeno (objeto de investigación) no a través de determinadas teorías, sino que trata de comprenderlo por medio de la mirada de los propios individuos involucrados en el fenómeno. Se diferencia del paradigma positivista (que es considerado hegemónico y el más frecuente en investigaciones de las áreas “duras”) por diversas razones, algunas ya enlistadas en párrafos anteriores, pero también y especialmente porque “no se entiende el objeto sin el sujeto” (Souza, 2001, p. 33). La etnografía, que tiene entre sus bases la descripción pormenorizada de los hechos, presupone compartir con los individuos y las situaciones en las cuales el fenómeno ocurre, lo que requiere un largo período de observación y participación en dichos contextos (Martucci, 2001). Por cuestiones de tiempo para (con)vivir en los contextos por mí elegidos, el *corte* etnográfico se refiere al ímpetu de compartir intensamente las situaciones con los individuos en el menor tiempo disponible, lo que posibilita la vivencia en dichos contextos y generen la descripción detallada. Ahora bien, tanto el paradigma fenomenológico como el corte etnográfico no los concibo como métodos, puesto que no lo sigo a modo de receta de pastel; por esto que prefiero mantener una actitud fenomenológica y etnográfica, centrándome en los hechos como los ven los individuos. La teoría de base asume, aquí, un papel de apoyo para comparación y contraste de la realidad encontrada, en donde un proceso inductivo lleva a conclusiones y consideraciones sobre lo hallado teórica y empíricamente.

5.2 Herramientas de la colecta de datos, procedimientos y participantes

Como hemos visto en la sección del análisis de los currículos y planes de estudio de las carreras en música, muchas son las denominaciones y nombres de las materias y asignaturas que abordan el solfeo y muchos son los enfoques que asume cada una de estas materias. Esta diversidad es deseable para mi investigación, pues cada caso asume una identidad, y las tendencias y particularidades halladas dentro y entre los casos se tornan fuentes importantes para el análisis. Tomando en cuenta que el proceso evaluativo involucra diversos actores que están en muchos roles, también debe responder a diferentes demandas legales e institucionales, así como de los individuos involucrados, se hace necesaria una aproximación tanto a quiénes participan en este proceso, como a qué y de qué manera se lleva a cabo. De esta forma, los actores involucrados se tornan partícipes y participantes de ese proceso. Ellos son mi fuente

primaria de información y datos. Igualmente importante es la acción evaluativa dentro de la práctica educativa. Finalmente, los documentos servirán como fuentes secundarias que suelen complementar lo colectado a través de las fuentes primarias, así como presentar información contrastante y/o de rechazo. Como lo enumera Schmidt (2014), son tres las fuentes típicas de la investigación cualitativa: entrevistas, observaciones y documentos.

Esta diversidad de fuentes es acorde con lo que propone Yin (2005), cuando considera que el todo debe ser pensado en una perspectiva amplia, en la cual se preestablece una rutina de procedimiento. "La técnica básica [...] es considerar todas las estrategias de una manera inclusiva y plural -como parte de su repertorio a partir del cual [se puede] establecer [el] procedimiento de acuerdo con cada situación" (Yin, 2005, p. 36), y esto resuena en Scheib (2014), ya comentado anteriormente.

Los instrumentos utilizados están descritos abajo.

Tipo	Actores	Comentarios
Entrevista individual	Maestros	Fueron realizadas dos entrevistas con cada maestro, una tratando sobre su práctica docente y una sobre el proceso evaluativo.
	Estudiantes	Fue realizada una entrevista con cada estudiante; todas se llevaron a cabo después que ellos hubiesen pasado por el primer proceso evaluativo del semestre.
Grupo de enfoque		Fue realizado un grupo de enfoque con apenas un caso, después del primer proceso evaluativo del semestre.
Observaciones	Maestros y estudiantes	Para cada caso fueron realizadas tres observaciones de clase en cada uno de los grupos disponibles. Traté de que cada caso tuviese observaciones en tres diferentes momentos: una semana cualquiera dentro del semestre, una semana inmediatamente antes de la semana de pruebas (en todos los casos habían semanas de pruebas) y una semana durante la semana de pruebas. Un caso no tuvo observación en la semana inmediatamente antes.
Recopilación de Documentos	—	En cada caso fueron recabados: planes y programas de la materia, currículo de las carreras, materiales didácticos y evaluativos.

Tabla 5.1: Fuentes, herramientas y participantes.

Concretamente, 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 diferencian uno del otro. Inicialmente, buscaba variedad en los contextos (Barret, 2014), puesto que desde mi práctica como maestro y como estudiante –además de la propia experiencia investigativa–

percibo que puede y suele 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, percibí 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, no le interesa el tema y, por lo tanto, no invierte tiempo reflexionando cómo mejorar todo el proceso educativo.

Frente a esto, he delimitado que los casos estudiados tratasen de ser diversos en sus contextos, pero más importante que los maestros estuviesen interesados en el tema, además de estar dispuestos a participar en el estudio. Utilicé contactos personales para seleccionar tales casos, que fueron corroborados por la producción en el área (ya sea publicaciones o actividades de divulgación y extensión universitaria). De esta manera, fueron contactadas tres IES brasileñas: Universidade Federal de Santa Maria, Faculdades EST, y Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

IES	Ubicación	Pública	Privada	Con test	Sin test
Fac. EST	São Leopoldo/RS		X		X
UFSM	Santa Maria/RS	X		X	X
Unirio	Rio de Janeiro/RJ	X		X	

Tabla 5.2: Casos e IES.

Otro aspecto importante que fue tomado en consideración fue la buena relación que tenía con los maestros, ya que 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. La elección de los estudiantes se basó en que estaban cursando la materia de solfeo y tenían la disponibilidad de tiempo para participar de las entrevistas, estos siendo criterios tanto para inclusión como para exclusión de participantes (en dos casos específicos, uno en la EST y otro en la Unirio, los

estudiantes ya habían concluido sus asignaturas de solfeo el año anterior). En apenas un caso, UFSM, fue posible realizar un grupo de enfoque con los estudiantes, en los otros casos la lejanía y los horarios complicados de los estudiantes no permitieron tal instrumento. Finalmente, en distintos momentos del contacto con cada caso, recabé documentos (planes de estudio, materiales didácticos y evaluativos...) que ofrecen datos complementarios sobre el proceso educativo. Por tratarse de una investigación cualitativa, mi enfoque no fue conseguir un número determinado de participantes y documentos, sino recabar la mayor cantidad de datos posibles para realizar el análisis, permaneciendo con una postura incluyente de todo lo que me llegara.

Todo el período de recopilación de los datos se realizó entre febrero y julio de 2016, equivalente a un período académico en cada institución. El contacto inicial fue realizado a través del maestro de la asignatura. Posteriormente, hubo un período de arreglos de fechas y de dar más detalles sobre la investigación, incluyendo la primera entrevista con el maestro, además de todo lo relativo a la ética de la investigación. Concomitante a la primera entrevista, inicié las observaciones de las prácticas educativas. Las observaciones tienen la función de ilustrar y ofrecer información adicional sobre las prácticas puestas en marcha, así como de establecer un primer contacto con los estudiantes. En dos instituciones, UFSM y Fac. EST, realicé las observaciones en tres semanas distintas: en una semana normal del semestre, otra en una semana anterior a la de pruebas, y en una semana de exámenes y pruebas.

Cabe señalar que esta propuesta de camino metodológico tuvo que adaptarse a las condiciones encontradas en cada caso, también porque el replanteamiento constante es propio de la investigación cualitativa en los apartados metodológicos (Scheib, 2014), recorriendo un ciclo de acción-análisis-reflexión-acción. Abajo podemos ver cómo fueron las evidencias resultantes de esta práctica de campo:

IES	Actividades	Fechas
UFSM	Entrevistas profesor	02 entrevistas (26/04 y 08/06).
	Entrevistas estudiantes ⁴²	05 entrevistas con cuatro estudiantes (Marcos: 06/06, Giovanni: 06/06, Luana: 08/06, Vinicius: 08/06, Kledir: 09/06). 01 Grupo de enfoque (09/06).
	Observación de aulas (cada aula con duración de 02 horas)	12 observaciones en dos grupos (19/04, 20/04, 26/04, 27/04, 07/06 y 08/06).

⁴² Nombres cambiados para preservar la identidad.

	Documentos	Recabados: currículum, planos de estudio, ejemplos de pruebas y materiales didácticos.
Unirio	Entrevistas profesor	02 entrevistas (18/05 y 24/06).
	Entrevistas estudiantes	03 entrevistas con tres estudiantes (Alejandro: 22/06; Melina: 22/06; Samir: 23/06).
	Observación de aulas (cada aula con duración de 02 horas)	12 observaciones en tres grupos (17/05, 19/05, 21/06 y 23/06).
	Documentos	Recabados: currículum, planos de estudio, ejemplos de pruebas y materiales didácticos.
Facultades EST	Entrevistas profesor	02 entrevistas (15/06 e 28/07).
	Entrevistas estudiantes	03 entrevistas con tres estudiantes (Artur: 11/07; Tadeu: 14/07; Santiago: 04/07).
	Observación de aulas (cada aula con duración de 04 horas)	03 observaciones en un grupo (04/05, 15/06 e 29/06).
	Documentos	Recabados: currículum, planos de estudio, ejemplos de pruebas y materiales didácticos.

Tabla 5.3: Evidencias recopiladas.

Más detalladamente, 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 busqué 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. Las entrevistas fueron tan diversas, con tantos grados de profundidad y tan bellas que, en algunos casos, los estudiantes mantuvieron contacto conmigo para platicar sobre la materia, la formación del músico, entre otros temas.

Para la elaboración de las guías de las entrevistas a estudiantes y maestros, tomé en consideración tanto mi experiencia docente e investigativa como los datos arrojados en la revisión de la literatura. Los temas cubiertos en las entrevistas fueron seleccionados minuciosamente con base en mis preguntas y objetivos de investigación. Igualmente importante para las entrevistas fueron las observaciones realizadas de algunas clases previas en cada IES, ya que ellas me

dieron elementos que fueron incorporados en los momentos que estaba con cada participante, adecuando las cuestiones a cada caso y contexto. Todas las entrevistas, de maestros y estudiantes, ocurrieron en lugares muy distintos, desde los más formales (como un cubículo, un café) hasta los menos formales (debajo de un árbol en la universidad, en un parque de la ciudad, en el pasillo, la casa de la persona...), lo que me dio un gran placer al realizarlas. En la totalidad de las entrevistas, con maestros y estudiantes, fueron más de diez horas de conversación.

Ya en las observaciones, busqué describir tanto los procedimientos y actividades adoptados durante las mediciones y en las clases regulares, las actitudes de maestros y estudiantes en situación de exámenes o no, los procesos regulatorios y autorregulatorios. Adicionalmente, y esto no estaba contemplado inicialmente, en algunas situaciones pude hacer notas de campo mientras esperaba en el pasillo para entrar a la clase, una prueba u otra actividad, registrando algunas charlas entre estudiantes sobre la materia. En total, fueron alrededor de sesenta horas de clase observadas.

5.3 Transcripción, tablas y análisis de datos

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 por mí a partir de la literatura estudiada, y otras que surgieron a partir de los datos. En total, son siete dimensiones y cinco subdimensiones, así intituladas:

1. Momentos de la evaluación.
 - a. Evaluación diagnóstica
 - b. Evaluación formativa
 - c. Evaluación sumativa
2. Paso 1. Medición.
3. Pasos 2 y 3. Juicio y uso de los resultados.
 - a. Calificación
 - b. Más allá de la calificación

4. Uso y manejo del error.
5. Interacción entre actores y dirección del proceso de evaluación.
6. IES, currículo y asignatura y la evaluación.
7. Evaluación: concepciones, creencias y actitudes.

Con los datos brutos de las dimensiones organizados, la próxima etapa consistió en su análisis, que se llevó a cabo con base en el marco teórico contenido en los capítulos previos de este manuscrito: la evaluación educativa y el solfeo. Los análisis son el fruto de esta investigación y 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.

En el siguiente capítulo unificaré la presentación de los datos con sus análisis en una misma sección. Asimismo, cuando sea pertinente se agregarán otros conceptos e informaciones como apoyo al análisis. Para mantener el anonimato de maestros y estudiantes, los enunciaré por pseudónimos, siguiendo la tabla:

	UFSM	Unirío	Fac. Est
Maestro	Pedro	Andrea	Lurdes
Estudiantes	Alice	Alejandro	Artur
	Beatriz	Melina	Tadeu
	Anderson	Samir	Santiago
	Luana		
	Vinicius		
	Giovani		
	Marcos		
	Kledir		

Tabla 5.4: Pseudónimos de los participantes.

5.4 Descripción de los entornos y de los participantes

5.4.1 En la puerta de entrada de las pampas gauchas: UFSM y sus carreras en música

La UFSM es una institución pública y laica, de las más antiguas, con carreras en música en el sur brasileño, y por mucho tiempo permaneció siendo la más cercana a la zona de las pampas gauchas. La ciudad de Santa María está ubicada en el centro geográfico del estado de Río Grande del Sur, más o menos divide las pampas (con tradición musical con fuerte herencia flamenca e hispánica) de la zona de migración italiana y alemana, lo que confiere a esta zona un punto único de la cultura musical de origen europea en Brasil. El curso de música está dividido en tres carreras: interpretación (instrumento o canto), composición, educación musical, y música y tecnología.

La UFSM tiene, básicamente, tres mapas curriculares, ya que composición e interpretación comparten exactamente la misma estructura, siendo composición considerada como la asignatura de instrumento. En todos los currículos, la materia enfocada se llama Teoría y Percepción Musical (TPM). En todas las carreras se tiene que pasar por un test de conocimientos musicales antes de ingresar en la universidad y, aunque los tests son diferentes entre cada carrera, la parte que contempla el solfeo es igual para todas las terminales.

Carrera	Año del currículo	CH Total	CH materias	% CH
Educación Musical	2011	3525h	360h (4*90h)	10,2%
Instrumento y composición	2009	2505h	360h (4*90h)	14,4%
Música y Tecnología	2011	3195h	360h (4*90h)	11,3%

Tabla 5.5: Relación de la materia TPM con el currículo.

Carrera	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ed. Mus.	90h	90h	90h	90h					-	-
Inst/Comp	90h	90h	90h	90h					-	-
MyT	90h	90h	90h	90h						

Tabla 5.6: Posición de la materia TPM en el currículo.⁴³

Podemos percibir que todas las carreras comparten la misma materia y en la misma seriación del mapa curricular. La diferencia en los porcentajes del tiempo entre las tres carreras no parece ser significativa, puesto que solo reflejan el total de la carga horaria de cada carrera, lo que no significa, necesariamente, el otorgamiento de mayor o menor importancia a esta materia. También se verifica que TPM es impartida en los primeros dos años de curso en todas las carreras.

La materia es impartida tres veces a la semana, con una duración de dos horas cada clase. El maestro Pedro es el responsable de todas las asignaturas, que son puestas en marcha de manera alternada: en el semestre de otoño son las asignaturas uno y tres, ya en el semestre de primavera las dos y cuatro. Solo hay un grupo para cada semestre. Yo acompañé los grupos correspondientes a las asignaturas de TPM 1 y 3.

Describiendo un poco a los participantes de la investigación, el maestro Pedro es licenciado, maestro y doctor en música, con énfasis en interpretación musical-piano. Actualmente es el coordinador de las carreras de interpretación (canto o instrumento), composición y de educación musical. Desde el 2012 lleva a cabo una investigación sobre motivación, autoeficacia y autorregulación del aprendizaje de la percepción musical, ha producido diversas publicaciones en eventos y revistas sobre el tema. Su experiencia docente es de más de 10 años a nivel licenciatura en el área del solfeo, también ocupó las materias de “Teoría y percepción musical” durante toda su carrera, eventualmente ha ministrado clases de piano.

Los estudiantes estaban, en casi su totalidad, inscritos en el primer semestre, apenas uno (Kledir) cursaba el semestre tres. Todos estaban cursando por primera vez cada asignatura. Kledir es clarinetista y cursa interpretación musical; toda su formación previa está basada en un modelo de conservatorio, pero él tiene dudas si quiere seguir la carrera de clarinete o de canto, que es otra competencia que busca desarrollar. También son estudiantes de interpretación Beatriz y Giovani. Giovani también tuvo formación netamente de tradición de conservatorio, y estudió con varios maestros de contrabajo y formó parte de diversas orquestas antes de ingresar a la licenciatura. Beatriz inició su formación musical en un entorno religioso y familiar en donde

⁴³ Los currículos de educación musical y de instrumento y composición son de ocho semestres, ya MyT sugiere diez semestres para que los estudiantes concluyan el curso.

toca la guitarra, el teclado, canta, y la percusión, este último es el que ella ha elegido como su instrumento en la carrera. Los licenciandos en educación musical son Alice, Anderson (que también cursa psicología) y Vinicius. Alice ha incursionado en la música nativista, tocando acordeón y cantando, y participando en eventos típicos gauchos, como las invernadas; toda su formación fue informal, según me narra ella. Vinicius también se inició en la música de manera similar, en el ámbito nativista en la frontera de Brasil y Argentina, tocando guitarra y eventualmente cantando; empezó una ingeniería en la misma UFSM, pero al tocar con amigos, se vio atraído por la licenciatura en educación musical, y realizó el cambio de carrera. Anderson comenzó su formación musical por la influencia de su familia, y cuando comenzó a tocar la guitarra solo, sus papás decidieron inscribirlo en clases de guitarra. Por último, están los de música y tecnología: Luana y Marcos. Marcos también aprendió a tocar guitarra y a cantar de manera informal; cuando terminó la educación media-superior, decidió irse con un tío que vive en la costa, en un estado colindante, en donde empezó a trabajar como músico de bares para tener solvencia económica; en un momento dado, decidió regresarse a su ciudad para cursar una licenciatura, y elige MyT. Luana, nacida en la zona fronteriza de Brasil y Uruguay, también viene del aprendizaje informal con incursión en la música nativista, pero buscó en su adolescencia y juventud una formación más estructurada, lo que la hizo estudiar en el conservatorio de su ciudad natal.

5.4.2 En la mancha urbana sur-brasileña: Facultades EST y sus carreras en música

Las *Facultades EST* (Escuela Superior de Teología) es una institución privada, parte de un complejo educacional que va desde el kínder hasta el doctorado. Está vinculada a la iglesia luterana brasileña y cuenta con el primer curso de musicoterapia de la región y una licenciatura en educación musical, además, ya desde la década de los 80, ofrece cursos técnicos de música. Esto es un reflejo de la importancia que los luteranos le dan a la música, por lo que su enseñanza ya es común en todos los niveles educativos.

Los currículos de las licenciaturas en musicoterapia y en educación musical presentan una materia llamada Lenguaje y Estructuración Musical (LEM), que está presente en cada uno de los ocho semestres de cada carrera. Según la información recabada en las entrevistas y en los currículos, esta materia es una mezcla de solfeo, armonía, análisis y contrapunto. La maestra Lurdes me explicó que los dos primeros años (cuatro semestres) son los que trabajan de manera más específica el solfeo, por lo tanto, fueron estos en los que me enfoqué. Las observaciones y

las entrevistas todas ocurrieron con el grupo que estaba cursando el primer semestre, a excepción de un entrevistado que pertenecía al grupo de quinto semestre, pero había cursado el primer semestre con la maestra Lurdes.

En las tablas de abajo podemos visualizar datos de la materia LEM con relación al currículum:

Carrera	Año del currículum	CH Total	Ch materias	% ch
Educación Musical	2016	3200h	240 (4*60h)	7,5%
Musicoterapia	2016	3140h	240 (4*60h)	7,64%

Tabla 5.7: Relación de la materia LEM con el currículum.

Carrera	1	2	3	4	5	6	7	8
Ed. Mus.	60	60	60	60	(60)	(60)	(60)	(60)
MT	60	60	60	60	(60)	(60)	(60)	(60)

Tabla 5.8: Posición de la materia LEM en el currículum.⁴⁴

Lo que verifiqué es que ambas carreras utilizan la misma estructura curricular en esta parte del solfeo, con una base común entre todas, teniendo la misma carga horaria para ambas licenciaturas, aunque en la carrera de Musicoterapia esto representa un porcentaje ligeramente mayor, dado su carga horaria total ligeramente menor. Me explica la maestra Lurdes que las clases son nocturnas, con algunas prácticas en el período de la tarde, y que, por cuestiones logísticas, cada noche es dedicada a una sola asignatura de 60h (cantidad de horas por semestre), para que los estudiantes que viven en otras ciudades no necesiten desplazarse a la IES más de una vez por semana para una materia –y esto genera menos deserción escolar, ya que algunos estudiantes viven en ciudades más lejanas sin transporte frecuente para la ciudad del curso. Además de la maestra Lurdes, otros dos maestros impartían las asignaturas de LEM en el

⁴⁴ Los números entre paréntesis indican que la materia sigue en estos semestres, pero el enfoque no está en el solfeo.

período de recopilación de los datos, pero ella me explica que se organiza con ellos para dejar que ella imparta el primer y el cuarto año (semestres 1, 2, 7 y 8).

Paralelamente al primer año de LEM, la IES ofrece un curso, para los estudiantes que llegan sin conocimiento musical previo, llamado *Programa de Nivelamento*⁴⁵ *Musical* (PNM), dividido en dos semestres de 30h cada uno. Los responsables de impartir tal curso son los propios estudiantes de licenciatura en educación musical que ya están haciendo sus prácticas docentes, todos asesorados por la maestra Lurdes. Según el PPC de la institución, este curso es para los que “todavía no dominan el código musical (lectura y escritura de partituras)” (EST, 2016, p. 16) y que los contenidos de cada nivel son acordes con los de la asignatura equivalente.

La maestra Lurdes –licenciada en educación artística–música, tiene maestría y doctorado– es la coordinadora del curso de Educación Musical y es maestra en la IES hace más de 15 años y cuenta con otros 10 años de experiencia más a nivel licenciatura. Según su currículo Lattes,⁴⁶ la mayoría de las materias que ha impartido en licenciatura (y técnico) durante su actuación son vinculadas al solfeo, tales como “Teoría y percepción musical”, “Lenguaje musical”, “Fundamentos de la percepción sonora”, “Fundamentos de la percepción musical”, además de otras no directamente afines. Sus trabajos de investigación y de extensión también giran alrededor de este tema; su investigación más actual se intitula “Lenguaje musical en musicopedagogía y en musicoterapia”.

Sobre los estudiantes –Artur, Tadeu y Santiago– todos están cursando la licenciatura en educación musical. Artur está en el quinto semestre de LEM, y Tadeu y Santiago en el primero, aunque este no es su primer semestre en la licenciatura (ellos han retrasado el inicio de LEM un año). Artur también es uno de los estudiantes que hace su práctica docente en el PNM. Según su entrevista, él viene de familia de músicos que tocan *Nativista*,⁴⁷ pero nunca había tenido clases formales de música antes de ingresar en la licenciatura. Tadeu es percusionista popular y toca profesionalmente en las noches, y dos a tres años antes de ingresar en la licenciatura empezó a impartir clases en preescolar y primaria, lo que lo ha llevado a buscar la profesionalización en educación musical. Santiago tiene práctica musical dentro de la iglesia católica y es bailarín de

⁴⁵ Nivelación.

⁴⁶ Acceso el 12 de septiembre de 2016.

⁴⁷ Un género musical popular típico de la zona gaucha brasileña.

folclor gaucho y, según su testimonio, había tenido clases privadas de música con maestros en su ciudad, pero nunca en un ambiente con estructuración curricular como en la IES.

5.4.3 La ciudad maravillosa. Unirio y sus carreras en música

La Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro es una IES pública, de las más antiguas de Brasil, y tiene en su historia institucional vínculos con la formación de maestros de música, ya que su actual estructura está basada en el curso originado por la propuesta de Villa-Lobos. También está inscrita en su historia una de las primeras carreras en música popular en Brasil, lo que, desde mi punto de vista, le otorga un carácter más complejo al tratar la enseñanza de la materia de solfeo, ya que contempla, institucionalmente, la tradición académica-occidental y lo popular.

Las licenciaturas en educación musical y música popular contemplan en su currículo las materias de Percepción y Estructuración Musical (PEM) 1 y 2, asimismo Percepción y Estructuración Musical Avanzada (PEMA) 1 y 2. Para las carreras de composición y dirección – que tienen una mayor exigencia en el test de habilidad específica previo al ingreso a la universidad– empiezan PEMA directamente, sin pasar por PEM. Ya para canto e instrumento, PEMA es la continuación de PEM, pero no de manera obligatoria, es decir solamente como optativa; los estudiantes de estas carreras solo necesitan cursar PEM. Cada materia es impartida dos veces a la semana, y cada encuentro dura dos horas; las asignaturas son puestas en marcha cada semestre y hay más de un grupo para cada asignatura. Yo acompañé a tres grupos correspondientes a las asignaturas de PEM 1, PEM 2 y PEMA 1.

Carrera	Año del currículo	CH Total	Ch materias	% ch
Educación musical	2006	2840h	240h (4*60h)	8,5%
Música popular	n/d	2400	240h (4*60h)	10,0%
Canto e Instrumento	n/d	2400	120h (2*60h)	5,0%
Composición	n/d	2540	120h (2*60h)	4,7%
Dirección	n/d	2630	120h (2*60h)	4,6%

Tabla 5.9: Relación de la materia PEM y PEMA con el currículo (n/d: información no disponible).

Carrera	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Educación Musical (PEM, PEMA)	60h	60h	60h	60h					-	-
Música popular (PEM, PEMA)	60h	60h	60h	60h					-	-

Canto e Instrumento (PEM)	60h	60h	-	-
Composición (PEMA)	60h	60h		
Dirección (PEMA)	60h	60h		

Tabla 5.10: Posición de la materia PEM y PEMA en el currículo.⁴⁸

Estas asignaturas de PEM y PEMA son impartidas por diversos maestros dentro de la Unirio, ya que tienen diversos grupos. En el período que se desarrolló esta investigación, había cuatro maestros responsables de estas materias, cada quien con su autonomía, práctica y elecciones metodológicas. Me enfoqué en apenas una maestra, Andrea, puesto que la conocía anteriormente y su práctica docente me ha interesado y hasta me ha inspirado como maestro. La maestra Andrea es licenciada en composición y licenciada en educación musical, con maestría en musicología, impartiendo clases en la Unirio hace más de 20 años. Accediendo a su currículo Lattes,⁴⁹ he verificado que ha impartido, además de PEM y PEMA, la materia de Armonía. También coordina dos proyectos de difusión cultural: uno de construcción de instrumentos musicales alternativos, llevado a cabo dentro de la Unirio, y otro de percepción musical y solfeo (TEPEM), que desarrolla en dos diferentes grupos, uno en la Unirio y otro en comunidades en situación de vulnerabilidad económica de la Bahía de Guanabara.⁵⁰ También ha desarrollado investigaciones sobre los procesos de aprendizaje de la percepción y del solfeo, así como también ha perfilado a los inscritos en sus cursos de difusión universitaria.

Un aspecto atrayente sobre este proyecto de TEPEM es que cuenta con el apoyo de becarios que son formados dentro del propio curso. También se piensa que, en el futuro, estos becarios puedan actuar con autonomía en sus comunidades cuando se concluya un período de aproximadamente dos años. En el grupo que está dentro de la Unirio, muchos de los estudiantes que cursan las materias de la carrera también participan en el proyecto de difusión cultural de TEPEM. Otro aspecto sobre los grupos específicos de PEM y PEMA es que existe un grupo en Facebook que funciona como medio de comunicación entre los actores y como repositorio de materiales de estudio y de registros audiovisuales de actividades llevadas a cabo en el aula. Lo

⁴⁸ Los números entre paréntesis indican que la materia sigue en estos semestres, pero el enfoque no está en el solfeo.

⁴⁹ Acceso el 24 de septiembre de 2016.

⁵⁰ La Bahía de Guanabara es una región del estado de Rio de Janeiro.

interesante aquí es que tanto Andrea como los estudiantes suben materiales en este entorno virtual, de manera muy horizontal y sin restricciones.

Específicamente sobre los estudiantes que participaron de esta investigación, tuve la aceptación para las entrevistas de tres licenciandos: Alejandro, Melina y Samir. Alejandro es pianista y estudia la licenciatura en educación musical; ha estudiado una especie de propedéutico en música concomitantemente con su preparatoria, y se encuentra en el segundo semestre de la carrera y estaba inscrito en PEM2. Melina estudia la licenciatura en ejecución del violín; su formación inicial fue dentro del seno familiar y la iglesia cristiana y, posteriormente, en un proyecto social de educación musical dentro de una orquesta; concluyó ambas materias de PEM con Andrea el semestre anterior a la realización de la entrevista. A su vez, Samir es guitarrista autodidacta con fuerte influencia de la formación musical dentro de su familia; estudió música formalmente poco antes de realizar el test de habilidades musicales para el ingreso a la carrera en educación musical; actualmente está inscrito en PEM1.

5.5 Sobre la Ética en la Investigación

Tomando como punto de partida que la investigación fue llevada a cabo en Brasil, existe la tendencia de adoptar y someterse a las normas éticas en la investigación con seres humanos para este país. En el 2012, el Consejo Nacional de Salud brasileño aprobó la resolución 466, que reglamenta la investigación con seres humanos en su sesgo ético (BRASIL, 2012). La principal diferencia entre esta resolución y la anterior (196, de 1996) destaca la ampliación de dichas normas hacia las ciencias humanas y sociales, no solo en el área de la salud, aunque apenas a esta última se le obliga someterse al proceso de los Comités de Ética en investigación.

Sin embargo, aquí asumo una posición política de defensa hacia los seres humanos, ya que por algunos años fui consejero de un Comité de Ética brasileño. De esta manera, seguí todo un proceso basado en la ética, que incluye la creación de documentos ("Formularios de Consentimiento Informado" para los participantes) que, entre otras cosas, buscan que los participantes estén ahí voluntariamente declarando que no necesitan participar en todas las etapas de la investigación si no están 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.

CAPÍTULO 6. SOBRE LO QUE VIVÍ Y PRESENCIÉ, SOBRE LO QUE HE REFLEXIONADO

Como consecuencia de todo el camino recorrido hasta aquí, a continuación presento los hallazgos, resultados y reflexiones que surgieron sobre la temática de evaluación del solfeo. Reafirmo que todo está entramado por mi subjetividad, aunque he tratado de ser lo más objetivo posible. También reitero que opté por presentar los datos al mismo tiempo que los discuto, para facilitar la comprensión del lector, y evitar la consulta de dos diferentes secciones. Además, me parece adecuado informar que he decidido no hacer diferentes apartados para cada universidad. Esto es debido a que podría considerarse como el estudio de diversos casos y mi visión es la de estudiar un caso con múltiples perspectivas, es decir, el multicaso, como he mencionado en la metodología. Mi intención es más bien presentar los resultados y discutirlos de manera individual y después en conjunto, haciendo énfasis en una u otra situación en determinada IES cuando sea pertinente. Por ende, aclaro que, la escritura de las diferentes secciones no siguió ningún orden en específico. Mi propuesta es que el lector pueda acudir a diferentes partes del texto sin necesariamente haber leído lo que estaba escrito antes. Sin más, presento los resultados.

6.1 Los momentos de la evaluación

Todo proceso de evaluación está detallado en el capítulo dedicado a ello, está contenido en espacio (escolarizado, por ejemplo) y tiempo específico. Sobre ello, una de las situaciones que me llamaron la atención era saber los tiempos en los que ocurría la evaluación. Mirando toda la información recopilada hice énfasis en dos aspectos relevantes.

El primero es el enfoque en la medición de la evaluación formalizada. Por evaluación formalizada me refiero, en este contexto específico, a los momentos en que los maestros detuvieron sus actividades de enseñanza por un requerimiento legal de la IES –o hasta una adaptación de este– para llevar a cabo mediciones, juicios y retroalimentaciones. En este sentido, noté una tendencia al realizar tal proceso en momentos específicos, acordes con un proceso de evaluación *sumativo*. El segundo factor que pude extraer del campo y de los datos es que los maestros tienden a evaluar constantemente, pero desde un proceso informal, a través de ajustes, comentarios, modelación, etc. No obstante, esto será más debatido en la sección sobre regulación. Por el momento, me detendré a discutir los tres momentos de evaluación más señalados en la literatura: diagnóstico, formativo y sumativo. Abajo hay un esquema en el que se

puede ver cómo estaban organizadas las mediciones realizadas en las tres IES en el semestre que estuve en trabajo de campo.

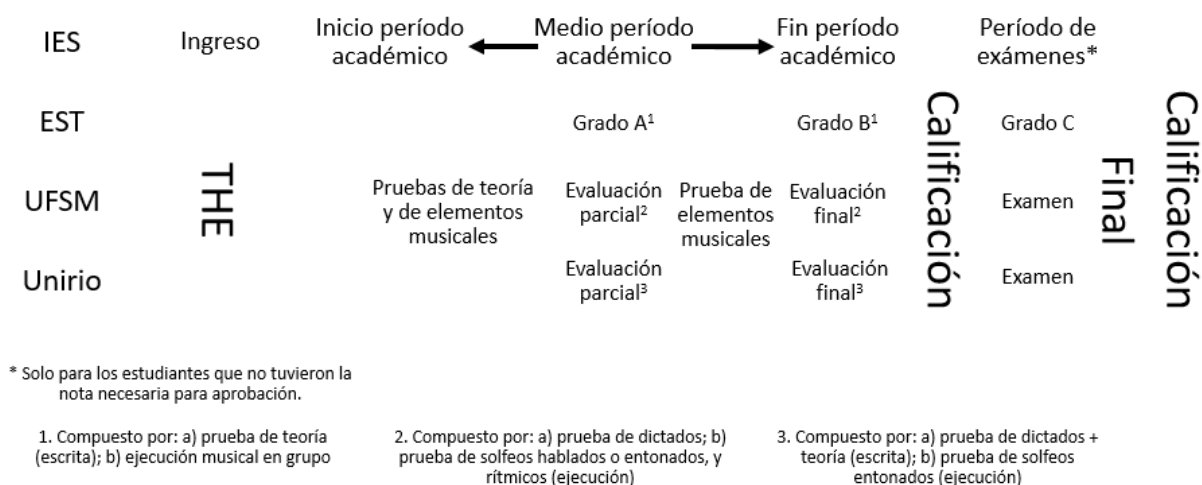


Fig. 6.1: Mediciones realizadas en las tres IES.

6.1.1 Evaluación diagnóstica

Investigar la realidad de los cursos de música a partir de la evaluación diagnóstica fue complejo, ya que la mayoría de las IES en Brasil tiene como requisito para el ingreso la realización de un *Test de Habilidad Específica* (en la UNAM llamado prueba de Aptitudes Musicales Generales, AMG). Esta prueba puede utilizarse con las actividades con el mismo objetivo. Al mismo tiempo, observé un conjunto de materias que son impartidas desde el primer semestre de la carrera en las tres IES, por lo que podríamos deducir que este Test de Habilidad Específica (THE) podría servir como herramienta de medición para una evaluación diagnóstica. Pero, esto no es lo que indican las evidencias recopiladas. Pongamos atención en cada caso.

Yo no sé cómo empiezo. [...] Yo tengo el grupo, en mi primera clase, mis primeros momentos. Yo mido la fiebre del grupo y comienzo [las clases]. (Lurdes, EST).

En las Facultades EST, Lurdes no considera el THE como evaluación diagnóstica y, aunque me indicó en su testimonio que “mide la fiebre”, parece que esta finalmente sirve como información-guía para la maestra, pero no es aplicada a la enseñanza como tal. Posiblemente esto se deba a que ella considera que a veces tiene que seguir un nivel más básico para los que empiezan a estudiar música en la licenciatura. La maestra complementa:

Entonces, lo que pasa es el gran desafío, es... que ellos [los estudiantes] olviden lo que saben, sabían, y aprendan una cosa nueva, porque si yo empiezo de donde ellos están, no voy a conseguir trabajar determinado contenido del interés de todos. Entonces, ¿qué no hacen ellos? (Lurdes, EST).

Entonces, los huecos de aprendizaje (“¿qué no hacen ellos?”) se convierten en el punto de partida a partir del cual la acción educacional será basada. Pongo atención al verbo *hacer*, el cual enfatiza el carácter práctico de la acción musical, lo que es muy coherente con lo que señalan Leonhard y House (1979, p. 11), ya que en “clases de música, este tipo de evaluación es frecuentemente hallado en relación a aspectos interpretativos de la práctica musical”. Este proceder evaluativo práctico que la maestra Lurdes consigue, según su testimonio, es a través de la lectura de una partitura. Observemos:

Yo empiezo dándoles una partitura. En el primer día les doy una partitura a cuatro voces y [pregunto] “¿vamos solfear?”, porque en general, ¿qué pasa? Las personas [piensan] “ya, en el primer año, ahí viene la mujer a enseñarme donde está el Do”. Entonces, yo tengo que mostrarles a los que ya saben algo todo lo que aún les falta saber; y que, quizá todo lo que ellos creen que saben, todavía es insuficiente (Lurdes, EST).

Es interesante enfatizar que no hay un instrumento específico para la medición diagnóstica, la propia escritura musical se transforma en este instrumento, lo que me parece acorde tanto con la naturaleza de la música como con el objetivo de la asignatura. Lo anterior, involucra también procesos de lectoescritura musical. No hay un mecanismo institucionalizado o diseñado específicamente para la medición diagnóstica, el propio fenómeno se transforma en el transcurso de la práctica evaluativa. Por otro lado, también percibí que este mismo instrumento puede formar un mecanismo de estímulo (o ¿podría ser de control?) desde el inicio de la asignatura. El diagnóstico se hace al empezar el período académico y sirve para aquellos que puedan sentirse en desventaja y dejen el prejuicio de lo que pueden llegar a aprender en dicha asignatura. Esta exige, de entrada, que cada quien solfee con su voz, leyendo en diferentes claves, casi sin preparación previa. La maestra Lurdes no me comenta nada y no tengo evidencias respecto a cómo se hace el registro de esta actividad, pero por el contexto, puedo inferir que se basa únicamente en sus observaciones, sin haber un registro escrito. En este caso, la maestra solo toma una impresión del grupo.

En el caso de la UFSM, Pedro informó que el THE es un punto de referencia para él, sin embargo, no lo tomó como verdad absoluta y prefirió hacer una revisión general desde los conocimientos más básicos con la intención de cerciorarse de que todos los estudiantes estén en

un mismo nivel. Existe un registro del THE en la secretaría académica de la institución, sin embargo, el maestro no lo revisó. Esto provocó que se quede con una impresión a priori del momento en el que se aplicó este examen. Sobre el uso del THE como herramienta diagnóstica, entonces, el maestro nos dice que lo usa, pero...

No de una manera objetiva... subjetivamente, sí. Yo termino por tener una visión general del perfil del grupo antes del semestre, antes de empezar el año. Con los estudiantes de nuevo ingreso puedo tener una visión general, puedo ver lo que... se puede ver que este grupo [de primer semestre en 2016] tuvo poca formación anterior en términos de solfeo y dictado o teoría (Pedro, UFSM).

En este sentido, Pedro obtiene un mapa, una guía del desempeño grupal de sus estudiantes. No obstante, no consigue tener una visión individualizada, sino hasta después del primer período de evaluación individual, más o menos a la mitad del período académico. El maestro no modifica el contenido del curso iniciado desde cero, y como Lurdes, los resultados del diagnóstico sirven para construir una imagen del grupo.

Digamos que la primera mitad de TP1 [Teoría y Percepción I] es una gran recapitulación. Esta es rápida, pero es desde cero. Yo parto de la idea de decirles que existen siete notas: Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Sí. ¡Y listo! ¿Qué es una clave? ¿Qué es una pauta? Por supuesto que todos ya lo saben, pero yo voy tratando concepto por concepto y aclarando los mitos. [...] La idea es llegar a la mitad del semestre y que [los estudiantes] estén más nivelados (Pedro, UFSM).

Dentro de este escenario, ni Pedro ni Lurdes crean un instrumento específico para el diagnóstico, aunque los resultados del THE estén ahí como una guía. En el mismo sentido que López León describe la función de la evaluación diagnóstica, como una “herramienta para describir la situación actual” (2015, p. 87) y que va a apoyar la organización de la enseñanza. Aunado a esto, el profesor Pedro participa del diseño y de la aplicación de dicho test cada año a los postulantes, por lo que él tiene el conocimiento real de lo que se les solicita para ingresar en la universidad. No obstante, hay otro factor importante involucrado en el proceso de diagnóstico, distinto a ser un instrumento en específico (además del THE o una partitura musical), la experiencia docente. El THE ofrece una base diagnóstica, pero la vivencia en el quehacer docente parece ser más importante para tomar juicios respecto al desempeño inicial individual y grupal.

Sí, históricamente siempre hubo un gran porcentaje de alumnos del tipo que no han tenido familiaridad anteriormente con la notación [musical], o con los ejercicios específicos como el solfeo o el dictado. [...] Históricamente, estadísticamente, yo ya parto... yo ya sé de esta proporción y ya parto de la concepción de que la gran mayoría no sabe y adopto el sistema de “vamos a recapitular todo desde el cero” (Pedro, UFSM).

En el caso de la Unirio, también existe la aplicación del THE para los aspirantes. Sin embargo, Andrea opina que esta evaluación es injusta y no funciona como punto de partida, de hecho, ella cree que toda evaluación es injusta y hasta perversa, como deja claro en todas sus entrevistas, (esto lo mencionaré en otro momento más oportuno). Su perspectiva también se debe a que, contrario a lo que pasa con Pedro en la UFSM, Andrea no participa de la aplicación del test en su universidad. Ella relata que tampoco hay un instrumento propio o institucional para una medición diagnóstica. Me parece que, como un mecanismo de compensación, Andrea realiza observaciones durante actividades rutinarias durante los primeros encuentros que tiene con los estudiantes, no solamente durante el primer semestre de la asignatura, sino en cada semestre, ya que hay estudiantes que han estado inscritos con otros maestros en períodos académicos anteriores.

Léo: Para ti, el THE sirve como un punto de referencia, o simplemente empiezas del cero en PEM1, o tú vas a ver quiénes son tus estudiantes o...

Andrea: Voy a ver quiénes son ellos.

Léo: ¿Cómo lo haces?

Andrea: En las primeras clases yo les pido que hagan algunas cosas, generalmente en el inicio, inicio, inicio, yo trabajo un poco de improvisación... les pido que hagan alguna cosa y yo voy observando. A pesar de siempre estar trabajando con el grupo, yo siempre me pongo a observar individualmente. [...] Yo no voy a poner el THE como punto inicial porque algunas personas, de repente, memorizan una semana antes la armadura de clave, y ellas no saben para qué les sirve esto (Andrea, Unirio).

El hecho de observar que los profesores no tienen un instrumento especialmente diseñado para esta función me induce a considerar que, nuevamente, la experiencia docente es la base para el diagnóstico. Esto se podría argumentar de cualquier evaluación en cualquier momento, pero estamos vislumbrando un contexto de evaluación informal, ya que en las IES, los maestros no ponen en marcha diagnósticos formales. La experiencia, por lo tanto, se vuelve *la herramienta* de evaluación diagnóstica; recordando a Bozzetto (2003), es “evaluar para conocer al alumno” (p. 55).

Entonces, sobre la temática de la evaluación diagnóstica podemos hacer un resumen. Primero ni los estudiantes ni los documentos de las IES hacen mención a la evaluación diagnóstica, y esto parece estar vinculado a la no obligatoriedad de llevarla a cabo. Segundo, aun así, los maestros no quedan ajenos y toman algún punto de partida, ya que esta evaluación tiene la “función de diagnosticar y permitir la toma de decisiones e intervenciones, [...] con

procedimientos evaluativos coherentes al contexto educacional” (Braga & Tourinho, 2013, p. 89). Este instrumento puede ser el THE, aunque, a partir de los testimonios dados, vemos que no funciona tanto como un punto de partida, sino como una aproximación del estado de conocimiento del grupo que está por ingresar, y de modo subjetivo también pueden ser mediciones basadas en observaciones grupales de actividades cotidianas o lectura de una partitura. No obstante, pese a estos resultados diagnósticos, los maestros prefieren empezar desde cero, asegurando la nivelación general del aprendizaje musical en sus estudiantes. Un tercer punto que llama la atención es el papel que juega la experiencia docente en la evaluación diagnóstica; siendo esta la base para medición y juicio. Quizá los maestros puedan usar esta experiencia para saber subjetivamente, con base en los resultados objetivos de los THE, qué podrían adelantar u omitir en los momentos de nivelación, y en qué ahondar o detenerse más tiempo. Sobre ello, tal vez los datos sobre la evaluación formativa nos puedan dar más pistas para entender, y es de lo que hablaré en la siguiente subsección.

6.1.2 Evaluación formativa. ¿Hay o no hay?

En rasgos generales, la evaluación formativa, como hemos visto en el capítulo de evaluación, es el momento durante el proceso educacional en que el maestro usa los resultados de las mediciones para realizar cambios o regulaciones en la enseñanza, y los estudiantes lo usan para ajustar su aprendizaje. Una preocupación que yo tenía era saber qué tantos mecanismos de evaluación formativa eran utilizados, ya que como lo comenté en la revisión de la literatura, entre más alto el nivel de instrucción (como el universitario), menos oportunidades de llevar a cabo momentos formativos formales. Esto es debido a que sus instrumentos “deben procurar ofrecer una información al maestro [y al estudiante] que lo guíe para ir resolviendo las situaciones que limiten el progreso, y le ayuden a mejorar las estrategias didácticas” (López León, 2015, p. 92). Como lo comentado en el capítulo de la evaluación, se encuentran básicamente tres usos para la evaluación formativa: la retroalimentación del aprendizaje (como en Luckesi, 2009), de la enseñanza (como en Geyer dos Santos, 2003) o una combinación de los dos (Leonhard & House, 1979; Hoffmann, 1994). En este sentido, una de las situaciones que percibí en las IES es que hay más situaciones que fomentan la retroalimentación del aprendizaje que a una evaluación formativa volcada a la enseñanza. Por lo anterior, decidí separar en dos secciones mis resultados, una que aborda la regulación del aprendizaje (llamada *más allá de la calificación*), y la presente sección que nombré evaluación formativa, la cual vinculo más con los procesos de enseñanza. Estas pueden sobreponerse en algunos puntos, pero mi intención en esta subsección, específica

de la evaluación formativa es llamar la atención para los procesos de evaluación que van más hacia la enseñanza, dejando la regulación del aprendizaje para otra sección. Es en este tenor que describo los datos y los debates.

Los datos recopilados en la Unirio me llevaron a considerar tres aspectos sobre la evaluación formativa: la yuxtaposición entre momentos formativos y sumativos (este último, a ser tratado en la siguiente subsección), la informalidad de este momento de evaluación, y la coevaluación. Sobre el primer punto, percibo que todas las etapas de la evaluación formalizada yuxtaponen momentos formativos y sumativos, es decir, los resultados de las evaluaciones que son planeadas según los lineamientos de la IES son aprovechadas como elemento formativo tanto para el maestro como para el estudiante. De hecho, no hay evidencias recopiladas que hablen únicamente sobre la evaluación formativa, por lo que tuve que obtener tal información subjetivamente, a partir de las clases que observé. Por ejemplo, durante la observación de las clases, especialmente al final del primer período de evaluación del semestre, tuve registro de que Andrea hacía mención directa a los resultados de las pruebas aplicadas, pero no hubo un momento formal para que ella se refiriera a tales resultados o los revisara con los estudiantes. Yo trataba de identificar un espacio dedicado en las clases en el que se llevara a cabo la evaluación formal (calificar o hacer una medición específica) para acompañar el desarrollo de cada estudiante, pero todo se quedó en un contexto subjetivo. Sobre esta yuxtaposición, el estudiante Alejandro nos cuenta un poco cómo funciona:

Son dos etapas [a lo largo del período académico]. La primera ella [la maestra Andrea] hace en el inicio del semestre después de algún tiempo de clases y realiza, por ejemplo, dos pruebas. Entonces después pasa un tiempo y, al final del semestre, ella hace otras tres pruebas (Alejandro, Unirio).

Como lo mencionado antes, no hay una mención directa a la evaluación formativa. Sumada la información del contexto y de las observaciones es que pude entender que los resultados de estas dos etapas que menciona Alejandro funcionan como retroalimentación de la práctica educativa. No hay un instante planeado en específico para realizar los momentos formativos, lo que me lleva a pensar que en esta yuxtaposición, los resultados objetivos de la medición son transportados a la evaluación sumativa y los subjetivos a la evaluación formativa. Entonces, esta subjetividad también forma parte del ámbito de lo informal, lo que pude evidenciar gracias a algunos testimonios.

Pero ella evalúa a los alumnos a través de su desempeño [realizado] en el aula [...] durante el semestre (Melina, Unirio).

Hay una cosa que me gusta mucho [...]: dar clases siempre con las personas en círculo. Yo creo que integra más el grupo, los integra mucho, mucho más que si las personas estuvieran viendo de espaldas a las otras. Ellas tienen que mirar a los ojos de las otras y estar participando de alguna manera. Es una manera que yo también tengo la posibilidad de mirar a todos (Andrea, Unirio).

Entonces, como estos momentos no están vinculados a algo institucional, terminan por quedarse en un ámbito informal. Curiosamente, la literatura consultada no hace mención de este hecho de manera directa, ya que todas las referencias a los momentos de evaluación formativa son en contextos formales y con instrumentos apropiados. Tal vez una manera de solventar esta problemática es lo que Braga y Tourinho (2013) sugieren, señalado en el capítulo de evaluación, es decir, que estas acciones sean realizadas diariamente en las clases, casi de manera imperceptible. Esto está muy acorde con lo que he planteado sobre la evaluación informal. Lo anterior tiene una consecuencia, a mi parecer positiva, ya que propicia que los estudiantes participen activamente en ello, como nos traduce Andrea en el intercambio de “miradas” entre los estudiantes con ella, como entre ellos (según la inferencia que puedo hacer del testimonio de Melina). En las observaciones, pude ver que no eran las miradas intercambiadas, sino también las opiniones, los comentarios, las aclaraciones y las risas entre los estudiantes. Esto lo detallaré un poco más en las secciones de regulación del aprendizaje y de interacción entre los actores, pero me parece sumamente importante destacar aquí este tercer punto, que es la coevaluación como elemento de evaluación formativa, ya que “en la clase, todos evalúan y regulan” (Sanmartí, 2009, p. 15). Los estudiantes, con sus miradas, comentarios y acciones, generan este momento, y Andrea me pareció ser muy consciente de ello, por lo que exige que la disposición de los grupos sea en círculo o como vi en otras visitas en forma de *U*, (siendo la maestra la que completa este círculo en el extremo abierto de la *U*, con el pizarrón y el piano).

Regresando a la cuestión de la informalidad en la evaluación formativa, esta parece ser recurrente también en el caso de la EST. Veamos:

Mucho es la evaluación en clase, [el valor que tiene la] participación en el aula. [...] Yo creo que ella [maestra Lurdes] ha hecho así, clase a clase una evaluación. Fue [en] lo que ella acordó con nosotros para el grado A (Santiago, EST).

En este testimonio podemos vislumbrar dos cosas. La primera es que medir la participación en aula es demasiado subjetivo, lo que nos lleva a considerar el aspecto informal de los momentos formativos. La segunda es que mantener un registro del desempeño en cada clase es una manera de evaluación formativa, aunque esto sea de manera grupal. De nuevo, existe el vínculo entre regulación y evaluación formativa. En este caso, aunque no pude tener ninguna evidencia en mis observaciones, a partir de los testimonios de los actores pude notar que hay cierta intención de formalizar la evaluación formativa. La evaluación institucionalmente obligatoria (grado A) se diluye entre los registros continuos, “evaluación clase a clase”. Esto significa una clara yuxtaposición entre lo formativo y lo sumativo. Estos son los momentos en los que la maestra utiliza para poder generar cambios. En sus palabras:

Entonces, lo que también es interesante es esta noción escrita [de la partitura]. Yo les digo: “escribe, en algún momento que tú estás”. “Ahora ustedes van a escribir [la partitura]”, “¿Cómo se escribe?”, “Escribe cómo crees que sea”. Es decir, bajo esta representación, yo lo voy arreglando (Lurdes, EST).

“Escribe cómo crees que sea”. Estas palabras me quedan resonando como un elemento visible de cómo replantear la acción educacional. Los objetivos curriculares existentes son repensados con base en los resultados de la evaluación formativa. Aquí, también entramos en cuestiones sobre el uso del error y la regulación de la acción educacional, que serán discutidos en secciones posteriores. Pero quiero destacar en este punto la importancia otorgada al uso de estos resultados como mecanismo de retroalimentación de la práctica docente, puesto que: “bajo esta representación yo lo voy arreglando” para mí significa, no trabajar con la concepción de que el estudiante tenga que estudiar en función de la evaluación; más bien, la evaluación está al servicio de todo el proceso educacional, y sus resultados son una guía para ellos. Esto concuerda con la función formativa de la evaluación, o como lo ponen Leonhard y House (1979) “diferente a la evaluación sumativa que es ‘hecha a’ los pupilos, la evaluación formativa es ‘hecha con’ ellos” (p. 9). Quizá el reto aquí sea que los estudiantes sepan de esta función formativa y cómo esto puede apoyarlos a tener un mejor desarrollo y aprendizaje. Esto se pudo verificar en el caso de la UFSM. Desde mi perspectiva los participantes parecen estar conscientes de esta evaluación. A continuación, presento un largo fragmento en donde la estudiante Luana muestra su comprensión de los momentos de evaluación:

Léo: ¿Cuándo es que Pedro les evalúa?

Luana: Cuando nos pide hacer el ritmo sin marcar el pulso.

Léo: ¿Cómo así?

Luana: Cuando pide hacer el ritmo hablando, pero sin marcar; y entonces nos pide que no movamos ni el dedo de adentro del zapato, solamente [que lo hagamos] contando. [...] Tú no estás escuchando a nadie, entonces él puede... él ve claramente quién está corriendo, quién está entrando en una pausa por adelantado, o atrasado. Yo creo que es una de las maneras que él usa para evaluar.

Léo: ¿Alguna otra?

Luana: Y a veces hace alguna observación...

Léo: ¿Y alguna otra que te acuerdes?

Luana: En el solfeo.

Léo: En el solfeo. ¿Y cómo es que lo hace?

Luana: [En] Solfeo él pone mucha atención tanto en tu habla como en tu canto. Hoy mismo decía "hay gente cantando Fa y hablando Do". Entonces él sabía y percibía, "ok, vayan cantando, vayan cantando", y camina [entre los estudiantes] intentando hallar [a] la persona. Él llega, "ah, estás haciendo esto", pero una observación más individual, también para no exponer [al estudiante que se equivoca]. Y [esto] es una manera de evaluar (Luana, UFSM).

Luana inicialmente se enfoca en la cuestión del ritmo pues, como me comentó en otra parte de la entrevista, es la habilidad en la que tiene más dificultades; sin embargo, este mecanismo de regulación del maestro Pedro –que está en la esfera de lo informal– es percibido por ella como un momento formativo. Estos mecanismos se utilizan en actividades cotidianas en el aula, en dónde el maestro busca modos de retroalimentación (regular) al estudiante sin exponerlo frente al grupo. Esto para causar desmotivación por la vergüenza de ser señalados. Luana también sugiere que este tipo de acompañamiento al estudiante debería ser continuo a lo largo del período académico, de manera similar a lo sugerido por Braga y Tourinho (2013). Es decir, que el sentido de lo formativo se lograra a partir de una acción de evaluación continua por parte del maestro, aunque ella no sepa explicar cómo podría ser esta dinámica. Luana habla de una evaluación continuada, la cual ella explica:

Léo: ¿Cómo sería esta evaluación continuada?

Luana: Hacer una comparación, tienes tu reporte de cómo te fue en la primera semana, y de cómo vas cada quince días... y así tú vas evaluando tu desarrollo (Luana, UFSM).

Tal vez este deseo provenga de la práctica actual llevada a cabo por el maestro, que es la medición aproximadamente cada quince días. Bozzetto (2003) comenta en su investigación,

“la evaluación formativa es el sistema (sic) más utilizado por los maestros de piano”. No obstante, en contraste al contexto del solfeo, señaló que los maestros de piano están en contextos de clases donde hay un estudiante y un maestro (instrucción individualizada), tornándose más fácil llevar a cabo tal proceso, lo que en clases grupales esto se complica. Pero hay maneras de sobrellevar tal realidad y hacer adaptaciones, como nos comentan Kledir y Marcos en la realidad de la UFSM.

[Hablando sobre las pruebas] Escuchar y escribir lo que has escuchado, ya sea describiendo o apenas apuntando el nombre de un patrón. Ocurre cada dos semanas (Kledir, UFSM).

Sí, son varias las evaluaciones que vas a poner así, [éstas] hacen que los alumnos se obliguen a estudiar bastante, por ser bastantes y frecuentes, ¿sabes? No hay un gran intervalo de tiempo entre una evaluación y otra (Marcos, UFSM).

La percepción que tiene Luana sobre el momento formativo (informal) del que no parece tomar en cuenta las mediciones periódicas –que son formales y están previstas en el cronograma entregado a los estudiantes al inicio de cada semestre; como pude comprobar en una de mis visitas a la UFSM– al igual que sus resultados pueden servir como mecanismo de acompañamiento continuo. Por un lado, esto se deba a que la estudiante apenas iba iniciando su carrera y no se había percatado de esta cuestión. Por otro, que el maestro Pedro no utilizó estos resultados con una función formativa o que no haya aclarado a sus estudiantes qué función tienen tales mediciones y sus resultados. Desafortunadamente no tengo evidencias necesarias para discutir tal singularidad, pero creo que es importante llamar la atención hacia este fenómeno, ya que la disponibilidad y la claridad de la información es importante para que los estudiantes puedan ver la evaluación como un instrumento de mejora, no simplemente un requisito legal de la institución educacional.

Otra cuestión latente es nuevamente la yuxtaposición de lo formativo y lo sumativo, esto en el ámbito formal. Todos los testimonios de la UFSM evidencian tal cuestión, especialmente la frecuencia y cantidad de mediciones expuesta por Marcos; asimismo, se contrapone con lo informal expresado en la entrevista de Luana. Esto también se encuentra relatado por el maestro Pedro, quien explicó que practica *simulacros* de dictados musicales para las evaluaciones formalizadas, pero que admite que también los concibe con funciones formativas. Es decir, lo que está originalmente pensado para preparar al estudiante en la medición que interfiere directamente

en la calificación y el seguimiento del currículo (como evaluación sumativa), en la concepción del maestro, estos acaban convirtiéndose en mecanismos formativos.

Este semestre estamos haciendo cada quince días los simulacros de dictado, que el monitor elabora, utilizando los mismos contenidos que estoy viendo con ellos, para que puedan discutir y ver en qué se están equivocando, qué están acertando, y por qué se equivocaron. Esta evaluación, que a veces ellos no creen que sea... no lo entienden con esta palabra "evaluación", en fin, ¡es una de las más importantes de todas! (Pedro, UFSM).

En resumen, podemos notar algunas tendencias. Primeramente, lo que se ve a primera vista es la evaluación, la cual no se concibe para ponerla en marcha formalmente, sin embargo, ocurre en el proceso educacional. Su presencia se expresa con dos inclinaciones: 1) hacia lo informal, asumiendo una postura similar a los mecanismos de regulación del aprendizaje; 2) hacia lo formal, cuando se yuxtapone con los momentos sumativos –vinculados a lo institucionalizado–, aunque no sean originalmente planeados con tal función formativa. En esta última inclinación, podemos ver que en el caso de la UFSM una actividad/instrumento de medición pensada para efectuar una evaluación sumativa (desde la visión de los estudiantes) también tiene funciones formativas (desde la visión del maestro). Lo anterior me lleva a considerar que puede haber una falta de coordinación entre la intención del docente y el entendimiento del estudiantado, y esto posiblemente trae consigo una cultura escolar en la que se vincula el significado de evaluación con pruebas y calificaciones. En la sección posterior, hay una discusión sobre cómo las concepciones de evaluación influyen en su puesta en marcha. En este sentido, toda la información sobre la evaluación (bueno, y del proceso educacional como un todo) debe estar ampliamente divulgada y aclarada entre los diferentes actores. Un último punto que me llama la atención es que se admite una mayor participación de los estudiantes en la evaluación formativa, especialmente cuando se acerca a lo informal. El esquema de abajo intenta resumir lo dicho.

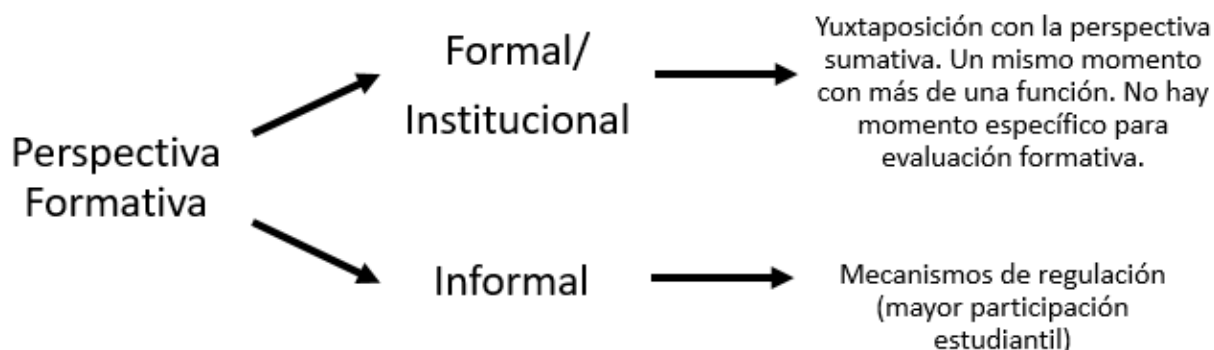


Fig. 6.2: Maneras en las que ocurren la evaluación formativa.

Entonces, la pregunta del título de esta subsección –¿hay o no hay?– podríamos decir que parcamente, ya que la evaluación formativa (así como la diagnóstica) frecuentemente parece estar formada en situaciones informales, quizá por estar dentro de la cultura advenida de la escuela básica y/o de los reglamentos internos de la IES. Estos últimos, como hemos visto en la literatura discutida y en mis propias experiencias docentes, provienen de la idea de que la evaluación supone diversas pruebas que generan calificaciones, garantizando la continuidad de los estudiantes en su escolarización. Evaluaciones diagnósticas o formativas parecen no tener lugar en el ambiente institucional-formal, ya que no son componentes legalmente exigidos por el maestro. A diferencia los registros para una calificación que sí son requeridos, generalmente, estos están vinculados a la evaluación sumativa. En los que me enfocaré a continuación.

6.1.3 Evaluación sumativa. ¿Aprendizaje o calificación?

La evaluación sumativa fue de la que menos información pude recopilar durante mis visitas a las tres universidades. Debido a que las evidencias que recopilé se refieren más a otros tópicos íntimamente vinculados con la evaluación sumativa y que forman parte de otras categorías de análisis (como la calificación, los instrumentos de medición adoptados, la interacción entre los actores, entre otros), también porque suele confundirse con la evaluación solicitada por la institución, que es traducida a una calificación. En este sentido, a diferencia de lo que hice en las subsecciones anteriores, no voy a tratar cada caso individualmente, sino que abordaré las tendencias halladas en conjunto, sin olvidar mencionar las distintas excepciones cuando sea necesario.

Posiblemente lo más significativo es la condición de la evaluación sumativa, la cual nunca está libre de una exigencia legal por parte de la institución. Según los datos recopilados, todas las IES requieren que sus docentes hagan dos *registros* de evaluación para cada período académico –este registro se queda a cargo del arbitrio de cada maestro– y que generen una calificación para saber si el estudiante es apto para seguir a la siguiente asignatura. Es común que cada registro sea resultado de más de una medición, pero el juicio sobre estas mediciones, por lo general, respeta esta regla de *dos* (de esto se hablará más adelante). Además, esto genera que los alumnos piensen que sólo son evaluados durante esos únicos momentos, justo lo contrario de lo que propicia la evaluación formativa.

Léo: ¿Y estos eran los únicos momentos que ella [maestra Lurdes] hacía algún tipo de evaluación, o existían otros momentos fuera de los oficiales?

Artur: Solamente estos (Artur, EST).

Este es el testimonio de un estudiante sobre las pruebas. En la conversación, claramente decidí no enfocarme en los instrumentos de medición, por lo que preferí usar el término evaluación en la pregunta, pero Artur hizo referencia apenas a los momentos de aplicación de una prueba, y específicamente sobre el instrumento, no considerando otros posibles instrumentos, como observaciones, trabajos en grupo, interpretaciones musicales, etc. Esta es una percepción común en la comunidad educacional, propia de dicha cultura porque, según López León (2015), su función está directamente asociada al hecho de calificar, permitir la continuidad y acreditar la escolarización. Esto último se puede asociar con lo que dicen Leonhard y House sobre el propósito de la evaluación sumativa, que es “proveer información que puede ser usada para certificar los logros del pupilo de alguna manera” (1979, p. 8). Es decir, la literatura consultada hace mención a momentos formales para realizar la certificación, a diferencia de la percepción de Artur, y de otros participantes, en la que la evaluación se da solamente en los momentos *oficiales* establecidos por el calendario académico. No hay diferencia entre lo experimentado en la escuela básica y la percepción que tienen dentro de una institución de educación superior. Esto es evidente, por ejemplo, en la UFSM:

Bien, él divide en dos evaluaciones por semestre, y cada una de las evaluaciones es dividida en otras pequeñas pruebas (Giovani, UFSM).

Entonces, dado todo el contexto y la literatura que he recopilado, deduzco que la evaluación sumativa está íntimamente vinculada con las necesidades y demandas institucionales, las cuales están dentro de la esfera de la formalidad por ser una obligatoriedad legal. Como mecanismo para visibilizar dicha formalidad, se usa, tradicionalmente, la calificación, que ya está asimilada a la realidad académica, de igual manera, ésta se arraiga debido a su origen en el contexto escolar antes experimentado. Puedo, entonces, dibujar la siguiente gráfica para representar lo anterior:

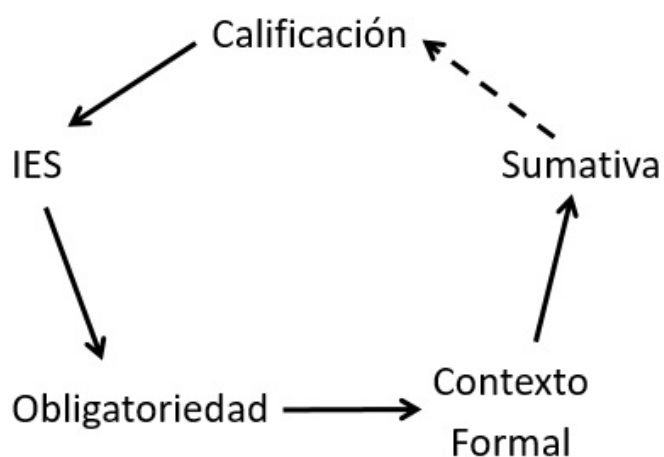


Fig. 6.3: Evaluación sumativa.

Intencionalmente dibujé con una línea interrumpida el vínculo entre la evaluación sumativa y la calificación, pues entiendo que calificar no es el único uso de la evaluación sumativa. Aunque la literatura consultada la encuentre como mecanismo de control, yo no pude constatar esto de modo explícito en mis datos, ni en las narrativas de los maestros, ni en las de los estudiantes. El único instrumento que funciona para el control es el que utiliza la maestra Andrea para reunir la información de los resultados de las mediciones y, consecuentemente, tener una guía del aprendizaje de sus estudiantes (sobre el uso de los resultados, hay una sección específica en este manuscrito). Cuando hablo de cómo registra el desempeño de los estudiantes, Andrea me dice que:

De cierta manera, yo tengo un Rayo-X de ello, porque yo sé, por ejemplo, acorde-La-acorde [nombre de una actividad], [el estudiante] no le fue bien en esto, yo lo sé a través de la nota. Entonces yo le pregunto a esta persona individualmente en el aula. [...] Ahí en el segundo bloque de pruebas también, para ver lo que ha mejorado, lo que no ha mejorado, en fin (Andrea, Unirio).

Ahora bien, un aspecto que llamó mi atención fue que algunos participantes (maestros y estudiantes) ubicaron estas evaluaciones –o más bien, las mediciones– como un ensayo para la vida profesional. En algún momento de esta investigación he hablado sobre este asunto (Borne & Rodrigues, 2015), en el cual mencioné a esta medición, con especial enfoque en la preparación para la vida profesional, me refiero a las mediciones en situación de estrés. Entonces, además de responder a demandas institucionales, la evaluación sumativa se torna como el ensayo para

el escenario principal, que es la vida profesional, es decir, en el contexto laboral. Veamos un ejemplo:

A mí me parece importante que ellos pasen por este momento, porque después que ellos salen de la universidad, quizá muchos se postulen a concursos. Y en concursos tú tienes una prueba y en esta evaluación tú tienes que hacer tu trabajo (Andrea, Unirio).

Lo mencionado por Andrea da muestra del uso posterior que se da a la evaluación, en específico en los concursos de oposición para vacantes de músicos o maestros, pruebas para ingreso a conjuntos musicales, competencias y festivales musicales, como lo comentado en Grossi (2003). Se debe a que estos tipos de práctica en donde se *recopila* mucha información de *productos musicales* sirven para emitir un juicio y es idónea a las características de las situaciones de competencia. López León la sitúa no solo en circunstancias profesionales, sino también en contextos artísticos o educativos sin fines económicos que reproducen tal modelo. “Esta modalidad de evaluación se ha usado para la ubicación en conjuntos, competencias, asignación de sillas y para determinar el nivel de las habilidades de los estudiantes” (López León, 2015, p. 96). Con esto quiero decir que esta perspectiva, que es compartida con otros actores, es real y es la base para una realidad enfrentada por los músicos, como son las audiciones para bailarines, las pruebas físicas de los militares, etc.

Para hablar del último aspecto de la evaluación sumativa, destaco el testimonio de un estudiante de nuevo ingreso de la UFSM:

Giovani: Así es. Además, hay *examen* después.

Léo: ¡Ah, sí! Después...

Giovani: ¡Espero no [tener que] hacerlo! [Risas].

El examen está presente en los tres contextos investigados (por ejemplo, en la EST se llama Grado C), pero solamente en un caso ha sido mencionado. El examen no es nada más que una prueba realizada, generalmente, en las últimas semanas del período académico, poco después de la divulgación del resultado final de la evaluación sumativa. Tiene la función de reevaluar, a través de nuevas mediciones, a los estudiantes que no obtuvieron una calificación suficiente aprobar y seguir a la siguiente asignatura, así los alumnos se enfrentan a otra situación de medición con una nueva calificación, la cual formará parte de un nuevo cálculo matemático para certificar si el estudiante ha desarrollado/adquirido los saberes para continuar en el currículo o no. Tanto en mi etapa de estudiante como en mi labor docente, no he presenciado tal situación,

y poco la he visto en contextos de educación musical. En este sentido, no se me hace raro que ningún otro actor diferente a Giovanni lo haya mencionado –y puedo decir que, de manera muy tranquila y relajada, lo que me hace considerar que es una medida legal rara vez llevada a cabo en las IES.

En mi experiencia profesional, para que no se confiaran mucho y esperaran hasta el período de exámenes para estudiar, me acostumbré a decirle a los estudiantes que si no habían desarrollado las habilidades musicales en un semestre académico completo, difícilmente lo harían en un par de semanas al final y, por ello deberían dedicarse a dicha actividad durante todo el período académico. Posiblemente esta es la realidad de los participantes, aunque no disponga de las evidencias necesarias para ser contundente con esta afirmación. De cierta forma, este ejercicio parece ser un mecanismo de control inconsciente adoptado tanto por docentes como por estudiantes, como método para dar lo mejor de sí mismo en el período regular de clases y no *enfrentar problemas* al final –esto siempre depende del tono y carácter del maestro.

Por lo tanto, la evaluación sumativa que es regida por lineamientos institucionales, generalmente traducida en las calificaciones, con posibles usos de control (aunque no explícitamente), y que tiene al examen como potencial elemento de continuidad. Esta utiliza elementos de medición recopilados, usualmente, dos veces en cada período académico, momentos que pueden integrarse a uno o más instrumentos de medición. Cada uno de estos puntos (instrumentos, uso de los resultados, calificaciones, interacción con el currículo e IES) es detallado en diferentes subsecciones de este análisis. Proseguiré entonces a debatir sobre los instrumentos usados y los procedimientos adoptados.

6.2 Paso 1. Medición

Recordando el proceso más básico de la evaluación –medición, juicio y uso de los resultados–, en esta subsección me detendré en la primera etapa de ello. Con esto en mente, describiré cómo los maestros llevan a cabo sus mediciones y algunos factores relacionados, puesto que lo interesante es que hay una amplia gama de acciones puestas en marcha, especialmente respecto a los instrumentos, los procedimientos y los contenidos. Estas crean algunas tendencias entre los diferentes casos, pero más que nada surgen muchas particularidades.

Como instrumentos de medición, la prueba, relacionada o no con otros instrumentos, sigue siendo el elemento más común en las tres IES. En el caso de la EST, los estudiantes y la maestra relatan tanto la utilización de la prueba como algunos trabajos en grupo (prácticas musicales) como instrumentos de medición. Por ejemplo:

Léo: ¿Ustedes llegaron a escribir alguna cosa? ¿A grabar [audiovisual]?

Santiago: Sí. No, lo que hicimos nosotros fue solamente el... la prueba también. [...] En el Grado B nosotros hicimos algo como una práctica en conjunto, unos traían instrumento, otros cantaban, hacían percusión corporal. Este fue el trabajo en grupo (Santiago, EST).

Ahora bien, se pueden ubicar muy bien los instrumentos utilizados, pero los estudiantes narran tener algunas dificultades para poder comprender claramente los criterios y procedimientos de las mediciones. Los acuerdos entre maestra y estudiantes parecen no estar totalmente entendidos, lo que genera problemas en algunas partes del proceso de evaluación.

Tanto que yo llegué y no sabía que habría prueba. Fui allá, hay prueba. “Ah, ¡está bien! Vamos a hacerla, entonces.”. Sí, ¡yo no lo sabía! [risas]. Y otra en esta última del Grado B, ella dijo que nosotros haríamos la prueba del Grado B este miércoles, que sería el Grado C. Ella daría otra clase más y agarró a todos de sorpresa (Santiago, EST).

Porque ella hizo una prueba para nosotros en el Grado A, si no me equivoco, y hasta dio un susto en el grupo, porque nunca la había visto hacer prueba, y fue y la hizo. Y yo la vi difícil. (Tadeu, EST)

Según Cunha (2003), la “elaboración de instrumentos de evaluación está vinculada a los objetivos y concepciones de evaluación” (p. 66). Sí, esto es cierto (de hecho, lo abordo en la sección de concepciones), sin embargo, me parece que falta un elemento en esta cuestión: la comunicación clara. No todo es el diseño y aplicación de los instrumentos, hay que crear un flujo de información objetivo y sin medias palabras. Por el testimonio de los estudiantes, tener esta comunicación, tanto en aspectos operativos como los criterios que serán utilizados en los instrumentos, es una condición indispensable para que ellos no sean sorprendidos por la aplicación de las mediciones. Aunque para algunos pueda ser encarado con naturalidad, el elemento de sorpresa en la aplicación de los instrumentos de medición, puede reflejar un desempeño disonante del aprendizaje real del estudiante. En este sentido, uno de los puntos clave que surge es el de establecer la conexión entre trabajado en el aula y lo solicitado en las evaluaciones. En suma, en los casos de esta investigación, he visto diferentes posturas, desde

las que siguen una especie de protocolo riguroso —este definido por el currículo de la IES—, hasta otras más flexibles y no tan preocupadas en establecer parámetros tan específicos. No creo que haya un enfoque mejor que otro, sino es necesario dejar todo muy claro para todo el estudiantado, para evitar, en el futuro, confusiones como las que nos ejemplifica Artur:

Todo mundo solfeando partituras que ella había dejado infinitamente y en el Grado. A ella [le] solicitó solamente cuestiones conceptuales. Entonces todos [nos quedamos] “¿Qué? ¡Ah! ¿Qué es el pulso? ¿Qué es la pulsación? ¿Qué es el compás? ¿Qué es un compás cuaternario?”. Y todos se quedaron “¡Dios mío, pero yo no he estudiado esto!”, [responde como si imitara a la maestra Lurdes] “Está bien, pero hemos visto esto durante todo el semestre” (Artur, EST).

No todo lo que es trabajado en el aula necesita ser contemplado en la evaluación, pero hay que tener cuidado en la formulación de lo que va a ser medido. Entre todos los factores involucrados para la elección de los instrumentos de evaluación listados por Fautley (2010) o por Leonhard y House (1979), no figura el elemento de comunicación, como si fuese una condición natural que la comunicación sea clara o que los estudiantes están en una postura de receptores pasivos; los acuerdos, los procedimientos, las *reglas del juego*, todo debe ser mínimamente explicado y debatido. La idea no es inclinarse hacia una evaluación para la que los estudiantes hayan sido *entrenados*, pues dejaría al margen los saberes no abordados en las mediciones, y estos, posiblemente, no serán estudiados por los ellos. Más bien, mi propósito es hacer hincapié en la importancia de la comunicación entre los actores para evitar desmotivación u otros factores que puedan comprometer esta representación del aprendizaje real de cada uno. En mis registros de observación, hay dos notas que dicen:

La maestra Lurdes al llegar al salón arregla sus cosas, prende el proyector multimedia. Informa que en la siguiente semana se llevará a cabo la primera etapa de la evaluación; que en la primera mitad del período nocturno será la prueba y en la segunda mitad lo corregirán.

[Al final de la clase] Lurdes explica la dinámica de la evaluación de la siguiente semana y pide que traigan sus instrumentos musicales. La evaluación será corregida por ellos mismos en el segundo período de la clase [EST. Registro realizado el 15/06/2016].

En la entrevista, ella me dijo, entre estos dos momentos anteriores:

Léo: La siguiente semana yo voy a estar en Rio, no podré estar aquí, pero he visto que tú vas a llevar a cabo una primera parte de la evaluación. Y has dicho que ya la vas a corregir.

Lurdes: Lo que hago... en el primer momento, ahora, [hago la medición] y después yo la corrijo con ellos.

Léo: Sus propias [correcciones]... La siguiente semana, ¿qué es que...? ¿Es prueba escrita?, es...

Lurdes: Es la parte escrita, porque yo creo que en este primer momento yo no hago prueba de solfeo individual. [...] Yo tengo una idea [...] Yo sé quién lo hace y quién no lo hace. Estoy allí, pero los estoy mirando... (Lurdes, EST).

Sucede que por razones operativas este procedimiento de corregirse el uno al otro no pasó a los estudiantes, ya que la maestra hizo toda esta labor un momento posterior. Esto generó expectativas que no fueron contempladas, posiblemente frustró a algunos estudiantes y, por qué no decir, alivió a otros. Resulta, entonces, demasiado importante que la comunicación y los acuerdos traten de ser cumplidos en todo el proceso de evaluación. Otro procedimiento solicitado a los estudiantes tiene que ver con las respuestas de las pruebas escritas. Me parece que ella no quiere que los estudiantes contesten todo solamente por contestar, quiere saber qué saben y qué no saben. Esto es una de las funciones que asume la medición en su práctica.

Después de leer un coral de Bach [es la primera hoja de la prueba], la maestra Lurdes instruye a los estudiantes sobre cómo realizar la copia de la partitura y responder a las preguntas. Dice "Lo que no sepas, lo dejas en blanco, ¿ok?". [...] La maestra Lurdes distribuye la segunda hoja de la prueba (dice: "Dejen en blanco lo que ustedes no saben. Dejen en blanco porque es importante para mí saber lo que ustedes necesitan volver a ver"). Empieza a leer los enunciados de las cuestiones, contestando las dudas cuando las hay [EST. Registro realizado el 29/06/2016].

Es decir, el hecho de no llenar las respuestas que no se saben se transforma en una cuestión importante para la retroalimentación de la enseñanza: si se desconoce algo, no se culpabiliza el estudiante, se revisa lo que no se sabe, (de alguna manera, ya sea en clase o en la nivelación) siempre ajustando la práctica. Esta función, de retroalimentación de la enseñanza, muchas veces es relegada en detrimento de la calificación, como fue abordado en capítulos anteriores. En este sentido, me parece significativo que la maestra haga hincapié en esto, ya que la calificación (como veremos en sección posterior) no es nada más que una consecuencia para ella; los números atribuidos a los estudiantes en cada grado no es lo que importa, como nos indican los testimonios de los estudiantes.

La Unirio, por otro lado, presenta una práctica que está entre lo muy estricto y lo flexible. Sobre los procedimientos adoptados, puedo hablar sobre los tiempos, la división de las actividades y sobre las repeticiones. La maestra Andrea, por ejemplo, también parece dividir en dos momentos distintos las mediciones, siguiendo los requerimientos de la propia IES, y cada

uno de estos se compone de diversas pruebas escritas y prácticas que, sumadas, representan el primer o el segundo período de evaluación.

Ella aparta dos días, en el primer día ella hace una prueba, hace la prueba de la parte melódica que contiene dictados y preguntas [sobre el dictado]. Por ejemplo, notas de tiempo, en fin, notas del primer tiempo del compás y etc. Y en el segundo día es la prueba armónica, donde hay cuestiones armónicas, acordes y etc. (Alejandro, Unirio).

Aunque Alejandro me comentó que él veía cada prueba como elementos separados, no como parte de un todo (diferentes mediciones), por lo general, los estudiantes perciben cada medición dentro de este todo. Sobre los dos momentos mencionados arriba, estos son llevados a cabo lo más apartado posible entre sí (hecho que no ocurre, por ejemplo, en la UFSM como veremos más adelante). Esto tiene que ver con la concepción de la maestra Andrea de que toda evaluación es injusta y que, separarlas es el modo más adecuado para evitar quitar esta característica hacia los estudiantes. Es decir, además del diseño de los instrumentos (Cunha, 2003), la concepción también influye en los procedimientos utilizados en la IES.

Ellos tienen que tener, obligatoriamente, mínimo, dos evaluaciones. Como yo creo que la evaluación es injusta, entonces me parece mejor hacerlas más dispersas (Andrea, Unirio).

Las pruebas prácticas realizadas en la Unirio pueden ser resumidas en una sola: la medición de la habilidad solfeo, ya que el dictado está dentro de una prueba escrita. Es interesante notar que hay un momento específico de medición del solfeo como tal, en el mismo periodo que el de las otras pruebas escritas, pero que la *calificación* del solfeo toma en cuenta diversas entonaciones realizadas por los estudiantes a lo largo del semestre. Son diferentes tiempos de solfeo a lo largo del semestre: los de los períodos de medición, y las entonaciones a lo largo del semestre, esto a manera de evaluación formal.

Tanto en el solfeo como en el dictado, Andrea no parece tener problemas con la cantidad de repeticiones de la ejecución que ella o el estudiante necesitan (hecho que es diferente en las otras IES). De hecho, parece que hay la concepción que entre más se repitan las melodías, más entendimiento hay. Este señalamiento se hizo visible tanto en las observaciones como en las entrevistas.

“Nego” [sic] decía “¡Repíte, repíte!”. En promedio, ella repetía 30, 40 veces la melodía, entonces uno conseguía entenderla (Samir, Unirio).

Siguen a la siguiente cuestión, Andrea toca y repite innumerables veces la melodía. Poco a poco los estudiantes empiezan a entonar juntos y a escribir en sus hojas. Cuando Andrea se detiene, los estudiantes siguen entonándola [Unirio. PEM2. Registro realizado el 21/06/2016].

Después de algunas repeticiones, Andrea pregunta quiénes ya tenían memorizada la melodía. Alrededor del 25% del grupo afirma que sí. Andrea la repite algunas veces más [Unirio. PEM1. Registro realizado el 21/06/2016].

Con mucha dificultad y desafinación de E9 [nombre del estudiante omitido], Andrea apunta nota por nota en la partitura para que él cante. Andrea utiliza mucho tiempo con él y, al concluir, comenta sus calificaciones y desempeño [Unirio. PEM1. Registro realizado el 23/06/2016].

Esta actividad, “apuntar nota por nota”, se hizo usando como base el tiempo de entendimiento del estudiante de lo que estaba escrito en la melodía, hasta que él pudiese entonar la nota correctamente. Es decir, la maestra tenía una idea de lo que quería y no importaba que el solfeo no saliera *a primera vista*, pues no era lo que desea de sus estudiantes –pues ella estaba plenamente consciente de que no era una entonación a primera vista *per se*–. Por otro lado, lo anterior me deja muy claro que la maestra intentaba equilibrar la estructura con la flexibilidad, por lo que no era tan estricta en sus reglas. La organización está basada en los acuerdos establecidos con los estudiantes, y, al no ser tan estricta, ellos pueden adaptarse durante la propia aplicación de las mediciones, esto conforme a la realidad de cada estudiante. La maestra parece depositar mucha confianza en el propio estudiante y en lo que él dice –aunque no use mecanismos formales de autoevaluación– y cree que el contexto puede generar mediciones injustas. En este sentido, ella se considera justa por no adoptar exactamente los mismos procedimientos de medición con cada uno, pues algunos pueden necesitar de más apoyo que otros, y esto también ocurre cuando, en el medio de una prueba escrita, el estudiante pregunta algo sobre el contenido y ella le contesta sin parecer tener mayores problemas.

[Hablando sobre una estudiante cantante que se había detenido al momento de hacer la prueba de solfeo]. Así es, ella se sintió congelada. Entonces, así, yo hasta le dije que mi lápiz era mágico, porque lo que hice, fue sacarla a ella de toda aquella situación, apuntando cada altura que ella debía cantar y ella lo hizo completo. Yo le dije “ahora yo hago el ritmo”, ella lo hizo [...]. Yo le dije “bueno, ahora ya has terminado de cantar, entonces tú tienes esta posibilidad, ahora es solo relajarte y cantar de nuevo, porque cantar, ya lo has cantado. Entonces es solo mejorar la interpretación (Andrea, Unirio).

Con este y otros momentos observados me llevan al mismo punto:

Andrea explica diversas veces e inicia las progresiones, repitiendo cada uno de los tres ítems varias veces. Cuando concluye el tercer ítem de la última pregunta, la mayoría de los estudiantes entrega su hoja de respuestas y empiezan a salir (18h 28min). Los pocos que se quedan lo hacen para que la maestra Andrea repita cosas puntuales en la prueba que ellos van solicitando [Unirio. PEM1. Registro realizado el 21/06/2016].

Andrea pide que haga solo el ritmo después de la primera vez. E1 percibe el error y dice “Necesita de ajustes”. Repite y siguen algunos errores, Andrea lo va corrigiendo cada error de altura y de ritmo, apuntando en la partitura y solicitando ajustes [Unirio. PEM1. Registro realizado el 23/06/2016].

Entonces, tenemos que la práctica de evaluación aquí no es estricta, aunque organizada, y es sensible a las dificultades que tienen los estudiantes. De hecho, esta flexibilidad también está presente en el “Programa de Adopción” (que será explicado mejor en la sección de interacción y en la de calificación). Esta flexibilidad puede deberse a que algunas actividades desarrolladas a lo largo del período académico son reflejadas en los reactivos de cada prueba. En estos casos, los procedimientos de los ejercicios realizados en clase se manifiestan directamente en las pruebas. Las actividades que no se transforman en reactivos, yo induzco que sirven como actividades de apoyo al desarrollo y aprendizaje musical, este hecho no es tan frecuente en las IES. En este sentido, lo que se mide es lo que está adscrito a el currículo oficial, lo restante funciona para sedimentar mejor las bases, especialmente de una educación auditiva, de lo *medible*.

Léo: Y este [actividad] acorde-La-acorde, ¿tú la trabajas durante el semestre?

Andrea: Sí. (Andrea, Unirio).

Entonces, infelizmente, como en cualquier otro lugar en la academia que necesita de material que se va a usar en una prueba, tú como que empiezas a quedarte encerrado en determinados patrones, porque son patrones que la maestra usa, son estos los patrones que van a estar en las pruebas (Samir, Unirio).

Basado en esto, hay dos tipos de actividades: las que generan reactivos en las pruebas, que aquí llamo análogas, y los que no, que denomino actividades de apoyo. Estos reactivos se presentan en las pruebas escritas de una manera muy particular. Por ejemplo, la prueba de PEMA 2 del 21/06/16 tenía una cuestión de un dictado a dos voces. El dictado como tal (es decir, la

pauta para transcripción) era el último sub-ítem de la pregunta, pues previo a esto había cuestiones relacionadas como “¿Cuál es la nota inicial? ¿En qué compás está el primer cambio armónico?” y otras de este estilo. Estas interrogantes fueron realizadas para todo el grupo, estuvieron escritas y fueron respondidas en las hojas de respuestas. Cuando cada estudiante llega al dictado en sí, ya posee un mapa de la melodía. Además, la maestra tiene doble información para la corrección, lo que puede apoyar a formar su juicio y a tomar sus conclusiones.

¡Ah! La primera evaluación que hice, que generalmente es la parte melódica, toco una melodía y hago, y les pregunto en la evaluación todo, antes de que ellos empiecen a escribir, como: ¿cuál es el pulso?, ¿cuál es el compás?, ¿cuántos compases hay?, ¿cuál es el modo?, ¿cuál es el tono?, ¿cuál es la nota que incide en la cabeza de cada compás?, ¿cuál es el tipo?, ¿cuántas frases hay?, ¿tipo de inicio?, ¿cuál es la función que está en cada compás? Entonces voy preguntando absolutamente todo [las preguntas están en las hojas de respuestas para que todos respondan]. [...] Y entonces, la tercera, que es para escribir todo [la melodía], sería el dictado melódico. Hay algunos [estudiantes] que se quedan... como es prueba y hay [reacciones] emocionales de cada quien, yo siempre digo “mira la guía arriba, lo vas pensando y haciendo de acuerdo” [a la guía] (Andrea, Unirio).

Grossi (2001; 2003) y Braga y Tourinho (2013) comentan la propuesta de Swanwick sobre las dimensiones de la crítica musical, la famosa espiral del desarrollo musical. Hay una crítica fuerte de Grossi (2001; 2003) sobre que las evaluaciones de solfeo generalmente recaen en la dimensión *Material*, es decir, básicamente se enfocan en la melodía, la armonía y el ritmo musical. Lo que hace Andrea, descrito en el fragmento anterior, está inserto en esta misma dimensión y un poco en la dimensión *Formal* (de hecho, todas las mediciones de las IES acompañadas se encuadran en esta perspectiva). Hay un tema latente, cómo ampliar esta cuestión para dejar la evaluación más musical. Grossi (2001; 2003) sugiere ampliar las dimensiones a seis, como lo expuesto en la revisión de la literatura. No obstante, hay otros mecanismos puestos, en marcha por Andrea en su práctica en la Unirio, que dan cuenta de estas otras dimensiones, pero no necesariamente son recogidas en las mediciones, lo que se transforman en las actividades de apoyo anteriormente mencionadas.

Regresando a los reactivos, estos también se construyen a partir de las experiencias previas de la docente, con otros grupos que ha tenido en el pasado, como una especie de retroalimentación informal de la enseñanza entre los diferentes niveles, es importante mencionar que este punto no estaba descrito en la literatura consultada (Sanmartí, 2009; López León, 2015; Hentschke y Souza, 2003, entre otros). La exigencia de determinado contenido en una medición puede darse a partir de la percepción que tiene la maestra sobre determinados tópicos en los que los estudiantes no se estaban enfocando, porque no se les exigía en una *prueba*. En el caso

específico de la Unirio, los cambios no se dieron en el mismo semestre, quizá ni en el mismo grupo, pero funciona para los siguientes períodos académicos. Entonces, en el caso de la Unirio, los reactivos reflejan tanto parte de lo que es trabajado en clase como lo que surge como una necesidad después de que la maestra se retroalimenta (informalmente) de los resultados de las mediciones e incluye nuevas cuestiones sobre determinado asunto en mediciones posteriores.

[La cuestión es] Que yo pido que me digan cuál es el acorde que está escrito allí, es porque en un determinado momento observé que ellos sabían percibir, pero no sabían leer. Entonces yo dije “¡Uay, alto! Necesito poner una cuestión de estas (Andrea, Unirio).

Volcando la mirada al caso de la UFSM, todos los reactivos evidencian literalmente las actividades realizadas en el salón de clase, y muchos de ellos son vistos también bajo la forma de *simulacros*. Las actividades puestas en marcha en el aula en casi su totalidad son muy similares a los reactivos de los instrumentos de medición, tornando la clase como un gran ensayo para las mediciones.

Pedro anuncia que harán un solfeo hablado, con negra MM=144, “Solo porque está en la prueba”, anunciando la melodía n. 44. [...] Pedro no interfiere en la ejecución, escucha el resultado sonoro. [...] Pide que los estudiantes saquen el material de lectura rítmica (Hall). “Vamos a simular la prueba”, y avisa que tendrán un minuto para estudiar la línea rítmica de la manera que quieran (“Hay anacrusa, no se les olvide”). [...] “¿Qué tal? Ni era tan difícil”, y explica que en la prueba los estudiantes tendrán dinámica similar [UFSM. TP1. Registro realizado el 19/04/2016].

Empiezan un dictado. Pedro escribe en el pizarrón la clave, la armadura, el compás y la nota inicial. Avisa que va a tocar tres veces la melodía para que los estudiantes usen “opciones inteligentes” para escribirla (“No es para transcribir el dictado, es escribir el dictado. Si ustedes entienden [la melodía], escribirla es la consecuencia”). [UFSM. TP1. Registro realizado el 20/04/2016].

El maestro, en una conversación conmigo en el pasillo, me explicó que prefiere operar de esta manera para no causar sorpresas a los estudiantes, que ya estarán acostumbrados a estos procedimientos. Los simulacros, o *ensayos*, ocurren de dos maneras: como las actividades normales en el salón de clase, como las ejemplificadas arriba, o como actividades diseñadas y corregidas por el monitor de la asignatura y aplicadas en una pequeña porción de una clase, alrededor de quince minutos antes de terminar dicha sesión, con los mismos procedimientos y criterios de la medición formal. Sobre esto, el maestro Pedro comenta:

En el aula, ellos escriben teóricamente sin copiar, sin mirar al lado, solo para tener sus propios desempeños individuales. [El proceso de hacer tal dinámica que los estudiantes] Entregan [su ejercicio], es corregido, luego van a tener una nota, que no tiene valor de verdad, pero tú [el estudiante] tendrás una calificación, un número simulándola. Es para que sea la misma idea de la prueba (Pedro, UFSM).

Al contrario de la Unirio, en la UFSM hay un cuidado extremo con la igualdad de oportunidades y de procedimientos entre los estudiantes, con reglas y tiempos bien establecidos. Como Pedro me comenta, quiere desarrollar la memoria musical en ellos, su estrategia de trabajo, y consecuentemente de medición, es repetir apenas tres veces cualquier que sea la actividad musical. En lo que avanzan los estudiantes en la materia, la cantidad de información sonora aumenta, pero las repeticiones son las mismas. Sobre las actividades prácticas, como el solfeo entonado o rítmico, que tienen la misma estructura en las mediciones: sorteo de una lectura a primera vista, seguido de un minuto o 30 segundos para leerla, y su ejecución con derecho a una o dos repeticiones. Además, el maestro Pedro hace uso de diversos instrumentos de medición en cada proceso evaluativo, por lo que la comunicación entre maestro y estudiante es constante y rica en detalles, siendo que el docente siempre está disponible para dudas. Quizá, lo anterior, sea por lo complejo que puede llegar a ser el proceso de mediciones que lleva a cabo el maestro. De hecho, los estudiantes de TP3, no cuestionan tanto los procedimientos como los de TP1; estos últimos al parecer ya están acostumbrados a esta dinámica. Pedro es contundente en sus explicaciones para que todos sepan todas las etapas con todos los elementos de las mediciones y la composición de las calificaciones.

El maestro Pedro aclara algunos puntos de la prueba que se llevará a cabo en la siguiente semana y sobre la *Retomada de Teoría* [nombre que da a la prueba teórica]. Explica los canales de comunicación y pregunta si tienen dudas (“En las clases, en los foros [del Moodle]) [UFSM. TP1. Registro realizado el 19/04/2016].

El maestro Pedro comunica los horarios de la prueba de solfeo [habilidad], que será al siguiente día. [...] Recuerda a los estudiantes que para el solfeo melódico no habrá tiempo de lectura previa, y que para el solfeo rítmico tendrán un minuto de estudio [UFSM. TP1. Registro realizado el 26/04/2016].

Estos comunicados e interferencias explicativas son frecuentes y recurrentes en las clases de la UFSM, especialmente las de TP1. Pedro me explica que esto se da por la cantidad de mediciones que hace y por la cantidad de estudiantes inscritos en ambos grupos, que supera a los 60 estudiantes en TP1 para un salón planeado para 40. De hecho, cuando iba a observarlos,

me quedaba muy alejado de todos en el salón y, un día de pruebas de dictados, tuve que sentarme en un espacio menor a un metro cuadrado, por la falta de espacio. No me detuve tanto en estas problemáticas institucionales en esta investigación, pero esto sí interfiere en la dinámica educacional, y estoy casi seguro que de forma negativa (algunos puntos específicos los trataré en otras secciones, como la interacción entre los actores a manera de compensación para la atención individual durante las clases).

La comunicación clara no solo está presente en los avisos sino también en las instrucciones sobre los procedimientos adoptados. La razón para ello reside en que además de la propia personalidad del maestro, y al gran número de estudiantes inscritos, por lo que Pedro busca la equidad entre cada estudiante, proporcionando el flujo de información continuo. Lo importante, según el maestro, es que todos tengan las mismas oportunidades, sin preferencias personales, ni buscando una especie de *justicia social*, lo que de cierta manera, sí está presente en las otras IES. Más allá, el maestro parece querer que todos tengan el mejor desempeño, por lo que su habla es realizada de manera general, aunque suele haber poca flexibilidad en estos acuerdos, debido a la cantidad de estudiantes.

[Al final de la prueba de dictados musicales] Antes de la tercera repetición, Pedro informa que es la última repetición y que los estudiantes tendrán cinco minutos después de esta para pasar en limpio [el ejercicio] y que, al final de este tiempo, deben entregar la hoja de respuestas y dejar el salón. Se quedarán adentro solamente los que hayan solicitado la reposición de la prueba de teoría. Antes de terminar este tiempo, el maestro dice [sobre los dictados] “confieran, revisen si no hay ningún problema teórico, si el número de compases está correcto” [UFSM. TP1. Registro realizado el 26/04/2016].

Todos estos avisos, comunicados e informaciones parecen surtir efecto en los estudiantes. Muchos de ellos me dejan muy claro los procedimientos y criterios adoptados por Pedro, casi como si el propio docente me los estuviera diciendo.

Y él da la oportunidad de rehacer dos veces la prueba de teoría si tú no apruebas en la primera (Giovani, UFSM).

Sin embargo, los estudiantes también parecen ver esta cantidad de mediciones no solo desde el aspecto positivo. Curiosamente los únicos participantes que me expresaron esto fueron los que pertenecieron al grupo de enfoque, y solo empezaron a ver lo negativo después de que uno de los entrevistados hizo un comentario que llevaba esta percepción. Veamos:

Alicia: Las personas dicen, es decir, yo también creo esto, que realmente es muy rápida así la materia, ¡va muy rápida! Como la primera prueba de intervalos, yo creo que dio un mes solamente [desde que habían empezado las clases]...

Anderson: Unas tres semanas...

[...]

Beatriz: Para mí, así, después [de] que viene [sic] la primera prueba así, ha caído prueba [cada prueba como en cascada]. No hubo tres semanas seguidas sin prueba (Alicia, Anderson, Bratriz, UFSM).

Esto no es aleatorio según me confiesa el maestro Pedro. Él prefiere mantener esta estructura para que los estudiantes no intensifiquen sus estudios durante un *periodo específico* de mediciones, el maestro quiere que los estudiantes siempre se estén moviendo con el contenido y trabajando sus habilidades musicales, en pequeñas dosis. Esto es un reflejo de la propia postura epistemológica asumida, que adviene de los preceptos del *Music Theory* estadounidense, específicamente los postulados de Michael Rogers (1984) y de Gary Karpinski (2001). También puedo considerar que entre más mediciones se hagan, más datos individuales tiene Pedro sobre los estudiantes, y sería una manera de caracterizar a cada quien, más allá de la impresión que tiene del grupo como un todo. Sobre esta frecuencia, Pedro narra que:

Entonces, yo creí mejor mantener las pruebas con más frecuencia. Yo uso la parte del reconocimiento de los elementos musicales, que pueden ser intervalos o tríadas, como pruebas, antes de los momentos de la mitad y del final de semestre. Por ello, más o menos cada dos semanas hay una pequeña prueba de estas de reconocimiento de elementos. Son pruebas cortas, en diez, quince minutos, ya hemos terminado y ya continúa la clase (Pedro, UFSM).

Sobre los procedimientos adoptados, destacaré dos ejemplos que reflejan los procesos puestos en marcha por Pedro, uno de una prueba escrita y otro de una prueba práctica.

[En la prueba de dictado] Empieza la primera melodía. En la hoja de respuestas hay la armadura de clave, el compás y la nota inicial (“No consulten el material de nadie, bajo el riesgo de tener una prueba inválida”). El maestro da el tono, la nota inicial y toca una vez al piano. Aproximadamente dos minutos después, repite la melodía. Otros dos minutos y concluye el primer dictado [UFSM. TP1. Registro realizado el 26/04/2016].

Entramos Kledir y yo juntos en la sala. Pedro dice que él puede elegir un naipe (hay tres) y que el estudiante tiene un minuto para estudiar el ritmo (que es a dos voces), percutiendo la mano en la mesa para la voz inferior y entonando la voz superior. Kledir estudia con *shadowing*, sin emitir sonidos. El maestro Pedro usa el computador mientras. Cuando se

termina el tiempo, Pedro prende el grabador, Kledir marca dos compases en blanco e inicia. Concluyendo, Pedro solicita que Kledir repita [UFSM. TP3. Prueba de solfeo de Kledir. Registro realizado el 27/04/2016].

Me parece adecuado comentar qué saberes han exigido los maestros en las tres IES. Me queda muy claro que esto no representa ni la totalidad ni lo mínimo que hacen los docentes, sino un recorte temporal de los momentos durante los cuales estuve recopilando los datos. No obstante, creo que es interesante realizar tales apuntes, buscando tendencias entre los casos. Los saberes, definen los instrumentos que adoptan los maestros, y estos básicamente se quedan en las pruebas teóricas, las pruebas escritas (dictados musicales, incluyendo melodías completas, progresiones armónicas y otros aspectos más atómicos como intervalos y cualidades de acordes).

	EST	UFSM	Unirio
Teórica	Teoría musical, lectura de partitura.	Teoría musical.	Teoría musical (dentro de la prueba de dictados).
Escrita	Ninguna evidencia recopilada.	Dictados melódicos a una y a dos voces, intervalos, progresiones.	Dictados a una y a dos voces, progresiones, acorde-La-acorde, cualidad de los acordes.
Práctica	Ejecución en grupo de piezas a partir de partituras.	Ritmo, solfeo hablado (lectura de las alturas de las notas), solfeo entonado [todos a primera vista, con límite de tiempo y repeticiones].	Solfeo entonado [con tiempo y repeticiones relativamente flexibles].

Tabla 6.1: Contenidos medidos en las evaluaciones de IES: EST, UFSM y Unirio.

Tipo de instrumento	Producto o respuesta resultante
Prueba teórico-musical escrita	Documento con respuestas a preguntas específicas o abiertas, solamente de teoría o integrante de la prueba de dictados.
Dictados melódicos	Documento escrito donde hay transcripción de melodías ejecutadas.
Dictados de intervalos y progresiones	Documento escrito donde hay transcripción de intervalos o progresiones musicales.
Acorde-La-Acorde	Documento escrito donde el estudiante escribe el acorde escuchado, después de oírlo y hacer relaciones con el La 440Hz.
Cualidad de los acordes	Documento escrito donde el estudiante delimita si el acorde es menor, mayor, diminuto o aumentado.
Ejecución en grupo	Interpretación de una pieza musical.

Ritmo, solfeo hablado y entonado	Ejecución de una línea rítmica o melódica, a primera vista o no.
----------------------------------	--

Tabla 6.2: Tipos de productos para cada instrumento de evaluación recopilado.

Lo que salta a la vista es que todas las IES requieren de los estudiantes los aspectos teóricos de la asignatura de solfeo, pero ahí acaban las coincidencias entre todas. Unirio y UFSM se asemejan más en los otros aspectos, quizá por la naturaleza y la historia de ambas instituciones, que son públicas y autónomas, con propuestas curriculares advenidas en sus orígenes de una tradición conservatoriana (aunque cada vez más se han acercado a la música popular, la producción y tecnología musical, etc.), con la existencia de THE. En tanto la EST es privada, con un THE no tan exigente, también con tradición conservatoriana, pero con orígenes en la música a servicio de los ritos luteranos, es decir, con la comunidad religiosa, música en conjunto, como es la medición *práctica*. Es interesante notar las vocaciones de los diferentes contextos influyendo directamente en el contenido de la asignatura y, consecuentemente, en sus maneras de medición y evaluación. Cunha (2003) señala que las formas para evaluar la apreciación musical incluyen: lo verbal, lo escrito, lo corporal y lo gráfico. No obstante, la esfera de lo corporal no aparece descrita en ninguna de las IES, y solo la he observado como mecanismo de apoyo en la Unirio. Quizá convendría pensar cómo elaborar instrumentos que utilicen lo corporal para medir los saberes musicales. También en la propuesta C(L)A(S)P (Swanwick, 2003), que equivale a Composición, Teoría, Audición, Habilidades e Interpretación⁵¹, percibimos que hay un énfasis en la teoría y en las habilidades, con base en la audición; la ejecución y la composición se quedan en plano secundario o inexistente.

Por ende, para terminar esta subsección, quiero traer dos particularidades que surgieron en la UFSM: el deseo de los estudiantes de ser acompañados más de cerca y la percepción temporal del período académico a través de las pruebas. Sobre el primero, parece que los estudiantes no consiguen ubicar los esfuerzos que hace el maestro para tener un mapa del desempeño y aprendizaje individual, pero también suena interesante que surja de los estudiantes esta idea de mantener una bitácora, un portafolio de sus aprendizajes, basado en preceptos de autoevaluación.

⁵¹ Composition, Literature, Appreciation, Skills, Performance. Los paréntesis indican que habría que poner menor énfasis en esta dimensión.

Léo: Ok, y esta idea de tener una evaluación continua, como si fuese una bitácora, ¿algo así?

Luana: Así es. Para que los estudiantes tuviesen que entregar “ok, cada quince días un reporte de cómo tú estás en los intervalos” (Luana, UFSM).

Por otro lado, merece destaque lo que comenta Giovani:

Ahora en la segunda parte del semestre, hemos hecho dos pruebas de intervalos, él [Pedro] va a hacer una media sencilla de estas dos, y va a haber una nota de percepción de intervalos, y va a hacer una prueba de progresiones, un dictado y una lectura rítmica. Ahora ya no hay lectura de clave (Giovani, UFSM).

Esto lo narra él cuando le pregunté cómo fue el semestre académico, y curiosamente su respuesta la organizó según las pruebas que se realizaron en la asignatura. Giovani pudo estar contestando bajo algún sesgo advenido de la cultura escolar, ya que sabía mi interés en la evaluación, pero la pregunta se la hice de manera amplia, sin enfocarme en la evaluación. Esto, me llevó a reflexionar sobre la fuerza que tienen las evaluaciones en determinar y definir la percepción de los tiempos de los estudiantes, es decir, la temporalidad del período académico se construyó alrededor de las pruebas, estas son el centro de atención de los estudiantes. No digo que esto es generalizable a todos los entrevistados o a todos los inscritos, pero en este caso en particular, debe servir como ejemplo para llamar la atención, en vez de otorgar gran importancia a las mediciones, ya que puede generar una falsa percepción de que las clases se hacen en función de la evaluación, y no al revés –como parece ser el fenómeno provocado por las evaluaciones externas, comentado en capítulo anterior. Esto, desde mi perspectiva, debe de ser evitado a través del diálogo constante y concientización del estudiantado (y del profesorado también) que la evaluación es la que está al servicio del proceso educacional, como parte integrante de él, y no que el proceso sirve para completar evaluaciones (que, muchas veces, solo mide).

Entonces, para resumir todo el proceso de medición, ya sabemos que todo se genera a partir de la concepción que tiene el maestro sobre la evaluación (Cunha, 2003), y esto lo guía en sus acciones de elaboración y diseño de los instrumentos. No obstante, también hay que tomar en consideración que entre mejor sea la comunicación entre los actores, probablemente será mejor el desempeño de los estudiantes, ya que ellos no serán sorprendidos por una medición inesperada. También, quedó evidenciado que la experiencia del docente modifica su concepción de qué necesita ser medido, asimismo de cómo serán los procedimientos adoptados en las

mediciones. Los cambios que realizan ellos (en los reactivos o en las pruebas y mediciones) no necesariamente ocurren para el mismo grupo para el cual fue planeado, ya que hay una distancia temporal entre la retroalimentación docente y la replaneación; esta última se pone en marcha a partir de lo nuevo. Los instrumentos se encuadran a un grupo tripartido, el cual nombré como: teórico, escrito y práctico. No todas las IES elaboran reactivos para los tres grupos, algunas dan preferencia a uno o a otro, pero el grupo de los instrumentos teóricos está presente en los tres casos investigados. Además, estos instrumentos se enfocan en la medición de la parte teórica, audición y habilidades, no abordando la composición o la improvisación musical.

Concluyo esta subsección sobre la medición, y en la que me concentro en los instrumentos más utilizados, los contenidos, los momentos, la comunicación entre los actores y algunos otros aspectos. Por otra parte, siguiendo el proceso de la evaluación, en la siguiente sección abordaré lo que han arrojado los datos sobre los juicios y uso de los resultados.

6.3 Pasos 2 y 3. Juicio y uso de los resultados.

Durante la recopilación y la organización de los datos, yo tenía la idea de que sería muy fácil separar, describir y detallar tanto el juicio como el uso de los resultados, porque yo creía que los actores involucrados tenían esto muy delimitado. Puro engaño. Los juicios y sus resultados se mezclan continuamente, por lo que se me complicó separarlos en secciones específicas, y por ello prefiero discutirlos en un mismo apartado, intentando, a veces, si es posible, diferenciarlos en la mayor medida que se pueda. Entonces, en esta subsección abordaré toda la cuestión del juicio y cómo se usan los resultados, todo esto pasando por aspectos como la retroalimentación, y principalmente la calificación. Intentaré definirlos con aspectos muy específicos, pero es frecuente que en algunos puntos se yuxtapongan.

6.3.1 Calificación

Como he dicho en un apartado anterior, la calificación funciona como un mecanismo de visibilidad formal del proceso de evaluación, como un requisito de la institución educativa. Pero, en el contexto del solfeo, ¿qué calificación es esta? ¿Cómo se le atribuye? ¿Qué criterios son utilizados? Entre las tres instituciones que visité, encontré muchos aspectos en común, pero el que se me hizo más significativo fue la mezcla conceptual que hacen los estudiantes de calificación con desempeño. Al parecer, los números o las letras se convierten en un reflejo fiel del aprendizaje –aunque algunos estudiantes, y los propios maestros, no concuerdan en esto.

Fautley (2010), por ejemplo, comenta que esta confusión de la calificación representando al aprendizaje real (en su lenguaje, evaluación formativa) es porque la calificación está íntimamente vinculada con la evaluación sumativa, y de ahí la confusión. Tal vez esta confusión sea un resquicio de la tradición escolar, que es pautada muchas veces bajo el modelo psicométrico, que está basado en la hiper-medición y su consecuente atribución de un valor a cada ítem medido (López León, 2015; Shuter-Dyson y Gabriel, 1981). Voy a detallar esta confusión más adelante cuando mencione la disociación entre la calificación y el aprendizaje.

Así, para comenzar esta discusión, antes es necesario empezar a diferenciar el aprendizaje del desempeño en las mediciones. El primero habla sobre el desarrollo musical del estudiante a lo largo del período académico, de cómo ha llegado y qué ha aprendido en las clases. Por otro lado, el desempeño en las mediciones, usualmente no toma en cuenta todo el trabajo musical previo que traen los estudiantes al entrar a la universidad, es decir, hay criterios de medición común a todos, independientemente de su historia personal, como si se han desarrollado dentro o fuera de la IES, antes o después de la asignatura. Dicho de otra forma, el desempeño en las mediciones –que casi siempre van a reflejarse en una nota– pocas veces diferencian el punto inicial y final del estudiante, pues se basan más en la organización curricular que en el sujeto. Esto lo podemos ver de una manera negativa o positiva, según nuestras propias concepciones de educación y currículo (Del Ben, 2003; Cunha, 2003), pero también tiene que ver con la función que asume la evaluación en el proceso educacional. Si es una herramienta para medir el desarrollo individual o para igualar a todos los estudiantes a un mismo nivel.

No es la calificación, la que está en el título. No es la calificación, la que hará que uno sea aprobado, sino la evaluación (Pedro, UFSM).

En la UFSM, Pedro me dejó muy claro que la calificación es una herramienta extra dentro del proceso de evaluación para que el estudiante tome consciencia de su aprendizaje, aunque algunos estudiantes no lo pueden ver así. Todos los estudiantes pasan por las mediciones en los mismos momentos y con los mismos instrumentos, pero la manera en la que Pedro ha encontrado para disminuir estas diferencias es realizando diversas mediciones para cada uno de los dos momentos legalmente establecidos por la IES (como se mencionó en sección anterior). De cada una de estas mediciones resulta una nota, con las cuales Pedro hace una media armónica. Al final del período académico, a partir de ambas medias parciales, Pedro calcula una media sencilla y la multiplica por la nota de la prueba de teoría (que tiene valor uno), que se utiliza en otra media y esta es la calificación que irá en el historial académico de cada estudiante. El propósito de este

cálculo complejo, según el maestro, es acercarse lo más exacto posible al aprendizaje real del estudiante, al mismo tiempo que lo condiciona a tener un desempeño equilibrado entre todas las mediciones. Además, esto garantiza saber lo teórico de la música, causando una *interdependencia* entre las diferentes mediciones y sus respectivos saberes. En otras palabras, con este constante esfuerzo para obtener una buena calificación, Pedro intenta que cada estudiante sea consistente entre los diferentes saberes trabajados en su asignatura. Parafraseando a Tourinho y Oliveira (2003, p. 26), esta es una ampliación de los procedimientos de calificación, puesto que no es común encontrar dicho método en las clases de música. En términos gráficos, la media armónica clásica y su aplicación en la calificación de la UFSM fueron las siguientes:

$$H = \frac{n}{\frac{1}{x_1} + \frac{1}{x_2} + \frac{1}{x_3} + \dots + \frac{1}{x_n}}$$

Fig. 6.4: Media armónica clásica

$$\text{Calificación Final} = \left(\frac{3}{\frac{1}{\text{Nota Elementos Musicales}} + \frac{1}{\text{Nota Solfeo entonado/hablado y rítmico}} + \frac{1}{\text{Nota Percepción/Dictados}}} \right) \times \text{Nota Teoría}$$

Fig. 6.5: Media armónica aplicada en la UFSM

Entonces él [Pedro] usa estas cuatro notas y hace la media armónica, y la multiplica por la prueba de teoría. La prueba de teoría tiene valor uno. Si tú sacas un nueve, en la media de las cuatro pruebas, para que te quedes con este nueve, tú tienes que sacar un uno [la calificación máxima] en la de teoría. Si tú sacas 0.9 en la de teoría, tu calificación [final] va a bajar (Giovani, UFSM).

Los estudiantes entienden muy bien cómo se hace el cálculo de la calificación, lo que, de hecho, nos muestra que la comunicación está siendo efectiva. Lo que narra Giovani es de lo más estructurado entre las entrevistas y representa fielmente la comprensión del estudiantado sobre

la interdependencia de las diferentes mediciones. Aun así, esto no significa que estén totalmente de acuerdo con esta manera de calcular:

Entonces, ya es una cosa así, si yo saqué un cuatro y [un] poco, es casi imposible sacar [en] una media nueve y [un] poco, ¿sabes? Aún más, porque la media es armónica. Va a bajarla, la tendencia es bajar tu calificación [por el efecto de la media armónica] (Beatriz, UFSM).

Por conocer a Pedro desde hace muchos años (yo integré el primer grupo en el que él empezó como docente), sé que esta decisión no es liviana o ingenua, por lo que le pregunté la razón por la que realiza este cálculo complejo. Él me confiesa que:

Yo he simulado matemáticamente, varios casos de alumnos [que] funcionan bien en una parte y mal en otra, y pensando “¿será que yo he considerado a este alumno para que pueda pasar al siguiente semestre sin dificultad? ¿va a estar listo, para entender la materia sin sentirse un pez fuera del agua?”. Entonces yo percibí que una media aritmética sencilla no era suficiente, porque como existe un caso en donde una calificación compensa demasiado una dificultad de un alumno y esta dificultad, al ser llevada adelante para el siguiente semestre, representa un punto débil tan intenso, tan impactante en la vida escolar del alumno, que él no consigue avanzar, y ahí ya se perdió la oportunidad de tener la clase del semestre anterior, que es la que podría sanar esta laguna de conocimientos. (Pedro, UFSM)

Como dice Sanmartí (2009), “la evaluación no mide solamente los resultados, sino también condiciona el qué y el cómo se enseña, sobre todo lo que aprenden los estudiantes y de qué manera lo hacen” (p. 7). Por lo tanto, la media armónica funciona como mecanismo condicionante para crear la *interdependencia* entre los diferentes saberes de la asignatura, y los estudiantes sí responden a esto. No obstante, recopilé el relato de un estudiante que tiene una comprensión más amplia de la calificación, en la cual infiero que él consigue diferenciar el desempeño del aprendizaje. Aunque la calificación pueda ser estática, *no* necesariamente representa lo que aprendió o lo que sabe uno.

Entonces, ¿cómo... mi calificación va a ser esta? pero no me está evaluando. Es muy difícil una evaluación así de puntual. [...] ¡Porque un siete no quiere decir que yo sepa [lo que corresponde a un] siete! (Vinicius, UFSM).

Entonces, en la UFSM tenemos una calificación como resultado de un proceso muy estructurado, el cual los estudiantes son conscientes de los criterios establecidos y están condicionados a responder a tales criterios. Hay cierta flexibilidad –entre las tres instituciones visitadas, la UFSM es en la que percibí menos de esta flexibilidad en los procesos– en lo que toca la recuperación de la calificación para aquellos que no tuvieron la nota suficiente para ser

aprobados. En este sentido, el maestro Pedro me explica que analiza cuáles fueron los saberes en los que el estudiante no apto sigue: en un primer momento, tuvo un desempeño insatisfactorio (de las mediciones de solfeo entonado, ritmo, dictado y progresiones armónicas) en los cuáles ha sacado una nota abajo de siete y solicita que el estudiante repita dicha medición. De esto, se hace otra media sencilla que es calculada a partir de las calificaciones originales con las que obtuvo esta última (y extra) medición; el resultado es el que va al historial del estudiante.

Por otra parte, las evidencias de la Unirio me hacen pensar en un proceso de atribución de calificaciones igual de estructurado, pero un poco más flexible. Posiblemente esto se deba al tamaño de los grupos (en la UFSM más de 60 inscritos en TPM1 y en la Unirio aproximadamente 20 estudiantes en PEM1), significando que un grupo pequeño suele facilitar una flexibilidad de la calificación. En la Unirio hay un proceso de dinamización de las decisiones sobre la calificación, y esto está directamente vinculado a la sensibilidad del maestro, que puede cambiar reglas previamente establecidas con el grupo.

De manera general, Andrea atribuye un valor numérico a cada medición realizada, y cada elemento/reactivo dentro de cada medición tiene criterios y pesos propios. Tanto los pesos de cada medición, como de la medición como un todo, pueden ser flexibilizados para apoyar al estudiante que, por una razón u otra, haya tenido problemas que necesiten atención y sensibilidad de la maestra. Aunado a esto, diferente que en la UFSM (donde toda la calificación es el resultado directo de las mediciones), en la Unirio Andrea adopta una serie de elementos extras que suman puntos a la nota (resultado de las mediciones). Estos elementos son: la adopción de compañeros y las lecturas entonadas. En pocas palabras, la base de calificación es la media de lo atribuido en las mediciones, que pueden tener sus valores flexibilizados conforme a la situación, sumados a los puntos extras asignados por cumplimiento de tareas complementarias. Observemos algunos ejemplos de cada uno de estos casos:

Sí, ¡así es! El programa de adopción. Entonces, yo estoy adoptando a algunos, porque está la cuestión del medio punto extra y tal... Y también ayudar a los compañeros, en este sentido (Alejandro, Unirio).

[Maestra Andrea dice] “Cada dueto que cantan ustedes vale 0.1. [...] Cada solfeo/dueto que ustedes canten vale 0.1” [Unirio. PEMA. Registro realizado el 19/05/2016].

Por ejemplo, si una persona llegó con mucha dificultad al reconocimiento de acordes –si era mayor, si era menor, de la cualidad–, ella [Andrea] lo trabajaba con la persona, y si la persona mejoraba [en este punto específico], era como una bonificación que ganaba la persona. Una mirada más cariñosa en el momento de evaluar (Melina, Unirio).

Andrea parte de una perspectiva que valoriza el esfuerzo del estudiante (además de su visión de que la evaluación es injusta), y por esto infiero que busca compensarlo con puntos extras. En sus propias palabras, estos puntos son “más ¡Nunca se quita[n] [puntos]!” (Andrea, Unirio). Esta postura también se ve reflejada en algo que llamaré *justicia social*, cuando ella flexibiliza los pesos otorgados a cada criterio medido en las pruebas, que da cuenta de lo político y lo filosófico inherente a tales decisiones (Spruce, 2005, p. 118). Por otro lado, estos tipos de acciones típicas de una justicia social buscan corregir disparidades que ocurrieron por un problema en el momento de la medición (sea del estudiante, sea del maestro, sea de la institución), para que no se refleje en el historial del estudiante, por un excelente o un mal momento en su vida académica. Así pues, permite “auxiliar al alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje, buscando así la superación de sus dificultades” (Kleber, 2003, p. 154). Además de lo que nos cuenta Melina en el fragmento anterior, Andrea defendió esta postura durante las entrevistas, pero para este instante, me gustaría ilustrarlo con un párrafo sobre una observación realizada. La alteración comentada abajo, que después me explica la maestra, era para compensar las cuestiones que había perdido el estudiante por no haber llegado en el momento de la prueba.

[En la prueba de dictados] Cuando Andrea concluye el último ítem de la última pregunta, los estudiantes empiezan a entregar sus hojas y a salir. En el caso de un estudiante, en específico, que llegó retrasado a esta prueba y perdió la ejecución de las primeras preguntas, la maestra Andrea apunta en su hoja de respuestas: alteraciones en los pesos de las cuestiones, que él efectivamente había respondido [Unirio. PEMA. Registro realizado el 21/06/2016].

En el pasaje de arriba, vemos cómo Andrea cambia la carga de las cuestiones para no perjudicar *la calificación* del estudiante. No significa que con ello esté dejando de medir e intentar visualizar su aprendizaje, más bien usará otros elementos presentes en los reactivos para hacer juicio y valorar al estudiante. En otras palabras, los criterios son cambiados en favor del estudiante, y me parece que ella nunca usa el proceso de evaluación –y la calificación– como mecanismo de castigo o control. No obstante, aunque estos criterios puedan ser flexibles, hay veces que los estudiantes no se percatan de ello. Ven la calificación como una información estática y de verdad absoluta, lo que puede generar malas comprensiones de esta y, por

consecuencia, todo el proceso. Veamos un ejemplo de cómo se manejan tales criterios de puntuación y un testimonio de cómo esto puede ser percibido por los estudiantes:

[Una semana después de la prueba, corrigen las respuestas en clase] Punto a punto en el reactivo uno [identificar las diferencias entre lo tocado al piano y lo escrito en la partitura], Andrea explica cada cambio, ejemplificando. Al concluir, dice “esta cuestión valía 2.5 puntos”. Un estudiante comenta “cada error, ¿cuánto quita?”, y la maestra da algunos ejemplos de tipos de errores [Unirio. PEMA. Registro realizado el 07/05/2016].

Ni voy a entrar en la cuestión del criterio de dar puntos para las preguntas, porque hubo mucha gente que se vio perjudicada en relación a sus criterios [los de Andrea]. [...] Por ejemplo, usar accidentes de un[a escala] menor melódico y tenía que ponerlos. Si no lo escribiste, perdiste 1.5 en toda la cuestión (Samir, Unirio).

Quizá la confusión que hay aquí es la estrecha vinculación entre el error y la nota, y que esto representa el aprendizaje, como lo comenté anteriormente. Es probable que solo importen los que efectivamente tuvieron más errores que otros, ya que, parafraseando lo que me ha dicho Samir en la entrevista, *ahí sí les duele*⁵². En otras palabras, los errores en las pruebas quitan puntos de la nota, pero, como ya he comentado, la calificación para la maestra Andrea no representa fielmente los resultados obtenidos en las mediciones, por lo que los estudiantes pueden compensar los puntos perdidos con las actividades extras. Ya hablé de los duetos, y me parece adecuado explorar un poco el *programa de adopción*, desde el punto de vista de la calificación. Lo que respecta a la interacción es discutido en otra sección.

Recordando la narrativa de Melina algunos párrafos arriba, el programa de adopción consiste en un estudiante con mejor desempeño en las mediciones que apoya a otro que no lo tuvo. Como mecanismo de recompensa, si el apoyo mutuo se refleja en una mejora al que más lo necesita, entonces ambos ganan puntos extras, uno por haber mejorado y otro por haber apoyado al otro a que mejore. El *valor* de este estímulo, por lo que entendí que es variable, y que en el semestre que estuve en la Unirio, esto representó medio punto más en la calificación final, la que va en el historial y que permite o no la aprobación en la asignatura. Este programa de adopción, además de dar otras oportunidades, instiga al estudiante a desarrollar autonomía y crear sus redes de apoyo y, quizá, contactos profesionales futuros, lo que está en consonancia

⁵² Sobre este tema de la calificación y los errores, Samir me dijo “Es decir, yo no vi el problema, no me dolió”.

con la propuesta de autonomía de la maestra Andrea. Es decir, no es solo lo musical y no es solo la acreditación educacional; la maestra quiere que lo social también se desarrolle en sus clases, y “es esencial que los procedimientos sean consistentes con los objetivos delimitados” (Leonhard & House, 1979, p. 403).

Conjuntamente con el programa de adopción, otra manera construida y relacionada a lo social, es decir, más de un actor, es la parte de la calificación que es construida colectivamente. Parte del proceso de enseñanza es puesto en marcha con el apoyo e involucramiento de otros actores (lo que es discutido en la sección sobre la interacción), y esto también se ve reflejado en el proceso de evaluación y atribución de las notas. Específicamente, Andrea había invitado a una de sus monitoras, Caro, para participar en la prueba de solfeo entonado. Al final de la ejecución de cada estudiante, Andrea y Caro discutían el desempeño de cada quien y la maestra trataba de incluir a la monitora en la decisión de la calificación otorgada para el solfeo. La opinión de Caro tenía el mismo peso que la de Andrea, dado que Caro era la responsable para trabajar el solfeo con cada estudiante o dueto de estudiantes en momentos extra-clase, los cuales no eran obligatorios. En los momentos de medición, Caro estaba junto a Andrea por detrás de la mesa que separaba a las evaluadoras del estudiante.

E5 concluye su prueba y Andrea llama a la siguiente estudiante. Antes de iniciar con E6, Andrea discute la calificación de E5 con Caro. Después, pide para E6 cantar su melodía, lo que ella [Caro] empieza y termina. Andrea no pide que [se] repita. Concluye la prueba como hizo con los otros estudiantes: devolviendo las pruebas anteriores y discutiendo con Caro la calificación de esta ejecución [Unirio. PEM2. Registro realizado el 23/06/2016].

En el caso específico de E6, ella no presentó ninguna dificultad y no estaba ansiosa. Sin embargo, algunos estudiantes no tenían el mismo desempeño.

Después que E7 había cantado dos veces, Andrea platica sobre su calificación. Aparentemente, el estudiante no tuvo el desempeño suficiente para ser aprobado, y la maestra le pregunta si en caso de que no apruebe prefiere reprobado por ausencias o por calificación. También le dice que venga el siguiente martes para rehacer la prueba [Unirio. PEM1. Registro realizado el 23/06/2016].

Incluso algunos compañeros, algunas compañeras, veo que se quedaron muy nerviosos, de sacar una mala calificación en la primera evaluación (Samir, Unirio).

La ansiedad y el nervosismo son algunos de los sentimientos que me confiesa Andrea que no quiere que experimenten sus estudiantes (aunque esto sea virtualmente imposible), por

lo que ofrece alternativas para intentar mediar la cuestión de la importancia que se da a la nota (más allá de la adopción, la flexibilización y los solfeos), como pedir que los estudiantes rehagan sus pruebas después, pudiendo estar más preparados que en la fecha originalmente acordada. Obviamente que es posible pensar que esto pueda generar más ansiedad en algunos estudiantes, pero también es viable argumentar que el tiempo extra (en caso de que sea bien aprovechado) puede dejar al estudiante más preparado para la medición y, por lo tanto, menos ansioso, con más oportunidad de tener un mejor desempeño que consecuentemente se refleje en una mejor calificación. Toda esta dinámica de la calificación utilizada por Andrea me parece una crítica discreta al modelo conservatorio, del cual ella misma es resultado, ya que lo experimentó durante sus primeros años de estudio musical. Según Kleber (2003, p. 154), la evaluación en este modelo “prioriza una función clasificatoria, muchas veces eliminatoria, privilegiando el proceso de la medida, de la memorización y el aspecto cuantitativo”. No clasificar y no eliminar, sino hacer que el estudiante se sienta activo en el proceso de evaluación (y en el proceso educacional como un todo). Una manera de realizar una crítica al sistema conservatorio es por medio de la valorización de todos los esfuerzos por parte del estudiante para tener una calificación mejor, así no todo se queda en las manos del maestro, que no es un el detentor del conocimiento.

En este sentido, la nota obtenida también puede generar empoderamiento y motivación para el estudiante, posiblemente porque ya ha internalizado este mecanismo de recompensa, el de acertar en la medición y tener una buena calificación. Para Alejandro y Samir, esto es muy claro: Alejandro me comentó que en un primer momento fue adoptado por un compañero y después pasó a adoptar a sus colegas. Así, esta actividad le reforzó la confianza en la asignatura y lo hizo crecer; por otro lado, Samir, que en su entrevista me comentó que no le importó tanto la nota porque sabía que una nota no representaba su aprendizaje, me dijo:

[Después d]e aquellas dos pruebas, llegue a mi casa, y cuando llego mi novia, le dije “mira amor, ¡saqué una buena calificación!” (Samir, Unirio).

Llega a ser gracioso percibir como la cultura de la recompensa está tan arraigada en las personas, pero Samir, quien presenta un discurso muy de desconstrucción de verdades, de anarquía y de extrema izquierda, también se ve afectado *positivamente* por una cosa tan sencilla como es una nota en un papel que, supuestamente, representa su aprendizaje musical. Motivar (y empoderar), de hecho, es una de las funciones que Tourinho y Oliveira (2003) enlistan sobre la evaluación.

Vimos una realidad bien estructurada en la UFSM, otra flexible en la Unirio, y otra perspectiva en la de la EST; esta última podría caracterizarse por las prácticas de desvinculación de la calificación de criterios muy sistematizados y objetivos para algo más subjetivo. Esto está presente tanto en los testimonios como en las observaciones. También me llamaron la atención dos puntos: 1) la preocupación de los estudiantes con la nota recibida en la calificación, pero tranquilos con relación a su desempeño en las mediciones; 2) la despreocupación por parte de los estudiantes y la *generosidad* de la maestra con la nota en sí. Veamos algunos extractos de entrevistas y de observaciones.

Yo vi la nota, allá el en portal [virtual]. “¡Ta’ bien, entonces! [...] Entonces... salí bien y el fruto [de este buen desempeño] es la calificación, en fin” (Santiago, EST).

Y yo, me acuerdo de esto y pienso así: calificaciones medias. Pero Lurdes es siempre muy generosa en sus evaluaciones, en términos de las notas (Artur, EST).

[Lurdes] “Hoy no hay prueba ¡qué felicidad! Y si ustedes entraron al portal, ya han visto que puse *cualquier cosa* [respecto a la nota] para ustedes” [EST. Registro realizado el 04/05/2016].

Lo dicho por Santiago es interesante porque me revela que la nota parece ser más importante que el desempeño y el aprendizaje. Esto también está entrelíneas en los testimonios de los otros estudiantes entrevistados, y me cuestiono: ¿qué piensan ellos, que la nota refleja fielmente el aprendizaje? La respuesta puede estar en el “cualquier cosa” de Lurdes, pues con esto deduzco que, para ella, la calificación no es un elemento tan importante como el uso de los resultados de la medición. Sin embargo, creo que los estudiantes todavía mantienen fuertemente este pensamiento, que proviene, precisamente de la cultura escolar. En este sentido, Artur nos cuenta que su percepción es similar, cuando hace referencia a la generosidad de Lurdes; con esto, infiero que al referirse a que la nota atribuida por la maestra a los estudiantes, generalmente está sobrevalorada, representando un poco más de lo que realmente se han desempeñado, la docente no está centrada en patrones estrictos de error y puntuación. Así, Lurdes prefiere usar todo lo subjetivo del proceso de evaluación al otorgar una nota al estudiante.

Ahora bien, algo que también es relevante es el comentario de Lurdes vinculando la ausencia de una prueba con la felicidad. Si la ausencia suscita esta emoción, entonces la

presencia de una prueba es lo opuesto, es decir, algo negativo. Entonces, la prueba estaría siendo considerada un castigo al estudiantado. ¿Sería este el caso? Por la experiencia que tuve con la maestra Lurdes, creo que es todo lo contrario; más bien, ella está jugando con los estereotipos advenidos de esta cultura escolar que tanto he mencionado. Lurdes debe saber que la evaluación que genera una calificación es temida por muchos y, como ella siempre es la responsable de los grupos de primer año, juega con esta noción para desconstruirla. Artur, que estaba en el tercer año de la carrera, cuando hicimos la entrevista, parece estar más consciente de esto, por lo que menciona la generosidad de la maestra como un contrapunto a este juego.

En conclusión en esta subsección sobre la calificación, pude verificar principalmente que: 1) la calificación en procesos de evaluación del solfeo varían desde algo subjetivo a algo muy objetivo; 2) considerando de manera estricta o flexibilizando los resultados de las mediciones; 3) la cultura previa, traída de la escuela permea la visión que tienen muchos estudiantes sobre la calificación (a excepción de algunos pocos), vinculando objetivamente una buena nota con un aprendizaje efectivo y no necesariamente con un buen desempeño o, en corto, sacar un diez es saber la materia; y 4) los maestros intentan con base en la calificación, promover el involucramiento de los estudiantes con la materia, sea a partir de la utilización de fórmulas y cálculos matemáticos buscando el equilibrio entre los diferentes saberes y creando su interdependencia, sea con mecanismos de compensación de la nota, a partir de los cuales tratan de desvincular un poco la nota de una medición con la calificación final, ofertando actividades extras para remediar un mal desempeño en las mediciones. Como dice Sanmartí:

Por lo general, ni la evaluación en sí misma [consecuentemente, la calificación], ni la repetición del año escolar (en caso de reprobación) motivan al alumno a esforzarse más para aprender, solo sí le son proporcionados criterios e instrumentos tanto para comprender sus fallas, como para poder superarlos y reconocer sus éxitos (Sanmartí, 2009, p. 15).

6.3.2 Más allá de la calificación

La razón de haber separado la calificación en una subsección es la cantidad de información recopilada sobre esta, lo que me sugiere que se otorga un peso muy importante a ella, aunque esto no necesariamente se refleje en los pensamientos del docente, esta concepción está más vinculada al estudiante. Lo anterior, me hace reflexionar sobre la cultura escolar que traen los estudiantes, cultura que se refleja en la importancia que ellos mismos dan a la calificación, es el factor más importante del proceso de evaluación. Pero, ¿será que este es el

único uso que se hace de los resultados? En la totalidad de los datos, me queda claro que hay un esfuerzo por parte de los actores, más notoriamente los docentes, pero no exclusivamente, en usar los resultados con otras finalidades, lo que será mostrado a lo largo de esta subsección. El juicio que se hace sobre las mediciones es usado en diferentes momentos con diferentes propósitos, y esto lo debatiré en esta sección. Es interesante notar que hubo muchas tendencias y datos que confluyen en esta categoría, por lo que me parece más adecuado abordarla mezclando una y otra IES, manteniendo las singularidades de cada contexto. En los siguientes párrafos debatiré principalmente sobre: qué se hace con los resultados, mecanismos de regulación del proceso educacional, y las limitantes de los resultados de las mediciones.

Después de una medición, el maestro puede usar el desempeño discente para generar una calificación (como lo visto en la sección anterior), crear mecanismos de retroalimentación o 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 (2015), 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” (p. 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 yo,

debería de haber un mayor énfasis en esto, en las prácticas docentes. Esta no es una perspectiva de evaluación docente, planteado por diversos pensadores, como Rueda Beltrán (2008), Rueda Beltrán y Díaz Barriga (2011) o Díaz Barriga (2008) por citar algunos. 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, recordando 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 que 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, de 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, p. 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, 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, p. 151).

Por otro lado, la evaluación no solo tiene como finalidad una calificación o la retroalimentación de la enseñanza, y asume la 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), es la verdadera vocación y función de todo el proceso de la evaluación. En este sentido, cuando cambia la perspectiva de esta sección 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 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, lo que en la EST era llamado nivelación. 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 padre”. 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 sepan de la existencia de las monitorías 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 el programa de adopción puesto en marcha 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 tópicos de la asignatura. 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 aprendizaje.

Avanzando en la discusión, 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 conferirlas". Ella fue poniendo PowerPoints en el pizarrón, mostrando las respuestas, y nosotros fuimos confirmando la propia prueba. Después nos dimos nuestra calificación y le entregamos la prueba (Artur, EST).

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 asá". 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 nos dice que esto ayuda al estudiante a percatarse de sus equivocaciones (a partir del 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 los maestros, 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, p. 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. Lo que comenté en la sección de calificación es que la maestra desvincula el proceso de calificación del de evaluación, y el ejemplo que aquí se presenta nos 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, p. 90). Correcciones, encaminamientos, retroalimentación, calificación. Estos fueron los elementos visibles en la recopilación que realicé, resultantes del proceso de evaluación formal. Abajo traduzco el flujo del proceso en una imagen.



Fig. 6.6: Flujo del proceso de evaluación.

Ahora bien, puede vislumbrar otro mecanismo importante para el uso de los resultados: 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, puede 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 (por ello que en la figura 6.3 la regulación aparece en *italica*). 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 inmediatesta, 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 que hago 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 descendente. 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. Parán 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 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).

Tabla 6.3: 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, podemos 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- verbal- actitudinales, que pueden o no mezclarse entre sí. De manera gráfica, podría traducir estas posibilidades de mezclas de la siguiente manera:

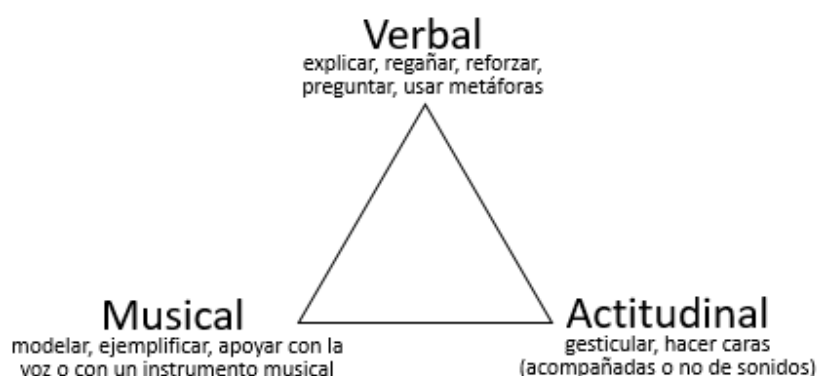


Fig. 6.7: Tipos de regulaciones de las prácticas musicales.

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 vinculadas 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 (la interacción entre los actores es discutida con más profundidad en su sección específica). 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 percató 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 nos 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 alumnos 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.

Otros aspectos que se hacen menester tratar en este apartado 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 nos 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 mayor). Como he 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 (2015) y ya he mencionado, “el producto de la evaluación deberá tomarse en cuenta al momento de regresar a la planificación” (p. 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).

Otra particularidad vista en dos entrevistas, una de la UFSM y otra de la Unirio, es que en la óptica 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, la prioridad es mejorar la calificación, no el aprendizaje, y el resultado sirve para alimentar este 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, 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 corrobora tal inferencia. También, puede ser reflejo del propio entorno académico (maestros, compañeros) que dictan aspectos similares. Quizá sería interesante investigar si en los años finales de las formaciones en música esto persiste o si hay un cambio de visión de los estudiantes.

En breve, los principales puntos de esta sección, 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, hay un proceso de deconstrucción de las verdades absolutas traídas por los estudiantes, estas que son definidas en las primeras mediciones puestas en marcha. También algunos estudiantes presentan la visión de buscar mejorar sus calificaciones a partir de la divulgación de los resultados.

6.4 Uso y manejo del error

El error es un elemento presente en todos los momentos de la evaluación, regulación, calificación o mecanismos de apoyo, especialmente porque hay veces que es con base en ello que los maestros y los estudiantes construyan sus juicios sobre desempeños y aprendizajes. Por lo anterior, es menester abordar, describir y discutir esta temática, dedicándole una sección específica en mi análisis. El error lo defino como el desvío de lo esperado, lo que no ocurrió de la manera que se imaginaba, la diferencia entre lo deseado y lo real. Como lo visto en la literatura consultada, dependiendo de la postura del actor educacional el error puede ser visto a modo de

castigo o de señalamiento de lo necesario para un efectivo aprendizaje. Como lo pone López León (2015, p. 91):

Usualmente, la crítica que se hace en la instrucción musical se basa en el error. [...] No debe olvidarse de que los desaciertos también producen conocimiento. Por tanto, el balance entre asertividad y error son conceptos reguladores en la enseñanza y autorreguladores en el aprendizaje.

En este sentido, el presente apartado busca verificar dónde se percibe, qué postura asumen los actores y cómo es el manejo del error. Claramente, por todo lo discutido hasta el momento, hay posibles yuxtaposiciones de esta temática con otras, especialmente con el uso de los resultados y con la medición. No obstante, la mirada que pretendo dar aquí es exclusivamente respecto al elemento del error como tal y sus posibles relaciones con los fenómenos educacionales. Empecemos observando lo referente a la EST.

Y es una cosa así, de que [en] la música si tú no estás seguro puedes volverlo a hacer. Porque, en mi instrucción, cuando yo me equivocaba había un castigo, y esto no me animaba a hacerlo nuevamente. Entonces, yo hago todas estas payasadas, más para animar, “¡vamos de nuevo!”. [...] Si no se puede, [hagámoslo] de nuevo, no hay problema. “Yo me equivoqué, ¿verdad?” (Lurdes, EST).

Además de este testimonio, pude presenciar diversos momentos durante las observaciones en los que la maestra Lurdes no veía los errores con negatividad. De hecho, me parecía que eran esperados, e inclusive, deseados, ya que con esto ella podría trabajar. La docente juega con los errores, estos no son definitivos, no están marcados para siempre en la memoria del estudiantado, sino que son etéreos y musicales. Lo anterior, también demuestra un cambio de paradigmas dentro de la propia experiencia de la maestra, entre lo vivido como estudiante y su práctica como docente; equivocarse es modificado de un aspecto negativo a una situación jocosa, divertida, normalizada. Hay una desconstrucción del peso de este equívoco, no es malo hacerlo, lo que es coherente con la cuestión de no dejar en blanco las respuestas de una prueba, como lo comentado en la sección sobre la medición, y esto es reiterante en esta cuestión sobre el manejo del error. Spruce (2005) vincula este tipo de comportamiento de vinculación del error como una cosa negativa, casi inaceptable con los contextos de música occidental, pero que uno debería de cuestionarse si en las ocasiones en las que el sentido musical permanece, la “noción de notas equivocadas es mucho más problemática” (p. 123). Es decir, se pueden señalar los errores en una ejecución musical, especialmente si esta está orientada a partir de una

partitura, pero ¿qué tan equivocado estaría el músico que mantiene la fluidez y la expresión musical?

A través de las preguntas realizadas en la clase, la maestra (y los propios estudiantes) tienen otra posible mirada al error. Esta manera es, por así decir, una *máscara*, en donde el equívoco no es visto de forma directa y negativa, puesto que se cambia la perspectiva: no hay error, sino hay una duda. El hecho de no enfocarse en lo negativo puede generar, conforme a lo visto en mis observaciones, una cultura que propicia la formulación de preguntas, en la cual no es mal visto cuestionar o tener dudas sobre determinado asunto. A parte de las observaciones de clase, la maestra Lurdes comenta que:

Yo digo “si ustedes no saben escriban [en] las preguntas, lo que ustedes pensaban mientras me estaban respondiendo”, porque yo quiero saber lo que está pasando en la cabeza de aquella persona, ¿entiendes? Entonces yo me preocupo [por saber] cómo aprende él, y estoy menos preocupada en cómo enseño yo (Lurdes, EST).

Creo que entre equivocarse uno, y ser el objeto de atención de todo el grupo (porque es él, el que no sabe), y preguntar una duda o algo que se desconoce, va a preferir este último, ya que hay el estigma social sobre lo que puede ocurrir y visto como menos significativo. Esto, lo percibo tanto desde el testimonio de Lurdes como desde las prácticas de los otros maestros (Pedro y Andrea) y también en mi propia experiencia docente. Quizá otra posibilidad sea que también muchas veces el error está vinculado con una ideología de calificación, aunque este error sea algo cotidiano en el contexto educacional, de manera más o menos objetiva. Por ejemplo, en una situación de prueba en la EST, un estudiante señala que hay un error en la digitación de la frase en la prueba, sobre lo que Lurdes contesta:

Esto es un error de la profesora, no voy a quitarles [puntos] de la calificación (Lurdes, EST).

Este vínculo del error con la calificación es persistente en todas las IES investigadas, sea de manera consciente o no. Para Perrenoud (1986), con una nueva lectura en Sanmartí (2009), el error está inserto en las actividades de evaluación, y se debe entender sus causas para poder superar las limitantes arrojadas en la medición, lo que puedo sugerir es una desvinculación tan directa y objetiva entre asertividad, error y calificación. En el caso arriba, el error, cuando no es de los estudiantes, no se refleja en un cambio en la nota final, y la reversa también es parcialmente verdadera (aunque pueda ser remediada, como es comentado en la sección de calificación).

Otro punto que pude verificar en los datos es que no todos los errores son abordados en la clase o en las mediciones. Esto lo percibo porque efectivamente trabajar un error significa detener toda la clase para tratar una cuestión en específico. Sí es necesario hacerlo, pero hay ocasiones en las que entonar una melodía significa interrumpir al grupo o al estudiante puede ser más complicado que dejar pasar un pequeño equívoco, si se mantiene la expresión y la fluidez musical (Spruce, 2005). En el caso específico de la EST, percibí que hay, básicamente, tres ocasiones en las que el maestro interviene durante el error: a) cuando hay un cúmulo de errores en un mismo saber, que ocurren en uno o más días de clase; b) en un error en específico, cuando se quiere *afinar* o detallar un saber en específico; c) un error en específico cuando un saber ya fue trabajado intensamente o de manera pormenorizada en ocasiones anteriores. En otras palabras, hay una relativización del error, puesto que no todos los equívocos de los estudiantes son encarados o revisados por los maestros, va a depender de la intención que el profesor tiene para el momento: corregir los pormenores o dejar fluir la clase. Ejemplos de algunas de estas situaciones son descritas a seguir.

Empieza a explicar, a partir de los tetracordes, los tonos vecinos. A cada inclusión de un sostenido en la armadura, los estudiantes dicen los nombres de las notas en la escala y baten palmas para indicar cuando una nota es alterada. Lurdes interrumpe cuando el grupo se equivoca mucho, cambiando el tempo, aumentando o disminuyendo el ritmo [EST. Registro realizado el 04/05/2016].

Lurdes solo interrumpe el grupo si el nombre de las notas musicales no está correcto, no interfiriendo en la afinación [EST. Registro realizado el 15/06/2016].

En este sentido, me parece adecuada la proposición de López León (2015, p. 92) que dice que el error que debe ser abordado es el que obstaculiza la resolución de los problemas, aunque yo no esté de acuerdo con la conclusión de su pensamiento, cuando él delimita que se debe de “trabajar exclusivamente sobre él”. Muchas veces, poner tanto énfasis en un equívoco puede y suele generar aún más obstáculos; hay que usar la potencialidad de otras habilidades o hallar otras proposiciones (como ejercicios específicos) que también trabajen el punto problemático, pero no solo este. Música es un lenguaje abstracto e intangible, solamente su representación gráfica o su registro sonoro son concretos y palpables. Por lo tanto, los errores y los aciertos son dinámicos y pueden ocurrir en un momento dado y en otro ya no, y es perfectamente factible que no se aborde todo y cada uno de los errores. Además, como pude evidenciar a partir de los datos de la UFSM, no se puede pensar en *acumular* estos saberes dinámicos, pues lo sonoro –que es

abstracto y resultante de una acción– puede en un día estar con más o menos precisión y, por lo tanto, con más o menos aciertos, que en otros días. Obviamente entre más un individuo acumule experiencia y conocimientos en niveles más avanzados del saber musical, otros saberes más elementales tienden a ser resueltos de manera más fácil y rápida. Esto se refleja en los ejercicios realizados en clase y en la casa, asimismo en las mediciones.

Por ejemplo, hace un rato, yo acerté en quince de los veinte intervalos, y [hoy] por la mañana que salí de la casa había hecho [otros] veinte y acertado dieciocho. Y en un segundo intento había acertado trece (Vinicius, UFSM).

El testimonio anterior nos cuenta un poco, cómo los estudiantes usan este dinamismo del error característico de la música y de lo abstracto para promover sus propios mecanismos de regulación. En una clase observada el 19/04/2016 en la UFSM (TP1), pasó algo interesante que se relaciona con esto: al paso que el ejercicio de solfeo pedía que se comenzara en Si bemol de la línea central de la clave de sol (cada sexo en su octava correspondiente), muchos estudiantes empezaron una octava inferior y en algún momento esto fue problemático, pues la tesitura del solfeo necesitaba notas graves. Cuando se repitió la melodía, ya no había ni un estudiante que hubiese empezado en la octava grave y todos se adaptaron a sus posibilidades vocales. Se nota, que en este caso y en el anterior, hay una autorregulación o una búsqueda de mejorar el desempeño y, consecuentemente, el aprendizaje. Es decir, el error es un elemento que principia el proceso de regulación; la diferencia entre lo real y lo deseado genera procesos íntimamente vinculados con la resolución de tal diferencia. Ocurrió un mecanismo de regulación que tiene mucho que ver con lo que Fautley (2010, p. 17) llama de *Ipsative Assessment*, o evaluación ipsativa (en traducción libre), que es la evaluación cuando el estudiante auto-compara su desempeño con otros anteriores. A partir del propio resultado sonoro, los estudiantes se regulan para estar adecuados a lo escrito en la partitura.

Y ¿cuáles son las otras maneras que esto es resuelto en música? En mi experiencia he visto diferentes maneras para su enfoque y una de estas es abundantemente utilizada en la UFSM: la repetición. Con la finalidad de corregir el error y mejorar su aprendizaje, observé que la repetición es el elemento más recurrente en esta IES, y puede venir acompañada de una explicación, de un modelaje (por parte del maestro o de un compañero de clase), o sin ninguna intervención más allá de una consigna de *repetir* lo ejecutado.

Todas las veces que hay equívocos, Pedro pide que reinicien, mientras él alterna entre el acompañamiento al piano y el silencio. En un momento al final, un estudiante hace un

seisillo de corcheas en lugar de cuatro semicorcheas, y el maestro ejemplifica ambas [UFSM. TP3. Registro realizado el 20/04/2016].

Todavía cabe señalar que en la UFSM, también hay un cambio de paradigma respecto al error: es visto como punto de partida o de continuidad del trabajo educacional, que es abordado durante la clase, pero primordialmente a través de la plataforma *Moodle*, que es dónde el maestro Pedro puede construir un mejor mapa del aprendizaje individual. El *Moodle* es un entorno virtual de aprendizaje gratis ampliamente difundido y utilizado en muchas IES. Para Pedro funciona como repositorio de contenido y ejercicios extras y de profundización, asimismo su intención es que sea el principal *locus* para poder debatir las cuestiones y dudas que surgen a través de los foros de discusión o de mensajes directos. Dentro de este entorno virtual el maestro tiene, por ejemplo, estadísticas y conteos de errores de los estudiantes en los ejercicios, lo que también le permite más información del desempeño individual. Como Pedro lo dijo:

Con el apoyo a distancia, yo puedo hacer lo que mejor haría para ellos, que no es repetir un montón de informaciones que ya existen, disponibles en todos los lugares, sino quitar las dudas individuales, descubrir cuáles son los problemas de raciocinio, de tener entendido alguna materia equivocadamente (Pedro, UFSM), UFSM).

En concreto, en la UFSM muchas veces, el error también es *mascarado* bajo otros nombres o premisas, como *versiones diferentes* o las propias dudas de cada estudiante. Las dudas pueden ser abordadas en la clase y en el entorno virtual, y los estudiantes sí suelen utilizar este medio (este tema es profundizado en la sección de interacción). Por *versiones diferentes*, me refiero a la manera con la que Pedro se dirige al error en situaciones de clase. Durante mis períodos de observación, fueron innumerables veces las que escuché (y transcribí) tal comentario, sea durante clases regulares, sea en las correcciones de las pruebas. Por ejemplo,

Durante la corrección de un dictado a cuatro voces, que es realizada voz por voz y compás por compás, los estudiantes dicen sus respuestas, aunque no sean las correctas. Pedro explica y toca las diferentes *versiones* que surgen [UFSM. TP3. Registro realizado el 07/06/2016].

El proceso que Pedro adoptaba era siempre comparar la respuesta esperada con la realizada por los estudiantes, y trataba de explicar y/o ejemplificar cómo sonaba lo que los estudiantes habían escrito. Esta diferencia, o error, es la base con la que empezaba la discusión esperada por Pedro durante las clases; a partir de ello es que se construía el conocimiento esperado. Esta visión del error, de comparación entre lo esperado y lo realizado, era muy común en la UFSM, en esta y en otras situaciones observada o narradas. No obstante, no era la única

visión, puesto que he podido identificar otras tantas diferentes, para el maestro y para los estudiantes. Estas son: 1) el error por comparación entre lo esperado y lo real, descrito arriba; 2) el error por desconocimiento de qué hacer en los ejercicios y en las mediciones; 3) la existencia de patrones de error que pueden guiar el estudio y el aprendizaje de los estudiantes, como menciona Beatriz (“Tú tienes que identificar tu patrón [de errores] y solicitar apoyo, ¿no?”); iv) el error como mecanismo de mejora de lo que ha salido mal en las mediciones, como me dice Pedro en la entrevista “ellos [los estudiantes] tienen que mostrar que los puntos débiles están suficientemente fuertes para la progresión”; v) errores que no deberían existir, como cuando el maestro Pedro dice “es inaceptable [ese] error de teoría” (UFSM. TP3. Registro realizado el 19 de abril de 2016), referente a su propia concepción de que la teoría musical es un conocimiento básico para todo músico.

Estas visiones encuentran resonancias tanto en lo mencionado de la EST como en la Unirio. Por ejemplo, en la Unirio también pude observar esta búsqueda de patrones y tendencia en los errores, a partir de los datos con características y que tiene tratamiento estadístico (conforme lo sugiere Leonhardo y House, 1979) recopilados por la maestra Andrea —el *mapa* discutido en la sección sobre las mediciones—, que son utilizados en la construcción de patrones de error tanto individuales como del grupo, para discusión posterior. De manera similar a la UFSM, también se evidenció que se puede generar el error y, consecuentemente, comprometer el desempeño a la no comprensión de las consignas en las mediciones. El testimonio de Samir es muy claro sobre esto:

<p>En lo que me fue mal en la primera prueba fue una cuestión que en el día de la prueba no había entendido lo que tenía que hacer (Samir, Unirio).</p>

En este sentido, considero que el error no siempre es un indicativo del no aprendizaje de un determinado saber, más bien puede reflejar la falta de comprensión de lo que fue solicitado al estudiante. Sin embargo, el maestro quizá aún lo perciba como un error relacionado al aprendizaje, lo que posiblemente influirá en el uso de los resultados (calificación, retroalimentación de la enseñanza y del aprendizaje). Lo anterior me hace ponderar el papel que juega la detección del error y quién es el que lo detecta, puesto que estudiante y maestro pueden entenderlo de maneras distintas: uno como no aprendizaje y otro como no comprensión de lo solicitado, pero tratando de “identificar las áreas para trabajo futuro” (Demorest, 2001, p. 126). Mirando a los datos, en la Unirio percibí que hay una preocupación para que los diferentes actores se ocupen de la *detección* de los errores, de manera similar la dirección de la evaluación discutido

en el capítulo de la evaluación: auto-detección, co-detección, hetero-detección. Estos mecanismos son estimulados por la docente para que el estudiante reflexione sobre su propio saber, siempre con el canon del desarrollo de una mayor autonomía. Considero importante ubicar estos tres tipos de detección en algunas de las evidencias.

[Hablando sobre la medición del solfeo] Si la persona se equivoca en alguna cosa con relación a la melodía que está escrita y ella lo detecta, y consigue arreglarlo y después canta, ¡perfecto! Es tan buena como la otra [ejecución] (Andrea, Unirio).

Andrea: “Si salí mal, no hay problema, porque el problema es de los que te están viendo” [Unirio. PEM2. Registro realizado el 19/05/2016].

El *salirse mal* ante el grupo genera un mecanismo de detección del error por pares (co-detección), e invita a los alumnos a compartir la responsabilidad de localizarlo. Los pares entonces tienen que tener clara consciencia de cómo debería ser el resultado esperado y contrastarlo con lo realizado por su compañero, y esto también demuestra su propia habilidad y conocimiento del saber específico que se está enfocando. Es un mecanismo de doble sentido: sirve tanto para el que está al frente como para el propio grupo. En particular sobre la auto-detección, se verifica que en el caso de lo expuesto arriba es un factor en el que el error auto-detectado casi anula el efecto del haberse equivocado (en términos de calificación, es esta realidad), puesto que Andrea quiere que el estudiante tenga esta habilidad de discernimiento y autonomía, y es recompensado con la nota además de posiblemente quedarse con esto para la vida profesional. Tanto es esto así, que Andrea lo practica en tiempo real durante las propias mediciones, especialmente las de solfeo.

Un último punto, que es común con todas las otras IES tal como lo descrito arriba, es que el error también es enmascarado por otras situaciones. Específicamente en este caso, la estrategia más utilizada es el cuestionamiento constante, incluso cuando la respuesta dada por los estudiantes es la correcta, para ver si se genera un error involuntariamente y verificar la consistencia de las respuestas. Curiosamente, lo que ocurre en la Unirio se diferencia de los otros casos, pues siempre ocurre en situaciones cotidianas de la clase, nunca en los momentos de pruebas.

Andrea anda por el salón, apoyando algunos estudiantes individualmente en la resolución del dictado. Después, solicita la atención de todos y hace preguntas y comentarios sobre

partes específicas de la melodía. Andrea: “¡Esto para mí es clarividencia! ¿Cómo es que tú sabes esto?” [Unirio. PEM2. Registro realizado el 17/05/2016].

El juego, el chiste y lo gracioso son elementos frecuentes en la práctica de Andrea, y en lo narrado arriba también sirve como elemento para enmascarar un posible error provocado por el desequilibrio de las respuestas de los estudiantes. Obviamente que hubo momentos en los que los errores fueron abordados directamente –incluso en las tres perspectivas descritas anteriormente, co-detección, hetero-detección, auto-detección– sin embargo, me parece interesante resaltar esta característica presente con más frecuencia en la Unirio y en la EST. La impresión que tenía yo (y esto resuena en mí, ya que como docente tengo actitud similar) era que la clase se quedaba más tranquila, posibilitando que los estudiantes se enfocaran en el saber que estaba siendo abordado, no en estar siempre en lo cierto. Como estudiantes y como seres humanos, difícilmente queremos equivocarnos, queremos siempre estar correctos, y esto por sí solo puede tornarse pesado en cualquier situación educacional, por lo que me parece sumamente interesante y necesario tales artefactos, transformando la acción educacional en una más placentera.

Puedo condensar lo dicho hasta aquí en algunas tendencias y particularidades. Primeramente, notamos que los maestros describen un cambio de paradigma, de una perspectiva muy negativa del error que ellos vivieron como estudiantes (típica del aprendizaje de la música occidental, según Spruce, 2005) a una visión de que el error es una parte –deseada– del proceso educacional, a partir del cual muchas de las acciones son puestas en marcha. Hay una tendencia a enmascarar el error para quitar la negatividad que puede venir vinculada a él, situación que asume la forma de preguntas (directas o de desequilibrio), chistes y burlas. También hay tres diferentes direcciones para la detección del error: la co-, la auto- y la hetero-detección, cada cual con sus implicaciones y propósitos. Estas detecciones pueden ser utilizadas, también, para dibujar patrones de error que son utilizados como punto de referencia tanto por el maestro como por el estudiante para mejorar el aprendizaje. Por otro lado, aunque el error sea detectado, no todos son necesariamente abordados por los actores, siendo que lo regular es intervenir cuando hay un cúmulo de equívocos, un error en específico cuando se quiere ahondar en un tema en específico, o aun cuando es un equívoco específico en un saber ya trabajado y consolidado. Ahora bien, no todo el error necesariamente significa el no aprendizaje del estudiante, por ejemplo, algunas veces es el estudiante que no fue capaz de entender lo que se le solicitaba, pero esto interfiere en la percepción del maestro sobre el aprendizaje estudiantil. Lo anterior es

parte de una visión del error, que también suele representar, entre otras situaciones, el error como elemento diferencia para la mejora de lo que salió mal.

Por ende, en el recinto de las particularidades, alcanzamos observar en lo anteriormente presentado que el error suele ser trabajado y corregido (dirigido a un mejor aprendizaje) a través de la repetición constante, acompañado o no de modelaje o explicación. Además, hay el uso de herramientas virtuales (*Moodle*) para tenerse un mejor entendimiento y conocimiento del aprendizaje individual y grupal a partir de los errores presentados en los ejercicios ahí existentes, las dudas y preguntas existentes en los foros.

6.5 Interacción entre actores y dirección del proceso de evaluación

Hasta el momento, he abordado tantas temáticas que involucran y son implicadas involucradas por la (inter)actuación de los actores, como la calificación, la detección del error; los momentos de evaluación, que se hace menester dedicar una sección para analizar y debatir esta cuestión, y esta es la función de este apartado. Aquí busco verificar cómo las IES investigadas utilizan preceptos de co-, hetero- y autoevaluación, quiénes son los actores presentes más allá de estudiantes y maestros, y cómo influye esto en el uso de los resultados, etc.

Para abrir esta sección, hago un recuento de los actores involucrados en los procesos de evaluación en las IES. Además de los maestros y de los estudiantes, surge la figura del monitor tanto en el proceso de enseñanza como en el de evaluación (algunos asuntos específicos son tratados en las secciones de calificación y uso de los resultados). El monitor, que es un estudiante más avanzado en el curso y que ya ha cursado y aprobado las materias de solfeo, lleva a cabo diferentes funciones, siendo que en el proceso de enseñanza nunca aparece en los horarios regulares de clase y se queda como apoyo externo en horarios pre definidos o conforme la demanda de estudiantes. Por ejemplo, con base en los datos que tengo de las IES, puedo dibujar la siguiente tabla con funciones de enseñanza:

IES	Funciones	Entornos
EST	Resolver dudas de los estudiantes (tanto de solfeo, como informalmente, de otras) y realizar estudio colectivo bajo una planeación realizada con la maestra Lurdes, pero no siempre seguida.	Presencial.
UFSM	Resolver dudas de los estudiantes, elaborar ejercicios de dictado, enviarlos a los estudiantes, corregirlos y retroalimentar tanto al estudiante como al maestro.	Presencial y virtual (e-mail, a través de ejercicios y dudas).

Unirio [tiene dos monitores]	Estudiar melodías de solfeo y liberar su ejecución en clase; resolver dudas y preguntas de los estudiantes; elaborar ejercicios de dictado y de teoría, enviarlos a los estudiantes, corregirlos y retroalimentar.	Presencial y virtual (e-mail, a través de ejercicios, Facebook y WhatsApp).
------------------------------------	--	---

Tabla 6.4: Funciones de los monitores en la enseñanza.

Este actor también puede asumir funciones de apoyo en las evaluaciones por necesidad o por invitación del maestro. Por ejemplo, en la UFSM presencié el caso en que Pedro no podría llevar a cabo todas las mediciones de la lectura cantada y hablada, y pidió al monitor que lo acompañase e hiciese la medición de mitad la del grupo, con el apoyo de una guía para su realización y con una grabadora de audio para que el maestro pudiese hacer un juicio posterior, ya que el monitor solamente ponía en marcha la medición. Ya en la Unirio, Caro, la monitora responsable de solfeo, también participó activamente en la medición y en el juicio de este saber. En la sección de calificación, hay ejemplos más pormenorizados de la actuación de la monitora en la Unirio, esto durante los solfeos y en los procedimientos en los cuales el monitor de la UFSM hacía la medición, por lo que no necesito repetirlos. Sin embargo, hay una evidencia observada en una clase que a mí me parece importante transcribirla:

Pedro dice “Estamos aguardando ansiosamente que Patrick [monitor] nos traiga las pruebas corregidas”, y hace comentarios sobre cómo contactar el monitor. [UFSM. TP1. Registro realizado el 07/06/2016].

Entonces, en la UFSM el monitor también asume la función de corregir algunos instrumentos de medición, no solo aplicarlos. Pedro me explica que toda corrección es realizada con base en una guía de respuestas organizada por él mismo y si hay alguna duda, el monitor se reporta para preguntarle, en una relación dialógica. Es decir, el monitor tiene la función de efectuar una corrección, pero no emite juicio más allá de una nota, tomando como base los lineamientos definidos por el maestro Pedro. En este sentido, los criterios empleados son idénticos entre monitor y maestro, lo que está acorde con una constatación de Geyer dos Santos, cuando afirma que “cada profesor tiende a emplear el mismo tipo de criterios, independientemente del desarrollo musical del estudiante evaluado” (2003, p. 43). Es decir, el monitor funge como el propio maestro, siguiendo exactamente lo que le es indicado, asimismo, como él no conoce a todos los estudiantes inscritos, propicia la exención de pre-juicios respecto a los estudiantes, similarmente a lo apuntado por Geyer dos Santos (2003).

Con respecto a la participación del monitor en los procesos de evaluación, puedo hacer la siguiente tabla con los datos recopilados.

IES	Funciones
EST	No hay evidencias sobre su participación en el proceso de evaluación.
UFSM	Aplicar las mediciones bajo lineamientos bien definidos por el maestro; corregir las pruebas con la guía de respuestas proporcionadas por el maestro.
Unirio	Opinar en el juicio y la calificación de las pruebas de solfeo.

Tabla 6.5: Funciones de los monitores en la evaluación.

Luego, sobre las interacciones entre los actores, estas se llevan a cabo en diversos lugares, principalmente el salón de clase. Pero más allá de este espacio tradicional, hay otros que poseen más o menos un vínculo con el proceso de evaluación. Durante las observaciones y entrevistas, detecté lugares como los espacios de monitoria, el programa de adopción (en la Unirio), y el entorno virtual. Los entornos virtuales citados fueron el *Moodle*, *WhatsApp* y *Facebook*, además del tradicional e-mail, y lo interesante es que estos espacios surgen tanto por iniciativa de los maestros como de los estudiantes. En la Unirio hay un grupo de Facebook cerrado creado por la maestra Andrea (<https://www.facebook.com/groups/224064384456493/>), el cual funciona básicamente como espacio de comunicación entre los inscritos en las asignaturas, repositorio de información (calificaciones, desempeños de los estudiantes), registros audiovisuales y, en menor grado, discusión y dudas sobre contenidos y saberes. De este grupo surge otro, organizado y mediado por los estudiantes, *PEMajuda!* (<https://www.facebook.com/groups/1561298154171508/>), también cerrado, pero con enfoque única y exclusivamente hacia las dudas presentadas por los estudiantes, proposición de ejercicios y *tips* de cómo estudiar determinado saber, instando al apoyo mutuo sin que la maestra interfiera en la dinámica, aunque esté presente en este espacio virtual. Este espacio me parece que surge como un análogo virtual de otro espacio de interacción: el programa de adopción, sin fronteras y asíncrono, aunque sin la recompensa en términos de nota.

En un trabajo anterior (Borne & Maffioletti, 2015), verifiqué que la interacción entre los actores en los entornos virtuales en cursos a distancia siempre era gestionada por los maestros o los monitores, en ningún momento surgieron espacios autogestionados por los estudiantes (esto pasó en la presente investigación tanto en Facebook como en WhatsApp), esto se me parece un avance proporcionado por la tecnología. Además, se puede hacer una analogía con lo que propone Kleber (2003), ya que cuando se da la oportunidad al estudiantado de participar en “las decisiones concernientes a sus propios procesos de construcción del conocimiento [...], se propicia que las diferencias puestas por cada uno de los participantes del grupo sean negociadas” (p. 151), personalizando e individualizando el enfoque de la discusión a las dudas e inquietudes

de cada estudiante. Esto se refleja, según Kleber (2003), en la propia evaluación que puede adquirir esta misma individualización. En este sentido, lo expuesto en el capítulo de la evaluación –el profesor enseña y el alumno aprende– se diluye y se transforma, asumiendo un carácter más contemporáneo y acorde con la realidad. Parafraseando Del Ben (2003, p. 34), la función del maestro pasa a ser la de apoyar las oportunidades creadas por el estudiante para que ocurra el aprendizaje musical.

Además del salón de clase y de los entornos virtuales, percibí tanto por las entrevistas como en los momentos que esperaba que iniciaran las clases afuera del salón, que el pasillo funge como un importante *locus* para las interacciones, incluso para lo específico de la evaluación.

Y nosotros salíamos de la prueba y nos quedábamos discutiendo aquí abajo cuestiones como “no, porque [no] era un Sol menor, era diminuto” (Melina, Unirio)

Obviamente que los estudiantes también hablan de asuntos cotidianos, pero en todos los testimonios que apareció la cuestión del proceso de evaluación, el pasillo es el lugar en dónde se van a discutir las mediciones, especialmente los resultados arrojados por estas, y no hay evidencias de que se hable de contenidos u otros asuntos relacionados a la clase. Sin embargo, he observado que, en situaciones de medición del solfeo, se abordan tanto el estudio de líneas melódicas como dudas que un estudiante pregunta a otro, asimismo pasan información de otras actividades de la materia, como fechas de pruebas. El pasillo, por lo tanto, se torna un espacio inherente a la propia práctica de evaluación, en la cual se discuten los factores pre y pos medición, y en donde la evaluación no se queda estricta a los muros del salón de clase, traspasándolos y tornándolos un hecho social.

Ahora bien, en lo concerniente a lo social, pude observar que hay una dicotomía entre lo colectivo y lo individual en algunas de las IES. Volvamos la mirada a algunos fragmentos:

[Hablando sobre los estudios] Es muy individual, para mí es individual (Santiago, EST).

Pero yo recuerdo que el [grado] B, ya fue diferente, ya nos tocó un poco de solfeo. Pero nada individual, siempre colectivo (Artur, EST).

La música no funciona si el colectivo... si las personas que están en aquel grupo no tienen... en fin, [no están] tranquilas, centradas, [...] vigilantes (Samir, Unirio).

[Hablando sobre el programa de adopciones] Entonces, hay unos vínculos que ocurren y ¡yo los veo tan maravillosos! Caro hablaba ayer [...] [que tenía un compañero] con mucha dificultad en la afinación. Y Caro le ayudaba, y el [compañero] le ayudaba a Caro en la parte de armonía. ¡Híjole! Los dos mejoraron enormemente, fue una de las mejores parejas (Andrea, Unirio).

En el caso de la EST, existe el fenómeno de que todas las prácticas de estudio son individualizadas, cada estudiante las realiza solo en su casa. Sin embargo, observé, y Artur evidencia que las mediciones son llevadas a cabo colectivamente –aunque el juicio y el uso de los resultados sean individuales. Entonces, el estudio es individual, pero los procesos de medición son colectivos junto al juicio y uso de los resultados, nuevamente, individualizados. Por otro lado, en la Unirio ocurre precisamente lo contrario: el proceso de enseñanza es construido colectivamente, pero todas las acciones de evaluación son puestas en marcha individualmente, salvo la participación de la monitora en las mediciones y juicio del solfeo. Las clases frecuentemente fomentan el trabajo colectivo (que se ve reflejado en las reflexiones de Samir), pero las mediciones son siempre individuales. En ambos casos, hay una dualidad que demuestra lo complejo que es regular y planear la evaluación de manera coherente en cada uno de los aspectos, desde la cuestión de los contenidos hasta los modelos de interacción del proceso educacional y la participación de los actores en ella, esto va transformando un poco la unidireccionalidad de la evaluación que he comentado en el capítulo sobre evaluación (aunque algunos resquicios de ello permanezcan). Ahí también entra una preocupación extra al maestro: distinguir entre lo que un estudiante puede hacer (es decir, qué ha aprendido) y quién es él (Fautley, 2010).

Puede ser que esta dicotomía sea irrelevante para algunos actores, pero quizá para otros no; así como uno prefiere estudiar de manera individual, el otro no, y ser evaluado también pasa por un proceso similar. Es decir, uno puede querer *colgarse* de un compañero mientras está siendo evaluado (sea por inseguridad o porque no ha estudiado lo suficiente), y otro puede ver esto como fastidioso y deshonesto. Las opiniones constantemente van a divergir, pero es importante siempre tener comunicación clara en un proceso de evaluación entre los actores, que propicie una práctica coherente con el proceso educacional utilizado en el salón de clases y durante el período académico.

Una última tendencia que ubiqué en los diferentes casos fueron los tipos de interacción y la dirección del proceso de evaluación. De la totalidad de los datos que recopilé, puedo resumir todas las interacciones registradas en la siguiente tabla:

Acción	De quien	Hacia quien
a) Enseñanza / Trasmisión información	Maestro	Estudiante
	Monitor	Estudiante
b) Medición	Maestro	Estudiante
	Monitor	Estudiante
c) Juicio	Maestro	Estudiante
	(Monitor)	(Estudiante)
d) Dudas / Preguntas / Uso de los resultados	Estudiante	Maestro
	Estudiante	Monitor
	Maestro	Estudiante
	Estudiante	Estudiante
e) Pláticas de pasillo	Estudiante	Estudiante
f) "Consejos"	Estudiante más avanzado	Estudiante iniciante

Tabla 6.6: Interacciones entre los actores.

Visualizando la tabla, lo primero que salta a la vista es que el estudiante frecuentemente está en una posición de *receptor*. Obviamente él es la razón de todo el proceso educacional, pero los únicos momentos que no ocupa la posición final es cuando tiene dudas o preguntas, por lo que se dirige al monitor o al maestro, originando la interacción. También está claro que hay otros momentos de esta interacción, generalmente cuando un estudiante interactúa con un compañero suyo, abordando asuntos que no están en la esfera del proceso educacional. Específicamente sobre el proceso de evaluación, el estudiante siempre está en la posición de receptor, en todos los momentos, es decir, la evaluación invariablemente va hacia él, reproduciendo lo que llamé de única perspectiva evaluativa hasta el siglo XX, es decir, que las IES todavía reproducen mucho de lo heredado de las tradiciones escolares del siglo pasado. Como también he comentado en el mismo capítulo, lo anterior no está equivocado o mal hecho, solo que se podrían pensar nuevas posibilidades para ampliar la gama de interacciones y herramientas, así como la sociedad evoluciona, las prácticas educativas, y en este caso, evaluativas que podrían dirigirse hacia una revolución que implique mejoras a estos procesos, dando respuesta a nuevos retos que antes no existían, esto tanto en lo institucional como en el quehacer docente cotidiano.

En este sentido, gran parte del tiempo el proceso de evaluación se gestiona desde la heteroevaluación, del maestro al estudiante, y raras veces como coevaluación. Con efectos oficiales, es decir, en lo formal, solo puedo citar la coevaluación en los casos en los que los monitores eventualmente corrigen las pruebas o emiten un juicio en el solfeo; aunque podríamos cuestionar si esto es coevaluación o no, ya que los monitores no están en el mismo nivel jerárquico que los estudiantes regulares, inscritos en las asignaturas. Informalmente, la coevaluación siempre ocurre en momentos de regulación del aprendizaje, estimulados o no por el maestro (en la sección “Más allá de la calificación” profundizo sobre esta discusión), y nunca tienen valor oficial que genere una calificación o algún tipo de retroalimentación más allá de comentarios verbales, musicales o actitudinales.

Repito que lo anterior debe ser un reflejo de una herencia escolar del siglo XX, en la cual la evaluación es responsabilidad únicamente del maestro, lo que suscita una unidireccionalidad de este acto. Es decir, bajo esta visión todo recae sobre el maestro, todo lo sucedido en el salón de clase, desde la planeación, es una tarea del docente, incluso si los estudiantes no aprenden. En el caso específico de la evaluación, Vinicius me comenta en la entrevista que ella es:

Una herramienta que el profesor usa para separar (Vinicius, UFSM).

No obstante, la presencia de puntos similares en algunas narrativas de otros estudiantes, esta visión que concibo como una herencia escolar, no es universal entre los participantes. Por ejemplo, en la propia UFSM, el estudiante Marcos me dice que la responsabilidad de la evaluación pertenece tanto al estudiante como al docente, que ambos son copartícipes de este proceso. Esta diferencia de miradas me lleva a considerar que este no es un tema abordado durante el proceso formativo de cada estudiante, tampoco parece que haya una preocupación institucional para tal, pues depende de la propia herencia previa a la universidad, de cada experiencia que ha vivido como estudiante en alguna institución. Es una mirada hacia la heteroevaluación, en donde, solo uno mira al otro, no admitiendo verse a uno mismo, sin aceptar que los pares y compañeros en nivel similar de instrucción formalmente puedan ser partícipes; aunque exista de forma latente o declaradamente la consciencia de que cada uno es responsable por su aprendizaje. Esto es tan cierto que no hay relatos de uso de instrumentos o perspectivas de autoevaluación, solamente hay los testimonios de los momentos en la EST, en la que los estudiantes corrigen sus propias pruebas, pero no hay un momento para que hagan juicios de esto, tampoco se usan los resultados más allá de la replantación por parte de la maestra, aunque Sanmartí señale enfáticamente que “la evaluación más importante es la que realiza el propio estudiante” (2009, p. 15). Acorde con

esto y con lo que dijo Marco, en la EST hay un testimonio que ilustra la situación, cuando pregunto a Tadeu quién sería el responsable de la evaluación, él me contesta que:

¡Ah! Yo creo que el profesor. Pero creo que la gran responsabilidad... ¡nadie es un niño, ya, para estar en una facultad! (Tadeu, EST).

Tal vez una de las razones de esta tendencia sea a la unidirección del maestro-estudiante, puesto que no hay horizontalidad en las relaciones e interacciones entre los actores educacionales. Aunque haya una consciencia de que el estudiante es el principal responsable de su aprendizaje y que el maestro puede promover relaciones más democráticas y horizontales, el maestro finalmente está en una posición jerárquica diferente al del estudiante, con más responsabilidades delimitadas socialmente. Andrea, por ejemplo, me confiesa que cuando empezó su vida docente en la Unirio, creía que podía tener una relación de igualdad con los estudiantes, pero que con su experiencia ya no cree en esto, que la horizontalidad es imposible ya que hay este juego jerárquico muy enmarcado en los estudiantes. Aun así, regresando a lo expuesto por Tadeu, a pesar de llamar la atención hacia la seriedad que la vida adulta trae al proceso de evaluación, a veces pueden ocurrir percepciones muy subjetivas que se transforman en un juicio sobre la influencia de las relaciones interpersonales, modificando la evaluación y, consecuentemente, la calificación.

Ella dijo que evalúa la participación en clase. Pero ella tiene sus preferidos... (Santiago, EST).

En su aseveración, Santiago evidencia que los *preferidos* pueden recibir privilegios en relación con otros estudiantes, por la simple relación que tienen con la maestra, incluso, después yo bromeo y le comento que él mismo sería uno de los que recibiría regalías, según mis observaciones en clase. Lo que le deja un poco tímido y se ríe mucho. Entonces, si esta correspondencia es verdadera, podemos considerar que las relaciones interpersonales realmente afectan todo el proceso de evaluación, dada la subjetividad que traspasa el juicio y el uso de los resultados y que puede modificar los desenlaces del proceso evaluativo. El maestro, como el principal responsable de este proceso formal de (hetero)evaluación unidireccional, necesita ser el más exento de prejuicios y preconceptos (subjetivos) de los estudiantes y de sus aprendizajes. Kleber (2003) demarca que la argumentación y el diálogo son elementos clave para la construcción de un conocimiento –y consecuentemente la propia evaluación– más objetivo e intersubjetivo. Traigo esto a colación, porque vi algo similar a esto en los casos visitados, más bien porque a lo largo de mi vida profesional he sido testigo y sujeto de situaciones en donde los

maestros no estaban libres de juicios y emitieron dictámenes claramente sesgados que, a su vez no reflejaban el real desempeño de los estudiantes, sino una distorsión positiva o negativa hacia lo que convenía al docente. Cuando esta dislocación era negativa, solía transformarse en un sentimiento de inferioridad en el estudiante.

Afortunadamente (y lo digo con cierto placer de haber encontrado docentes serios en mis casos), no he visto este escenario en las IES. Sin embargo, no digo que en un ambiente social, con mucha interacción entre los diferentes actores, esto no suceda; ya que percibí suaves rasgos de ello en situaciones vinculadas al programa de adopción de la Unirio, por ejemplo. Aunque no haya evidencias claras de ello, la adopción puede suscitar algo similar o, en su defecto, lo contrario: la valorización del estudiante. Recuerdo el testimonio de Andrea que vincula a Caro y a otro estudiante, donde ambos se ayudaban en sus dificultades, creando una relación fructífera para ambos, que resultó en que los dos se sintieran empoderados. También, muestro lo anterior con un fragmento de Melina:

Exactamente. Yo fui adoptada en mi primera prueba. Después, yo pasé a adoptar a otras personas (Melina, Unirio).
--

Por ende, me gustaría traer dos particularidades pertinentes a la discusión. La primera es que toda interacción es altamente influenciada por la personalidad y la actitud del maestro, que contribuye a la marcha del período académico. Esto puede transformar todo el proceso educacional, consecuentemente la evaluación y el aprendizaje. Por mi propia experiencia, la materia de solfeo pertenece a un campo que no todos tienen familiaridad, trabajando habilidades que causan la exposición de la persona, lo que usualmente propicia ansiedad en muchos estudiantes. Pienso que poseer una actitud propositiva y positiva como maestro, asimismo demostrar seguridad y seriedad en la materia, son herramientas que amenizan los factores negativos, y los estudiantes realmente lo perciben y lo toman como fortaleza durante su proceso educacional. Esto interviene de manera positiva en su relación con la materia y, lógicamente, el aprendizaje, el desempeño y la evaluación. Como lo dice Spruce (2005, p. 118), en resonancia con Santos Guerra (2003) y Sanmartí (2009), la manera en la que enseñamos tiene un impacto directo en cómo evaluamos. En mis palabras, la actitud que tiene el maestro frente a la evaluación genera un ambiente seguro, en donde los estudiantes pueden equivocarse, y este error es tomado como creador de otros aprendizajes (como he discutido en la sección sobre manejo del error). Observemos algunas evidencias de ello.

Sí, yo puedo tener una relación afectiva con ellos. Afecto en el sentido... no es... [no quiere decir que] ellos se convierten [en] mis amigos, pero en el sentido de que allá, adentro del salón de clases, yo estoy para acoger lo que pase, ¿verdad? (Andrea, Unirio).

Una estudiante canta 1354321, y la maestra Andrea pide que lo haga sin nombrar las notas, solamente con "ta-ta-ta". Ella lo hace y luego espontáneamente la estudiante lo repite nuevamente con números, como si estuviera confirmándose, a sí misma lo que había hecho. El salón se empieza a reír por lo ocurrido, aunque Andrea haya solicitado claramente que no lo hiciese con números (Unirio. PEM1. Registro realizado el 19/05/2016).

Lo anterior encuentra correspondencia con lo presentado por Beatriz en la UFSM. Echemos un vistazo en su narrativa:

No sería... no se va a incluir en la evaluación... es imposible esto, de tener una segunda evaluación, por ejemplo, psicológica, o [a partir de una] plática. Alguna cosa así. Pero tener este acompañamiento no estaría mal, del alumno ir a buscar, o del profesor incentivar [...]. No solo el profesor, porque el profesor también está sobrecargado (Beatriz, UFSM).

Es decir, se posibilita la interacción y el diálogo en las evaluaciones, además de un posible apoyo extra (Beatriz menciona psicológico o psicopedagógico) que pueda influenciar positivamente en el aprendizaje. Hago una relación directa con mi propia práctica de evaluación (que está descrita con más minucias en Borne & Rodríguez, 2015), en la cual, después de aplicadas todas las mediciones y realizado mi juicio, solía sentarme con cada estudiante para discutir su desempeño y ver los puntos fuertes y los que merecían más empeño; en ese momento ellos me entregaban una hoja con una autoevaluación, que era escrita bajo algunos reactivos que yo les proponía. Hay el registro de varios testimonios en los que ellos me decían lo positivo y lo bueno que era esta plática individual, aunque fuesen apenas cinco minutos, puesto que esto les daba guías de cómo seguir; esta plática ocurría tres veces en cada semestre. Es decir, una forma complementaria de interacción que retroalimentaba todo el esfuerzo realizado por el estudiante en las mediciones y a lo largo del período académico. Al mismo tiempo, era un momento para escuchar lo que ellos realizaban, posiblemente lo más valorizado por ellos.

Sintetizando toda esta sección, vislumbrar las interacciones y su relación con el proceso de evaluación permitió analizar quiénes son los actores involucrados y los lugares en la que la interacción ocurre. También fue posible ver que el proceso puesto en marcha en las IES privilegia una perspectiva de heteroevaluación, unidireccional (del maestro al estudiante), aunque se admitan otras miradas, como la coevaluación, esto último se encuentra comúnmente en el ámbito

informal de todo el proceso. También abordé que hay una dicotomía entre lo individual y lo colectivo en las prácticas de enseñanza y de evaluación, que algunas veces no coinciden y pueden ocasionar problemas con algunos estudiantes. Por último, el posicionamiento que toma el docente frente al grupo y al proceso de evaluación propicia mayor diálogo y un ambiente más ameno, esto parece ser fundamental para la buena marcha de todo el proceso educacional. Ya que la evaluación casi siempre es unidireccional del maestro al estudiante, invertir este orden y abrir oportunidades de escucha suele provocar efectos positivos, valorizando el estudiante y su empeño en la materia. Las interacciones no solo ocurren entre actores, otros factores también interactúan e intervienen en el proceso de evaluación; en la siguiente sección me dedicaré a explorar una de estas posibilidades, la interacción entre la IES, el currículo y la asignatura con la evaluación.

6.6 IES, currículo y asignatura y la evaluación

Esta sección aborda otro punto que influye directa o indirectamente en las prácticas de evaluación: lo institucional y lo curricular. Busqué mirar todos los aspectos legales y las creencias vinculadas a lo institucional y a lo curricular que influyeron en cómo son planeados, llevados a cabo y usados los resultados de las mediciones. De la manera que ocurrió en la sección de las interacciones, quizá los asuntos tratados puedan estar un poco alejados de la evaluación *per se*, sin embargo, dirigen y moldean todo el proceso utilizado, ya sea de manera objetiva o subjetiva. En los datos, hallé algunas coincidencias y algunas particularidades, por lo que opté por redactar esta sección agrupando las tendencias y, después, tratando lo individual de cada IES.

Un primer punto que surge es la influencia del *sistema* en la evaluación. Por sistema no me refiero al sistema educacional como tal, sino a algo más amplio, algo más similar al concepto de *establishment*, donde el conjunto de actores y sectores institucionales definen y mantienen un determinado orden, que es positivo para unos, pero negativo a los que no se circunscriben en las reglas y lineamientos definidos. Es decir, no es democrático, no es universal; muchos se conforman justificándose a través de “así es...”, como cuando los mexicanos dicen “así es México” o “los mexicanos somos...”. Este tipo de situación (ideología social ¿o sería una representación social?) es frecuente en todos los ámbitos de la sociedad, y los contextos universitarios brasileños no son diferentes. Por ejemplo, hay lineamientos que vienen desde las altas instancias del Ministerio de la Educación nacional, que se vuelven directrices o reglas dentro de las IES, y tienen que ser seguidos por los actores que ahí están. O también paradigmas

inherentes a un grupo de actores que definen determinados procesos, conductas, e incluso formas de pensar. En esta investigación, pude ver evidencias similares en lo que respecta a aspectos políticos, religiosos y de seguimiento de formación profesional.

Porque, no lo sé, es que así funciona. Es el sistema. En fin... (Santiago, EST).

Santiago está inscrito en una institución confesional (luterana) y, como me comentó en una plática informal, en la fecha de la entrevista, trabajaba como secretario de la iglesia católica matriz de su ciudad. Es un contexto lleno de reglas, muchas veces incuestionables, que uno debe seguir para poder estar y pertenecer a este lugar. Estos pensamientos, cuando se tratan de la educación y más específicamente de la evaluación, son trasladados a una aceptación de que “así pasan las cosas en la comunidad universitaria” y que debemos de aceptarlo, dado que lo contrario te limita o te excluye de este círculo; como un dicho en Brasil, “¡los que se molestan, que se retiren!”. En este sentido, es mejor aceptar estas reglas y las conductas vinculadas a la evaluación (incluso los “preferidos” de la maestra), ya que así es y así será la evaluación. Hay que pensar y plantear alternativas, dado que la energía y el esfuerzo de los actores pueden no surtir algún efecto y, entonces, ¿por qué desgastarse uno? Un efecto que considero peligroso es que el estudiantado que asuma tal postura puede quedarse estático en una conducta pasiva ante problemas de la evaluación o lo mismo cuando la calidad de la enseñanza que se les está ofreciendo no es la mejor, puesto que el maestro tiene un poder simbólico más significativo en la IES que los estudiantes (lo que, muchas veces, no es verdad). No digo que este sea el caso en la EST, porque los testimonios, en conjunto son muy positivos, solo que es importante considerar esto en algunas instituciones (y, en mi experiencia, puedo inferir que entre más conservadora la institución, esto suele ocurrir más).

Las IES, más allá de seguir un lineamiento religioso, pueden también tener otras reglas que influyen en la formación. Por ejemplo, en el primer período de curso la Unirio define los grupos los cuales cada estudiante se inscribe al azar, posibilitando el cambio en los semestres subsecuentes. Sin embargo, esto puede definir un semestre de éxito y aprendizaje o no, dependiendo de la vinculación entre los estudiantes y el maestro. Melina, por ejemplo, me comentó en la entrevista que ya desde el primer semestre le tocó estar inscrita con Andrea:

Entonces me encantó el primer semestre, [y] me quedé con miedo de cambiar (Melina, Unirio).

Así como Melina, quien tuvo una experiencia placentera y que, infiero, le ha aportado algo, algunos estudiantes pueden no haber tenido esta misma impresión. Esto por una definición del *sistema*, la propia IES en este caso, lo que puede generar variadas vivencias, tanto positivas como negativas. Yo mismo deserté mi primera opción terminal de la carrera que había elegido, por estar en desacuerdo con cuestiones curriculares y con un par de maestros. ¿Y qué tiene que ver la evaluación con esto? Implícitamente, por todas estas experiencias educacionales también pasa la evaluación (Kleber, 2003; Santos Guerra, 2001), y uno puede llevar a su formación profesional lo negativo de ello. La universidad es una especie de colador, que por estar tratando con un número grande de estudiantes, especialmente en asignaturas colectivas como es la del solfeo, masifica muchos de sus procesos, incluidos allí el de la evaluación. Como dice Colwell (2012), “nosotros no sabemos si hay patrones generales de aprendizaje, o si hay treinta o cuarenta patrones de aprendizaje únicos, difiriendo por tópico, instrucción o una multitud de factores demográficos (p. 18). Es decir, hay una paradoja difícil de resolver: si la ciencia no sabe cuántos tipos de aprendizaje hay, ¿cómo definir procesos únicos y masivos de evaluación? Mientras no se resuelve esta dicotomía, los esfuerzos de los actores, especialmente los maestros, son los elementos reguladores del proceso de evaluación. Por ejemplo, las tres IES definiendo que la calificación es realizada con base en dos notas resultantes de dos mediciones semestrales más un período extra de exámenes para los que no obtuvieron la nota suficiente y así poder tener progreso hacia las siguientes asignaturas, los maestros tratan de distribuir estos dos períodos de la manera que creen ser más adecuada.

Aun así, las reglas de calificación en todas las IES son preestablecidas y los maestros tienen que seguir ciertas directrices; en la UFSM, por ejemplo, Pedro me aclara que la nota exigida para ser aprobado después del período de exámenes es menor que la regular, lo que en su opinión baja mucho el nivel de exigencia del estudiantado. Consecuentemente, esta directriz institucional afecta mucho la vida académica y profesional del estudiante, dado que puede ser que un estudiante que no haya desarrollado los saberes necesarios musicales progresa a una asignatura para la cual no tiene todos los elementos para bien acompañarla. Este efecto de selección, filtrando a los estudiantes, forja en ellos un sentimiento parecido al que describió Santiago.

Vinicius: para mí, dada que la universidad es estructurada en semestres, las cosas tienen que ser hechas medio en masa. En este modelo que tenemos, yo creo que es una herramienta, así, que el maestro tiene para separar...

Luana: para filtrar (Vinicius, Luana, UFSM).

Este sistema es visto en casi todos los contextos observados como negativos, especialmente porque parece ser algo excluyente, masificando todo lo que se puede, no individualizando, y como he debatido en secciones anteriores, entre más individualizado el proceso de evaluación, más aportaciones puede sacar el estudiante para su aprendizaje. Si uno de estos procesos no está dentro de los parámetros, entonces está mal y necesita cambiarse, no al revés, como en la perspectiva conservatoria (Kleber, 2003). La evaluación es clave en este proceso, ya que muchas de las decisiones de continuidad o de acceso a determinados sectores de la universidad, son realizadas con base en los resultados arrojados por ella, particularmente las calificaciones presentes en el historial de cada estudiante y los resultados de los exámenes masivos y externos, para el caso del ingreso en la IES. Curiosamente, Andrea y yo informalmente debatíamos esto durante un cafecito en su casa, antes de iniciar la segunda entrevista, en donde ella me comentaba que en los últimos años había visto un cambio significativo en el público que accedió a la universidad en aquél entonces, y que surgió de las políticas educacionales vigentes en Brasil. Claramente que el acceso no garantiza la continuidad o la calidad del aprendizaje, lo que es señalado por Samir durante su entrevista cuando habla respecto al aprendizaje y a la evaluación, evidenciando una posible dicotomía entre lo deseado y lo real.

Tal vez, el problema de todo es la academia, ¿no? Fulano, [que] es quien [cursa] hace la facultad, [el estudiante] acaba teniendo que estudiar por su cuenta. Por ahí va la cosa... (Samir, Unirio).

Ahora bien, no todo lo institucional es negativo o visto de esta manera. Por ejemplo, hay determinadas acciones y pensamientos, que llamaré políticas institucionales, que buscan mejorar el desempeño estudiantil. Básicamente he podido verificar tres: la nivelación, los programas de difusión cultural, y la interacción entre las diferentes materias para desarrollar saberes musicales análogos. La nivelación (que está descrita más detalladamente en la sección que hablo sobre los usos y resultados de la evaluación) es una política institucional presente en el PPC de los cursos de música de la EST. Es interesante que con base en los resultados de la evaluación que la maestra Lurdes otorga, encamina a los estudiantes a esta acción y también planea las actividades y los saberes a ser abordados con los estudiantes responsables por su impartición (esta planeación es muy flexible).

Entonces, lo que pasa es que es realizada una planeación general, solo que como los grupos cambian [de integrantes] [...] de un día para el otro, nosotros terminamos por [...]

no seguimos exactamente la planeación. [...] Entonces a lo mejor les preguntamos ¿cuál es tu duda referente a la materia de lenguaje [y estructuración musical]? Muchas veces vienen con cosas de historia de la música, cosas así (Artur, EST).

Ya los programas de difusión cultural –propuestas que son muy comunes en los cursos de música brasileños, ya que se espera que el docente de una Universidad Autónoma realice tales tipos de actividad como parte de su labor– usualmente son creados para la comunidad de manera general, incluso a los estudiantes inscritos en las licenciaturas. En la Unirio, Andrea coordina los talleres de Teoría y Percepción Musical (Tepem) y de Juegos Musicales, en los cuales están inscritos algunos de sus estudiantes, asimismo estudiantes de otros grupos. Tuve la oportunidad de visitar dichos talleres, y verifiqué que lo que se lleva a cabo en ellos no tiene vínculo directo con las materias impartidas por Andrea, más allá de los saberes trabajados; es decir, son independientes las materias y los talleres. Sin embargo, es notoria la gran cantidad de estudiantes de las licenciaturas que acompañan o acompañaron uno o ambos talleres. En sus narrativas, estos son un medio que les ayuda a desarrollarse y, consecuentemente, sentirse más seguros en la evaluación, además de permitir que la docente tenga una visión más completa del estudiante que participa en los talleres, en un contexto de informalidad. Sobre esto:

Está el programa de difusión al que empecé a venir este año, y mucho me ha ayudado. [...] [La maestra tiene] Rayos-X de los que participan en el programa, ¿entiendes?, de los estudiantes (Alejandro, Unirio).

Ya sobre la interacción entre materias, esto solo es declarado por un estudiante de la Unirio, que dice:

[La asignatura de] Percepción son dos días, ¿correcto? Entonces realmente este *sandwich* Percepción - [la asignatura de Canto] Coral – Percepción entre la semana me ha ayudado mucho (Samir, Unirio).

Curiosamente, cuando se consulta el PPC de la licenciatura en educación musical de la Unirio, se percibe que Canto Coral pertenece al eje “Prácticas Interpretativas” y la materia de Percepción Musical está en “Estructuración y Creación Musical”. Mientras la primera se enfoca en la “adquisición de contenidos específicos que particularizan y dan consistencia al área de Música, relacionados con la ejecución vocal e instrumental”. El eje de Percepción se centra en la “adquisición de contenidos específicos que particularizan y dan consistencia al área de Música, relacionados con la estructuración del lenguaje y la creación musical”. Es decir, aunque no comparten el mismo eje temático, ambas materias se detienen en lo musical, en lo *particular* de la música, en otras palabras, lo sonoro y su estructuración. En este sentido, diferentes materias

pueden servir como apoyo a un mismo saber, como es evidenciado en la narrativa de Samir, en el que también está previsto que el estudiante curse ambas materias en el mismo período académico, lo que facilita esta interlocución. Recordando la propuesta C(L)A(S)P de Swanwick (2003), hay una complementación entre las dos asignaturas, agregando la interpretación musical al desarrollo musical del estudiante (permanece la ausencia de la composición, pero aun así hay ganancias para el estudiante). La conversación entre PEM y Canto Coral me parece ser proficua, pues ambas son fuertemente basadas en el uso de la voz, está más en Canto Coral; a su vez, Canto Coral utiliza los saberes desarrollados en PEM para una clase más efectiva y de rápido aprendizaje del repertorio musical. En muchas universidades ocurre lo mismo, incluso en la que yo soy docente, y el diálogo con los maestros de las materias de coral siempre fue en el sentido de sumar esfuerzos, tanto que en muchas ocasiones yo usaba su repertorio como fuente de melodías para mis clases –y, como he debatido en el capítulo sobre evaluación, la elección del repertorio es tan importante como los instrumentos de evaluación. Los saberes son análogos y uno necesita del otro. Otra muestra de ello es la propia narrativa de Artur de la EST, puesto que los estudiantes traían dudas de Historia de la Música, materia que posee tópicos que tocan el Lenguaje y Estructuración Musical.

Como última tendencia hallada en las tres instituciones, percibí que las diferentes terminales de las licenciaturas en música implican exigencias diversas para cada estudiante. Sin embargo, aunque sí están presentes estas exigencias no similares, los instrumentos y los procedimientos de medición y regulación del aprendizaje siguen siendo los mismos, sin diferenciación entre los estudiantes de cada terminal. Es decir, hay una base, un denominador común en los instrumentos y reactivos, que busca contemplar todas las especialidades, pero no hay oficialmente una cobranza de saberes diferenciados entre cada terminal, como si el saber del área de solfeo fuera único a todos, sin ser exclusivos. El siguiente testimonio de Andrea, que es un poco largo, nos da una imagen más aterrizada en la realidad de las IES.

Entonces, lo que pasa es lo siguiente: como la... como el grupo es oriundo de diversos lugares, muy diferentes, y vienen de una práctica musical muy diferente, entonces así, las personas que no son de la música popular, que tienen un trabajo con cuerdas frotadas o... en fin, que no están vinculadas a arreglos que yo pensé en canto; yo pienso "Bueno, las personas que ahora son cantantes, son de la MPB [Música Popular Brasileña], entonces, ellas se quedan más preparadas". Sí, yo creo que es una característica, así, es... tener que estar más vinculada al entorno, a lo que está pasando. Entonces, esta es una posibilidad para las personas que no tienen mayor práctica, en lugar de [que] ellas [deban] describir cuál es el acorde, de percibir si es inestable o estable. Ahí en la segunda cuestión, entonces sí, yo pregunto: cuál es la cualidad del acorde, ¿verdad? Esto también porque yo quiero ver

cómo los de la MPB, o en fin, quienes están en esta práctica. Sería interesante si todas las evaluaciones fuesen personalizadas, así, quien no pudiese observar lo que es estable e inestable, y quien [sí] lo consiguiese, esto sería lo máximo, ¿no? Quien es de la MPB no puede equivocarse en ninguno, ¿entiendes? Pero yo, de hecho, todavía no he llegado a esta posibilidad de evaluación, lo que creo ser casi como... ¡es esto! Todo debería de ser muy personalizado, así, para aquella persona. Qué tanto escuchaba y qué tanto ella consigue escuchar ahora (Andrea, Unirio).

Esta cuestión de los instrumentos parece ser la reproducción, en el micro universo del solfeo, de un fenómeno que pasa frecuentemente en el sistema educacional: la importación de los mismos instrumentos y parámetros entre diferentes saberes (Colwell, 2012, p. 13). No existe una única manera de evaluar, por lo que necesitan ser realizadas adaptaciones para diferentes objetivos y conforme a la necesidad. Obviamente que hay factores limitantes, como los expuestos por Andrea o la gran cantidad de estudiantes inscritos, como lo dicho por Pedro en la UFSM. No obstante, me parece adecuado siempre buscar la individualización en la evaluación. En esta misma línea, a veces el cambio de dificultades en algunos saberes análogos no exige que el maestro modifique los instrumentos o sus reactivos. Por ejemplo, tanto en la Unirio como en la UFSM percibí que los estilos de reactivos permanecían casi inalterados entre las pruebas de dos diferentes semestres, así mismo, cuando los contenidos eran más elaborados o cambiaban substancialmente. Los estilos de cuestiones y las interrogantes siguieron casi idénticos, con pequeñas modificaciones.

Regresando a la cuestión de las diferentes terminales, otro asunto pertinente y que también tiene que ver con la organización curricular es la cantidad de materias que cada carrera tiene que cursar, lo que puede generar disparidades entre las responsabilidades de los estudiantes y, consecuentemente un mejor o peor desempeño en las evaluaciones, al mismo tiempo en que refleja el compromiso y el aprendizaje. En la UFSM, por ejemplo, Alice nos relata que la terminal de educación musical tiene muchas asignaturas en los semestres iniciales, concomitantes con la materia de Teoría y Percepción Musical, lo que no ocurre en las otras dos terminales –interpretación y música y tecnología. Para ella, esto significa que dar la debida atención a todas las exigencias y tareas de cada materia se torna demasiado complicado, lo que influye en su desempeño y aprendizaje del solfeo. Sanmartí (2009) hace referencia a que la comunidad educacional está más preocupada en transmitir correctamente una información que comprender la razón de la falta de comprensión del estudiante, papel de la evaluación. En este sentido, me parece que esta organización del currículo es un asunto necesario de ser pensado por los que se dedican a diseñar currículos, ya que la sobrecarga de labor (aunque con pequeñas

cargas horarias), pensadas para pasar el mayor número de información posible en un menor tiempo, limita la dedicación estudiantil y, consecuentemente, puede generar peor desempeño en las evaluaciones, incluso las externas, como en el caso del Enade.

Centrándome en las particularidades entre IES: currículo y asignatura. En el contexto de la EST pude ver una situación en la que el contenido abordado en la asignatura de solfeo era muy básico, casi del nivel de los saberes previos al ingreso del estudiante a nivel superior. Esto representa un riesgo para el aprendizaje, pues quizá genere desmotivación en el estudiante, lo que puede causar que este vea el cumplimiento de la evaluación, únicamente como un requisito legal (este desaliento se vería reflejado en una mala evaluación). Santiago me comenta cierta desmotivación de esta naturaleza, lo que lo ha llevado a olvidar fechas de pruebas y otros compromisos, siendo sorprendido en las ocasiones de evaluación. Según el estudiante, el hecho de que los saberes abordados son inferiores a sus conocimientos previos provocó que no llevara tan en serio la asignatura. Pero ahí surge una dicotomía, ya que “al establecer objetivos y criterios de la evaluación, el maestro sugiere un conjunto de saberes considerados necesarios para que los estudiantes se desarrollen en el ámbito de aquella asignatura” (Del Ben, 2003, p. 32). Analizando todos los elementos vistos hasta ahora, posiblemente la solución para esta partición estaría en la evaluación diagnóstica, ya que los “objetivos y criterios” estarían establecidos a partir de lo que ya se sabe. Obviamente, como he comentado en otras secciones, esto coincide con las posibilidades institucionales, por lo que los maestros prefieren empezar desde el cero.

De manera similar, situaciones así tal vez sean falta de entendimiento de lo propuesto en el perfil de egreso y en el *Plan de Desarrollo Institucional*; puede ser que Santiago esté pensando en saber contenidos puros de lenguaje musical, no en lo propuesto en su currículo que incentiva el saber-hacer, con énfasis en la formación docente. En el PPC de la licenciatura en educación musical de la EST, en el marco institucional, se menciona la formación interdisciplinaria del educador musical, no solo en el saber musical. El educador, bajo esta visión, debe saber articular diversos saberes para dar cuenta de su labor, y es en los maestros de las asignaturas que los estudiantes tienen durante su carrera que ellos pueden ver esto en práctica, y quizá sea ahí que el estudiante se pueda desmotivar por no conocer esta visión institucional. Sobre este saber-hacer, Artur me comenta algo en la entrevista que me lleva a pensar que esta visión se transmite en el propio quehacer docente.

Entonces, muchas veces nosotros la veíamos a ella [Lurdes] explicar de seis maneras distintas el mismo contenido, ¿no? Esto lo notamos en los otros maestros también (Artur, EST).

Lo que me comenta Santiago sobre los saberes previos resuena en el siguiente testimonio:

Todo lo que más he aprendido fue en lo informal, cuando la maestra o el maestro me decían “¡Miren esto aquí!” yo sí me aprovechaba de esta información, pero en general, ya la sabía, ya la había leído en [el libro de] armonía de Schoenberg (Samir, Unirio).

Me parece importante destacar que lo organizado curricularmente fue suplido, según Samir, por un aprendizaje en el ámbito de lo informal. Obviamente podemos cuestionar qué tan informal es leer Schoenberg, ya que es de lo más formal que hay en teoría musical, pero el hecho de que el estudiante llegue antes a él previamente a las materias (como también a José Miguel Wisnik, un importante musicólogo brasileño) es lo que yo llamo informal. Paralelamente, Santiago ya había aprendido antes de tomar la materia, Samir igual, pero por caminos distintos. Entonces, puedo pensar en algunas interrogantes para el futuro: ¿cómo el currículo puede adaptarse a esta realidad que percibo que se torna cada vez más evidente en las formaciones universitarias? ¿Cómo tener una evaluación condescendiente con esta realidad?

En el caso de la UFSM es interesante abordar dos particularidades: la súper división de los saberes y el apoyo de la tecnología en la materia. Sobre esta división, invito a que leamos el siguiente testimonio:

Anderson: Nosotros tenemos todo de aquella materia, solo que entonces tú vas estudiando “hay que estudiar el ritmo, puesto que esta semana yo tuve dificultad”. Estudias y, cuando llega la prueba la siguiente semana, “Órale, ¡se me olvidó que tenía que estudiar los elementos”.

Beatriz: “¡Hay prueba!”.

Anderson: Hay prueba, entonces te vas quedando retrasado, en la materia, ¿sabes?

[...]

Beatriz: Es ritmo, intervalo, progresiones, dictado, teoría, lectura de claves y solfeo (Alice, Anderson, Beatriz, UFSM).

Esta división de los saberes, muy acorde con la perspectiva del *Music Theory* (Rogers, 1984) y el *Aural Skills* (Karpinski, 2001) para el trabajo del solfeo, se ve presente en la práctica de la UFSM. Esto promueve que haya muchos elementos y componentes de la propia asignatura.

Lo que es la temática de las pruebas muchas veces queda en el olvido para el estudio cotidiano, ya que ellos están enfocados en estudiar alguno o algunos de los elementos constituyentes de la prueba. El maestro Pedro divide la clase en los elementos, aunque sean parte de un mismo saber, están directamente vinculados a la división y aplicación de los instrumentos de medición. Por ejemplo, para teoría, él tiene una prueba escrita y teórica; para el ritmo, solfeo y lectura de claves, se basa en la ejecución; para dictados, progresiones e intervalos, una prueba escrita. Esta súper división no fue observada en los otros casos. Es decir, retomando lo que también está dicho en la sección sobre los instrumentos, la organización de la clase, que está supeditada a la organización del currículo y a la perspectiva educacional adoptada (*Music Theory* más el *Aural Skills*), genera la división con la que el maestro Pedro trabaja durante sus clases y la separación de los instrumentos de medición, aunque el conjunto de todos los instrumentos genere una evaluación, con juicio y uso de los resultados.

Esta división también es vista en el *Moodle* (también debatido en la sección del manejo del error), en donde los saberes se presentan en la forma de *objetivos de la semana*, con la función de guiar a los estudiantes. Estos objetivos también están basados en el programa de la materia, aunque los estudiantes solo tengan acceso a ellos a través del Moodle porque Pedro lo organiza de esta manera, y la UFSM no obliga al maestro a entregar el plan impreso al inicio del semestre. Dentro del *Moodle*, también se encuentran ejercicios para estudio individual, especialmente diseñados por Pedro, que, a su vez siguen esta división de los saberes. Lo anterior, funciona como referencia y es reflejado en los instrumentos de evaluación, tanto que algunos estudiantes mencionan que se organizan a través de los ejercicios, no por los objetivos establecidos. Por lo tanto, hay un vínculo entre los ejercicios y la prueba. Es probable que, si no fuese el cobro a través del ejercicio, muchos estudiantes no sabrían qué se les está exigiendo, ni cuáles son los saberes realmente enfocados en la asignatura. El ejercicio es predictivo de los reactivos y de los instrumentos de las pruebas.

Usualmente los ejercicios que él [Pedro] hace allá [en el Moodle] es como lo hace en la clase y como lo pide en la prueba. Entonces tú, consigues tener bastante noción de lo que *necesitas saber*. Y también [a través] el Moodle tú consigues... todo se queda registrado allá (Giovani, UFSM).

En pocas palabras, la mirada a la interacción IES, currículo y asignatura con la evaluación permitió notar las tendencias entre los tres casos, tales como la influencia del sistema sobre la asignatura y la evaluación, influencia que puede surgir de la religión que confiesa la IES, de la masificación educacional y de la dirección de los caminos formativos. También, abordé las

políticas institucionales que interfieren en los procesos educacionales y de evaluación, tales como los programas de difusión cultural, de apoyo al estudiante y la interacción entre diferentes materias para desarrollar saberes musicales análogos. Además, se estudiaron las diferencias entre las terminales de las carreras y de qué manera puede afectar la evaluación, y se observó que suelen haber diferentes exigencias para diferentes terminales, aunque los instrumentos de medición permanezcan iguales. Por ende, traté de describir algunas particularidades, que involucran lo informal y los saberes previos a la asignatura del solfeo, la tecnología y la división de los saberes de la materia.

6.7 Evaluación: concepciones, creencias y actitudes

Intrínsecamente en todas las entrevistas, los participantes siempre hacían referencia a algunos puntos que delimitaban la práctica de la evaluación. Estos puntos enmarcan el propio quehacer docente y la comprensión que tienen los estudiantes sobre toda esta área, lo cual tiene diversas consecuencias, como la traducción de estos pensamientos a la actitud frente al proceso de evaluación o al uso de los resultados obtenidos. Por ejemplo, cuando esta información es agrupada, se traduce en concepciones, creencias y actitudes que tienen los actores hacia este proceso; cada quien con diferentes matices y opiniones. De hecho, realizar la asociación entre puntos tan diferentes fue un poco complicada, ya que cada uno tiene una percepción sobre el fenómeno de evaluación, por lo que los grupos resultantes en mi análisis son macros y, obviamente, representan parte de los testimonios. Además, lo que percibo es que todo esto que es creado por los entrevistados no surge o es aplicado al contexto del solfeo; de hecho, percibo que mucho de ello adviene de otras tantas experiencias que tuvo cada actor, que reflejan en la realidad de esta asignatura. Nuevamente opté por presentar todos los casos juntos, pues esto me parece que crea un *corpus* más sólido para entender la información.

Surgieron con frecuencia diversas concepciones y conceptos de evaluación, algunas advenidas de una respuesta directa a la pregunta que les hacía: ¿qué es evaluar? Todos los estudiantes tenían una opinión muy similar al tema, y se me hace interesante que lo que va a cambiar no es respecto a la medición, sino al uso de los resultados. Invito a leer los principales fragmentos, puestos en una tabla para visualizar mejor sus conexiones.

Fragmentos seleccionados de estudiantes

Evaluación para mí, Léo, yo creo que es... para ver si estás bien en lo que tú aprendiste, ¿verdad? (Tadeu, EST).
Cuando, por ejemplo, yo pongo un objetivo de aprender y una meta de aprender alguna cosa y aquello es contemplado, creo que es una manera para que tú veas lo que has aprendido (Santiago, EST).
Evaluar lo que se está consiguiendo construir sobre aquel conocimiento, y no lo que es necesario (Artur, EST).
Ah, yo creo que evaluación es agarrar todo lo que ha pasado durante un tiempo, durante un... sobre el asunto que fue tratado, y ver si tú tienes los conocimientos básicos... que el profesor quiere que tú tengas para ser aprobado (Samir, Unirio).
La evaluación sería... un método para realmente saber, tener certeza de que el alumno ha dominado aquel contenido y para poder seguir adelante en los otros niveles (Marcos, UFSM).
Evaluación es la forma de descubrir lo que fue aprendido durante un período de tiempo, y de cómo fue interpretado el conocimiento (Kledir, UFSM).
Yo creo que se puede pensar de dos [formas], viéndolo de dos lados: para el alumno es lo que he dicho antes, una manera de ver los resultados que él está teniendo, cuando está estudiando y principalmente lo que puede mejorar. Y para el maestro es una manera de evaluar [a] los alumnos, pero también de evaluar cómo él está trabajando (Giovani, UFSM).
Es un... instrumento para dejar al alumno ansioso (Anderson, UFSM).

Tabla 6.7: Definiciones de evaluación de los estudiantes.

Es interesante observar que algunos fragmentos dan cuenta de una evaluación que tiene como propósito el aprendizaje del estudiante, del desarrollo de cada uno, de manera individualizada y centrada en el sujeto. Aunado a esto, noto dos inclinaciones presentes: 1) sobre qué desarrollo presenta el estudiante después de un periodo de enseñanza, la evaluación *intrapersonal* (Kleber, 2003), y 2) si el estudiante ha cumplido con las metas/objetivos establecidos para el periodo, la evaluación por *estándares o rubricas* (López León, 2015). Artur es uno de los ejemplos que habla de la evaluación intrapersonal, y su testimonio bordea la cuestión de que todo el proceso no sirve para *poner palomitas* en criterios preestablecidos (es decir, algo acorde con el paradigma por estándares o rubricas), sino debería ser llevado a cabo para entender lo que ha sido exitoso en el aprendizaje del estudiante. Según Kleber, el énfasis de esta evaluación es “en el progreso presentado por un mismo individuo, sin perder de vista sus límites y posibilidades” (2003, p. 126). Esto es muy acorde con una visión formativa de la evaluación (Hoffmann, 1994; Luckesi, 2009), debatida en la revisión de la literatura y en la sección del análisis que versa sobre este tema. Esto se me hace sumamente importante, la consciencia que tienen los estudiantes de esta función de la evaluación, puesto que “se considera el progreso musical del estudiante, asimismo otros criterios no musicales” (Kleber, 2003, p. 129). Aquí el proceso de medición, juicio y uso de los resultados está para el estudiante, y podríamos decir –

como menciona Giovani– que la evaluación está al servicio del aprendizaje a través de constante reorganización de la enseñanza.

Por otro lado, Samir y Marcos tienen una visión sobre la evaluación como herramienta para verificar el cumplimiento de lo que es requisito al estudiante, despersonalizando todo el proceso y otorgando a la institución (y el currículo), o al profesor, el poder de dictaminar qué es lo que se debe aprender. Esta es una perspectiva de evaluación por estándares u objetivos, se me hace muy correspondiente con un enfoque sumativo, lo que me lleva a ponderar que en esta perspectiva se tiene la visión de que la evaluación es una consecuencia *natural* del proceso de enseñanza, y si no se han desarrollado los saberes previamente definidos, no es momento de replantear la enseñanza, sino informar las áreas en las que el estudiante necesita esforzarse más para desarrollarse. Para López León (2015), esta es una manera de evaluar con base en criterios por niveles, teniendo una escala de desempeño como indicador, lo que permite que el estudiante pueda “estar al tanto de los criterios que se le van a aplicar” (p. 94), Como consecuencia, hay un cambio quizá negativo, ya que los estudiantes pueden empezar a estudiar (o los maestros enseñar) para completar los instrumentos de medición, convirtiendo la evaluación enfadosa, generando la ansiedad descrita por Anderson. Antes de profundizar el asunto de la ansiedad, invito a que se detenga la mirada a lo que dicen los docentes.

Fragmentos seleccionados de maestros
Andrea: ¡Ay! [suspiro] Esta sirve como primera.
Léo: El suspiro.
Andrea: Intentar acercar la forma con la que el otro está percibiendo la... Es... Qué es que yo debo, qué es que yo... ¿En qué punto, yo puedo ayudar más? Siempre serán injustas (Andrea, Unirio).
Bueno, hay tantas maneras de pensar la evaluación. La que yo tengo que abordar objetivamente es la función del diario de clase del profesor de la asignatura [dentro] del currículo. [...] El otro aspecto de la evaluación, que a veces conflictúa con este, es el desarrollo del estudiante; ver su crecimiento independiente de este patrón predefinido, de cuánto él tiene que saber para ser aprobado, que tiene que saber, para ir para otra asignatura. (Pedro, UFSM)

Tabla 6.8: Definiciones de evaluación de los maestros.

Se me hace curiosa la manera que Pedro expone sus concepciones sobre evaluación, estas reflejan casi literalmente lo expuesto por los estudiantes: por un lado, la evaluación está al servicio del currículo (paradigma por estándares o rúbricas), por otro del estudiante (paradigma intrapersonal o formativo). Bajo su visión, entonces en lo oficial/curricular la evaluación asume la función de ser una herramienta para corroborar que el estudiante adquirió los saberes necesarios para seguir en las siguientes materias del currículo (que va a culminar en un título académico);

ya extraoficialmente, es un mecanismo para verificar el desempeño individual, que da pistas del desarrollo y del aprendizaje de cada estudiante. Entonces, puedo considerar que la evaluación en los casos estudiados tiene esta doble función: institucional y personal, por estándares o rúbricas e intrapersonal o formativa. Cabe señalar que nadie hizo mención a otra función de la evaluación descrita en la literatura verificada: la del control. Ninguno de los maestros reporta, ni es corroborado por los estudiantes o por mis observaciones, que la evaluación asume esta función de controlar la conducta del estudiantado, como un castigo o punición (excepto cuando la maestra Lurdes juega con esta representación social). Ella no lo usa como una herramienta de amenaza, aunque muchas veces algunas actitudes de los profesores sean usar la evaluación (mejor dicho, la prueba) como elemento para exigir el estudio.

A su vez, Andrea suspira al intentar definir evaluación, suspiro que viene acompañado de la concepción de que la evaluación es injusta. Aunque ya lo haya abordado en la sección de la evaluación diagnóstica, aquí me parece importante destacar que esta visión de injusticia como promotora de una visión de un proceso de evaluación volcado en el desarrollo de los saberes del individuo, pese a que lo curricular también es importante, pero no primordial bajo su visión. Básicamente, regresamos a la doble función de la evaluación, de manera inversa a lo expuesto por Pedro, y esto nos lleva a reflexionar sobre lo subjetivo que es cada mirada. La subjetividad de la evaluación es una creencia y es uno de los elementos bajo el cual se toman decisiones. No es el caso de Pedro que tiene un modelo más estricto de evaluar, ya que la función primordial de la evaluación es la curricular; ya Andrea, aunque bien estructurada, presenta una práctica con frecuente flexibilización, acorde con su suspiro de injusticia de la evaluación. Lurdes admite:

La cosa más difícil es la subjetividad de la evaluación (Lurdes, EST).

¿Por qué la evaluación es subjetiva, si las mediciones son lo más precisas posibles? La subjetividad de la evaluación, que en música es aún más presente, como fue discutido en el capítulo sobre evaluación, invariablemente es un elemento presente. Para Del Ben (2003), esta dificultad proviene de una visión errónea en la que las artes son una forma de expresión o “un lenguaje que habla al alma humana, que lidia con las emociones, sentimientos y dimensiones personales” (p. 30), por tanto, no es factible de medición o juicio, tanto que muchos maestros, aún según la autora, no están cómodos con evaluar. No obstante, Aspin (1984 en Tourinho & Oliveira, 2003) hace hincapié que hay objetividad en las artes, pero es diferente de las otras ciencias, por lo que necesita de mecanismos específicos para ello, que “no inhiba la creatividad natural del alumno” (p. 240).

Como digo en pláticas cotidianas, entre lo que yo quiero decir y lo que tú escuchas de esto, hay un hueco natural en la comprensión, que puede ser más o menos amplio, respecto a nuestras expectativas, ansiedades, experiencias previas, etc. Es decir, la evaluación, aunque tenga objetivos bien establecidos y mediciones objetivas, pasa por el factor *humano* creador del arte, que voluntaria o involuntariamente agrega la subjetividad en todas sus acciones, aún más en la educación. Parfraseándome, entre lo que yo quiero evaluar y lo que tú quieres/puedes presentarme como resultado de tu aprendizaje, hay una distancia que muchas veces no es percibida. Andrea en su entrevista ilustra esto en la experiencia previa de las personas, por ejemplo, alguien que tiene más facilidad en el aspecto melódico, otras en la sistematización, pero los instrumentos de medición permanecen iguales para todos –y por esto la evaluación es injusta para ella, pues si no se puede adecuar todo el proceso a cada individuo, siempre habrá alguien que saldrá perjudicado.

Por ello, se establecen creencias sobre la evaluación, tanto del estudiante como del maestro, ya que cada quien tiene perspectivas diferentes del acto de evaluar. Según me comenta Beatriz de la UFSM en el grupo de enfoque, uno puede saber el contenido o haber desarrollado la habilidad que se está evaluando, pero es del estudiante la función de *saber-mostrar* al maestro lo que se ha aprendido. Hay que mencionar, además, que parece que los estudiantes comparten tal comprensión, como me dice Vinicius:

Para mí [la evaluación] es la única cosa que no me gusta mucho, porque [...] no evalúa mi percepción (Vinicius, UFSM).

Vinicius se refiere a la evaluación, pero el contexto de este fragmento es ubicado en la calificación, es decir, cuando él se refiere a la evaluación, en verdad habla sobre la calificación. En este punto reside otra subjetividad bien conocida por los docentes y los estudiantes: la nota no refleja el aprendizaje (Hoffmann, 1994; Sanmartí, 2009). Recuerdo que existe esta consciencia por parte de los actores, como ya he abordado en la sección sobre uso de los resultados, en la que la calificación muchas veces no toma en cuenta los tiempos de aprendizaje de cada quien, lo que, a su vez, está vinculado con la anterior discusión sobre lo formativo y lo sumativo-curricular del proceso. Aunque se pueda evaluar formativamente (intrapersonal) el aprendizaje del estudiante, lo sumativo-curricular (estándares o rubricas) se sobrepone a este como una necesidad/justificación institucional y, a los ojos de los estudiantes –como apunta Vinicius– esto parece no ser coherente con un proceso que verdaderamente evalúe sus aprendizajes. Y esto se

les hace tan consciente a los estudiantes que ellos casi me lo dicen tal cual, como el caso de Artur.

Porque la cuestión es cómo se piensa la evaluación hoy, ¿verdad? Que es justamente esta cuestión de que nosotros estamos detenidos en un currículo, [...] aquella cosa de la nota, la evaluación es un número (Artur, EST).

En este mismo universo de las creencias que tienen los actores, esta justificación está institucionalizada casi como si ya estuviese enmarcado a hierro y fuego en las representaciones de los actores que la prueba es necesaria porque sí y porque la IES así lo pide. Por ejemplo, Alejandro de la Unirio menciona que la prueba es necesaria ya que es un *documento* (sic) para la IES, visto que esta, por legislación tiene que *documentar* toda la actividad y vida académica de los inscritos para poder acreditar el diploma después. Esta misma necesidad de la institución, a veces colisiona con el proceso y los tiempos de aprendizaje de cada estudiante, puede y suele generar mucha ansiedad en los momentos de medición y recepción de los resultados. Los testimonios estudiantiles sobre ansiedad son muchos y prácticamente todos los participantes mencionaron que se ponen ansiosos o nerviosos –aunque los maestros traten de calmarlos siempre que pueden–. La inclinación institucional es usar la evaluación más allá de una cobranza lo que compromete el desempeño estudiantil en estos momentos, especialmente cuando es una prueba que involucre ejecutar música.

La evaluación es algo que siempre ha sido traumatizante para mí, y yo la veo como traumática para mucha gente (Samir, Unirio).

Entramos en el salón, y Andrea dice que va a entregar los resultados de las evaluaciones. Una estudiante comenta que está ansiosa (Unirio. PEMA. Registro realizado el 17/05/2016).

Después de interrumpir su ejecución del solfeo, el estudiante dice: “Estoy un poquito nervioso”, y Andrea contesta: “Está bien, tú eres humano...”. Y concluye su línea melódica casi sin equivocaciones, por lo que Andrea lo felicita (Unirio. PEM2. Registro realizado el 23/06/2016).

Lo más complicado es la ansiedad. A veces, la prueba individual es aún peor (Marcos, UFSM).

Nada más que... yo no lo creo tan malo, porque sus pruebas de teoría son tranquilas (Giovani, UFSM).

Los fragmentos arriba no representan ni la mitad de los testimonios sobre ansiedad, pero ilustran algunos puntos interesantes a tratar. Primeramente, la ansiedad no está vinculada únicamente con los momentos de medición, por el contrario, la prueba es apenas un momento que genera ansiedad, y otro que pude ver es la divulgación de los resultados. Como dice Vinicius (UFSM), algunos no tienen interés en sacar una buena nota, más bien se interesan en aprender los saberes trabajados, pero aun así muchos se ponen nerviosos cuando los resultados van a ser divulgados, tal vez una herencia traída de otras experiencias, como la demasiada importancia que se (im)pone en las calificaciones y a las pruebas de ingreso a la universidad. Quizá una de las razones resida en la intangibilidad de la música (López León, 2015), la falta de concreción que tornan los elementos palpables ajenos al individuo; en música, todo es etéreo y todo viene de la propia persona. Giovani, por ejemplo, afirma no ponerse tan ansioso cuando está respondiendo a una prueba de teoría (un papel, un objeto más concreto independiente del sonido); además de que él ya tiene una larga experiencia musical y considero que esta es la razón para no influenciarse tanto por el momento de evaluación. Todo lo anterior Andrea lo resume en:

Cuando una persona va a hacer una evaluación, emocionalmente está alterada. Entonces tú nunca tienes un verdadero dato suyo (Andrea, Unirio).

En este sentido, podría pensar en algunos elementos que pueden disminuir la sensación de ansiedad: entre más preparación musical, menos ansiedad; lo concreto y tangible es el producto final; pensar en la medición como un ensayo para la vida profesional; y la actitud ante los diferentes momentos de la evaluación. Este tema de la actitud también aparece con cierta frecuencia tanto en las narrativas como en las observaciones en todas las instituciones. Hay actitudes docentes y discentes que influyen obviamente en su percepción. Una de estas actitudes es usar los momentos de evaluación/medición para empoderar al estudiante y decirle que sí es posible, no jalándolo para abajo de manera negativa; en la Unirio, Andrea fomenta tal empoderamiento, por ejemplo, cuando permite que algunos estudiantes que se están sometiendo a la medición de solfeo regresan algunos días después para rehacer tal actividad, debido a que no la pudieron realizar, sea por ansiedad, por haber llegado tarde u otro factor (PEM1, PEM2, PEMA. Registros realizados el 23/06/2016). Lo que está en juego aquí no es una fecha definitiva

para realizar la prueba, sino la posibilidad de decirles algo como *hagan su mejor esfuerzo*, lo que es muy acorde a esta visión formativa que presenta la maestra en toda su práctica de evaluación.

Ahora bien, otra actitud que es la más frecuente de todas es la posición de receptores (pasivos) en la que se ponen los estudiantes ante las situaciones de clase. Era frecuente ver los estudiantes sentados, casi inmóviles, concentrados en sus cuadernos, partituras y apuntes, lo que se reflejaba también en los momentos de evaluación, todos con las cabezas bajas, en casi absoluto silencio, sin mirar afuera de sus hojas de respuestas. Un ejemplo de lo contrario fue una estudiante de la Unirio que posee oído absoluto y ella mismo pidió a Andrea, durante su medición de solfeo, intentar cantar la línea melódica en otra tonalidad, retándose a sí misma; actitudes de naturaleza similares a estas, que fueron raramente vistas demuestran un posicionamiento pro-activo en el aprendizaje individual, incluso reflejando los intereses personales de cada quien con la asignatura, y el retarse lo motiva a uno. En las palabras Sanmartí, “la evaluación que es solamente calificadora no motiva” (2009, p. 15).

Además, dejar claros los objetivos educacionales y los respectivos criterios de la evaluación parece ser una actitud docente que favorece tanto al estudiante como a la comunicación y comprensión de las reglas del juego. Como sugiere Andrea en su testimonio (y también encuentra ecos, por ejemplo, en Del Ben, 2003, y Braga & Tourinho, 2013), quizá esta sea la mejor (o la única) manera de hacer el proceso de evaluación menos injusto. En las observaciones, esto fue posible verificarse cuando ella, en una medición de solfeo, preguntaba al estudiante que estaba ejecutando en su línea melódica aspectos teóricos que tenían que ver con los lineamientos de la medición de esta habilidad, que ella había comentado en otra clase (PEM2. Registro realizado el 23/06/2016).

De todo lo anterior, se puede resumir que a partir de las creencias surgen actitudes (tanto docentes como discentes), pautadas o basadas en reglas institucionales y experiencias anteriores, puesto que lo que piensa uno toma forma en las actitudes que otro tiene sobre este asunto. La imagen de abajo puede facilitar este entendimiento.

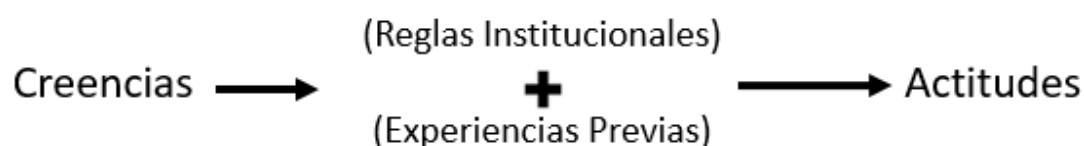


Fig. 6.8: Cómo las creencias se tornan actitudes.

Como ilustración de este tema, el maestro Pedro narra:

Yo percibí que los alumnos tienen una tendencia. Demostraron, desde que he ingresado aquí [en la UFSM], una tendencia a intensificar sus esfuerzos de estudio cuando se aproximan las pruebas, cerca de los días de pruebas. Obviamente esto es una receta para el fracaso, porque la parte de la percepción musical no es una serie de contenidos teóricos, es una habilidad (Pedro, UFSM).

Es decir, él tiene algunas creencias: a) que los estudiantes se enfocan en el estudio al último momento, muy cerca de los períodos de pruebas; b) que la materia de solfeo es una habilidad y, por lo tanto, de nada vale estudiar intensivamente cerca de las pruebas. Por esto, ha adoptado un modelo que realiza diversas mediciones a lo largo del periodo académico, y estas son espaciadas con un par de semanas entre cada una. De las creencias arriba, surgen actitudes coherentes con esta visión –lo que no significa, por ejemplo, que los estudiantes estén totalmente de acuerdo con esta dinámica, como lo expuesto en secciones anteriores. Por ello es que, también el maestro Pedro presenta la visión de no preparar al estudiante para la prueba, aunque yo perciba que este paradigma en específico es algo complicado de romperse, ya que la cultura escolar e institucional ha persistido por mucho tiempo. Un acontecimiento gracioso respecto de esto fue la respuesta de una estudiante a una provocación de Pedro, en la cual ella justifica la representación social de que los brasileños no están preparados para aprender el comentario del maestro sobre la visión que él tiene de la evaluación.

En una situación de corrección de ejercicios, Pedro dice: “Yo no enseño a los alumnos a hacer pruebas, yo enseño a los alumnos para entender”. Una estudiante contesta: “¡Pero nosotros somos brasileños!” (UFSM. TP1. Registro realizado el 20/04/2016).

En síntesis, esta sección trató de las concepciones, creencias y actitudes sobre la evaluación. Sobre el primer tema, se reitera que hay una dualidad en lo que es la evaluación, siendo tanto el cumplimiento de una necesidad institucional y basada en la adquisición de saberes previamente establecidos en el conjunto currículo-docente (evaluación por estándares o rubricas), como también el contraste del aprendizaje individual de cada estudiante (evaluación intrapersonal o formativa). En esta investigación, uno está vinculado a un ámbito más formal y oficial, al paso que el último, a un deseo individual e informal. Es interesante recordar que la función de control de la evaluación no fue evidenciada en ninguna de las IES. También abordé la cuestión de la subjetividad en la evaluación, que aquí reside en las diferencias entre lo que los diferentes actores, con sus vivencias y experiencias, esperan del proceso como un todo. Además, la ansiedad es un factor presente en toda la evaluación y debe ser enfrentada por los estudiantes,

tanto en los momentos de medición como los de entrega de resultados; los maestros tienen un papel clave para apoyarles para que esta ansiedad influya mínimamente en su desempeño para que la medición pueda informar datos más próximos al aprendizaje real. Por ende, las creencias de cada maestro suscitan actitudes hacia la organización de la clase y del período académico, incluidas ahí las prácticas de evaluación bajo lineamientos institucionales y la vivencia individual; asimismo, se puede usar la evaluación para empoderar al estudiante, hacerlo creer en su potencial de forma positiva.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Después de la discusión expuesta los análisis y discusión, puedo trazar algunas conclusiones sobre el fenómeno de la evaluación del solfeo, esto teniendo presente que esta investigación tuvo como objetivo *comprender la evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños, así como identificar y entender los elementos educativos presentes, relacionándolos con el propio proceso evaluativo*. Este estudio multicaso cualitativo y del tipo descriptivo, se basó en las evidencias recopiladas al convivir y compartir distintas situaciones con actores de tres universidades brasileñas.

Pero antes, para adentrarme mejor a las conclusiones, me parece importante recordar que esta investigación no presenta únicamente en sus resultados los hallazgos de su parte empírica, también se basa en una gran parte en lo documental y lo bibliográfico. Esto aporta información valiosa sobre el campo del solfeo, el de la educación musical y el campo de la evaluación. Por ello, divido las conclusiones en tres partes: el resultado de la discusión teórica, los análisis de los datos empíricos, y la reflexión articulando uno con el otro, contrastando y comparando lo teórico y lo empírico. Sobre lo empírico, lo fragmento en dos secciones: la primera que versa sobre lo concreto de la evaluación, qué, cómo y cuándo se hace; en la segunda, me dedico a explicar lo que se relaciona con la evaluación: las concepciones, pensamientos, creencias y, principalmente, quiénes son los involucrados en este contexto.

Como he afirmado a lo largo de esta tesis, 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 reproducir. Por ello, las conclusiones aquí descritas son impares y no son replicables. Sin embargo, es muy probable que existan resonancias entre casos estudiados y otros contextos parecidos.

En esta investigación, pudimos 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, se deberían de analizar también las regulaciones, las retroalimentaciones no oficiales, los mecanismos de coevaluación, etc.

7.1 Lo teórico

Primeramente, al analizar más de 100 artículos académicos que estudiaron las temáticas relacionadas a esta tesis y a partir de una mirada amplificada, pude identificar algunas tendencias y una inmensa cantidad de particularidades. La cantidad de informaciones resultantes sobre el solfeo muestra la complejidad de los fenómenos educacionales, artísticos y humanos involucrados en la educación musical. Dicho de otra forma, aunque la lectura de la partitura occidental sea realizada de manera similar por muchas personas, opino que sería imprudente, minimalista, reduccionista, ingenuo e incorrecto hablar de constantes universales de la lectura cantada (de hecho, en este o cualquier otro fenómeno); siempre hay que considerar el entorno musical, cultural y social en el cual está inserta una práctica musical y educacional. Respecto a la literatura académica, me parece importante llamar la atención acerca de las siguientes constataciones:

a) El solfeo es un término polisémico, que puede ser ubicado desde la mera habilidad de lectura cantada a primera vista hasta el conjunto de saberes que, articulados, son organizados en una materia académica o campo de formación musical. Esto va a reflejarse directamente en la praxis educacional y, consecuentemente, en su evaluación;

b) Hay una reciprocidad e interrelación entre el solfeo y la percepción musical, y los estudios dejan esto aún más claro al mostrar que la audición influye en la lectura y que el conocimiento teórico (y visual) contribuye a la formación de la imagen auditiva. Como he defendido en diferentes ocasiones, solfeo y percepción son el mismo fenómeno, la única diferencia es que uno es un mecanismo de exteriorización del otro, que es internalizado;

c) En este sentido, se percibe que la escucha es contextualizada y construida socialmente, es decir, todo lo sonoro surge a partir de lo que hay alrededor del músico. Tal vez, resida el motivo por el cual se nota una tendencia en los estudios brasileños al intentar contextualizar el oído brasileño y cómo este es educado y percibe la música. Un proceso que podría situarse como descolonizador, y que encuentra resonancias en otras iniciativas latinoamericanas que buscan adaptar propuestas *importadas* a su contexto;

d) Por otro lado, hay una (legítima) preocupación por hallar aspectos o factores que puedan ser universales en este proceso, reflejado sobre todo en las publicaciones advenidas de la América no latina y Europa. Esto nos proporciona diferentes informaciones que apoyan la comprensión de la lectura y la evaluación. No obstante, lo preocupante es que hay un esfuerzo demasiado grande por encontrar el hilo negro, una explicación única y universal de estos fenómenos, pero sin considerar lo social y lo contextual;

e) Enfocado en la evaluación, observo la preocupación hacia la coevaluación y la autoevaluación como instrumentos válidos para acompañar el desarrollo y el aprendizaje del músico, al mismo tiempo que es un propulsor de la desvinculación del (esperado) juicio del maestro. También hay una inquietud en verificar la confiabilidad entre diferentes árbitros en un mismo proceso de evaluación, así como los instrumentos de medición empleados como escalas o rúbricas. Lo hallado en las investigaciones es que existe la confiabilidad, sin embargo, me preocupo por dos aspectos: la enseñanza con la única finalidad de realización de pruebas y tests (mediciones), y el énfasis en la práctica del virtuoso y tecnicista, lo que suele generar interpretaciones robotizadas y no musicales.

En otra búsqueda realizada para esta investigación, es la que concierne a la producción didáctica, existente en tres bibliotecas de la CDMX. En las tres bases de datos de dichas bibliotecas, pude verificar que los materiales educativos hallados eran muy similares, casi no habiendo diferencia entre una biblioteca y otra. Los libros consultados están, en su mayoría, en el idioma español o en inglés, habiendo sido editados mayoritariamente entre los años de 1950 y los 2000. El análisis de estos materiales permitió ver que el solfeo es estudiado por los autores de diferentes maneras. Generalmente, el solfeo es concebido como la habilidad de entonar melodías a partir de la notación musical (a veces haciendo referencia a lectura a primera vista, sin apoyo instrumental); pero también puede ser visto como la materia en la cual se aprende el lenguaje musical (dar significado a los sonidos, lectura de la partitura, aspectos teóricos, etc.), sin embargo, esto ocurre más a menudo en los libros de origen hispánico. Otra posibilidad es considerar, como vimos en la revisión de la terminología, lo que hicieron los franceses y los italianos al solfeo, las colecciones de músicas para enseñar la lectura musical, aunque esto no sea tan utilizado.

Por otro lado, el solfeo puede ser trabajado desde el sentir o el razonar. De acuerdo con la literatura consultada, los autores de los materiales revisados se basan principalmente en el razonamiento, aunque algunos tienen su punto de partida en la sensación. De la misma manera,

el enfoque adoptado puede ser visto estando tanto al servicio de la notación como del desarrollo del oído, siendo el primero el más común entre los materiales recopilados, es decir, el solfeo sirviendo para descifrar lo escrito, y traduciéndolo a lo sonoro.

También me aventuré a analizar diversos elementos de los PPC's de algunas IES brasileñas, por lo que me fue posible deducir e inferir tendencias, así como vislumbrar y señalar particularidades respecto a las tradiciones de enseñanza del solfeo, su papel dentro del currículo, cómo es su diseño y las referencias abordadas. Pude verificar que el contenido de solfeo es distribuido en asignaturas que pueden ser encuadradas en tres categorías: introductoria, disciplinaria e integral.

Fue posible observar que el solfeo integral es el más frecuente en los programas de estudio, es decir, el solfeo como parte de un conjunto más grande de habilidades musicales. También observé que el solfeo es concebido como una habilidad básica del músico, por lo que se encuentra ubicado en los primeros años de la formación musical, pero hay una inconstancia y una variedad de carga horaria de las materias de solfeo en los diferentes currículos de las diferentes IES.

Los resúmenes de las asignaturas me permitieron identificar, además de las tres categorías, la existencia de una práctica para redactar apenas un resumen para la asignatura. Resumen empleado de manera reiterada en todos los otros semestres de solfeo, pese a las diferencias de formación y de aprendizaje, siendo que eventualmente son descritos los contenidos trabajados en cada semestre. A su vez, la mirada hacia la bibliografía presentó algunas características sobre la actualidad y el origen de los materiales utilizados en las IES, que están divididos entre literatura brasileña y extranjera en proporciones casi iguales, siendo que la mayoría de las referencias citadas están en portugués (producidas en Brasil o traducidas del inglés o del italiano). Además, la mayoría de las obras referenciadas son del año 2000 en adelante, lo que sugiere una actualización educacional de esta área; sin embargo, se nota que la literatura brasileña utilizada fecha de antes del año 2000 en su casi totalidad, lo que causa preocupación respecto a una posible *colonización* del saber musical en Brasil, aunque los investigadores brasileños han puesto desde hace mucha atención a este hecho.

7.2 Lo empírico de la evaluación del solfeo

7.2.1 Lo tangible

La literatura del área de evaluación educacional clásica distingue tres momentos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. En esta investigación, puedo afirmar que la evaluación del tipo sumativa fue la más frecuente en todos los casos. La evaluación sumativa se llevaba a cabo en dos ocasiones durante el período académico, siguiendo las reglas definidas por las instituciones. Esto ocurría más o menos a la mitad del semestre y se repetía con una dinámica casi idéntica al final. Se aplicaba uno o más instrumentos de medición para cada una de estas ocasiones, y la suma de sus productos componían el resultado final, que para la institución se traducían en una calificación, aunque el maestro trataba de hacer otros usos de los resultados más allá de la calificación. Institucionalmente, si el estudiante no estaba apto para ser aprobado en la asignatura por su calificación, había otra oportunidad (el examen o grado C) para que pudiese intentar mejorar su nota y de esta forma cursar la materia subsecuente.

Las evaluaciones del tipo diagnóstica y formativa no son empleadas de manera oficial y formal, lo que no sucede en la evaluación sumativa. Es decir, no hay obligatoriedad definida por las instituciones para emplearlas. Sobre la diagnóstica, el Test de Habilidad Específica de cada IES, que existe en todas las instituciones visitadas podría servir como este diagnóstico, pero este no era objetivamente tomado en consideración por los maestros; sus resultados servían como una guía para los docentes que así lo eligiesen hacer, pero no era lo más común. Las maneras de hacer la evaluación del tipo diagnóstica (que no son el THE) se basaron en observaciones del maestro en actividades rutinarias al inicio del período académico o de la lectura de una partitura. A partir de los datos recopilados, los maestros no hacen ningún tipo de registro de este diagnóstico, por lo que se infiere que estos resultados arrojados les sirven de manera informal y subjetiva. Estas observaciones, asimismo, se establecen a partir de la experiencia adquirida por el docente a lo largo de su trayectoria educacional, y esta misma vivencia de muchos años les lleva a reflexionar si deben detenerse en la enseñanza de algún saber en específico o si pueden avanzar de manera más ágil.

Ya la evaluación del tipo formativa es de igual manera incipiente y no está claramente definida. A veces surge concomitante con la sumativa, pero al paso que la sumativa es oficial y tiene que ver con la necesidad institucional de registrar y socializar el desempeño de los estudiantes, la formativa florece en el ámbito informal del salón como mecanismo de

retroalimentación del aprendizaje del estudiante, y su forma más común es la regulación. En algunas ocasiones sucede que los diferentes actores tienen visiones distintas de la evaluación; por ejemplo, puede ocurrir que el estudiante vea la evaluación con o solo en su carácter sumativo, mientras los profesores le otorgan más una función formativa. Lo anterior quizá sea debido a la propia cultura de que evaluar es recabar evidencias para que la escuela tenga pruebas del desempeño de cada estudiante. Además, estando en la esfera de lo informal, la perspectiva formativa admite una mayor participación del estudiante como agente en el proceso, pero parece haber una necesidad de optimizar el flujo de información para que haya claridad entre los diferentes objetivos de los actores que genera mejor desempeño de los estudiantes, ya que no habrá sorpresas y ellos podrán prepararse de la manera que consideren ser más adecuada.

La planeación y puesta en marcha de la evaluación, en los diferentes momentos del semestre, está permeada por las concepciones que tiene el maestro; aspectos como instrumentos y sus reactivos se modifican a partir de estas concepciones. Queda evidenciado que la prueba todavía es el instrumento más utilizado, en casi todas las actividades de evaluación referidas, seguida de algunas actividades musicales en grupo. Las pruebas también pueden ser individuales (que es lo más común) o en conjunto, además de ser teóricas (teoría musical), escritas (dictados melódicos, de intervalos, progresiones armónicas), o prácticas (solfeo hablado, entonado y rítmico). Todas las IES tienen pruebas teóricas, pero no todas tienen instrumentos para pruebas prácticas o escritas; más allá, siguiendo la perspectiva C(L)A(S)P, se percibe que los instrumentos se enfocan en la medición de lo teórico, lo auditivo y lo hábil, y no hay componentes que estudien ni lo compositivo ni la ejecución (más allá de entonar el solfeo, en la cual no se está evaluando la ejecución como tal).

De los resultados de las mediciones derivan, formalmente, momentos de retroalimentación y en calificaciones. La retroalimentación está vinculada a la perspectiva formativa y representan 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 recurrencia, el uso de la información, que indica las dificultades y los errores de los estudiantes, 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. Por otro lado, también se generan calificaciones después de las mediciones –a modo

de evaluación sumativa—, atribuidas desde una organización objetiva y compleja, hasta algo más subjetivo y no totalmente vinculado con los primeros resultados obtenidos. En otras palabras, entre algo estrictamente vinculado con los resultados de los instrumentos a algo más flexible, como recompensas por labores extras. Tanto una como otra perspectiva reflejan el esfuerzo por parte de los docentes en involucrar más a los estudiantes con las asignaturas.

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 corregulaciones 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 identifiqué 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. Además, hay un esfuerzo del profesorado por cambiar algunas ideas equivocadas que los estudiantes tienen muy arraigadas desde antes de su ingreso a la universidad.

Toda esta retroalimentación, ya sea a partir de las regulaciones o las calificaciones, es realizada a partir de la detección del error, el cual puede ser auto-, hetero-, o codetectado, y que se lleva a cabo en los entornos educacionales presenciales o virtuales. A partir de los errores se pueden crear patrones utilizados como guía por el maestro y por el estudiante para mejorar el aprendizaje y el desempeño individual. Pude verificar tres situaciones en las que se debe intervenir a partir del tipo de error: cuando hay un cúmulo de ellos, cuando hay un determinado error en la profundización de un saber, o cuando es un error de un saber específico, ya revisado en clase. Algunas veces se usan preguntas, chistes y burlas se disfraza el error, para quitarle la carga negativa. Aunado a esto, el error se trabaja a partir de la repetición constante, el modelaje o la explicación. Como se ha dicho, y comprobado con los datos de este trabajo, errar no significa no haber aprendido, sino puede y suele ocurrir cuando no se comprende lo que se solicita en una prueba, sin embargo, el equívoco se vincula con lo que no se ha aprendido.

7.2.2 Lo abstracto

Tres elementos presentes en la evaluación del solfeo son: maestro, estudiante y monitor. Interactúan principalmente dentro del salón de clases, pero no únicamente en este sitio: el pasillo es un lugar donde los estudiantes discuten sus evaluaciones y buscan consejos, *tips*, que les

ayuden a obtener un mejor desempeño en la medición. Existen también otros entornos, como son los virtuales (WhatsApp, Facebook, E-mail, Moodle), en los que interaccionan especialmente los estudiantes, con dinámica similar a la de los pasillos, donde se aporta apoyo mutuo y sugerencias de ejercicios. En estos ambientes también están el maestro y el monitor, proponiendo ejercicios, contestando dudas y usándolos como mecanismo de comunicación. Sin embargo, el salón de clases es el único *locus* en donde las evaluaciones son realizadas formalmente, ya los ambientes virtuales son limitados para realizar regulaciones, pero esto no tiene valor legal.

Cuando se mira el sentido que toma la evaluación formal, la que institucionalmente es válida, la tónica es la heteroevaluación unidireccional, lo que en los casos visitados significa la mirada del maestro al estudiante. Con menor frecuencia, se admite formalmente la coevaluación cuando proviene de un estudiante más avanzado en el curso, nunca un compañero inscrito en el mismo nivel, y siempre supeditada o acompañada de la supervisión de un docente. No hubo evidencias de autoevaluación en mi investigación, quizá porque institucionalmente no es estimulada, y tampoco está presente en ninguno de los documentos oficiales revisados. En el ámbito de lo informal, fueron vivenciados muchos momentos entre los actores de regulaciones del tipo coevaluación, especialmente en actividades cotidianas de las clases; más allá de esto, el maestro funcionaba como un interventor cuando era solicitado por un estudiante. No obstante, aunque verifiqué la mayor frecuencia de la heteroevaluación unidireccional, encontré una dualidad entre lo individual y lo colectivo: mientras que algunas actividades cotidianas eran llevadas a cabo colectivamente, los instrumentos de medición eran siempre individuales, y viceversa. Lo anterior podía generar confusión para algunos estudiantes en momentos distintos de la medición.

Porque los actores son seres humanos, se crean ideas y creencias, que a su vez generan actitudes. Muchos de los estudiantes tienen una visión (quizá heredada de la escuela) de que el aprendizaje se vincula a una calificación, esto es, que tener una mejor nota significa que ha aprendido más. Todas las concepciones que tiene el maestro respaldan sus actitudes y sus acciones frente al grupo. Cuando los maestros tuvieron su propia formación, errar era negativo, prohibido, no era visto con buenos ojos, ahora hay un cambio de visión del error, en donde errar se convierte en una situación normal y esperada del proceso educacional. Los pensamientos sobre evaluación, uno de ellos se refiere a un requisito institucional, formal, a modo de evaluación por estándares o rubricas –en la cual el énfasis es verificar la adquisición de los saberes del solfeo preliminarmente definidos por el currículo y por el docente. Asimismo, se detecta la concepción

de evaluación intrapersonal o formativa, la cual visa valorar el crecimiento individual del estudiante, pero esto en un ámbito más informal.

También, por tratarse de una actividad humana, la evaluación en música trae consigo aspectos subjetivos, una diferencia entre lo que es esperado por el maestro y lo que el estudiante entiende de estas expectativas. Estos contrastes y la propia historia individual con la evaluación suelen generar ansiedad en los estudiantes, estando presente en los momentos de medición, igualmente en la divulgación de los resultados. Por ello, el maestro es un elemento esencial para generar confianza y apoyo al estudiante, buscando que todo el proceso de evaluación arroje resultados más cercanos al aprendizaje real de cada individuo. A través de ello, los maestros tienen mecanismos para empoderar a los estudiantes que se sienten con bajo desempeño, por medio de la valorización de su labor y de su potencial de aprendizaje.

En la esfera institucional, se nota que hay actitudes que pueden surgir a partir de lineamientos predeterminados, como: la religión que profesa, el hecho de generalizar las herramientas educacionales –como mantener una misma evaluación para muchos estudiantes– y los rumbos que toman la formación estudiantil. Es decir, las diferentes terminales en las licenciaturas suscitan en los maestros diferentes exigencias de los estudiantes, sin embargo, los procesos de evaluación, especialmente los instrumentos utilizados, se mantienen iguales para todas las carreras.

7.3 Entrelazamientos

Al contrastar los datos de todo el aparato teórico y conceptual accedido con los hallazgos de mi investigación, es interesante constatar que no todo resuena en uno y otro, aunque haya algunas predisposiciones que sí son similares en ambos casos. Las tendencias vistas en los análisis no son la única posibilidad, todas las particularidades también son importantes pues dan cuenta de estas realidades estudiadas. Sin embargo, discurrir sobre todas las particularidades vistas es como rehacer el análisis por completo, por lo que me enfocaré en los puntos que, creo, merecen más atención. Trataré de discurrir sobre estos encuentros de manera lineal, mismo que esto no sea posible dado que muchos tópicos se yuxtaponen en diferentes aspectos.

El solfeo, como he discutido en diferentes momentos, es un término polisémico que abarca desde la actividad hasta la materia sistemática; todo lo que tiene que ver con la alfabetización y el desarrollo del oído musical. La literatura consultada se inclina hacia una u otra concepción, sin

embargo, las prácticas observadas en el contexto brasileño no parecen coincidir con esto; el solfeo en Brasil, quizá por la cuestión terminológica, es visto como la *habilidad* de entonar líneas melódicas a partir de una notación musical, con o sin un referente sonoro previo, habilidad hermanada con la percepción musical. Esto de entrada fue un reto para mí como investigador, ya que tenía siempre que tratar de usar palabras o expresiones que fuesen más integradoras a lo largo de la recopilación de los datos y del trabajo escrito, como decir “la materia del solfeo”, o “el solfeo y la percepción”, para que mis participantes entendiesen que me refería a todo, y no solo a la lectura cantada. Lo anterior puede ser entendido, también, a partir de la correlación con la tradición del solfeo adoptada en los contextos investigados, principalmente cuando miramos los materiales didácticos que los maestros emplean en las tres IES; estos presentan una tradición acorde con la perspectiva sajónica. Recuerdo que mucho de los materiales didácticos hallados en las bibliotecas de la CDMX, asimismo las referencias enlistadas en los PPC’s visitados, era en gran porcentaje títulos de origen sajónico (traducidos o en su idioma original).

Pienso que, quizá, las concepciones de los docentes de las tres IES se deban a lo que presentan los libros; estos materiales dictan cómo el docente debe conceptualizar el término y poner en marcha su práctica. Aunado a esto, los maestros también pueden haber tenido una formación musical que siguió los mismos lineamientos (de hecho, de manera informal sé que dos de ellos tuvieron clase con una maestra que seguía la línea sajónica de solfeo y entrenamiento auditivo), lo que refuerza que su práctica conciba el solfeo como una habilidad a ser desarrollada y, por tanto, la manera que debe ser enfocada en el salón de clase. En resumen, en Brasil el término solfeo *no* es polisémico, sino que tiene una concepción bien establecida, que lo vincula a una habilidad para ser trabajada, la habilidad de lectura cantada o hablada a primera vista o no. La razón por la que el solfeo se concibe de la forma ya mencionada se debe, posiblemente, a que esta idea proviene del material didáctico utilizado, y a la formación previa de los maestros que (como estudiantes tuvieron la misma enseñanza). Razones por las cuales se trabaja de esta manera en el aula.

Otro aspecto de los materiales didácticos es que ellos también consideran el solfeo como algo racional y otros de manera sensorial, por lo que van del sonido a la notación o al revés. Es interesante notar que no pude visualizar esto en ninguna de las prácticas de enseñanza o de evaluación que presencié; los maestros no demostraron ninguna preferencia hacia ninguno de estos paradigmas, pareciendo usar una u otra cuando les fue más adecuado conforme al momento y la actividad. De esta forma, se queda evidenciado que estos paradigmas no interfieren

deliberadamente ni provocan cambios en el proceso de evaluación del solfeo, más bien son aspectos ignorados. En las pruebas se muestra que hay reactivos que van tanto de la notación al sonido (la lectura cantada en sí misma) como del sonido a la notación (los dictados), igualmente que los maestros no influyen en los procedimientos de lectura o escucha del estudiante, estimulándolos tanto a partir del razonamiento como de la sensación.

Por otro lado, en la literatura científica oriunda de Brasil se nota una preocupación en contextualizar la escucha con su propio lenguaje musical, como elemento generador y como objetivo del aprendizaje musical. Si consideramos que el conservatorio es un lugar en que se *conservan* las dinámicas sociales, musicales y educacionales, reproduciendo prácticas hegemónicas e históricamente validadas para el desarrollo de un determinado tipo de música, entonces esta preocupación de la literatura se legitima al intentar acceder a un conocimiento musical más universal, dado que estamos enfocados en las *universidades*. En lo empírico de este trabajo, no pude contemplar esta preocupación del contexto brasileño más allá del empleo de parte del repertorio musical durante algunas de las actividades puestas en marcha. No obstante, esto se refleja parcamente en el proceso de medición y evaluación, puesto que fueron pocos los casos en que el repertorio utilizado traía aspectos musicales netamente brasileños, como los elementos rítmicos y armónicos presentes en esta diversidad musical. Entonces, el contexto brasileño solo es tomado en consideración cuando se tratan de los reactivos musicales empleados, y esto sucede en pocas ocasiones. Lo anterior me lleva a considerar que la literatura, al empezar a discutir tal temática, está en una perspectiva vanguardista, que todavía tomará algunos años para que surja algún efecto en las prácticas educacionales, sin tomar en cuenta la parte específica del pensamiento brasileño (y latinoamericano) en la evaluación. Por el momento, como brasileños continuamos reproduciendo lo que los materiales didácticos empleados (importados) nos imponen, pese a que sean ajenos a nuestras realidades musicales y que a partir de ellos muchos maestros elaboran sus planes y programas de estudio.

Sobre el currículo, otro aspecto interesante es que las tres instituciones visitadas siguen la misma configuración que se puede vislumbrar en otras IES de Brasil: la materia de solfeo es parte de un saber considerado básico del músico. Por lo anterior, se posiciona dentro del currículo en los períodos académicos iniciales. Igualmente, las tres instituciones parecen seguir un encuadramiento integral de la materia dentro del currículo, dado que el solfeo es una habilidad interna en una materia que lo contempla como parte de su plan curricular. Además, las cargas horarias son acorde al promedio calculado para las otras instituciones de Brasil. Entonces, las

IES visitadas (EST, UFSM, Unirio) no presentan un currículo disonante [ajeno] a la realidad brasileña; de hecho, la reproducen. Los aspectos que pueden ser considerados diferenciados en las prácticas observadas, por lo tanto, son debido a la propia iniciativa y sensibilidad del docente.

Ahora bien, hay un punto demasiado interesante y un poco delicado de tratar, que son los elementos que son predominantes en el proceso de evaluación: el tipo sumativo, la prueba como instrumento de medición más usado, y la calificación como el único uso oficial de los resultados. Recuperando lo que dijeron los teóricos de evaluación educacional: la evaluación sumativa es el tipo de proceso más común puesto en marcha en todos los contextos educacionales formales, siendo parte del *ritual* académico y escolar, y pensado con base en los productos realizados a lo largo del período académico. La prueba y la calificación siguen premisas similares. Por otro lado, simbólicamente estos tres elementos, también, representan el modelo hegemónico y dominante en la educación formal, lo que en educación musical equivale con el modelo de educación del conservatorio, tomando de este sus pruebas, notas de admisión y permanencia, y el enfoque en el producto musical. El conservatorio, como entorno social que reproduce un establecido elitismo musical, tiene por finalidad formar a un determinado tipo de músico en un determinado lenguaje musical, y que frecuentemente no representa la totalidad musical del entorno social, al cual está inserto, pero estando ajeno a él en muchas situaciones.

Bajo esta premisa, la evaluación tiene un papel reforzador de esta realidad, algo como: si no eres bueno para ser exitoso en la evaluación, no eres digno de estar aquí. Esto es debido al (pre)concepto de que solo un tipo de música es música, ignorando lo que sucede alrededor de la institución. Salir de este lugar conceptual y *musical* se torna complicado para muchos maestros, ya que así fueron enseñados y enculturados, y nada mejor que la evaluación para mantener este *status quo* del solfeo como materia y saber. Álvarez (1995, en Salinas, 2002, p. 31) traduce lo anterior cuando comenta que “el sistema social muestra toda su fuerza conservadora, y las prácticas de evaluación no hacen más que reflejar esa tendencia inmovible que asegura una estabilidad de la estructura social”. No quiero poner esto en evidencia bajo una perspectiva casi sádica del sistema hacia el individuo –ni considerar que los participantes de esta investigación llevan a cabo un proceso con estas características por razones similares– sino llamar la atención a que todavía no hemos hallado una solución factible y fiable para cambiar nuestras prácticas rituales y formales de evaluación, sea por predominancia del tipo sumativo, de la prueba como instrumento de medición por excelencia, o de la calificación como el mecanismo de retroalimentación oficialmente aceptado. 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).

Regresando al tema de los instrumentos empleados, la tendencia en las tres IES es utilizar la prueba. Este hecho no es ajeno a lo que preconiza la literatura, aunque esta misma contemple otras posibilidades más allá de la prueba, en términos de educación musical general (ver, por ejemplo, Demorest, 2001; Fautley, 2010; López León, 2015; Tourinho & Oliveira, 2003). Además, tal vez excepto por el caso de la EST, la subdivisión de los saberes dentro de la materia de solfeo genera la aplicación de una gran cantidad de instrumentos de medición en un mismo recorte temporal; los estudiantes realizan diversas pruebas para que el maestro pueda tener la mayor cantidad de evidencias posibles para emitir su juicio sobre los aprendizajes. No obstante, si bien he visto diferentes tipos de pruebas, en las tres IES, la dinámica que todas ellas siguen tiene procedimientos parecidos, por ejemplo: los reactivos casi nunca son conocidos por los estudiantes previamente, cada quien tiene el mismo tiempo para realizar determinada tarea —aquí hay que recordar algunas flexibilizaciones presentes, especialmente, en la Unirio—, en la que el silencio es predominante en el salón, tanto en actividades colectivas como en las individuales. Es decir, retomando lo que dijo Salinas (2002), generalmente hay una gran cantidad de mediciones, pero poca (o nula) variedad (nuevamente recuerdo que esta dinámica no representa la totalidad de los casos visitados).

Entonces, si la literatura tiene muchas sugerencias en educación musical para ser puestas en marcha por el maestro, ¿cuáles son los desafíos para incorporar diferentes actividades de medición específicamente en la materia de solfeo? Con base en todo lo que he discutido en esta tesis, opino que hay, fundamentalmente, dos retos a superar: la normativa institucional y la *cultura escolar* (o *del examen*). Sobre el primero, hago referencia a lo mismo que ya he dicho hace pocos párrafos, sobre la ampliación del alcance y de la flexibilidad institucional, permitiendo al maestro más oportunidades e intentos variados en la medición.

El segundo es respecto a la cultura, que traen los actores educacionales sobre qué es la evaluación. 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 otro lado, una estrategia o herramienta que podría ser sistemáticamente retomada por el maestro al ámbito formal de la evaluación es la observación (aquí, aplicada también para la escucha). En las evidencias presentadas en esta tesis, vimos que este es un poderoso e importante instrumento para cuando el maestro quiere realizar regulaciones (y esto, casi siempre en el plano informal, como actividades cotidianas en el aula) aunada al manejo del error; al mismo tiempo, la literatura describe la observación de manera similar, pero que va perdiendo su fuerza a lo largo del período de escolarización. Por otro lado, la observación es más aceptada desde el punto de vista normativo –y, por tanto, más utilizada– en las edades más tempranas de la escolarización; ya en la universidad, casi no hay valor legal a una observación-escucha que no presente carácter similar a una prueba, incluyendo ahí un producto/registro escrito de tal actividad. En este sentido, la observación, como factor que puede llevar a un real aprendizaje, no era oficialmente tomada en consideración (quizá excepto en la EST, donde la observación era *parte* de los elementos que generaba una calificación, pero no una retroalimentación a los estudiantes), alejándose de un paradigma formativo y formal.

Volcando la mirada a otro punto que emerge en este entrelazamiento, la autoevaluación y la coevaluación no son oficialmente presentados en la evaluación del solfeo, la heteroevaluación de carácter unidireccional (del maestro al estudiante) es predominante durante todo el proceso. Todas las decisiones que surgen desde y para la evaluación parten del maestro, supeditado por la normatividad institucional: él decide qué, cómo, cuándo y por qué emplear/poner en marcha cada acción. En este sentido, lo presentado en el apartado teórico, también tiene un carácter que todavía se encuentra en un plan ideológico: la autoevaluación y la coevaluación son elementos factibles y fiables dentro del proceso de evaluación, no solo para que los actores tengan consciencia de los resultados y de cómo mejorar el aprendizaje y la enseñanza, sino incluso para ser tomados en consideración en el momento de la calificación. Al mismo tiempo, en los casos visitados se empieza a ver una preocupación de que este papel del maestro se empieza a desmembrar; hay evidencias de que los maestros determinaban tareas para otros actores, y algunas pocas eran relativas a alguna parte del proceso de evaluación, lo que Salinas (2012) llama de *evaluación compartida* y yo en algún momento lo he mencionado dentro de la *docencia compartida* (Borne, 2011; Borne & Maffioletti, 2015). No obstante, se percibe que, aun cuando el maestro se dispone a compartir parte de sus funciones en la evaluación, las acciones de los otros

actores siguen estando supeditadas al juicio y a la apreciación del maestro, que verifica su validez y fiabilidad. En otras palabras, la voz del docente es la final, haciendo referencia a la jerarquía y a la estructura básica y hegemónica de los sistemas sociales controladores, típicos en los conservatorios, como comenté en otros párrafos. Hay que, entonces, probar qué tan factible sería el empleo formal de perspectivas más co- y autoevaluativas en contextos universitarios.

Posiblemente los cambios de concepción pueden originar innovaciones educacionales, que generen mejoras en el aprendizaje y en la enseñanza; Murillo y Muñoz-Repiso (2002) hablan de ello en el contexto escolar. Considero que la evaluación puede ser el eje o la herramienta para la mejora del aprendizaje, de la enseñanza y, como consecuencia, de la escuela. Según ellos, “Cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas como naturales; igualmente, son cambios en los resultados de tales procesos (es decir, cada una de las diferencias y alteraciones en sí mismas)” (p. 17). Más allá de la evaluación, con base en esta investigación, opino que el uso de los resultados de las mediciones y de los juicios es el elemento más importante para promover este cambio, que genere una mejora educacional.

Vimos en las evidencias presentadas que, oficialmente, la calificación es el único uso que la normativa institucional acepta para la evaluación, pero que maestros y estudiantes buscan otros usos que reflejen una enseñanza y un aprendizaje más primoreado. Reflexiono que es primordial empezar a defender un cambio hacia la incorporación de estos usos (aquí llamados) informales, y de los resultados como algo oficial que parte de la labor educacional a la educación superior. La observación como herramienta asociada a estos usos, otros que no siempre se relaciona con la calificación. Aunados a las perspectivas de coevaluación y autoevaluación parecen ser elementos clave cuando se quiere promover una mejora en el aprendizaje. Sin embargo, la barrera que noto en todos los casos observados es lo que dicta el reglamento institucional, que es muy limitante y no permite que el maestro construya alternativas que sean acordes a sus necesidades docentes.

Dicho de otra forma, definir mecanismos legales dentro de las IES que oficialicen el uso de todo lo que los maestros y estudiantes realizan de manera *informal* como herramientas aceptadas y estimuladas. Esto de lo informalmente realizado demuestra que lo que preconiza la normativa institucional no parece ser suficiente para garantizar un efectivo proceso educacional, por lo que los actores tienen que adoptar estrategias que compensen esta falta institucional.

La evaluación del solfeo se sitúa entre el carácter técnico y la expresividad musical. La literatura nos muestra ambas situaciones, siendo común vincular los modelos (de medición) por escalas, estándares y objetivos con lo técnico; por otro lado, la expresividad está ubicada en un ámbito más subjetivo de la evaluación, aunque esté contemplada como un parámetro dentro de algunos de los modelos mencionados. Como he debatido, el solfeo en Brasil es concebido como la habilidad y, por tanto, puede considerarse como un aprendizaje técnico. En efecto, durante las observaciones realizadas, pude ver que el carácter expresivo de la música era poco considerado en los momentos de medición, mismo cuando era abordado durante las clases. En este sentido, el solfeo no suele ser evaluado considerando la expresividad, sino únicamente en su sentido estricto, refiriéndose a la habilidad de entonar la música (además de su par hermano, la percepción musical) en sus aspectos rítmicos, melódicos y armónicos.

Otra cuestión es que el tipo de solfeo (móvil, fijo o por relación de intervalos) utilizado por los maestros, no parece ser un componente que influya en el proceso de evaluación, ya que los instrumentos de medición son similares entre los diferentes casos. Como último punto, tampoco hay evidencias que demuestren que hay una evaluación de la práctica docente, toda la evaluación en los casos investigados es entendida como evaluación del aprendizaje del estudiante.

7.4 Concluyendo sin cerrar

Entonces, en un intento de contestar las preguntas que guiaron esta investigación (¿qué y cómo se pone en marcha la evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños?, ¿cómo se relaciona esta evaluación con otros elementos educacionales existentes?), puedo decir que en los casos investigados:

La evaluación del solfeo es un fenómeno multifacético, puesto en marcha a partir de la acción del maestro hacia los estudiantes. Está basada en dos elementos: la normativa institucional y la experiencia docente, tanto de manera formal como informal. La primera se vincula a un requisito legal y se enlaza con una perspectiva de evaluar con base en estándares u objetivos; generalmente siendo traducido en una calificación, y es realizado en dos momentos durante el período académico. Por otro lado, la informal se enfoca más en el desarrollo individual, en la formación musical de cada estudiante, pero no es tan visible porque no se refleja en una nota a ser divulgada para y por la institución. El instrumento de medición más utilizado es la prueba, siendo que para un único momento de evaluación se suele utilizar más de una prueba,

cada cual, para medir saberes específicos (especialmente dictados musicales de melodía, intervalos y armonía, asimismo ejecución de líneas melódicas de solfeo) que van a componer una visión más completa del aprendizaje de cada estudiante. La retroalimentación en estas situaciones informales se establece a partir de regulaciones musicales, actitudinales y verbales, realizadas en el momento de la acción del estudiante. Asimismo, acepta la intervención tanto de los maestros como de otros compañeros estudiantes, en este caso, casi siempre supeditados por los propios docentes.

Igualmente, además de lo *visible* en las evidencias, creo que puedo complementar esta respuesta con algunas inferencias no tan directas sobre la evaluación del solfeo en universidades brasileñas. La primera es que hay un ímpetu por parte de los maestros de proporcionar actividades y espacios con carácter que aquí llamo *innovadoras*, que generen oportunidades de aprendizaje diferentes de lo ya establecido en esta materia, como son el *elástico*, las *improvisaciones* con base en una armonía, los *foros online*, entre otros. Sin embargo, quizá de las conclusiones más interesantes que puedo obtener de esta tesis reside en el hecho de que, aunque haya dicho ímpetu en las prácticas de enseñanza, lo mismo no parece ocurrir cuando nos referimos a la evaluación. Dicho de otra manera, aunque haya una búsqueda y una preocupación de innovar el proceso educacional a partir de la enseñanza, proponiendo actividades diferentes y que involucren más a los estudiantes. Las prácticas de evaluación permanecen más o menos estáticas, como siempre fueron realizadas, sin cambios (esto reconociendo algunos intentos tímidos visto en esta tesis).

También hay que reconocer la voluntad que tienen los maestros por su materia; esto es declarado por los estudiantes en sus entrevistas. El involucramiento de los estudiantes con sus maestros parece ser determinante para un aprendizaje efectivo. Ya que, la materia solfeo es una materia muy polémica y problemática; las buenas relaciones entre los actores amenizan las asperezas que pueden surgir con relación al contenido, dado que los estudiantes tienen más confianza con sus docentes, posibilitando un mejor intercambio entre todos, incluso en lo que se refiere a las dinámicas de evaluación, como nos sugiere Salinas en:

Manifiestar a los propios alumnos los problemas y dificultades que, como profesores, a veces tenemos para poder derivar juicios sobre sus actividades y realizaciones, poner sobre la mesa aquello que nos gustaría hacer y lo que realmente podemos hacer, invitarles a manifestar cómo les gustaría ser evaluados y tratar de alcanzar significados compartidos en torno a las diferentes formas y técnicas de evaluación (2002, p. 25).

En suma, a partir de estas constataciones, se puede comprender la evaluación del solfeo como un *sistema* (Salinas, 2002) en sí mismo. Sistema con finalidad bien definida, con usos oficiales y ocultos delimitados por los actores (bajo algunas reglas), que tiene sus propósitos no solo en sí mismo, sino que pretenden resonar en la formación musical y actuar como momentos de *aprender a aprender*. No se puede entender este sistema, sin considerar lo normativo, lo instrumental, lo procedimental y, especialmente, lo humano en el proceso de evaluación; hay que considerar todos estos elementos para poder comprender el sistema y su validez dentro de su realidad y contexto.

7.5 Consideraciones más allá de las conclusiones

A partir de todo lo que he discutido en esta investigación, describo algunas consideraciones y criterios como una guía de procedimientos que el maestro de solfeo puede desarrollar para llevar a cabo o mejorar su proceso de evaluación. Cambios que sean verdaderamente para evaluar el aprendizaje del estudiante y su propia labor docente, respondiendo tanto a las necesidades institucionales impuestas como apuntando lo que ha logrado cada uno:

- Poseer una actitud que propicie el debate y una atmósfera más placentera en el proceso educacional, especialmente durante la evaluación, pues parece generar más confianza en los estudiantes y mejores desempeños, reflejando sus aprendizajes de manera más precisa;
- Independientemente del enfoque del solfeo elegido, sugiero utilizar un número variado de instrumentos de medición para tener una visión más holística del estudiante. Estos pueden ir más allá de la prueba, por ejemplo, las actividades realizadas en lo cotidiano en la Unirio, podrían ser usadas con fines evaluativos formales;
- Incorporar elementos de autoevaluación y de coevaluación para corroborar o confrontar el juicio del maestro, ya que estos dan visiones complementarias y hacen que los estudiantes tomen mayor consciencia de su aprendizaje. Al mismo tiempo, aleja al maestro de la responsabilidad por *dictaminar* al estudiante, y la imagen de verdugo de la evaluación, y favorece su involucramiento con la asignatura;
- Hacer uso de más actividades/instrumentos grupales para medir y evaluar al estudiante, pudiendo manejar equipos de grabación para debates posteriores (con todo el grupo), y que los instrumentos de medición sean basados en la ejecución;

- Fortalecer el uso de mecanismos de retroalimentación, a través de listas de cotejo, bitácoras, registros de lo que el estudiante consigue o no realizar, con o sin ayuda. Esto se podría incorporar con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, donde cada quien tendría un mapa de su desempeño y aprendizaje individual;
- Desvincular la concepción de que la calificación significa aprendizaje, y debatir esto con todos los actores involucrados, al mismo tiempo que se puede empezar a contemplar una justicia social dentro del salón de clases;
- Definir las metas (sea por estándares, objetivos, saberes...) con base en el currículo vigente (pudiendo considerar el currículo oculto también) y aclarar constantemente al estudiante qué se espera de él, promoviendo un proceso de comunicación claro y permanente durante todo el período académico;
- Por ende, tener una visión clara de qué es el solfeo y su función en la formación del músico (independientemente de cual visión o escuela se va a seguir, pero conocerla a fondo y el porqué de cada elección), asimismo tener una concepción de evaluación acorde con sus creencias. Ello, aunado a la oportunidad de conocer otras prácticas docentes, brinda al maestro tener más herramientas de trabajo y más ideas para el proceso de evaluación.

7.6 Limitantes de esta investigación y cuestiones futuras

Esta investigación no pretendió dar cuenta de toda la problemática que es la evaluación del solfeo porque, como ya he comentado, por ser contextualizada en tres casos irreproducibles, los datos y los análisis apuntan a tendencias basadas en diversas subjetividades –la mía y la de todos los participantes–. No obstante, algunas interrogantes surgieron con base en las limitantes encontradas sobre la marcha.

La primera a la que hago referencia es que no me detuve en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, indagué en algunos momentos, por ejemplo, ¿cómo los instrumentos de medición utilizados dirigen los aprendizajes de los estudiantes?, ¿qué saberes consideran los estudiantes más importantes y cómo esto dirige su desempeño en las evaluaciones?

Por otro lado, la interacción con el currículo y las cuestiones legales también hicieron emerger cuestionamientos del tipo: ¿cómo el tamaño del grupo afecta todo el proceso educacional: enseñanza, aprendizaje y evaluación?, ¿cómo la carga horaria y la duración

semestral influye en el aprendizaje?, ¿de qué manera la tradición de la escuela y del maestro modifican el proceso de evaluación?, ¿qué pasa con las evaluaciones externas, que en Brasil se torna cada vez más presente, transformando el proceso de evaluación dentro de la propia licenciatura?

Como última temática, no me he enfocado en los saberes que usan los músicos en sus prácticas, y en este sentido surgieron las interrogantes ¿cuáles son estos saberes?, si el lenguaje musical es el único, ¿por qué hay un hueco entre la tradición conservatoriana y la práctica popular?, ¿qué elementos son los necesarios para crear evaluaciones que sirvan para todas las influencias musicales, independiente de popular, sacro, folclórico o clásico?, ¿cómo concientizar a los maestros y a los estudiantes de las vocaciones musicales regionales y de qué manera esto influye en el proceso educacional como un todo, consecuente, de la evaluación?, ¿qué aspectos musicales (del lenguaje musical) deben ser enfocados en detrimento de otros, ya que el currículo es un recorte de tiempo y espacio de una realidad?, y por ende ¿cuáles son y cómo se solucionan las tensiones provocadas por la dualidad técnica y expresión musical?

Las preguntas anteriores son apenas algunas de las muchas preguntas que me surgieron a lo largo de todo el período doctoral en que he desarrollado esta investigación, las más frecuentes y que más tengo presentes en la mente. Reflejan ínfimamente la problemática de la evaluación educacional, especialmente en los procesos de educación musical, centrados en el solfeo (específicamente en esta investigación), porque es un saber que congrega habilidades de escritura, escucha, ejecución musical y de entendimiento de toda la teoría que sostiene la música. Un proceso sin conclusión y siempre cambiante, con necesidad de ser más dinámico, aunque percibo que muchas prácticas todavía permanecen como se hacía en siglos anteriores, donde el maestro solamente selecciona, no desenvuelve musicalmente al individuo. La evaluación es una (sino la más) importante pieza para cambiar este juego y sus resultados.

APÉNDICES

1. Modelo del documento sobre la ética en la investigación presentado los participantes

Pesquisador Responsável: Leonardo da Silveira Borne
Endereço: Rua Cel. Estanislau Frota, s/n, Centro.
CEP: 62010-560 – Sobral – CE
Fone: (51) 8136-5518 / (88)3613-2603
E-mail: leo@ufc.br / lepoars@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr. (a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “La evaluación del solfeo en contextos universitarios: un estudio estudio multicaso” [A avaliação do solfejo em contextos universitários: um estudo multicaso]. Neste estudo, pretendemos compreender o processo de avaliação do solfejo em contextos universitários brasileiros e entender os elementos educativos presentes neste processo, relacionando-os com o próprio processo educativo.

Para este estudo, que é uma série de estudos de caso de natureza qualitativa, realizaremos entrevistas, observações e análise de documentos, sempre visando a compreensão do processo de avaliação do solfejo. A metodologia aqui sugerida não apresenta riscos à saúde física ou mental dos participantes, dado que o propósito não é fazer juízo de valor das práticas vistas, mas conhecer e analisar as realidades visitadas, no intuito de entender o fenômeno da avaliação do solfejo. Tampouco é nossa intenção nomear os participantes e informantes dessa investigação.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais e éticos de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Campus de Sobral da Universidade Federal do Ceará, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “La evaluación del solfeo en contextos universitarios: estudios de caso”, de maneira clara e detalhada e

esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de
2016.

Nome e Assinatura

Prof. MSc. Leonardo Borne

Professor e Pesquisador Assistente - *UFC-Sobral, Brazil*, Doutorante em
Música - *UNAM, Mexico*

<http://lattes.cnpq.br/4345212477288753>

2. Guía para observación en el campo

- Herramientas usadas
- Momentos
- Conductas del maestro y de los estudiantes
- Actores participantes
- Articulación entre los actores
- Enfoque utilizado
- Usos: retroalimentación, calificación, control...
- Aspectos no descritos anteriormente

3. Guía para entrevistas a los maestros

- Formación y cómo se tornó maestro de solfeo
- ¿Qué es el solfeo?
- Panorama sobre las asignaturas y sobre las clases
- Sobre la planeación y puesta en marcha de la evaluación (tiempos, momentos, instrumentos, corrección, resultados...)
- Participación de los estudiantes en las acciones educativas

4. Guía para entrevistas a estudiantes

- Histórico personal en la música, ingreso a la universidad
- Primer contacto con la materia e impactos
- Importancia del solfeo en su formación
- Cómo es la evaluación del solfeo (tiempos, momentos, instrumentos, corrección, resultados...)
- Uso de los resultados

5. Glosario Solfeología

Término	Explicación
Adiestramiento auditivo	Materia muy común en el contexto mexicano que trabaja las habilidades auditivas del músico. También, es llamada de entrenamiento auditivo, aunque haya una discusión latente entre los maestros hispánicos de que el adiestramiento sea considerado muy mecánico, sin hacer la debida reflexión y construcción de sentidos y significados. En contextos sajónicos generalmente se conoce por <i>Aural Skills</i> .
Audiación	Es la capacidad de pensar <i>con, en y a partir</i> de la música. Es decir, no traducir a lo verbal lo musical. Se podría decir que es el equivalente sonoro-musical para la relación pensamiento-idioma.
Educación auditiva	Término que hace referencia a la materia entrenamiento auditivo, pero que involucra aspectos más holísticos, partiendo de la cultura musical contextualizada y ampliándola. Podríamos decir que es una equivalente del entrenamiento auditivo y de la apreciación musical.
Entrenamiento auditivo	Materia muy común en el contexto mexicano que trabaja las habilidades auditivas del músico. Es la vertiente de la comprensión a su equivalente <i>solfeo</i> (expresión). En Argentina, por ejemplo, también se llama audioperceptiva, o el <i>Aural Skills</i> de los sajónicos.
Fasola	Enfoque para la lectura de alturas. Difícilmente se utiliza en la contemporaneidad. Se basa en la estructura de tres tonos (<i>Fa-Sol-La</i>) para entonar todas las alturas. Los semitonos siempre en la relación <i>Mi-Fa</i> , obligando al músico a modular constantemente.
Fijo (enfoque)	Enfoque para lectura y escritura de las alturas. Se basa en que la escala/modo utilizado son estrictamente los mismos que los que contiene la partitura.
Hexacordo guidoniano	Consecuencia de la Fasola; es un enfoque para la lectura de alturas desarrollado por el Fraile Guido D'Arezzo. Tiene como base el hexacordo jónico (<i>Do-Re-Mi-Fa-Sol-La</i>), y todo el semitono es realizado en la relación <i>Mi-Fa</i> , obligando al músico a modular constantemente.
Lectura a primera vista	Acto de decodificar la partitura, utilizando sílabas neutrales (como tatateo) o los nombres de las notas musicales. Puede ser cantada (considerando la altura de la nota escrita) o hablada (solo considerando ritmo y nombre correcto).
Lenguaje musical	Término típico del contexto hispánico, especialmente de España. Se refiere a la materia que incorpora elementos de teoría musical, solfeo (habilidad) y entrenamiento auditivo. También, es común que considere saberes más extensos, como armonía, contrapunto, análisis e historia de la música.
Matemático (enfoque)	Enfoque para la lectura y escritura del ritmo. Se basa en establecer el pulso y en hacer relaciones con su división.
Mnemónico (enfoque)	Enfoque para la lectura y escritura del ritmo. Se basa en usar palabras (usualmente del contexto del estudiante) que simulen el pulso y sus divisiones, o un grupo rítmico.
Móvil (enfoque)	Enfoque para lectura y escritura de las alturas. Se basa en establecer la escala usada independiente del tono/modo de la partitura para entonar las alturas, hacer relaciones entre la altura y la escala.
Musicalización	Vocablo que se refiere al proceso de iniciación musical de un estudiante, o también al hecho de poner música en una historia, cuento, lectura o dramatización.
Percepción musical	Término que se refiere a la competencia de atribuir sentido a los sonidos escuchados. En el ámbito musical, es una manera de decir entrenamiento auditivo cuando se refiere a la materia y a la habilidad. Muy usado en contextos lusófonos. Equivalente al término <i>Aural Skills</i> .

Relación de intervalos (enfoque)	Enfoque para lectura y escritura de las alturas. Se basa en la relación interválica entre el sonido y su antecesor o sucesor como referencia. Muy utilizado para lectura de música atonal o de escalas exóticas.
Solfège	Palabra en francés que significa, literalmente, solfeo. En el contexto francófono, es la porción del grupo de conocimiento <i>Formation Musicale</i> que se dedica a la decodificación de la partitura. En el contexto sajónico, se refiere a las sílabas usadas para entonar una lectura cantada, generalmente asociado al enfoque móvil.
Solfeggio	Palabra en italiano que significa, literalmente, solfeo. En la práctica, usualmente se refiere a los libros y materiales impresos que contienen un conjunto de melodías para su entonación.
Solfeo	Término hispánico (equivalente a <i>solfejo</i> en portugués) que se origina de la junción de las notas <i>Sol</i> y <i>Fa</i> . Sirve para referirse a la habilidad de decodificar la partitura (cantada, hablada o leída)- Se utiliza para referirse a la materia o campo de conocimiento que engloba esta habilidad con otros elementos como el entrenamiento auditivo y la teoría musical, o aun para referirse a cualquier pensamiento que esté <i>entre</i> la habilidad y la materia.
Solmización	Vocablo proveniente de la junción de las notas <i>Sol</i> y <i>Mi</i> . Es la decodificación cantada de la partitura, equivalente a "lectura cantada", sin la necesidad de ser a primera vista.
Teoría musical	Término que, en el contexto hispánico, hace referencia a los aspectos teóricos de la música. Generalmente es visto como la parte teórica de la materia solfeo, entrenamiento auditivo o lenguaje musical. En el contexto sajónico, <i>Music Theory</i> se refiere a la materia que incorpora todos los elementos anteriores.
Tónica Sol-fa	Es la referencia directa al método desarrollado por Sarah Glover y difundido por John Curwen. Toma como base el hexacorde guidoniano, lo perfecciona con el séptimo grado de la escala, y es una de las bases que después va a seguir Zoltán Kodály en su método. Tiene una equivalente en idiomas sajónicos: Tonika Dó

REFERENCIAS

- Ahumada, Pedro. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias Valparaíso.
- Alexander, Michael L., & Henry, Michele L. (2012). The Development of a String Sight-Reading Pitch Skill Hierarchy. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 201-216.
- Arôxa, Ricardo. (2013). Leitura à primeira vista no ensino e aprendizagem do violão clássico. *Revista Vórtex*, 2, 110-130.
- Balo González, Monica, Lago Castro, Pilar, & León Barranco, Luis P. (2015). La diversidad tímbrica en el dictado musical a dos voces como estrategia para superar las dificultades de transcripción. *Revista Electrónica de Leeme*, 36, 1-16.
- Baqueiro Foster, Geronimo. (1974). *Curso completo de Solfeo*. Tomo primeiro. Ciudad de México: Ricordi.
- Barbosa, Maria Flávia Silveira. (2005). Percepção Musical sob novo enfoque: a escola de Vigotski. *Música Hodie*, 5(2), 92-105.
- Barret, Janet. (2014). Case Study in Music Education. In Conway, Collen (Ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education* (pp. 113-132) . New York: Oxford University Press.
- Bauguess, David. (1995). *Sight Singing made simple*. Milwaukee: Hal Leonard.
- Benward, Bruce, & Kolosick, J. Timothy. (2000). *Ear Training: A Technique for Listening*. Boston: McFraw-Holl.
- Bergee, Martin J., & Cecconi-Roberts, Lecia. (2002). Effects of Small-Group Peer Interaction on Self-Evaluation of Music Performance. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 256-268.
- Bergee, Martin J. (2003). Faculty Interjudge Reliability of Music Performance Evaluation. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 137-150.
- Bernardes, Virginia. (2011). A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, 6, 73-87.

- Berrón Ruiz, Elena, Balsera Gómez, Francisco J., & Moreal Guerrero, Inés M. (2016). Desarrollo de la memoria en la asignatura de Lenguaje Musical. *Revista Electrónica de Leeme*, 38, 17-35.
- Betts, Steven L., & Cassidy, Jane W. (2000). Development of Harmonization and Sight-Reading Skills among University Class Piano Students. *Journal of Research in Music Education*, 48(2), 151-161.
- Blanch, Jorid, Peinado, José, De Sousa, J. Vicente, & Marin, Ángeles. (1998). *Solguapo y... Solfeo*. Lenguaje Musical Nivel 1. Barcelona: Ángeles Marín Solaz.
- Blom Diana, & Poole, Kim. (2004). Peer assessment of tertiary music performance: opportunities for understanding performance assessment and performing through experience and self-reflection. *British Journal of Music Education*, 21, 111-125.
- Bogdan, Roberto C., & Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto.
- Borne, Leonardo, & Maffioletti, Leda. (2015). Yo y Los Otros: Relaciones e interacciones en la Educación Musical a distancia. Algunas miradas docentes. *Revista Neuma*, 8(2), 184-212.
- Borne, Leonardo, & Rodrigues, Maria Gleice. (2015). Evaluation: A Possible Tool for the Development of Sight Singing and Music Perception. In: Timothy Brophy; Jeffrey Marlatt; Gary Ritcher. (Eds). *Connecting Practice, Measurement, and Evaluation*. (pp. 145-154). Chicago: GIA.
- Borne, Leonardo. (2011). *Trabalho docente na educação musical a distância: Educação superior brasileira*. Tesis de Maestría (Maestría en Educación). Porto Alegre: UFRGS.
- Bortz, Graziela. (2013). Dirección e Movimento em Solfejos Tonais. *Percepta*, 01, 111-123.
- Boyle, David J., & Radocy, Rudolf E. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer Books.
- Bozzetto, Adriana. (2003). Sistemas de avaliação presentes na prática do professor particular de piano. In Hentschke, Liane, & Souza, Jusamara (Eds.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (pp. 53-67). São Paulo: Moderna.
- Braga, Simone, & Tourinho, Cristina. (2013). *Um por todos ou todos por um: processos avaliativos em música*. Feira de Santana: UFES.

- Brasil (1996). Ministério da Saúde. *Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196 de 23 de outubro de 1996*. Dispõe sobre a ética em pesquisa com seres humanos. Brasília: MS.
- Brasil (2004). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução n. 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília: MEC.
- Brasil (2012). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre a ética em pesquisa com seres humanos (nova versão). Brasília: MS.
- Braun, Thenille, Rebouças, José Thales S., Ranvaud, Ronald. (2009). O ritmo e a sua relação com som: a influência do contexto sensorial na precisão da percepção e produção de ritmo. *Opus*, 15(2), 8-31.
- Buonviri, Nathan O. (2015). Effects of a Preparatory Singing Pattern on Melodic Dictation Success. *Journal of Research in Music Education*, 63(1), 102-113.
- Campano, Tomás; & Pedrell, Felipe. (1883). *Gramática Musical ó Manual Expositivo de la teoría del solfeo*. Barcelona: Tipografía Hispano-Americana.
- Caregnato, Carolina. (2011). Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino de ritmo?, *Revista da Abem*, 25, 74-86.
- Caregnato, Caroline. (2015). Em busca da autonomia e da mobilização na aula de Percepção Musical. *Revista da ABEM*, 34, 95-109
- Carrillo, Julian. (1941) Método racional de solfeo (entonación y primaria superior). Ciudad de México: Mesones79.
- Cavalcanti, Célia Regina Pires. (2010). Um estudo sobre a autorregulação da prática instrumental de músicos instrumentistas. *Música em Perspectiva*, 3(2), 74-86.
- Chen, Chi Wan Jason. (2015). Mobile learning: Using application Auralbook to learn aural skills. *International Journal of Music Education*, 33(2), 244-259.
- Chevais, Maurice. (19??). *Solfège Scolaire*. 1er Volume. Paris: Alphonse Leduc.
- Chizzotti, Antonio (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evoluções e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. 16(2), 221-236.

- Ciorba, Charles R., & Smith, Neal Y. (2009). Measurement of Instrumental and Vocal Undergraduate Performance Juries Using a Multidimensional Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5-15.
- Coimbra, Daniela, Davidson, Jane, & Kokotsaki, Dimitra. (2001). Investigating the Assessment of Singers in a Music College Setting: The Students' Perspective. *Research Studies in Music Education*, 15, 15-32.
- Collet, N. (s/f). *Solfeo de las escuelas*. Paris: Garnier Hermanos.
- Colwell, Richard. (2012). The future of assessment. In Swanwick, Keith (Ed). *Music Education – Vol. IV*. London: Routledge.
- Cordero, Roque. (1963). *Curso de Solfeo*. Buenos Aires: Ricordi.
- Correa, Juan Pablo. (2013). Uso de rúbricas en la evaluación de instrumento principal estudio de caso en un programa profesional de estudios musicales. *Revista Neuma*, 6(2), 80-89.
- Correia, Flávia Maria de Souza et al. (2008). Educação Musical através de Softwares: Análise do GNU Solfege para o Ensino Regular. *Revista do Conservatório de Música da Ufpel*, 1, 113-140.
- Costa, Maria Clara, & Barbosa, Jaime Filipe. (2015). Avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete: questões e desafios. *Revista Per Musi*, 31, 134-148.
- Costa, Maria Cristina Souza. (1997). A imagem aural e a memória do discurso melódico: processos de construção. *Opus*, 4, 52-61.
- Cox, Gordon. (2005). Inspecting the Teaching of Singing in the Teacher Training Colleges of England, Wales and Scotland. *Research Studies in Music Education*, 24(1), 183-2002.
- D'Amante, Elvo S. (2002). *Ear Training: A comprehensive approach to the systematic study of melodic and harmonic structures in music*. Vol. II. Orinda: Encore Music.
- Cunha, Elisa. (2003). A Avaliação da Apreciação Musica. In Hentschke, Liane, & Souza, Jusamara (Eds.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (pp. 64-75). São Paulo: Moderna.
- Dandelot, Georges. (1979). *Manual Práctico para el estudio de las claves de Sol, Fa y Do*. México, D.F.: Ricordi.

- Daniel, Ryan. (2001). Self-assessment in performance. *British Journal of Music Education*, 18(3), 215-226.
- Daniel, Ryan. (2004). Peer assessment in musical performance: the development, trial and evaluation of a methodology for the Australian tertiary environment. *British Journal of Music Education*, 21(1), 89-110.
- Darrow, Alice, & Marsh, Kerry. (2006). Examining the validity of self-report: middle-level singers' ability to predict and assess their sight-singing skills. *International Journal of Music Education*, 24(1), 21-29.
- Davidson, Jane W., & Coimbra, Daniela da Costa. (2001). Investigating Performance Evaluation by Assessors of Singers in a Music College Setting. *Musicae Scientiae*, 5(1), 33-53.
- Del Ben, Luciana (2003). Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In Hentschke, Liane, & Souza, Jusamara (Eds.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (pp. 27-40). São Paulo: Moderna.
- DelCastillo Marin, Miguel. (1925). *Método de Solfeo especial para escuelas normales y primarias superiores*. Ciudad de México: SEP.
- Demorest, Steven M. (2001). *Building Choral Excellence: Teaching Sight-singing in the Choral Rehearsal*. New York: Oxford University Press.
- Díaz Barriga, Ángel. (Coord.) (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. Ciudad de México: IISUE/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Dimarias, Agustin. (1908). *El maestro en el hogar*. 1ra parte de los solfeos "Eslava". Puebla: el autor.
- Domingos, Nathália. (2014). Solmização: um estudo sistemático de seu ensino a partir de fontes primárias inglesas do final do século XVI até o fim do XVII. *Revista Música*, 14, 197-207.
- Domingos, Nathália. (2016). Solmização: regras para a nomeação das notas de acordo com autores ingleses no século XVII. *Revista Música*, 16, 197-204.
- Durand, Emile. (s/f). *Solfège Élémentaire et Progressif Théorique et Pratique*. Paris: Mackar et Noël.

- Edlund, Lars. (1963). *Modus Novus*. Studies in Reading atonal melodies. Estocolmo, Wilhelm Hansen.
- Edlund, Lars. (1967). *Modus Vetus*. Sight Singing and Ear-Training in Major/Minor Tonality. New York: Wilhelm Hansen/Chester Music.
- Elkoshi, Rivka. (2007). The effects of in-school stave notation learning on student's symbolising behaviour and musical perception. *Music Education Research*, 9(3), 355-371.
- Estrada Rodrigues, Luis Alfonso. (1984). *Curso de entrenamiento auditivo básico*. México: UNAM.
- Falcón, Jorge A. (2010). Análise através da audição: uma abordagem analítica cognitiva. *DAPesquisa*, 8, 436-449.
- Fautley, Martin. (2010). *Assessment in Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Fautley, Martin. (2016) Music Education Assessment and Social Justice: Resisting Hegemony Through Formative Assessment. In Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, & Paul Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (513-524). New York: Oxford University Press.
- Fireman, Milson Casado. (2010). O ensino da leitura musical à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa. *Musifal*, Maceió, 1(1), 32-40.
- Fish, Arnold, & Lloyd, Norman. (1993). *Fundamentals of Sight Singing and Ear Training*. Long Grove: Waveland Press.
- Fonterrada, Marisa Trench. (2008). *De tramas e fios. Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp.
- Frega, Ana Lucia. (1975). *Audio perceptiva*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Freire, Ricardo Dourado. (2008) Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. *Opus*, 14(1), 113-126.
- Freitas, Mariana. (2010). Entre o Hexacorde de Guido e o Solfejo "Francês": a Escola de canto de órgão de Caetano de Melo de Jesus (1759) – Primeira recepção da teoria do heptacorde num tratado teórico-musical em língua portuguesa. *Revista Brasileira de Música*, 23(2), 2010, 45-71.

- Galeano, Ernesto; & Bareilles, Oscar. (1955). *Cultura Musical. Texto para la enseñanza secundaria, normal y comercial*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- García, Adelina Clauso (1993). Análisis Documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19.
- Gariel, Eduardo. (1905). *Solfeo elemental*. México, D.F.: el autor.
- Gerling, Cristina Capparelli. (1995). Bases para uma metodologia da percepção musical e estruturação no 3º grau. *Revista da Abem*, 2, 21-26.
- Geyer dos Santos, Cynthia. (2003). Avaliação da execução musical: a concepção teórico-prática dos professores de piano. In Hentschke, Liane, & Souza, Jusamara (Eds.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (pp. 41-48). São Paulo: Moderna.
- Goldemberg, Ricardo. (2000). Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista da Abem*, 05, 7-12.
- Goldemberg, Ricardo. (2011). Modus Novus e a abordagem intervalar da leitura cantada à primeira vista. *Opus*, 17(2), 107-120.
- Goldemberg, Ricardo. (2015). Uma avaliação da abordagem ascendente para a leitura cantada à primeira vista. *Revista da ABEM*, 34, 80-94
- Gonçalves, Lílian Sobreira, & Araujo, Rosane de Araújo. (2014). Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. *Revista da ABEM*, 33, p. 137-153.
- Gromko, Joyce Eastlund, & Walters, Karen. (1999). The Development of Musical Pattern Perception in School-Aged Children. *Research Studies in Music Education*, 12, 24-29.
- Gromko, Joyce Eastlund. (2004). Predictors of Music Sight-Reading Ability in High School Wind Players. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 6-15.
- Grossi, Cristina (2001). Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da Abem*, 6, 49-58.
- Grossi, Cristina (2003). Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In Hentschke, Liane, & Souza, Jusamara (Eds.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (pp. 67-81). São Paulo: Moderna.

- Grundy, Shirley. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Grunow, R. F. (2005). Music learning theory: A catalyst for change in beginning instrumental music curricula. In M. Runfola & C. Taggart (Eds.), *The development and practical applications of Music Learning Theory* (pp. 179-200). Chicago: GIA Publications.
- Gudmundsdottir, Helga Rut. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*, 12(4), 331-338.
- Gusmão, Pablo. (2011). A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *Opus*, 17(2), 121-140.
- Hayward, Carol M., Gromko, Joyce Eastlund. (2009). Relationships Among Music Sight-Reading and Technical Proficiency, Spatial Visualization, and Aural Discrimination. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 26-36.
- Henry, Michele. (2004). The Use of Targeted Pitch Skills for Sight-Singing Instruction in the Choral Rehearsal. *Journal of Research in Music Education*, 52(3), 206-217.
- Henry, Michele. (2011). The Effect of Pitch and Rhythm Difficulty on Vocal Sight-Reading Performance. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 72-84.
- Hernández Rincón, Federico. (1961). *Guión Metodológico para un primer curso de solfeo basado en el programa oficial vigente de la Escuela Superior Nocturna de Música*. México: el autor.
- Hewitt, Michael P. (2001). The Effects of Modeling, Self-Evaluation, and Self-Listening on Junior High Instrumentalists' Music Performance and Practice Attitude. *Journal of Research in Music Education*, 49(4), 307-322.
- Hewitt, Michael P. (2004). The Influence of Teaching-Career Level and Primary Performance Instrument on the Assessment of Music Performance. *Journal of Research in Music Education*, 52(4), 314-327.
- Hewitt, Michael P. (2007). Influence of Primary Performance Instrument and Education Level on Music Performance Evaluation. *Journal of Research in Music Education*, 55(1), 462-474.
- Hewitt, Michael P. (2015). Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Music Performance of Secondary-Level Band Students. *Journal of Research in Music Education*, 63(3), 298-313.
- Hoffmann, Jussara. (1994). *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.

- Ibáñez, Tania. (2015). La evaluación de aprendizajes durante la formación de intérpretes musicales. Aportes de un estudio de caso. *Revista Neuma*, 8(2), 214-240.
- Johnson, Vicky V. (2014). The Relevance of Music Theory Concepts and Skills as Perceived by In-service Music Educators. *Visions of Research in Music Education*, 25, 1-22.
- Karpinski, Gay (2001). *Aural Skills Acquisition: the development of listening, reading and performing skills in college-level musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Killiam, Rosemary N., Baczewski, Philip C., & Hayslip Jr, Bert. (2003). A Model of Performing Musicians' Melodic Perception through Transcription of Two-Voice Contrapuntal Music. *Musicae Scientiae*, 7(2), 263-291.
- Killian, Janice; & Henry, Michele. (2005). A Comparison of Successful and Unsuccessful Strategies in Individual Sight-Singing Preparation and Performance. *Journal of Research in Music Education*, 53(1), 51-65.
- Kinney, Daryl W. (2009). Internal Consistency of Performance Evaluations as a Function of Music Expertise and Excerpt Familiarity. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 322-337.
- Kiraly, Zsuzsanna. (2003). Solfeggio 1: a Vertical Ear Training Instruction Assisted By the Computer. *International Journal of Music Education*, 40, 41-58.
- Kleber, Magali. (2003). Avaliação em cursos universitários de música: um estudo de caso. In Hentschke, Liane, & Souza, Jusamara (Eds.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (pp. 140-158). São Paulo: Moderna.
- Kopiez, Reinhard, & Lee, Ji In. (2006). Towards a dynamic model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 8(1), 97-120.
- Kopiez, Reinhard, & Lee, Ji In. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 10(1), 41-62.
- Kornicke, Eloise. (2010) An Exploratory Study of Individual Difference in Piano Sight-Reading Achievement". *The Quarterly*, 6(1), pp. 56-79. (Reprinted from *Visions of Research in Music Education*, 16(6), Autumn, 2010).
- Kostka, Marilyn J. (2000). The Effects of Error-Detection Practice on Keyboard Sight-Reading Achievement of Undergraduate Music Majors. *Journal of Research in Music Education*, 48(2), 114-122.

- Kuehne, Jane. (2007). A Survey of Sight-Singing Instructional Practices in Florida Middle-School Choral Programs. *Journal of Research in Music Education*, 55(2), 115-128.
- Leonhard, Charles, & House, Robert (1979). *Foundations and Principles of Music Education*. New York: McGraw-Hill.
- Lima, Larissa Martins de. (2011). Levantamento dos aspectos recorrentes na disciplina de percepção musical no ensino superior no Brasil. *Ictus*, 12, 110-125.
- Loh, Christian Sebastian. (2007). Choice and effects of instrument sound in aural training. *Music Education Research*, 9(1), 129-143.
- López León, Ricardo. (2015). *La Evaluación en Educación Musical: ¿Técnica, arte o problema?* Guatemala: Avanti.
- Loras Villalonga, Roberto. (1998). *Aspectos teóricos del lenguaje musical*. Valencia: Saga.
- Luckesi, Cipriano. (2009). *Avaliação da Aprendizagem Escolar. Estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Mackamul, Roland. (1982). *Sensibilización al fenómeno sonoro. Informe del curso impartido en la cátedra extraordinaria Manuel M. Ponce*. México, D.F.: UNAM.
- Martucci, Elisabeth M. (2001). Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, 25(2), 167-180.
- Masini, Elcie Aparecida F. (2000). O enfoque fenomenológico da pesquisa em Educação. In Fazenda, Ivani (Ed.). *Metodologia da pesquisa educacional* (65-75). São Paulo: Cortez.
- Matsunobu, Koji, & Bresler, Liora (2014). Qualitative Research in Music Education: concepts, goals and characteristics. In Conway, Collen (Ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education* (pp.21-39). New York: Oxford University Press.
- Matte, Ana Cristina F. (2001). Ler/escrever ritmos: a análise psicolinguística de uma experiência com crianças. *Revista da Abem*, 6, 7-16.
- McClung, Alan. (2008). Sight-Singing Scores of High School Choristers with Extensive Training in Movable Solfège Syllables and Curwen Hand Signs. *Journal of Research in Music Education*, 56(3), 255-266.

- Mishra, Jennifer. (2013). Factors Related to Sight-Reading Accuracy: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 452-465.
- Murillo, Francisco J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: MECED/Octaedro.
- Nagel, Jody. (s/f). The Use of Solfeggio in Sightsinging: Fixed vs. Movable "Do" for People Without Perfect-Pitch, 2005. En: <http://www.jomarpress.com/nagel/articles/Solfeg.html> (consulta: 21/05/2014).
- Nassarre, Fr. Pablo. (1700). *Fragmentos Musicos* Vol. 1. Zaragoza: Navarro, (facsimil de la edición de 1700).
- Ortega Velázquez, Guillermo. (1979). *Prácticas de Entonación y solfeo*. Ciudad de México: Porrúa.
- Otutumi, Cristiane H. Vital. (2013). O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. *Revista Vórtex*, Curitiba, 2, 168-190.
- Paney, Andrew S., & Buonviri, Nathan O. (2013). Teaching Melodic Dictation in Advanced Placement Music Theory. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 396-414.
- Penttinen, Marjaana, & Huovinen, Erkki. (2011). The Early Development of Sight-Reading Skills in Adulthood: A Study of Eye Movements. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 196-220.
- Peña Vera, Tania, & Pirela Morillo, Johann. (2007). La Complejidad del Análisis Documental. *Información, Cultura y Sociedad*. 16, 55-81.
- Peñaherrera Wilches, Jimena. (2013). Una perspectiva metodológica para la iniciación de la enseñanza de la música, a través de la asignatura denominada: "Lenguaje Musical". *Revista Neuma*, 6(1), 96-134.
- Pereira, Marcus Vinícius (Org.) (2014). Projeto Pedagógico de Curso de Música - Educação Musical (Licenciatura). Campo Grande: UFMS.
- Perrenoud, Philippe. (2009). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

- Pike, Pamela D., & Carter, Rebecca. (2010). Employing cognitive chunking techniques to enhance sight-reading performance of undergraduate group-piano students. *International Journal of Music Education*, 28(3), 231-246.
- Ponsatí Ferrer, Imma, Miranda Pérez, Joaquim, Amador Guillem, Miquel, Godall Castell, Pere. (2014). La identificación auditiva de los intervalos armónicos musicales: una propuesta de innovación didáctica basada en la metodología observacional. *Revista de Leeme*, 33, 40-55.
- Prosser, Steve. (2000). *Essential Ear Training for Today's Musician*. Boston: Berklee/Hal Leonard.
- Pujol i Subirà, Maria Antònia. (1997). La evaluación del área de música. Barcelona: Octaedro
- Quadros Jr, João Fortunato Soares de, & Brito, Mikely Pereira. (2012). Avaliação de performances por ouvintes: um estudo com estudantes de licenciatura em música da FAMES. *Per Musi*, 26, 110-120.
- Reifinger Jr, James. (2009). An Analysis of Tonal Patterns Used for Sight-Singing Instruction in Second-Grade General Music Class. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 203-216.
- Reifinger Jr, James. (2012). The Acquisition of Sight-Singing Skills in Second-Grade General Music: Effects of Using Solfège and of Relating Tonal Patterns to Songs. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 26-42.
- Ribeiro, Alexandre, & Coelho, Marcelo. (2011). Medida e desmedida na Rítmica de José Eduardo Gramani. *Música em Perspectiva*, 4(2), 108-126.
- Risarto, Maria Elisa, & Lima, Sonia Regina Albano de. (2010). O método de leitura à primeira vista ao piano de Wilhelm Keilmann e sua fundamentação teórica. *Opus*, 16(2), 39-60.
- Rogers, Michael R. (1984). *Teaching Approaches in Music Theory, Second Edition: An Overview of Pedagogical Philosophies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rogers, Nancy. (2007). Solmization expertise correlates with superior pitch memory. *Em Pauta*, 18(30), 131-152.
- Root, Frederic. (s/f). *Methodical Sight Singing. Lessons in Vocal Culture*. Philadelphia: Theodore Presser.

- Rueda Beltrán, Mario, & Díaz Barriga, Frida (Coords.). (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Ciudad de México: IISUE/Plaza y Valdés.
- Rueda Beltrán, Mario. (Coord.) (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. Ciudad de México: IISUE/Plaza y Valdés.
- Russel, Brian E. (2015). An empirical study of a solo performance assessment model. *International Journal of Music Education*, 33(3), 359-371.
- Salinas, Dino. (2002). *¡Mañana Examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Grao.
- Sanmartí, Neus. (2009) *10 Ideas Clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos, Regina Antunes Teixeira dos, Hentschke, Liane, & Gerling, Cristina Capparelli. (2003). A pratica de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. *Revista da Abem*, 9, 29-41.
- Santos, Regina Teixeira, & Del Ben, Luciana. (2004). Contextualized improvisation in solfège class. *International Journal of Music Education*, 22(3), 266-276.
- Santos, Regina Teixeira, & Del Ben, Luciana. (2010). Quantitative and qualitative assessment of solfège in a Brazilian higher educational context. *International Journal of Music Education*, 28(1), 31-46.
- Santos-Guerra, Miguel Ángel. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Sá-Silva, Jackson, Almeida, Cristóvão, & Guindani, Joel (2009). Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. 1, 1-15.
- Scheib, John (2014). Paradigms and Theories: framing qualitative research in music education. In Conway, Collen (Ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education* (pp. 76-93). New York: Oxford University Press.
- Schmidt, Margaret (2014). Collecting and Analysing Observation of Music Teaching and Learning Data. In Conway, Collen. *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education* (pp. 227-249). New York: Oxford University Press.

- Shuter-Dyson, Rosamund, & Gabriel, Clive. (1981). *The Psychology of Musical Ability*. London: Routledge.
- Soares, Teresinha, Pereira, Flávia, Sanches, Helen, Brandão, Ludmila, Azevedo, Maria Thereza, Guimarães, Suzana, & Joseph, Tatiana (2008). *Projeto de Criação do Curso Bacharelado em Música*. Cuiabá: UFMT.
- Sociedad Didáctico-Musical. (1958) *Teoría de la música*. Madrid: Escuelas Prof "Sdo. Corazón".
- Soulage, Marcello. (1962). *Le Solfège*. Paris: Presses universitaires de France.
- Southcott, Jane, Lee, Angela. (2008). Missionaries and Tonic Sol-fa music pedagogy in 19th-century China. *International Journal of Music Education*, 26(3), 213-228.
- Southcott, Jane. (2004). The First Tonic Sol-fa Missionary: Reverend Robert Toy in Madagascar. *Research Studies in Music Education*, 23, 3-17.
- Souza, Osmar. (2001). Abordagens Fenomenológico-Hermenêuticas em Pesquisas Educacionais. *Contra Pontos*, 1(1), 31-38.
- Spruce, Gary (2005). Music assessment and the hegemony of musical heritage. In Philpott, Chris, & Plummeridge, Charles (Eds). *Issues in music teaching* (pp. 118-130). London: Routledge.
- Stanley, Michael, Brooker, Ron, & Gilbert, Ross. (2002). Examiner Perceptions of Using Criteria in Music Performance Assessment. *Research Studies in Music Education*, 18, 46-56.
- Stevens, Robin. (2000). Emily Patton: An Australian Pioneer of Tonic Sol-fa in Japan. *Research Studies in Music Education*, 14(1), 40-49.
- Stobart, Gordon. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Teixeira, Jáderson Aguiar. (2009a). Estudos preliminares sobre as negociações sociológicas determinantes do perceber musical brasileiro: buscando uma epistemologia alternativa para a disciplina de Percepção Musical. *Ictus*, 15(2), 48-62.
- Teixeira, Jáderson Aguiar. (2009b). Percepção musical para os teóricos: diálogos e monólogos. *Ictus*, 10(2), 63-72.
- Teixeira, Jáderson Aguiar. (2010). Pedagogia da percepção musical baseada em dois norteamentos filosóficos. *Ictus*, Salvador, 11(1), 63-72.

- Tourinho, Cristina, & Oliveira, Alda. (2003). Avaliação da Performance Musical. In Hentschke, Liane, & Souza, Jusamara (Eds.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (pp. 12-25). São Paulo: Moderna.
- Valenzuela, Miguel Arturo. (2001). 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, 79-107.
- Valenzuela, Miguel Arturo (2005). *Solfeo y adiestramiento auditivo. Análisis y reflexiones en torno a sus propuestas curriculares (plan 1984) en la Escuela Nacional de Música de la UNAM*. (Tesis de maestría). Incluida en la base de datos TESIUNAM de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valenzuela, Miguel Arturo. (2012). *La línea de formación musical teórico-práctica en las carreras profesionales de música: estudio comparativo de su diseño curricular y propuesta disciplinar en 15 Universidades de la República Mexicana*. Tesis de Doctorado (Doctorado en Música). Ciudad de México: UNAM.
- Vallières, Michel et al. (2009). Perception of intrinsic formal functionality: An empirical investigation of Mozart's materials. *Journal of Interdisciplinary Music Studies*, 3(12), 17-43.
- Van de Velde, Ernest. (1927). *Solfège Populaire. Ou cours Gradué Théorique et pratique de Lecture Musicale*. Paris: el autor.
- Vaugeois, Lise. (2017). Social Justice and Music Education: Claiming the Space of Music Education as a Site of Postcolonial Contestation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education Electronic*, 6(4), 163-200.
- Vega, Carlos. (1960). *Lectura y Notación de la música*. Nuevo método abreviado de teoría y solfeo. Buenos Aires: El Ateneo.
- Wesolowski, Brian C. (2017). A facet-factorial approach towards the development and validation of a jazz rhythm section performance rating scale. *International Journal of Music Education*, 35(1), 17-30.
- Wesolowski, Brian C., Stefanie A., Wind, & Engelhard, George. (2015). Rater fairness in music performance assessment: Evaluating model-data fit and differential rater functioning. *Musicae Scientiae*, 19(2), 141-170.

- Wolf, Anna, & Kopiez, Reinhard. (2014). Do grades reflect the development of excellence in music students? The prognostic validity of entrance exams at universities of music. *Musicae Scientiae*, 18(2), 232-248.
- Wolffenbuttel, Cristina. (2004). Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. *Revista da Abem*, 11, 69-74.
- Yin, Robert (2005). *Estudo de Caso*. Porto Alegre: Artmed.
- Zdzinski, Stephen F., & Barnes, Gail V. (2002). Development and Validation of a String Performance Rating Scale. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 245-255.
- Zhukov, Katie. (2014). Evaluating new approaches to teaching of sight-reading skills to advanced pianists. *Music Education Research*, 16(1), 70-87.
- Zuleta, Alejandro. (2004). El método Kodály y su adaptación en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 1, 66-95.
- Zuleta, Alejandro. (2013). El Método Kodály en Colombia - Fase II. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 8, 21-39.