Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación[1]

Piano teachers' conceptions of assessment

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-032

Alfredo Bautista Arellano
María del Puy Pérez Echevarría
Juan Ignacio Pozo Municio
Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Madrid, España.

Resumen

Los estudios sobre concepciones del profesorado acerca de la evaluación no son muy numerosos hasta la fecha. Esta carencia es especialmente notable en relación a los profesores de los conservatorios de música, un colectivo que tradicionalmente no ha despertado gran interés en la investigación psicoeducativa. El principal objetivo de este estudio era identificar las distintas concepciones acerca de la evaluación existentes en una muestra de 45 profesores de piano (Grados Elemental y Medio). Más concretamente, nuestro interés era analizar sus diferentes representaciones acerca de qué, cómo y para qué evaluar, centrándonos en situaciones de evaluación continua o sistemática. Para ello, a la luz de los resultados hallados en otras investigaciones, se realizaron análisis comparativos de acuerdo a las variables «Años de experiencia docente» (tres niveles) y «Ciclo educativo en que se enseña» (cinco niveles). Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario escrito de preguntas abiertas y analizados mediante el método lexicométrico. Los análisis mostraron la existencia de diferencias léxicas estadísticamente significativas ($p < .05$) al comparar las respuestas según la variable «Años de experiencia docente». Por su parte, la variable «Ciclo educativo en que se enseña» no permitió identificar perfiles léxicos diferenciados. Las descripciones de las respuestas más prototípicas permitieron inferir la existencia de tres concepciones

(1) Este estudio ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, a través del proyecto SEJ2006-15639-C02-01, del cual M.P. Pérez Echevarría es la investigadora principal. Agradecemos su participación desinteresada a todos los profesores de piano que en él colaboraron.

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

de sofisticación teórica creciente (directa, interpretativa y constructiva), cuyos planteamientos resultaron en gran medida afines a los distintos modelos de evaluación musical surgidos en las últimas décadas. Dichas concepciones aparecieron respectivamente asociadas a los tres niveles de la variable «Años de experiencia docente» (más de 15 años, entre 5 y 15 años, menos de 5 años). Se describen las semejanzas y diferencias entre dichas concepciones y las encontradas en otros dominios y niveles educativos. Finalmente, se discuten las implicaciones psicoeducativas del estudio, se reflexiona sobre sus limitaciones y se sugieren futuras líneas de investigación.

Palabras clave: evaluación, concepciones del profesorado, profesores de música, educación musical, enseñanza del piano.

Abstract

So far, studies of teachers' conceptions of assessment are not very numerous This deficit is particularly notable in relation to music conservatory teachers, a group that traditionally has not aroused much interest in psycho-educative researchers. The main aim of this study was to identify the different conceptions of assessment amongst a sample of 45 piano teachers (at the Elementary and Intermediate levels). More specifically, our interest was to analyze their different representations about what and how to assess and why, by focusing on situations of continuous or systematic assessment. For this, on the basis of the findings of previous studies, comparative analyses were carried out in accordance with the variables «Years of educational experience» (three levels) and «Educative level of teaching» (five levels). Data were collected using written open-ended questionnaires and analyzed by means of the lexicometrical method. The analysis showed the existence of statistically significant differences ($p < .05$) when answers were compared according to the variable «Years of educational experience». However, the variable «Educative level of teaching» did not lead to the finding of different lexical profiles. The descriptions of the most representative answers led us to infer the existence of three conceptions, with increasing degrees of theoretical sophistication (direct, interpretative and constructive), which principles seem to be related to the different approaches of musical assessment that have arisen over recent decades. Additionally, these three conceptions were respectively associated with the three levels of «Years of teaching experience» (more than 15 years, between 5 and 15 years, less than 5 years). Similarities and differences between these conceptions and those postulated within other domains and educative levels are described. Finally, the study's psycho-educative implications and limitations are discussed and further lines of research are suggested.

Key words: assessment, teachers' conceptions, music teachers, music education, piano teaching.

Las concepciones del profesorado sobre la evaluación

Siguiendo a Coll, Martín y Onrubia (2001), la evaluación puede definirse como la «valoración de las adquisiciones realizadas por los alumnos como consecuencia de su participación en unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje» (p. 551). Desde la perspectiva constructivista, los propósitos de dicha valoración nos remiten a la «doble función» social y pedagógica de esta práctica educativa, destinada tanto a acreditar ante la sociedad los logros académicos de los alumnos, como a promover un ajuste continuo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Asumir esta naturaleza dual, muchas veces considerada incompatible, implica por tanto considerar un gran número de «objetos» de evaluación, así como aplicar variados «procedimientos» y perseguir múltiples «finalidades» al evaluar. Dichos aspectos constituyen, en palabras de Marchesi y Martín (1998), las tres preguntas básicas de la evaluación:

- «¿Qué evaluar?» Además de los «resultados» de conocimiento específicos y puntuales de los alumnos, desde la perspectiva constructivista se destaca la importancia de evaluar sus «procesos» de aprendizaje (Wilson, 1992), especialmente los relacionados con las capacidades para «aprender a aprender» (p.ej. metacognición, autorregulación y corrección de errores, transferencia y generalización, etc.). La valoración de ambos aspectos, resultados y procesos, ha de permitir al docente convertir su actuación pedagógica en otro de los objetos de evaluación, con la finalidad de ajustarla a las necesidades de los alumnos.
- «¿Cómo evaluar?» La valoración constructiva del aprendizaje debe realizarse con arreglo a dos elementos fundamentales: los «criterios» de evaluación, que han de formularse en términos de objetivos o expectativas sobre lo que se pretende que aprendan los alumnos; y las «tareas y/o actividades» de evaluación, que han de proporcionar indicadores creíbles, transferibles y confiables sobre sus niveles de aprendizaje (Gipps, 1994). El modo de concretar dichos elementos en un procedimiento específico estará en función de dos factores: el momento del proceso didáctico en que se evalúe y la finalidad que se persiga al evaluar. Ello nos remite a la tercera pregunta.
- «¿Para qué evaluar?» Si bien hoy día siguen existiendo ciertos desacuerdos teóricos en la definición de algunos constructos (p.ej., véase el debate[2] de

(2) *Assessment in Education* (1998), vol.(1).

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

Assessment in Education, 1998), a nivel educativo y curricular parece existir un notable consenso acerca de las «finalidades» de los diversos tipos y momentos de evaluación. Según Miras y Solé (1990), podemos distinguir entre:

- Evaluación «inicial» (o diagnóstica). Realizada al comienzo del proceso didáctico, con fines esencialmente pedagógicos: obtener información sobre el nivel de los alumnos para adaptar la enseñanza a sus necesidades y/u orientarles hacia distintos itinerarios «instruccionales».
- Evaluación «formativa» (o reguladora). Llevada a cabo durante todo el proceso didáctico, con una doble finalidad pedagógica: ayudar al profesor a regular sus acciones de enseñanza; y ayudar a los alumnos a regular sus actividades de aprendizaje. Nunziati (1990) denomina evaluación «formadora» a esta finalidad.
- Evaluación «sumativa-acreditativa» (o final). Planteada al término del proceso didáctico, con una finalidad de naturaleza social: determinar el nivel de aprendizaje adquirido por los alumnos ante la sociedad, permitiéndoles o no el acceso a futuras vías académicas o profesionales. En su vertiente exclusivamente «sumativa», también puede perseguir fines pedagógicos cuando se lleva a cabo de forma continua y sistemática.

En síntesis, concebir la evaluación desde esta perspectiva requiere entenderla como una práctica sofisticada y compleja, con múltiples funciones y finalidades, en la que tanto profesores como alumnos han de desempeñar papeles «activos y constructivos» (Black y Wiliam, 1998; Jorba y Sanmartí, 1996). Sin embargo, pese a que la investigación y la normativa vigente parecen respaldar estos planteamientos, diversos estudios han mostrado que las prácticas educativas reales aún distan de reflejarlos (Rochera, Remesal y Barberá, 2002; Tejedor, 2002). A continuación daremos cuenta qué concepciones son las que, según algunos trabajos, mantienen los verdaderos gestores de estas prácticas: los profesores.

Hasta la fecha, los estudios sobre concepciones del profesorado acerca de la evaluación no son muy numerosos. Las primeras aportaciones las encontramos en los trabajos de Wolf, Bixby, Glenn y Gardner (1991), Gipps (1994), Delanshere y Jones (1999) y Hill (2000). A partir de cuestionarios y/o análisis de prácticas, y con muestras de participantes generalmente reducidas, dichos estudios plantearon distintas tipologías de concepciones que, a pesar de su diversidad terminológica, eran similares por distribuirse en un continuo «acreditativo-educativo». Situándonos en el primer polo, se identificaron concepciones en las que evaluar se interpretaba como sinónimo de

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

calificar el rendimiento final de los alumnos: desde las posiciones más extremas, se rechazaba la necesidad de establecer unos criterios de valoración explícitos, argumentándose que la intuición y la experiencia previa del profesor eran más que suficientes para ello; y desde posiciones algo más sofisticadas, se reconocía la importancia de basarse en indicadores y criterios objetivos. Según otra de las concepciones encontradas, radicalmente opuesta a las anteriores, se entendía que la evaluación debía dejarse en manos de los propios alumnos, con objeto de fomentar su crecimiento personal, su creatividad, intuición, etc. Los criterios del propio docente quedaban, por tanto, anulados desde esta perspectiva. Finalmente, situándonos ya en el polo educativo, desde otras concepciones la evaluación se planteaba como un proceso de valoración continuo y sistemático de los logros de los alumnos, que debía ser realizado a partir de múltiples fuentes y de criterios sólidamente articulados, y cuyos objetivos debían ser tanto acreditar su aprendizaje como planificar y ajustar las acciones de enseñanza.

Las limitaciones que estos estudios presentaban en cuanto al número de participantes fueron superadas por Brown (2004). A partir de cuestionarios de respuesta múltiple, este autor investigó las concepciones de 525 profesores de escuelas primarias de Nueva Zelanda. Su propósito fue analizar cómo se relacionaban entre sí cuatro dimensiones:

- La evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- La evaluación como valoración del funcionamiento escolar.
- La evaluación como valoración del rendimiento del alumno.
- La evaluación como práctica irrelevante.

Sus resultados mostraron un mayor acuerdo de los profesores con las dos primeras dimensiones y su desacuerdo con la tercera, resultando las tres correlacionadas. Asimismo, la cuarta fue rechazada por la mayoría de los docentes, resultando negativamente correlacionada con la primera. No se encontraron diferencias relativas a variables de los profesores (edad, años de experiencia docente, formación, etc.), ni de sus instituciones. A nuestro juicio, la gran sofisticación de las concepciones manifestadas por estos profesores pudo deberse a las características del cuestionario utilizado. En efecto, cabe pensar que éste accedió a los niveles representacionales más explícitos de sus concepciones –o «conocimientos», según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)–, haciéndoles decantarse por las opciones que consideraban «teóricamente más válidas» (Martín et ál., 2006). Cabría cuestionarse qué resultados se habrían obtenido mediante metodologías más «indirectas», diseñadas para acceder a los niveles más implícitos –o «creencias», según Rodrigo et ál. (1993)–.

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

Este interés por acceder a las dimensiones más «encarnadas» de las concepciones ha sido considerado por el enfoque de las teorías implícitas, nuestro marco teórico de referencia (Pozo et ál., 2006). Sus investigaciones no se centraban exclusivamente en la evaluación, sino también en otros «escenarios» de aprendizaje y enseñanza, y fueron realizadas con docentes de primaria (Martín et ál., 2006) y secundaria (Pérez Echeverría et ál., 2006). En ambos casos, los datos fueron recogidos mediante cuestionarios de dilemas. En ellos se planteaban situaciones prácticas seguidas de cuatro opciones de actuación, las cuales reflejaban los supuestos de distintas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje que habían sido identificadas en trabajos anteriores: «directa, interpretativa, posmoderna y constructiva» (para una revisión de dichos supuestos, véase Pérez Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001). En todas las opciones se trató de evitar el fenómeno de la deseabilidad social. Los docentes tenían que decantarse por una opción. Refiriéndonos al escenario que nos ocupa, las opciones «directas» reflejaban planteamientos dualistas acerca del conocimiento (correcto *vs.* incorrecto), a la vez que otorgaban un papel reproductivo y pasivo al aprendiz en sus procesos evaluativos. Las «interpretativas», por su parte, también presentaban una epistemología dualista y la asunción de un aprendiz reproductivo, aunque sí reconocían su papel activo en la construcción del conocimiento. En tercer lugar, las opciones «posmodernas» reflejaban un pluralismo extremo (todo vale), por lo que reducían la evaluación a meras experiencias de crecimiento personal de los estudiantes. Finalmente, las opciones «constructivas» presentaban una epistemología constructivista y otorgaban al alumno un papel activo y constructivo en su evaluación. En términos globales, ambos trabajos revelaron el siguiente ordenamiento en las frecuencias de las opciones elegidas: posmoderna < directa < interpretativa < constructiva. Sin embargo, cabe matizar que los porcentajes variaron sustancialmente dependiendo del tipo de dilema de evaluación presentado. Así, las opciones «directas» e «interpretativas» fueron las más frecuentes ante dilemas que cuestionaban aspectos como la incorporación al aula de la evaluación formadora, o la autoevaluación de los alumnos. Asimismo, a diferencia del estudio de Brown (2004), se encontraron diferencias al comparar las respuestas de los profesores en función de sus años de experiencia docente y del ciclo educativo en que enseñaban. En concreto, los docentes más noveles y de educación primaria escogieron opciones constructivas en proporciones significativamente mayores.

En este estudio pretendemos dar cuenta de qué concepciones de evaluación mantienen los profesores de otro contexto educativo, los conservatorios de música, explorando sus posibles relaciones con las dos variables que acabamos de mencionar: «Años de experiencia docente» y «Ciclo educativo en que se enseña». A continuación, daremos una panorámica de la literatura sobre evaluación existente en el dominio musical.

La evaluación en el ámbito de la interpretación musical

La complejidad de los modelos de evaluación musical propuestos en las últimas décadas ha evolucionado a la par que los paradigmas psicológicos y educativos. Para Tuncks (1987), por ejemplo, lo esencial al valorar la ejecución de los intérpretes era compararla con la de los expertos. El profesor, por tanto, a partir de su intuición, experiencia y conocimiento, resultaba el encargado de juzgar al aprendiz, cuyo papel quedaba reducido al de mero objeto pasivo de valoración y crítica. Años más tarde, autores como Saunders y Holahan (1997) destacaron la importancia de evaluar de acuerdo a criterios explícitos, claros no sólo para el profesor sino también para el alumno. Pese a este avance, sin embargo, las finalidades atribuidas a la evaluación seguían siendo esencialmente de tipo comparativo y selectivo (véase Maugars, 2006). La asunción de una perspectiva constructivista en este dominio comenzó a surgir recientemente, con trabajos como los de Daniel (2004) sobre la función pedagógica del acto de evaluar, de Hewitt (2001) acerca de los efectos positivos de promover la autoevaluación, o de Poole y Blom (2004) sobre la evaluación entre pares.

Dos de los trabajos existentes sobre concepciones y/o prácticas evaluativas de profesores de música se centraron en situaciones de evaluación «final». El estudio de Davidson y Da Costa (2001), realizado con cuatro profesores de canto de la *Guildhall School* de Londres, puso de manifiesto que su evaluación se basaba en criterios implícitos, basados en la tradición y en la intuición, pero aún así relativamente compartidos por todos ellos (no así por los alumnos). Sus juicios se centraban en los aspectos técnicos de la ejecución, dejando de lado tanto la perspectiva artística de la interpretación como el análisis del proceso de aprendizaje. En la misma línea, Maugars (2006) concluyó que los conceptos «evaluación» y «examen» son entendidos como sinónimos en los conservatorios franceses, de manera que a ambos se les atribuye una función selectiva, comparativa y acreditativa. A diferencia de los trabajos anteriores, Torrado y Pozo (2008) se centraron en situaciones de evaluación «continua». Con el propósito de ilustrar «buenas prácticas docentes», analizaron los procedimientos didácticos de un profesor de violín cuyas concepciones de enseñanza/aprendizaje habían sido previamente categorizadas como «constructivas». En las interacciones estudiadas, quedaba patente el interés de este profesor por valorar tanto los aspectos técnicos como los de índole interpretativa y expresiva. Asimismo, sus diálogos fomentaban la reflexión y la autoevaluación de los estudiantes sobre sus «resultados y procesos» de aprendizaje, promoviendo de este modo la co-construcción de unos criterios de evaluación explícitos y compartidos.

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

El principal objetivo de este estudio era identificar las distintas concepciones sobre evaluación existentes entre los profesores de piano de nuestros conservatorios de música. Más concretamente, nuestro interés era analizar las diferentes representaciones acerca de «qué, cómo y para qué» evaluar, centrándonos en situaciones de evaluación continua o sistemática. Para ello, a la luz de los resultados hallados en otras investigaciones, se realizaron análisis comparativos de acuerdo a las variables «Años de experiencia docente» y «Ciclo educativo en que se enseña». De forma secundaria, por tanto, otro de nuestros objetivos era determinar cuál de dichas variables permitía observar las mayores diferencias y en qué sentido se producían.

Método

Participantes

Cuarenta y cinco profesores de piano (24 hombres y 21 mujeres; rango de edad: 22-61 años; M = 36.71, SD = 11.10), con la misma titulación académica (Título de Profesor Superior de Piano) y la misma formación inicial (Plan 66 ó 42). Impartían docencia en un total de 15 conservatorios de grados Elemental y/o Medio, de nueve ciudades españolas. Dado que la participación era voluntaria, fue necesario solicitar la colaboración de 61 profesores para conseguir esta muestra (porcentaje de colaboración = 73.77%).

Fueron seleccionados en función de dos criterios (véase Tabla I): el curso de piano en que consideraban poseer más pericia como profesores, a partir de lo cual les asignamos a las cinco modalidades de la variable «Ciclo educativo en que se enseña»; y su cantidad de experiencia docente, con lo que les agrupamos según las tres modalidades de la variable «Años de experiencia docente» (AED). Al tratarse de «grupos naturales», hubo una alta correlación entre sus AED y su edad ($r = 0.972$; $p < .01$). No hubo ningún solapamiento entre las variables consideradas y los conservatorios donde los profesores trabajaban.

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

TABLA I. Distribución de la muestra

		«Años de experiencia docente»			TOTAL
		Experiencia Alta (AED > 15)	Experiencia Media (AED 5-15)	Experiencia Baja (AED < 5)	
«Ciclo educativo en que se enseña»	1º-2º G.E.	3	3	3	9
	3º-4º G.E.	3	3	3	9
	1º-2º G.M.	3	3	3	9
	3º-4º G.M.	3	3	3	9
	5º-6º G.M.	3	3	3	9
	TOTAL	15	15	15	45

G.E.: Grado Elemental
G.M.: Grado Medio

Materiales

Se aplicó un cuestionario escrito de preguntas abiertas. Éste comenzaba preguntando a los profesores en qué curso poseían más pericia, haciéndoles elegir una de entre las cinco modalidades antes descritas. Después les daba la instrucción de responder a toda la prueba «pensando en un alumno hipotético de dicho curso, con la edad más prototípica y con un rendimiento normal».

El cuestionario contenía una secuencia de preguntas relativas a tres escenarios, que denominaremos «Qué enseñar», «Cómo enseñar» y «Evaluar» (para una descripción de su proceso de construcción y validación, véase Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2010). Aunque aquí sólo nos centraremos en el último, resulta preciso dar cuenta de todos para contextualizar las preguntas objeto de análisis.

El escenario «Qué enseñar» comenzaba solicitando a los profesores una pieza pianística adecuada para dicho hipotético alumno. Seguidamente, se les pedía realizar un listado con los «diez aprendizajes más importantes que el alumno debía adquirir para aprenderla». A continuación, se les solicitaba jerarquizarlos según su grado de «importancia» en una escala ordinal de 1 a 10 (véase Bautista y Pérez Echeverría, 2008). Las siguientes preguntas se centraban en los tres aprendizajes catalogados como «más importantes». Para cada uno de ellos, en el escenario «Cómo enseñar» se formulaban las siguientes cuestiones referidas a los contextos de clase y de casa: «¿Qué tareas propondría al alumno para alcanzar dicho aprendizaje? En caso de considerarlo necesario, ¿qué diría al alumno para justificarle la importancia de realizar dichas tareas?» (véase Bautista et ál., 2010). Finalmente, en el escenario «Evaluar» se preguntaba: «¿De qué

manera evaluaría si el alumno ha conseguido o no el aprendizaje pretendido? Explique el porqué». No se puso limitación espacial en ninguna de las respuestas.

Procedimiento

Solicitamos la colaboración de los profesores a título individual. Les explicamos que estábamos realizando una investigación sobre «la enseñanza y el aprendizaje del piano» y les informamos del tipo de participación requerida. Una vez accedían a colaborar, les enviamos el cuestionario por vía electrónica y les informamos del periodo del que disponían para cumplimentarlo (15 días).

Análisis de datos

Las respuestas del escenario «Evaluar» fueron analizadas mediante el método lexicométrico, o análisis computacional de datos textuales (para una descripción profunda, véase Lebart, Salem y Bécue, 2000), a través del programa SPAD.T (Versión 5.5). Dicho método, cuya aplicación se ha extendido en los últimos 20 años en investigaciones de múltiples disciplinas, permite analizar si existen diferencias estadísticas relevantes entre los perfiles léxicos de diferentes partes de un *corpus.* En caso de constatarlas, permite identificar el léxico más característico de cada parte de este *corpus* y determinar los individuos más prototípicos. Dado que el uso de esta metodología no está aún muy difundido en la investigación psicoeducativa, explicaremos la lógica de sus distintas «etapas» al exponer los resultados.

Resultados

El *corpus* textual comprendió 5.377 palabras, siendo 1.246 las palabras distintas, por lo que el índice de diversidad fue de 0.2317. Esta medida de diversidad léxica suele presentar valores bajos en este tipo de estudios, pues los corpus están conformados por respuestas a las mismas cuestiones, pronunciadas por personas de características similares. El análisis se desarrolló en tres etapas.

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

Primera etapa: Análisis Factorial de Correspondencias Simples (AFCS) sobre la tabla léxica individuos / palabras

Mediante la aplicación de un AFCS, inicialmente se analizan las asociaciones entre los individuos (filas) y las palabras más repetidas en su conjunto total de respuestas (columnas). Los individuos son considerados independientemente de las modalidades[3] a las que pertenecen, de manera que éstas desempeñan un papel «ilustrativo» en el análisis (es decir, no intervienen en la conformación de los ejes factoriales). Las palabras suelen seleccionarse mediante la aplicación ciertos «filtros». En este análisis se aplicó únicamente el de «repetitividad», cuya función era eliminar las palabras más infrecuentes en el *corpus*. Este procedimiento permite determinar si el uso de las palabras que más contribuyen a la conformación de los ejes factoriales (palabras «contributivas») es estadísticamente distinto en función de las modalidades a las que pertenecen los individuos ($p < .05$). En caso afirmativo, es decir, cuando las modalidades «ilustrativas» superan el «valor-test» ± 1.96, se entiende que la estadística justificaría el agrupamiento de los individuos según su modalidad en posteriores etapas del análisis.

En este caso, el AFCS cruzó todos los individuos (45 profesores) con las 43 palabras retenidas después de la aplicación del filtro de repetitividad (21), considerando las modalidades de «Años de experiencia docente» y «Ciclo educativo en que se enseña» como «ilustrativas». La primera variable fue la que permitió identificar diferencias léxicas más pronunciadas, dado que sus tres modalidades (AED>15, AED5-15, AED<5) alcanzaron valor-test en alguno de los ejes factoriales (véase Tabla II).

TABLA II. Valores-Test y Coordenadas de las modalidades de la variable «ilustrativa» «Años de experiencia docente». Los valores superiores a ±1.96 aparecen destacados

MODALIDADES ILUSTRATIVAS				Valores-Test		Coordenadas	
Etiquetas	**N**	**Peso absoluto**	**Distancia al origen**	**Eje 1**	**Eje 2**	**Eje 1**	**Eje 2**
Años de Experiencia Docente							
AED > 15	N = 15	796,00	5,43402	-1,25	**1,96**	-0,27	0,20
AED 5-15	N = 15	860,00	4,10564	**2,79**	-0,78	0,60	-0,17
AED < 5	N = 15	1181,00	2,32431	-1,19	**-2,06**	-0,25	-0,01

(3) En el contexto de los AFC, el término modalidad es sinónimo al de nivel de las variables independientes.

Por su parte, únicamente dos de las cinco modalidades de la variable «Ciclo educativo en que se enseña» alcanzaron valor-test, en concreto la primera (12GE) y la última (56GM). Ante este resultado, se tomó la decisión de continuar el procesamiento lexicométrico considerando «Años de experiencia docente» como variable de agrupamiento (o variable «activa»).

Segunda etapa: AFCS sobre la tabla léxica agregada (modalidades/palabras)

Dado que el AFCS anterior mostró que el léxico de los profesores se diferenciaba según la variable ilustrativa «Años de experiencia docente», resultó lícito agrupar sus respuestas según las tres modalidades de dicha variable, que pasó a considerarse «activa» en esta etapa. De este modo, se aplicó un nuevo AFCS sobre una tabla léxica agregada en que se cruzaban las modalidades (AED>15; AED5-15; AED<5) con las 43 palabras retenidas. Los resultados mostraron que todas las modalidades contribuyeron a la conformación del plano factorial (véase Tabla III), dado que superaron los valores de contribución media (33,3).

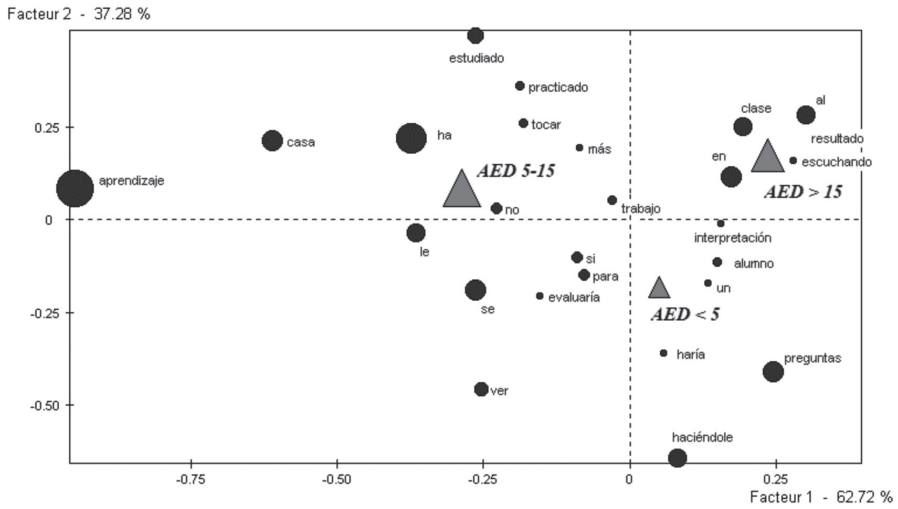
TABLA III. Coordenadas, contribuciones y cosenos cuadrados de las modalidades de la variable «activa» a los Ejes 1 y 2. Los valores superiores a 33,3 aparecen destacados

FRECUENCIAS ACTIVAS			Coordenadas		Contribuciones absolutas		Cosenos cuadrados	
Etiqueta de la Variable	Peso Relativo	Distancia al Origen	Eje 1	Eje 2	Eje 1	Eje 2	Eje 1	Eje 2
AED > 15	28,06	0,08582	0,23	0,17	**37,23**	**34,71**	0,64	0,36
AED 5-15	30,31	0,09038	-0,29	0,09	**60,18**	9,51	0,91	0,09
AED < 5	41,63	0,03573	0,05	-0,18	2,59	**55,78**	0,07	0,93

Los dos ejes resultantes de este AFCS explicaron el 62,72% y el 37,28% de la Inercia Total de la tabla, respectivamente, cuyo valor fue de 0.16635. Es importante explicar que inercia significa varianza en el contexto del AFCS. La Inercia Total es la suma de los valores propios y refleja el grado de extensión de los puntos (palabras) alrededor del *centroide*. Su valor es proporcional al estadístico *chi-cuadrado*, el cual evalúa el grado de asociación entre dos variables (en este caso, modalidades y palabras). En la Figura I se presenta el plano factorial resultante de este AFCS. En él se proyectan únicamente las palabras y modalidades cuya contribución al plano superó el valor de la contribución media.

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

FIGURA 1. Coordenadas, contribuciones y cosenos cuadrados de las modalidades de la variable «activa» a los Ejes 1 y 2. Los valores superiores a 33,3 aparecen destacados



Tercera etapa: Selección automática de las Respuestas Modales y análisis cualitativo de los grupos léxicos

Dado que el AFCS realizado en la etapa anterior diferenció entre tres las modalidades de la variable «activa», se procedió a aplicar el procedimiento de selección automática de Respuestas Modales o Típicas. Dicho procedimiento permite ordenar las respuestas según su grado de prototipicidad, de acuerdo al estadístico *chi-cuadrado* (χ^2). Algunos ejemplos reales serán utilizados para ilustrar las descripciones, en los que las palabras contributivas aparecerán destacadas en negrita. La doble barra (//) se utilizará para separar las respuestas pertenecientes a profesores distintos. El asterisco (*) marcará las palabras características de más de un grupo.

Grupo 1: Más de 15 años de experiencia docente (AED > 15)

- Palabras contributivas: *al, clase, en, escuchando, interpretación*, resultado y trabajo*.*
- Rango de distancias *chi-cuadrado: 0.510 – 0.715.*

Los docentes más prototípicos de este grupo se centraron en la evaluación de contenidos de naturaleza procedimental, concretamente en destrezas de tipo psicomotriz (p.ej. técnicas pianísticas, relajación corporal, ejercicios automatizados) y en la ejecución de los símbolos notacionales de las partituras. En primer lugar, cabe destacar la corta extensión y el bajo nivel de elaboración de sus respuestas. En efecto, buena parte de ellas se limitaban a plantear que la evaluación se realizaría en el contexto de la clase semanal, solicitando al alumno tocar la pieza musical objeto de aprendizaje o un fragmento de la misma, pero sin concretar qué tipo de tareas se llevarían a cabo ni qué tipo de criterios se tendrían en cuenta («En *clase*, atendiendo *al resultado* sonoro» // «Durante la *clase*» // «En la *clase* semanal, *escuchando* cómo lo toca» // «Valorando su *interpretación*»). Por otro lado, es destacable que los procedimientos que describieron tenían la exclusiva finalidad de comprobar y/o supervisar externamente los «estados» de conocimiento del alumno, es decir, sus resultados finales de aprendizaje («Comprobar el *resultado* sobre la pieza directamente. Es la mejor manera y la más real» // «Al tocar se ve rápidamente si las manos tienen el reflejo del lugar donde deben ir»). De este modo, el profesor actuaría como un juez experto que analiza y valora las destrezas del alumno, mientras que el papel de éste quedaría reducido al de mero ejecutante objeto de «diagnóstico». Asimismo, cabe destacar el fuerte énfasis en la noción de «corrección» identificado en las respuestas de estos docentes («Diciéndole que toque *en clase* para comprobar que están bien los dedos, porque a veces ponen los que les gustan pero no son correctos»). Finalmente, no plantearon procedimientos de evaluación que implicaran interacciones de tipo verbal con el alumno, ni tampoco un interés directo y explícito por valorar su proceso de aprendizaje individual en casa. Sin embargo, algunas de sus respuestas sí reflejaban un cierto interés indirecto sobre este último aspecto, pues reconocían inferir cómo había sido dicho proceso a partir del resultado final observado («En la siguiente *clase, al* escuchar *al* alumno, evalúo el grado de cumplimiento de las tareas *en* función de los *resultados* que observo. Si no se ha conseguido *en* su totalidad *al* menos debe haberse producido un acercamiento a lo que el alumno consiguió *en* la *clase* anterior con el corto fragmento que trabajó bajo mi dirección. *En* lo sucesivo, iré exigiendo más exhaustivamente el óptimo *resultado*»). En otras ocasiones, aludían a la necesidad de evaluar los resultados de aprendizaje del alumno de manera reiterada o continua, con objeto de apreciar su evolución («Escuchándose *en clase*, porque mi *clase* consiste *en* evaluar continuamente si el alumno toca cada vez mejor, o no»).

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

Grupo 2: Entre 5 y 15 años de experiencia docente (AED 5-15)

- Palabras contributivas: *aprendizaje, casa, estudiado, evaluaría*, ha, le, más, no, para, practicado, se, si, tocar y ver*.*
- Rango de distancias *chi-cuadrado: 0.603 - 0.780*.

Los docentes más emblemáticos de este grupo también se centraron, entre otros aspectos, en la evaluación de destrezas procedimentales. Sin embargo, sus respuestas presentaron mayores niveles de concreción, detalle y elaboración, pues o bien incluían distintas tareas de evaluación concretas («*Le* pediría *tocar* a manos separadas, con distintos ritmos y también con diferentes velocidades […]»), o bien los criterios que se tendrían en cuenta al valorar dichos conocimientos («Comprobando que la mano esté relajada, que *no* suba ningún dedo mientras toca con los demás, que *no* saque el codo cuando pasa el pulgar y que *no* apriete, que *no* genere tensión en la nota tenida, y que *se* escuche y comience a manejar su mecanismo»). No se identificaron respuestas en que se combinaran ambos aspectos. En segundo lugar, se centraron en la evaluación de contenidos de naturaleza analítico-interpretativa. En este caso, el tipo de procedimientos que describieron implicaban interacciones de tipo verbal entre profesor y alumno, articuladas esencialmente a partir de preguntas formuladas por el primero («[…] y realizando preguntas sobre lo que *se ha* escrito *para ver si* el alumno *ha* retenido lo que *se* pretendía» // «*Evaluaría* el *aprendizaje* preguntándole si ha *estudiado* la estructura de la pieza y viendo si la ha retenido bien» // «Haciéndole pruebas de tipo teórico […]»). Finalmente, estos profesores manifestaron un interés explícito y directo por evaluar los procesos de aprendizaje individual del alumno. En ciertas ocasiones, dicho interés se traducía en la demanda de demostraciones procedimentales al estudiante, de manera que éste reprodujera el modo en que había practicado durante la semana («[…] *Le* haría repetir el trabajo en clase, primero a una velocidad un poco *más* rápida, ya que en *casa* suelen hacer el estudio que uno les propone, pero luego *se* desmandan y vuelven a correr, perdiendo nuevamente el control. Así vería *si ha* hecho o *no* el trabajo bien, y seguidamente, *le* haría *tocar* a una velocidad bastante *más* lenta. *Si* a una velocidad lenta *no le* sale, es evidente que el trabajo *ha* sido mínimo […]»). En otras ocasiones, ello se traducía en la demanda de explicaciones verbales, de manera que el alumno hiciera explícito cuál había sido su modo de abordar su trabajo personal («Pidiéndole al alumno que me explique detalladamente cómo *ha practicado* el ejercicio en *casa* […]»).

Los procedimientos de evaluación que plantearon enfatizaban con frecuencia la dicotomía «corrección *vs* incorrección». Además, de manera más o menos explícita, solían atribuir a la evaluación una doble función: la de comprobar y/o supervisar externamente los resultados y los procesos de aprendizaje del alumno («En la siguiente clase, las digitaciones de la obra o fragmento deberán estar escritas. Comprobaría que éstas sean apropiadas»); y la de corregir, mejorar o paliar de forma externa ambos aspectos, en caso de no ser del todo satisfactorios. En este sentido, podría decirse que estos docentes focalizaban exclusivamente en el error, pues sólo referían situaciones hipotéticas de no-aprendizaje por parte del alumno (« […] *Si* veo que *no* funciona, *le* haría estudiar delante de mí tal y como lo hace en *casa*, y corregiría lo que *no* es correcto» // « […] *Si* sigue teniendo dificultades o notas falsas es porque *no* habrá *estudiado* lo suficiente y tendrá que seguir dedicando *más* esfuerzos. *Le* pediría estudiar *más*» // « […] *Le* hago notar que *no* ha alcanzado un resultado correcto, y hago que rectifique lo que *no* les *ha* salido bien»). Como muestran estos extractos, las acciones posteriores a esta valoración negativa no implicaban un cambio sustancial en la estrategia pedagógica del docente, sino únicamente su hetero-regulación sobre el aprendizaje del estudiante (p.ej. supervisión y corrección de su proceso de aprendizaje, demanda de más práctica, aporte de más explicaciones, etc.).

Grupo 3: Menos de 5 años de experiencia docente (AED > 5)

- Palabras contributivas: *alumno, evaluaría*, haciéndole, haría, interpretación*, preguntas, un, para, si* y *ver*.*
- Rango de distancias *chi-cuadrado: 0.540 - 0.705*.

Los docentes más prototípicos de este grupo expresaron procedimientos dirigidos a valorar tanto los resultados como los procesos de aprendizaje del alumno. Los rasgos más salientes de sus respuestas, como se verá a continuación, fueron su gran extensión y nivel de elaboración, así como sus frecuentes alusiones a la naturaleza constructivista del conocimiento.

En primer lugar, cuando refirieron la evaluación de destrezas procedimentales, explicitaron tanto las diferentes tareas que propondrían al alumno, como los diferentes criterios que tendrían en cuenta para valorar dichos aprendizajes («Le *haría* tocar la pieza completa *para* asegurarme de que ha intentado mantener el mismo nivel de aprendizaje en toda la pieza. Luego le *haría* comenzar a tocar desde otros puntos que

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

no fueran el principio, *para* asegurarme de que siente esa rítmica sin dudar. Luego le *haría* tocar con el metrónomo, *para* […]»). Además, a diferencia de los docentes de los grupos anteriores, éstos no se limitaban a evaluar las destrezas del alumno sobre la partitura objeto de estudio. Por el contrario, propusieron tareas de evaluación que implicaban el uso de nuevos materiales de aprendizaje, con el objetivo explícito de promover la generalización, la transferencia y la autonomía del aprendiz (« […] En la realización de improvisaciones al piano también es una manera eficiente de comprobar *si* el *alumno* entiende el material y sus posibles usos […]. Todas estas formas de evaluar son también importantes *para* que el *alumno* aprenda a extrapolar lo que aprende»). Asimismo, plantearon procedimientos que demandaban un papel activo del estudiante en la valoración de sus propias destrezas psicomotrices («Le *haría* tocar en clase el primer movimiento entero *para ver si* hay fluctuaciones en el tempo, y que él mismo se analizara. Es bueno que juzgue su propio trabajo»).

Otro de sus «objetos» de evaluación eran los conocimientos de nivel analítico-interpretativo y artístico-expresivo. En este caso, sus procedimientos consistían en interacciones complejas de diálogo entre el profesor y el alumno (a partir de preguntas, debates, intercambio de opiniones, etc.), cuyos objetivos eran de dos tipos: o bien implicar al alumno en su propia evaluación, promoviendo de este modo su reflexión, auto-valoración y auto-análisis («*Haría* que en la siguiente clase me diera argumentos que justificaran por qué escoge la versión elegida, *para* que así reflexionara y valorara él mismo su *interpretación*»); o bien promover la generalización y transferencia de su conocimiento, así como su autonomía en tanto aprendiz («Trataría de presentarle otras piezas en donde aparezca más escondido el material –pueden ser piezas de mayor nivel que el suyo– y le propondría encontrar la escala cromática dentro de ellas […]. Todas estas formas de evaluar son también importantes *para* que el *alumno* aprenda a extrapolar lo que aprende»).

En tercer lugar, como antes avanzábamos, también mostraron un interés directo y explícito por evaluar los procesos de aprendizaje individual del alumno. Sin embargo, a diferencia de los profesores del grupo anterior, el objetivo en este caso no era sólo comprobar, supervisar y/o corregir dichos procesos, sino fundamentalmente promover la reflexión, auto-valoración y/o análisis del estudiante acerca de los mismos («[…] Después le *haría preguntas* al respecto, *para* que reflexionara acerca de la manera en que ha trabajado en casa» // «Le pediría que me contase […], porque es fundamental que se dé cuenta tanto de lo que sabe como de cómo lo ha aprendido»).

Estos profesores también explicitaron qué medidas tomarían una vez valorados los resultados y procesos de aprendizaje del alumno, focalizando no sólo en el fracaso o

error (como hicieran los docentes del grupo anterior), sino también el éxito o acierto. En efecto, en caso de que dicha valoración fuera positiva, expresaron la conveniencia de que el estudiante se cuestionara «qué» había hecho para aprender, además de «cómo» y «por qué» lo había hecho («Si interpreta la obra dándole sentido musical y con coherencia, respirando entre frases, *haría* al *alumno* pensar en cómo ha estudiado en casa *para* lograrlo, *para* que se diera cuenta de la adecuación –o no adecuación– de su estudio individual. Considero que esto es crucial»). Por el contrario, si la valoración fuera negativa, considerarían la posible necesidad de un cambio sustancial en sus estrategias pedagógicas, produciéndose así un ajuste entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje (« […] En caso de haber problemas, cambiaría mi estrategia didáctica» // « […] A partir de ello, *si* entendió la tarea pero no le sale, vería otras estrategias *para* que le salga»). En resumen, podría decirse que su finalidad al evaluar no se restringía a valorar al alumno, sino que también incluía a su propia acción pedagógica como «objeto» de valoración y ajuste.

Conclusiones y discusión

El análisis lexicométrico de las respuestas al escenario de evaluación puso de manifiesto que, entre el colectivo de profesores de piano, existen diferentes representaciones acerca de «qué», «cómo» y «para qué» evaluar. La notable coherencia teórica con que éstas se articularon en las respuestas más prototípicas permitió comprobar que, en los contextos de enseñanza musical, existen concepciones similares a las halladas en otros contextos por las investigaciones de nuestro enfoque (Martín et ál., 2006; Pérez Echeverría et ál., 2006). En concreto, como puede apreciarse en la Tabla IV, nuestros análisis nos llevaron a inferir tres concepciones de sofisticación creciente, «directa», «interpretativa» y «constructiva», cuyos planteamientos resultaron en gran medida afines a los distintos modelos de evaluación musical surgidos en las últimas décadas (p.ej. Bautista, Pérez-Echeverría, Pozo y Brizuela, 2009; Daniel, 2004; Saunders y Loan, 1997; Tuncks, 1987). Asimismo, es destacable que no se identificara una concepción de tipo «posmoderno». Siguiendo a Maugars (2006), ello podría estar reflejando el fuerte rechazo de los conservatorios a posiciones epistemológicas «relativistas».

Revista de Educación, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 443-466
Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

TABLA IV. Síntesis de las concepciones de identificadas (las flechas indican que un rasgo es compartido por más de una concepción)

	DIRECTA	INTERPRETATIVA	CONSTRUCTIVA
¿Qué evaluar?	Resultados de tipo procedimental (técnico-reproductivo) →	→	→
		Resultados de tipo analítico-interpretativo →	→
		Procesos de estudio →	→
			Resultados de tipo artístico-expresivo
			Capacidad de transferencia del conocimiento
	Dualismo →	→	Constructivismo
¿Cómo evaluar?	No se plantean tareas específicas de evaluación.	Se plantean tareas específicas de evaluación, con las que se analizan las destrezas del estudiante y/o se valora su conocimiento de forma verbal. →	Se plantean tareas de evaluación externas a la partitura trabajada (transferencia).
	No se articulan criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación suelen aparecer articulados, aunque sólo son conocidos por el profesor.	Los criterios de evaluación aparecen claramente articulados y son construidos con el alumno.
¿Para qué evaluar?	Supervisar la evolución de los resultados de aprendizaje. →	→	→
		Supervisar la evolución de los procesos de aprendizaje. →	→
		Corregir externamente los errores del alumno.	Utilizar los aciertos y errores del alumno como motores de su aprendizaje.
			Ajustar de forma continua las acciones de enseñanza al progreso del aprendizaje.

La naturaleza de los datos recogidos, relativos a situaciones de evaluación continua o sistemática, nos lleva a matizar el clásico continuo «acreditativo-educativo» al que hace referencia buena parte de la literatura especializada en este tópico (p.ej. Coll et ál., 2001; Delanshere y Jones, 1999; Gipps, 1994, Marchesi y Martín, 1998; Miras y Solé, 1990). En efecto, desde la concepción de menor complejidad que hemos encontrado («directa») no se perseguiría acreditar el nivel de aprendizaje del alumno ante la

sociedad, o calificarlo con una puntuación, sino más bien controlar de forma externa sus «estados» de conocimiento. Podríamos decir que esta concepción se centraría exclusivamente en las finalidades «diagnósticas» de la evaluación, aunque sin atribuirles una función verdaderamente pedagógica. En este extremo del continuo, por tanto, el alumno mantendría un papel «reproductivo y pasivo» en su evaluación (Pérez Echeverría et ál., 2001). Por su parte, la concepción más sofisticada («constructiva») integraría distintas finalidades de tipo «educativo» (diagnóstico, formativo y formador), contemplando por tanto la función de la evaluación como práctica reguladora de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Marchesi y Martín, 1998). En este otro extremo, tanto docente como alumno mantendrían papeles «activos y constructivos» (Pérez Echeverría et ál., 2001).

Estas tres concepciones («directa, interpretativa y constructiva») aparecieron respectivamente asociadas a las tres modalidades de la variable «Años de experiencia docente», que fue la que mayores diferencias léxicas permitió identificar. Con las cautelas que exige una metodología descriptiva y no-inferencial como la lexicometría, este resultado sugiere que cuanto menor es la cantidad de experiencia –y, por tanto, la edad– de estos docentes, más sofisticadas tenderían a ser sus formas de concebir la evaluación. Es evidente que confirmar esta tendencia requeriría someter los datos a otro tipo de análisis, pero resulta congruente con lo hallado en otros estudios (Martín et ál., 2006; Pérez Echeverría et ál., 2006). En la línea de lo que éstos plantean, consideramos que las asociaciones identificadas podrían atribuirse, al menos, a tres posibles factores:

- Cambios de tipo generacional, debidos a las «culturas del aprendizaje» en que estos profesores desarrollaron sus concepciones.
- Efecto de la práctica en contextos educativos reales, que podría convertir los procesos de pensamiento del docente en rutinas automáticas de actuación, «simplificado» progresivamente sus concepciones a medida que aumentan su pericia y/o su experiencia.
- Su distinto grado de formación pedagógica, didáctica y curricular. Centrándonos en este último factor, cabe destacar que todos nuestros participantes se formaron bajo currículos que no incluían materias dedicadas a dichos contenidos (Plan 66 ó 42). Fueron formados como intérpretes, no como profesores (Bautista y Pérez Echeverría, 2008). Sin embargo, desde hace poco más de una década, el acceso al cuerpo de profesores de conservatorios comenzó a requerir certificados de aptitud pedagógica a los aspirantes, así como a evaluarles estos conocimientos en sus exámenes de oposición. Quizás por este motivo los

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

profesores jóvenes, especialmente los más noveles, manifestaran las concepciones más sofisticadas. Utilizando de nuevo términos de Rodrigo et ál. (1993), cabría pensar que en nuestra investigación accedimos más a sus «conocimientos» que a sus «creencias».

Hilando con el razonamiento anterior, las implicaciones de este trabajo nos remiten a la necesidad de una mayor formación del profesorado de conservatorios, tanto de carácter inicial como permanente. En concreto, pensamos que consolidar concepciones y prácticas constructivas de evaluación requeriría promover procesos de «cambio conceptual» (Vosniadou, Baltas y Vamvakoussi, 2007), mediante intervenciones deliberadas en que se fomente su conocimiento y su reflexión «en» y «sobre» la acción (Schön, 1987). Por tanto, si de verdad se pretende promover un «cambio educativo» en estos centros, consideramos que administraciones educativas deberían implementar nuevos enfoques formativos en los programas de estudios.

Las principales limitaciones de este estudio estriban, a nuestro entender, en su carácter descriptivo. Si bien nuestro interés era obtener una panorámica de las concepciones existentes en este colectivo, será necesario realizar análisis que permitan determinar su distribución porcentual en nuestra muestra, así como someter a pruebas estadísticas las tendencias identificadas. Asimismo, sería interesante diseñar cuestionarios «cerrados» a partir de las respuestas «reales» de estos profesores, con objeto no solo de aplicarlos a muestras aún mayores, sino también de comparar los resultados obtenidos mediante diferentes metodologías. Finalmente, sería necesario estudiar las prácticas reales de evaluación de estos docentes. Ello brindaría una información complementaria sobre este objeto de estudio, también de suma importancia para promover el «cambio educativo» al que antes aludíamos.

Referencias bibliográficas

Bautista, A. y Pérez Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que tienen que enseñar en sus clases? *Cultura y Educación,* 20 (1), 17-34.

Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P. & Pozo, J. I. (2010). Music Performance Conceptions about Learning and Instruction: A Descriptive Study of Spanish Piano Teachers. *Psychology of Music*, 38 (1), 85-106.

Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I. & Brizuela, B. M. (2009). Piano Students' Conceptions of Musical Scores as External Representations: A Cross-Sectional Study. *Journal of Research in Music Education*, 57 (3), 181-202.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Educational Assessment: Principles, Policy and Practice,* 5 (1), 18-22.

Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education,* 11 (3), 301-318.

Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, A. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, II (pp. 549-572). Madrid: Alianza Editorial.

Daniel, R. (2004). Innovations in piano teaching: a small-group model for the tertiary level. *Music Education Research*, 6 (1), 23-43.

Davidson, J. W. & Da Costa, D. (2001). Investigating performance evaluation by assessors of singers in a music college setting. *Musicae Scientiae,* 5 (1), 33-53.

Delandshere, G. & Jones, J. H. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics: A case of assessment analysis. *Journal of Curriculum and Supervision,* 14 (3), 216-240.

Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Press.

Hewitt, M. 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.

Hill, M. F. (2000). *Remapping the assessment landscape: primary teachers reconstructing assessment in self-managing schools*. Hamilton, NZ: University of Waikato.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: Servicio de Publicaciones MEC.

Lebart, L., Salem, A. y Bècue, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Milenio.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Comps.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 143-159). Barcelona: Graó.

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009

Maugars, C. (2006). Attitudes of music teachers towards final examinations in the French music conservatoires. *International Journal of Music Education,* 24 (1), 43-55.

Miras, M. y Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación (II)* (pp. 214-243). Madrid: Alianza.

Nunziati, G. (1990). Pour construir un dispositif d'evaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 155-173.

Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi., J., Martínez, P. y Martín, E. (2006). Las teorías implícitas de los profesores de secundaria. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Comps.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 260-276). Barcelona: Graò.

Poole, K. & Blom, D. (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 (1), 111-125.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (Comps.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Rochera, M. J., Remesal, A. y Barberá, E. (2002). El punto de vista del profesorado de educación primaria y educación secundaria obligatoria sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje matemático: un análisis comparativo. *Revista de Educación*, 327, 249-266.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Saunders, T. C. & Holahan, J. M. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. *Journal of Research in Music Education*, 45 (259-270).

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tejedor, F. J. (2002). Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de los alumnos. *Revista de Educación,* 328, 325-354

Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva de la enseñanza musical. *Cultura y educación*, 20 (1), 35-48.

Tunks, T. W. (1987). Evaluation in Music Education. The value of Measurement / The Measurement of Value. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 90, 53-59.

Vosniadou, S., Baltas, A. & Vamvakoussi, X. (Comps.). (2007). *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction*. Amsterdam: Elsevier.

Wilson, M. (1992). Educational laverage from a political necessity: implications of new perspectives on student assessment for evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 14 (2), 123-144.

Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J. & Gardner, H. (1991). To use their minds well: investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education,* 17, 31-74.

Dirección de contacto: Alfredo Bautista. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicologia. Departamento de Psicología Básica. C/ Ivan Pavlov, 6. 28049 Madrid, España. E-mail: a.bautista@uam.es

Fecha de entrada: 03-11-2008 Fecha de aceptación: 10-02-2009