

---

# Ideas de los profesores de instrumento en conservatorios sobre cómo calificar: aspectos objetivos y subjetivos de la interpretación musical

Conservatory Instrumental Teachers' Ideas on How to Grade: Objective and Subjective Aspects of Music Performance

---

**Aránzazu González Royo**  
C.I.E.M. Federico Moreno Torroba (Madrid)  
aranzazu@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-2437-2290>

**Alfredo Bautista**  
Nanyang Technological University (Singapur)  
alfredo.bautista@nie.edu.sg  
<http://orcid.org/0000-0002-5878-1888>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2018-02-09  
Aceptado: 2018-04-12  
Publicado: 2018-12-27

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

González, A., & Bautista, A. (2018). Ideas de los profesores de instrumento en conservatorios sobre cómo calificar: aspectos objetivos y subjetivos de la interpretación musical. *Publicaciones*, 48(2), 127–148. doi:10.30827/publicaciones.v48i2.8337

## RESUMEN

Existen pocos estudios que investiguen las propias ideas de los profesores de instrumento acerca de cómo calificar. Los objetivos de este estudio exploratorio fueron investigar las ideas de profesores de conservatorios de música sobre: 1) los aspectos que consideran objetivos y subjetivos a la hora de calificar las interpretaciones musicales de los alumnos; 2) los principales aspectos con los que caracterizan una interpretación de suspenso, de cinco y de diez; y 3) cómo concretan su juicio evaluador en una calificación numérica. Se realizó una entrevista semi-estructurada a 18 profesores de distintas especialidades instrumentales. Mediante análisis de contenido, analizamos las respuestas a tres preguntas abiertas relacionadas con nuestros tres objetivos. Los resultados muestran que: 1) Los profesores consideraron como objetivos los aspectos relativos a la técnica, lectura de la partitura y calidad del sonido, y como subjetivos los relacionados con la expresión artística. 2) Para caracterizar la interpretación de suspenso, los profesores se centraron principalmente en la lectura de la partitura y en aspectos relativos al proceso de aprendizaje, mientras que la de cinco incluyó además aspectos de naturaleza técnica y del repertorio. La interpretación de diez fue descrita en base a aspectos expresivos, técnicos e interpretativos. 3) No todos los profesores fueron capaces de articular un procedimiento concreto de calificación. Concluimos que entre los profesores de conservatorios existe gran heterogeneidad de ideas acerca de los criterios y procedimientos de calificación. Mayor intercambio de ideas entre el profesorado podría contribuir hacia una mayor explicitación y sistematización de estos procedimientos.

---

Palabras clave: Profesores de instrumento; conservatorio; procedimientos de calificación; pensamiento del profesor.

---

## ABSTRACT

There are few studies that investigate the teachers' own ideas about how to grade. The aims of this exploratory study were to describe the ideas held by instrumental teachers from music conservatories regarding: 1) the aspects that they consider objective and subjective when grading students' musical performances; 2) the main aspects referred to when characterizing a performance of failure, five (pass) and ten (outstanding); and 3) how teachers specify their evaluative judgment in a numerical score. A semi-structured interview was conducted with 18 teachers from the Community of Madrid (Spain). The three questions in the interviews related to our three objectives were analyzed using content analysis. The results show that: 1) Teachers considered as objective aspects related to the technique, reading of the score and sound quality, and as subjective those related to artistic expression. 2) In order to characterize a performance of failure, teachers focused mainly on the reading of the score and on aspects related to the learning process, while a performance of five included aspects pertaining to technique and repertoire. A performance of ten was described based on expressive, technical and on interpretative aspects. 3) Not all teachers were able to articulate a specific grading procedure. We conclude that there is great heterogeneity of ideas about criteria and grading procedures among our participating conservatory teachers. Greater exchange of ideas may lead to greater specification and systematization of these procedures.

---

Key words: Instrument teachers; conservatory; grading procedures; teacher thinking.

---

## Introducción

En el ámbito de las enseñanzas artísticas, calificar el rendimiento de los estudiantes se ha considerado tradicionalmente como algo difícil. En el caso de la interpretación musical, existe un amplio debate en la literatura musical, psicológica y educativa sobre el papel de la objetividad y la subjetividad en la valoración de las interpretaciones musicales, y sobre su impacto en la validez y fiabilidad de los procedimientos de calificación utilizados en contextos prácticos (Mills, 1991). La mayor parte de estos estudios se han centrado en comparar los niveles de validez y fiabilidad obtenidos al utilizar procedimientos de calificación propuestos de una forma externa a los profesores (Saunders y Holahan, 1997). Sin embargo, existen pocos estudios que investiguen las ideas de los propios profesores sobre cómo califican en situaciones educativas cotidianas (Wrigley y Emmerson, 2013). Este es el foco del presente estudio.

## La calificación en los conservatorios de música

El hecho de calificar tiene una gran relevancia en educación. Por calificar se entiende el acto de concretar el resultado de la evaluación en una nota numérica, que informa sobre el grado de consecución de los objetivos determinados para un periodo lectivo o asignatura (Fautley, 2010). El calificar en las enseñanzas artísticas presenta unas peculiaridades que lo hacen diferente a ciertas asignaturas de las enseñanzas de régimen general. En particular, la evaluación de las interpretaciones musicales es un proceso complejo y multidimensional en el que intervienen multitud de factores. En palabras de McPherson y Thompson (1998):

La evaluación de las interpretaciones musicales es el proceso por el cual un individuo intenta hacer un balance y sintetizar las cualidades diversas de una interpretación que realiza otro individuo, con el fin de proveer de un juicio como una clasificación, nota, o descripción cualitativa (p. 12).

Además, la evaluación de las interpretaciones musicales es un proceso comunicativo (Fautley, 2010; Palmer, 1997) y que se produce en términos estéticos (Johnson, 1997). Esto no ocurre así en otras áreas de conocimiento, como en las materias de la rama científica o tecnológica, en las que comúnmente se presupone que los resultados del aprendizaje se pueden medir en cuanto a parámetros objetivos (Sánchez, 1996). Sin embargo, la búsqueda de la objetividad (tanto en enseñanzas artísticas como en las de régimen general) puede tener la consecuencia negativa de que la evaluación se limite a lo más fácilmente medible, y no atienda a objetivos de aprendizaje más profundos y particulares de la materia en cuestión (Fautley, 2010).

En el plan de estudios de las enseñanzas de instrumento vigente (Decreto 30, 2007) la formación músico-instrumental en los conservatorios españoles se basa principalmente en el aprendizaje de partituras (Bautista, Pérez Echevarría, Pozo y Brizuela, 2009). Los profesores establecen los niveles de consecución de los objetivos de cada curso en un repertorio orientativo por estilos que, junto con los criterios de evaluación y de calificación, están contenidos en las programaciones didácticas (p. e., documento oficial que elabora cada departamento de instrumento, compartido por toda la comunidad docente). Esta es una de las medidas que, supuestamente, garantizan cierto grado de objetividad al medir los resultados del aprendizaje, a la luz de parámetros de referencia válidos y fiables (Orden 1031, 2008).

Estudios realizados en contextos anglosajones indican que, tradicionalmente, la manera de concretar los juicios de valor sobre las interpretaciones de los alumnos en una nota se realiza de manera intuitiva o implícita, con base en la experiencia previa de los profesores (Davidson y Da Costa 2001; Mills, 1991). En efecto, los trabajos existentes sugieren que los profesores no son muy conscientes de cómo llegan a concretar sus propios juicios musicales en una nota numérica, y menos aún de cómo otros profesores llevan a cabo tales procesos. Esto produce una cierta incertidumbre no sólo entre los profesores, sino también entre los propios alumnos, acerca de la calidad, fiabilidad y validez de los procedimientos de calificación. Así, el presente estudio parte de la base de que sería positivo que los profesores llegaran a explicitar y compartir sus ideas acerca de cómo traducen sus juicios musicales en calificaciones numéricas, teniendo en cuenta las características de la interpretación musical.

## La interpretación musical: características objetivas y subjetivas

Kendall y Carterette (1990) definen la interpretación musical como una forma de comunicación en la que los compositores codifican sus ideas musicales en la notación, los intérpretes decodifican la notación en señales acústicas y los oyentes decodifican las señales acústicas en ideas. Al decodificar las partituras, una de las funciones de los intérpretes es la de transmitir el significado de la música (Berenson, 1993), y otra la de realzar en contenido emocional de la música (Palmer, 1997).

Investigadores como George (1980), Sloboda (2000) y Palmer (1997) han mostrado gran interés en saber qué aspectos de la interpretación musical en sí misma (independientemente del procedimiento evaluador) pueden considerarse objetivos y cuáles subjetivos, así como qué es lo que hace que una interpretación sea más o menos expresiva. Sloboda (2000) lo concreta en los siguientes términos:

Los parámetros con los que un intérprete cuenta para expresarse con el instrumento e influir en el resultado cognitivo y estético del oyente son los de distribución temporal (tanto en la emisión y final de cada nota), en las intensidades, la altura y en el tono (calidad de sonido) (p. 398).

Los únicos aspectos que Palmer (1997) considera objetivos son los relativos a la altura y duración de las notas, ya que se representan explícitamente en la notación. En la misma línea, George (1980) afirma que la objetividad en las mediciones al evaluar se reduce a la precisión en las alturas y la exactitud del ritmo. Se podría considerar que el resto de aspectos y parámetros representados en la notación musical tienen cierto grado de subjetividad, dado que es el intérprete quien les da sentido y forma partiendo de la notación. La intensidad y la calidad del sonido se representan en la notación sólo de una forma aproximada. Los patrones de movimiento, tensión y relajación no están delimitados, o sólo se especifican de forma implícita (Palmer, 1997).

Las interpretaciones musicales también se insertan en un contexto de expectativas culturales, normas y gustos, así como muchos otros factores específicos de una comunidad o institución musical en particular. En este sentido, Wrigley y Emmerson (2003) afirman que es necesario que cualquier indicador consensuado de calidad en el rendimiento de la música sea específico del contexto. La objetividad al valorar la calidad de las interpretaciones musicales se entendería como el consenso disciplinario de cri-

terios inter- e intrapersonales. Estos criterios tendrían un significado compartido que está socialmente constituido (Hewitt, 2009).

Mientras que los estudios citados se centran en las implicaciones perceptuales, cognitivas y socialmente construidas de la interpretación musical, los trabajos que revisamos a continuación tratan sobre cómo se valoran dichas cualidades mediante distintos procedimientos evaluadores.

## **Evaluación holística vs criterial: Fiabilidad y validez de los procedimientos de calificación**

Dada la naturaleza de la interpretación musical, diferentes investigadores han planteado la necesidad de establecer procedimientos de evaluación adecuados a sus características como área de conocimiento artístico. Esencialmente, en entornos educativos se busca que los procedimientos de calificación tengan validez y fiabilidad (Russell, 2015; Stanley, Brooker y Gilbert, 2002; Thompson y Williamon, 2003). La validez se refiere a la fidelidad con que los procedimientos de calificación miden aquello que se quiere medir, mientras que la fiabilidad se refiere a la consistencia del proceso (Stanley et al., 2002). Investigadores como Mills (1991) o Russell (2015) plantean que la evaluación musical sólo puede alcanzar cierto grado de fiabilidad, dado que existen tantas maneras de evaluar como maneras de interpretar. Además, cuando a las personas se les pide que evalúen, juzguen o aprecien una interpretación, las preferencias personales influyen en el proceso evaluador (Winter, 1993), ya que los oyentes pueden dar diferente peso a diversos elementos (Hallam y Creech, 2010).

La literatura educativa anglosajona contiene estudios centrados en analizar la fiabilidad y validez de los diferentes procedimientos de calificación utilizados por los profesores, así como los factores que influyen en las decisiones que estos adoptan. Estos estudios han descrito principalmente dos tipos de procedimientos de calificación: holística y criterial (Hallam y Creech, 2010). En la evaluación holística se asigna una calificación basándose en una valoración de la interpretación en su conjunto, de forma global. En los procedimientos de evaluación holística, los criterios o aspectos con los que se evalúa son implícitos, difíciles de expresar verbalmente y no están necesariamente relacionados unos con otros (Thompson y Williamon, 2003). Mills (1991) defiende este tipo de evaluación porque, a su juicio, se acerca de una manera más musical a la forma en que se evalúa en contextos naturales. En su estudio, demuestra que la evaluación holística presenta una mayor fiabilidad que la evaluación segmentada, en la que se juzgan ciertos aspectos de la interpretación mediante escalas de valores. Mills (1991) también afirma que, aunque se especifiquen los parámetros con los que se va a evaluar de forma segmentada (como, por ejemplo, la precisión de las notas, el ritmo o el sentido de la interpretación), el juicio del profesor siempre va a ser subjetivo, con lo que no necesariamente se ganaría en fiabilidad al segmentarlas.

En la búsqueda de procedimientos explícitos, estandarizados y compartidos por la comunidad educativa, los investigadores han propuesto diversos procedimientos de calificación a los evaluadores de una forma externa. Sus investigaciones se han centrado en analizar y comparar los niveles de fiabilidad de los distintos procedimientos para determinar los niveles y el rendimiento de los alumnos. Las propuestas más frecuentes han sido las de evaluar en cuanto a criterios (Johnson, 1997; Saunders y Holahan, 1997; Stanley et al. 2002; Winter, 1993), utilizando rúbricas (Ciorba y Smith, 2009; Parkes, 2008), o en base a modelos (Russell, 2015; Thompson y Williamon, 2003).

Pero hasta la fecha, pocos investigadores se han centrado en analizar las ideas que los profesores tienen sobre los procedimientos de calificación en contextos educativos naturales. Los escasos estudios existentes (p.ej., Davidson y Da Costa, 2001; Thompson, Diamond y Balkwill, 1998; Wrigley y Emmerson, 2013) están centrados principalmente en analizar las ideas que tienen los evaluadores sobre los aspectos que consideran al calificar las diferentes interpretaciones musicales, y en cómo relacionan la valoración de los aspectos concretos de la interpretación con su calificación total.

Davidson y Da Costa (2001) identificaron que los evaluadores de la escuela Guidhall de Londres evaluaban a los alumnos a través de un código de criterios de evaluación compartidos de una manera implícita (es decir tácita, no articulada explícitamente con precisión). Los evaluadores no sabían cómo ellos mismos o el resto de sus compañeros adoptaban las decisiones que les llevan a concretar en una nota su juicio sobre las interpretaciones. A través de un cuestionario semi-estructurado, los autores profundizaron y describieron en términos cualitativos los criterios que los profesores utilizaban para evaluar. Consideraron que explicitar los criterios (principalmente técnicos y artísticos) es el primer paso para diseñar procedimientos de calificación sistematizados y adaptados a cada contexto.

En un estudio más reciente, Wrigley y Emmerson (2013) propusieron un modelo de calificación que partió de un análisis previo de las ideas de los profesores acerca de los aspectos que consideran al calificar. Probaron la fiabilidad y validez de su modelo de calificación con escalas de criterios específicos para cinco familias de instrumentos. Sus resultados sugieren que las escalas de calificación genéricas y no específicas de cada instrumento o familia instrumental podrían no aportar suficiente validez de contenido al calificar a los alumnos.

Los estudios descritos indican que los procedimientos de calificación utilizados por los profesores de instrumento deberían adaptarse a cada contexto educativo en particular, ya que la fiabilidad y validez dependen de los criterios inter- e intrapersonales de los propios evaluadores. Ello implicaría hacer explícitos los aspectos (p. e., criterios o constructos) y procedimientos que los profesores consideran de forma implícita a la hora de calificar.

En el contexto español, no existen estudios centrados en analizar las ideas de los profesores sobre la forma en que califican a los alumnos de instrumento en conservatorios. Consideramos que investigar las ideas que tienen los profesores de nuestros conservatorios sobre los procedimientos de calificación es el primer paso en el diseño de procedimientos de calificación más contextualizados.

## Objetivos

Los objetivos de este estudio fueron investigar las ideas de profesores de instrumento en conservatorios sobre: 1) los aspectos que consideran objetivos y subjetivos a la hora de calificar las interpretaciones musicales de los alumnos; 2) los principales aspectos con los que caracterizan una interpretación de suspenso, de cinco y de diez; y 3) cómo concretan su juicio evaluador en una calificación numérica.

El presente estudio no plantea ni propone ningún procedimiento de calificación 'óptimo'. El trabajo se enmarca en la investigación descriptiva sobre el aprendizaje y enseñanza de la interpretación musical (Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2011; González, 2017). Consideramos que las ideas de los profesores de instrumento sobre los crite-

rios y procedimientos de calificación es un objeto de estudio relevante en sí mismo, no sólo por su potencial influencia sobre las prácticas docentes (Torrado y Pozo, 2006), sino también por reflejar niveles de conciencia e influencia socio-cultural más elevados (Bautista, 2009; Brown, 2004). El potencial de este estudio, por tanto, es documentar algunas de las diferentes perspectivas existentes entre el profesorado y que podrían ayudar a otros profesores a situar sus propias ideas y a reflexionar sobre ellas, hacerles conscientes de ideas alternativas y, eventualmente, incorporar ideas de otros profesores para enriquecer o mejorar la forma en que califican. Este estudio también puede ayudar a los alumnos a ser conscientes de las ideas que los profesores tienen presentes al calificar.

## Método

### Participantes

Los participantes fueron 18 profesores de diferentes conservatorios de la Comunidad de Madrid (13 varones, 5 mujeres). Fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo no probabilístico denominada “bola de nieve”, en función de su accesibilidad, disponibilidad y motivación para participar en el estudio. Su edad estaba comprendida entre los 34 y los 62 años y su experiencia docente entre los 7 y los 26 años, con una media de 17.2 años, y una desviación típica de 7.15 años. Todos los profesores eran titulados superiores de conservatorio y funcionarios del estado por oposición. El grupo de participantes pertenecía a tres especialidades instrumentales (Piano, Viento Madera y Cuerda) y a los dos niveles educativos que se imparten en los conservatorios profesionales de la Comunidad de Madrid (enseñanzas elementales y profesionales), con seis profesores en cada combinación.

### Materiales y procedimiento

Se elaboró un protocolo de entrevista de semi-estructurada con varias preguntas abiertas, en base a los trabajos de investigación sobre la evaluación de las interpretaciones musicales en diferentes entornos académicos, aplicándolo al contexto de los conservatorios en España (Saunders y Holahan, 1997; Stanley et al., 2002).

La entrevista contenía tres bloques centrados en las ideas de los profesores de instrumento sobre: 1) Funciones y finalidades de la evaluación; 2) Procedimientos de evaluación; 3) Cómo califican. En el presente estudio, se analizan las tres preguntas contenidas en el tercer bloque:

1. Cuando estás evaluando a los alumnos en una audición o en un examen, ¿cuáles son los aspectos que consideras objetivos a la hora de calificar?, ¿y subjetivos?
2. ¿Cómo describirías lo que es para ti una interpretación de suspenso?, ¿y una interpretación de cinco?, ¿y una interpretación de diez?
3. En base a lo que me has dicho anteriormente, en los exámenes ¿cómo haces para concretar tu juicio musical en una calificación numérica?

Se pidió a los participantes que respondieran a las diferentes preguntas de manera intuitiva y pensando en su propia práctica docente. Su duración fue de una hora apro-

ximadamente, y fueron grabadas en audio para su posterior transcripción. Se realizaron en el conservatorio donde cada profesor impartía docencia, en espacios de tiempo fuera de su jornada lectiva. Los participantes dieron su consentimiento explícito para participar en la investigación.

## Análisis de datos

Examinamos las respuestas de los profesores mediante análisis de contenido (Creswell, 2005). Para analizar las respuestas a las preguntas 1 y 2, utilizamos una adaptación del sistema de sistema de categorías propuesto por Bautista, Pérez Echeverría, Pozo y Brizuela (2009) en su estudio acerca de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje de las partituras como representaciones externas. La razón fue que encontramos una gran proximidad con nuestros datos, ya que los aspectos que los profesores identificaron en nuestro estudio a la hora de calificar los distintos niveles del aprendizaje del repertorio fueron muy similares a los aspectos mencionados por los alumnos para aprender las partituras. Ampliamos las categorías al incluir los aspectos relacionados con la interpretación de los instrumentos de cuerda y viento, e introducimos dos nuevas categorías ('Proceso de aprendizaje' y 'Repertorio'), en base a los datos que surgieron en las respuestas de los profesores. En la Tabla 1 mostramos el sistema de categorías diseñado para analizar las respuestas a las preguntas 1 y 2.

Tabla 1

*Sistema de categorías de análisis diseñado para las preguntas 1 y 2*

Categorías y definición	Etiquetas
1.- Lectura: aspectos básicos La respuesta se refiere a uno o varios componentes básicos de la lectura de la partitura, como: clave, compás, ritmo, tempo e indicaciones metronómicas; notas, respiraciones, silencios, acordes, arpeggios, escalas y adornos; notaciones dinámicas y agógicas; digitación; otras notaciones gráficas (por ejemplo, los pedales, arcos, etc.).	Lectura
2.- Interpretación: aspectos analítico-sintácticos La respuesta se refiere a uno o varios términos que en sí mismo/s implican el procesamiento analítico y/o sintáctico de la partitura y sus componentes formales, armónicos, melódicos, motivicos, de textura, estilísticos, etc.	Interpretación
3.- Expresión: aspectos artísticos La respuesta se refiere a las dimensiones expresiva, comunicativa, estética y/o referencial de la partitura.	Expresión
4.- Técnica: aspectos psicomotrices La respuesta se refiere a las dimensiones psicomotrices de la ejecución (por ejemplo, las habilidades técnicas, la relajación del cuerpo, agilidad digital, la precisión, etc.).	Técnica
5.- Sonido: características físicas La respuesta se refiere a la calidad y/o características del sonido producido por el intérprete (por ejemplo, preciso, brillante, limpio, claro, potente, etc.).	Sonido
6.- Memorización de la partitura La respuesta se refiere a la aplicación de los procedimientos de adquisición de la memoria, lectura y/o retención de la partitura.	Memorización



7.- Proceso de aprendizaje La respuesta se refiere al proceso de estudio y a la elaboración de las obras de repertorio.	Proceso de aprendizaje
8.- Repertorio La respuesta se refiere a cuestiones relativas al número y dificultad de obras exigidas en la programación y/o al nivel de ejecución de las mismas.	Repertorio

Las categorías utilizadas para las preguntas 1 y 2 fueron de naturaleza no mutuamente excluyente. Un profesor pudo hacer alusión a un número ilimitado de aspectos en sus respuestas. Cuando un profesor mencionó diferentes aspectos que pertenecían a una misma categoría, dicha categoría sólo se contabilizó una vez. En el siguiente ejemplo: *Que estén las notas correctas medidas dentro de un compás, con un ritmo lógico, con la digitación correspondiente y poco más*, sólo categorizaríamos la 'Lectura' porque, aunque el profesor mencionara varios aspectos, estos se englobarían dentro de una misma categoría. Por otro lado, cuando los profesores mencionaron aspectos pertenecientes a varias categorías, codificamos todas las categorías mencionadas. En la siguiente respuesta: *Dinámicas, fraseo, control de ataques, de golpes de arco*, codificaríamos las categorías 'Lectura' en la referencia a las dinámicas, 'Interpretación' por la alusión al fraseo y 'Técnica' por la mención del control de los ataques y los golpes de arco, ya que el profesor se refirió a tres categorías diferentes.

Para analizar las respuestas a la pregunta 3, utilizamos las cuatro categorías de análisis presentadas en la Tabla 2. Estas categorías, de naturaleza mutuamente excluyente, se elaboraron inductivamente partiendo de las respuestas de los profesores y en base a los estudios descritos en la literatura previa (Mills, 1991; Saunders y Holahan, 1997). Concretamente, a partir de las respuestas holísticas encontramos la necesidad de crear dos categorías diferentes para señalar la diferencia en los profesores que valoran de una forma global solamente a un alumno y los que comparan los diferentes niveles entre los alumnos del mismo curso y califican al alumno en función del nivel medio.

Tabla 2

*Sistema de categorías de análisis diseñado para la pregunta 3*

Categorías y definición	Etiquetas
1.- Calificación criterial Mediante el procedimiento descrito se establecen aspectos específicos de valoración de las interpretaciones de los alumnos y/o su progreso de aprendizaje. La forma en que se llega a una calificación global es ponderando el peso específico de cada uno de estos aspectos en el resultado total.	Criterial
2.- Calificación holística individual Las interpretaciones de los alumnos y/o su progreso de aprendizaje se califican en su conjunto, de una manera integrada y global.	Holística individual
3.- Calificación holística comparativa Las interpretaciones de los alumnos y/o su progreso de aprendizaje se califican en su conjunto comparando el nivel del alumno calificado con el nivel medio de otros alumnos del mismo curso.	Holística comparativa
4.- No explícita procedimiento de calificación El profesor no describió ningún procedimiento de forma concreta y/o su respuesta fue irrelevante.	No explícita

Para comprobar este sistema de codificación, dos jueces-expertos en la interpretación musical y en su evaluación -en un contexto educativo similar al de nuestro estudio- codificaron todas las respuestas de 5 profesores (27.8% del total) de los datos seleccionados al azar. El índice de acuerdo inter-jueces fue alto ( $kappa = 0.879$ ).

## Resultados

En esta sección, se presentan las frecuencias y porcentajes de los profesores que hicieron alusión a las categorías arriba expuestas, con ejemplos que ilustran las ideas de los profesores. No encontramos diferencias estadísticas significativas al comparar las respuestas de los profesores con respecto al grupo instrumental al que pertenecían (Piano, Viento Madera y Cuerda). Por ello, los resultados se presentan sin establecer distinciones por grupo instrumental.

### ¿Cuáles son los aspectos que consideras objetivos a la hora de calificar?, ¿y subjetivos?

Ciertas categorías fueron referidas con mucha frecuencia, mientras que otras casi no fueron mencionadas. Para caracterizar lo que los profesores consideraron objetivo y subjetivo, nos centraremos en aquellas categorías que fueron mencionadas por más de un 25% de los profesores (véase casillas señaladas en gris en la Tabla 3).

Los profesores identificaron como objetivos aspectos relativos a las categorías de 'Técnica', seguidos de la 'Interpretación', 'Lectura' y 'Sonido'. Prácticamente no mencionaron aspectos pertenecientes a las categorías 'Expresión', 'Memorización', 'Proceso de aprendizaje' y 'Repertorio', con un profesor en cada categoría. Por otra parte, los profesores consideraron como subjetivos aspectos relativos a las categorías de 'Expresión' e 'Interpretación'. El 'Proceso de aprendizaje' se mencionó con poca frecuencia, y prácticamente no se refirieron a los aspectos relativos a las categorías 'Técnica', 'Sonido', 'Repertorio', 'Memorización' y 'Lectura'.

Tabla 3

*Frecuencia y porcentaje de profesores que se refirieron a cada categoría, en lo que consideraron objetivo y subjetivo*

Categorías	Objetivos		Subjetivos	
	Frecuencia	Porcentajes	Frecuencia	Porcentajes
1. Lectura: aspectos básicos	7	38.9%	0	0
2. Interpretación: aspectos analítico-sintácticos	9	50 %	8	44.4%
3. Expresión: aspectos artísticos	1	5.5 %	14	77.8%
4. Técnica: aspectos psicomotrices	15	83.3%	2	11.1%
5. Sonido: Características físicas	7	38.9%	1	5.5%
6. Memorización de la partitura	1	5.5%	0	0
7. Proceso de aprendizaje	1	5.5%	4	22.2%
8. Repertorio	1	5.5%	1	5.5%

Como muestra la Tabla 4 los profesores se refirieron un mayor número de aspectos al describir lo que consideraban objetivo en una interpretación musical que al describir lo que consideraron subjetivo (2.3 vs. 1.7 aspectos en promedio, respectivamente). La mayoría de profesores mencionaron dos tipos diferentes de aspectos al describir lo objetivo, mientras que el mismo número de profesores mencionaron uno y dos aspectos en lo subjetivo. El mínimo de aspectos mencionados para caracterizar tanto lo objetivo como lo subjetivo fue uno, mientras que el máximo fue cinco en lo objetivo y tres en lo subjetivo. La desviación típica también fue superior en lo objetivo, es decir, los profesores mostraron una mayor variabilidad en el número de aspectos referidos para caracterizar lo objetivo que lo subjetivo, siendo sus valores más distantes.

Tabla 4

*Estadísticos descriptivos relativos a las categorías referidas por los profesores en los aspectos considerados objetivos o subjetivos*

	Objetivos	Subjetivos
Número de ocurrencias	42	30
Media	2.3	1.7
Moda	2	1, 2
Mínimo	1	1
Máximo	5	3
Desviación típica	1.2	0.7

A continuación, exponemos ejemplos relativos a las categorías más frecuentemente referidas. Dentro de los aspectos considerados objetivos, quince de los profesores entrevistados (83.3%) hicieron alusión a aspectos contenidos dentro de la categoría 'Técnica'. Un profesor de piano valoró ciertas habilidades motrices relacionadas con el toque pianístico (p.ej., *Un porcentaje gigantesco del aspecto mecánico de piano; de pulsación, de empleo muscular, del ataque*). Otro profesor de violonchelo explicó el uso del arco. (p.ej., *Para mí es objetivo que el arco vaya perfectamente perpendicular a cada una de las cuerdas y que la transición entre los planos, que son tangentes al puente de las cuerdas, sea perfecta y que esté muy controlada*). Siete profesores (38.9%) expusieron ciertos aspectos básicos de la 'Lectura' de las partituras. Un profesor consideró relevante el hecho de que la ejecución de las notas estuviera de acuerdo a las características del compás (p.ej., *El oír notas que están enmarcadas dentro de un compás y que tienen un devenir lógico dentro de él*). Otros siete profesores (38.9%) consideraron objetivos los aspectos referidos a la calidad y/o características del 'Sonido'. El siguiente ejemplo muestra lo que sería una buena calidad del sonido para un profesor de cuerda:

Hay cuestiones más propias del instrumento que tienen que ver con el sonido (...): si no es flexible, si puedes hacer intervalos ascendentes, descendentes, ligados y no se rompe, no se corta; si está afinado, si el timbre es bueno, si te permite tener diferentes coloraturas.

Como puede observarse en la Tabla 3, los profesores mencionaron aspectos relativos a la categoría 'Interpretación' tanto en relación a los aspectos objetivos (nueve profe-

sores, 50%) como subjetivos (ocho profesores, 44.4%). En relación con lo objetivo, un profesor expresó su punto de vista acerca de cómo se vinculan las cuestiones interpretativas a las técnicas: la técnica, como la forma en que el alumno resuelve motrizmente una idea, estaría proyectada desde una concepción musical. El hecho que este profesor consideró fundamentalmente objetivo fue el que ambas respondieran a la misma idea musical (p.ej., *Tiene que haber una cierta comprensión musical, generalmente la técnica y esa comprensión musical van de la mano. Aunque hay veces que no está, eso también es objetivo*). Otro profesor señaló la coherencia entre la manera de frasear de acuerdo a los estándares estilísticos de una época determinada (p.ej., *E incluso dependiendo del estilo, pues un fraseo acorde y lógico*).

En relación a lo subjetivo, la mayor parte se refirieron especialmente a la comprensión por parte del alumno de lo que toca. Por ejemplo:

Todo lo que tenga que ver con la interpretación del texto y, aún así, también sería digno de interpretación. Para mí la interpretación del texto es más libre a medida que van avanzando, porque tienen que tener más criterio, tienen que tener una propuesta suya más personal.

Especialmente, un profesor hizo alusión a la idea de que cuando el alumno comprende el texto, puede adoptar criterios interpretativos con una mayor autonomía y elaborar una interpretación cada vez más subjetiva que le permita expresarse musicalmente (p. ej., *Si realmente entiende la obra y si realmente se está expresando con una personalidad propia, sí no es una mera copia del profesor*).

Para ciertos profesores, la subjetividad se extiende a las cuestiones del gusto y de lo “bueno” o lo “bien hecho”. El siguiente profesor respondió que, debido a que las cuestiones sobre la interpretación son subjetivas porque dependen del gusto del oyente, no podría afirmar que algo esté objetivamente bien hecho:

Creo que la interpretación es un aspecto subjetivo porque lo que a mí me gusta a lo mejor a otro no. A mí me fastidia mucho, como intérprete, cuando dicen: *Esto es lo bueno y esto es lo malo*. El que esté bien no es objetivo. Yo creo que para mí es objetivo que todo es subjetivo.

En contraste, otro participante expresó que si el alumno lo hace “bien” -como criterio objetivo- se podría considerar como lícito, guste o no guste:

Lo que ves es lo que hay y, además, creo que aunque todos podamos tener criterios diferentes si alguien lo hace bien, todo el mundo está de acuerdo en ello, te guste más esto o lo otro, pero si lo ha hecho bien, lo ha hecho bien.

Como podemos observar, existen diversidad de opiniones acerca de los aspectos ‘Interpretativos’, que parten de lo objetivo al considerar las cuestiones más reproductivas del texto musical y que van ganando en subjetividad a medida que hablamos de los aspectos expresivos, o de las opiniones personales sobre lo que “está bien” o puede “gustar o no”.

Los aspectos que más frecuentemente se consideraron como subjetivos fueron los relativos a la categoría ‘Expresión’ (14 participantes, 77.8%). Principalmente, los profesores se refirieron a cómo los alumnos comunican el discurso musical en el escenario y a los recursos que utilizan para expresarse. (p.ej., *Los aspectos de presencia escénica,*

*evidentemente, son subjetivos. (...) Si sus movimientos y presencia en el escenario ayudan a lo que está haciendo musicalmente y si me meten más todavía (...), para mí es un plus*). Por ejemplo, un profesor describió la expresividad musical del alumno como su capacidad de crear un determinado tipo de energía al comunicarse con el público (p.ej., *Las cuestiones de comunicación entre dos personas y de qué energía está creando en ese momento, cuando está tocando*). Los profesores que se refirieron a la expresividad describieron los aspectos y recursos que ayudan al alumno a comunicar emocionalmente con el público por medio de su actuación e interpretación.

## ¿Cómo describirías lo que es para ti una interpretación de suspenso, de cinco y de diez?

La Tabla 5 muestra los resultados de las caracterizaciones de los profesores de las interpretaciones de suspenso, de cinco y de diez. Las categorías mencionadas por más de cinco profesores (25%) aparecen señaladas en gris. La interpretación de suspenso se caracterizó por las categorías de 'Proceso de aprendizaje' y 'Lectura'; la de cinco por las categorías de 'Proceso de aprendizaje', 'Lectura', 'Técnica' y 'Repertorio'; y la de diez por las categorías de 'Expresión', 'Técnica', 'Interpretación' y 'Proceso de aprendizaje'. Las categorías más mencionadas fueron la de 'Proceso de aprendizaje' para la interpretación de cinco, y las de 'Expresión' y 'Técnica' para la interpretación de diez. El resto de las categorías fueron mencionadas poco frecuentemente. Hubo dos categorías que no fueron mencionadas por ningún profesor en respuesta a esta pregunta, concretamente 'Sonido' para el suspenso y 'Expresión' para la interpretación de cinco.

Tabla 5

*Frecuencia y porcentaje de profesores que se refirieron a cada categoría en las calificaciones de suspenso, cinco y diez*

	Interpretación de suspenso		Interpretación de cinco		Interpretación de diez	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1. Lectura: aspectos básicos	7	38.9%	5	27.8%	3	16.7%
2. Interpretación: aspectos analítico-sintácticos	4	22.2%	3	16.7%	8	44.4%
3. Expresión: aspectos artísticos	1	5.5%	0	0	11	61.1%
4. Técnica: aspectos psicomotrices	4	22.2%	5	27.8%	10	55.5%
5. Sonido: Características físicas	0	0	2	11.1%	3	16.7%

6. Memorización de la partitura	1	5.5%	2	11.1%	3	16.7%
7. Proceso de aprendizaje	8	44.4%	11	61.1%	5	27.8%
8. Repertorio	3	16.7%	5	27.8%	2	11.1

Como puede observarse en la Tabla 6, los profesores se refirieron a un número creciente de aspectos de media para describir lo que consideraron una interpretación de suspenso (1.6), de cinco (1.8) y de diez (2.5). La mayoría de profesores mencionaron dos tipos diferentes de aspectos al describir la interpretación de diez, mientras que en las interpretaciones de suspenso y de cinco sólo mencionaron una. El mínimo de aspectos mencionados fue uno en el suspenso y en el cinco, y cero en el diez. El máximo fue igual para las tres calificaciones (4). Nótese que las desviaciones típicas relativas al suspenso, al cinco y al diez son progresivamente mayores, lo que indica una mayor variabilidad en el número de aspectos referidos a medida que la nota es más alta.

Tabla 6

*Estadísticos descriptivos relativos a las categorías referidas por los profesores al describir una interpretación de suspenso, de cinco y de diez*

	Interpretación suspenso	Interpretación cinco	Interpretación diez
Número de ocurrencias	28	33	45
Media	1.6	1.8	2.5
Moda	1	1	2
Mínimo	1	1	0
Máximo	4	4	4
Desviación típica	0.9	1.1	1.3

Exponemos a continuación ejemplos relativos a las categorías más frecuentemente referidas para caracterizar las interpretaciones de suspenso, de cinco y de diez. Los profesores caracterizaron el suspenso fundamentalmente como el alumno que ni estudia ni se involucra en su 'Proceso de aprendizaje' (8 profesores, 44.4%) (p.ej., *La falta de motivación o falta de interés que pone en peligro su progresión*) y/o no lee bien la partitura (p.ej., *No saber ni leer el texto, que los hay*), no cumpliendo con las cuestiones básicas de 'Lectura' (7 profesores, 38.9%).

Al describir una interpretación de cinco, la categoría más frecuentemente mencionada fue la del 'Proceso de aprendizaje' (11 profesores, 61.1%). En líneas generales, los docentes opinaron que para aprobar los alumnos trabajan lo justo y no se esfuerzan en desarrollar plenamente sus capacidades (p.ej., *La línea entre el suspenso y el aprobado es muy fina. Un cinco es una persona que no ha llegado a dar todo su potencial (...). Es alguien que sólo ha querido cubrir el expediente y lo ha cubierto tan bien que no le pue-*

*des suspender*). El resto de los aspectos fueron descritos por cinco profesores en cada categoría. Respecto a la 'Lectura', en este nivel los profesores señalaron el que los aspectos básicos estuvieran medianamente bien conseguidos (p.ej., *Que estén, de alguna manera, las notas medidas dentro de un compás y con un ritmo lógico y poco más*), que el desarrollo 'Técnico' fuera el justo para las obras que el alumno esté trabajando en ese momento (p.ej., *Que veas que tiene la capacidad el alumno de tocar esa pieza en concreto físicamente, pero tampoco con una desenvoltura enorme*) y refiriéndose al 'Repertorio', que el grado en la consecución de los objetivos fuera el apropiado para el curso (p.ej., *Pues cuando se atiene a los mínimos establecidos por la programación*).

Los profesores no mencionaron prácticamente las cuestiones relativas a la 'Técnica', la 'Interpretación' o la 'Expresividad' hasta que les preguntamos cómo describirían lo que para ellos era una interpretación de diez. Las cuestiones 'Expresivas' fueron las más descritas (11 profesores, 61.1%). Los profesores explicaron la importancia de que el alumno mostrara su visión personal de la música que interpreta (p.ej., *Cuando de alguna manera percibes o crees percibir que el alumno ha hecho suya la obra*). Un profesor también mencionó la necesidad de que el alumno comprendiera emocional y artísticamente la partitura, ejecutándola con buen gusto y expresividad (p.ej., *Sería una ejecución en la que también hubiera una implicación y una comprensión estética de la partitura, una implicación emocional..., la sensibilidad de lo que hay detrás de las notas*). En cuanto a la 'Técnica' (10 profesores, 55.5%), los aspectos que los profesores mencionaron principalmente fueron el que alumno dispusiera de una buena relación con el instrumento (p.ej., *Que haya un entendimiento muy bueno del hecho de tocar físicamente, de la forma de relacionarse con el instrumento*) y el que utilizara la técnica como vehículo para comunicar sus propias ideas musicales (p.ej., *Que me llegue de forma coherente lo que está interpretando con el uso adecuado de los medios instrumentales*). En los aspectos referentes a la 'Interpretación' (8 profesores, 44.4%), los docentes articularon la importancia de que el alumno comprendiera la partitura (p.ej., *Que dé la sensación de que entiende la obra*) para poder interpretarla. Finalmente, se refirieron al 'Proceso de aprendizaje' (5 profesores, 27.8%) como preparación para su interpretación final (p.ej., *Según el trabajo que haya hecho un alumno a lo largo del curso, cómo haya ido evolucionando. No solo cómo haya ido tocando el instrumento, sino entendiendo e interpretando la música*).

## ¿Cómo haces para concretar tu juicio musical en un número?

De los 18 profesores entrevistados, 12 profesores (66.7%) articularon algún procedimiento de calificación concreto. Entre los procedimientos mencionados, siete profesores (38.9%) se refirieron a calificar de forma 'Criterial', dos profesores (11.1%) de forma 'Holística individual' y tres profesores (16.7%) de manera 'Holística comparativa'. Ningún profesor hizo alusión a utilizar procedimientos compartidos con el resto de sus compañeros de departamento.

La forma en que los profesores explicaron la calificación 'Criterial' fue valorando cada uno de los criterios por separado y luego ponderando el total. Uno de los profesores fue muy preciso (p.ej., *Si yo tengo que evaluar un 100% lo divido en "veintes por ciento": posturales, de afinación, de contenidos conseguidos, de objetivos y, si todo eso está dentro de ese 20%, al final la interpretación pasa del 50%, llega al oído*). Sin embargo, la mayoría de las respuestas fueron mucho más imprecisas (p.ej., *Le otorgo a una serie de criterios un porcentaje en la calificación, un ocho en esto, un cinco en lo otro, un dos en aquello luego lo pondero o lo hago matemático*).

Dentro de la categoría 'Holística individual', los profesores se refirieron a otorgar calificaciones a cada alumno individualmente utilizando criterios implícitos, de forma espontánea y con base en su juicio en su experiencia docente (p.ej., *Necesitaría ahora mismo, tener a alguien tocando para (...) empezar a notar, visualizar, escuchar todo lo que está pasando. A partir de ahí... hay un número que viene a tu mente (...) y tu experiencia de muchos años cuenta*). Los que tuvieron ideas dentro de la categoría 'Holística comparativa' explicaron que primero valoran a los alumnos del mismo curso de una forma global para tener una idea del nivel general. Posteriormente valoraron el nivel del alumno para calificarle en función del nivel medio (p.ej., *Creo que lo miro un poco en función del resto de alumnos que estén también en ese curso. Si tengo varios alumnos, siempre es más fácil porque te ayuda la comparación entre ellos*).

El resto de los profesores (6 profesores, 33.3%) no explicitaron ningún procedimiento de calificación. En vez de describir un procedimiento en concreto, hablaron de otros factores que suelen influir en sus calificaciones, como por ejemplo: a) el juicio u opinión de los compañeros del departamento (p.ej., *Me veo afectada por el ambiente del centro. Hay alumnos a los que a lo mejor suspendería y me veo un poco presionada a no suspenderlos (...). Yo creo que pondría notas más bajas si aplicara estrictamente mi criterio*); y b) el proceso de aprendizaje previo del alumno (p.ej., *Una persona que trabaja muy bien, pero que hace un examen nefasto no merece suspender porque en este caso el examen no es representativo de su trabajo*). Otros profesores centraron sus respuestas en describir las dificultades que entraña el concretar la valoración de una interpretación musical en una nota. Por ejemplo:

Realmente es muy complicado poner un número a una evaluación, a un juicio. Te mueves en márgenes, (...) entre 5 y 6.5 es una actuación un poquito para salvar los trastos; te mueves entre el 6.5 y 8 si ya está un poquito buen y luego, a partir de ahí, haberlo hecho muy bien.

O incluso expresaron ser incapaces de asignar calificaciones numéricas a las interpretaciones de los estudiantes (p.ej., *No lo hago, no puedo*).

## Discusión y conclusiones

Este trabajo se enmarca en la investigación descriptiva sobre el aprendizaje y enseñanza de la interpretación musical (Bautista et al., 2009; Brown, 2004; Torrado y Pozo, 2006). Los objetivos fueron investigar las ideas de profesores de instrumento en conservatorios sobre: 1) los aspectos que consideran objetivos y subjetivos a la hora de calificar las interpretaciones musicales de los alumnos; 2) los principales aspectos con los que caracterizan una interpretación de suspenso, de cinco y de diez; y 3) cómo concretan su juicio evaluador en una calificación numérica. Consideramos que las ideas de los profesores de instrumento sobre los criterios y procedimientos de calificación es un objeto de estudio relevante en sí mismo, no sólo por su potencial influencia sobre las prácticas docentes (Torrado y Pozo, 2006), sino también por reflejar niveles de conciencia e influencia socio-cultural más elevados (Bautista, 2009; Brown, 2004).

En relación al primer objetivo, los resultados muestran que los profesores consideraron como objetivos los aspectos relativos a la técnica, lectura de la partitura y calidad del sonido, y como subjetivos los relacionados con la expresión artística. Los aspectos interpretativos fueron considerados tanto objetivos como subjetivos. En otras palabras, los profesores caracterizaron como objetivos los aspectos más próximos a la re-



producción de la notación, y como subjetivos los aspectos estéticos y artísticos. Pese a que los estudios en contextos académicos coinciden en la presencia e importancia de la subjetividad en los procedimientos de calificación (Davidson y Da Costa 2001; Mills, 1991; Thompson et al., 1998; Wrigley y Emmerson, 2013), los profesores de nuestro estudio describieron más aspectos objetivos que subjetivos para valorar las interpretaciones musicales de los alumnos.

Más concretamente, los profesores consideraron objetivos aspectos pertenecientes a la lectura de la partitura, en concordancia con los estudios de George (1980) y Palmer (1997). Estos autores afirman que, desde la notación musical, los aspectos que se consideran puramente objetivos a la hora de interpretar las partituras son la altura y duración de las notas. Incluso los profesores mencionaron como objetivos ciertos aspectos dentro de la interpretación, que están próximos a la reproducción de los elementos dinámicos y agógicos de la partitura, los cuales están plasmados en la notación de forma aproximada -como la intensidad- e implícitamente -como los patrones de movimiento- (Palmer, 1997). Mencionaron la parte subjetiva de la interpretación refiriéndose a cómo cada intérprete da sentido a las notaciones gráficas (si lo hacen bien o mal, con o sin buen gusto), aproximándose a las valoraciones estéticas de la interpretación (Johnson, 1997). La expresión de los aspectos artísticos y la forma en que los alumnos se comunican musicalmente con su instrumento fueron mencionados como subjetivos por prácticamente la totalidad de los profesores (Palmer, 1997; Sloboda, 2000).

Dentro de la categoría interpretación, nuestros resultados muestran que el límite entre lo objetivo y subjetivo no está tan claramente definido. Los profesores categorizaron como objetivos y/o subjetivos los aspectos relacionados con las cuestiones estilísticas o estéticas. Nuestros resultados también sugieren que a los profesores les resulta más fácil identificar, explicitar y describir los aspectos considerados como objetivos que los subjetivos. Una de las razones podría ser que en su práctica docente tengan más presentes los aspectos objetivos, que relacionaron con los aspectos más reproductivos de la notación musical, que los subjetivos o más expresivos (Bautista et al., 2011; Palmer, 1997).

A nuestro juicio, el hecho de que los profesores identificaran tanto aspectos objetivos como subjetivos dentro de la interpretación podría deberse a la naturaleza implícita, culturalmente construida y heredada del hecho interpretativo (Hewitt, 2009). Uno de los factores implicados se relaciona con el propio sistema notacional, pues las partituras codifican un amplio espectro de información, tanto explícita como implícitamente (Treitler, 1982). Otro factor es que, en las enseñanzas de instrumento, las prácticas de transmisión que establecen cómo se debería interpretar “correctamente” el repertorio de cada estilo son prácticas normativas (podríamos también decir que están “objetivadas” o consensuadas socialmente). Estas prácticas se transmiten tradicionalmente de expertos a novatos de una forma explícita e implícita (Hewitt, 2009; Sloboda, 2000). Consecuentemente, lo objetivo y lo subjetivo se complementan en el momento en que el intérprete expresa -desde su subjetividad- la parte implícita de la notación a partir de las convenciones estilísticas y estéticas que normativizan lo que pudiera estar bien o mal, y/o dentro del gusto de cada época (Hewitt, 2009; Johnson 1997; Palmer 1997).

En relación al segundo objetivo del estudio, los profesores se centraron principalmente en la lectura de la partitura y en los aspectos relativos al proceso de aprendizaje para caracterizar la interpretación de suspenso, mientras que en la de cinco incluyeron además aspectos de naturaleza técnica y del repertorio. Describieron la interpretación de diez en base a aspectos expresivos, técnicos, interpretativos y, en menor medida,

en los relativos al proceso de aprendizaje. Los profesores describieron con un número creciente de aspectos las interpretaciones de suspenso a diez.

Estos resultados tienen relación con la idea de que existe una lógica jerárquica e inclusiva en el aprendizaje de las partituras musicales (Chaffin, Imreh, Lemieux y Chen, 2003). Desde esta lógica, el aprendizaje de los aspectos más implícitos y profundos incluiría a los más superficiales y reproductivos (Bautista et al., 2009). Por ejemplo, para poder llegar a entender y dotar de significado a la notación, sería necesario leer previamente la partitura correctamente. Por ello, los aspectos interpretativos también comprenderían los implicados en la lectura de la partitura. La lógica jerárquica e inclusiva se ve reflejada en las respuestas de los profesores, al movernos del suspenso al diez. Los profesores fueron valorando cada vez más aspectos y más profundos y, además, incluyeron paulatinamente los aspectos que consideraron subjetivos.

Concretamente, la interpretación de diez fue caracterizada por los aspectos que más frecuentemente fueron mencionados como objetivos (técnica) y como subjetivos (expresión). Es decir, los profesores valoraron el dominio de los medios técnicos del propio instrumento (técnica) para conseguir la expresión del alumno con el instrumento, aportando su personal visión y comprensión de la obra (interpretación) (Russell, 2015; Sloboda, 2000).

Asimismo, nuestros resultados sugieren que existe una idea fuertemente establecida entre los profesores de que la expresión de la música sólo se puede valorar una vez que se han resuelto los aspectos reproductivos (Torrado y Pozo, 2008). Los profesores no mencionaron los aspectos más subjetivos que tienen que ver con la expresividad hasta las calificaciones superiores. Por lo tanto, un alumno podría aprobar sin que los profesores consideren el que se exprese con su instrumento. El factor que principalmente influye para aprobar es que el alumno haya hecho un esfuerzo por intentar vencer las dificultades que se encontrara en el proceso de aprendizaje. Este hecho es contrario a la naturaleza comunicativa, artística y estética de la interpretación musical (Fautley, 2010; Johnson, 1997; Kendall y Carterette, 1990; Palmer, 1997; Sloboda, 2000) y a los planteamientos curriculares contenidos en el Decreto 30, 2007. Todos ellos proyectan la idea de que los aspectos reproductivos de la música deben servir a la expresión que se pretende comunicar.

Tras este análisis podemos inferir que, como plantean autores como Bautista et al. (2011) y Torrado y Pozo (2006), los profesores de instrumento en conservatorios españoles parecen partir de un enfoque tradicional de la evaluación, anclado en los aspectos más reproductivos de la notación. Al observar los distintos aspectos con los que se valoran a los alumnos en las calificaciones, deducimos que sólo se fomenta un comportamiento experto en los estudiantes 'sobresalientes' (Sloboda, 2000; Torrado y Pozo, 2008). Únicamente los mejores alumnos podrían llegar a hacer un uso epistémico, analítico y artístico de las partituras, ya que consiguen dominar todos los elementos necesarios para interpretar.

Nuestro tercer objetivo fue explorar cómo concretan su juicio evaluador en una calificación numérica. En primer lugar, los resultados muestran que no todos los profesores fueron capaces de articular un procedimiento concreto de calificación. Entre aquellos que lo hicieron, identificamos procedimientos de naturaleza criterial y holística. Hubo un número mayor de profesores que articularon procedimientos de naturaleza criterial, que los que no articularon procedimiento, o los que lo hicieron de manera holística. Este resultado es llamativo porque, en los conservatorios españoles, los profesores

no suelen utilizar procedimientos de calificación estandarizados, o por criterios (Vilar, 2001). Por ello, consideramos que nuestros resultados podrían ser producto, al menos parcialmente, del fenómeno de la 'deseabilidad social' (Pérez Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001). Posiblemente los profesores no respondieron basándose en lo que verdaderamente piensan y hacen en sus clases, sino que articularon una respuesta de tipo criterial al intuir que sería más acertada, ya que es la sugerida en el currículo (Decreto 30, 2007).

La forma en que los profesores describieron los procedimientos de calificación fue muy heterogénea y poco concreta. Entre los profesores que articularon el calificar en cuanto a criterios, cada profesor describió el uso de los criterios de manera muy personal. Al no existir un procedimiento de calificación en común entre los distintos evaluadores, nos encontramos con la falta de fiabilidad y validez en los procedimientos de calificación que otros investigadores han identificado en diferentes contextos educativos (Johnson, 1997; Saunders y Holahan, 1997; Stanley et al., 2002; Winter, 1993). Es posible que los profesores que no articularon ningún tipo de procedimiento tiendan a calificar de forma implícita y, por lo tanto, no sean muy conscientes de cómo lo hacen. Dada la falta generalizada de una articulación precisa y coherente, las ideas de los profesores reflejan procedimientos de naturaleza personal, intuitiva, implícita, holística y basada en la experiencia (Davidson y Da Costa 2001; Mills, 1991).

En líneas generales, los profesores mostraron un panorama heterogéneo sobre los aspectos con los que dicen calificar, y cómo se articulan concretamente en un procedimiento de calificación. Los resultados nos indican que hubo ciertas tendencias en los aspectos que los profesores mencionaron con una mayor frecuencia al caracterizar lo objetivo o subjetivo, o al describir las distintas calificaciones. Podría existir una diferencia en el grado de importancia y acuerdo que los profesores otorgan, de una manera implícita e interpersonal, a los aspectos con los que valoran las interpretaciones. Por lo tanto, las ideas de los profesores apuntan a que podría existir la posibilidad de que las interpretaciones sí tengan aspectos que pueden medirse de una forma objetiva o más o menos "consensuada" de una forma contextualizada por los miembros de la misma comunidad educativa, como también afirman Thompson et al. (1998) y Wrigley y Emmerson (2013). La diversidad de respuestas encontradas sugiere una posible falta de fiabilidad en la forma en que los profesores de conservatorios califican.

## Limitaciones e implicaciones educativas

Las principales limitaciones de nuestro estudio radican en el escaso número de participantes y el uso de un único procedimiento de recogida de datos (p. e., entrevista semi-estructurada). Este estudio se podría complementar con cuestionarios de opción múltiple o de dilemas, en los que se incluyan los aspectos que han aparecido inductivamente en nuestro estudio, como opciones para calificar. El uso de este tipo de metodologías de recogida de datos permitiría acceder a muestras mayores de participantes.

En base a nuestros resultados, proponemos la necesidad de revisar el concepto de objetividad que sugiere la normativa vigente (Orden 1031, 2008, p.11), y que también está presente en las ideas sobre la evaluación en el resto de disciplinas artísticas. La subjetividad en los juicios es algo inherente y necesario para valorar las producciones artísticas y, por lo tanto, para calificar. Consideramos que la aproximación de Wrigley y Emmerson (2013) sería apropiada para nuestro contexto educativo. Sugieren que la objetividad intersubjetiva o disciplinaria puede ser una perspectiva más apropiada

para adoptar en las prácticas de evaluación musical. Esto exigiría a los departamentos desarrollar procedimientos de calificación en los que se expliciten y se articulen los criterios inter- e intrapersonales de una manera consensuada. Cuanto más profundicemos en la explicitación de los criterios con los que se valoran las interpretaciones musicales, más ganaremos en la calidad de la enseñanza y su evaluación (Hewitt, 2009).

Consideramos que cualquier procedimiento de calificación que se proponga en los conservatorios debería promover el aprendizaje partiendo de un uso epistémico de las partituras y valorar el desarrollo técnico a partir de la expresividad y de la comprensión (no solamente de su reproducción) de la notación desde estadios tempranos del aprendizaje (Bautista et al., 2009; Chaffin et al., 2003; Torrado y Pozo, 2008). Desde nuestra visión, el punto de inflexión entre el aprobado y el suspenso debería centrarse en que el alumno consiga comunicar el sentido musical de la partitura que interprete. Creemos que sólo así la expresión musical se convertirá en un verdadero motor del aprendizaje y de la enseñanza.

Para finalizar, el presente estudio descriptivo pretende abrir caminos para elaborar procedimientos de calificación más explícitos y contextualizados dentro de los departamentos de instrumento. La descripción presentada acerca de las ideas de los profesores de instrumento sobre los criterios y procedimientos de calificación pone de relieve algunas de las diferentes perspectivas existentes en los conservatorios españoles. Los datos expuestos podrían ayudar a otros profesores a situar sus propias ideas y a reflexionar sobre ellas, hacerles conscientes de ideas alternativas y, eventualmente, a incorporar ideas de otros profesores para enriquecer o mejorar la forma en que califican. Este estudio también puede ayudar a los alumnos a ser conscientes de las ideas que los profesores valoran para ser un buen instrumentista. Consideramos que los resultados aquí expuestos podrían orientar hacia el diseño de futuros programas de desarrollo profesional docente centrados en formar a los profesores sobre cómo calificar con distintos procedimientos, y analizar la idoneidad de cada uno de ellos en cada nivel y contexto educativo.

## Referencias bibliográficas

- Bautista, A. (2009). *Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P., & Pozo, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466. doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-355-032
- 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. doi:10.1177/0022429409343072
- Berenson, F. (1993). Interpreting the emotional content of music. En M. Krausz (Ed.), *The Interpretation of Music: Philosophical essays* (pp. 61-72). Oxford: Oxford University Press.
- Brown, G. T. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. doi:10.1080/0969594042000304609

- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. F., & Chen, C. (2003). "Seeing the Big Picture": Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 20(4), 465-490. doi:10.1525/mp.2003.20.4.465
- Ciorba, C. R., & Smith, N. 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. doi:10.1177/0022429409333405
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- 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. doi:10.1177/102986490100500103
- Decreto 30/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música (B.O.E. núm. 18, 25 de junio de 2007).
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- George, W. E. (1980). Measurement and Evaluation of Musical Behaviors. En: D. A. Hodges (Ed.), *Handbook of Music Psychology* (pp. 291-392). Washington, D. C.: National Association for Music Therapy.
- González, A. (2017). *Ideas de los profesores de instrumento en conservatorio sobre la evaluación y la calificación*. Tesis Doctoral. València: Universidad Politècnica de València.
- Hallam, S., & Creech, A. (2010). Issues of assessment and performance. *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom: Achievements, Analysis and Aspirations*. London: Institute of Education-London.
- Hewitt, A. (2009). Musical Styles as Communities of Practice Challenges for learning, teaching and assessment of music in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8(3), 329-337. doi:10.1177/1474022209339956
- Johnson, P. (1997). Performance as Experience: the problem of assessment criteria. *British Journal of Music Education*, 14(03), 271-282. doi:10.1017/S0265051700001248
- Kendall, R. A., & Carterette, E. C. (1990). The communication of musical expression. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 8(2), 129-163. doi:10.2307/40285493
- McPherson, G. E., & Thompson, W. F. (1998). Assessing music performance: Issues and influences. *Research Studies in Music Education*, 10(1), 12-24. doi:10.1177/1321103X9801000102
- Mills, J. (1991). Assessing musical performance musically. *Educational studies*, 17(2), 173-181. doi:10.1080/0305569910170206
- Orden 1031/2008, de 29 de febrero, de la Consejera de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la Evaluación en las enseñanzas profesionales de música y los documentos de aplicación (B.O.C.M. Núm. 67, de 19 de marzo de 2008).
- Palmer, C. (1997). Music performance. *Annual review of psychology*, 48(1), 115-138. doi:10.1146/annurev.psych.48.1.115
- Parkes, K. (2008). Effect of performance rubrics on college level applied studio faculty and student attitudes. *Assessment in music education: Integrating curriculum, theory, and practice*, 325-336.

- Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Pozo, J. I., & Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de psicología*, 22(2), 155-173. doi:10.1174/021093901609479
- Pozo, J. I., Bautista, A., & Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15. doi:10.1174/113564008783781495
- Russell, B. E. (2015). An empirical study of a solo performance assessment model. *International Journal of Music Education*, 33(3), 359-371. doi:10.1177/0255761415581282
- Sánchez, A. (1996). Evaluar no es calificar: La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, 15-26.
- 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(2), 259-272. doi:10.2307/3345585
- Sloboda, J. A. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in cognitive sciences*, 4(10), 397-403. doi:10.1016/S1364-66138001531-X
- Stanley, M., Brooker, R., & Gilbert, R. (2002). Examiner perceptions of using criteria in music performance assessment. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 46-56. doi:10.1177/1321103X020180010601
- Thompson, S., & Williamon, A. (2003). Evaluating evaluation: Musical performance assessment as a research tool. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 21(1), 21-41. doi:10.1525/mp.2003.21.1.21
- Thompson, W. F., Diamond, C. P., & Balkwill, L. L. (1998). The adjudication of six performances of a Chopin Etude: A study of expert knowledge. *Psychology of Music*, 26(2), 154-174. doi:10.1177/0305735698262004
- Torrado, J. A., & Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-228). Barcelona: Graó.
- Torrado, J. A., & Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48. doi:10.1174/113564008783781468
- Treitler, L. (1982). The early history of music writing in the west. *Journal of the American Musicological Society*, 35(2), 237-279. doi:10.2307/831146
- Vilar, J. M. (2001). *La evaluación en las escuelas de música y en los conservatorios*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno.
- Winter, N. (1993). Music Performance Assessment: A Study of the Effects of Training and Experience on the Criteria Used by Music Examiners. *International Journal of Music Education*(1), 34-39. doi:10.1177/025576149302200106
- Wrigley, W. J., & Emmerson, S. B. (2013). Ecological development and validation of a music performance rating scale for five instrument families. *Psychology of Music*, 41(1), 97-118. doi:10.1177/0305735611418552