



LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA Y DANZA  
EN LA COMUNIDAD VALENCIANA  
**MARCO TEÓRICO PARA SU EVALUACIÓN  
DESDE UN MODELO DE COHESIÓN SOCIAL**

Edición de: César Cabedo, Raúl Juncos y Juan Pablo Valero

LIBRE

SIEMPRE

VENTANA ABIERTA

LUZ

LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA Y DANZA  
EN LA COMUNIDAD VALENCIANA  
**MARCO TEÓRICO PARA SU EVALUACIÓN  
DESDE UN MODELO DE COHESIÓN SOCIAL**



VNIVERSITAT (U) VALÈNCIA Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació  
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació



Los coordinadores agradecen al Museo de Bellas Artes de Valencia la cesión de la imagen de la cubierta:  
Manuel Hernández Mompó, "Detrás del muro hay sol".

© de la presente edición: Generalitat Valenciana

© de los textos: los autores

© de la imagen de la cubierta: Museo de Bellas Artes de Valencia – Generalitat Valenciana

Edición de contenidos: César Cabedo Moltó, Raúl Juncos Castillo, Juan Pablo Valero García

Coordinación de la publicación: Raúl Juncos Castillo, Ana de Miguel Canuto

Maquetación y diseño de cubierta: Román Sánchez

Impresión: Mare Nostrum Servicios Gráficos, S. L.

ISBN: 978-84-482-6008-8

Depósito Legal: V-1250-2015

Licenciado mediante Creative Commons



LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA Y DANZA  
EN LA COMUNIDAD VALENCIANA  
**MARCO TEÓRICO PARA SU EVALUACIÓN  
DESDE UN MODELO DE COHESIÓN SOCIAL**

Edición de: César Cabedo, Raúl Juncos y Juan Pablo Valero

Prólogo de M.<sup>a</sup> José Català Verdet





## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	11
M <sup>a</sup> José Catalá Verdet	
<b>PRÓLOGO</b>	13
Manuel Tomás Ludeña	
<b>Apartado 1. PROYECTO “CULTURA DE CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA Y DANZA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA”</b>	15
<b>Capítulo 1.</b> El proyecto “Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza en la CV” J. M. Jornet y P. Sánchez-Delgado	17
<b>Capítulo 2.</b> Gestión estratégica del proyecto “Cultura de calidad y evaluación” en la formación musical y de danza en la CV C. Cabedo	2
<b>Capítulo 3.</b> Instrumentos de comunicación y recogida de información en la plataforma del proyecto C. Cabedo	29
<b>Apartado 2. ACERCA DEL MAPA DE INDICADORES DE LA FORMACIÓN MUSICAL Y DE DANZA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA</b>	41
<b>Capítulo 4.</b> Marco conceptual I: desde la cohesión social a la definición del modelo IRES-MD J. M. Jornet, P. Sánchez-Delgado y M. J. Perales	43
<b>Capítulo 5.</b> El contexto socioeducativo de la formación de la Música y Danza en la CV: mapa de indicadores de la formación elemental y profesional reglada R. Juncos, J. M. Jornet y J. González-Such	51
<b>Apartado 3. ACERCA DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA Y DANZA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA</b>	61
<b>Capítulo 6.</b> Una aproximación a un modelo de evaluación institucional de los conservatorios profesionales de Música y Danza de la CV B. Bernat, P. Sánchez-Delgado, J. M. Jornet y A. De Dios	63
<b>Capítulo 7.</b> Diseño y estrategia de elaboración del modelo B. Bernat, P. Sánchez-Delgado, J. M. Jornet y A. De Dios	11

<b>Apartado 4. LA EVALUACIÓN DEL LOGRO EN MÚSICA Y DANZA: EL PORTAFOLIO Y LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN</b>	79
<b>Capítulo 8.</b> La evaluación de competencias musicales y de danza en conservatorios profesionales J. M. Jornet, P. Sánchez-Delgado y J. González-Such	81
<b>Capítulo 9.</b> El valor formativo de la Música y la Danza y su evaluación: aportaciones a partir de la investigación existente M. J. Perales, C. Sancho y M. Bakieva	91
<b>Capítulo 10.</b> Elaboración de rúbricas de desempeño para portafolios de Música y Danza P. Gil, J. P. Valero, B. Mingot y A. de Dios	97
<b>Capítulo 11.</b> Rúbricas para la evaluación del desempeño en Música P. Gil	105
1. Viento Metal	
2. Viento Madera	
3. Piano	
4. Percusión	
5. Cuerda	
6. Canto	
7. Lenguaje Musical	
8. Análisis Musical	
<b>Capítulo 12.</b> Rúbricas para la evaluación del desempeño en Danza V. Maciá	135
1. Escuela Bolera (especialidad de Danza Española)	
2. Danza Estilizada (especialidad de Danza Española)	
3. Flamenco (especialidad de Danza Española)	
4. Técnicas de Danza Contemporánea (especialidad de Danza Contemporánea)	
5. Composición Coreográfica (especialidad de Danza Contemporánea)	
6. Técnicas de Danza Clásica para Danza Contemporánea (especialidad de Danza Contemporánea)	
7. Body Contact (especialidad de Danza Contemporánea)	
8. Análisis Musical aplicado a la Danza (Danza Clásica, Danza Española y Danza Contemporánea)	
9. Historia de la Danza Clásica (especialidad de Danza Clásica)	
10. Historia de la Danza Española (especialidad de Danza Española)	
11. Historia de la Danza Moderna y Contemporánea (especialidad de Danza Contemporánea)	
<b>Apartado 5. REFLEXIONES ACERCA DE ALGUNAS CUESTIONES ADICIONALES: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA FUTURA</b>	163
<b>Capítulo 13.</b> La formación del profesorado de Música de los conservatorios: desafíos y esperanzas M. González-Sanmamed	165
<b>Capítulo 14.</b> Salidas profesionales de los egresados en enseñanzas musicales y de danza J. L. López-Lorente	175
<b>Glosario de términos</b>	183
<b>Referencias bibliográficas</b>	189
<b>Acerca de los autores</b>	201





## PRESENTACIÓN

Si la música es uno de los grandes tesoros culturales con más arraigo en la Comunitat Valenciana, la educación musical es uno de los grandes valores educativos con más potencial de la región. La fuerte tradición musical que se ha ido consolidando a través de los siglos en cada uno de nuestros pueblos y comarcas ha hecho posible que la generalización de la formación en materia de Música se dé en nuestro territorio con una accesibilidad poco acostumbrada en otros lugares.

En una comunidad con un índice de estudiantes y titulados en Música de los más elevados de Europa, la cuestión musical trapasa los límites meramente educativos o culturales para convertirse en un elemento auténticamente identitario, en un factor de cohesión social y territorial que convierte a la Comunitat Valenciana en todo un referente a nivel internacional.

Con esta publicación pretendemos mantener esa referencia en materia de educación musical, esta vez a través del desarrollo de metodologías específicas de evaluación para las enseñanzas artísticas, un elemento clave en todo proceso educativo que resulta imprescindible para la mejora de la calidad de estas enseñanzas.

La educación musical tiene un componente patrimonial y de herencia cultural inmenso en la Comunitat Valenciana. Pero, además, queremos que tenga una gran proyección de futuro abriendo caminos hacia la innovación educativa, la investigación y la renovación metodológica. El impulso de proyectos como este, desarrollado en colaboración con la Universitat de València y los propios protagonistas de su aplicación en los centros, los profesores de los conservatorios de Música y Danza, es un avance muy significativo en la buena dirección.

Será el trabajo conjunto de todos los agentes de la comunidad educativa y de la propia sociedad valenciana el que hará posible que el gran legado musical que heredamos de las generaciones pasadas se convierta en una puerta de proyección abierta hacia el futuro.

Valencia, 24 de abril de 2015.

**M.<sup>a</sup> José Català Verdet**

*Consellera d'Educació, Cultura i Esport*

*Generalitat Valenciana*



## PRÓLOGO

La evaluación constituye una piedra angular en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, y la regulación de sus mecanismos es necesaria para la organización de los sistemas educativos. A día de hoy la evaluación está integrada en todas las etapas educativas de la enseñanza general y forma parte de la estructura curricular como uno de los cuatro elementos principales, hasta el punto que sería impensable dejar espacio para la improvisación o la subjetividad en los procesos de evaluación de educación primaria y secundaria, por ejemplo.

No obstante, la situación en las enseñanzas artísticas ha sido distinta. Este tipo de enseñanzas siempre se han centrado casi de manera exclusiva en la práctica instrumental y han tenido una menor tradición de reflexión pedagógica. Se han perpetuado en gran medida a base de aprendizajes vicarios, y se han enfocado principalmente en el aspecto musical atendiendo en menor medida a las cuestiones metodológicas.

En concreto, la evaluación de las enseñanzas artísticas no ha sido hasta el momento objeto de un estudio exhaustivo por parte de la comunidad científica. En Música y Danza la evaluación se ha venido desarrollando con frecuencia de una manera muy intuitiva y subjetiva, lo cual a menudo ha supuesto una dificultad para el avance y la fijación de los aprendizajes por parte de los alumnos de los conservatorios.

Esta carencia ha sido apuntada por los propios profesores de los conservatorios y señalada por los investigadores de la Universitat de València quienes, después de realizar una aproximación a las prácticas de evaluación de las enseñanzas artísticas más en uso, han planteado la necesidad de abordar la cuestión desde el ámbito científico.

Ante esta realidad, la Administración educativa ha planificado, en colaboración con los agentes mencionados, una actuación estratégica que ofreciera una solución innovadora y global, basada en la participación de los propios docentes en el diseño y validación de los mecanismos de evaluación que ellos mismos han de aplicar después en su práctica diaria. El resultado ha sido este trabajo conjunto de profesores, investigadores y Administración que pretende desarrollar y ensayar una metodología de evaluación específica para las enseñanzas artísticas, dirigida a los tres niveles de concreción: la evaluación de aula, a través de rúbricas y portafolios; la evaluación institucional, a través de comités internos y externos; y la evaluación del sistema, con la definición de un sistema de indicadores de la educación musical.

Una propuesta tan ambiciosa nunca podría haberse llevado a cabo sin la implicación directa de las direcciones, equipos directivos y profesorado de todos los conservatorios públicos de la Generalitat Valenciana de Música y Danza. Y esta constituye precisamente la fortaleza de este trabajo, además de su ingente valor científico y pedagógico.

Esperamos que esta publicación, que sin duda marcará un hito en la evolución de las enseñanzas artísticas, pueda servir de estímulo para la aparición de otras muchas investigaciones sobre metodologías del aprendizaje de la Música y la Danza, que redundarán, sin duda, en la mejora continua de la calidad de estas enseñanzas.

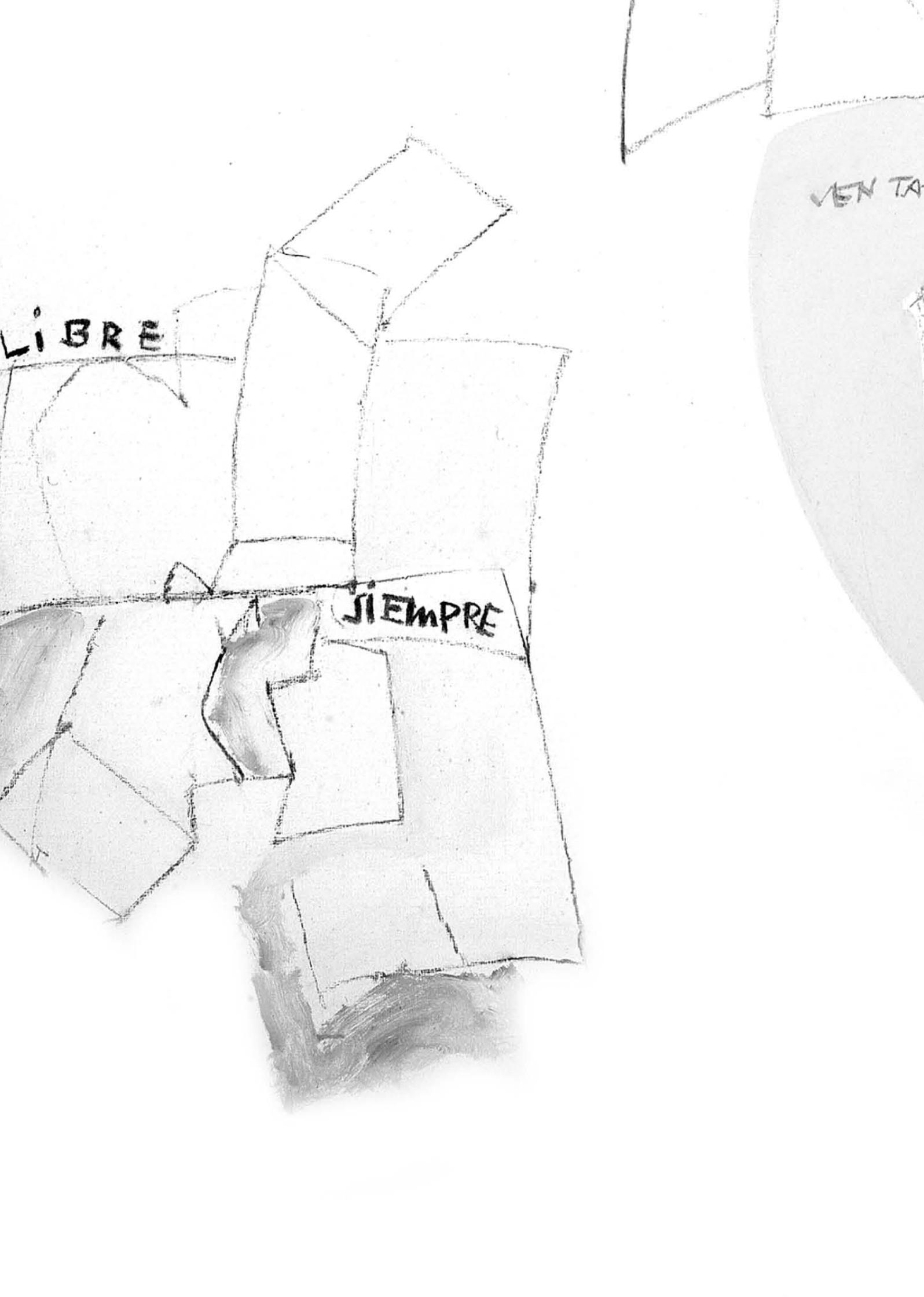
Valencia, 27 de abril de 2015.

**Manuel Tomás Ludeña**  
*Secretari Autonòmic d'Educació i Formació*  
*Generalitat Valenciana*

LIBRE

SIEMPRE

VENTA





**Apartado 1**

**PROYECTO**  
**“CULTURA DE CALIDAD Y EVALUACIÓN**  
**EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES**  
**DE MÚSICA Y DANZA**  
**DE LA COMUNIDAD VALENCIANA”**





## Capítulo 1 EL PROYECTO “CULTURA DE CALIDAD Y EVALUACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA Y DANZA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA”

Jesús M. Jornet Meliá  
Purificación Sánchez-Delgado

### Introducción

Tal como señalamos en un trabajo anterior (Sánchez-Delgado y Jornet, 2014), el proyecto que aquí presentamos tiene su punto de partida en el I Congreso de Conservatorios Profesionales de Música celebrado en Torrente (Valencia) a finales del 2012 y cuyo eje central fue la *Evaluación como mejora*. D. Manuel Tomas Ludeña, en aquel momento Subdirector General de Calidad e Innovación Educativa en la Consellería d'Educació, Cultura i Esport y actualmente Secretario Autonómico de Educación y Formación de la Generalitat Valenciana fue quien posibilitó que se empezara a desarrollar esta línea de trabajo encaminada a la mejora de las enseñanzas de Música y de Danza en la Comunidad Valenciana.

En la presentación del trabajo del congreso realizado en 2012 (Jornet y Sánchez-Delgado, 2012) señalábamos la importancia de la educación musical en la sociedad valenciana, en la que podían identificarse dos grandes líneas de acción:

- a. *Conservatorios profesionales* (públicos y privados), dirigidos a formar profesionales de la Música. Junto a ellos, por la afinidad del tipo de enseñanzas y problemática que las envuelven en el marco del sistema educativo, integramos los conservatorios profesionales de Danza, y
- b. *Asociaciones o agrupaciones culturales formadas en torno a la Música y/o Danza, así como las escuelas de Música y/o Danza* (bandas de música, orfeones o coros, grupos culturales de danza folclórica y de diversas especialidades...) dirigidas a formar a las personas en este tipo de competencias, pero con una finalidad no profesionalizadora, cuyo objetivo es complementar la formación integral de la persona brindándole posibilidades de aprovechamiento del tiempo de ocio.

Muchas personas compartimos la percepción de que en la realidad de la Comunidad Valenciana las manifestaciones artísticas en general, y las relativas a la Música en particular, están presentes en todo el tejido social, así como en las manifestaciones culturales en las tradiciones valencianas.

En este sentido, tanto la oferta formativa que se da como estudios reglados, como la que se da de modo no reglado, tienen un impacto indudable en la Comunidad Valenciana. En aquel trabajo señalamos la importancia que estas enseñanzas tenían como un sector profesionalizador, en especial en algunos ámbitos instrumentales en los que la presencia de músicos valencianos es evidente a nivel internacional, y el valor que tienen estas actividades no regladas como elemento de estructuración y cohesión social. Ciertamente en las bandas de música o en los orfeones, por ejemplo, se juntan para conseguir un objetivo (realizar un concierto o actuación...) personas de diferentes edades, formación, sexo e incluso etnias (a partir del fenómeno del incremento de las migraciones).

Asimismo se reflexionó acerca de la evaluación como un instrumento que coadyuvara en la mejora de este tipo de enseñanzas, tanto a nivel formal como no formal, y ayudara a conocer mejor la realidad socio-educativa y cultural de las manifestaciones culturales en torno a la Música y la Danza en la Comunidad Valenciana.

En esta línea de pensamiento, se revisaron diversas acciones evaluativas que podían ponerse en marcha para tales fines, así como se plantearon los principios que inspirarían estos procesos evaluativos. Como consecuencia de ello, la Comunidad Educativa representada por el profesorado de los conservatorios de Música y de Danza de la Comunidad Valenciana, y la sociedad en general, representada por la Administración pública, decidieron abordar el proyecto que les presentamos en este capítulo y cuyas bases conceptuales y estrategias de diseño y desarrollo analizamos en este informe.

### Objetivos

El *objetivo principal* de este proyecto es diseñar y desarrollar planes de evaluación que coadyuven a la mejora de las enseñanzas musicales y de Danza en la Comunidad Valenciana, en tres planos de análisis micro-analítico, meso-analítico y macro-analítico.

Como *objetivos específicos* tenemos los siguientes:

- A *nivel micro-analítico* se trata de diseñar y validar:
  - a. *Portafolios de evaluación procesual*, como instrumento central para llevar a cabo la evaluación del desempeño de los alumnos de conservatorios en todas las materias.
  - b. *Rúbricas de desempeño*, como eje central de evaluación de las competencias específicas a desarrollar en el alumnado.

- c. *Registros observacionales, rúbricas, autoinformes, sistema de calificación, modelo de plan de mejora*, como instrumentos integrados en el portafolios para contextualizar el desempeño logrado en las competencias específicas.
- d. *Validación* de todos los elementos mencionados, *a nivel lógico y empírico*.
- A nivel meso-analítico se trata de diseñar y validar:
  - a. Un *modelo de evaluación institucional* adaptado a las características de los conservatorios profesionales de Música y de Danza de la Comunidad Valenciana.
  - b. *Guía de autoevaluación* para el desarrollo de un autoinforme a desarrollar por un comité interno de evaluación.
  - c. *Modelos de encuesta dirigidas a alumnado, profesorado y familias*, como elementos de información a utilizar como insumo para la evaluación.
  - d. *Guía de documentos institucionales* a consultar para el desarrollo de la evaluación.
  - e. *Guía de visita utilizable por un comité externo de evaluación*.
  - f. *Diseño de un modelo de identificación de puntos fuertes y débiles en los conservatorios profesionales de Música y Danza* que permita orientar un *plan de mejora institucional*, en el que se identifiquen prioridades, responsables, y cronograma.
- A nivel macro-analítico se trata de:
  - a. *Diseñar un mapa de indicadores* que permita tener una visión global, sistémica, del impacto y relevancia de las enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana.
  - b. *Analizar* la situación de las *enseñanzas regladas* para la orientación de *políticas educativas*.
  - c. *Analizar el impacto y penetración social* de este tipo de formación para la orientación de *políticas culturales*.
  - d. *Diseñar un sistema de difusión del mapa de indicadores* utilizable a partir de la página web de la Conselleria d'Educació, Cultura i Sport de la Generalitat Valenciana.
  - e. *Diseñar un modelo de informe periódico* que dé respuesta a diversas preguntas de interés social.

### Estructuración y fases de desarrollo del proyecto

El enfoque de evaluación en que se sustenta el proyecto parte del modelo de evaluación de las aportaciones de la educación a la cohesión social. Este modelo fue presentado en Jornet (2010; 2012) y está siendo desarrollado en todos sus componentes a través del Proyecto I+D financiado por el MINECO-España: "Sistema Educativo y Cohesión Social: Un modelo de evaluación de necesidades" (SECS-EVALNEC, n.º Ref. EDU2012-37437).

Se trata de un modelo sistémico, holista, que pretende considerar todos los factores que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Música y Danza en los niveles estudiados (4º de elemental y 6º de profesional).

En este sentido, pretende aportar información en tres niveles de análisis:

- a. *Macro acerca del sistema*, a partir de un mapa de indicadores basado en el modelo IRES (Impacto y Relevancia de la Educación en la Sociedad) que posteriormente comentamos y adaptamos para este objetivo.
  - b. *Meso, orientado a la evaluación de las instituciones*<sup>1</sup> de formación.
  - c. *Micro, orientado a la evaluación del logro del alumnado*, si bien incluyendo una orientación contextual y multidimensional del desempeño y el proceso de enseñanza a partir de un portafolio de evaluación especialmente diseñado para este tipo de enseñanzas.
- El marco conceptual que inspira el diseño y desarrollo de cada uno de ellos se presenta de manera más detallada posteriormente en este informe. El ámbito general que se pretende abordar con este primer proyecto evaluativo en el ámbito de las enseñanzas profesionales de Música y Danza, se orienta –como hemos señalado anteriormente– en tres niveles de análisis (ver figura 1).

Estos tres niveles dan lugar a tres subproyectos (*Mapa de indicadores de la formación en Música y Danza en la Comunidad Valenciana; Evaluación institucional de conservatorios profesionales de Música y de Danza en la Comunidad Valenciana; Portafolios de evaluación para el análisis del desempeño del alumnado en 4º de nivel elemental y 6º de nivel medio*). En esta presentación haremos referencia a sus componentes fundamentales, y en los capítulos subsiguientes nos centraremos en la explicación detallada de los marcos conceptuales de cada uno de ellos.

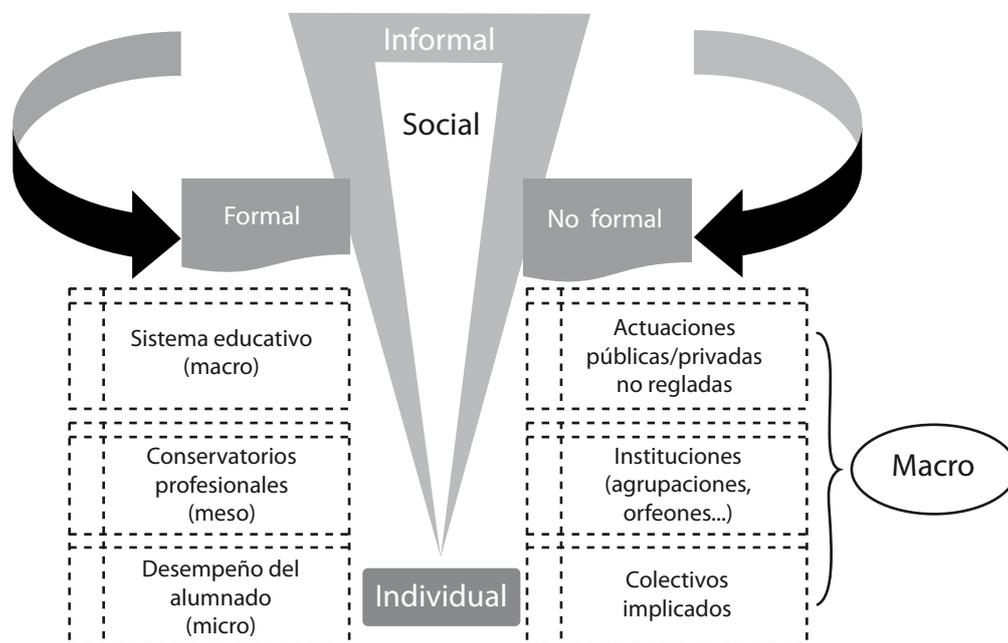
En todos ellos se parte de un trabajo colegiado en el que intervienen tanto docentes como especialistas en evaluación siguiendo una dinámica de trabajo estructurada del siguiente modo:

- Un comité organizador, encargado de establecer objetivos, definir los proyectos a abordar; facilitar la dinamización de tareas a realizar y formar grupos para desarrollar un trabajo colegiado.
- El Grupo de Evaluación y Medición (GEM-Educo: [www.uv.es/gem](http://www.uv.es/gem)) encargado de la formación metodológica, quien imparte diferentes talleres para cada subproyecto, diseña un borrador base del modelo evaluativo y los instrumentos implicados para someterlos a consideración de los grupos de trabajo.

<sup>1</sup> En este caso, se trabaja únicamente con los conservatorios profesionales de Música y Danza dependientes de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana.

- Diversos grupos de trabajo para cada subproyecto, cuyos miembros asisten al taller de formación correspondiente, debate sobre la propuesta base de cada modelo aportando sugerencias, y diseñando aquellos elementos a tener en cuenta en cada modelo.
- Validación de los modelos desarrollados, fundamentados en el análisis estadístico y métrico de los procesos desarrollados, y que lleva a cabo el Grupo de Evaluación y Medición (GEM-Educo).

Figura 1. Escenarios de la acción educativa en las enseñanzas de Música y Danza



Las fases de desarrollo de cada subproyecto se especifican en los cuadros 1 a 3. Como puede observarse, en todos ellos, se integran componentes que posteriormente se comentarán a nivel metodológico, como son:

- La formación del profesorado para que participe activamente en el diseño y desarrollo de los prototipos de instrumentos que se necesitan para realizar la evaluación.
- La participación activa del colectivo docente para el diseño y validación de los instrumentos y todos los elementos implicados en el proceso evaluativo.
- El trabajo colegiado como base de diseño y desarrollo de cada proyecto.
- La aplicación de los mismos como medio para:
  - El estudio y depuración de instrumentos, y
  - La institucionalización de los mismos en las prácticas habituales de gestión, enseñanza y orientación política de este tipo de enseñanzas.

Cuadro 1

Fases de desarrollo del proyecto de diseño del mapa de indicadores (Mapa-INDAMD-CV)

Fase	Actuaciones
1	Acuerdos de la comisión organizadora
2	Análisis del concepto de impacto/relevancia a estudiar a partir del MI
3	Diseñar preguntas de evaluación a responder, clasificadas según el modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Stufflebeam, 2003)
4	Diseño de indicadores para responder cada pregunta
5	Identificación de la fuente más adecuada (evaluabilidad, operatividad)
	Validación del diseño del mapa de indicadores (encuesta <i>online</i> )

6	Diseño de base de datos de integración de cada indicador
7	Recogida de información
8	Incorporación de Información en base de datos
9	Diseño web de acceso público al mapa de indicadores (inicio 2015)
10	Elaboración del informe: Panorama de la educación artística (Música y Danza) en la CV
11	Difusión del informe
12	Estudios a partir de indicadores. Invitación a investigadores/as.
13	Actualización de indicadores, según periodo estimado

**Cuadro 2**

Fases de desarrollo del proyecto de "Diseño del modelo de evaluación institucional de conservatorios de Música y Danza de la Comunidad Valenciana" (Eval-CPMD-CV)

Fase	Actuaciones
1	Diseño y validación lógica del modelo de evaluación Diseño y validación de instrumentos de recogida de información
2	Acuerdo/contrato con el equipo directivo
3	Formación del CEI
4	Recogida de información: documentación e instrumentos de medida.
5	Análisis de la Información
6	Interpretación de información. Elaboración del auto informe (CEI)
7	Difusión de información en el centro. Plazo de alegaciones
8	Incorporación de alegaciones (CEI). Informe de autoevaluación definitivo
9	Visita CEE: elaboración de informe externo
10	Integración de informes CEI/CEE
11	Plan de mejora (equipo directivo del CPM)
12	Difusión del informe de evaluación institucional y de su plan de mejora (web CPM)
13	Seguimiento de implementación de mejoras. Evaluación del plan de mejora (bianual)

## Metodología

Aunque en cada uno de los subproyectos mencionados se especificarán las características específicas de la metodología utilizada, en términos generales podemos señalar los factores comunes que animan el desarrollo del proyecto en su conjunto.

Partimos de un *concepto de evaluación* integrador, en el que se identifica la evaluación con la investigación evaluativa o la evaluación de programas, como disciplina académica y profesional. De este modo, asumimos como concepto base de evaluación el definido por el GEM (2001, 2004<sup>2</sup>): "*Proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa o social que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora*".

<sup>2</sup> <http://www.uv.es/gem/gemeduco/>

Cuadro 3

Fases de desarrollo del proyecto de diseño del portafolios de evaluación del desempeño (PEMD-CV)

Fase	Actuaciones
1	Acuerdo/contrato con el equipo directivo
2	Diseño de rúbricas e instrumentos de recogida de información
3	Integración en <i>guía de portafolio</i> (experimental)
4	Validación por especialistas (profesorado de los CPMD)
	Definición de "condiciones de validación" Validación de rúbricas
	Sensibilización en el centro. Conferencias a: profesorado, alumnado y/o familias
5	Aplicación experimental. Ensayo piloto del <i>portafolio procesual</i>
6	Recogida de información de aplicaciones
7	Análisis e interpretación de la información
8	Información de usuarios acerca del portafolio
9	Análisis de información
10	Validación empírica
11	Revisión del diseño en función de resultados
12	Distribución definitiva. Guía de portafolio de evaluación
13	Seguimiento de implementación de mejoras. Evaluación del plan de mejora

Además de entender la *evaluación* como un instrumento de mejora de la calidad, se asume que esta desarrolla un *rol de empoderamiento institucional* (Landi y Palacios, 2010; Perassi, 2010; Hernández-Pina, 2014). Es decir, se constituye como un instrumento clave para:

- Visibilizar ante la sociedad en general, y ante los colectivos implicados en particular, el impacto y relevancia que las enseñanzas artísticas, en concreto las relativas a Música y Danza, tienen en la Comunidad Valenciana.
- Permiten identificar sus fortalezas, así como sus debilidades; con lo que puede asumirse que la evaluación sirve, a su vez, para detectar necesidades, así como los elementos facilitadores y obstáculos que pueden favorecer o dificultar su mejora (Nussbaum, 2000, 2006; Walker, 2003; Walker y Unterhalter, 2007).
- Pone de manifiesto el *compromiso con la mejora de la calidad* de este tipo de enseñanzas por parte del profesorado, los equipos directivos y los administradores y/o gestores políticos.
- *Aporta elementos concretos*, en los tres niveles mencionados (macro, meso y micro) que *inciden en procesos clave sobre los que orientar planes de mejora*.

La amplitud de enfoques metodológicos que deben ponerse en marcha para el desarrollo de los tres subproyectos nos llevan a definir la metodología como de complementariedad metodológica (Bericat, 1998), si bien es preponderante el enfoque cuantitativo, post positivista.

*Todos los procesos se basan en trabajos colegiados*, en los que colaboran especialistas en el contenido evaluado con especialistas en metodología de investigación evaluativa.

La estrategia de desarrollo del proyecto, además de incluir una perspectiva metodológica en cuanto a los procesos de investigación evaluativa involucrados, ha requerido establecer un sistema de gestión estratégica del mismo, con el fin de hacer viable el desarrollo de todos los proyectos dinamizando la participación del profesorado, y la consulta a los colectivos implicados.

Este proceso se ha centralizado desde el CEFIRE, siendo el responsable del mismo el profesor César Cabedo. Asimismo, el diseño de

instrumentos de recogida de información se ha desarrollado incluyendo tanto aplicaciones convencionales (formatos en lápiz/papel), como basadas en nuevas tecnologías, como por ejemplo encuestas *online*, que han sido desarrolladas tanto desde el CEFIRE, como desde la Dirección de Enseñanzas Artísticas (profesor Raúl Juncos) o desde el departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (investigadores: Margarita Bakieva y Carlos Sancho).

---

En los siguientes capítulos 2 y 3 se presenta la estrategia de gestión que ha facilitado el desarrollo del proyecto con una estrategia de trabajo colaborativo. Para cada subproyecto se presenta su fundamentación conceptual y elementos implicados en su desarrollo.

## Capítulo 2 GESTIÓN ESTRATÉGICA DEL PROYECTO “CULTURA DE CALIDAD Y EVALUACIÓN” EN LA FORMACIÓN MUSICAL Y DE DANZA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

César Cabedo Moltó

### Introducción

La gran diversidad de procesos que requería la construcción del proyecto *Cultura de calidad y evaluación en la formación musical y de danza en la Comunidad Valenciana*, así como el amplio abanico de colaboradores para crearlos, desarrollarlos y validarlos, hacía necesaria la centralización de la gestión en una figura que tuviera acceso a todos y, al mismo tiempo, aglutinara diferentes áreas de acción para lograr llevar a término los objetivos de organización que un proyecto de esta magnitud requería.

Por su capacidad de combinar estas características, la gestión estratégica de este proyecto empezó a desarrollarse desde la asesoría de conservatorios del CEFIRE específico de FPEAD, dependiente del Servicio de Formación del Profesorado de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana bajo la Dirección General de Innovación y Calidad Educativa.

El CEFIRE específico de FPEAD está situado en el Complejo Educativo de Cheste (Valencia) y está a cargo de la gestión de la formación del profesorado de los estudios de formación profesional y las enseñanzas artísticas y deportivas de la Comunidad Valenciana. Este CEFIRE tiene la particularidad de ser el único específico de estas enseñanzas teniendo como ámbito de actuación toda la Comunidad Autónoma. El resto de CEFIRE, dedicados a la formación del profesorado de primaria y secundaria, actúa de forma territorial por zonas.

Esta circunstancia, sumada a las singulares características operativas de la asesoría de conservatorios, la situaban en una posición estratégica inmejorable para realizar esta labor. Entre estas singulares características podemos destacar los diversos ámbitos de actuación de trabajo en los que se mueve a nivel de formación e innovación educativas que le dan un rol multifuncional, los recursos disponibles a su alcance para atender y centralizar las necesidades del proyecto, el contacto directo tanto con la Administración como con el profesorado y los equipos directivos de los centros, así como la particularidad de coordinar la gestión de la formación del profesorado de la totalidad de centros dependientes de la Conselleria que le permite tener una perspectiva general del conjunto y disponer de una red de comunicación ya consolidada con acceso directo a la totalidad del profesorado de Música y Danza.

Todas estas características han producido que esta asesoría sirviera de punto de encuentro y puente para articular y redirigir las acciones y decisiones que se iban tomando.

La gestión estratégica se ha centrado principalmente en tres grandes puntos:

- 1) La coordinación y nexo de unión entre los diferentes agentes que han intervenido.
- 2) La formación del profesorado.
- 3) La creación de comunidades virtuales de trabajo, información y comunicación.

### La coordinación y nexo de unión entre los diferentes agentes que han intervenido

El proyecto *Cultura de calidad y evaluación en la formación musical y de danza en la Comunidad Valenciana* consta de tres subproyectos.<sup>1</sup> Estos subproyectos son independientes entre sí, están todos coordinados por el mismo comité de organización, hay un coordinador encargado de dirigir cada subproyecto y también hay profesores trabajando o aportando en uno o varios de ellos a la vez.

Uno de los objetivos primordiales ha sido, desde el principio, integrar al mayor número de profesores en todas las fases, procesos y procedimientos realizados buscando la máxima implicación por un lado; y, por otro, la opinión, consenso, aprobación y validación que como expertos en el funcionamiento práctico de los conservatorios era necesario que se tuviera en cuenta. Unas veces de forma más general, como en la validación de rúbricas, el portafolio de evaluación de aula o la recogida de determinada información a través de encuestas, y otras, afectando a colectivos más reducidos y especializados, como las comisiones iniciales de trabajo en el arranque de los tres subproyectos o el trabajo de los CEI (comités de evaluación interna de los centros) en la elaboración del auto informe de evaluación institucional. Esta colaboración ha sido siempre de forma voluntaria, así como la participación de los centros que han querido adherirse a este proyecto y he de resaltar y agradecer la gran implicación y el alto grado de motivación tanto de los equipos directivos como del profesorado en general sobrepasando con creces todas las expectativas previstas.

---

<sup>1</sup> Evaluación de aula: elaboración de un prototipo de *portafolio*. Evaluación institucional: elaboración de un prototipo de evaluación de los conservatorios. Evaluación del sistema: elaboración de un mapa de indicadores que describan las características del sistema educativo musical de la Comunitat Valenciana.

Al mismo tiempo que se implicaba a un gran número de profesores en diversas tareas había que coordinar y mantener comunicado e informado al Comité de organización del proyecto a todos los niveles.

De forma esquemática el diseño estructural del equipo humano involucrado en la totalidad del proyecto que había que mantener coordinado y comunicado entre sí, ha sido, básicamente, el siguiente:

- Comité de organización. Formado por:
  - Departamento MIDE de la UV.
  - Subdirector de innovación y calidad educativas.
  - Jefe de Servicio de régimen especial.
  - Asesor de conservatorios CEFIRE.
  - Representación de directivos y profesorado de Música y Danza.
- Coordinadores de cada subproyecto.
- Equipos directivos de conservatorios.
- Profesorado voluntario para los equipos de trabajo iniciales de cada subproyecto.
- Profesorado voluntario para validación de rúbricas<sup>2</sup> y portafolio de evaluación académica.
- CEI (comité de evaluación interna) de evaluación institucional de los 16 conservatorios. Formados por:
  - Miembro del equipo directivo.
  - Coordinador de formación de centro.
  - Representantes del profesorado.
  - Representante del alumnado.
  - Representante de las familias.
  - Representante del PAS.
- CEE (comité de evaluación externa) de evaluación institucional de los 16 conservatorios. Formados por:
  - Departamento MIDE.
  - Asesor de conservatorios CEFIRE.
  - Representantes del profesorado externos al centro.
  - Inspección educativa.
- Equipo de elaboración del mapa de indicadores. Formado por:
  - Jefe de Servicio de enseñanzas de régimen especial.

En definitiva, se ha tenido que comunicar, informar, coordinar, explicar, recoger y gestionar material de trabajo, distribuirlo, convocar a reuniones y eventos de distintas naturalezas, resolver dudas, atender sugerencias y quejas, redirigir multitud de cuestiones a las personas encargadas, y un largo etc. de tareas organizativas. Estas cuestiones afectaban, no solo a la comunicación y contacto interior de cada grupo de trabajo, sino también a la de los diferentes grupos entre sí que, en muchas ocasiones, estaban interrelacionados o comparten tareas en el mismo proceso haciendo imprescindible una planificación de la gestión estratégica dinámica y funcional, que permitiera la coordinación entre los diferentes agentes que han intervenido para gestionar sus contenidos y alcanzar sus objetivos de trabajo.

### **La formación del profesorado**

Se involucra un gran número de profesores y miembros de los equipos directivos de los diferentes centros (siempre de forma voluntaria) en el desarrollo, articulación e implantación del proyecto que deben ser formados en diferentes aspectos como evaluación, fundamentos y estructuras del proyecto, sus sistemas y estrategias de trabajo, utilización de los espacios digitales, información de los procesos etc. Esto implica la creación de diferentes ediciones formativas gestionadas y coordinadas a través de la asesoría de conservatorios del CEFIRE de FPEAD para atender las diversas necesidades de formación que cada uno de los procesos van exigiendo.

Básicamente, estas ediciones se pueden enmarcar dentro de tres grandes grupos de modalidades formativas:

- Jornadas y reuniones informativas.
- Talleres de trabajo.
- Ediciones formativas de temas específicos.

Dentro de estas modalidades generales cabe destacar que algunas ediciones formativas han tenido un carácter de formación formal con presupuesto y certificación docente por parte del CEFIRE o el Servicio de Formación del Profesorado, pero otras, no menos importantes para el proyecto, un carácter no formal, sin certificación y a coste cero, alentadas por la motivación de trabajo de todos los participantes en el desarrollo del proyecto.

A continuación se detallan, por orden cronológico, las ediciones formativas que se han ido desarrollando desde el inicio:

---

<sup>2</sup> El profesorado que ha participado en la validación de las rúbricas de evaluación académica estaba dividido, además, por familias instrumentales en Música y por especialidades en Danza.

Tabla 1 - Ediciones formativas relacionadas con el proyecto

Título de la edición	Modalidad	Observaciones
I Congreso de Conservatorios Profesionales de Música y Danza	Congreso	El proyecto <i>Cultura de calidad y evaluación en la formación musical y de danza en la Comunidad valenciana</i> es una de las medidas que fueron implementadas como consecuencia de este evento. El congreso llevaba como lema "Evaluar para mejorar" y a raíz de este encuentro nació el comité de organización que daría vida al proyecto.
Formación para la comisión de trabajo de evaluación institucional en conservatorios	Taller	Estos tres talleres sirvieron de formación inicial para las comisiones de trabajo que se formaron en el arranque del proyecto formadas por, al menos, un miembro de cada conservatorio de la Comunidad Valenciana. La formación fue a cargo de Jesús Jorner (departamento MIDE. Universitat de València).  Cada una de estas comisiones se encargó de elaborar los primeros materiales de trabajo con los que se empezó a trabajar en cada uno de los subproyectos y se establecieron los coordinadores específicos encargados de dirigirlos. <sup>3</sup>
Formación para la comisión de trabajo de portafolios de evaluación académica en conservatorios		
Formación para la comisión de trabajo de mapa de indicadores en conservatorios		
"Cultura de qualitat i avaluació en conservatoris". Trobada informativa del projecte	Jornada informativa	Esta jornada multitudinaria se creó al año siguiente del congreso en la que intervinieron con ponencias todo el comité de organización del proyecto. Se dirigió a todo el profesorado de Música y Danza y tenía como objetivo informarles del estado y evolución del proyecto, atender y despejar dudas e incertidumbres, y darles voz para que intervinieran activamente a través de sus aportaciones.
Formació dels comitès d'avaluació interna (CEI) del projecte de "Cultura de qualitat i avaluació en conservatoris"	Jornadas-taller	Jesús Jorner y Purificación Sánchez (departamento MIDE.), con la ayuda de Batiste Bernat (coordinador de evaluación institucional) se encargaron de la formación de los CEI para mostrar, explicar e iniciar el proceso de validación del documento del auto informe de evaluación institucional.  Se realizaron dos ediciones formativas duplicadas, atendiendo a razones geográficas <sup>4</sup>
Formació dels comitès d'avaluació externa (CEE) del projecte de "Cultura de qualitat i avaluació en conservatoris"	Jornada	Jorner y Sánchez se encargaron de explicar la parte técnica de la labor de los CEE en la evaluación institucional, y César Cabedo de presentar y mostrar el funcionamiento de un nuevo espacio de trabajo colaborativo Moodle creado para las tareas asignadas tanto a los CEI como a los CEE.
I Encontre del Professorat d'Ensenyaments Professionals de l'especialitat de Violí	Jornada	Aprovechando un encuentro organizado para todo el profesorado de la especialidad de Violín de los conservatorios de la red de Conselleria se realizó una prueba práctica de validación empírica de las rúbricas de evaluación académica para esta especialidad.
I Trobada del Professorat d'Ensenyaments Artístics Professionals de Dansa	Jornada	Juan Pablo Valero (subdirector general de Calidad e Innovación) y Pau Gil (coordinador de Evaluación académica) mostraron y explicaron el funcionamiento de las rúbricas.  Al igual que la jornada de violinistas, se aprovechó este encuentro para realizar unas encuestas de validación por expertos de las rúbricas de las diferentes especialidades de Danza.
Reuniones informativas en conservatorios		Jorner, Sánchez y Cabedo hicieron una gira por diversos conservatorios, aprovechando la convocatoria de claustro en la que se reúne todo el profesorado del centro, para explicar el momento en el que se encontraba el proyecto y aclarar dudas sobre los procesos que en ese momento estaban en marcha.
I Congreso Nacional de Conservatorios "La empleabilidad de las enseñanzas artísticas"	Congreso	Jorner y Sánchez dieron una ponencia sobre el proyecto, aprovechando el ámbito nacional del evento, en la que se explicó y se relacionó con la empleabilidad de las enseñanzas artísticas.

3. 1. Evaluación de aula: elaboración de un prototipo de portafolio. Participantes: Castellón, Vall d'Uixó, Utiel y Valencia. Coordinador: Batiste Bernat. 2. Evaluación institucional: elaboración de un prototipo de evaluación de los conservatorios. Participantes: Torrent, Catarroja, Ontinyent, Cullera, Oliva, Dansa. Coordinador: Pau Gil. 3. Evaluación del sistema: elaboración de un mapa de indicadores que describan las características del sistema educativo musical de la Comunitat Valenciana. Participantes: Alicante, Dènia, Elx y Elda. Coordinador: Raúl Juncos.

4. Cuando la formación requerida ha afectado a todos los conservatorios de la Comunidad, exceptuando algunos casos específicos, se han hecho dos ediciones duplicadas para favorecer y facilitar la movilidad de los asistentes. Generalmente se ha hecho una edición para los profesores de conservatorios de la zona de Valencia y Castellón y otra para los de la zona de Alicante

Reuniones informativas para los CEI <sup>5</sup>		Ya en pleno proceso de elaboración del auto informe de evaluación de los centros por parte de los CEI, Jesús Jornet, Purificación Sánchez, Amparo de Dios (departamento MIDE. UV), Batiste Bernat y César Cabedo organizaron estas reuniones para aclarar dudas sobre este proceso.
--	--	---

### La creación de comunidades virtuales de trabajo, información y comunicación

A través del espacio de formación en red del Servicio de Formación del Profesorado de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana<sup>6</sup>, se han creado diferentes comunidades basadas en el entorno de aprendizaje virtual Moodle que ofrece, a través de espacios de trabajo colaborativo, diversas formas de agrupar al profesorado en torno a la formación en línea, la comunicación, la distribución y el intercambio de información y material, realización de encuestas, y un sinfín de posibilidades al servicio de este proyecto.

Tanto para la coordinación y comunicación del equipo humano como para apoyar o enriquecer determinadas ediciones formativas expuestas anteriormente, ha sido necesaria la creación de estos espacios virtuales que dieran respuesta a las necesidades que la comunicación y la formación requerían. También, por otra parte, ha sido necesaria la creación de comunidades virtuales específicas que atendieran la demanda de trabajo colaborativo que se estaba produciendo para determinados procesos como, entre muchos otros, la validación de rúbricas de evaluación académica por parte del profesorado a través de encuestas y tareas con vídeos asociados o el espacio de trabajo para que los comités de evaluación interna (CEI) de cada conservatorio pudieran realizar el auto informe de evaluación institucional.

Estos espacios virtuales de trabajo han sido una herramienta imprescindible sin la cual hubiera sido muy complejo llevar a término las diferentes fases del proyecto, y han tenido formatos y estructuras diferentes según los objetivos que debían superar o los contenidos que albergaban. Así pues, se han utilizado estos espacios Moodle con una finalidad meramente comunicativa, como es la comunidad virtual *MUSI\_ART (Comunidad de conservatorios)*. Otras veces para informar u obtener información, como el Moodle asociado a la jornada *Cultura de calidad y evaluación en conservatorios. Encuentro informativo del proyecto*, en el que el profesorado asistente contestó a unas encuestas *online* que nos permitió recabar información muy útil para distintos aspectos del proyecto.

Tabla 2. Comunidades virtuales

Título de la edición	Observaciones
MUSI_ART (Comunidad de conservatorios) <sup>7</sup>	Este espacio ya existía con anterioridad al proyecto como espacio de trabajo de la asesoría de conservatorios del CEFIRE de FPEAD. También funciona como plataforma de difusión, información y comunidad virtual de encuentro entre el profesorado de enseñanzas artísticas. En un primer momento juega un papel fundamental como primera plataforma de lanzamiento, contacto, comunicación y almacenamiento de datos al servicio del proyecto, sobre todo para el comité de organización y los primeros materiales de las comisiones de trabajo iniciales.
"Cultura de qualitat i avaluació en conservatoris". Trobada informativa del projecte <sup>8</sup>	Se creó un espacio Moodle específico para esta jornada presencial con el mismo título. En este espacio estaba dado de alta todo el profesorado inscrito en la misma. Se instalaron encuestas con la intención de recabar información para mejorar diferentes aspectos del proyecto, tanto a nivel de contenidos como organizativo, y se desarrolló una actividad <i>online</i> para todos aquellos que quisieran colaborar en la validación empírica de las rúbricas de evaluación académica.
Evaluación institucional en conservatorios (espacio de trabajo de los CEI y CEE) <sup>9</sup>	Este espacio de trabajo se diseñó para atender las múltiples tareas necesarias para la elaboración del autoinforme de evaluación institucional de todos los CEI y el informe de los CEE. Destaca el funcionamiento del foro que ha servido para atender las dudas de forma general para todos los centros optimizando considerablemente la llegada de la información con una sola respuesta a las diferentes cuestiones que se planteaban, así como la distribución de todo el material necesario.
I Trobada del Professorat d'Ensenyaments Artístics Professionals de Dansa	El encuentro de profesores de Danza nos permitió realizar unas encuestas para la validación por expertos de las rúbricas de las diferentes especialidades de Danza a través de la plataforma Moodle asociada a esta jornada.

5. Al igual que ocurriera con la edición *Formació dels comitès d'avaluació interna del projecte de Cultura de qualitat i avaluació en conservatori*, se realizaron, por cuestiones de comodidad a nivel geográfico, dos eventos duplicados. Para la zona de Valencia y Castellón se realizó en el CEFIRE de Cheste y para la zona de Alicante en el Conservatorio Profesional de Música de Alicante.

6. Dirección web: <http://cefire.edu.gva.es/>

7. Dirección web: <http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=6813>

8. Dirección web: <http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=9686>

9. Dirección web: <http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=10030>

Como conclusión añadiré que la clave del éxito de la gestión estratégica del proyecto *Cultura de calidad y evaluación en la formación musical y de danza en la Comunidad valenciana* han sido dos aspectos fundamentales.

Por un lado, ha sido la combinación de estos tres puntos: coordinación, formación y creación de comunidades virtuales, actuando de forma simultánea, apoyándose y complementándose entre sí y dándose unas a otras el soporte y la ayuda necesaria para que se hayan podido llevar a cabo con fluidez. De no haber sido así, o de no haber podido disponer de alguno de estos tres pilares indispensables, es muy difícil imaginar que el proyecto hubiera podido involucrar a tanta gente y que la gestión estratégica hubiera sido tan práctica, funcional y operativa.

Y, por otro lado, desde luego el más importante, la gestión de este proyecto ha funcionado bien por el talante demostrado por todos los que han participado de una forma u otra en él: el interés, la motivación, la actitud positiva, la disposición a ayudar en todo momento y poner las cosas fáciles para que esta gestión tropezara lo menos posible y también el comprender que, como rezaba el lema del congreso del que nació este proyecto, hemos de evaluar para mejorar, analizarnos para conocernos y superarnos, y sacudirnos de encima otras acepciones negativas de la evaluación.



## Capítulo 3 INSTRUMENTOS DE COMUNICACIÓN Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN LA PLATAFORMA DEL PROYECTO

César Cabedo Moltó

### Introducción. Aspectos generales de Moodle<sup>1</sup>

El proyecto *Cultura de calidad y evaluación en la formación musical y de danza en la Comunidad Valenciana* ha usado como herramienta de trabajo la plataforma virtual Moodle que la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana, pone a disposición del personal docente, a través del Servicio de Formación del Profesorado. Hay una gran variedad de formatos y versiones de Moodle. La que se ha usado como plataforma del proyecto es la que disponemos en los CEFIRE en su versión 2.5.

Moodle es un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) o LMS (del inglés, Learning Management System, *Sistema de Gestión del Aprendizaje*) y está, sobre todo, diseñado para trasladar a internet las actividades que los docentes utilizan con mayor frecuencia en las aulas, siendo la plataforma que el Servicio de Formación del Profesorado de la Comunidad Valenciana utiliza para realizar su formación a distancia.

Sin embargo, este espacio en la red no solo ofrece la posibilidad de crear un aula virtual de aprendizaje basado en el formato profesor/alumnos, sino que es posible su utilización en multitud de categorías diferentes tales como seminarios, grupos de trabajo, comunidades de aprendizaje o de trabajo colaborativo, jornadas, proyectos de formación y un sinnúmero de formatos diferentes gracias a su adaptabilidad y a la gran variedad de recursos que contiene.

### Estructura de Moodle

Moodle se estructura en lo que llamamos cursos. Pero esta denominación no hace referencia a un nivel educativo concreto, tal y como entendemos el término, sino a un espacio o aula virtual específica que comparten distintos usuarios comunicados entre sí.

Dentro de este aula virtual encontramos diferentes roles según el papel que cada usuario desempeña en la misma. Para participar activamente en un curso Moodle hay que estar matriculado como participante y podemos encontrar los siguientes tipos de usuarios:

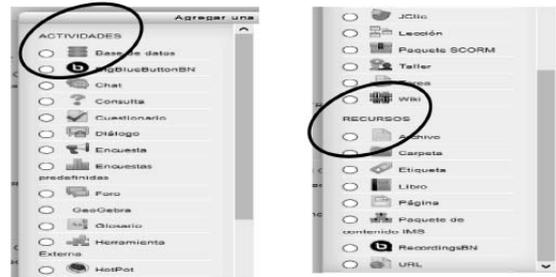
- Administrador o coordinador: persona encargada de la gestión del curso.
- Profesor: persona que imparte y edita los contenidos del curso.
- Alumno: persona con acceso al curso como usuario con participación activa en el mismo para realizar las actividades o tener acceso a la información pero sin posibilidad de editar los contenidos.
- Invitado: si el curso tiene acceso a invitados, éstos pueden visualizar su contenido pero no participar activamente en sus actividades.

Una vez dentro de un curso del Moodle del CEFIRE observamos que está dividido por bloques o temas que albergan los recursos y actividades correspondientes a la temática de cada uno de ellos. Estos bloques pueden mostrar o no sus contenidos en la página principal según queramos visualizarlos más o menos expandidos.



<sup>1</sup> Para profundizar en la descripción y funcionamiento del Moodle del Servicio de Formación del Profesorado de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana, existe en la dirección: <http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=10164> un curso de autoformación bajo el título: *Entorno virtual de aprendizaje: Moodle 2.5*.

Las actividades y recursos disponibles son de lo más variado y ofrecen gran cantidad de posibilidades: foros de contacto, chat, tareas, encuestas, carpetas de documentos, enlaces URL, archivos, y un largo etc.



Tanto las actividades como los recursos se distribuyen dentro de los temas según nos interese organizarlos.



De forma general, en los cursos Moodle creados para el proyecto, encontramos una estructura interna que consta de un espacio virtual tipo web dividido por bloques o temas en los que hay distribuidos una serie de recursos y actividades con tres funciones fundamentales:

*Herramientas de contacto y comunicación, herramientas de repositorio y herramientas de participación<sup>2</sup>*

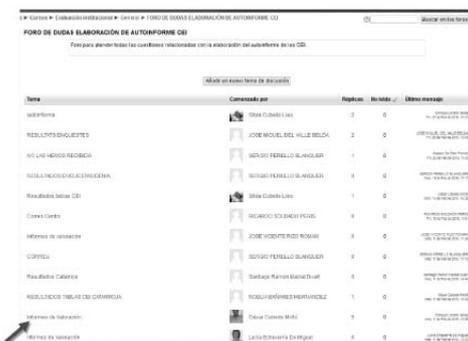
- *Herramientas de contacto y comunicación*: foro de debate, foro de novedades, chat, etc. al que están suscritos todos los participantes y permite la comunicación entre todos (o entre grupos concretos).

El foro de contacto nos permite establecer un espacio de encuentro entre todos o parte de los participantes del curso según estén, o no, suscritos a este. Su funcionamiento es, básicamente, la creación de un mensaje (o tema de discusión) sobre algo en concreto y la posibilidad de entablar entre los participantes suscritos al foro un debate o conversación sobre ese asunto.

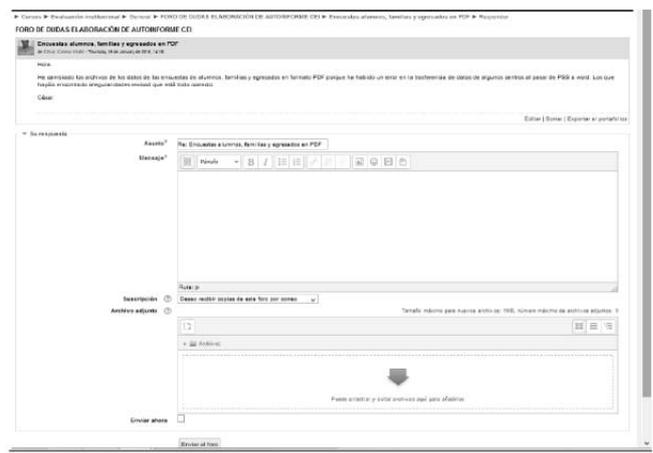
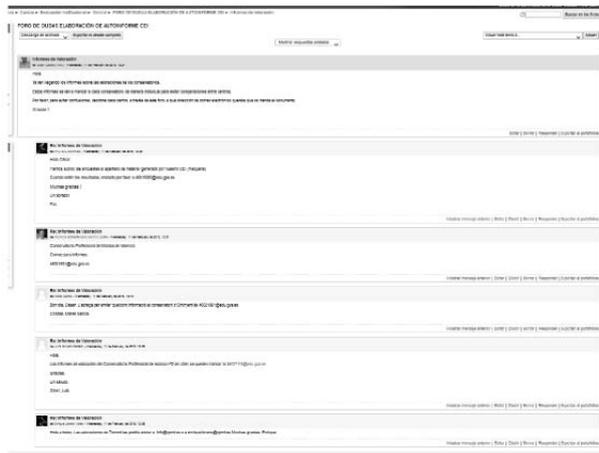


Haciendo clic sobre el foro accedemos al contenido de todos los mensajes donde indica el autor del tema de discusión, las réplicas que ha generado, si hay mensajes por leer y cuándo se ha mandado el último mensaje.

Haciendo clic sobre cualquier tema de discusión accedemos a las réplicas que ha generado el debate o consulta que aparecen como respuestas anidadas:



<sup>2</sup> Las funciones de esta estructura interna no obedecen a ningún esquema general de uso de Moodle, el cual cuenta con muchas más, sino que están basadas en el funcionamiento práctico de los espacios creados expresamente para el proyecto.



Al proponer o responder a un tema, además del texto, nos permite también adjuntar archivos en cada mensaje o respuesta:

El foro de novedades funciona igual que el foro de contacto pero sirve, únicamente, para informar sobre cuestiones que no van a generar debate por parte de los participantes.

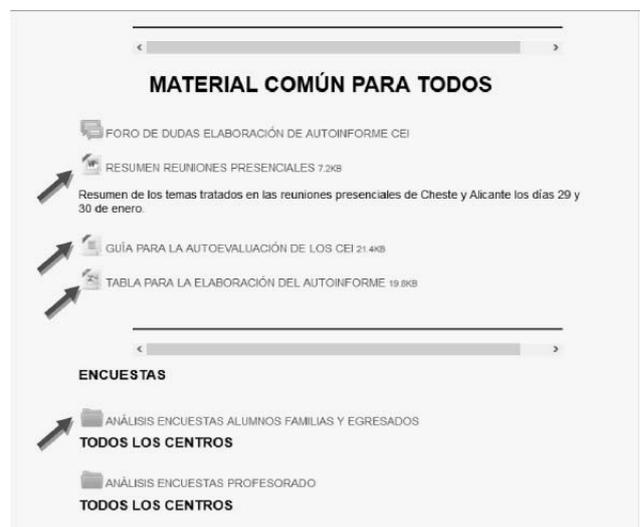
También existe la posibilidad de mandar mensajes internos a todos los participantes de un curso, a nivel individual o colectivo. Entramos en el área de participantes y seleccionamos a aquellos que queramos mandar el mensaje.



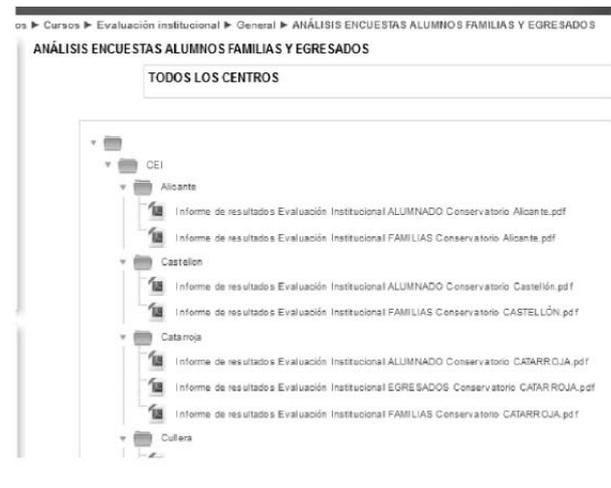
Todos los usuarios de Moodle tienen una dirección de correo electrónico asociada en su perfil y tienen la opción de recibir cualquier tipo de mensaje, ya sea interno o de los foros a través de esta dirección, con lo que para responder o visualizar las respuestas no es necesario entrar en Moodle cada vez.

• *Herramientas de repositorio*: archivos en diferentes formatos, carpetas donde alojarlos y organizarlos, enlaces URL, etc., que sirven para distribuir información o de almacén digital para albergar material de trabajo generado.

En la imagen siguiente podemos observar diferentes archivos de Word, Libreoffice, Excel, así como carpetas que contienen y organizan otros archivos.



Al hacer clic sobre los archivos, estos se abren o guardan (según la opción que escojamos) y al hacerlo sobre las carpetas, muestran su contenido de archivos.

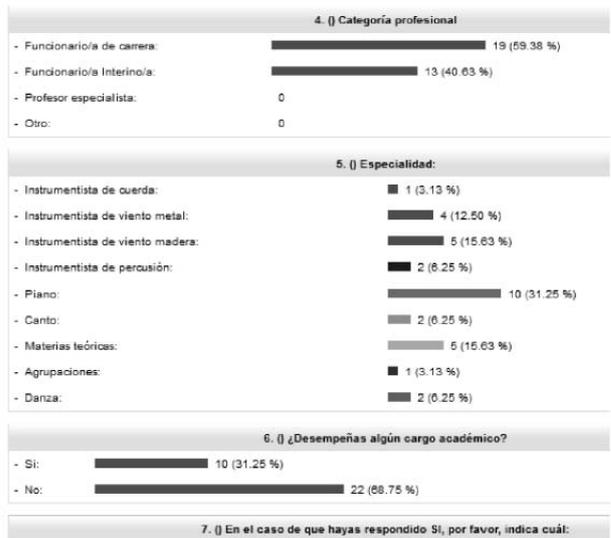


• *Herramientas de participación:* tareas, subida de archivos, encuestas, etc., que permiten actuar a los participantes de forma activa.



Normalmente se ha usado para la subida de archivos por parte de los participantes sin permisos de edición el formato de foro y su función de subida de archivos que resultaba más operativo que la actividad de tarea, pensada más para subir documentos para su calificación por parte de los profesores del curso. Al subir un archivo en el foro tanto coordinador y profesores de este espacio Moodle como los participantes suscritos al foro reciben un mensaje por correo electrónico pudiendo así compartir material e información de interés para todos.

Las encuestas han sido un recurso muy útil para el proyecto aportando mucha y variada información y permitiendo abordar fases del proyecto que requerían este tipo de tarea, como la valoración de ediciones formativas, validación de rúbricas y portafolio o valoración de los centros por parte del profesorado. Los análisis de resultados se obtienen de forma directa e inmediata.



### Espacios Moodle del proyecto

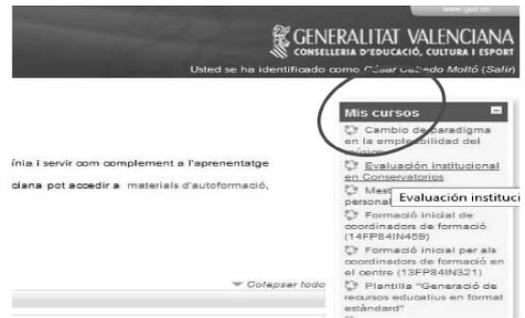
A continuación se va a describir el uso de esta plataforma digital al servicio del proyecto *Cultura de calidad y evaluación en la formación musical y de danza en la Comunidad valenciana* en los diferentes espacios Moodle creados para la comunicación y recogida de información en las diferentes fases y procesos por los que ha pasado hasta la fecha.

Al acceder al Moodle del Servicio de Formación del Profesorado a través de la dirección <http://cefiredu.gva.es/> entramos en su página de inicio.



Para tener acceso a los cursos relacionados con el proyecto es necesario estar en la base de datos del Moodle de Conselleria y entrar identificándose con usuario y contraseña. Sin embargo, cuando no ha sido necesario, por la propia operatividad del curso, limitar el acceso a los participantes implicados en las actividades, los espacios Moodle del proyecto han estado abiertos a los invitados para que todo aquel que estuviera interesado en informarse sobre el proyecto pudiera hacerlo.

Una vez dentro como usuario de Moodle, cada persona visualiza los cursos en los que está matriculado en la columna "Mis cursos", situada en la parte lateral derecha. Haciendo clic sobre ellos se accede al contenido de los mismos.



Los espacios Moodle al servicio del proyecto *Cultura de calidad y evaluación en la formación musical y de danza en la Comunidad Valenciana* han sido los siguientes:

- MUSI\_ART (Comunidad de conservatorios)<sup>3</sup>
- Cultura de qualitat i avaluació en conservatoris. Trobada informativa del projecte<sup>4</sup>
- I Trobada del Professorat d'Ensenyaments Artístics Professionals de Dansa<sup>5</sup>
- Evaluación institucional en conservatorios (espacio de trabajo de los CEI y CEE)<sup>6</sup>

### MUSI\_ART (Comunidad de Conservatorios)

Este espacio ya existía con anterioridad al proyecto como espacio de trabajo de la asesoría de conservatorios del CEFIRE de FPEAD. También funciona como plataforma de difusión, información y comunidad virtual de encuentro entre el profesorado de enseñanzas artísticas en cuestiones relacionadas con innovación educativa y formación del profesorado. En un primer momento juega un papel fundamental como plataforma de lanzamiento, contacto, comunicación y almacenamiento de datos al servicio del proyecto, sobre todo para el comité de organización y los primeros materiales de las comisiones de trabajo iniciales que se colgaron aquí para que todo el mundo pudiera informarse<sup>7</sup>.



Como se puede ver en la imagen anterior, MUSI\_ART (Comunidad de Conservatorios) está estructurada por diferentes bloques temáticos. Cada uno de ellos alberga contenido de diferentes asuntos relacionados con la asesoría de conservatorios del CEFIRE de FPEAD y despliegan su contenido al hacer clic sobre el título en azul de cada uno de ellos. Los apartados dadas señalados con flechas rojas son aquellos que se han utilizado de una forma u otra para el proyecto:

Mediante el foro de novedades se ha ido informando a todo el profesorado de las novedades y la evolución del proyecto. Al mandar un mensaje a este foro, lo recibe por correo electrónico todo el profesorado de conservatorios que está suscrito al mismo.

A través del foro de contacto del profesorado se ha atendido dudas y sugerencias que han surgido.



3 Dirección web: <http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=6813>

4 Dirección web: <http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=9686>

5 Dirección web: <http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=10291>

6 Dirección web: <http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=10030>

7 Casi todos lo demás espacios Moodle del proyecto contienen un hipervínculo a este bloque de MUSI\_ART que ofrece información general.

Al hacer clic en el bloque "Cultura de Calidad y Evaluación en conservatorios" se despliega información general sobre el proyecto y el trabajo de las primeras comisiones de trabajo en cada subproyecto.

En el siguiente bloque de MUSI\_ART "Comité de Organización (Evaluación)" entramos en el espacio reservado al comité de organización del proyecto que ha servido para mantener a este comité comunicado a través del foro y compartir material e información. Este bloque solo pueden visualizarlo los miembros de este comité ya que está cerrado únicamente a este grupo de participantes dentro del Moodle tal y como puede observarse al lado de cada recurso y actividad donde especifica entre paréntesis "Evaluación Comité de organización".



### Cultura de qualitat i avaluació en conservatoris. Trobada informativa del projecte

Se creó un espacio Moodle específico para esta jornada presencial con el mismo título. En este espacio estaba dado de alta todo el profesorado inscrito en la misma.

Esta jornada sirvió de punto de encuentro un año después del I Congreso de Conservatorios Profesionales de 2012 para reunir al profesorado con el objetivo de informar del estado y evolución del proyecto, atender y despejar dudas e incertidumbres y darles voz para que intervinieran activamente a través de sus aportaciones.

El Moodle de esta jornada tuvo 5 bloques:

#### Bloque 1

El bloque 1 contenía un enlace para acceder como usuario ya que al estar abierto a invitados era necesario identificarse para poder realizar las actividades propuestas en los siguientes bloques. A continuación había una introducción sobre aspectos generales del proyecto, así como un foro de contacto y un enlace al curso de auto-formación de Moodle para aquellos que lo necesitaran.



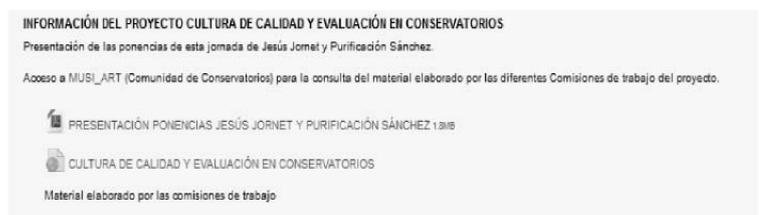
#### Bloque 2

En el bloque 2 estaba el programa de la jornada, los objetivos de la misma y las condiciones para obtener la certificación de 8 horas a través de la asistencia presencial y las actividades on-line obligatorias.



#### Bloque 3

El bloque 3 contenía enlaces a MUSI\_ART y a toda la información relacionada en este espacio con el proyecto para su consulta, así como las ponencias en PDF de Jesús Jornet y Purificación Sánchez que dieron en la sesión presencial.



## Bloque 4

Dentro del bloque 4 estaban las tareas obligatorias como complemento para obtener la certificación de 8 horas en esta modalidad semi-presencial de jornada.

Estas tareas consistieron en la actualización del perfil para resolver problemas de actualización del mismo (sobre todo de correo electrónico) y así poder llegar a más gente a través de la difusión del Moodle®.

También dos encuestas: una de valoración de la jornada en sí para obtener información que nos permitiera mejorar siguientes ediciones y otra de valoración específica del proyecto la cual resultó una valiosa fuente de información para mejorar ciertos aspectos.



## Bloque 5

El bloque 5 se confeccionó para realizar una de las fases del proyecto más complejas a nivel de coordinación y más participativas entre el profesorado que fue la validación empírica de las rúbricas para la evaluación del alumnado. Se dieron unas instrucciones y se puso un foro específico sobre el tema que servía, a su vez, para subir los archivos que se requerían en la tarea.



## I Trobada del Professorat d'Ensenyaments Artístics Professionals de Dansa

Aprovechando un encuentro multitudinario de profesores de Danza de los conservatorios profesionales de Alicante y Valencia para tratar diversos temas de estas enseñanzas, siguiendo con la modalidad de jornada semi presencial, fue posible realizar unas encuestas abiertas a todo el profesorado de Danza para la validación por expertos de las rúbricas de las diferentes especialidades a través de la plataforma Moodle asociada a esta jornada. Se explicó todo el proceso de forma presencial y la tarea de validación a través de las encuestas se realizó a distancia.



8 Ha habido ciertos problemas con la falta de actualización de la base de datos del profesorado de Música y Danza que tenía asignados correos electrónicos muy antiguos o no operativos y que se han tenido que ir resolviendo sobre la marcha actualizando los perfiles.

Los bloques destinados al proyecto dentro del Moodle de esta jornada fueron los temas 3 y 4 los anteriores bloques estaban relacionados con otros aspectos de este encuentro.

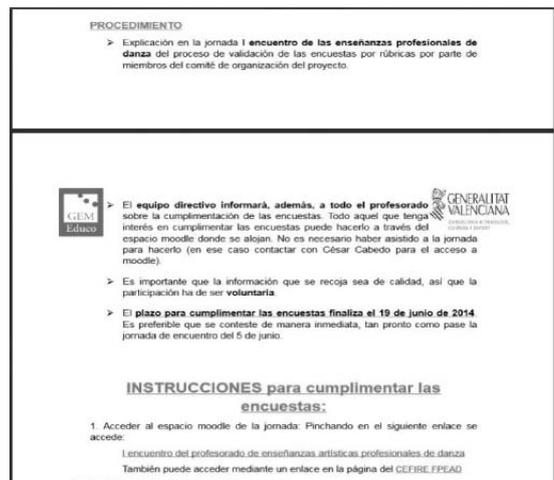
### Tema 3

El tema 3 se dividió en tres apartados: *Introducción, Material y Encuestas por Especialidades*.

En el primer apartado *Introducción*, tal y como puede observarse en la siguiente imagen, se dio una breve explicación sobre lo que es el portafolio de evaluación académica y se puso a disposición de los participantes un archivo PDF con las instrucciones necesarias para realizar este proceso.



Al hacer clic sobre el archivo se abría un documento en .pdf con instrucciones muy detalladas de todos los pasos necesarios y enlaces directos a los espacios virtuales correspondientes. Se puede observar un ejemplo en la siguiente imagen del documento:



En el segundo apartado *Material*, se insertó la Guía del portafolio y la carpeta con las rúbricas que había que validar. Haciendo clic en la carpeta se accede a archivos .pdf con las rúbricas de cada especialidad.



En el tercer apartado *Encuestas por Especialidades*, se utiliza el recurso de la encuesta de Moodle para el proceso de validación y se insertan en este apartado las 10 encuestas por especialidades de Danza a las que se debía acceder para participar en este proceso del proyecto.



Al hacer clic sobre la encuesta se abre una página con instrucciones para realizar la encuesta y haciendo clic sobre *Responda a las preguntas* se accede a la encuesta:

Es conveniente que al mismo tiempo que lee las rúbricas tome nota de sus reflexiones para explicar luego el tiempo para cumplimen  
COMENZADA LA ENCUESTA DEBE TERMINARLA O PERDERA LOS DATOS.

3. Una vez haya leído atentamente la Rúbrica, puede proceder a CONTESTAR LA ENCUESTA.

Dependiendo del trabajo previo de reflexión y anotaciones al leer la rúbrica, cumplimentar la encuesta le costará unos 30 minutos aproxm

En la encuesta, encontrará tres tipos de preguntas: las que se responden con una escala, aquellas que se  
responden con un Sí/No, y las preguntas abiertas.

En las preguntas de escala señale si está de acuerdo o no con el enunciado de la pregunta. Para  
ello, tenga en cuenta la siguiente Escala:

1. No, en absoluto/Totally en desacuerdo.
2. No/Bastante en desacuerdo.
3. No/Un poco en desacuerdo.
4. Sí/Un poco de acuerdo.
5. Sí/Bastante de acuerdo.
6. Sí/Totally de acuerdo.

En las preguntas de Sí/No, señale lo que estime más oportuno. Y en las preguntas abiertas escriba  
los comentarios o sugerencias que piense que mejorarían la propuesta de Portafolio.

Datos personales.

Los datos personales serán tratados a nivel de grupo. Aunque se solicite su nombre y apellidos,  
puede dejar en blanco esos campos. Es opcional indicar su nombre y apellidos. No obstante, sería de gran  
utilidad para el equipo de trabajo disponer de la identificación de todas las personas que han colaborado  
en la realización del portafolio (por si hay algún dato a aclarar), así como para poder reconocer su  
participación en su publicación. Aparejarán sus nombres como Comité de Evaluación.

En cualquier caso, les garantizamos la máxima confidencialidad de sus respuestas. Los estudios que  
realicemos están sujetos a la Ley de Protección de Datos, y, por tanto, las respuestas individuales nunca  
serán difundidas. Sólo se difundirán los resultados estadísticos del estudio.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Responda a las preguntas...

**BODY CONTACT**  
Modo: Anónima  
En este formulario hay campos obligatorios \*.

**DATOS PERSONALES**

NOMBRE Y APELLIDOS

CENTRO EN EL QUE TRABAJA\*

¿Cuántos años lleva impartiendo docencia oficial de Danza?\*

¿Cuántos años lleva en su destino actual?-\*

¿Cuál es su situación profesional?\*

¿Cuál es su nivel máximo de estudios realizados en Danza?\*

Siguiente página  
Cancelar

### Tema 4

En el bloque o tema 4 se da un enlace al contenido de MUSI\_ART sobre información general del proyecto<sup>9</sup>.

**Tema 4**  
**INFORMACIÓN DEL PROYECTO CULTURA DE CALIDAD Y EVALUACIÓN EN CONSERVATORIOS**

Acceso a MUSI\_ART (Comunidad de Conservatorios) para la consulta del material elaborado por las diferentes Comisiones de trabajo c  
jornada informativa.

CULTURA DE CALIDAD Y EVALUACIÓN EN CONSERVATORIOS

### Evaluación institucional en conservatorios (espacio de trabajo de los CEI y CEE)

Este espacio de trabajo se diseñó para atender las múltiples y complejas tareas necesarias para la elaboración del autoinforme de evaluación institucional de todos los CEI (comités de evaluación interna) de cada conservatorio y el informe de los CEE (comités de evaluación externa).

También ha servido para alojar las encuestas que realizó el profesorado para valorar aspectos relacionados con su centro. Aunque las encuestas estaban ubicadas aquí, se facilitó a los equipos directivos unas instrucciones en PDF de acceso a las encuestas para distribuir entre el profesorado de cada centro, que contenía enlaces para contestarlas directamente sin necesidad de entrar en los espacios de trabajo de los CEI y CEE y facilitarles así el trámite de rellenarlas.

Está dividido en dos secciones: una primera sección común para todos los CEI y CEE con todo lo necesario para la elaboración del autoinforme que afectaba a todos los centros de forma general, y una segunda sección, con diferentes bloques para cada uno de los conservatorios como lugar específico de trabajo.

#### Sección 1. General

En esta 1ª sección cabe destacar la carpeta con las presentaciones que se hicieron en las sesiones presenciales de formación para los CEI y CEE, un apartado de avisos y tareas donde iba apareciendo la actividad de este espacio Moodle, unas instrucciones con la temporalización para esta fase del proyecto y un apartado con material común necesario para la elaboración del autoinforme en el que se encuentra también un foro específico para dudas y consultas y, por último, los análisis de las encuestas de alumnos, familias y egresados por una parte, y las del profesorado por otra.

misma que el usuario. (ej. anterior 012345678)

*Nota: si no puedes acceder como usuario ponte en contacto con César Ceballos (artistic@edu.gva.es)*

- Si es la primera vez que accedes a las encuestas te pedirá clave de matriculación. Es la siguiente:
  - CLAVE DE MATRICULACIÓN: institucion@profesor
  - Meter clave de matriculación y pinchar en "Matricularse"
  - Una vez realizada la matriculación ya no tendrás que hacer el paso 2.
- Leer las instrucciones y acceder a las preguntas de la encuesta para responderlas.

**ANEXO I: ENLACE DIRECTO A LAS ENCUESTAS POR CENTROS**

CONSERVATORIO MUSICA ALICANTE	ENCUESTA PROFESORADO NP 1: Organización de la enseñanza y Recursos humanos, físicos y materiales.	ENCUESTA PROFESORADO NP 2: Programa de Formación y Procesos de enseñanza.	ENCUESTA PROFESORADO NP 3: Calidad de los resultados y Vinculación con el entorno.
CONSERVATORIO MUSICA CALVILLÓN	ENCUESTA PROFESORADO NP 1: Organización de la enseñanza y Recursos humanos, físicos y materiales.	ENCUESTA PROFESORADO NP 2: Programa de Formación y Procesos de enseñanza.	ENCUESTA PROFESORADO NP 3: Calidad de los resultados y Vinculación con el entorno.

**EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN CONSERVATORIOS**  
**Espacio de trabajo de los CEI y CEE**

DESCARGA DE LIBROS OFFICE  
Modos de los documentos aquí presentados están en LibOffice. Es necesario descargarlo e instalarlo para poder acceder a su contenido. A través de este enlace puedes descargarlo. Es gratis.

PRESENTACIONES PROF. JORNADAS CEI Y CEE  
PDF de la Presentación proyectada en las jornadas formativas de los CEI en Valencia y Elche.  
PDF de la Presentación proyectada en la jornada formativa de los CEE en la Universidad de Valencia.

**AVISOS Y TAREAS ACTIVAS**

- Disponible PLANTILLA CURRÍCULUM PROFESORES
- Actualizado el ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS DE ALUMNOS, FAMILIAS Y EGRESADOS
- Disponible RESUMEN SESIONES PRESENCIALES DE LOS CEI en el apartado "MATERIAL COMÚN PARA TODOS"
- Disponible TABLA PARA LA REALIZACIÓN DEL AUTOINFORME en el apartado "MATERIAL COMÚN PARA TODOS"

<sup>9</sup> Este bloque de acceso a la información de MUSI\_ART también se ha repetido en otras jornadas de encuentro de profesores como los de la especialidad de Violín y también Clarinete, aprovechando la asistencia multitudinaria para mantener al profesorado lo más informado posible.

### Instrucciones y temporalización

Os dejo las siguientes instrucciones para continuar con el proceso de evaluación institucional.

Si después de leer la guía para la autoevaluación de los CEI si consideráis conveniente que hagamos una sesión presencial antes de iniciar el autoinforme para atender dudas, podemos hacer una visita a cada provincia para atender a aquellos que estén interesados. Si no nos lo solicitáis entenderemos que os aclaráis con la guía.

ACCIÓN	FECHA LÍMITE	OBSERVACIONES
<b>Elaboración del autoinforme de los CEI:</b>	13/02/2015	<p>Hay que leer la "guía para la autoevaluación de los CEI" moodle Evaluación institucional en Conservatorios en "Material común para todos" antes de realizar el autoinfo</p> <p>Una vez elaborado hay que colgarlo en el moodle institucional en Conservatorios en el apartado archivos generados por los CEI en el bloque destina respectivo conservatorio.</p> <p>Para atender cualquier duda en su elaboración hay un moodle destinado para ello.</p> <p>Es importante que todos los miembros del CEI estén de moodle. Poneos en contacto con César Cabedo para los que falten (artischeste@edu.gva.es).</p>
<b>Publicación del autoinforme</b>	13/02/2015	<p>Cada conservatorio elegirá la manera más adecuada pero es importante:</p> <p>a) Que se le de publicidad (carta o mail a profes carfeles...)</p> <p>b) Que realmente sea fácil el acceso para su consulta etc. nº de copias disponibles, etc. )</p> <p>c) Que se transmita que es importante que se cons realicen elegaciones.</p>

## MATERIAL COMÚN PARA TODOS

- FORO DE DUDAS ELABORACIÓN DE AUTOINFORME CEI
- RESUMEN REUNIONES PRESENCIALES 7.2KB  
Resumen de los temas tratados en las reuniones presenciales de Ceste y Alicante los días 29 y 30 de enero.
- GUÍA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS CEI 21.4KB
- TABLA PARA LA ELABORACIÓN DEL AUTOINFORME 19.8KB
- PLANTILLA CURRÍCULUM PROFESORES 5KB

---

### ENCUESTAS

- ANÁLISIS ENCUESTAS ALUMNOS FAMILIAS Y EGRESADOS
- TODOS LOS CENTROS**
- ANÁLISIS ENCUESTAS PROFESORADO
- TODOS LOS CENTROS**

## Sección 2. Bloques de trabajo por centros

En la sección 2 del Moodle Evaluación institucional en conservatorios encontramos un índice de acceso al espacio de trabajo reservado para los CEI y CEE de cada centro. Haciendo clic en la localidad, se accede al bloque de trabajo correspondiente a su conservatorio.

Estos bloques contienen el espacio de trabajo del CEI de ese conservatorio con un foro de contacto específico para sus miembros y un espacio para subir archivos generados por cada CEI. A continuación, las encuestas para el profesorado del centro para su consulta, y al final de cada bloque, el espacio de trabajo del CEE con su foro específico y su espacio de subida de archivos.

### ACCESO A LOS ESPACIOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE CADA CONSERVATORIO

Accede al espacio pinchando sobre la localidad:

ALICANTE	ELX
CASTELLÓN	OLIVA
CATARROJA	ONTINYENT
CULLERA	REQUIENA
DANZA ALICANTE	TORRENT
DANZA VALENCIA	UTIEL
DENIA	VALENCIA
ELDA	VALL D'IXÓ

ORGANIZACIÓN

- ALICANTE**
- CASTELLÓN
- CATARROJA
- CULLERA
- DANZA ALICANTE

### ALICANTE

#### CEI: ESPACIO DE TRABAJO

- FORO DE CONTACTO DEL CEI  
Para poder intervenir en este foro debes suscribirte. Ponte en contacto con César Cabedo artischeste@edu.gva.es
- SUBIDA DE ARCHIVOS generados por el CEI

---

#### CONSULTA ENCUESTAS PROFESORADO

El acceso a estas encuestas por parte del profesorado es directa a través de los enlaces enviados por correo electrónico. Aquí se consultarán los resultados.

- ENCUESTA PROFESORADO Nº 1: Organización de la enseñanza y Recursos humanos, físicos y financieros.
- ENCUESTA PROFESORADO Nº 2: Programa de formación y Procesos de enseñanza.
- ENCUESTA PROFESORADO Nº 3: Calidad de los resultados y Vinculación con el entorno.

---

#### CEE: ESPACIO DE TRABAJO

- FORO DE CONTACTO DEL CEE  
Para poder intervenir en este foro debes suscribirte. Ponte en contacto con César Cabedo artischeste@edu.gva.es
- SUBIDA DE ARCHIVOS generados por el CEE

ORGANIZACIÓN

Trá.

Moodle Docs para esta página

Este espacio Moodle ha sido particularmente colaborativo e interactivo ya que ha habido mucho intercambio y procesado de información que debía ser tratada y devuelta después.

Para concluir este capítulo sobre los instrumentos de comunicación y recogida de información en la plataforma Moodle del proyecto *Cultura de calidad y evaluación en la formación musical y de danza en la Comunidad valenciana* quería hacer una pequeña reflexión sobre el valor añadido del proyecto y el uso de esta plataforma entre el profesorado de conservatorios.

La singularidad de estas enseñanzas de ser disciplinas preferentemente prácticas, y por tanto, usuarios de una formación eminentemente presencial (tanto a nivel académico como de formación del profesorado), hace que Moodle, utilizado en la formación a distancia, sea desconocido o muy poco usado por la gran mayoría del profesorado de conservatorios.

Por otro lado, al ser enseñanzas tan individualizadas e individualistas tienen cierta carencia de trabajo colaborativo entre el profesorado que, de forma tradicional, le cuesta mucho realizar trabajos interdisciplinarios usando internet como herramienta de trabajo. Afortunadamente, esto está cambiando por la iniciativa de gran parte del profesorado dispuesto a evolucionar.

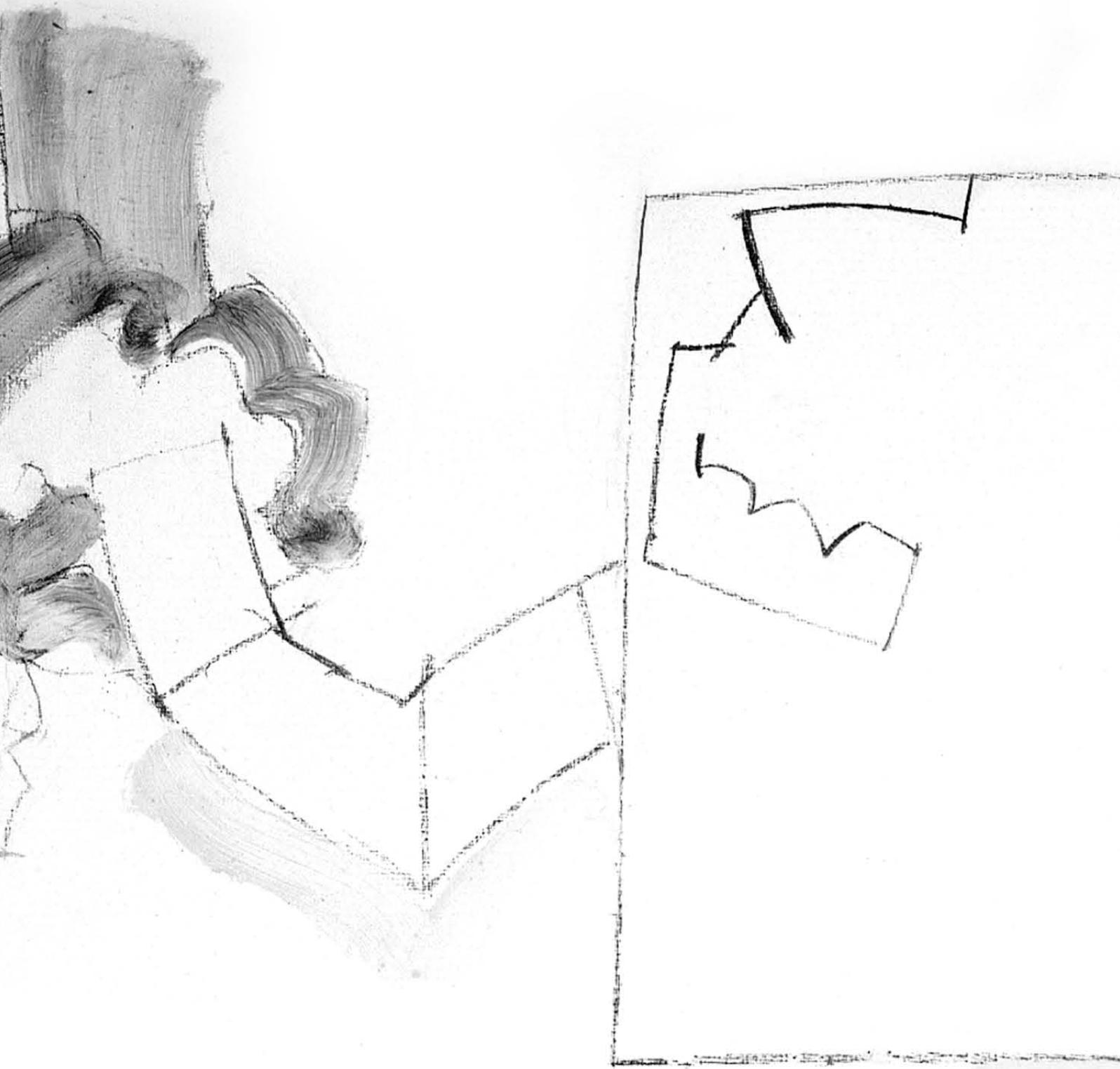
Este proyecto, así como diversos aspectos del trabajo de la asesoría de formación del profesorado de conservatorios del CEFIRE de FPEAD está favoreciendo la introducción del uso de Moodle por parte del profesorado de estas enseñanzas, impulsando así por una parte, el necesario uso de las TIC<sup>10</sup> en los conservatorios como herramienta de trabajo para adaptarse a la realidad social en la que conviven y, por otra, ofreciendo la posibilidad de realizar trabajos colaborativos y comunidades virtuales de encuentro que ya son una realidad en diferentes especialidades instrumentales.

Pero no solo el uso de la plataforma, sino que el proyecto en sí mismo ha posibilitado un avance importantísimo en todos estos aspectos.

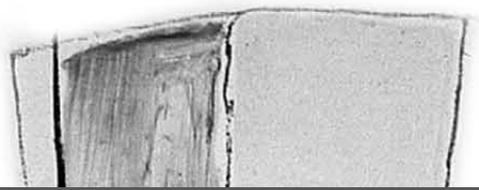
Por último, quisiera concluir agradeciendo al profesorado que ha participado en el proyecto *Cultura de calidad y evaluación en la formación musical y de danza en la Comunidad valenciana*, la manera en que ha trabajado y la capacidad de este colectivo para poder estar, sin lugar a dudas, a la vanguardia del sistema educativo aportando ideas innovadoras y poniendo en relieve la importancia y beneficios de estas enseñanzas para la sociedad en la que vivimos.

---

<sup>10</sup> Tecnologías de la información y la comunicación.



AS DEL MURO MAY SOB



## Apartado 2

# ACERCA DEL MAPA DE INDICADORES DE LA FORMACIÓN MUSICAL Y DE DANZA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA





## Capítulo 4 MARCO CONCEPTUAL I: DESDE LA COHESIÓN SOCIAL A LA DEFINICIÓN DEL MODELO IRES (Evaluación del Impacto y Relevancia de la Educación en la Sociedad)

Jesús M. Jornet Meliá  
Purificación Sánchez-Delgado  
M<sup>a</sup> Jesús Perales-Montolío

### Introducción

Tal como señalábamos en el capítulo de presentación del proyecto de "Calidad y Cultura de evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza en la Comunidad Valenciana", la orientación conceptual que orienta este proyecto se sustenta en dos modelos:

- Modelo de educación para la Cohesión Social, que incide en los niveles de análisis meso y micro analíticos (Jonet, 2010; 2012), y
- Modelo IRES (Jornet, Sánchez-Delgado y Perales, 2014), que orienta la estructuración y selección de indicadores macro-analíticos.

El *Modelo de Evaluación del Impacto y Relevancia de la Educación en la Sociedad (modelo IRES)* se propone inicialmente en Jornet (2013) y se formaliza y presenta en Jornet, Sánchez-Delgado y Perales (2014). Allí se analizan las dimensiones del mismo, que se han estudiado para concretarlas en cuanto a su aplicación para abordar una evaluación de carácter macro-analítico de la relevancia y el impacto que tiene la formación musical y de danza en la Comunidad Valenciana.

En cuanto a la *relevancia* de la educación. En el documento citado indicábamos las siguientes:

- Estructura socioeconómica regional.
- Valor social objetivo y subjetivo de la educación.
- Condiciones en que opera el sistema educativo.
- Procesos del sistema.

En relación con el *impacto* de la educación, se identifican en el modelo: la evaluación del impacto inmediato y del mediato de la educación.

En este capítulo presentamos la adaptación de este modelo para el desarrollo de un mapa de indicadores que permita tener una visión macro-analítica de la relevancia y el impacto de la formación en Música y Danza en la Comunidad Valenciana.

Por ello haremos una adaptación conceptual del modelo para acercarnos de una manera más adecuada a la realidad de este tipo de enseñanzas, tanto en el ámbito reglado, como no-reglado y con la diversidad de titularidad de centros o instituciones que realizan esta formación.

Es preciso tener en cuenta que la Comunidad Valenciana, tal como señalábamos en el capítulo 1 de este Informe es una región en la que este tipo de formación tiene una gran extensión social y actúa ciertamente como un elemento crucial de estructuración y de cohesión social.

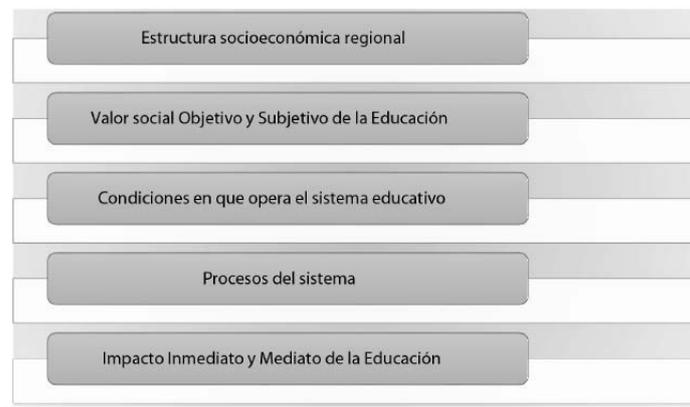
De este modo en el capítulo siguiente podremos observar la concreción en indicadores que se pueden identificar para realizar el análisis del impacto y relevancia de la formación en Música y Danza. Así, puede entenderse que el desarrollo del modelo que comentamos puede identificarse como *Modelo para el análisis del Impacto y Relevancia de la Formación en Música y Danza: modelo IRES-MD*.

### Descripción del modelo IRES adaptado para la formación musical y de danza

El *modelo IRES* diseñado para evaluación de la educación en general –ver figura 1- se puede sintetizar en cuatro dimensiones para el análisis de la relevancia, y otra para el de impacto de la educación. Estas dimensiones son igualmente útiles para el análisis que nos ocupa, si bien en la preguntas de evaluación, que orientan la selección de indicadores, deberemos realizar algunas adaptaciones para acercarnos de forma adecuada al fenómeno de la formación en Música y Danza. En consecuencia, señalaremos los elementos que se incluyen o se extraen del modelo original para definir el *modelo IRES-MD*.

*¿Por qué incluir en la evaluación de la relevancia la estructura socioeconómica regional?* Desde el estudio de Coleman y colaboradores de los años 60 del siglo XX, el nivel socioeconómico y cultural se ha manifestado como el mejor predictor del desempeño del alumnado en la educación primaria y secundaria (Coleman et al., 1966; Baer, 1999; Willms y Somers, 2001; Willms, 2006; Backhoff et al., 2008; Ruiz, 2009). Más allá de las referencias de los enfoques de escuelas eficaces o eficacia escolar (Scheerens y Brooker, 1997; Murillo, 2005, 2007; Murillo y Krichesky, 2015), en los que identifican factores intrínsecos, organizacionales de las instituciones educativas, cuando se analizan la relación entre el desempeño o logro escolar con otros factores o dimensiones institucionales, el nivel socioeconómico y cultural de las familias (NSEC en lo sucesivo), es el único factor que se relaciona de forma significativa con el rendimiento escolar (OCDE, 2009).

Figura 1. Esquematación del modelo IRES



No obstante, a partir de estudios de evaluación a gran escala, se observa que probablemente el NSEC, en alguna medida, está condicionado por el valor social objetivo y subjetivo (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011; Sancho, Jornet y Perales, 2013) que se da a la educación por las personas, en las familias o en una región. De este modo, apreciar que la educación es un elemento clave de promoción y desarrollo personal y social depende en gran medida del contexto, de manera que en entornos sociales en los que estar formado es fundamental para poder tener una mejor posición social se da mayor valor a la educación (Valcárcel, 2013; Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, 2014; Jornet, Sancho-Álvarez y Sánchez-Delgado, 2014) y viceversa.

Por otra parte, hay que señalar que, si bien las instituciones educativas representan la organización responsable de la enseñanza-aprendizaje, también es cierto que la influencia de los contextos sociales es muy elevada. Tanto el contexto inmediato al alumnado (familia) como el mediato (estereotipos o imágenes sociales relacionados con el éxito personal dominantes en ciudades o regiones, tendencias sociales que se orientan desde los medios de comunicación de masas...) actúan como modelos referencia que implican valores o principios que pueden, en muchas ocasiones ser más potentes que lo que se pretende desarrollar desde las instituciones educativas. En este sentido, se podría señalar que predominan las situaciones divergentes entre institución educativa y sociedad, de manera que la visión y valores que se defienden desde los centros educativos (centros escolares, conservatorios profesionales, universidades...) se dificulta por la influencia educativa de los modelos sociales dominantes.

Para aprehender una imagen de la Estructura Socioeconómica Regional (NSER en lo sucesivo), deberíamos seleccionar indicadores que permitieran responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la dotación regional en cuanto a los factores productivos?
- ¿Qué tipo, niveles e incidencia se da como Actividad productiva regional?
- ¿Qué estructuras institucionales se dan en el sector productivo?
- ¿Cuál es la estructura del mercado laboral? ¿Qué tipología de actividades de trabajo se realizan?
- ¿Qué tipología de empresas se dan en la región (pequeña, mediana y gran empresa; empresas de economía social, cooperativas; emprendedurismo de profesionistas, oficios, artesanos...)?
- ¿Existen programas políticos regionales de desarrollo económico y social? ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre los sectores público y privado? ¿Qué presencia tiene cada uno de ellos en la economía regional?

No obstante, esta dimensión del modelo IRES afectaría, en cualquier caso, a planes de evaluación de centros de educación primaria y secundaria, institutos, centros de formación profesional, conservatorios profesionales (profesionales y superiores) y universidades; es decir, es una referencia genérica como elemento contextual para evaluar el sistema educativo en general y en particular subsistemas o, incluso, instituciones. Por este motivo, no se aborda de manera específica desde este proyecto de evaluación de la formación de Música y Danza en la Comunidad Valenciana, aunque se plantea como componente del *modelo IRES-MD*.

La *segunda dimensión respecto a la evaluación de la relevancia de la formación musical y de danza es la relativa al Valor Social Objetivo y Subjetivo de la Educación* (VSE-O y VSE-S en lo sucesivo). Estos conceptos fueron definidos en Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) y desarrollados para diseñar instrumentos que permitan su medición y, por tanto, disponer de indicadores fiables y válidos en Sancho, Jornet y Perales, (2013), (Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, 2014; Sancho, 2013).

No vamos a profundizar en la operacionalización de ambos conceptos (VSE-O y VSE-S), por lo que remitimos a los trabajos mencionados. Nos centramos en su definición.

Entendemos por VSE-O la importancia que la sociedad otorga a la educación inferida a partir de indicadores relativos al gasto e inversión en educación realizado tanto por los gobiernos como por el sector privado y las familias. Se estructura en cinco dimensiones conceptuales que agrupan diversas preguntas de evaluación (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Subdimensiones y preguntas de evaluación del Valor Social Objetivo de la Educación (VSE-O)

Subdimensiones	Preguntas de evaluación implicadas
1. Inversión y gasto en educación. ¿Cuánto invierte y gasta una sociedad en educación? Nivel social. Importancia que la sociedad otorga a la educación. Información inferida a partir de otros indicadores.	¿Cuánto invierte una sociedad en educación? En términos relativos y absolutos ¿En qué grado se valora la figura del profesor? ¿Cuánto se le paga al profesorado?
2. Familia y educación. ¿Cómo reconoce la sociedad el papel de la familia en la educación?	¿En qué medida la sociedad reconoce que la importancia de la educación merece sistematizar la participación de agentes sociales como la familia? ¿Cómo reconoce y facilita la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas?
3. Consecuencias educativas para el empleo a lo largo de la vida. ¿Qué consecuencias tiene para la situación laboral de las personas el hecho de haber estudiado? Nivel social. Inserción. Datos objetivos.	¿Qué utilidad tiene la formación en Música y/o en Danza para el desarrollo y promoción personal y socio-laboral y como herramienta de prevención de la exclusión social?
4. La educación como política social dirigida a promover oportunidades de igualdad y la justicia social.	¿En qué grado se realizan políticas sociales coadyuvantes para mejorar el acceso a la formación en Música y Danza? ¿Qué grado de compromiso se da en la ciudadanía con este tipo de formación? ¿Qué alcance poblacional tiene la formación en Música y Danza?

Fuente: Adaptado de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011.

En el caso del *Valor Social Subjetivo* también nos basamos para su descripción en los trabajos citados, tanto para la definición del constructo, como para su validación, dado que se trata de un constructo para el que estamos ya desarrollando instrumentos para su evaluación (ver cuadro 2). El VSE-S hace referencia al grado en que el alumnado, sus familias e incluso el profesorado valoran la educación como un factor clave para el desarrollo personal y social. Obviamente esta imagen se construye en las personas a partir de lo que observan en la sociedad. En función de ello se crean expectativas concretas en las personas, tanto en el alumnado como en sus familias, así como en el profesorado. En cualquier caso considerar los obstáculos y facilitadores –ambos conceptos implicados en el enfoque de capacidades definido por Nusbaum (2000; 2006) y Walker (2003)- que se dan en el proceso educativo modera, sin duda, la percepción final que se crea en las personas influyendo finalmente en la determinación de actitudes y motivaciones.

Cuadro 2. Subdimensiones y preguntas de evaluación del Valor Social Subjetivo de la Formación musical y/o en Danza (VSE-S)

Subdimensiones	Preguntas de evaluación implicadas
1. Expectativas y metas educativas. Conceptos clave que se proponen: expectativas, metas educativas y valor social	¿Cuáles son las aspiraciones y metas que se plantean el alumnado, las familias y el profesorado en Música y/o Danza? ¿Cuáles son las expectativas del profesorado y las familias respecto del alumnado?
2. Justicia social y educación. Conceptos clave que se proponen: justicia del reconocimiento y beneficios de la educación.	¿Qué consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene este tipo de formación para el bienestar personal y social? ¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la formación en Música y/o Danza el alumnado, las familias y el profesorado?
3. Valor diferencial de la educación. Concepto clave que se propone: valor educativo.	¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?

<p>4. Obstáculos y facilitadores. Conceptos clave que se proponen: actitudes y motivaciones.</p>	<p>¿Qué elementos les pueden ayudar o dificultar en el proceso formativo?</p>
--	---

Fuente: Sancho, Jornet y Perales, 2013; adaptado de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011.

La realidad de la formación musical y de danza implica dificultades evidentes en la empleabilidad, así como la percepción social de su utilidad está influida por estereotipos, en algunos casos positivos y en otros negativos. Asimismo, son ámbitos del desarrollo personal que en muchas ocasiones se asumen como actividades de ocio, complementarias, orientándose el alumnado profesionalmente hacia otros sectores. Por ello, entendemos que es importante incluir el VSE-E también como uno de los factores clave a considerar en la evaluación de la relevancia que se le da socialmente a estos estudios.

La tercera *dimensión* a tener en cuenta en la valoración de la relevancia, se refiere a las *condiciones en que opera el subsistema de formación en Música y Danza*. Las preguntas de evaluación que se incluyen en el modelo IRES tienen su origen en el proyecto MAVACO (Modelo de Análisis de Variables de Contexto), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (MINECO) y la Generalitat Valenciana (Consellería de Educació, Cultura i Sport) y desarrollado entre 2010 y 2013 (Jornet, García-García y González-Such, 2014).

En el cuadro 3 se presentan las subdimensiones que incluimos en el modelo IRES-MD y que no están presentes en el modelo original.

En el cuadro 4 se presentan las subdimensiones básicas aquí incluidas y las preguntas más representativas de evaluación. En este caso, se deberán especificar en función del tipo de organismo que lleve a cabo la formación (por ejemplo, conservatorios profesionales –según titularidad pública o privada–, escuelas de Música, escuelas de Danza, agrupaciones musicales, grupos de danza, asociaciones culturales, orfeones...), si bien se presentan para una mejor comprensión del enfoque del modelo referidas a los conservatorios profesionales de Música y Danza.

**Cuadro 3. Subdimensiones y preguntas de evaluación acerca de las condiciones en que opera la formación musical y la de danza incorporadas en el modelo IRES-MD**

Subdimensiones	Preguntas de evaluación implicadas
<p>1. Instituciones que ofertan formación en Música y/o Danza</p>	<p>¿Cuántas instituciones ofertan formación en Música y/o Danza en la sociedad objeto de estudio? ¿De qué tipo y cuantas son las instituciones que ofertan formación (conservatorios públicos, privados, asociaciones, escuelas...)?</p>
<p>2. Alumnado al que atienden</p>	<p>¿Cuánto alumnado está recibiendo formación musical y/o de danza? ¿Cómo se distribuyen por zonas, comarcas o poblaciones? ¿De qué edad y sexo son? ¿Cuántos están en formación conducente a titulación oficial? ¿Cuántos en formación libre, sin consecuencias de titularse? ¿Cuántos compatibilizan su formación en Música y/o Danza con otros estudios?</p>

La acción educativa, en cualquier nivel y especialidad, depende en gran medida, de las condiciones que se ofrecen para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la formación musical y en danza se requieren espacios y medios apropiados para poder llevar la formación, por lo que resulta especialmente importante atender de forma detallada sus necesidades. Sus infraestructuras y recursos didácticos difieren en gran medida de los que se requieren en otros tipos de enseñanza, por lo que no son adecuadas reutilizaciones de espacios diseñados para otros propósitos educativos, si no se realiza una verdadera adaptación de infraestructuras. De igual modo, los recursos didácticos son muy especializados y es necesario que los conservatorios profesionales dispongan de ellos. Así como, por ejemplo, en educación primaria un buen profesorado puede suplir carencias de recursos, en el caso de conservatorios profesionales la falta de recursos didácticos adecuados limita especialmente la actividad docente.

Los recursos humanos, en especial el profesorado es esencial que tenga una buena formación en los contenidos a enseñar (por ejemplo, análisis musical, danza clásica, o cualquier instrumento...), pero que disponga también de una buena formación pedagógica.

Cuadro 4. Subdimensiones y preguntas de evaluación acerca de las condiciones en que opera la formación musical y la de danza en conservatorios profesionales

Subdimensiones	Preguntas de evaluación implicadas
1. Infraestructuras	<p>¿Cuál es la realidad de las infraestructuras materiales con que trabaja cada conservatorio? (Estado de edificios y mobiliario, adaptación de infraestructuras para discapacitados...).</p> <p>¿Disponen de espacios recursos materiales especializados para las necesidades de enseñanza en cada materia?</p> <p>¿Dispone de servicios de comedor adecuados? ¿Qué sistema de gestión utiliza (interno, servicios externos...)?</p> <p>¿Los centros educativos tienen planes de mantenimiento, hay revisiones de seguridad y salubridad de infraestructuras?</p> <p>¿Los centros educativos tienen planes de emergencia?</p>
2. Recursos didácticos	<p>¿De qué materiales didácticos se dispone en el conservatorio?</p> <p>¿Qué recursos de nuevas tecnologías disponen en el centro, en las aulas y salas de ensayo y audiciones?</p>
3. Recursos Humanos	<p>¿Cuántos profesores/as tiene el conservatorio? ¿Cuántas personas actúan como profesorado en instituciones que no conducen a titulación oficial?</p> <p>¿Cuál es la ratio de nº de alumnos por profesor/a, en cada conservatorio?</p> <p>¿En casos de docencia individualizada, qué tiempo semanal dedica cada profesor/a a cada alumno/a?</p> <p>¿Qué tipología de profesorado tiene cada conservatorio? ¿Qué capacitación real tiene el profesorado? ¿Cuáles son sus niveles de capacitación? ¿Su actualización es permanente?</p> <p>¿Cuál es el nivel de permanencia o movilidad que se da en el profesorado del centro?</p> <p>¿El profesorado es estable o existe mucho profesorado transeúnte en el conservatorio?</p> <p>¿Cómo resuelve las ausencias del profesorado? ¿Tiene profesorado de apoyo o para sustituciones?</p> <p>¿Existen o se dispone de servicios profesionales (orientadores –pedagogos o psicopedagogos–, psicólogos, educadores sociales, logopedas, fisioterapéutas...) de apoyo a la docencia?</p> <p>¿Qué características tiene el alumnado (edad, compatibiliza con otros estudios...)?</p>
4. Contexto social inmediato	<p>¿Qué tipo de población atiende la institución educativa? ¿Qué estilos sociales predominan en el entorno social que atiende el conservatorio para la convivencia (incidencia de factores de desestabilización, como por ej. violencia, usos de sustancias nocivas...)?</p>

Fuente: Adaptado de Jornet y Sánchez-Delgado, 2014.

El esfuerzo y constancia, el sacrificio que requiere formarse en estas especialidades debe estar muy bien acompañado por profesorado bien formado, capaz de motivar y orientar adecuadamente al alumnado. En este aspecto la figura del orientador escolar, que puede realizar perfectamente el profesorado de conservatorios profesionales con una formación complementaria psicopedagógica es esencial para apoyar el desarrollo profesional del alumnado.

Finalmente, el contexto en el que se inserta el conservatorio es fundamental, pues puede potenciar su acción, pero también puede, por el contrario, disminuir sus niveles de logro. La demanda de formación, el acceso y selección del alumnado condiciona en gran medida los niveles de desempeño de los conservatorios profesionales que dan servicio en una zona determinada. Asimismo, la localización del conservatorio puede resultar un factor clave para que exista demanda.

Por otra parte, la *cuarta dimensión del modelo IRES*, también referida a la relevancia. Se dirige a analizar los procesos del sistema, es decir, cómo se lleva a cabo la formación. En el cuadro 5 se presentan las subdimensiones y las preguntas más relevantes que se pretenden responder en *IRES-MD*.

**Cuadro 5. Subdimensiones y preguntas de evaluación acerca de los procesos que se utilizan en el subsistema de formación musical y de danza**

Subdimensiones	Preguntas de evaluación implicadas
<p>1. La organización de la institución educativa y la participación de la comunidad educativa.</p>	<p>¿Cuál es el estilo organizacional del conservatorio? ¿Inclusividad, selección por capacidades...?</p> <p>¿Existen programas u orientaciones en el conservatorio para compatibilizar esta formación con la educación escolar prescrita?</p> <p>¿El conservatorio colabora o pertenece a alguna red de conservatorios profesionales para favorecer programas de innovación?</p> <p>¿El conservatorio tiene proyectos de innovación?</p> <p>¿El conservatorio tiene programas de movilidad (visitas de profesorado y/o alumnado) para el intercambio de experiencias con otros centros nacionales o internacionales?</p> <p>¿Qué distribución horaria se da entre las diferentes materias? ¿Cuántas horas se destinan? ¿Cuándo: horario intensivo, opciones de horarios flexibles? ¿En qué posición del cronograma diario se imparte cada materia?</p> <p>¿Existe oferta de actividades extraescolares complementarias? ¿En qué consiste? ¿Qué actividades se ofrecen?</p> <p>¿Existe un liderazgo pedagógico claramente definido?</p> <p>¿Qué estructuras funcionales orientan la coordinación interna? ¿Existen evidencias acerca de la coordinación horizontal (entre profesorado de una misma materia/grado y entre profesorado de diferentes materias del grado) y vertical (entre profesorado de la misma materia en diversos grados)?</p> <p>¿Cómo planifica el profesorado la intervención educativa? ¿La realiza de manera individual o se realiza por equipos en los que se prioriza la coordinación docente?</p> <p>¿Cuál es la implicación del profesorado en el conservatorio (participación en la gestión, coordinación, atención a la docencia,...)?</p> <p>¿Qué repercusiones se dan en función del tipo de población que atiende el conservatorio? ¿Obtiene mejores o peores resultados que los que se podría esperar por el nivel socioeconómico y cultural y estructura económica regional de la población?</p> <p>¿Atiende alumnado de su entorno inmediato? ¿De dónde proviene el alumnado?</p> <p>¿Qué obstáculos y facilitadores se dan en función del tipo de población que se atiende? ¿El estilo social del entorno es positivo o problemático?</p> <p>¿Estos estilos sociales del contexto inmediato se reproducen dentro de los conservatorios profesionales? ¿En qué medida afectan al conservatorio problemas del entorno social al que atiende?</p> <p>¿Qué valor social se da a la educación en el entorno del conservatorio? ¿Las familias tienen interés y apoyan la labor del profesorado? ¿Cuál es el nivel de participación de madres y padres? ¿Las familias colaboran con el conservatorio en el proceso formativo de sus hijos/as? ¿Cuáles son los estilos educativos familiares (permisivos, democráticos, autoritarios...)?</p> <p>¿Qué incidencia tienen los diferentes tipos de diversidad funcional y cultural en conservatorios profesionales? ¿Cómo se atienden? ¿Existen recursos para atenderlos? ¿Se asegura la accesibilidad?</p>
<p>2. Currículum, enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>¿Qué diferencia hay entre el currículum prescrito y el implementado?</p> <p>¿Cuáles son las oportunidades de aprendizaje reales que se dan en el conservatorio/aula?</p> <p>¿El profesorado del conservatorio está realmente implicado, comprometido, con su labor docente, o se encuentra desmotivado?</p> <p>¿El profesorado está satisfecho con el modo en que se gestiona el centro? ¿El profesorado está satisfecho con el modo en que se trabaja en el conservatorio?</p> <p>¿Qué metodologías didácticas se utilizan en cada materia? ¿Son adecuadas y están actualizadas?</p> <p>¿Cuáles son los modos de evaluar en cada conservatorio?</p>

Fuente: Adaptado de Jornet, García-García y González-Such, 2014.

Como puede observarse en el cuadro 5, en este caso se trata de identificar indicadores que permitan sintetizar los modos en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje los conservatorios profesionales, si bien se pueden extrapolar estas cuestiones a otras instituciones de formación. Para este cometido se orienta el análisis en dos planos: global del proceso organizacional de los conservatorios y sus relaciones con la comunidad educativa, participación de familias, etc...; y a nivel de las metodologías y procesos que se dan en particular en las aulas, es decir, la organización y acción pedagógica. En este sentido, es conveniente que en este segundo nivel de análisis se desagreguen los indicadores por materias.

En cualquier caso, dado que el IRES-MD pretende aportar la visión macro-analítica de la formación musical y de danza hay que considerar que ésta se da también en otros tipos de instituciones u organizaciones, como pueden ser escuelas de Música y/o Danza, agrupaciones musicales y asociaciones culturales, orfeones, etc., por lo que en función del tipo de organización se deberán adaptar en la medida de lo posible las preguntas de evaluación y, en consecuencia los indicadores para darles respuesta, a la misión de cada organización. Finalmente, la *quinta dimensión* que incluimos en modelo IRES-MD también proviene del modelo original, si bien se adapta a las características de la formación musical y de danza. Se trata del *Impacto de la Formación*.

Del mismo modo que lo hacemos para el modelo original, en el IRES-MD diferenciamos entre impacto inmediato y mediato. El impacto inmediato hace referencia a los resultados que le aporta a las personas; en el caso de estar formándose en una institución oficial, se puede representar en función de los logros académicos y en su nivel de desarrollo personal; en el caso de asistir o pertenecer a instituciones que no aportan titulación oficial, se trata de considerar los beneficios que ofrecen a la persona en términos de aprovechamiento de su tiempo de ocio, su integración social, satisfacción personal y medios de acceso a la cultura. El impacto mediato se representa en función de las consecuencias que puede tener este tipo de formación para las personas a lo largo de la vida, y para el desarrollo y transformación social. En definitiva, se trata de analizar qué consecuencias sociales se dan por tener ciudadanos bien formados en Música y/o Danza o participando en actividades culturales relacionadas con estos ámbitos.

En el cuadro 6 se sintetizan las preguntas clave que orientan el análisis de esta dimensión.

**Cuadro 6. Subdimensiones y preguntas de evaluación del Impacto de la Formación en Música y/o Danza en las personas y la sociedad**

<b>Subdimensiones</b>	<b>Preguntas de evaluación implicadas</b>
1. Impacto Inmediato Personal: en instituciones que aportan titulación oficial.	<p>¿Cuáles son los niveles de desempeño que obtiene el alumnado al concluir los diversos ciclos o etapas que atiende la institución educativa?</p> <p>¿Las competencias adquiridas responden a las metas de calidad educativa que se prevé en el currículum?</p> <p>¿Se puede afirmar que los logros del alumnado y en el conjunto de la institución educativa son adecuados en todas las competencias, cognitivas y socio-afectivas?</p> <p>¿Los niveles de desempeño con que egresa el alumnado satisfacen los requerimientos para continuar estudios o insertarse en el mercado laboral?</p>
2. Impacto Inmediato Personal: de instituciones que NO aportan titulación oficial.	<p>¿Qué niveles de formación le aporta la institución?</p> <p>¿Qué consecuencias tiene para la integración personal en la comunidad?</p> <p>¿Qué otras aportaciones le brinda a la persona en relación al acceso a la cultura?</p>
3. Impacto Mediato Personal: en instituciones que aportan titulación oficial.	<p>¿Cuántas personas se desarrollan profesionalmente en Música y Danza?</p> <p>¿En qué sectores se insertan?</p> <p>¿Qué nivel de calidad tiene su inserción laboral?</p> <p>¿Qué nivel socioeconómico obtienen las personas con esta formación a lo largo de la vida?</p> <p>¿Previene de la exclusión laboral y social a lo largo de la vida?</p>
4. Impacto Mediato Personal: en instituciones que NO aportan titulación oficial.	<p>¿Cuántas personas permanecen vinculadas colaborando en estas instituciones a lo largo de la vida? ¿Qué distribución de personas se dan por edad y sexo?</p> <p>¿Cuál es su nivel de satisfacción?</p>
5. Impacto Mediato Social.	<p>¿Qué consecuencias tiene para una sociedad disponer de ciudadanos bien formados en Música y/o Danza?</p> <p>¿Tiene consecuencias en el plano económico?</p> <p>¿Tiene consecuencias en el plano cultural?</p> <p>¿Tiene consecuencias en cuanto a la cohesión social y la disminución del nivel de exclusión?</p> <p>¿Tiene consecuencias en cuanto a la mejora de la salud y la calidad de vida de los ciudadanos?</p> <p>¿Tiene consecuencias en relación a la mejora de la convivencia y la integración intergeneracional?</p>

Fuente: Elaboración propia.

## **A modo de conclusión**

En síntesis, este marco conceptual orienta la especificación del modelo IRES-MD en indicadores. Además de las preguntas mencionadas hay que considerar la calidad y de las fuentes de información, su disponibilidad y accesibilidad para poder llegar a constituir un mapa de indicadores que sirva de base para este tipo de análisis, o bien, otros basados en estudios diferenciales.

En cualquier caso, y tal como se verá en el capítulo siguiente, la especificación del mapa de indicadores requiere que, además de vincular los indicadores a las dimensiones y subdimensiones aquí señaladas, se organice de manera que puedan identificarse según la clasificación derivada del modelo CIPP de Stufflebeam (2003), pero aplicada a la organización de variables y/o indicadores. En este caso, nos referimos a su estructuración en indicadores de Contexto, Entrada, Proceso y Producto.

Cruzando ambas formas de clasificación se pueden, en consecuencia, orientar estudios que aporten una panorámica importante acerca de la formación en Música y de Danza. Así como plantear y proponer un mapa de indicadores de la formación en Música y Danza en la Comunidad Valenciana, en función de estructuras y propuesta de trabajo iniciales, tal y como se presenta en la *Guía práctica de materiales e instrumentos de evaluación del proyecto "Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana"*, un documento de trabajo para el diseño base de un mapa de indicadores en este ámbito (Jornet et al., 2014).

## Capítulo 5

### EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LA FORMACIÓN DE LA MÚSICA Y DANZA EN LA CV: MAPA DE INDICADORES DE LA FORMACIÓN ELEMENTAL Y PROFESIONAL REGLADA

R. Juncos, J. M. Jornet y J. González-Such

#### Introducción

Los mapas de indicadores, tal como se señalaba en el capítulo anterior, se han ido constituyendo en instrumentos útiles para la orientación sociopolítica y administración de diversos fenómenos, sean económicos, sociales, educativos o sanitarios.

La estructuración de un mapa de estas características debe responder a un modelo o concepción del modo en que se pretende analizar la realidad objeto de estudio o evaluación. Sin embargo, también es cierto que existen diversos factores que influyen de manera determinante en su configuración final.

Tal como se ha expuesto anteriormente, el modelo teórico que inspira la concepción del mapa de indicadores para el análisis de la situación (impacto y relevancia) de las aportaciones de las enseñanzas musicales y de danza en la Comunidad Valenciana es el modelo IRES-MD, si bien su especificación depende, en gran medida de factores como, sobre todo, el acceso a la información. Buena parte de las limitaciones que se encuentran las instituciones de evaluación al configurar sus mapas de indicadores devienen de las dificultades que se dan para llegar a disponer de información fiable y válida de algunos de los indicadores que se postulan.

Por ende, es frecuente que la puesta en marcha de un mapa de indicadores conlleve las siguientes consecuencias:

- Revisión y actualización de los sistemas administrativos de gestión de la información acerca del fenómeno objeto del mapa de indicadores.
- Generalmente, el primer efecto es analizar las carencias de información y reestructurar los programas con el fin de disponer de un modo unificado de toda la información necesaria.
- Establecimiento de sistemas innovadores referidos al reclutamiento de informaciones que, pese a ser sustantivas, normalmente no están recogidas por las administraciones. Así, es habitual que al identificar focos de interés respecto a algunas informaciones no disponibles, se pongan en marcha sistemas de encuesta periódicos.
- Analizar si, con el mapa de indicadores propuesto, se puede dar respuesta a preguntas de evaluación de carácter macroanalítico que puedan ser útiles para la orientación político-administrativa en la gestión del fenómeno a evaluar.
- Abrir una línea permanente de investigación relacionada con el modo en que puedan interpretarse los indicadores, de manera que pueda disponerse de experiencia investigadora acerca de la interpretación de las tendencias que indican las variaciones de indicadores particulares, así como qué indican las relaciones que puedan darse entre diversos tipos de indicadores incluidos.

Un elemento fundamental a resaltar, respecto a la conceptualización de los indicadores, es el hecho de que es preciso identificar al menos:

- a) niveles de desagregación de información que tengan sentido en relación a la interpretación del fenómeno sobre el que se pretende informar a través del mapa de indicadores, y
- b) la determinación precisa de umbrales o puntuaciones de corte que permitan informar acerca de niveles que puedan estar asociados a funcionamientos correctos o incorrectos. En este último caso, también es muy importante poder llegar a disponer de información acerca del error de medida asociado a los umbrales identificados.

Por otra parte, la utilidad que se pretende ofrecer con el mapa de indicadores es que permita ofrecer una visión clara, no sólo a los responsables político-administrativos, sino también y muy especialmente a los ciudadanos, de forma que puedan percibir el impacto y relevancia que las enseñanzas musicales y de danza tienen como elemento característico de nuestra sociedad, siendo un potencial indudable de estructuración y cohesión social y una base a desarrollar como un sector generador de empleo.

Para finalizar esta introducción, se muestran a continuación las convenciones utilizadas en el presente capítulo:

CP/CPMD: Conservatorio Profesional de Música o Danza  
CS: Cohesión Social  
CV: Comunidad Valenciana  
Diagnóstica: Evaluación Diagnóstica (dependiente de la GVA)  
GVA: Generalitat Valenciana  
NSEC: Nivel Socio-Económico y Cultural  
NSER: Nivel Socio-Económico Regional

OAPEE: Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos  
PIB: Producto Interior Bruto  
PPC: Paridad en Poder de Compra  
SEPIE: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación  
SwGestión: Software de gestión del centro educativo  
VSE-O: Valor Social Objetivo de la Educación  
VSE-S: Valor Social Subjetivo de la Educación

### Esquema general del *mapa de indicadores*

Para la definición del mapa de indicadores, se han llevado a cabo diversas tareas que coadyuvarán a la identificación de indicadores, la valoración de la viabilidad de acceso a la información y su posible uso. Las tareas previas realizadas a la definición del sistema, han sido:

1. Análisis de la propuesta.
2. Seleccionar indicadores, y someterlos a una primera revisión por parte de docentes de conservatorios profesionales.
3. Establecer los niveles de desagregación de los indicadores.
4. Analizar las fuentes desde las que se puede recabar la información precisa para cada indicador.
5. Analizar las fuentes de información accesibles para este propósito.

Tal como señalamos anteriormente, el objetivo del mapa de indicadores es disponer de información para el análisis macroanalítico de la formación reglada en Música y Danza en la Comunidad Valenciana.

Los indicadores se estructuran en las cinco dimensiones expuestas en este capítulo, y sus correspondientes subdimensiones, de acuerdo con el modelo IRES-MD (consultar la sección "Dimensión del modelo IRES-MD").

Cada una de las dimensiones se ha catalogado con unas siglas, y a su vez se han numerado las subdimensiones dentro de cada una de las dimensiones expuestas.

En la propuesta de indicadores, en diversas ocasiones, el lector observará que se señala que el indicador en cuestión "*no se considera en esta evaluación*". Como señalamos anteriormente, diseñar y desarrollar un mapa de indicadores está influido por diversos factores, entre los que hemos destacado el acceso a la información. En este sentido, en esta primera propuesta, incluimos algunos indicadores que conceptualmente tienen un rol definido en el modelo, pero de los que no se podrá disponer de información en la actualidad. De este modo, señalar que entendemos que los mapas de indicadores deben asumirse como propuestas flexibles que se irán desarrollando y mejorando, en función de que hayan ido pudiendo salvar las dificultades de acceso a información, o la gestión de la misma.

### Esquema por indicador

En el mapa mencionado se está estructurando cada indicador en función de un modelo homogéneo que permita la comprensión de todos y cada uno de los indicadores y su uso por parte de investigadores, administradores y ciudadanos. El esquema propuesto se presenta a continuación:

Clasificación de la dimensión y subdimensión del indicador, respecto al modelo IRES-MD.

- Nombre de indicador.
- Nivel de desagregación.
- Descripción.
- Sistema para su interpretación.
- Fuente.

### Dimensiones del modelo IRES-MD

A continuación se muestran, en cuanto a la RELEVANCIA de la educación, las dimensiones definidas en el modelo, con las siglas asignadas para la tipificación de cada indicador:

- *Primera: Estructura socioeconómica regional (NSER)*

No se aborda de manera específica desde este proyecto de evaluación de la formación de Música y Danza en la Comunidad Valenciana, aunque se plantea como componente del modelo IRES-MD.

- *Segunda: Valor social objetivo y subjetivo de la educación (VSE-O y VSE-S)*

*Subdimensiones desde el VSE-O:*

1. Inversión y gasto en educación
2. Familia y educación
3. Consecuencias educativas para el empleo a lo largo de la vida
4. La educación como política social dirigida a promover oportunidades de igualdad y la justicia social

*Subdimensiones desde el VSE-S:*

1. Expectativas y metas educativas
2. Justicia social y educación

3. Valor diferencial de la educación
4. Obstáculos y facilitadores

• *Tercera: Condiciones en que opera el sistema educativo (CON)*

1. Instituciones que ofertan formación en Música y/o Danza
2. Alumnado al que atienden
3. Infraestructuras
4. Recursos didácticos
5. Recursos humanos
6. Contexto social inmediato

• *Cuarta: Procesos del sistema (PRO)*

1. La organización de la institución educativa y la participación de la comunidad educativa.
2. Currículum, enseñanza y aprendizaje.

En relación con el *impacto* de la educación, se define en el modelo IRES-MD la dimensión:

• *Quinta: Evaluación del impacto inmediato y del mediato de la educación (IMP)*

1. *Impacto inmediato personal*: en instituciones que aportan titulación oficial.
2. *Impacto inmediato personal*: en instituciones que no aportan titulación oficial.
3. *Impacto mediato personal*: en instituciones que aportan titulación oficial.
4. *Impacto mediato personal*: en instituciones que no aportan titulación oficial.

No se aborda de manera específica desde este proyecto de evaluación de la formación de Música y Danza en la Comunidad Valenciana, aunque se plantea como componente del modelo IRES-MD.

5. *Impacto mediato social*.

### **Interpretación de la dimensión IRES-MD de un indicador**

A modo de ejemplo y para su correcta interpretación, en la presente propuesta (basándose en la clasificación de los indicadores IRES-MD) un indicador tipificado en la dimensión (VSE-O 4) pertenecerá a la dimensión "Valor social objetivo de la educación" (VSE-O), subdimensión número 4, "La educación como política social dirigida a promover oportunidades de igualdad y la justicia social".

### **¿Qué tipo de indicadores se incluirán en la v1.0 del mapa de indicadores?**

En el capítulo anterior, ya señalamos que el interés fundamental era llegar a representar el impacto y relevancia de las enseñanzas musicales y de danza en la Comunidad Valenciana. Por ello, y dada la idiosincrasia de la CV respecto a este fenómeno, su extensión, amplitud e intensidad social con que se produce, un mapa de indicadores deberá incluir dos grandes conjuntos:

- relativos a la oferta formal de enseñanzas (enseñanza reglada);
- referidos a las acciones no formales de las mismas.

Ciertamente, en el proyecto "Cultura de calidad y evaluación de las enseñanzas de Música y Danza en la CV," disponemos de los subproyectos de evaluación del desempeño y el de evaluación institucional. En ambos casos se va a poder disponer, junto con las informaciones que están disponibles en la Administración Pública Educativa y Cultural, de indicadores clave que nos facilitarán una visión importante acerca del primer subconjunto.

No obstante, el impacto y relevancia referidos al rol de estructuración y de cohesión social, es muy difícil de abordar en esta primera versión, dado que buena parte de la información necesaria está dispersa o incluso es inexistente. Por ello nos centramos en presentar como v1.0 del mapa de indicadores aquellos que informan preferentemente sobre estructuras del sistema educativo formal, como enseñanzas regladas ofertadas desde los conservatorios y centros autorizados.

Adicionalmente, hay que puntualizar que los indicadores se presentan agrupados siguiendo como sistema de clasificación general la estructura derivada del modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987): contexto, input (entrada), proceso y producto, con el ánimo de que, además, esta propuesta pueda ser contrastada con otros mapas de indicadores relacionados (por ejemplo, aquellos dedicados a aspectos culturales).

Asimismo, señalar que en todos los casos se indica, si lo hay, un nivel de desagregación y la fuente desde la que se extraerá la información.

## Propuesta del mapa de indicadores sobre estructuras del sistema educativo formal

### 1. Indicadores de contexto

#### Contexto mediato

Para la propuesta sobre el contexto mediato, se expone como válida una selección de indicadores del Sistema de Indicadores Valenciano, SIV, desarrollado (y por tanto, susceptible de ser obtenido desde esta fuente) desde la Administración educativa de la GVA.

Del apartado de "Contexto y escolarización" del SIV, se proponen los siguientes indicadores:

(VSE-0 4) (C1). Escolarización y población escolarizable

(NSER) (C2). PIB por habitante en PPC

(VSE-0 3) (C3). Relación de la población con la actividad económica y nivel de formación

(VSE-0 3) (C4). Nivel de estudios de la población adulta

(VSE-0 3) (C6). Participación en el aprendizaje permanente

(VSE-0 4) (C7). Escolarización de alumnado extranjero

(IMP 5) (C8). Nivel socioeconómico y cultural, NSEC.

Por otro lado, de la sección de "Recursos" del SIV, estos otros:

(VSE-0 1) (R1). Gasto público en educación en relación al PIB per cápita

(VSE-0 1) (R2). Gasto en educación por alumno y etapa educativa

(VSE-0 1) (R3). Gasto público en educación respecto del total de gasto público

#### Contexto inmediato

Foco de referencia: conservatorio

(IMP 5) (CI.1.) Nivel socioeconómico y cultural, NSEC, de la población que atiende el CP.

Descripción: ISEC

Sistema de interpretación: comparado con el ISEC de la CV

Fuente: Diagnóstica

(CON 5) (CI.2.) Escolarización de alumnado extranjero. Desagregado por:

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Especialidad

Descripción: porcentaje de alumnado extranjero

Sistema de interpretación: proporción

Fuente: SwGestión

(CON 5) (CI.3.) Alumnado que atiende el CP, según su origen.

Desagregado por:

Sexo y edad

Nivel (elemental o medio)

Especialidad

Distancia a la población de estudios generales (población (0Km), población cercana (0>población<=20Km), población lejana (>20Km).

Distancia a la población de residencia (población (0Km), población cercana (0>población<=20Km), población lejana (>20Km).

Descripción: número de alumnado

Sistema de interpretación: cantidad de alumnado

Fuente: SwGestión

(CON 6) (CI.4.) Estructuras culturales específicas (musicales, danza) existentes en la población que atiende el CP. Desagregado por: Recursos materiales (infraestructuras: auditorios, salas, locales sociedades musicales, conservatorios, centros autorizados...).

Estructuras informales de formación (escuelas de Música, escuelas de educandos, escuelas de Danza, coros, asociaciones culturales, fallas, sociedades musicales...).

Descripción: número de espacios culturales y oferta potencial desde el municipio.

Sistema de interpretación: contabilizar aquellas estructuras o recursos que permitan llevar a cabo la actividad cultural.

Fuente: Registro de asociaciones (culturales). Conselleria de Gobernación.

(CON 6) (CI.5.) Actividades culturales que se realizan en la población. Desagregado por:

Tipos de actividad.

Entidad promotora (Administración, asociación sin ánimo de lucro, empresa privada).

Fuentes de financiación (pública/privada/subvencionada/concursos públicos).

Descripción: número de actividades culturales en la población (música, danza).

Sistema de interpretación: número absoluto.

Fuente: Ayuntamiento.

### 2. Indicadores de entrada

Recursos: estructura

(CON 1) (RE.1.) ¿Cuántos CP públicos hay en la CV? Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad (GVA, municipal)

Cantidad de alumnado

Cantidad de profesorado

Descripción: número de conservatorios públicos

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación.

(CON 1) (RE.2.) ¿Cuántos centros autorizados adscritos hay en la CV? Desagregado por:

Provincia y localidad

Conservatorio al que está adscrito

Cantidad de alumnado

Cantidad de profesorado

Descripción: número de centros autorizados

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (centros).

(CON 2) (RE.3.) ¿Cuántos alumnos/as están realizando estos estudios? Desagregados por:

Provincia y localidad

Titularidad (GVA, municipal, privada)

Alumnos/centro

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Especialidad

Descripción: número de alumnado

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (Evaluación-PGA).

**(CON 6)(RE.4.)** ¿Qué estudios adicionales realiza el alumnado de los CPMD? Desagregados por:

Nivel educativo (primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, FP, EOI, universidad)

Provincia y localidad

Titularidad

Alumnos/centro

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Especialidad

Descripción: tipología de estudios adicionales cursados por el alumnado

Sistema de interpretación: porcentajes

Fuente: Conselleria de Educación (SwGestión/ITACA).

**(PRO 1)(RE.5.)** Tasa de éxito escolar (superación "limpia" del curso académico) obtiene el alumnado de los CPMD en CEIP/IES. Desagregados por:

Nivel educativo (primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, FP, Universidad...)

Provincia y localidad

Titularidad

Alumnos/centro

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Especialidad

Descripción: tasa de alumnado que cursa simultáneamente secundaria y estas enseñanzas de Música o Danza, y que supera sin ninguna materia suspensa las enseñanzas generales (secundaria)

Sistema de interpretación: porcentaje porcentajes

Fuente: Conselleria de Educación (SwGestión/ITACA).

**(PRO 1)(RE.6.)** ¿Cuántas vacantes ofrecen los centros? Desagregados por:

Provincia y localidad

Titularidad

Nivel y curso(elemental y medio)

Especialidad

Descripción: vacantes para las pruebas de acceso o ingreso a CP

Sistema de interpretación: número absoluto y porcentajes respecto a la matrícula del centro (para cada curso y especialidad)

Fuente: Conselleria de Educación (SwGestión)

**(VSE-O 2)(RE.7.)** ¿Cuántos candidatos/as (inscritos en las pruebas de acceso) intentan acceder a estos estudios? Desagregados por:

Provincia y localidad

Titularidad

Nivel y curso(elemental y medio)

Especialidad

Descripción: potencial alumnado inscrito en las pruebas de ingreso y acceso

Sistema de interpretación: número absoluto

Fuente: Conselleria de Educación (SwGestión/ITACA)

## Recursos: infraestructuras

**(CON 3)(RI.1.)** Dotación de infraestructuras (características físicas de los edificios). Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Descripción: infraestructuras necesarias

Los requisitos mínimos están estipulados en el Real Decreto 303/2010 de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 09/04/2010).

Sistema de interpretación: check-list (aulas, auditorio, biblioteca...)

Fuente: Conselleria de Educación (Direcciones Territoriales de Educación).

**(CON 3)(RI.2.)** Recursos para la enseñanza (medios materiales para enseñanza: instrumentos, recursos bibliográficos, recursos audiovisuales...). Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Descripción: infraestructuras necesarias.

Sistema de interpretación: check-list (instrumental prestable, instrumental común (percusión, pianos verticales, pianos cola...).

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Centros, Direcciones Territoriales de Educación)

**(CON 3)(RI.3.)** Gasto en mantenimiento. Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Descripción: presupuesto del CP (proporcionado desde la Conselleria de Educación)

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Centros).

## Recursos: económicos

**(VSE-O 1)(REC.1.)** Gasto en centros públicos en este tipo de enseñanzas. Desagregado por:

Provincia y localidad

Administraciones: GVA/municipios

Titularidad

Alumno

Descripción: gasto medio por alumno en los CP de la GVA

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Centros).

**(VSE-O 1/VSE-O 4)(REC.2.)** Gasto en educación musical en relación al gasto en formación profesional. Desagregado por:

Provincia y localidad

Administraciones: GVA/municipios.

Titularidad

Alumno

Descripción: gasto medio por alumno de CPM/ Gasto medio por alumno de FP

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Centros).

(VSE-O 1/VSE-O 4)(REC.3.) Gasto en educación en Danza en relación al Gasto en formación profesional. Desagregado por:

Provincia y localidad

Administraciones: comunidad/municipios

Titularidad

Alumno

Descripción: gasto medio por alumno de CPD/ Gasto medio por alumno de FP

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Centros).

### Recursos: humanos

(CON 5)(RH.1.) Profesorado que atiende estos estudios. Desagregado por:

Provincia y localidad

Administraciones: comunidad/municipios

Titularidad

Centros

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Especialidad

Descripción: profesorado en activo en estas enseñanzas (funcionario de carrera -definitivo o comisión de servicios-, funcionario interino)

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Personal).

(CON 5)(RH.2.) Tipo de formación del profesorado que atiende estos estudios. Desagregado por:

Provincia y localidad

Administraciones: comunidad/municipios.

Titularidad

Centros

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Especialidad

Tipo de formación (específica/técnica, metodológica, competencial, proyectos internacionales)

Descripción: Formación ofertada desde los CEFIRE y en la que ha participado profesorado de CPMD

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Innovación).

(CON 5)(RH.3.) Nivel salarial del profesorado que atiende estos estudios. Desagregado por:

Administraciones: comunidad/municipios

Titularidad

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Descripción: nivel salarial

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Personal)

(CON 5)(RH.4.) Dedicación del profesorado ¿El profesorado realiza alguna actividad profesional complementaria? Desagregado por:

Administraciones: comunidad/municipios

Titularidad

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Horas complementarias concedidas

Descripción: peticiones del profesorado de CPMD de compatibilidades horarias

Sistema de interpretación: porcentaje

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Personal)

Indicación: a este indicador sería recomendable añadirle una recogida de datos por encuesta anónima en los CPMD que contraste lo reflejado en la Administración educativa sobre permisos concedidos para estas actividades complementarias.

(CON 5)(RH.5.) Personal de Administración y Servicios (PAS) que atiende los centros. Desagregado por:

Provincia y localidad

Administraciones: comunidad/municipios

Titularidad

Centros

Sexo y edad

Nivel administrativo (auxiliar, técnico, contratado externo)

Estudios acreditados

Descripción: PAS de los centros que tienen atención directa para con la comunidad educativa (administrativos, limpieza, bedeles...)

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Centros).

### 3. Indicadores de proceso

Gestión de recursos humanos

(CON 5)(GRH.1.) Estabilidad del equipo directivo. Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad.

Centro

Curso académico

Descripción: cursos académicos en el que, al menos, el 30% del equipo directivo continúa en esta situación.

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Personal).

(CON 5)(GRH.2.) Estabilidad del profesorado (continuidad en el centro). Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Curso académico

Descripción: cursos académicos de continuidad del claustro

Sistema de interpretación: porcentaje respecto al total del claustro

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Personal).

(VSE-O 4)(GRH.3.) Tasa de admitidos en relación a solicitudes.

Desagregados por:

Provincia

Titularidad

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Especialidad

Descripción: Tasa de profesionales que trabajan respecto a las inscripciones en bolsas de trabajo

Sistema de interpretación: porcentaje

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Personal/Direcciones Territoriales).

(VSE-O 1)(GRH.5.) Situación administrativa del profesorado (funcionario de carrera, funcionario interino, especialista, sustituto).

Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Especialidad

Tipología de contrato: funcionario de carrera, funcionario interino, especialista, sustituto.

Descripción: Tipo de relación contractual con la Administración

Sistema de interpretación: lista con cantidades

Fuente: Conselleria de Educación (DG de personal)

### Actualización permanente del profesorado

(CON 5)(APP.1.) Participación del profesorado en actividades de formación permanente. Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Sexo y edad

Especialidad

Sistema de interpretación: porcentaje

Fuente: Conselleria de Educación (Servicio de Formación del Profesorado).

(CON 5)(APP.2.) Participación del profesorado en actividades de innovación y calidad desde el centro. Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Sexo y edad

Especialidad

Sistema de interpretación: porcentaje

Fuente: Conselleria de Educación (Servicio de Formación del Profesorado).

(CON 5)(APP.3.) Participación del profesorado en actividades extraescolares de colaboración cultural. Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Sexo y edad

Especialidad

Sistema de interpretación: porcentaje

Fuente: Conselleria de Educación (Servicio de Formación del Profesorado).

(CON 5)(APP.4.) Programas de movilidad. Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Asignatura/Especialidad

Sistema de interpretación: porcentaje

Fuente: Conselleria de Educación (Servicio de Formación del Profesorado).

(VSE-O 1)(APP.5) Gasto en euros destinados a la formación y especialización del profesorado.

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (Servicio de Formación del Profesorado).

### Procesos educativos

(PRO 1)(PE.1.) Horarios de atención al alumnado. Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Asignatura/Especialidad

Franja horaria: 9-12h, 12-15h, 15-18h, 18-21h.

Descripción: Horario de atención a alumnado, tanto horas como franjas horarias

Sistema de interpretación: lista con cantidades de horas por franjas

Fuente: Conselleria de Educación (DG de Evaluación, PGA -centro-).

(CON 5)(PE.2.) Ratio de alumnos/docente. Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Nivel (elemental y medio)

Asignatura/Especialidad

Descripción: ratio de alumnado/docente

Sistema de interpretación: ratio

Fuente: Conselleria de Educación (DG de evaluación, PGA -centro-).

(PRO 1)(PE.3.) Actividades de demostración (actuaciones/audiciones abiertas/audiciones de aula). Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Asignatura/Especialidad

Descripción: cantidad de audiciones del alumnado para cada especialidad o asignatura, si procede (no todas las asignaturas tienen audiciones)

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (PGA -centro-).

(CON 6/VSE-O 4)(PE.4.) Colaboración con otras instituciones.

Desagregado por:

Provincia y localidad

Titularidad

Centro

Sexo y edad

Nivel (elemental y medio)

Asignatura/Especialidad

Descripción: cantidad de audiciones del alumnado para cada especialidad o asignatura, si procede (no todas las asignaturas tienen audiciones) en colaboración con instituciones públicas o privadas (dentro o fuera del centro)

Sistema de interpretación: número

Fuente: Conselleria de Educación (PGA -centro-).

**(VSE-O 2)(PE.5.)** Programas de movilidad. Desagregado por:  
Provincia y localidad  
Titularidad  
Centro  
Sexo y edad  
Nivel (elemental y medio)  
Tipología: alumnado, profesorado (individual), centro  
Duración  
Asignatura/Especialidad  
Descripción: programas de movilidad desde el centro  
Sistema de interpretación: número  
Fuente: Conselleria de Educación (DG de Programas Europeos, PGA -centro-, OAPEE o SEPIE).

#### 4. Indicadores de resultados

##### Resultados finales

**(IMP 5)(RF.1.)** Tasa de graduación. Desagregado por:  
Provincia y localidad  
Titularidad  
Centro  
Sexo y edad  
Nivel (elemental y medio)  
Especialidad  
Descripción: tasa de graduación para último curso de elemental (4º) y profesional (6º), en relación con la matrícula en estos cursos (4ºE y 6ºP)  
Sistema de interpretación: porcentaje  
Fuente: Conselleria de Educación (DG de Centros -títulos-, centro -PGA-).

**(VSE-S 1)(RF.2.)** Tasa de aprobados. Desagregado por:  
Provincia y localidad  
Titularidad  
Centro  
Sexo y edad  
Nivel y curso (elemental, 1-4 o medio, 1-6)  
Especialidad  
Descripción: tasa de aprobados por curso y especialidad  
Sistema de interpretación: porcentaje  
Fuente: Conselleria de Educación (DG de centros -títulos-, centro -PGA-).

**(VSE-S 1)(RF.3.)** Tasa de abandono. Desagregado por:  
Provincia y localidad  
Titularidad  
Centro  
Sexo y edad  
Nivel y curso (elemental, 1-4 o medio, 1-6)  
Especialidad  
Descripción: Tasa de abandono (importante, por cursos), alumnado que no se matricula del curso anterior al actual  
Sistema de interpretación: porcentaje  
Fuente: Conselleria de Educación (DG de Evaluación, centro -PGA-).

**(VSE-S 2/VSE-S 4)(RF.4.)** Tasa de idoneidad del alumnado a los 8, 12, 16 y 18 años (año en el que se cumplen estas edades). Desagregado por:  
Provincia y localidad

Titularidad  
Centro  
Sexo y edad  
Nivel y curso (elemental y medio)  
Especialidad  
Descripción: tasa de alumnado con la edad idónea (1E->8 años, 2E->9 años... 6P->18 años)  
Sistema de interpretación: porcentaje  
Fuente: Conselleria de Educación (DG de Evaluación, centro -PGA-).

**(VSE-S 3/PRO 2)(RF.5.)** Resultados académicos al finalizar estudios. Desagregado por:  
Provincia y localidad  
Titularidad  
Centro  
Sexo y edad  
Nivel (elemental y medio)  
Especialidad  
Media de expediente  
Descripción: resultado académico del alumnado, mediante la media del expediente  
Sistema de interpretación: número  
Fuente: Conselleria de Educación (DG de Evaluación, centro -PGA-).

##### Impacto de la formación en el desarrollo personal y social

**(IMP 1/IMP 3)(IF.1.)** Ocupación profesional de los egresados de conservatorios profesionales. Tipo de ocupación. Desagregado por:  
Provincia y localidad  
Titularidad  
Centro  
Sexo y edad  
Especialidad  
Ámbito profesional  
Descripción: ocupación de los egresados (se considerará la continuación en conservatorios superiores como "Ampliación de estudios en enseñanza artística superior")  
Sistema de interpretación: número  
Fuente: Asociaciones de antiguos alumnos/encuesta.

*Clasificación de las ocupaciones profesionales (basado en informe de GVA)*

- 0. Sin actividad económica
- A. Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca
- B. Industrias extractivas
- C. Industria manufacturera
- D. Suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado
- E. Suministro de agua, actividades de saneamiento, gestión de residuos y descontaminación
- F. Construcción
- G. Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas
- H. Transporte y almacenamiento
- I. Hostelería
- J. Información y comunicaciones
- K. Actividades financieras y de seguros

- L. Actividades inmobiliarias
- M. Actividades profesionales, científicas y técnicas
- N. Actividades administrativas y servicios auxiliares
- O. Administración pública y Defensa; Seguridad Social obligatoria
- P. Educación
- P1. Ampliación de estudios en enseñanza artística superiores
- P2. Ampliación de estudios en otras enseñanzas
- Q. Actividades sanitarias y de servicios sociales
- R. Actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento
- S. Otros servicios
- T. Actividades de los hogares como empleadores de personal doméstico; actividades de los hogares como productores de bienes y servicios para uso propio
- U. Actividades de organizaciones y organismos extraterritoriales

(IMP 3)(IF.2.) Niveles salariales de los egresados. Desagregado por:

Edad y sexo

Sistema de interpretación: número

Fuente: Asociaciones de antiguos alumnos/encuesta.



LIBRE

VEN TA

**Apartado 3**

**ACERCA DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL  
DE CONSERVATORIOS PROFESIONALES  
DE MÚSICA Y DANZA  
DE LA COMUNIDAD VALENCIANA**

LUZ



## Capítulo 6 UNA APROXIMACIÓN A UN MODELO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA Y DANZA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Batiste Bernat Alcaide  
Purificación Sánchez-Delgado  
Jesús M. Jornet-Meliá  
Amparo de Dios

Como se ha señalado en el primer capítulo del presente informe, el Modelo de Evaluación Institucional centrada en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana tiene como eje central crear una cultura de calidad desde la evaluación entendiéndola como un proceso sistemático y riguroso para la mejora institucional.

Los enfoques de evaluación de Instituciones Educativas (IE) en general y, en particular, los conservatorios profesionales de Música y Danza, están vinculados con los escenarios en que se produce el hecho educativo, que recorren una gran cantidad de opciones, desde los elementos macro-organizacionales a los micro-organizacionales. Así, las IE se sitúan como un nexo de unión en la organización de la educación, entre los elementos macro-estructurales (los sistemas educativos) y los escenarios micro-educativos (el aula y el estudiante), tal y como ya ha sido comentado en anteriores capítulos de este informe.

Teniendo en cuenta el rol asignado a las IE en general, pueden darse dos enfoques, que no son mutuamente excluyentes (Leyva y Jornet, 2006):

- La IE como unidad organizativa del sistema educativo.
- La IE como centro de enseñanza-aprendizaje.

La IE como unidad organizativa del sistema educativo debe compartir sus objetivos y valores, estando al servicio de sus fines, aportando su esfuerzo para coadyuvar a la eficacia y eficiencia del SE y satisfaciendo las necesidades sociales, tanto las de su comunidad de referencia inmediata como de la sociedad en general.

Por otro lado, la IE como centro de enseñanza-aprendizaje puede entenderse desde diferentes enfoques (De Miguel, 1994; Mateo, 2000; Lukas y Santiago, 2004; Perales, Sánchez-Delgado y Chiva, 2002):

- La IE como *organización formal* atiende los diversos factores de eficacia y eficiencia, vinculado con su rol dentro del sistema educativo.
- Pero la IE además es una *comunidad educativa*, un espacio de relación interpersonal, con reglas determinadas y orientados a fines educativos, dando cabida a diferentes audiencias o colectivos, con roles diferenciados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Finalmente, la IE también es una *organización en continuo proceso de desarrollo*, que mantiene una estrecha relación de interdependencia con el medio en el que está situada.

Desde una perspectiva integradora la IE es la unidad organizativa en que se produce el hecho educativo, y debe concebirse como un sistema en el que integran diversos factores:

- *Personales*: factores, características y condicionantes de todos los actores implicados).
- *Organizacionales*: elementos vinculados con los recursos humanos y materiales (sujetos a consideraciones de eficacia, eficiencia, funcionalidad), a nivel individual, de aula y de IE.
- *Relacionales*: con su contexto social inmediato, con el mediato y con el SE del que forma parte.

En definitiva la IE es una realidad compleja, y por tanto necesita de una concepción sistémica, integrando las distintas dimensiones vinculadas a ella (entradas, procesos, resultados, y contexto). Además la IE es una unidad integrada dentro del sistema educativo y condicionada por el mismo. Y por último, es un elemento de servicio a la sociedad, que está condicionado y debe dar respuesta a su vez a la comunidad en que está inserta y a la sociedad en general.

Por otro lado, podemos hacer una breve revisión del concepto de calidad educativa a partir de diferentes perspectivas que ofrece diversas acepciones (Harvey y Green, 1993; De la Orden, 1997; Leyva y Jornet, 2006):

**Calidad como fenómeno excepcional**

- La calidad como noción tradicional se presenta de una forma elitista, es decir, que no se comprueba, o se da o no se da.
- La calidad como excelencia, entendida como superación de altos estándares (entradas/productos).
- La calidad como satisfacción de requisitos, siendo un control científico de calidad y superación de estándares.

**Calidad como perfección o coherencia**

- La cultura de calidad está centrada en todos los elementos del proceso. La meta de la calidad se consigue cuando hay coherencia entre todos los componentes del proceso.

**Calidad como ajuste a un propósito**

- Se entiende como la funcionalidad, existente si cumple los propósitos para los que se crea el servicio.

**Calidad como relación valor-coste**

- La calidad entendida como *accountability*, rendición de cuentas, relación entre los costes y los productos o resultados.

**Calidad como transformación**

- Cambio cualitativo. La calidad como perfeccionamiento de la institución y la capacidad de transformar la realidad, y de dotar a los estudiantes de herramientas para su propia transformación.

Por tanto, hablar de cultura de calidad desde la evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza en la Comunidad nos lleva a hablar de un modelo que parte del Modelo Sistémico de Arturo de la Orden (2007) en el que se señala que los efectos de evaluar han de incidir en tres aspectos clave:

1. La eficacia, entendida como grado de consecución de objetivos.
2. La eficiencia, como el grado en que se optimizan recursos en la consecución de objetivos.
3. La funcionalidad, como la adecuación de todo el proceso a las necesidades, aspiraciones y expectativas sociales

**Cuadro 1. Enfoque de evaluación institucional. Dimensiones clave**

<b>Contexto sociocultural y económico de la educación</b>	
A Necesidades, aspiraciones y expectativas sociales a que debe responder la educación/institución escolar	
B Metas y objetivos de la educación	
C Productos educativos Aprendizajes y equipamiento intelectual de los estudiantes	
D Procesos	
Organizativos Curriculares Instructivos Investigadores Evaluativos	Directivos y de liderazgo Administrativos y gerenciales Recursos humanos Recursos económicos Recursos materiales
E Entradas al sistema escolar Estudiantes: Número y características Profesores: Número y características	
Recursos asignados	

Dicho modelo parte de un enfoque que aborda las dimensiones clave que los caracterizan:

- *Objeto* ¿Qué se evalúa? *Holistas vs. parciales.*
- *Finalidad* ¿Para qué se evalúa? *Rendición de cuentas vs. perfeccionamiento/mejora.*
- *Control de la evaluación* ¿Quién evalúa? *Externo vs. interno.*
- *Orientación epistemológica y metodológica* ¿Qué métodos se utilizan? *Cuantitativos vs. cualitativos.*

El carácter interdisciplinar y dinámico atribuido a la evaluación de los centros educativos ha supuesto un giro en la concepción y metodología de la evaluación de instituciones, estableciendo una ruptura entre los modelos de evaluación tradicionales y los actuales. Desde la evaluación burocrática, rígida y jerárquica a la introducción de un enfoque abierto, flexible y dinámico actual, donde el proceso de la evaluación incide en el desarrollo de la organización escolar. Es, en este contexto, cuando surge el movimiento de la evaluación institucional, con el fin de cambiar los centros educativos, realizando un seguimiento de la actividad educativa del centro, fomentando su perfeccionamiento y valorando el mérito del mismo, detectando e identificando la existencia de problemas, descubriendo posibles soluciones, aplicando y midiendo su eficacia.

La evaluación se ha convertido en una actividad importante porque justifica, transforma y acredita o desacredita el sistema educativo, acarreado la formación de una opinión de que algo es de un cierto modo. Es necesaria en todos los centros (públicos y privados), y en todos los niveles educativos (desde la educación infantil hasta la universidad). Del mismo modo, con el fin de obtener la máxima calidad, todos los centros deben establecer criterios, actividades y estrategias que impliquen la autorreflexión interna de todos los miembros implicados en el mismo. En este sentido se puede afirmar que la evaluación debe ser un dispositivo generador de calidad.

En este caso se pretende realizar la evaluación de todos los conservatorios profesionales de Música y Danza dependientes de la Conselleria d'Educació de Generalitat Valenciana. Esto va a suponer para estos abrir un nuevo y necesario camino en la investigación educativa-musical/danza.

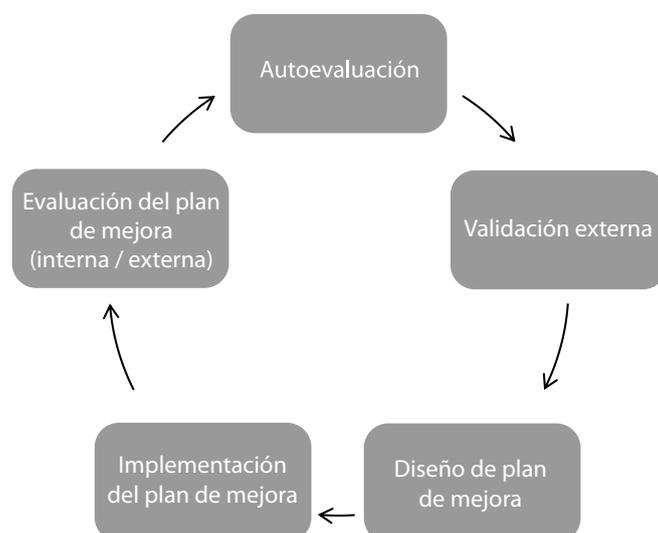
El diseño del modelo de evaluación utilizado para los conservatorios profesionales de Música y de Danza de la Comunidad Valenciana (Eval-CPMD-CV) se estructura en torno a las dos preguntas fundamentales de las evaluaciones: ¿Qué se evalúa? y ¿para qué se evalúa?

En referencia a las dos preguntas, diremos que se evalúa de una forma sistémica y holista, ofreciendo respuestas a efectos mediante el análisis de la eficacia, la eficiencia y la funcionalidad, además de la evaluación de necesidades y el análisis de la institución desde una perspectiva contextual y dirigida sobre todo a la mejora.

Los objetivos perseguidos en este proyecto de evaluación institucional se centran en coadyuvar al desarrollo de una *cultura de calidad* en los centros, utilizando para ello la evaluación como instrumento de detección de puntos fuertes y débiles, para orientar el desarrollo y diseño de un *plan de mejora* y, como último objetivo, asumir institucionalmente la mejora como un concepto de ciclo de calidad constante.

En este proyecto de evaluación institucional de los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana se evalúa tanto de forma interna, mediante los comités de evaluación internos (CEI), como de forma externa con los comités de evaluación externos (CEE), siendo los participantes los dinamizadores, los que aportan información y los que emiten informes (figura 3).

**Cuadro 2. El ciclo de la evaluación como estrategia de mejora institucional**



La metodología que se ha utilizado para la investigación es mixta (cuantitativa/cualitativa), siendo el punto de partida la negociación, la participación de los estamentos implicados en los CPMYD. Esta metodología incluye el autoinforme como estrategia de revisión interna, y de análisis de las propias fortalezas y debilidades. El autoinforme es responsabilidad del comité de evaluación interna (CEI) en el que están implicados los diferentes colectivos o audiencias presentes en el conservatorio. Este autoinforme es validado por un Comité de Evaluación Externa (CEE), mediante instrumentos como escalas y cuestionarios, entrevistas, observaciones y análisis documentales, así como la documentación de gestión.

Por tanto, como ya hemos señalado, el enfoque del que se parte es mixto por lo que hay una valoración de carácter interno que se complementa con una valoración externa. Para poderse llevar a cabo este proceso es imprescindible un equipo dinámico de actuación (ver figura 1).

Figura 1. Equipo dinámico de actuación en el proceso



La decisión está basada en el interés de desarrollar un trabajo colegiado que parta de recoger información de los diferentes agentes implicados directamente en los conservatorios profesionales de Música y Danza: profesorado, alumnado, familias, equipos directivos y personal de Administración y servicios (ver figura 2).

Figura 2. Información de los agentes implicados



El principal objetivo del Programa de Evaluación Institucional (cuadro 1), es facilitar un proceso de evaluación para la mejora de calidad de las enseñanzas con carácter oficial y validez en la Comunidad Valenciana, a través de un autodiagnóstico y de la visión externa aportada por expertos. Así mismo, mediante el proceso de este programa, se pretende también promover procesos de evaluación que favorezcan el establecimiento y la continuidad del proceso de garantía de calidad en las enseñanzas musicales y poder proporcionar a los estudiantes y a sus familias, y al conjunto de la sociedad, además de a los directores de los centros y al gobierno de las administraciones públicas los planes de actuación en cuestiones de calidad educativa. Por lo tanto hay que tener en cuenta que la evaluación institucional que vamos a realizar es un proceso de diagnóstico de las fortalezas y debilidades que concurrirán en un plan de mejora, que sería necesario implantar en la institución para mejorar la calidad de la enseñanza evaluada.

En este sentido, tal como podemos observar en el cuadro 3, el modelo de evaluación diseñado para los CPMYD contempla seis dimensiones:

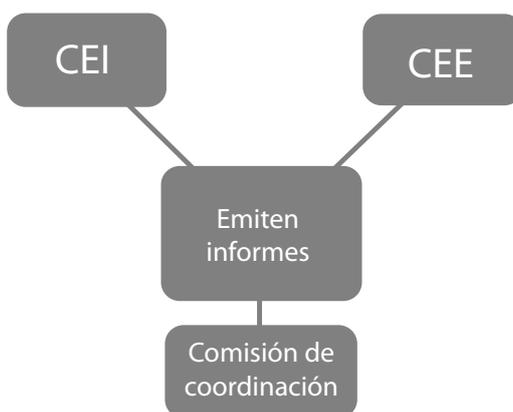
**Cuadro 3: Modelo de evaluación institucional**

Evaluación interna y externa	Organización de la enseñanza
	Recursos humanos y recursos materiales
	Programa formativo
	Proceso de la enseñanza
	Resultados
	Vinculación con el entorno
Informe final	

Este modelo como vemos en el cuadro 1 atendiendo a tres aspectos clave: qué, para qué y cómo evaluar:

- a) Qué queremos evaluar hace referencia a que nuestro objeto de estudio está centrado en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana y esto se desglosa en seis dimensiones: organización de la enseñanza, recursos humanos y materiales, programa formativo, proceso de la enseñanza, resultados y vinculación con el entorno.
- b) Para qué queremos evaluar ya se ha comentado anteriormente en otros capítulos y es con el fin de coadyuvar al desarrollo de una cultura de calidad a partir de la detección de los puntos fuertes y débiles de la institución que orienten al diseño y puesta en marcha de un plan de mejora.
- c) Cómo queremos llevar a cabo la evaluación. También se ha comentado que desde un enfoque holista y mixto.

**Figura 3. Comité de evaluación interno**



El Comité de Evaluación Interno (CEI) estará formado por miembros del equipo directivo del conservatorio, junto con el coordinador de formación, varios miembros del profesorado, un representante de familias, un representante de estudiantes y un miembro del personal de Administración.

El Comité de Evaluación Externo (CEE) estará formado por varios miembros del comité organizador del proyecto, un profesor externo al conservatorio que se esté evaluando, asesores metodológicos e inspectores de educación.

La recogida de información, como etapa más visible del proceso de evaluación, es un momento clave de implicación de los diferentes colectivos, que tienen la oportunidad de manifestar su opinión respecto a las diversas dimensiones consideradas como fundamentales.

Figura 4. Recogida de información en el proceso de evaluación



Finalmente, es muy importante destacar los dos tipos de protocolo de trabajo.

En el protocolo de trabajo I, se adaptó el modelo de referencia y se decidió si las fases de desarrollo fueron las correctas, además de la identificación de los obstáculos y facilitadores para el proceso de evaluación de los CPMYD. En este protocolo de trabajo I se consideró la posibilidad de establecer un cronograma para el diseño del modelo, quedando como resultado los documentos de trabajo 1 y 2.

Para el protocolo de trabajo II se decidió para cada dimensión si los criterios planteados eran los adecuados, al igual que si se podían reformular para adaptarlos a la realidad de los CPMYD. A su vez se vio la necesidad de preguntarse si era necesario recoger información mediante encuestas a alumnado, profesorado, familias y qué tipo de instrumento era el más adecuado, si las entrevistas, las encuestas... (ver Anexo 7). Y por último si existía documentación en los enfoques de gestión de los CPMYD que sirvieran de referencia para los indicadores y si era necesario cambiar el modo de gestión para disponer de indicadores.

En concreto, las fases del proceso de implementación del modelo de evaluación se recogen en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Fases en el proceso de implementación del modelo de evaluación

Fase	Actuaciones
1	Acuerdo/Contrato con el equipo directivo.
2	Sensibilización en el centro. Conferencias a: profesorado, alumnado y/Ao familias.
3	Formación del CEI.
4	Recogida de información: documentación e instrumentos de medida.
5	Análisis de la Información.
6	Interpretación de información. Elaboración del autoinforme (CEI).
7	Difusión de información en el centro. Plazo de alegaciones.
8	Incorporación de alegaciones (CEI). Informe de autoevaluación definitivo.
9	Visita CEE: elaboración de informe externo.
10	Integración de informes CEI/CEE.
11	Plan de mejora (Equipo Directivo del CPM).
12	Difusión del Informe de evaluación institucional y de su plan de mejora (web CPM).
13	Seguimiento de implementación de mejoras. Evaluación del plan de mejora.

Con este procedimiento, que centra el protagonismo de la evaluación en sus implicados, en las audiencias, se está contribuyendo a la propia validez de la evaluación, a su calidad y a su utilidad. La evaluación no es un procedimiento de control impuesto desde fuera. Así entendida, la evaluación institucional es una oportunidad para la mejora, en la que el control de la situación está en el propio equipo de trabajo, que decide para qué va a hacerla, en qué se va a centrar, a quién le va a preguntar y qué se va a hacer después con la información. Una evaluación planteada así tiene todos los requisitos para convertirse después en un plan de innovación y mejora realista, significativo, vivido como propio por el conservatorio, que realmente contribuya a hacer de éste una realidad educativa de mayor calidad.

En definitiva, se trata de aportar un autoinforme realizado por un comité interno y validado por un comité externo utilizando diferentes instrumentos (escalas y cuestionarios; entrevistas; observación y análisis documental).

El proceso llevado a cabo en el desarrollo y aplicación del modelo de evaluación institucional para los conservatorios profesionales de Música y Danza lo presentamos en el siguiente capítulo más detalladamente.

Los resultados de validación del modelo, sus protocolos e instrumentos, se presentarán en el Informe 2 de este proyecto, centrado en el análisis de los resultados obtenidos tanto en el subproyecto de indicadores, como en el de portafolios y en el que nos ocupa en este capítulo.



## Capítulo 7 DISEÑO Y ESTRATEGIA DE ELABORACIÓN DEL MODELO

Batiste Bernat Alcaide  
Purificación Sánchez-Delgado  
Jesús M. Jornet-Meliá  
Amparo de Dios

Como ya se ha comentado anteriormente, la evaluación se erige como punto de partida del proceso de renovación y mejora continuada que requieren los conservatorios profesionales de Música y Danza para ofrecer una respuesta adaptada y eficaz, teniendo como referencia las cotas más altas de excelencia educativa musical. Conscientes de la trascendencia que tiene la enseñanza musical y de la danza y la riqueza que aporta a la formación de los individuos, este hito académico para los conservatorios se convirtió en un punto de partida en la evaluación institucional para estos centros, y que se enmarca dentro de un conjunto de medidas dirigidas a potenciar la mejora del sistema formativo de las enseñanzas artísticas.

1. La evaluación es una herramienta fundamental para la mejora y el fortalecimiento de cualquier institución educativa.
2. Esta herramienta debería de instaurarse mediante acciones concretas en los conservatorios de nuestra Comunidad Valenciana.

De estas dos conclusiones nace un equipo de trabajo formado por profesionales tanto de la *Conselleria de Educació, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana*, la Universidad de Valencia y de los conservatorios profesionales de Música, que trabajan con la seguridad de que con la evaluación se mejora la calidad del sistema educativo en Música y Danza, y el compromiso e interés de mejorar la calidad en nuestros centros, en concreto en los conservatorios. La preocupación por estas circunstancias, nos conducen a la necesidad de conocer la opinión de los profesionales, directamente implicados en la educación y descubrir cuál es su opinión respecto a este tema. La evaluación y calidad, son dos conceptos que en la actualidad han adquirido un gran protagonismo en el ámbito educativo, ya que tanto la Administración, como profesores, padres, estudiantes y toda la sociedad, son más conscientes de la importancia y de las repercusiones del hecho de evaluar. Uno de los factores que explican este proceso de la evaluación, es el hecho de que los profesionales hayamos comprendido, que la evaluación se ha convertido en una disciplina científica, que sirve como elemento motivador y de ordenación intrínseca de los programas educativos.

Para la elaboración del subproyecto de Evaluación Institucional sobre la "Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana", las fases que se han seguido son las mismas que ya se mencionaron en el capítulo anterior:

**Cuadro 1. Fases en el proceso de implementación del modelo de evaluación**

Fase	Actuaciones
1	Acuerdo/contrato con el equipo directivo
2	Sensibilización en el centro. Conferencias a: profesorado, alumnado y/o familias
3	Formación del CEI
4	Recogida de información: documentación e instrumentos de medida
5	Análisis de la información
6	Interpretación de información. Elaboración del autoinforme (CEI)
7	Difusión de información en el centro. Plazo de alegaciones
8	Incorporación de alegaciones (CEI). Informe de autoevaluación definitivo
9	Visita CEE: elaboración de informe externo
10	Integración de informes CEI/CEE
11	Plan de mejora (equipo directivo del CPM)
12	Difusión del Informe de evaluación institucional y de su plan de mejora (web CPM)
13	Seguimiento de implementación de mejoras. Evaluación del plan de mejora

La dos primeras fases para poner en marcha el modelo de Evaluación Institucional en los CPMYD podemos decir que se inician con el "I Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana", en el que participaron miembros tanto de la Universidad como de la Administración pública y profesorado de los conservatorios.

El tema central de este evento era el estudio de la *evaluación* en la educación musical, en el marco de la reflexión pedagógica actual. Este I Congreso fue un foro abierto al diálogo, contraste y crecimiento de los participantes a través de ponencias, ágoras y talleres. Este hito académico se convirtió en un punto de partida en la evaluación institucional para los conservatorios, y que se enmarca dentro de un conjunto de medidas dirigidas a potenciar la mejora del sistema formativo de las enseñanzas artísticas.

A partir de este congreso se estableció un compromiso por poner en marcha un proyecto pionero en la Comunidad Valenciana: "Proyecto de cultura de calidad y evaluación en conservatorios de Música de la Comunidad Valenciana".

Por tanto, se llegó a establecer un acuerdo con el equipo directivo de cada uno de los conservatorios y se llevaron a cabo diferentes actuaciones a través de conferencias a los diferentes miembros de los centros con el fin de sensibilizar en la Evaluación como herramienta útil para la mejora institucional.

La tercera fase se centró en desarrollar un taller de formación dirigido al profesorado de los diferentes conservatorios sobre la Evaluación Institucional. La finalidad del mismo fue dar conocimientos básicos sobre los diferentes enfoques posibles para diseñar un modelo de evaluación institucional. Los miembros asistentes, de manera totalmente voluntaria, fue profesorado de los conservatorios que quisieron implicarse en el proceso empezando a formar parte de los Comités de Evaluación Interno (CEI).

Como objetivo secundario se consiguió llegar a identificar indicadores y criterios relevantes para la evaluación institucional. A partir de ahí se llegaron a concretar las seis dimensiones del modelo de Evaluación Institucional de CPMYD.

Las fases cuatro, cinco y seis se centraron en el diseño y validación de los diferentes instrumentos necesarios para llevar a cabo toda la recogida de información necesaria de todas las dimensiones desde las diferentes fuentes implicadas (profesorado, estudiantes, PAS, familias y egresados).

Dichas encuestas fueron distribuidas de modo que se recopiló toda información relevante de las seis dimensiones a abordar. Posteriormente se analizó dicha información, se interpretó y se elaboró el autoinforme por parte del CEI.

Se diseñaron una serie de instrumentos, para realizar todo este proceso de evaluación institucional, los cuales aportarán información necesaria de los diferentes centros educativos, en este caso conservatorios, para así poder valorar las fortalezas y debilidades de las instituciones educativas evaluadas, y al mismo tiempo poder realizar un plan de mejora, tan necesario para el progreso y bienestar educativo. Los instrumentos van destinados a las siguientes audiencias: alumnos, egresados, profesores equipo directivo, familias y PAS.

En este sentido, se ordenaron de la forma siguiente las seis *dimensiones* del modelo: organización de la enseñanza, recursos humanos y recursos materiales, programa formativo, proceso formativo, resultados y vinculación con el entorno.

La primera *dimensión* **Organización de la enseñanza** con 13 ítems distribuidos en tres *indicadores*, objetivos generales, perfil profesional de las titulaciones y planificación y liderazgo (han de tenerse en cuenta aspectos como, la estructura organizativa, la tipología de las titulaciones, la viabilidad de los objetivos propuestos,...), que son el marco de referencia de sus decisiones y actividades y la planificación como herramienta que incrementar la eficacia de un centro en la consecución de los objetivos.

**Cuadro 2. Organización de la enseñanza**

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA (13 ítems)	Objetivos Generales y Objetivos Específicos
	Perfil profesional de las titulaciones
	Planificación y liderazgo

La segunda *dimensión recursos humanos y recursos materiales*, constituyen la condición de partida con las que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad. Son condiciones de entrada que posibilitan su funcionamiento. Esta dimensión, la podemos observar en dos partes: la primera hace referencia a los recursos humanos y se proponen solo 9 ítems estructurados en tres *indicadores*; el segundo hace referencia a los recursos materiales y se proponen 10 ítems con sus dos respectivos *indicadores*.

**Cuadro 3. Recursos humanos y recursos materiales**

RECURSOS HUMANOS (9 ítems)	Recursos humanos: alumnado
	Recursos humanos: profesorado
	Recursos humanos: personal de Administración y servicios (PAS)
RECURSOS MATERIALES (10 ítems)	Recursos físicos: espacios y equipamiento
	Recursos financieros

En esta tercera *dimensión Programa formativo*, estructurada en cuatro *indicadores*, se precisaron 22 ítems, aunque está estructurado en cuatro *indicadores*, para recoger los aspectos a valorar de la *dimensión*. La estructura del plan de estudios, la diferente programación de las asignaturas y la planificación docente forman esta *dimensión*, sin olvidar la importancia que supone tener un plan de formación tanto para el profesorado como para el equipo directivo. Plan de formación importante en cualquier centro educativo, ya que en él, está descrito la innovación y el futuro de la educación. Así pues con todo se ofrece la posibilidad de dar una respuesta más cualitativa.

**Cuadro 4. Programa formativo**

PROGRAMA FORMATIVO (22 ítems)	Estructura del plan de estudios
	Programas de las asignaturas
	Dimensión práctica del programa de formación
	Planificación docente

Para valorar la *dimensión del Proceso de la enseñanza* se precisaron en el instrumento 19 ítems, estructurados en cinco *indicadores*. La optimización del proceso educativo está vinculada a la normalización y al desarrollo de centros abiertos y flexibles a las necesidades del alumnado. Los aspectos fundamentales en el proceso de la enseñanza son la metodología docente, el trabajo de los alumnos, la evaluación de aprendizajes y la orientación y acción tutorial, tan esencial en nuestros días, todo esto debe de estar coordinado de una manera significativa.

**Cuadro 5. Proceso de enseñanza**

PROCESO DE LA ENSEÑANZA (19 ítems)	Metodología docente
	El trabajo de los alumnos
	Evaluación de los aprendizajes
	Orientación y acción tutorial
	Coordinación de la enseñanza

La última *dimensión Vinculación con el entorno*, se adapta a las características personales de los conservatorios de Música y Danza, siendo una dimensión nueva dentro del modelo de evaluación institucional. En este apartado, se proponen 23 ítems dentro de sus tres *indicadores*.

**Cuadro 6. Vinculación con el entorno**

VINCULACIÓN CON EL ENTORNO  (23 ítems)	Alumnado
	Familias
	Instituciones

El autoinforme sigue una guía, fiable, de fácil manejo y comprensión y uniforme para todos los centros. En todo este proyecto siempre se ha contado con la colaboración y la experiencia de todos los expertos implicados en dichas instituciones musicales y de danza: profesores, equipos directivos, coordinadores, alumnado. Todos estos expertos pertenecientes a los diferentes conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana son los que han contribuido a realizar una **Guía de autoinforme** (*Guía práctica de materiales e instrumentos de evaluación del proyecto "Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana"*), que fue validada por el profesorado asistente y se estructuró en tres partes:

- A. Descripción del CPMYD
- B. Dimensiones de evaluación
- C. Síntesis evaluativa

<b>GUIA DE AUTOEVALUACION (Eval-CPMD-CV)</b>
Esta guía tiene por objeto facilitar al CEI la elaboración del autoinforme de evaluación. Pueden tomar este modelo y cumplimentarlo con los datos y resultados pertinentes.
Una vez concluido el autoinforme, deben grabarlo como documento pdf, y subirlo al Moodle de Evaluación Institucional en conservatorios en el apartado: SUBIDA DE ARCHIVOS generados por el CEI del centro al que pertenecen.
Muchas gracias por su colaboración.
Portada
Se identificará el centro, datos de contacto, y la fecha de finalización del autoinforme.
<b>AUTOINFORME DE EVALUACIÓN DEL</b>
<b>CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA O DANZA:</b>
Dirección:
Teléfono:
Director/a:
E-mail:
Fecha de finalización del autoinforme:
Indicarán los números de página en que comienza cada apartado y subapartado del informe.
<b>ÍNDICE</b>
<b>1. DESCRIPCIÓN DEL CPMYD</b>
I.1. Identificación del equipo directivo
I.2. Identificación de los miembros del CEI
I.3. Breve reseña histórica desde su creación hasta la actualidad
I.4. Infraestructuras
I.5. Especialidades que se imparten, con expresión de n.º de alumnos y curso

I.6. Profesorado, con expresión de un breve currículum de cada docente
I.7. Alumnado, con expresión del n.º de alumnos por curso y especialidad
I.8. PAS, con expresión del n.º de personas y funciones/cargo
<b>2. PROGRAMA DE ACTIVIDADES ANUAL: PLANIFICACIÓN Y PROYECTOS DE INNOVACIÓN</b>
<b>3. DIMENSIONES DE EVALUACIÓN</b>
3.1. Organización de la enseñanza
3.1.1. Objetivos generales y objetivos específicos de la enseñanza
3.1.2 Perfil profesional de la titulación de las EPMD
3.1.3 Planificación y liderazgo
3.2. Recursos humanos y recursos materiales
3.2.1. Recursos humanos: el alumnado
3.2.2. Recursos humanos: profesorado
3.2.3. Recursos humanos: personal de Administración y servicios (PAS)
3.2.4. Recursos físicos: espacios y equipamientos
3.2.5. Recursos financieros
3.3. Programa formativo
3.3.1. Estructura del plan de estudios
3.3.2. Programas de las asignaturas
3.3.3. Dimensión práctica del programa de formación
3.3.4. Planificación docente
3.4. Proceso de la enseñanza
3.4.1. Metodología docente
3.4.2. El trabajo de los alumnos
3.4.3. Evaluación de los aprendizajes
3.4.4. Orientación y acción tutorial
3.5. Resultados
3.5.1.- Resultados de aprendizaje
3.5.2.- Resultados inmediatos
3.5.3.- Resultados diferidos
3.5.4.- Satisfacción con los resultados
3.6. Vinculación con el entorno
3.6.1. Alumnado
3.6.2. Familias
3.6.3. Instituciones
<b>4. SÍNTESIS EVALUATIVA. DESCRIPCIÓN DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA INSTITUCIÓN</b>
<b>5. PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL</b>
<b>DOCUMENTOS ADJUNTOS</b>

La fase séptima consistió en difundir la información en el centro, de modo que mediante diferentes mecanismos (tablón de anuncios, mails, etc.) se hizo público el autoinforme dejando un plazo considerable para que cualquier miembro del conservatorio pudiera presentar las alegaciones que considerara oportuno.

Tras este periodo, la fase ocho consistió en incorporar por parte del CEI las alegaciones que se hayan podido realizar y con esta información queda por finalizado el autoinforme.

El siguiente paso a desarrollar, la fase nueve, consiste en realizar las visitas correspondientes por parte de los comités de evaluación externa a los diferentes conservatorios.

Los CEE, serán los encargados de visitar los diferentes conservatorios y analizar la guía de autoevaluación realizada por los CEI. Estos recibirán el autoinforme elaborado por el comité de evaluación interno y lo leerán y analizarán. Una vez estudiada dicha documentación realizarán la visita al conservatorio correspondiente y llevarán a cabo aquellas actuaciones que consideren oportunas con el fin de contrastar la información con la opinión del centro y clarificar dudas si las hubiera.

Las últimas fases, de la diez a la trece se centran en integrar la información aportada tanto por parte de los CEI como de los CEE haciendo hincapié en el plan de mejora que ha de recoger puntos fuertes y puntos débiles. Asimismo, ha de haber un orden de prioridad en el establecimiento de estas mejoras y la entidad o agente responsable de llevarla a cabo.

Finalmente se dará la mayor difusión posible al Informe de evaluación institucional del conservatorio por ejemplo a través de la propia web del centro.

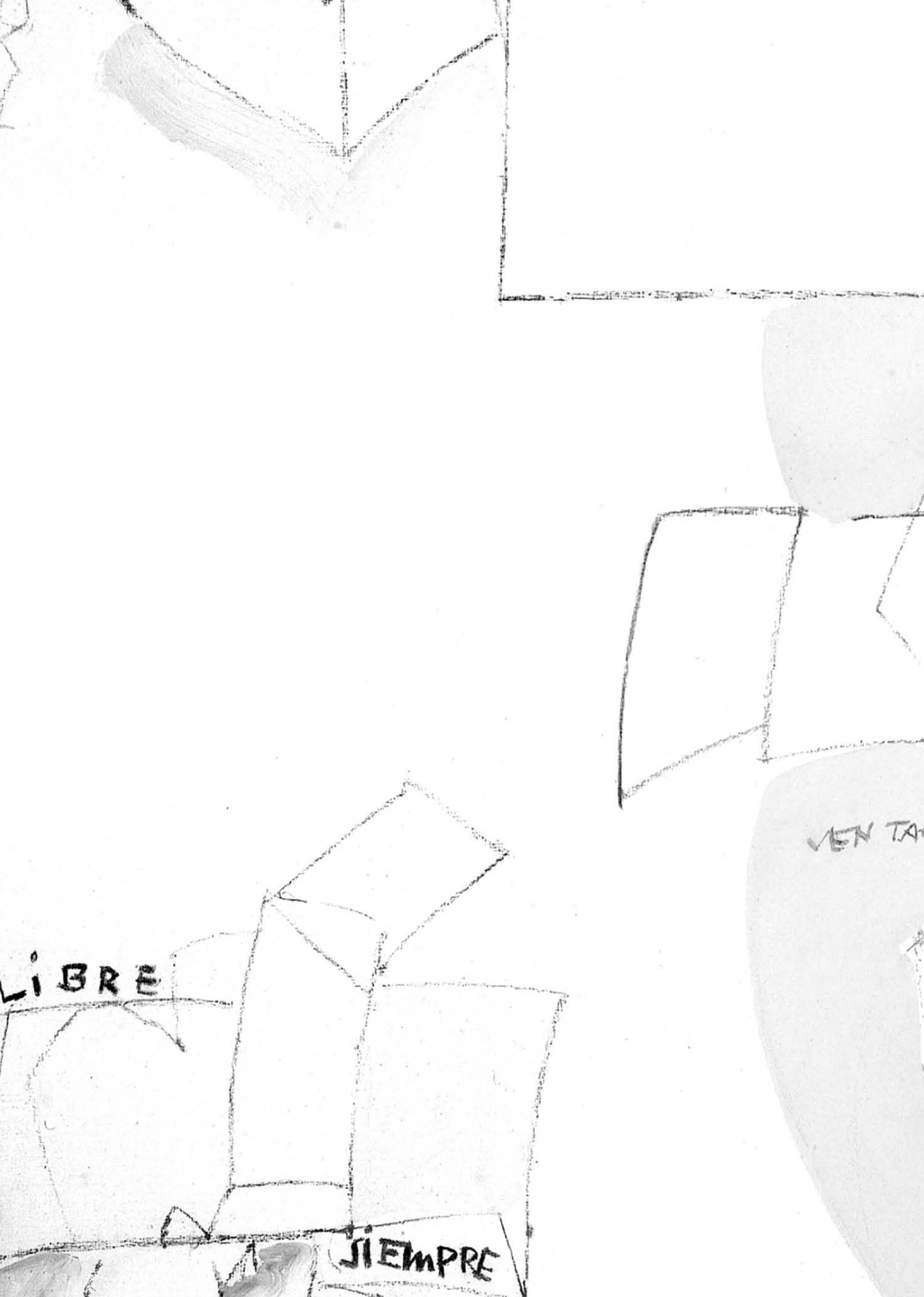
Y no podemos obviar decir la importancia de realizar un seguimiento de implementación de las mejoras.



LIBRE

SIEMPRE

VENTA





**Apartado 4**

**ACERCA DE LA EVALUACIÓN DEL LOGRO  
EN MÚSICA Y DANZA:  
EL PORTAFOLIO  
Y LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN**



LUZ



## Capítulo 8 LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS MUSICALES Y DE DANZA EN CONSERVATORIOS PROFESIONALES

Jesús M. Jornet Meliá  
Purificación Sánchez-Delgado  
José González-Such

La evaluación del logro o desempeño en Música y Danza probablemente es uno de los ámbitos más complejos de abordar. En múltiples ocasiones, quizás por su dificultad –y por qué no decirlo, por falta de formación en esta disciplina–, el profesorado lo asume como una tarea que sólo puede llevarse a cabo de forma subjetiva. No obstante, si bien es cierto que hay una carga importante de elementos difícilmente objetivables, ello no quiere decir que no sea posible avanzar en su objetivación. En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado se ve marcado por las opiniones que vierte el profesorado, tanto a nivel informal durante las clases en su relación con el alumnado, como de manera formal, a través de sus calificaciones.

Esa relación *profesorado/alumnado* encierra otra que es trascendental la de *evaluador/evaluado*, que necesariamente tiene implicaciones éticas muy importantes, pues la evaluación que emite un docente puede ser determinante tanto para el progreso del estudiante, como para el desarrollo de su propio autoconcepto, confianza y motivación para seguir los estudios.

Comprometerse con realizar una evaluación lo más objetiva posible es comprometerse con la ética de la función docente. Con seguridad, todos los docentes recordarán a aquel o a aquella profesora que en un momento dado fue capaz de darle un impulso y lo ánimo para continuar, mostrándole lo que realizaba de manera deficiente y ayudándolo, con sus consejos, a superar las dificultades. También, sin duda, habrá otros que en su experiencia se hayan encontrado a malos docentes, que cargados con sus frustraciones y su desidia al realizar una tarea (la enseñanza) a la que no querían dedicarse (pues siempre soñaron con ser artistas famosos) se erigen, desde su soberbia, en verdaderos obstáculos para el desarrollo del alumnado, tanto en su formación profesional, como en su desarrollo personal. Por suerte, el profesorado comprometido con la enseñanza y que disfruta ayudando a crecer y a desarrollarse al alumnado es sensiblemente mayor que los anteriormente mencionados, y prueba de ello ha sido la respuesta que este proyecto ha encontrado entre el profesorado de los conservatorios profesionales de Música y Danza.

La evaluación no es, pues, una tarea baladí, que se da de manera circunstancial en el proceso de enseñanza y que tiene una importancia secundaria. Se trata de una acción central sobre la que hay que investigar y trabajar permanentemente para realizarla mejor. Por ello, este subproyecto entendemos que es el que más directamente afecta al buen hacer docente y tiene unas repercusiones más directas sobre el alumnado.

En este apartado vamos a analizar algunos conceptos básicos que subyacen al planteamiento que proponemos, a la par que iremos mostrando los elementos que están implicados en el mismo.

### Las competencias en Música y Danza

Desde la irrupción del concepto de competencias como objeto de la enseñanza, se han ido produciendo propuestas y cambios metodológico-didácticos para atender su desarrollo (Delors et al., 1996; Eurydice, 2003; OCDE, 2003). El dominio educativo de la Música y la Danza, en sí mismo, siempre ha representado lo que hoy se define como competencias, y ha requerido formas específicas de trabajo que actualmente se van reflejando en otros tipos de enseñanzas.

*¿Qué entendemos por competencias?* En un trabajo anterior (Leyva y Jornet, 2006) definimos las competencias como “el conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes, que una persona posee y que son necesarias para:

- realizar las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo de una manera eficaz;
- resolver los problemas que surjan de forma autónoma, libre y creativa, y
- colaborar en la organización del trabajo y con su entorno socio-laboral” (p: 2).

La dificultad que tiene la definición de competencias para la enseñanza y para su evaluación es determinar de manera precisa y pormenorizada todos los componentes implicados en las tareas a realizar (Barberà, 2005). Definidas las tareas tal como señalamos se podrá, entonces, determinar cuáles pueden ser los *criterios implicados en la evaluación*, así como otros *factores que pueden influir en el desempeño y que deben considerarse elementos contextuales*, que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje.

En la implantación del enfoque de enseñanza por competencias en los diversos niveles educativos (desde la educación infantil, hasta la educación superior) se han producido diversos tipos de dificultades. Una de las más frecuentes es la relativa a llegar a conceptualizar un conocimiento o habilidad como competencia. No vamos a entrar en debates al respecto. Simplemente señalar que, por definición tal como hemos señalado anteriormente, la enseñanza de la Música y de la Danza siempre se ha basado en un enfoque de competencias, aún antes de que fuera formulado como tal. Por ello, en este momento las enseñanzas de Música y Danza pueden también beneficiarse de los avances pedagógicos que al respecto se han ido realizando.

El principio básico para la enseñanza de competencias es que *“únicamente se aprende haciendo”*, es decir el papel del alumnado ha de ser activo y requiere de un compromiso personal muy fuerte para asumir el protagonismo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, se priorizan los métodos didácticos que permitan desarrollar un *rol activo del alumnado*. Y, en consecuencia, en la *evaluación* también será necesario basarse en situaciones evaluativas en las que se observe lo que es capaz de realizar el alumnado. Ello implica necesariamente basarse en dos grandes principios:

- la complementariedad metodológica, utilizando formas estandarizables y cuantificables junto a otras de tipo cualitativo, y
- la determinación de criterios y situaciones de evaluación mediante el trabajo colegiado de equipos docentes.

Considerando la complejidad mencionada en los dos puntos mencionados, es muy importante tener en cuenta algunos aspectos que pasamos a comentar brevemente:

- La planificación de la enseñanza por competencias, su desarrollo, y el diseño de su evaluación deben basarse en *trabajos colegiados*. Para realizar una planificación adecuada es imprescindible que se haga por parte de un equipo docente; no caben en este sentido propuestas individuales que, por definición estarán sesgadas en función de la visión y experiencia del profesor/a que la formule.
- Aunque nos reñamos a la evaluación, hay que considerar que ésta forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no puede tratarse de manera independiente respecto a los *modos de aprendizaje* en que mejor se aborde el desarrollo de una competencia determinada. Las estrategias didácticas que se utilicen permitirán, en definitiva, identificar las mejores maneras en que evaluar la competencia. La evaluación no puede concebirse de manera descontextualizada en relación a la enseñanza (Martínez-Rizo, 2009).
- Atendiendo a los dos puntos anteriormente mencionados, en consecuencia, la *evaluación del logro de la competencia* en los estudiantes ha de basarse en el *consenso intersubjetivo* del equipo de profesores de una misma disciplina. En este sentido, el consenso intersubjetivo será la estrategia clave sobre la que apoyar la objetivación de criterios de evaluación a utilizar para evaluar cada competencia, y para establecer los niveles de logro o desempeño que gradúen de forma observable y precisa su adquisición por parte del alumnado.
- En cualquier caso, en la definición de cada competencia, no puede olvidarse que éstas implican la *integración de diversos componentes* o subdominios competenciales: conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas, valores... Y todos los subdominios deberán estar representados, y ponderados en función de la importancia o relevancia que cada uno de ellos tenga en la manifestación o logro de la competencia evaluada.
- Cuando se realiza una planificación de la enseñanza y de la evaluación de competencias en ciclos de formación que incluyan más de un curso académico, hay que tener en cuenta que podemos identificar *dos tipos de interrelaciones en la enseñanza* y en la evaluación de competencias (ver figura 1):
  - a. *Interrelación horizontal*: en cualquier nivel educativo, es posible que se den interrelaciones entre materias (disciplinas o asignaturas) desde las que se trabaje la misma competencia en un mismo grado o nivel educativo o competencias cuya complementariedad potencia el desarrollo de ambas.
  - b. *Interrelación vertical*, referida a que en la adquisición de competencias pueden darse graduaciones de dominio (escalación vertical) entre niveles o grados educativos, de forma que exista una continuidad explícita en el establecimiento de los niveles de desempeño que deben darse en el alumnado para que pueda ser promocionado a un curso o nivel superior.

Figura 1

Esquematación de la graduación de desempeño en evaluaciones por competencias diseñadas para grandes ciclos educativos



En este trabajo nos hemos centrado inicialmente en el diseño del desarrollo que deben presentar las competencias en 4º curso de nivel elemental y 6º de nivel medio o profesional. El hecho de tomar como referencia los cursos terminales es para facilitar el análisis posterior que permita acercarse progresivamente al establecimiento de estándares diferenciales por curso dentro de cada materia, disciplina o instrumento.

En cualquier caso, y respecto a los diseños curriculares de las enseñanzas artísticas mencionadas, entendemos que puede asumirse el concepto de competencias básicas que se determinan para el diseño curricular en las enseñanzas generales:

Las competencias básicas son aquellas que permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y, que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza [obligatoria]<sup>1</sup> prescrita para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, [incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria], desempeñar un rol profesional satisfactorio, y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (MECD, 2015, p. 1).

### La evaluación de competencias y el concepto de portafolio

Como señalábamos anteriormente, la complejidad de la evaluación de las competencias en Música y Danza, requiere de una aproximación evaluativa que pueda reflejar no sólo los avances que se van dando en el proceso de enseñanza en el alumnado, sino también los niveles de desempeño conseguidos al concluir un curso o nivel y los elementos contextuales que han estado presentes a lo largo del proceso educativo. Estos factores, los contextuales, resultan fundamentales para realizar una evaluación adecuada pues no sólo permiten definir mejor el desempeño logrado, sino todos los elementos que han facilitado, obstaculizado, o que simplemente se han dado como acompañamiento en el proceso de enseñanza.

Entre las diferentes técnicas que se han ido proponiendo para la evaluación de competencias, destaca el portafolios. Tal como señalamos en trabajos anteriores (Jornet y Sánchez-Delgado, 2012; Sánchez-Delgado y Jornet, 2014), un *portafolio*, como técnica de evaluación, es un *registro del aprendizaje* que se concreta en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el docente, se reúne material indicativo del progreso hacia los resultados esenciales esperados (National Education Association, 1993).

#### Características de los portafolios

No vamos a detenernos aquí, de nuevo, en la definición y especificaciones conceptuales de los portafolios, dado que ya los comentamos en trabajos anteriores referidos a este mismo proyecto, por lo que remitimos a los lectores interesados a las presentaciones realizadas en Jornet y Sánchez-Delgado (2012) y Sánchez-Delgado y Jornet (2014). Nos centraremos en destacar los componentes que, finalmente,

<sup>1</sup> Entre corchetes mantenemos los componentes que aparecían en la definición y que eliminamos para adaptarla a las enseñanzas artísticas profesionales.

caracterizan la opción metodológica de portafolios que utilizamos en este proyecto. Recuérdese que diferenciamos entre *portafolios de producto* y *de proceso*, y que en nuestro caso diseñamos un portafolios procesual de evaluación (García, 2000; Seda, 2002; Barragán, 2005).

Únicamente recordar algunas características que resultan de interés mencionar aquí para acercarnos de una manera más precisa a la presentación del diseño de portafolios realizado. De este modo, hay que señalar que:

- Los portafolios de evaluación reúnen colecciones de tareas del alumnado, es decir, trabajos producidos por ellos o evidencias acerca de los mismos, y que pueden haber sido realizados de manera individual o colectiva (trabajos de grupo).
- Las colecciones de trabajos son deliberadas y deben responder a estructuras graduales de desempeño en las tareas, o bien, a diferentes tipologías de tareas. Y, en cualquier caso si se trata de portafolios procesuales, deben estar organizados de manera cronológica.
- Deben representar de forma global las competencias que se pretenden desarrollar en cada asignatura.
- En los *portafolios de producto*, las *tareas representan uno o varios productos*, siendo una colección de diversas tareas, que pueden estar relacionadas entre sí o no. Cada una de las tareas tiene sentido en sí misma (ver ejemplo en cuadro 1).
- En los *portafolios procesuales* recuérdese que las tareas se estructuran de forma que permitan observar el proceso en que se desarrolla un producto. Hay que *analizar las fases en que se desarrolla habitualmente la tarea* completa, para identificar la estructura del portafolio en dichas fases, dado que cada una de las tareas de cada fase debe tener sentido en sí misma.

#### Cuadro 1. Ejemplo de un portafolio de producto

- Presentación del alumno
- Objetivos formativos
- Plan de competencias
- Catálogo de productos
- Índice de productos por competencia desarrollada
- Productos
- Información sobre las instrucciones que ha recibido el estudiante para elaborar el producto
- El producto en sí
- La autoevaluación del estudiante
- La evaluación por parte del profesor en forma de comentarios

- Normalmente en los *portafolios procesuales de evaluación* se deben definir claramente (y así se ha realizado también para este caso):

– *Contrato entre el profesor y el estudiante*: Se trata de que el estudiante sea consciente de que la tarea que debe llevar a cabo, incluido el portafolios, es importante e involucra tanto su esfuerzo como el del profesorado, su familia y compañeros. Es un principio de trabajo colaborativo que debe quedar evidente. De este modo pretendemos precisar la finalidad que se persigue con el uso del contrato: implicar al alumno en su aprendizaje, promover el trabajo cooperativo, aportar evidencias que nos ayuden a visibilizar los logros, así como las lagunas en el aprendizaje, etc.

– *Metodología*: Debe clarificarse qué aspectos de la docencia van a ser negociables por el alumno y como se va a usar el contrato: *¿Qué aprender? ¿Cómo aprender? ¿Cómo demostrar que se ha aprendido? ¿Cómo evaluar la calidad del aprendizaje?* (objetivos, metodología, calendario, evaluación, etc.). Asimismo, se trata de clarificar el modo o estructura en que deben aportarse las evidencias en el portafolios por parte del alumnado, y el rol que al respecto deberá desempeñar el profesorado.

– *Evaluación*: Es fundamental que queden claras qué “evidencias” o producciones del alumno demostrarán que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje a conseguir (pruebas, audiciones, acciones demostrativas del trabajo realizado fuera del aula, colaboraciones con organizaciones externas al conservatorio, etc.)

– *Recursos*: Aunque se trate de portafolios de evaluación –no de enseñanza– deben quedar explícitos los recursos didácticos y/o de apoyo que se van a ofrecer a los alumnos para facilitar su aprendizaje autónomo (acciones docentes, bibliografías, apoyos de expertos, visitas, talleres, audiciones, grupos de estudio, etc.).

– *Instrumentos y técnicas de recogida de información*. Para todas las evidencias que deben recogerse a través del portafolios, es necesario que estén bien diseñados los instrumentos o técnicas de recogida de información. En nuestro caso, posteriormente iremos mencionando cada uno de los que se han elaborado y que forman parte del portafolios (registros observacionales, rúbricas de evaluación, encuestas, autoinformes...). Se presentan en la *Guía práctica de materiales e instrumentos de evaluación del proyecto “Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana”*.

## El portafolios para la evaluación en conservatorios profesionales de Música y Danza en la Comunidad Valenciana

Para la evaluación del desempeño del alumnado en Música y Danza, se ha optado por el diseño de un portafolios procesual, que pueda ajustarse a la periodicidad con que se llevan a cabo las evaluaciones.

Los *objetivos* para utilizar un portafolios de estas características pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- En primer lugar, es el instrumento evaluativo que mejor *permite objetivar la evaluación*, dado que integra:
  - a. Planificación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, de forma conjunta, de modo que exista una coherencia entre lo que se pretende enseñar, el modo en que se enseña, y la forma en que se evalúa.
  - b. Mejora la comunicación entre las metas establecidas por el profesorado, los procesos que transmite, y la comprensión y asimilación de lo que entiende el alumnado. Esto es así dado que en el portafolios se evidencian y organizan todos estos elementos.
  - c. Integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje profesorado/alumnado de las aportaciones de ambos de manera explícita.
- Coadyuvar al desarrollo de una cultura de calidad, dado que no sólo objetiva mejor los desempeños del alumnado, sino que permite estudiar la calidad de los instrumentos utilizados para evaluarlos. El profesorado deja de ser el único instrumento de evaluación, y facilita estudiar la fiabilidad y validez de las calificaciones otorgadas.
- La evaluación actúa como un instrumento de detección de puntos fuertes y débiles, que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que constituye la base para el diseño de planes de mejora e innovación, facilitando la retroalimentación al alumnado acerca de su desarrollo educativo.
- Asumir institucionalmente la mejora en los procesos de aula como un concepto de ciclo de calidad constante, al disponer de evidencias que facilitan una doble lectura:
  - a. El desarrollo del alumnado a nivel particular.
  - b. La existencia de lagunas entre el alumnado que pongan de manifiesto dificultades que se den en la docencia con el conjunto del alumnado, lo que permite orientar procesos de revisión de los programas de enseñanza y/o de las metodologías didácticas.

Un componente muy importante en este tipo de portafolios es el *diseño de las rúbricas* para evaluar el desempeño o logro en las competencias musicales o de danza. Ciertamente es un reto objetivar cuales son los criterios de evaluación y su graduación, como elemento representativo de adquisición de las competencias.

Las *rúbricas de evaluación* son *especificaciones de los criterios* que hemos determinado para *evaluar una tarea*. En consecuencia, *describen las características con que se da una competencia* para realizar una tarea o actividad. Son, pues, los aspectos concretos en los que nos vamos a fijar para valorar el grado en que el alumnado tiene adquiridas, por ejemplo, las competencias necesarias para tocar el piano o para bailar una pieza clásica de ballet.

En el portafolios que hemos desarrollado también se utiliza la estrategia de rúbricas para evaluar otros aspectos, si bien, hemos de diferenciar entre:

- *Rúbricas genéricas* para evaluar competencias que puedan darse en todo el alumnado con independencia de la materia o especialidad, y
- *Rúbricas específicas* de materias o especialidades.

En el portafolios podemos diferenciar *dos grandes componentes*:

- a. Estructura del portafolios.
- b. Instrumentos y técnicas de recogida de información.

En cuanto a la estructura del portafolios, señalar que ya la hemos presentado en Sánchez-Delgado y Jornet (2014) y Jornet y Sánchez-Delgado (2015), así como hemos comentado los motivos de la inclusión de cada uno de los componentes en las carpetas del portafolios, por lo que no nos extenderemos excesivamente en su descripción. En el cuadro 2 reproducimos la síntesis de las carpetas que lo componen.

## Cuadro 2. Estructura del portafolio

- Carpeta 1. Evaluación inicial y contrato de trabajo profesor/a-alumno/a
- Carpeta 2. Evidencias de la implicación del alumno/a en el proceso de enseñanza/aprendizaje
- Carpeta 3. Evidencias internas de desempeño
- Carpeta 4. Evidencias de desempeño en actividades públicas del cpm
- Carpeta 5. Participación en actividades extraescolares
- Carpeta 6. Colección de evidencias de resultados de formación
- Carpeta 7. Síntesis de evaluación y recomendaciones de mejora

### a. Descripción del contenido del portafolios

El documento base que se propuso como portafolio en el taller de formación-diseño del mismo se presenta en la *Guía práctica de materiales e instrumentos de evaluación del proyecto "Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana"*. En él ya está ajustados los aspectos que se incorporaron tras su validación. Como puede observarse, se ha pretendido que el portafolios represente de la forma más fidedigna posible lo que sería un portafolios profesional, en el que el alumnado (en ese caso candidato a un puesto de trabajo) reúne los elementos que caracterizan sus competencias.

Adicionalmente se ha integrado en una estructura metodológico-didáctica que permita su utilización como elemento de diálogo profesorado/alumnado en cuanto al desempeño y evolución en el aprendizaje. De este modo, comentamos cada una de las carpetas y los elementos que se integran en ellas.

### b. Elementos de la estructura del portafolio

El portafolios debe tener unas características formales bien definidas. Por ello, se establece cómo debe estar organizado en su totalidad. Como puede observarse debe contener siete carpetas y, en cada una de ellas, se indica la información pertinente. Pasamos a describirlas brevemente.

De este modo, se establece que disponga de una *portada* en la que se indiquen los datos de identificación: alumno/a, profesor/a, centro, título, asignatura, departamento, curso.

Asimismo, se indica que se separe claramente el periodo evaluado con una página en la que se indique. De este modo:

- Se establecerá una periodicidad ajustada al desarrollo habitual de emisión de resultados de evaluación.
- Las carpetas 3, 4 y 5 se realizarán para cada periodo de evaluación.
- Cada periodo irá precedido de una página en que se indiquen las fechas a que corresponde.

### Acerca de la Carpeta 1. Evaluación inicial y contrato de trabajo profesor/a-alumno/a

Esta carpeta debe incluir los siguientes componentes:

- Índice
- Introducción o una carta de presentación en la que se expliciten los objetivos de realización del portafolios.
- EVALUACIÓN INICIAL. Debe permitir identificar claramente el punto de partida del estudiante, e incluir las siguientes evidencias:
  - a. *Evaluación por rúbricas*. Se tomará como referencia el sistema de rúbricas de evaluación global final del curso a comenzar.
  - b. *Observaciones descriptivas realizadas por el profesorado*. Se incluirán en las observaciones los elementos que puedan considerarse como obstáculos y facilitadores del posible progreso del alumno/a.
  - c. *Objetivos a conseguir*. Plan y contrato de trabajo profesor/a-alumno/a. En el plan se incluirá una descripción del modo de trabajo a desarrollar (por ejemplo, repertorio, cronograma...), así como las actividades que deberán realizarse a lo largo del curso por parte del alumno/a.
  - d. *Los modelos: D1, D2, R1* son los que se proponen para recabar la información que se contiene en esta carpeta y se muestran en la *Guía práctica de materiales e instrumentos de evaluación del proyecto "Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana"*.

### Acerca de la Carpeta 2: Evidencias de la implicación del alumno/a en el proceso de enseñanza/ aprendizaje

En ella se incluirán las evidencias acerca del trabajo cotidiano realizado por el alumnado, así como su evaluación. Se describirá el trabajo realizado en:

- a. Las clases (en relación con el profesor/a)
- b. Por cuenta propia (en casa, en el CPMD...)

Para la evaluación, se incluirán los siguientes componentes:

- a. Evidencias. Fichas de registro para (a) y (b).
- b. Valoración por rúbricas.
- c. Observaciones del profesor/a y del alumno/a.
- d. Los modelos de registros de evaluación: F1, R2, F2 se presentan en la *Guía práctica de materiales e instrumentos de evaluación del proyecto "Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana"*.

### **Acerca de la Carpeta 3: Evidencias internas de desempeño**

- Incluirá las evidencias del progreso del alumno/a OBSERVADAS EN LAS ACTIVIDADES DE CLASE. Se describirá el avance en el desempeño del alumno/a en cuanto a su:
  - a. Técnica instrumental
  - b. Estudios
  - c. Audiciones de aula
- EVALUACIÓN:
  - Evidencias. Fichas de registro para (a), (b), y (c).
  - Valoración por rúbricas desarrolladas específicamente para cada materia y curso.
  - Observaciones del profesor/a y del alumno/a respecto a la evaluación realizada.
  - Los modelos de registro de evaluación son los F3, R3 y aparecen en la *Guía práctica de materiales e instrumentos de evaluación del proyecto "Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana"*.
  - Aclaración sobre R3. Las rúbricas que se han desarrollado para la evaluación del desempeño en materias específicas (piano, danza clásica...) han sido diseñadas y validadas por el profesorado de los CPMDs. En el siguiente apartado de este capítulo se realiza una breve descripción del proceso seguido (que se especificará con resultados de los análisis llevados a cabo en el Informe 2 de este proyecto), y las rúbricas propiamente dichas se incluyen en los capítulos 11 y 12.

### **Acerca de la Carpeta 4. Evidencias de desempeño en actividades públicas del CPMD**

En esta carpeta se incluyen las evidencias del progreso del alumno/a observadas en las actividades programadas a realizar durante el curso. Es una evidencia dirigida a mostrar la calidad de la participación del alumnado en las actividades programadas. Se describe el avance en el desempeño del alumno/a tomando como referencia su participación en el CPMD en:

- a. Ensayos
- b. Audiciones
- c. Conciertos/actuaciones
- d. Solos orquestales

En la evaluación se recaban:

- Evidencias. Fichas de registro para (a), (b), (c), y (d).
- Valoración por rúbricas.
- Observaciones del profesor/a y del alumno/a.
- Los modelos de registros de evaluación son los F3 y R1 y se incluyen en la *Guía práctica de materiales e instrumentos de evaluación del proyecto "Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana"*. Hay que señalar que en este caso se utilizará el mismo modelo de F3 y de R1, pero se aplicará a partir de las actividades que se realicen de demostración fuera del aula, por ejemplo, en audiciones públicas.

### **Acerca de la Carpeta 5. Participación en actividades extraescolares**

En esta carpeta se recogen las evidencias de la participación del alumno/a de las que se disponga de información acerca de su colaboración en actividades externas al CPMD y relacionadas con su ámbito de formación. Se describirá la participación del alumno/a en actividades que realice fuera del CPMD y que sean complementarias a su formación:

- Asistencia a actuaciones/representaciones
- Participación en:
  - a. Bandas de música, orquestas...
  - b. Agrupaciones culturales, musicales
  - c. Actuaciones
  - d. Concursos...

- En la evaluación se consideran:
- Evidencias. Fichas de registro para (a), (b)...
- Valoración por rúbricas
- Observaciones del profesor/a y del alumno/a
- El modelo de registro de evaluación que se utiliza es el F4, que se muestra en la *Guía práctica de materiales e instrumentos de evaluación del proyecto "Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana"*.

#### **Acerca de la Carpeta 6. Colección de evidencias de resultados de formación**

Incluirá las grabaciones (audio/vídeo) del repertorio realizado por el alumno/a, así como de las audiciones públicas que se hayan llevado a cabo. En materias no específicas de interpretación, se incluirán exámenes, trabajos...

- En *materias de interpretación*, se incluirán en formato electrónico:
  - a. Grabaciones de repertorio realizadas al final de cada periodo formativo
  - b. Grabaciones de audiciones realizadas en público en el CPMD
  - c. Grabaciones de actuaciones (aportadas por el alumno/a) realizadas como actividades extraescolares
- En el caso de *materias no específicas de interpretación* se incluirán:
  - a. Exámenes
  - b. Análisis formales de carácter estético
  - c. Trabajos
- Para la *evaluación* se tendrán en cuenta:
  - Evidencias. Registros electrónicos y documentales.
  - Valoración por rúbricas
  - Observaciones del profesor/a y del alumno/a
  - Evidencias: Recopilación en CD u otro formato electrónico. Anexo al portafolios.
  - El CPMD aportará los medios para que puedan realizarse las grabaciones.
  - Es conveniente que se consensúe un sistema de referencia para que pueda ser accesible desde cualquier sistema.
  - Se incluirá un Índice/listado en papel en el portafolio, indicando lo que se incluye en el CD correspondiente (el modelo de listado es el F5, que se incluye en la *Guía práctica de materiales e instrumentos de evaluación del proyecto "Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana"*).

#### **Acerca de la Carpeta 7. Síntesis de evaluación y recomendaciones de mejora**

En esta carpeta se incluirá la síntesis de la evaluación realizada por el profesorado, así como la autoevaluación que haya realizado el alumnado; la calificación final que se le otorga; observaciones y recomendaciones de mejora. Se incluirá:

- a. La rúbrica global de evaluación realizada por el profesorado, con expresión de las puntuaciones parciales y su ponderación para emitir la calificación global.
- b. Comentarios/observaciones del profesorado, en las que se motiven las puntuaciones otorgadas.
- c. La rúbrica global de evaluación realizada por el alumnado, con expresión de las puntuaciones parciales y su ponderación para emitir la calificación global.
- d. Comentarios/observaciones del alumnado acerca de su autoevaluación.
- e. Recomendaciones de mejora que realiza el profesorado.

De este modo, para la evaluación se tendrán en cuenta:

- a. Evidencias. Rúbricas.
- b. Valoración por rúbricas.
- c. El proceso de síntesis de la evaluación se explicará en el Informe 2, dado que ha sido fruto de una validación por parte del profesorado de las diferentes especialidades analizadas. Se incluye la ponderación de cada una de las carpetas, así como el modo en que se sintetizara la evaluación en una calificación.
- d. Adicionalmente, la calificación será acompañada por observaciones del profesor/a y del alumno/a y recomendaciones de mejora, de forma que el alumnado contará con la explicación de la calificación obtenida, así como de un plan específico para superar las deficiencias observadas en su dominio competencial.

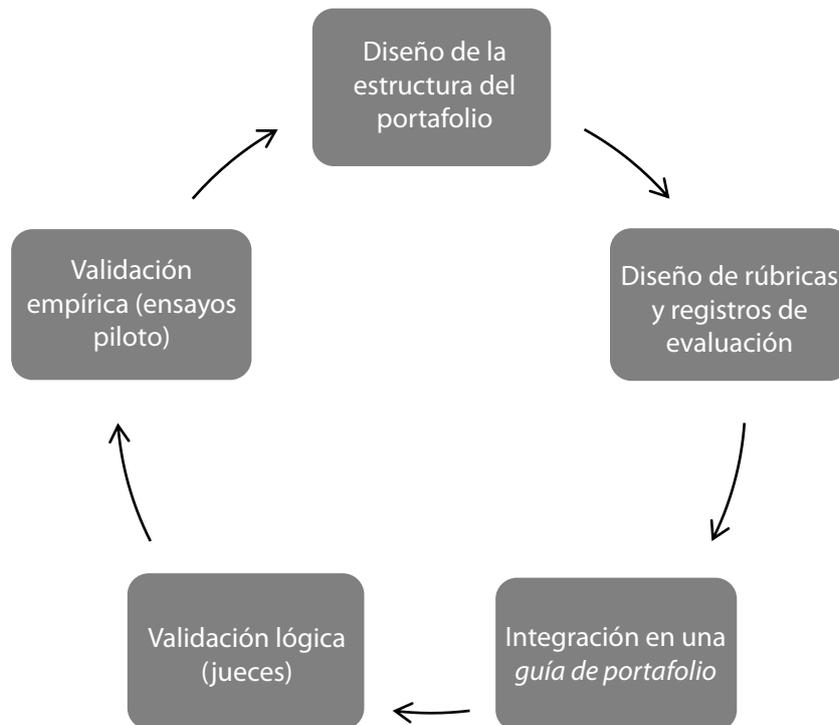
c. Consideraciones metodológicas en cuanto al diseño y desarrollo del portafolios y las rúbricas de desempeño

Tal como se comentará de manera más detallada en los capítulos siguientes (10, 11 y 12), el portafolios y las rúbricas de evaluación han seguido un proceso muy controlado para su diseño y desarrollo.

El punto de partida ha sido el trabajo realizado en un taller de formación con profesorado de conservatorios profesionales, a quienes se les presentó un diseño base, a la vez que se les solicitó que realizaran una primera validación de la propuesta. De este modo, como características básicas del diseño podemos señalar:

- Diseño negociado, basado en la participación del profesorado de departamentos implicados de los CPMDs.
- La metodología que se incluye es de complementariedad metodológica: Cuantitativa/cualitativa.
- Incluye como elementos clave:
  - a. Validación lógica por parte del profesorado de conservatorios (comités de juicio).
  - b. Validación empírica (basada en aproximaciones de investigación evaluativa).
- Elemento central del diseño es la elaboración de las rúbricas para la evaluación del desempeño. El esquema básico de trabajo se comentó en el capítulo 1 y se explicita el proceso y el resultado (las rúbricas) en los capítulos 10 a 12.
- Los estudios llevados a cabo para el diseño y validación del portafolios y de las rúbricas serán expuestos en el Informe 2 del Proyecto. En la figura 1 se resume el ciclo de trabajo desarrollado.

Figura 2. Ciclo de diseño/desarrollo de los estudios de validación del portafolios de evaluación y rúbricas





## Capítulo 9 EL VALOR FORMATIVO DE LA MÚSICA Y LA DANZA Y SU EVALUACIÓN: APORTACIONES A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN EXISTENTE

M.<sup>a</sup> Jesús Perales  
Carlos Sancho  
Margarita Bakieva

### Introducción

El reconocimiento de la importancia de la Música en la formación inicial de la persona ha variado, y con él ha cambiado el peso relativo que se le otorga en el currículum escolar de la educación primaria y secundaria. También ha variado con el tiempo el tipo de contenidos que se consideran más relevantes a trabajar dentro de esas horas. Por otro lado, más allá de esta aproximación “escolar”, niños/as y jóvenes se acercan a la Música y la Danza a través de multitud de actividades extraescolares en diferentes contextos, desde lo más lúdico a lo más técnico. Entre ellos, merecen especial atención en la Comunidad Valenciana el ámbito de conservatorios y el de las Bandas de Música, tanto por la cantidad de personas implicadas, como por la calidad de la formación musical y por el contexto de socialización que suponen.

Toda esta formación en Música y Danza, tanto la reglada como la no reglada, tanto la más lúdica, como la fundamentalmente técnica, tiene una influencia poderosa en el desarrollo personal, y en el resto de aprendizajes en los que nos vemos inmersos, dentro y fuera del Sistema Escolar. La investigación sobre ello es amplia, pero dispersa.

En este capítulo se intenta sistematizar brevemente la investigación más reciente sobre este ámbito, que, indirectamente, aporta evidencias de la importancia de la evaluación para que la propia enseñanza de la Música y la Danza pueda desarrollar toda su potencial influencia positiva en el desarrollo de las personas. Acercarse a la Música y la Danza, conocerla, disfrutarla y hacerla propia contribuye a que el conocimiento y la vivencia de la realidad sean más completos y enriquecedores. Y así se ha entendido desde todos los niveles educativos, tanto en el desarrollo temprano, como en el sistema educativo formal y también a nivel de centros específicos, como los conservatorios.

### Revisión de investigaciones sobre la influencia de la Música y la Danza sobre diferentes variables escolares y no escolares

Los efectos de la Música en el desarrollo mental están bien documentados en la investigación (Choi y otros, 2005; Rio y Tenney, 2002; Robb, 1999). Diferentes autores afirman también que la Música está relacionada con el desarrollo cognitivo y psicosocial, influyendo de manera beneficiosa en diferentes aspectos sobre el rendimiento educativo (Robb, 1999; Yoon, 2000). Para mencionar solo a algunos, realizaremos un breve recopilatorio de las ideas que se aportan desde las diferentes investigaciones, recorriendo los estudios realizados sobre aprendizaje en Música en la infancia y vinculación con el aprendizaje escolar, para después revisar la investigación centrada en conservatorios de Danza y Música.

Los períodos iniciales de nuestra educación son fundamentales en el desarrollo de la expresividad musical y permitirán al niño o niña en un futuro conseguir de forma más completa y atractiva una serie de funciones sensomotrices (esquema corporal, coordinación motriz) y perceptivas (percepción, organización del espacio, organización del tiempo). El Arte y la Música son vehículos que permiten realizar este proceso de forma natural, atractiva y completa (García-Herrera, 1995). En las palabras del autor:

“Hay que ayudar al niño a descubrir los sonidos y a estructurar este mundo, sus parámetros y relaciones entre los mismos. Hay que ayudarle a crear un lenguaje sonoro por medio de la utilización de este material, para que así pueda crear, expresarse y comunicarse” (García-Herrera, 1995).

Duran (2012) afirma que el desarrollo de habilidades musicales está directamente relacionado con el desarrollo de aspectos positivos presentes en la mente humana, subrayando también la importancia de una educación musical en la primera infancia. Beñaran (2013) destaca algunos ejes más importantes de trabajo con los niños y niñas de 0 a 3 años; entre ellos señala el movimiento del cuerpo, el desplazamiento y situación en el espacio del cuerpo y otros objetos, la verticalidad, las distancias y ampliación del espacio, la coordinación con otros cuerpos, trabajar las sensaciones del pensamiento, utilizar el placer del movimiento y el juego, la necesidad y el deseo de actuar, el deseo de ser y actuar, y el impulso de la vida. Todos estos elementos educativos serán la base para el futuro desarrollo motriz, la coordinación, la expresividad emocional y corporal.

Seeman (2008) realizó una intervención en la que se demostró que la aplicación práctica de actividades musicales de contenido integrado puede aumentar las habilidades del lenguaje receptivo en población de riesgo en la primera infancia (hasta los siete años). El argumento de esta afirmación reside en el mecanismo de dependencia de la capacidad auditiva de la recepción y de la producción

lingüística y en que ambas son afinadas mediante las habilidades de escucha. Es interesante mencionar otra investigación en la que se demuestra la existencia de una correlación entre la capacidad de lectura a primera vista al piano y la capacidad de ejecución final y musicalidad en la ejecución de la pieza memorizada (Cuartero y Payri, 2010). Si unimos las dos hipótesis, se puede inferir que la influencia mutua entre capacidades como comprensión y ejecución lectora y comprensión y expresión musical, está estudiada y demostrada, siempre partiendo de condiciones similares.

Las investigaciones revisadas presentan información no sólo a nivel de variables actitudinales, que por supuesto ejercen una influencia sobre el desarrollo general del ser humano, sino también sobre variables aptitudinales. A nivel de las instituciones educativas formales, que abarcan las edades comprendidas entre la infancia y adolescencia, está ampliamente demostrado que las actividades extraescolares o extracurriculares, también las vinculadas con la Música y la Danza, juegan un rol muy importante en la adquisición de competencias básicas y su posterior desarrollo. Carmona, Sánchez-Delgado y Bakieva (2011) han hallado en su estudio que aquellos alumnos o alumnas de colegios o institutos que iban a clases extraescolares de Música, tenían un mejor rendimiento en matemáticas, comparado con aquellos que no asistían. Dryden (1992: 72) demuestra la asociación entre la participación en bandas musicales escolares y mejora en el rendimiento en lectura en general y la comprensión lectora en concreto. En relación con esto, Cogo-Moreira y otros (2013), afirman también que las clases de Música tienen un efecto positivo en las habilidades de lectura y rendimiento académico general. El mecanismo mediante el cual funciona la transmisión, según los autores, es lógico: el ritmo de la música se transfiere al ritmo de la lectura; la coordinación entre vista y motricidad es necesaria para su utilización en otras áreas académicas. El entrenamiento de la memoria, la escucha y la concentración, la disciplina y otras altas habilidades mentales son las que se adquieren y/o se desarrollan en Música y se transfieren a las áreas académicas (Mickela, 1990). Dryden (1992) menciona además el ritmo, la coordinación física, la motricidad gruesa y fina, el pensamiento crítico, la memorización, la escucha y la lógica.

El elemento motivacional, uno de los más importantes para los estudios escolares, sigue siendo el tema de muchas investigaciones sobre educación. Ebie (2005) habla de que los alumnos que realizan actividades extraescolares, como Música o deporte, fomentan esa cualidad. Para ambos grupos de estudio la conexión emocional con su actividad es de importancia considerable. Así, los chicos y chicas comparten las experiencias y emociones mediante la música o experimentan liberación emocional practicando actividad física. Las vivencias basadas en las emociones hacen que los chicos y chicas se motiven más sobre su vida escolar. Desarrollando la idea del autor, las actividades de Música, actividades físicas, o combinación de ambas –como es el caso de Danza–, pueden propiciar un ambiente emocional saludable, motivar y reducir el estrés vivido en el centro escolar.

Cabe enfatizar que la música tiene impacto directo sobre las emociones humanas y la relación entre estos está demostrada mediante muchos estudios o ensayos (Ebie, 2005; Davies, 1983; Goldstein, 1980; Hevner, 1936; Langer, 1953; Meerum-Terwogt y Van Grisven, 1991; Sloboda, 1991; VanderArk y Ely, 1991; Waterman, 1996). Deere (2010: 89) afirma que educación musical influye positivamente en el clima escolar y el ambiente de aprendizaje.

En el ámbito específico de los conservatorios de Música y Danza, la investigación también demuestra la influencia positiva de estos aprendizajes en el desarrollo de las personas, yendo más allá de lo evaluado en la escuela. Madden y otros (2014) afirman que la participación en actividades musicales desde la infancia ayuda a construir personas productivas, bien socializadas, y además excelentes personas. Lipman (2013) va más allá y expresa la idea de que muchos triunfadores dicen que la música les abrió personalmente los caminos para el pensamiento creativo. Y no solo se queda en el mundo de la fantasía, las experiencias de estas personas sugieren que el entrenamiento musical agudiza además otras capacidades: la colaboración, la capacidad de escuchar, una forma de pensar que entrelaza las ideas dispares, el poder centrarse en el presente y el futuro al mismo tiempo. Incluso hay estudios que confirman que los propios estudiantes de Música valoran más alto su desarrollo personal en comparación con otros adolescentes que no realizan estudios musicales (Tripliana, 2009).

Volviendo al tema de motivación, en el aprendizaje de la Danza se concede un rol importante al clima que se crea mediante la interacción con los compañeros y compañeras; éste influye en la motivación hacia la Danza. La motivación en este caso se puede basar en la necesidad de competencia con los compañeros y compañeras (Amado y otros, 2012):

“Este hecho puede verse influenciado porque en el ámbito de la danza profesional todos los trabajos siempre van destinados a conseguir mayor competencia motriz entendida como un “poder hacer eficaz” ante una determinada intención, lo que implica un entrenamiento concreto de la técnica como medio para dotar al bailarín de las herramientas necesarias que le permitan una suficiente autonomía para exteriorizar sus emociones” (Fructuoso y Gómez, 2001).

Asimismo, la danza contribuye al desarrollo de la motricidad, mejorando la expresión corporal que ayuda a la persona a relacionarse con el mundo, a exteriorizar y compartir sus sentimientos y pensamientos con otros iguales. Este tipo de expresión permite a la persona una búsqueda de la superación personal y colectiva. Paralelamente, desde la visión de “ser mejores”, el bailarín o bailarina son percibidos como seres llenos de potencialidades y se caracterizan como un “yo puedo corporal”, es decir, toman conciencia de sus capacidades, y estas les permitirán enfrentarse al mundo (Benjumena, 2007; Barbosa-Cardona y Murcia-Peña, 2012). En esta línea, los jóvenes desde su práctica técnica están en busca de la superación, de ser mejor (Barbosa-Cardona y Murcia-Peña, 2012), y cuando ven que llegan a tener dominio en el ámbito que han escogido, los beneficios se aprecian en la autoestima; lo que les hace estar más satisfechos en los ámbitos personal y académico.

En la misma línea, un estudio sobre la motivación de estudiantes, realizado por Granda, Cortijo y Alemany (2012) desde el conservatorio profesional de Música, demuestra la correlación entre la nota académica y el autoconcepto general y musical y habilidad musical. Por lo que aquellos alumnos que se vean como buenos en estudios escolares y en Música estarán predispuestos a desarrollar sus habilidades musicales, porque el proceso lo perciben como agradable. Haciendo eco a la idea, Holgado, Navas y Marco (2013) hallan en su investigación que la autoestima musical es un predictor de la participación del estudiante en actividades musicales (dentro y fuera del centro). Sin embargo:

“En los estudiantes de conservatorios la motivación de logro se ha considerado no tanto como variable de motivación en sí, sino como causa que predispone para realizar las acciones necesarias para obtener rendimiento académico. Los estudiantes de conservatorio que tienen baja motivación de logro y tienen una percepción baja de inteligencia emocional suelen abandonar los estudios de música” (López-Bernad, 2013).

El estudio realizado por Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín (2015) con los estudiantes del conservatorio de Danza ha revelado importantes relaciones de dependencia entre el rendimiento y los factores emocionales de autoestima y motivación. La autoestima general y familiar han sido los factores más influyentes sobre el rendimiento académico, mientras que el compromiso y entrega en el aprendizaje se ha revelado como el principal factor de motivación, con mayores efectos a largo plazo sobre el rendimiento académico. Es decir, el alumnado con una mayor autoestima asimila mejor los contenidos y desarrolla procedimientos y actitudes positivas conducentes a mejorar su rendimiento personal y académico.

Con este breve repaso hemos ofrecido algunas ideas que pueden dar una visión de las investigaciones sobre la influencia del estudio de Música y Danza a nivel de conservatorios. Es cierto que este tipo de estudios son mucho menos frecuentes que los abordados desde el ámbito de educación formal, aunque los estudios reseñados permiten concluir que la información recopilada ofrece evidencias sobre la importancia de una educación integral, sin contraponer la educación artística a la educación técnica, dando una oportunidad de combinar ambas para un crecimiento personal y académico global.

### **Revisión de investigaciones sobre las prácticas evaluativas en el ámbito de la Música y la Danza**

Una buena parte de la investigación revisada en el apartado anterior toma como punto de partida las evaluaciones de aprendizajes realizadas en el ámbito de la Música y la Danza, y de cómo esta evaluación se vincula con el desarrollo de diferentes variables, cognitivas y no cognitivas; escolares y no escolares.

La evaluación del aprendizaje en el ámbito de Música y Danza, tanto dentro del sistema escolar como en los conservatorios, es un desafío para el profesorado, que no siempre encuentra metodologías y estrategias suficientemente adecuadas para hacerle frente, tanto en la valoración de competencias técnicas, como en la ejecución de instrumentos, así como también en otras competencias vinculadas hacia la percepción del ritmo o la expresividad.

La evaluación, tanto en su dimensión formativa –acompañamiento y mejora del proceso educativo–, como en la sumativa –calificación final, promoción– tiene un papel fundamental con fuertes implicaciones para profesorado y alumnado. Sin embargo, la confianza de los y las docentes en los métodos y estrategias utilizadas no es todo lo sólida que sería deseable. En este sentido, sin duda, observamos la aparición de muchas preguntas sin respuesta en relación a la evaluación de la Música a nivel escolar (Duke, 2010) y a nivel de conservatorios profesionales de Música (Vilar, 2001). La propia opinión del profesorado de conservatorios de Música y Danza indica que existe un panorama contradictorio entre el desarrollo de la evaluación en el aula y las pruebas con jurado oficial, ya que el alumnado sigue encontrando mucha distancia entre ambos contextos de evaluación y no es siempre capaz de demostrar su competencia con esos mismo nivel en esos contextos diferentes (Jornet y Sánchez-Delgado, 2014).

A nivel escolar, a partir de la literatura especializada y científica podemos observar como diferentes autorías fundamentan que la puesta en marcha de un proceso evaluativo es muy positiva para mejorar el propio rendimiento del alumnado en relación a competencias musicales (Flores, 2012; Aramberri, 2005; Giráldez, 2003; Pujol, 1995) y competencias dancísticas o de interpretación dramática (Gallardo-Vázquez y León, 2004). El propio proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito artístico puede mejorar cuando se desarrolla un adecuado lineamiento evaluativo:

“En un esfuerzo por enfatizar la evaluación basada en los logros y restar énfasis al uso subjetivo para determinar las calificaciones de los estudiantes de música, programas de estudios basados en estándares se deben considerar como un “punto de partida” en la formulación de estrategias de evaluación” (Russel y Austin, 2010: 50).

En este sentido, está demostrado a nivel escolar que son necesarios una serie de instrumentos evaluativos para comprobar el rendimiento en el ámbito artístico de la Música, que aseguren una adecuada fiabilidad y validez sobre la evaluación desarrollada (Chacón, 2012), siendo por tanto, totalmente imprescindible la formación docente en metodologías y técnicas de evaluación sobre este ámbito (Vilar y Gómez, 2005).

A nivel de aula en el ámbito escolar –ya sea educación primaria o secundaria–, Alsina (2008) propone el portafolios artístico o carpeta de aprendizaje como una herramienta útil para comprobar la competencia musical del alumnado. “Si en arte se trata de una herramienta que evalúa los materiales, en educación depende de los objetivos o de las intenciones educativas y se trata de una herramienta que favorece la autorreflexión -metarreflexión- y permite una tutorización” (Alsina, 2008, p. 50). Asimismo, en relación a la educación secundaria, investigaciones recientes indican los beneficios y las utilidades pedagógicas que proporciona la utilización de rúbricas para medir el desempeño musical del alumnado (Latimer, Bergee y Cohen, 2010). De manera más específica, estos resultados de investigación sugieren que la rúbrica es un instrumento evaluativo que constituye una adecuada descripción del rendimiento musical y facilita por tanto, una adecuada utilidad pedagógica en la justificación fiable de la evaluación en este ámbito. Del mismo modo, en general en el ámbito de educación secundaria, la evaluación del aprendizaje musical sí que va experimentando un proceso de mejora en la introducción de elementos que favorezcan estos procesos, como puede ser la adecuación de metodologías evaluativas e instrumentos validados o incluso aportaciones teóricas sobre la propia práctica (Díaz y Giráldez, 2007; Díaz, 2011).

Estas evidencias a nivel de escuela o instituto, sin duda, alientan a seguir progresando también en el ámbito de los conservatorios profesionales de Música y Danza, aportando propuestas hacia la mejora de la evaluación en estos niveles. Por ello, son especialmente relevantes proyectos de innovación como el presentado en este informe, que permiten posibilitar una evaluación adecuada y objetiva en el ámbito de las enseñanzas artísticas. A continuación indicaremos algunas experiencias de innovación educativa en este tipo de centros, aunque no sean numerosas, ya que este déficit de estudios “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” (Bautista, Del Puy y Pozo, 2011: 443).

Respecto al ámbito del aprendizaje de Danza en conservatorios, sí que se observan diversas experiencias durante estos procesos, específicamente en el ámbito de la evaluación del desempeño estudiantil. De acuerdo con Tarassow (1994), es evidente la necesidad de desarrollar un registro artístico del alumnado durante su formación en el conservatorio de Danza. Este registro determinará en ciertos aspectos su evaluación, ya que cada discente debe alcanzar una serie de objetivos y/o competencias determinadas que serán acompañadas y verificadas mediante un proceso evaluativo. Asimismo, en relación a este proceso evaluativo, resulta clave definir los criterios que servirán de guía para poder valorar el desempeño del estudiantado durante el aprendizaje de Danza, como pueden ser por ejemplo: -1- dominio en ciertos aspectos conceptuales, -2- asimilación de contenidos, -3- grado de dominio práctico alcanzado (Tarassow, 1994).

En sintonía con esta línea de trabajo, Moreno (2014) señala que la tendencia actual de la formación profesional en conservatorios de Danza aspira a conseguir determinadas competencias, debiendo potenciar y diferenciar una serie de registros evaluativos con el fin de especializar al alumnado para garantizar su posible inserción socio-laboral (Moreno, 2014). A partir de establecer un método y consecuentemente una adecuada evaluación sobre este tipo de aprendizaje, el docente puede tener la oportunidad de observar el desempeño del estudiante y además, puede orientar durante el proceso para poder mejorar los resultados (Gallardo-Vázquez y León, 2004).

Si hablamos del caso del aprendizaje de Música y dominio de instrumentos musicales en el ámbito de conservatorios oficiales, cabe destacar la investigación de Vilar (2001). Su estudio pone de manifiesto la existencia de diferencias y semejanzas entre docentes durante el proceso de evaluación, ya que los procesos y los instrumentos de evaluación no llegan a estar sistematizados de manera global. Algo que puede llegar a provocar inseguridad en los centros, por la necesidad diseñar elementos improvisados y que no garantizan fiabilidad y validez de la evaluación; desarrollando una subjetividad que no es adecuada para el alumnado ni para la disciplina artística en general (Vilar, 2001).

Todos estos estudios de investigación justifican la necesidad de establecer una serie de instrumentos específicos para garantizar una adecuada evaluación en el aprendizaje de Música y Danza en conservatorios, como por ejemplo la propuesta de portafolio o las rúbricas de evaluación, empleadas sobre diferentes instrumentos, ambos aspectos presentados en otros capítulos de este volumen.

Por otro lado, también es interesante comentar que existen estudios que demuestran que hay diferencias en la percepción del profesorado sobre el desarrollo de la evaluación en Música a nivel de conservatorios, dependiendo de los años de experiencia docente (Bautista, Del Puy y Pozo, 2011). Así, los docentes con menos experiencia, pero quizás con mayor formación inicial en evaluación musical, presentan mayores habilidades evaluativas y destrezas para poder valorar de manera más objetiva el aprendizaje musical del alumnado, en comparación a otros docentes con más años de experiencia profesional. Esta idea evidencia que, como se justifica en otros estudios, resulta primordial establecer una buena formación inicial del profesorado de Música sobre todos estos aspectos evaluativos para fomentar una actitud positiva hacia ellos, algo que se ha demostrado por ejemplo en Irlanda y Reino Unido en el ámbito escolar (Herrera, Lorenzo y Ocaña, 2010).

Hilando con el razonamiento anterior, las implicaciones de este trabajo nos remiten a la necesidad de una mayor formación pedagógica 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, la investigación señala que las administraciones educativas deberían implementar nuevos enfoques formativos en los programas de estudios (Bautista y otros, 2011: 463).

## **Implicaciones educativas y pedagógicas de la investigación existente**

La investigación revisada pone en evidencia la vinculación del aprendizaje de la Música y la Danza, en sus diferentes modalidades, con variables muy significativas para el desarrollo de las personas. En ese proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el sistema escolar como en los conservatorios profesionales, la evaluación, tanto formativa como sumativa, es un gran desafío para el profesorado. Y la investigación en este ámbito ha puesto en evidencia, por un lado la existencia de iniciativas muy interesantes, que muestran el interés por la calidad de la evaluación, y por otro la constatación de que queda un largo camino por hacer, puesto que todavía el proceso debe ser sistematizado y explicitado con detenimiento.

La primera parte de este texto evidencia la importancia y el potencial de la enseñanza de la Música y la Danza, en sus diferentes versiones y modalidades, y para personas de todas las edades. Así, ya desde primeras edades se pone de manifiesto que:

“Las actividades básicas para los niños pequeños siguen siendo, hoy como ayer, los «clásicos»: jugar, cantar, tocar, bailar, actuar, leer, escribir, dibujar, escuchar, relatar, describir, adivinar, etc. (¡Atención a las falsas o pseudointegraciones!). Las propuestas integradas crecen en dimensión y complejidad de manera no lineal, divergente. Cuando no existe coerción o inhibición, el cerebro humano está preparado para establecer naturalmente relaciones verdaderas, puentes, entre aquéllas. Es función esencial del maestro estimular y colaborar para que se produzcan naturalmente estos procesos de integración de experiencias significativas, verdaderas” (Hemsey, 2010).

Por su parte, Deere (2010: 93) considera imprescindible la incorporación de educación musical en el sistema escolar. Los estudiantes deben tener el derecho a la educación musical debido al incremento de capacidad de aprendizaje que produce, y para poder tener la oportunidad de desarrollar el potencial interno mediante la educación musical completa.

Kelstrom (1998) sugiere que la enseñanza de Música y Arte deben ser incorporados en el currículum escolar, sin necesidad de cambiarlo, simplemente expandiendo a este y adaptándolo para incluir Música como asignatura regular.

En la misma línea, Madden y otros (2014) plantean que si los programas educativos de Música y Arte tienen el soporte necesario, serviría no solo para mejorar el rendimiento académico de todo el currículum, sino también por la apreciación de la Música y las Artes por su propio valor estético, que desafía el análisis cualitativo, por sus cualidades. Se debe de reconocer el beneficio de valor estético de Música y Arte y seguir el camino sensato de fomentarlos en la educación.

Esto, que es relevante en cualquier contexto, es más significativo si cabe en la Comunidad Valenciana. La implantación de las bandas y de los conservatorios profesionales en la Comunidad Valenciana, la cantidad de personas que participan directamente, la cantidad aún mayor de personas que vinculan (conciertos, espectáculos, fiestas populares...) y su repercusión en la percepción y valoración social de la Música y la Danza, el efecto que tiene sobre la misma cohesión social (por su clara influencia en el andamiaje social, más allá de diferencias de edad o de grupo social), hacen que la enseñanza de la Música y la Danza deba ser una prioridad en nuestro contexto territorial.

Y esto debe suponer al menos una triple apuesta institucional.

En primer lugar, una apuesta por consolidar y visibilizar el ámbito de las bandas y los conservatorios profesionales de Música y Danza, dándoles el soporte que requieren a todos los niveles.

En segundo lugar, esta apuesta debe ir acompañada desde la Administración educativa por un reconocimiento de este ámbito en el currículum escolar de los diferentes niveles educativos. El tiempo destinado, y el tipo de contenidos que se abordan, deben ser muy cuidados desde la Administración, prestando especial atención también a la coordinación entre el currículum oficial y extra, de forma que la oferta de actividades extraescolares permita profundizar a las personas que lo deseen, de una forma integrada (previniendo por ejemplo efectos negativos como el Over-Scheduling (Clariana y otros, 2014; Bennett, Lutz y Jayaram, 2012; Cladellas y otros, 2013; Fredricks, 2012; Mahoney y Vest, 2012).

Hay una tercera apuesta institucional que se revela fundamental para que las otras desarrollen todo su potencial, y es la necesaria atención que se debe prestar a la formación del profesorado que interviene en todos estos niveles educativos y especialidades. La formación a nivel de contenido (de cada disciplina, de cada contenido) se asegura desde las especialidades correspondientes, pero es imprescindible potenciar la formación pedagógica que va a contribuir a que esa docencia sea accesible a los estudiantes de diferentes edades, motivadora, y en definitiva sea una docencia de calidad.

Como se desarrollará más adelante, es necesario cuidar la formación inicial de maestros y maestras, desde diferentes perspectivas. Esto es especialmente importante cuando se trata de profesorado de secundaria. Deere (2010) señala que en las edades más avanzadas, en la adolescencia, la metodología se vuelve menos activa, lo que produce una cierta desmotivación de los alumnos, y es cuando tiene más fuerza la autodisciplina adquirida anteriormente. Deere (2010: 89) halló en sus estudios sobre el tema de que existe el contraste entre los alumnos de 4º curso que consideran importante la educación musical, cuando los de 8º grado no lo consideran tan importante. El autor

concluye que puede ser debido al tipo de metodología utilizada en primeros cursos de educación musical, que es más activa y centrada en conocimientos generales de habilidades de ritmo, melodía y lectura de notas. Sin embargo, la mayoría de los programas de Música de la escuela secundaria se centran sólo en las habilidades de desempeño ya que el objetivo final es una actuación musical exitosa.

En la formación del profesorado se revela como especialmente relevante la incorporación también de cuestiones relativas a la evaluación de la calidad, en todos sus concepciones, pero especialmente en la evaluación de aprendizajes, tanto formativa como sumativa. Como decíamos anteriormente, la investigación revela la inconsistencia de algunas prácticas, y también la calidad de iniciativas puntuales para mejorarlo. Es fundamental incorporar en la formación de todo el profesorado de Música y Danza, en sus diferentes niveles, el desarrollo de las competencias necesarias para que la evaluación de aprendizajes sea un proceso constructivo, positivo, vivido como justo, y como una verdadera oportunidad de aprendizaje significativo, tanto por los estudiantes, como por el mismo profesorado.

Y, más allá de la formación inicial, proyectos como el recogido en este informe, que son proyectos colaborativos de innovación docente, nacidos de la preocupación del colectivo de profesoras y profesores de conservatorios profesionales por este tema, aportan una línea de innovación fundamental. Se trata del trabajo colegiado de especialistas de las diferentes áreas, que recogen además las aportaciones de un equipo mucho más amplio, y que se coordina desde el saber hacer en evaluación educativa en general y en evaluación de aprendizajes en particular. Supone un análisis sistemático de la situación y de las diferentes herramientas disponibles. Y se concreta en una serie de instrumentos, nacidos de ese trabajo colaborativo, totalmente contextualizados a cada ámbito, pero con una coherencia global que le da solidez y que construye la visión institucional de la evaluación de aprendizajes. Por el proceso desarrollado, y por los productos que se aportan al colectivo de profesorado de los conservatorios de Música y Danza, se trata de un proyecto fundamental, una aportación clave a la línea de investigación cuyo recorrido se presentaba anteriormente.

## Capítulo 10 ELABORACIÓN DE RÚBRICAS DE DESEMPEÑO PARA PORTAFOLIOS DE MÚSICA Y DANZA

Pau Gil<sup>1</sup>  
Juan Pablo Valero<sup>2</sup>  
Bárbara Mingot<sup>3</sup>  
Amparo de Dios

### Las rúbricas y la evaluación de Música y Danza

Las rúbricas, según la definición de Díaz-Barriga (2004) son escalas de evaluación que nos permiten graduar el grado de experticia de un sujeto durante el desempeño de una determinada tarea. Airasian y Russell (2001) las definen como un conjunto de expectativas o criterios usados para ayudar a profesores y alumnos a enfocar en aquello que se valora en una actividad y Andrade (1997) por su parte señala que una rúbrica es una herramienta de evaluación que lista los criterios “que cuentan” y articula gradaciones para cada criterio, desde lo excelente a lo pobre. En definitiva, son matrices de criterios considerados valiosos en el desempeño de una tarea y que aparecen graduados de forma que nos permiten situar al sujeto en un nivel de destreza y valorar así procesos complejos.

Debemos entender la rúbrica dentro del marco de un esquema general constructivista, que apuesta por el aprendizaje de nuevas habilidades a partir de las existentes, y cognitivista, que tiene en cuenta los aspectos cognitivos y metacognitivos en la adquisición de competencias. Desde esta perspectiva se apuesta por la rúbrica porque ofrece la posibilidad de una evaluación situada, realizada en contextos reales frente a pruebas descontextualizadas y diseñadas artificialmente, auténtica, que valora según los criterios de la vida real, y formativa, que permite al alumno conocer de antemano lo que se espera de él, obtener *feedback* y por tanto desarrollar competencias de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje. En este sentido, el éxito en la aplicación de las rúbricas va ligado a que el profesorado que las utilice conozca este paradigma y esté convencido de sus ventajas.

Las rúbricas se componen de diferentes criterios eminentemente cualitativos puesto que más allá de la mera calificación, su objetivo es situar al alumno en referencia al estándar de pericia para a continuación diseñar planes de mejora que permitan abordar los puntos débiles. Como señalan Airasian y Russell (2001), estos criterios son elegidos por el educador por ser considerados significativos tras una cuidadosa reflexión, pero no por ello son los únicos posibles, de hecho es normal revisar y añadir algunos tras la puesta en práctica. La rúbrica, por otra parte, no aparece como una herramienta aislada sino ligada al contexto didáctico para el cual se ha diseñado específicamente y a una colección de evidencias de desempeño (portafolio) que constituyen el objeto a evaluar.

Son especialmente útiles en la evaluación de disciplinas artísticas (Flores y Díaz-Barriga, 2011) como Música y Danza, de naturaleza esencialmente práctica, porque no se basan en la evaluación de conocimientos teóricos o procedimentales aislados sino en la evaluación de procesos que incluyen la movilización de diferentes conocimientos y habilidades, algo que se adapta a la complejidad de la interpretación musical y de danza.

Por otra parte, las rúbricas suponen una ayuda frente a la naturaleza subjetiva de Música y Danza (Wesolowski, 2012) puesto que nos ayudan a conseguir más objetividad (*accountability*), al usarse como una guía que puede clarificar la evaluación, documentando el logro que el profesor espera del alumno. Algunos estudios, como el de Latimer, Bergee y Cohen (2010) demuestran que las rúbricas proveen de un mejor instrumento para justificar las calificaciones y descripciones más detalladas de lo que se consideran interpretaciones aceptables frente a evaluaciones sin rúbrica, además de ser percibidas por los miembros de la comunidad educativa de más utilidad pedagógica.

### Rúbricas de desempeño en el proyecto cultura de calidad y evaluación en los conservatorios de Música y Danza de la Comunidad Valenciana

El proyecto “Cultura de Calidad y Evaluación en los conservatorios de Música y Danza de la Comunidad Valenciana” en definitiva opta por las rúbricas como herramienta evaluadora en primer lugar por ser un instrumento que evalúa la actuación de los estudiantes como demostración de las destrezas que han adquirido, algo que como ya hemos explicado es acorde a la naturaleza interpretativa de Música y Danza, en segundo lugar porque son adecuadas para valorar áreas complejas y subjetivas (Buján, Rekalde y Aramendi, 2011), en tercer lugar porque nos permiten evaluar en situaciones reales y con criterios reales y por fin porque son formativas.

Las rúbricas en el proyecto van unidas al portafolio, considerado una colección de evidencias de desempeño en el que se documenta la actuación del alumno que posteriormente será valorada mediante la rúbrica. Este proceso de recopilación de evidencias requiere la

<sup>1</sup> Jefe de Estudios del Conservatorio Profesional de Música “Mariano Pérez Sánchez” de Requena.

<sup>2</sup> Subdirector General de Innovación y Calidad Educativa, Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, Generalitat Valenciana.

<sup>3</sup> Profesora de Violín en el Conservatorio Profesional de Música de Torrent.

Para enviar correspondencia: pgilcortes@hotmail.com

participación del alumno y tiene carácter formativo ya que además de estimular su participación le hace ser consciente de lo que se espera de él.

Si bien la investigación empírica sobre aspectos metodológicos es muy reciente, expertos como Flores y Díaz-Barriga (2011) insisten en que la evaluación mediante rúbricas requiere tanto el análisis del contexto educativo como un cuidadoso diseño, validación, puesta en práctica y seguimiento para verificar su confiabilidad y validez. En este sentido, las rúbricas diseñadas en el marco del proyecto "Cultura de Calidad y Evaluación en los conservatorios de Música y Danza de la Comunidad Valenciana" se comprometen con este protocolo metodológico: parten en primer lugar de un amplio estudio del panorama de la educación musical y de danza en la Comunidad Valenciana, que analiza tanto aspectos socio-económicos, culturales, institucionales, organizativos como didácticos; su diseño corresponde a equipos docentes de conservatorios de la Comunidad, que tras largo debate eligen los criterios más indicativos de la adquisición de competencias de Música y Danza según su experiencia en el aula y en el mundo profesional; la validación es realizada por una parte mediante un cuestionario de valoración en el que el conjunto de profesores de conservatorios de la Comunidad Valenciana refleja un alto grado de aceptación y por otra parte mediante una primera puesta en práctica experimental en la que la consistencia de la valoración inter-jueces de evidencias de desempeño (grabaciones de interpretaciones) de alumnos reales evidencia la fiabilidad las rúbricas en situaciones reales.

## **Elaboración de las rúbricas de Música**

### **Introducción**

El Proyecto de "Cultura de Evaluación y Calidad en los conservatorios de Música y Danza de la Comunidad Valenciana" nace con el objetivo de crear un sistema de evaluación específico para las enseñanzas musicales desde la realidad de los centros y las aulas. Para ello, desde el principio, se ha buscado conseguir la máxima participación del profesorado y de los centros en el diseño y la elaboración de las herramientas de evaluación. Como punto de arranque del trabajo sobre el Proyecto, se formaron, entre los conservatorios de Música y Danza, tres comisiones. La misión de estas comisiones era participar activamente en cada una de las áreas del proyecto: mapa de indicadores, evaluación institucional y portafolio.

### **1. Taller de formación**

La elaboración del portafolio se inició con un taller formativo. Este taller estaba dirigido a representantes de los centros escogidos para formar parte de la "Comisión de Portafolio": Conservatorio Profesional "Mestre Tárrega" de Castellón de la Plana, Conservatorio Profesional "Francesc Peñarroja" de Vall d'Uixó, Conservatorio Profesional nº2 de Utiel, y Conservatorio Profesional "Mariano Pérez Sánchez" de Requena.

Este taller se dividió en dos partes: una sesión matinal en la que se expusieron de manera teórica las líneas maestras del proyecto en general y de la evaluación en el aula en particular. En la sesión vespertina se presentó el borrador del portafolio.

Sobre el borrador se realizaron consultas y aportaciones de mejora y se comprobó que el trabajo más denso lo exigía la carpeta n.º3, destinada a las rúbricas de desempeño.

### **Decisiones acerca de la organización del trabajo**

Como consecuencia del diálogo y el debate sobre cómo afrontar el diseño de las rúbricas se tomaron las siguientes decisiones:

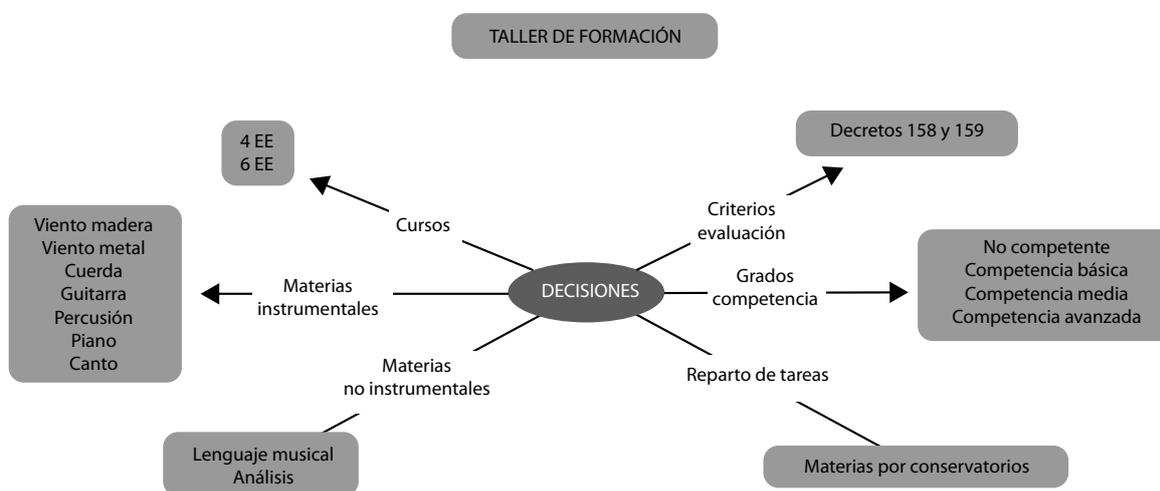
1. Elaborar rúbricas para los cursos Cuarto de enseñanzas elementales y Sexto de enseñanzas profesionales, por ser los cursos terminales de cada una de las enseñanzas que se imparten en los conservatorios.
2. En cuanto a las materias instrumentales, se decidió seguir la clasificación desarrollada por el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas, y por el Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas. De esta manera, se decidió elaborar rúbricas para:

1. Instrumentos de Viento Madera
2. Instrumentos de Viento Metal
3. Instrumentos de Cuerda
4. Guitarra
5. Piano
6. Canto
7. Percusión

3. En cuanto a las materias no instrumentales, se decidió trabajar sobre las asignaturas de Lenguaje Musical y Análisis, por ser materias representativas de los cursos Cuarto de enseñanzas elementales y Sexto de enseñanzas profesionales.

4. Se acordó también partir de los criterios de evaluación descritos en los mencionados decretos a la hora de definir los ítems evaluables.
5. A partir de estos ítems, se desarrollaría la rúbrica en cuatro partes en función del grado de competencia demostrado por el alumno:
  1. No competente
  2. Competencia básica
  3. Competencia media
  4. Competencia avanzada
6. Por último se decidió el reparto de tareas, quedando éste de la siguiente manera:
  1. Rúbricas para instrumentos de Viento Madera: Conservatorio Profesional "Mestre Tárrega" de Castellón de la Plana.
  2. Rúbricas para instrumentos de Viento Metal: Conservatorio Profesional "Francesc Peñarroja" de Vall d'Uixó.
  3. Rúbricas para instrumentos de Cuerda: Conservatorio Profesional "Mariano Pérez Sánchez" de Requena.
  4. Rúbricas para la especialidad de Guitarra: Conservatorio Profesional "Mariano Pérez Sánchez" de Requena.
  5. Rúbricas para la especialidad de Piano: Conservatorio Profesional n.º2 de Utiel.
  6. Rúbricas para la especialidad de Percusión: Conservatorio Profesional n.º2 de Utiel.
  7. Rúbricas para la especialidad de Canto: a determinar.
  8. Rúbricas para la asignatura de Lenguaje Musical: Conservatorio Profesional "Mariano Pérez Sánchez" de Requena.
  9. Rúbricas para la asignatura de Análisis: Conservatorio Profesional "Francesc Peñarroja" de Vall d'Uixó.

Figura 1. Elaboración de rúbricas de Música



## 2. Validación del modelo, revisión y unificación de la estructura

Una vez elaboradas las rúbricas por los grupos de profesores de cada especialidad, se procedió a la validación del modelo mediante encuestas dirigidas a todo el profesorado. De estas encuestas salió una primera valoración y se hicieron numerosas aportaciones que fueron, en su mayoría, incorporadas al modelo.

Posteriormente, realizamos un análisis de cada una de las rúbricas para realizar un estudio comparado de las mismas y poder detectar así las convergencias o puntos de encuentro entre ellas y las divergencias que contengan.

De este primer análisis del material que habían elaborado en los grupos de trabajo de profesores de desprendieron las siguientes consideraciones:

1. Se establecieron dos rúbricas diferenciadas: rúbrica A, para la evaluación del progreso diario; rúbrica B, para la evaluación de las audiciones.
2. Los profesores tendían a agrupar las rúbricas en grandes bloques, para separar aspectos técnicos, aspectos interpretativos o aspectos actitudinales principalmente, sin embargo esta división no se realizaba de forma homogénea. En algunas especialidades la división era clara y lineal, en otras era intuitiva, mientras que en otras no existía.
3. No existía una denominación común para los mismos criterios, de modo que encontrábamos criterios que hacían referencia a cuestiones idénticas pero que eran nombrados de distintas maneras por cada grupo de profesores.
4. Había una proporción elevada de criterios que aparecían de manera recurrente en todas las especialidades, a la vez que en todas las rúbricas había grupos de criterios que hacían referencia a la especificidad propia de cada especialidad.

Visto lo anterior, cogimos que era necesario unificar todas las rúbricas para dotar de coherencia al conjunto y diseñar un cuadrante de rúbricas que sirviera como herramienta de cohesión. Se hacía necesario, pues, elaborar un marco múltiple que fuera capaz de recoger de manera organizada aquellos aspectos que eran comunes a todas las especialidades, pero que a la vez posibilitara que se contemplaran las características especiales de cada familia de instrumentos.

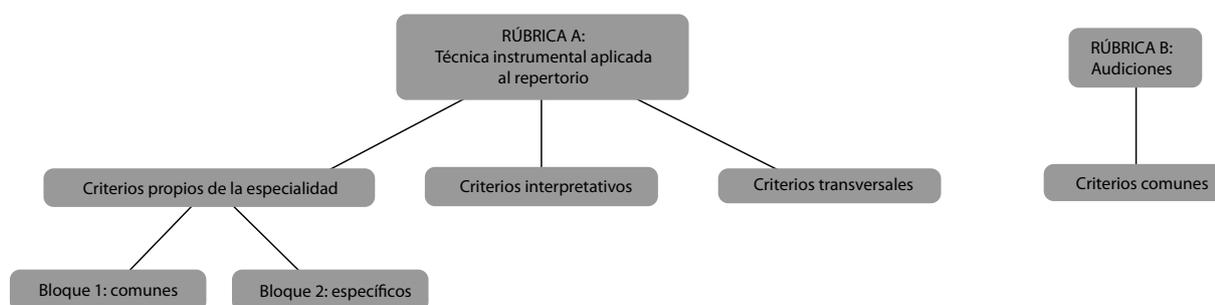
De este ejercicio de análisis y reflexión surgió el marco que establecía la unificación de los criterios en base a las pautas siguientes:

1. Se mantiene la división en dos rúbricas, con las siguientes denominaciones:
  1. Rúbrica A: técnica instrumental aplicada a repertorio.
  2. Rúbrica B: audiciones.
    1. Dentro de la rúbrica A se establece una clasificación en 3 secciones:
      1. Sección 1. Criterios propios de la especialidad: Recoge de manera unificada todos los criterios técnicos que afectan a la fisiología del instrumentista y a la naturaleza del propio instrumento. En esta sección aparecen dos bloques: uno común con las cuestiones que atañen a todas las especialidades y otro que recoge las características propias de cada familia de instrumentos.
      2. Sección 2. Criterios interpretativos: Recoge de manera unificada todos los criterios relativos al repertorio instrumental, a las cuestiones estilísticas y al hecho artístico-interpretativo. Todos los criterios son compartidos por todas las especialidades a excepción de los instrumentos polifónicos, que además incluyen un criterio adicional que hace referencia a esta característica.
      3. Sección 3. Criterios transversales: Hacen referencia a dos disciplinas musicales transversales que deben practicarse en todas las especialidades: la memorización, la lectura a primera vista y la improvisación. Sólo la rúbrica de la especialidad de Canto no contiene el criterio de improvisación, dado que no es requerido en esta asignatura.
    2. Dentro de la rúbrica B se establece una única sección: Criterios comunes. Estos criterios hacen referencia a cuestiones que afectan a todas las especialidades y hacen referencia a la puesta en escena, el control del miedo escénico o la capacidad de actuar dentro de un grupo de cámara. Los instrumentos polifónicos, piano y guitarra, son los únicos que no incluyen –obviamente– uno de los criterios, que es el de coordinarse con el pianista acompañante.

Con este proceso de unificación de los criterios se han conseguido lo siguiente:

- Unificar las denominaciones de los criterios y redefinir los conceptos que deben ser evaluados.
- Establecer un marco que permita establecer paralelismos y análisis comparados entre todas las especialidades.
- Respetar las características técnicas e instrumentales propias de cada especialidad.
- Establecer idénticas pautas para las cuestiones comunes y transversales que contienen todas las especialidades de la educación musical.

Figura 2. Validación, revisión y unificación de la estructura de las rúbricas



### 3. Una experiencia piloto

#### I Jornada de profesorado de especialidad Violín

Esta primera jornada, organizada por Enrique Llorens, Sandra Alfonso y Miguel Ángel López e impulsada por César Cabedo, asesor de Música del Cefire de Cheste, nace inspirada por otros proyectos similares en el entorno del profesorado de Música y Artes Escénicas de la Comunidad Valenciana, con el objeto principal de poner en contacto a los profesores de violín y crear una plataforma de intercambio de ideas, experiencias y materiales aprovechando las Tecnologías de la Información y Comunicación.

La experiencia se lleva a cabo el 15 de mayo de 2014 en el Conservatorio Profesional de Catarroja y en ella participan 18 profesores de la especialidad de violín venidos de la mayor parte de los conservatorios de la Comunidad : Vall d'Uxó, Valencia, Alicante, Castellón, Utiel, Catarroja, Torrent y Ontinyent.

Entre las diferentes actividades de la jornada nos centraremos en el análisis de la actividad denominada en el programa "Vídeos de alumnos" consistente en la utilización de las rúbricas desarrolladas en el proyecto "Cultura de Calidad y Evaluación en conservatorios de la Comunidad Valenciana" para la evaluación por parte de los asistentes de dos grabaciones de vídeo, una perteneciente a una alumna de cuarto curso de enseñanzas elementales y otra a una de sexto de enseñanzas profesionales. Esto supuso una validación de las rúbricas por una muestra muy representativa del conjunto de docentes en cuanto a número de participantes, procedencia de la mayor parte de conservatorios, diferentes situaciones profesionales (interino, funcionario), edad, años de experiencia, etc., lo que confiere al instrumento un alto grado de validez.

La actividad de evaluación a través de las rúbricas fue acogida por interés por los asistentes, que no encontraron ninguna dificultad en su ejecución y se mostraron conformes con los aspectos recogidos en ella, aunque en las propuestas de mejora recogidas en la Encuesta de Valoración de la Jornada encontramos que algunos profesores proponen "*poder llenar más ítems, valorar al alumno con una única nota como hacemos en la realidad para ver las diferencias*".

Esta experiencia piloto fue puntuada en la Encuesta de Valoración de la jornada en una escala del 1 al 5 entre el 3(10%), 4 (40%) y el 5 (50%), lo que es coherente con la gran preocupación de los docentes por la evaluación, algo que queda reflejado en dicha encuesta en el apartado "*propuesta de temas para jornadas futuras*", donde encontramos que uno de los aspectos que más interés suscita es el de la necesidad de unificar criterios de evaluación, de ahí que para próximas ediciones se sugieran temas como: "*debate activo sobre la evaluación de instrumentos de cuerda*" "*clarificación de los mínimos exigibles para pasar cada curso*" "*unificación de criterios*", "*adecuación de los criterios de evaluación*" o "*nivel real de los alumnos en las aulas*".

Esta jornada también supuso una oportunidad única para un interesante debate colegial en el que surgieron algunos temas referidos a los problemas que el profesorado encuentra a la hora de evaluar a sus alumnos:

- El problema de la falta de uniformidad en el nivel de los alumnos no se relacionó únicamente con el instrumento de evaluación, sino con las diferencias que encontramos en las distintas programaciones de cada conservatorio, de ahí las propuestas en la encuesta final de "*consensuar una programación de mínimos, para unificar niveles*" "*consensuar repertorio para cada curso*", "*secuenciación de estudios*", "*secuenciación de material técnico*", "*programación de aula*" "*puesta en común de programaciones didácticas que utiliza cada uno y debate*" y "*contenidos mínimos exigibles para cada curso*".
- Una de las soluciones que los profesores de violín encuentran a esta disparidad de niveles es promover el intercambio entre centros: "*intercambios con otros centros y encuentros como los de Flautissim*" "*actividades de intercambio entre profesores y alumnos de diferentes conservatorios*".
- Otro de los objetos de debate fue la necesidad de consensuar los criterios de evaluación conjuntamente con los profesores de grado superior especialmente en lo relativo a 6º de enseñanzas profesionales, de forma que al realizar los alumnos las pruebas de acceso al conservatorio superior la evaluación mantenga una línea coherente. En este sentido los profesores de grado superior Vicent Balaguer y Francesc Navasquillo, invitados a una mesa redonda sobre este tema se mostraron dispuestos a colaborar.

En definitiva, la jornada fue un termómetro de las inquietudes del profesorado de Música, del que podemos extraer la conclusión de que la evaluación es un aspecto de gran importancia, por la gran cantidad de debate en torno a ella. Por otra parte supuso una primera experiencia de aplicación de la rúbrica que encontró una buena aceptación por parte de los docentes, que manifestaron sentirse satisfechos con dicho instrumento.

## **Elaboración del portafolio de Danza**

### **1. Trabajo previo**

El taller formativo que se llevó a cabo con los miembros de la "Comisión de Portafolio" de Música, sirvió de punto de partida para que se considerara la idoneidad de invitar también a los dos conservatorios de Danza de la Comunitat a participar en este proyecto.

Así pues, en una sesión posterior a este taller, fue presentado el borrador, y se tomaron las primeras decisiones en torno a la elaboración de las rúbricas –carpeta n.º 3– que, en definitiva, se presentaba a priori como el trabajo más denso.

### **2. Decisiones acerca de la organización del trabajo**

En cuanto al diseño de las rúbricas se tomaron las siguientes decisiones:

1. Empezar la tarea con la elaboración de rúbricas para el último curso de las enseñanzas profesionales. Ello nos permitiría tener como referencia lo que se podría considerar como estándares de aprendizaje. En este sentido y, atendiendo a las peculiaridades de nuestro diseño curricular, a diferencia de los compañeros de Música, se optó por centrar el trabajo en el nivel profesional, dejando cuarto de elemental para una siguiente fase.

2. En cuanto a las asignaturas, contemplando el Decreto 156/2007 del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza, en un primer momento se decidió diseñar rúbricas para todas las asignaturas de ámbito más procedimental y algunas de las asignaturas teóricas. Así pues, inicialmente el diseño se propuso con asignaturas de las tres especialidades ofertadas en nuestros conservatorios –Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española.

1. Asignaturas de la especialidad de Danza Clásica:

1. Danza Clásica
2. Repertorio
3. Puntas
4. Historia de la Danza Clásica
5. Análisis Musical

2. Asignaturas de la especialidad de Danza Contemporánea:

1. Técnicas de la Danza Contemporánea
2. Composición Coreográfica
3. Body-Contact
4. Danza Clásica
5. Historia de la Danza Contemporánea
6. Análisis Musical

3. Asignaturas de la especialidad de Danza Española:

1. Escuela Bolera
2. Danza Estilizada
3. Flamenco
4. Danza Clásica
5. Historia de la Danza Española
6. Análisis Musical

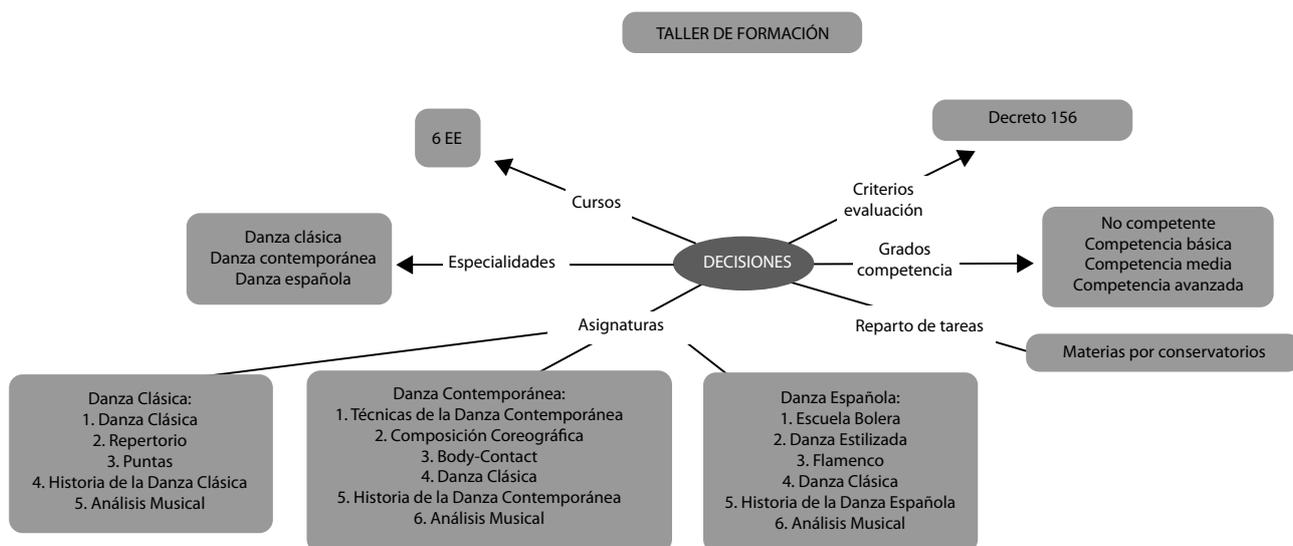
3. Siguiendo el modelo de Música, se desarrolló la rúbrica en cuatro partes en función del grado de competencia demostrado por el alumno:

1. *Aún no competente*
2. *Competencia básica*
3. *Competencia media*
4. *Competencia avanzada*

4. Por último, el reparto de las tareas quedó del siguiente modo:

1. Rúbricas de la especialidad de Danza Clásica: Conservatorio Profesional de Danza de Valencia.
2. Rúbricas de la especialidad de Danza Contemporánea: Los dos conservatorios –Profesional de Alicante y Profesional de Valencia.
3. Rúbricas de la especialidad de Danza Española: Conservatorio Profesional de Danza de Alicante.

Figura 3. Elaboración de rúbricas de Danza



### **3. Trabajo previo a la validación de la comisión**

Tras varias sesiones de trabajo en los respectivos conservatorios, donde colaboraron profesores de los diversos departamentos, se pusieron en común la propuesta de rúbricas de cada una de las especialidades. La comisión estudió entonces los documentos iniciales aportados por colaboradores de Música y asignaturas teóricas, de Danza Contemporánea, de Danza Clásica y de Danza Española de los diversos conservatorios, y elaboró el documento que actualmente está en fase de validación.

### **4. Validación del modelo, revisión y unificación de la estructura**

Una vez elaboradas las rúbricas por los grupos de profesores de cada especialidad, se ha llegado a la fase de validación mediante un modelo de encuestas dirigidas a todo el profesorado.

### **5. Experiencia piloto**

En el Conservatorio Profesional de Danza de Valencia, de manera voluntaria la profesora de Técnicas de Danza Contemporánea y Composición Coreográfica de 6º curso de la especialidad de Danza Contemporánea, ha aplicado la rúbrica de estas dos asignaturas dentro de sus instrumentos de evaluación. Se trata de comprobar, de forma experimental, el funcionamiento de un instrumento cuya hipótesis inicial se basa en sistematizar tanto el proceso de seguimiento como el de evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos, observando la influencia que tiene la rúbrica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el grado de valoración que los alumnos otorgan a esta herramienta.



## Capítulo 11 RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN MÚSICA

Pau Gil

### Rúbricas 1

#### R1 VIENTO-METAL PARA 4º DE ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y 6º DE PROFESIONALES

Anna M.ª Vernia Carrasco

Las rúbricas de evaluación pretenden ser unas herramientas de seguimiento en lo que respecta al aprendizaje musical, en este, de los diferentes instrumentos de Viento Metal, pero es necesario pensar en competencias y ya no en contenidos puesto que éstos forman parte integrante ya de las diferentes competencias que se pueden trabajar desde la Música y en la Música, a parte de lo que entendemos por competencias básicas.

Este sistema de evaluación, muy distinto del que ha venido utilizándose, ayuda no sólo al docente en su labor valorativa, sino también a los padres, madres y/o tutores, para que puedan entender el proceso formativo.

Las rúbricas se han planteado en los últimos cursos, tanto para enseñanzas elementales como para profesionales, por tratarse de los mínimos finales que un alumno debe adquirir antes de pasar al siguiente nivel y así, el resto de contenidos (competencias) se organizan de manera más flexible y libre por los centros.

#### Rúbrica de 4º de EE

La rúbrica plantea unos ítems comunes entre las especialidades con el fin de unificar criterios y atendiendo a unas competencias adecuadas para el aprendizaje de los instrumentos de Viento Metal. Estos ítems permitirán situar y orientar al alumno en su aprendizaje y su evolución con el fin de entender cuáles son las competencias que necesita mejorar y cuáles cuya aplicación es la adecuada, además les permitirá saber si puede afrontar el paso al siguiente nivel.

Lógicamente, cada especialidad deberá aportar sus propias especificaciones respecto a las características técnicas del instrumento. Del mismo modo, las necesidades propias para atender las características particulares de cada instrumento (vara en el trombón, transposición en la trompa, etc).

Como se puede comprobar en los anexos, la rúbrica divide en dos bloques su implementación, en 70% para los ítems formativos y de aprendizaje y por otra parte la aplicación de lo aprendido a través de las audiciones en un 30%.

La distribución y selección de los ítems se dirige a la consecución de lo que serán las competencias que un alumno debe adquirir al finalizar su formación en las enseñanzas elementales.

#### Rúbrica de 6º de EP

Atendiendo a las características que comporta terminar las enseñanzas profesionales de Música, puesto que se consigue un título que acredita capacidades para impartir clase en una escuela de Música, por ejemplo, entendemos que faltan competencias y en consecuencia ítems de evaluación, pero siguiendo el marco legal, en esta rúbrica se han seleccionado los ítems considerados necesarios para que el alumno pueda afrontar con éxito los niveles superiores, así como acceder al mercado laboral, de acuerdo con su titulación.

Los ítems recogen los fundamentos técnicos, interpretativos y la autonomía de su propio aprendizaje.

Como se puede comprobar en los anexos, la rúbrica divide en dos bloques su implementación, en 70% para los ítems formativos y de aprendizaje y por otra parte la aplicación de lo aprendido a través de las audiciones en un 30%.

La distribución y selección de los ítems se dirige a la consecución de lo que serán las competencias que un alumno debe adquirir al finalizar su formación en las enseñanzas profesionales.

#### Limitaciones

Bajo mi punto de vista y por el intento de aplicar la rúbrica de evaluación, la única limitación que nos podemos encontrar es no gozar de una programación por competencias, ya que la finalidad de la rúbrica es que esta sea una herramienta más de aprendizaje, valorando la evolución del estudiante y la practicidad que ha aprendido. Las competencias facilitan esa globalidad y sitúan al alumnado en una comprensión más cercana, puesto que ser competente en una determinada competencia no significa que otras lo sea o no.

Por tanto, más que limitaciones, hablaría de ventajas, de la unificación de criterios que supone para un departamento y para el profesorado que comparte la misma asignatura.

#### RÚBRICA R1VM-A PARA TÉCNICA INSTRUMENTAL APLICADA A REPERTORIO

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Posición y control corporal	No controla la posición del instrumento con respecto al cuerpo.	Tiene una posición correcta del instrumento con respecto al cuerpo, pero está muy tenso.	Tiene una posición correcta del instrumento con respecto al cuerpo, sin tensiones, pero no es capaz tocar siempre de manera natural y relajada.	Tiene una posición correcta del instrumento con respecto al cuerpo y posee el control para tocar relajado en cualquier situación.
Conocimiento de la fisiología implicada en la técnica del instrumento	No tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios del instrumento.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios del instrumento, pero sólo las reconoce con ayuda del profesor.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios del instrumento y es capaz de reconocerlas con autonomía.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios del instrumento, es capaz de reconocerlas con autonomía, y las utiliza para crear interpretaciones de calidad.
Sonido	No es capaz de producir un sonido limpio y rico.	Empieza a tener homogeneidad en el sonido en los diferentes registros.	Tiene un sonido claro y homogéneo.	Produce un sonido muy claro y bonito adecuado siempre al estilo que interpreta.
Afinación	No es capaz de sentir la afinación.	Conoce los mecanismos de afinación pero no los utiliza de manera adecuada.	Siente la afinación y suele controlarla normalmente.	Domina y controla todos los aspectos de la afinación.
Ejercicios técnicos (escalas, arpeggios, etc.)	No es capaz de realizar con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel.	Es capaz de realizar con solvencia limitada los estereotipos técnicos, aunque no en todas las tonalidades propias de su nivel ni a la velocidad adecuada.	Es capaz de realizar con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel.	Realiza con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel y aplica con autonomía la técnica adquirida para resolver los pasajes en las obras de repertorio.
Digitación/manejo de la vara	No es capaz de controlar la digitación/manejo de la vara y coordinarla con la emisión.	En tiempo lento controla la digitación/manejo de la vara y la coordina adecuadamente con la emisión.	Controla y coordina la digitación/manejo de la vara según tonalidades.	Controla y coordina la digitación/manejo de la vara siempre.
Respiración	No controla la completa (diafragmática, dorsal y pectoral) ni tiene la capacidad adecuada a su nivel.	Utiliza la respiración completa, pero no controla la columna continua del aire así como la presión y velocidad adecuadas para la producción del sonido.	Controla la respiración completa, controla la columna continua del aire así como la presión y velocidad adecuadas para para la producción del sonido.	Tiene absoluto control sobre la respiración completa, la columna continua del aire y la presión y velocidad adecuadas para para la producción del sonido y lo emplea de manera excelente en el discurso musical.
Emisión	No tiene una correcta emisión adecuada a su nivel.	La emisión es clara pero no estable.	La emisión es clara y estable en general, pero no en todo el ámbito.	Controla y utiliza todos los tipos de emisión y las aplica a todos los estilos.
Registro	Lo alcanza el registro mínimo exigido.	El registro está limitado en el grave y el agudo.	El registro está limitado en el agudo.	Domina el registro adecuado al nivel.
Transporte	No domina el transporte como corresponde a su nivel.	Conoce los mecanismos para transportar, pero le resulta dificultoso.	Domina el transporte en tonalidades y llaves próximas.	Domina el transporte en todos los ámbitos adecuados a su nivel.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Flexibilidad (ligado de armónicos)	Presenta dificultad en el ligado de intervalos en posiciones fijas.	Liga los intervalos con claridad, aunque muy despacio.	Liga los intervalos con claridad a la velocidad adecuada, pero carece de uniformidad en el ligado.	Controla el ligado de armónicos en posiciones fijas con flexibilidad y calidad.
Resistencia	La resistencia es nula o muy baja.	Resiste las obras de su nivel, pero presenta dificultades importantes de resistencia.	Tiene una resistencia adecuada para su nivel.	Resiste sobradamente el repertorio propio de su nivel.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Tipos de articulación (legato, staccato, portato...)	No es capaz de diferenciar los distintos tipos de articulación adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Es capaz de realizar con solvencia limitada los diferentes tipos de articulaciones adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Es capaz de realizar con independencia y soltura los diferentes tipos de articulaciones adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Domina toda la gama de articulaciones con gran riqueza interpretativa y adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.
Agógica y dinámica	No es capaz de realizar las mínimas variaciones agógicas y dinámicas.	Es capaz de producir diferentes agógicas y dinámicas pero no las controla regularmente.	Tiene una gama agógica y dinámica bastante diferenciada pero no la utiliza siempre que interpreta.	Domina una amplia gama de agógicas y dinámicas y es capaz de aplicarla en cualquier situación.
Estudios técnicos	No domina los estudios técnicos que le permitirán adquirir las destrezas técnicas necesaria.	Solo ha alcanzado algunos contenidos de los estudios técnicos.	Domina los estudios técnicos pero no los aplica en la interpretación.	Domina los estudios técnicos y ha asimilado las destrezas técnicas para poder usarlas en la interpretación de las obras de repertorio.
Obras de repertorio	No ha alcanzado el repertorio mínimo programado para su nivel.	Ha alcanzado repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos, pero no es capaz de lograr una interpretación adecuada.	Interpreta bien el repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos.	Ha alcanzado el repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos, y lo interpreta con una calidad excelente.
Conocimiento y adecuación de los estilos	No adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales.	Adapta sutilmente la interpretación a los diferentes estilos musicales, aunque no es capaz de diferenciarlos con claridad.	Adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales, no siempre es capaz de diferenciarlos e interpretarlos con claridad, pero cumple con las normas establecidas para cada estilo.	Adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales, es capaz de diferenciarlos con claridad e interpretar todo el repertorio con las normas establecidas para cada estilo.
Fraseo musical	La interpretación no tiene en cuenta el fraseo musical.	Se percibe en la interpretación una línea fraseo incipiente que marca las microformas (motivos, frases, semifrases...).	La interpretación tiene en cuenta el fraseo a nivel general, pero permanece demasiado vinculado a las indicaciones escritas.	Es capaz de realizar interpretaciones expresivas, con fraseo musical propio, y obtiene un buen equilibrio de niveles y calidades de sonido resultantes.
Control rítmico	No mide bien y no posee control del tempo.	Mide bien, aunque con frecuentes errores y tempo inestable.	La medida es precisa pero los tempi no son siempre adecuados.	La medida es siempre precisa y los tempi correctos para su nivel.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Comprensión de la estructura formal de la obra y su contexto compositivo	No tiene los conocimientos sobre la estructura formal ni el contexto compositivo de las obras adecuados su nivel.	Reconoce la estructura formal de las obras con ayuda del profesor y tiene la información básica de su contexto compositivo.	Reconoce con autonomía la estructura formal de las obras y obtiene por sí mismo la información de contexto de las obras.	Reconoce con autonomía la estructura formal de las obras, conoce con precisión el contexto compositivo y aplica todo ello para lograr una interpretación sólida y coherente, adecuada a su nivel.
Interpretación y expresividad	No logra una interpretación expresiva, no es comunicativo y no transmite emoción a través de las obras de repertorio.	Es poco comunicativo, pero logra transmitir cierta expresión en sus interpretaciones.	Es expresivo y comunicativo, aunque le cuesta proyectar emoción y saber transmitir la expresión de la música en todos los estilos.	Consigue expresarse a través del lenguaje de la música en todos sus estilos, logra transmitir la emoción en cada interpretación y es altamente comunicativo.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Memorización	No es capaz de memorizar ningún fragmento musical.	Memoriza pequeñas piezas y fragmentos adaptados al nivel.	Memoriza partes o movimientos de obras, aunque le falta seguridad y fluidez en la interpretación.	Es capaz de memorizar obras completas con buen nivel interpretativo.
Lectura a 1ª vista	No es capaz de interpretar un fragmento musical a primera vista adecuado a su nivel.	Lee las notas, es bastante claro en el ritmo pero no lee dinámicas ni se organiza las respiraciones.	Lee las notas, está claro en el ritmo y las dinámicas pero no marca el fraseo.	Es capaz de interpretar correctamente un fragmento musical a primera vista adecuado a su nivel.
Improvisación	No tiene dominio de la improvisación.	Improvisa fragmentos muy cortos pero le falta fluidez y continuidad.	Controla la improvisación siguiendo pautas del profesor y según tonalidades.	Controla la improvisación con autonomía.

## RÚBRICA R1VM-B PARA AUDICIÓN DE AULA

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Participación en la audición	No es capaz de interpretar en las audiciones ninguna obra del repertorio con solvencia.	Es capaz de interpretar algunas obras en las audiciones, pero solo aquellas que presentan muy poca dificultad.	Es capaz de interpretar en las audiciones obras propias de su nivel con solvencia.	Es capaz de interpretar en las audiciones todas las obras de su repertorio, logrando un alto grado de calidad interpretativa.
Interpretación y expresividad en público	No logra una interpretación expresiva cuando está ante el público, no es comunicativo y no transmite emoción a través de las obras de repertorio.	Es poco comunicativo cuando está ante el público, pero logra transmitir cierta expresión en sus interpretaciones.	Es expresivo y comunicativo cuando está ante el público, aunque le cuesta proyectar emoción y saber transmitir la expresión de la música en todos los estilos.	Consigue expresarse a través del lenguaje de la música en todos sus estilos, logra transmitir la emoción en cada interpretación y es altamente comunicativo ante el público.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Control escénico	No es capaz de controlar la ansiedad escénica, hasta el punto de que afecta negativamente a su interpretación.	Es capaz de mantener el control escénico, aunque la interpretación se ve mermeada por la ansiedad escénica.	Es capaz de controlar parcialmente la ansiedad escénica y defender buenas interpretaciones de las obras.	Es capaz de controlar la ansiedad escénica y transformarla en una experiencia positiva a la hora de interpretar en público.
Coordinación con el pianista acompañante	No existe coordinación con el pianista acompañante.	Existe coordinación con el pianista acompañante, pero no hay un criterio interpretativo unificado.	Existe una buena coordinación con el pianista acompañante y un criterio interpretativo unificado.	La coordinación con el pianista acompañante es excelente y el resultado interpretativo es unificado y de la máxima calidad.
Puesta en escena	Los protocolos de la puesta en escena no son adecuados (actitud personal, saludos, indumentaria, etc.).	Los protocolos de la puesta en escena son válidos, pero bastante mejorables en cuanto a actitud y presencia escénica.	Los protocolos de la puesta en escena son correctos, transmite una buena imagen en el escenario.	La imagen que proyecta en el escenario es excelente y cumple con todos los protocolos establecidos.
Capacidad de actuar como miembro de un grupo	No es capaz de interactuar en un grupo musical con solvencia.	Es capaz de interactuar en un grupo con cierta solvencia, aunque no acaba sintiéndose partícipe del grupo.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia, dominando la obra dentro de la agrupación y siguiendo criterios de trabajo unificados.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia y aporta riqueza a la interpretación de la obra, siguiendo criterios de trabajo unificados.

## Rúbricas 2

### VIENTO MADERA PARA 4º DE ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y 6º DE PROFESIONALES

Santiago Mollar Melchor - María Bernat Berenguer - Susana Miravet Lecha - Emilio Jesús Oltra Benavent - Ernesto Ferrer Montesinos - José Luis Laborda Máñez - Josep Ramón Sancho Sancho - Miriam Serrano Soliva - Ricardo Capellino Carlos - Jesús Orón García - José Moros García - José Luis Miralles Bono

Desde el departamento de viento madera del Conservatorio Profesional de Música "Mestre Tàrraga" de Castellón, hemos dividido nuestras rúbricas en tres bloques, los propios de la especialidad, que hacen referencia a la parte más técnica del instrumento, criterios interpretativos, donde podemos evaluar la musicalidad y expresividad de las interpretaciones, así como la sensibilidad de los alumnos y un último bloque de criterios transversales, que afectan a todas las especialidades.

Hemos tratado de utilizar los criterios y contenidos, que son útiles en el aula para poder evaluar las capacidades de nuestros alumnos y así mismo unificar al máximo posible su concreción, para que todos los profesores podamos evaluar con la misma objetividad.

También se han realizado y concretado, diferentes criterios para evaluar las audiciones, de las cuales nosotros creemos que son fundamentales para la formación de los alumnos en su desarrollo musical a todos los niveles.

A pesar de las dificultades que tiene la Música, para ser evaluada, creemos que estas rúbricas nos ayudaran a medir las capacidades de los alumnos y profundizar en los criterios técnicos e interpretativos de los alumnos.

### RÚBRICAS R1VMADERA-A PARA TÉCNICA INSTRUMENTAL APLICADA A REPERTORIO

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Posición y control corporal	No controla la posición del instrumento con respecto al cuerpo.	Tiene una posición correcta del instrumento con respecto al cuerpo, pero está muy tenso.	Tiene una posición correcta del instrumento con respecto al cuerpo, sin tensiones, pero no es capaz tocar siempre de manera natural y relajada.	Tiene una posición correcta del instrumento con respecto al cuerpo y posee el control para tocar relajado en cualquier situación.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Conocimiento de la fisiología implicada en la técnica del instrumento	No tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios del instrumento.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios del instrumento, pero sólo las reconoce con ayuda del profesor.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios del instrumento y es capaz de reconocerlas con autonomía.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios del instrumento, es capaz de reconocerlas con autonomía y las utiliza para crear interpretaciones de calidad.
Sonido	No es capaz de producir un sonido limpio y rico.	Empieza a tener homogeneidad en el sonido en los diferentes registros.	Tiene un sonido nítido y homogéneo.	Produce un sonido nítido y de calidad adecuado siempre al estilo que interpreta.
Afinación	No es capaz de sentir la afinación.	Conoce los mecanismos de afinación pero no los utiliza de manera adecuada.	Siente la afinación y suele controlarla normalmente.	Domina y controla todos los aspectos de la afinación.
Ejercicios técnicos (escalas, arpeggios, trinos, etc.)	No es capaz de realizar con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel.	Es capaz de realizar con solvencia limitada los estereotipos técnicos, aunque no en todas las tonalidades propias de su nivel ni a la velocidad adecuada.	Es capaz de realizar con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel.	Realiza con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel y aplica con autonomía la técnica adquirida para resolver los pasajes en las obras de repertorio.
Digitación y mecanismo	No coordina el movimiento de los dedos con la emisión.	Controla con regularidad el movimiento de los dedos con la emisión. No conoce diferentes digitaciones.	Controla el movimiento de los dedos con la emisión y conoce diferentes digitaciones que facilitan la interpretación.	Controla y domina el movimiento de los dedos con la emisión en todos los registros y conoce diferentes digitaciones.
Respiración	No controla la respiración diafragmática ni tiene la capacidad adecuada a su nivel.	Utiliza la respiración diafragmática, pero no controla la columna continua del aire así como la presión y velocidad adecuadas para la producción del sonido.	Controla la respiración diafragmática, controla la columna continua del aire así como la presión y velocidad adecuadas para la producción del sonido.	Tiene absoluto control sobre la respiración diafragmática, la columna continua del aire y la presión y velocidad adecuadas para la producción del sonido y lo emplea de manera excelente en el discurso musical.
Emisión	No tiene una emisión adecuada a su nivel.	La emisión es clara pero no estable.	La emisión es clara y estable en general, pero no en todo el ámbito.	Controla y utiliza todos los tipos de emisión y las aplica a todos los estilos.
Vibrato	No utiliza el vibrato.	Empieza a utilizar el vibrato pero solo de manera artificial y cuando está indicado por el profesor.	Utiliza el vibrato, aunque no tiene claro qué tipo de vibrato y cuándo utilizarlo.	Enriquece el sonido y el fraseo utilizando el vibrato más adecuado en cada momento.
Registro sobreagudo	No conoce las posiciones propias de su nivel.	Conoce las posiciones pero no las controla o no las recuerda.	Controla el registro sobreagudo pero con algunos problemas de afinación.	Controla y domina el registro sobreagudo.
Transporte	No domina el transporte como corresponde a su nivel.	Conoce los mecanismos para transportar, pero le resulta dificultoso.	Domina el transporte en tonalidades y llaves próximas.	Domina el transporte en todos los ámbitos adecuados a su nivel.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Embocadura	No tiene una posición de la embocadura adecuada que le permita desarrollar sus posibilidades interpretativas.	La posición de la embocadura es correcta, pero no tiene control sobre el sonido y carece de resistencia.	La posición de la embocadura le permite tener el control sobre el sonido y la afinación con una buena resistencia.	La posición de la embocadura es adecuada, le permite controlar perfectamente la calidad del sonido y la afinación además de tener flexibilidad en la interpretación.
Fabricación de lengüetas	No conoce el proceso de fabricación y elaboración de la caña adecuado a su nivel.	Conoce los materiales y herrajes a utilizar en el montaje de manera adecuada a su nivel.	Conoce parte del proceso de fabricación de la caña y elementos a utilizar de manera adecuada a su nivel.	Conoce y controla el proceso de fabricación de la caña adecuado a su nivel.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Tipos de articulación (legato, staccato, portato...)	No es capaz de diferenciar los distintos tipos de articulación adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Es capaz de realizar con solvencia limitada los diferentes tipos de articulaciones adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Es capaz de realizar con independencia y soltura los diferentes tipos de articulaciones adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Domina toda la gama de articulaciones con gran riqueza interpretativa y adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.
Agógica y dinámica	No es capaz de realizar las mínimas variaciones agógicas y dinámicas.	Es capaz de producir diferentes agógicas y dinámicas pero no las controla regularmente.	Tiene una gama agógica y dinámica bastante diferenciada pero no la utiliza siempre que interpreta.	Domina una amplia gama de agógicas y dinámicas y es capaz de aplicarla en cualquier situación.
Estudios técnicos	No domina los estudios técnicos que le permitirán adquirir las destrezas técnicas necesaria.	Solo ha alcanzado algunos contenidos de los estudios técnicos.	Domina los estudios técnicos pero no los aplica en la interpretación.	Domina los estudios técnicos y ha asimilado las destrezas técnicas para poder usarlas en la interpretación de las obras de repertorio.
Obras de repertorio	No ha alcanzado el repertorio mínimo programado para su nivel.	Ha alcanzado repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos, pero no es capaz de lograr una interpretación adecuada.	Interpreta bien el repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos.	Ha alcanzado el repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos, y lo interpreta con una calidad excelente.
Conocimiento y adecuación de los estilos	No adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales.	Adapta sutilmente la interpretación a los diferentes estilos musicales, aunque no es capaz de diferenciarlos con claridad.	Adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales, no siempre es capaz de diferenciarlos e interpretarlos con claridad, pero cumple con las normas establecidas para cada estilo.	Adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales, es capaz de diferenciarlos con claridad e interpretar todo el repertorio con las normas establecidas para cada estilo.
Fraseo musical	La interpretación no tiene en cuenta el fraseo musical.	Se percibe en la interpretación una línea fraseo incipiente que marca las microformas (motivos, frases, semifrases...).	La interpretación tiene en cuenta el fraseo a nivel general, pero permanece demasiado vinculado a las indicaciones escritas.	Es capaz de realizar interpretaciones expresivas, con fraseo musical propio, y obtiene un buen equilibrio de niveles y calidades de sonido resultantes.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Control rítmico	No mide bien y no posee control del tempo.	Mide bien, aunque con frecuentes errores y tempo inestable.	La medida es precisa pero los tempi no son siempre adecuados.	La medida es siempre precisa y los tempi correctos para su nivel.
Comprensión de la estructura formal de la obra y su contexto compositivo	No tiene los conocimientos sobre la estructura formal ni el contexto compositivo de las obras adecuados su nivel.	Reconoce la estructura formal de las obras con ayuda del profesor y tiene la información básica de su contexto compositivo.	Reconoce con autonomía la estructura formal de las obras y obtiene por sí mismo la información de contexto de las obras.	Reconoce con autonomía la estructura formal de las obras, conoce con precisión el contexto compositivo y aplica todo ello para lograr una interpretación sólida y coherente, adecuada a su nivel.
Interpretación y expresividad	No logra una interpretación expresiva, no es comunicativo y no transmite emoción a través de las obras de repertorio.	Es poco comunicativo, pero logra transmitir cierta expresión en sus interpretaciones.	Es expresivo y comunicativo, aunque le cuesta proyectar emoción y saber transmitir la expresión de la música en todos los estilos.	Consigue expresarse a través del lenguaje de la música en todos sus estilos, logra transmitir la emoción en cada interpretación y es altamente comunicativo.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Memorización	No es capaz de memorizar ningún fragmento musical.	Memoriza pequeñas piezas y fragmentos adaptados al nivel.	Memoriza partes o movimientos de obras, aunque le falta seguridad y fluidez en la interpretación.	Es capaz de memorizar obras completas con buen nivel interpretativo.
Lectura a 1ª vista	No es capaz de interpretar un fragmento musical a primera vista adecuado a su nivel.	Lee las notas, es bastante claro en el ritmo pero no lee dinámicas ni se organiza las respiraciones.	Lee las notas, está claro en el ritmo y las dinámicas pero no marca el fraseo.	Es capaz de interpretar correctamente un fragmento musical a primera vista adecuado a su nivel.
Improvisación	No tiene dominio de la improvisación.	Improvisa fragmentos muy cortos pero le falta fluidez y continuidad.	Controla la improvisación siguiendo pautas del profesor y según tonalidades.	Controla la improvisación con autonomía.

## RÚBRICAS R1VMADERA-B PARA AUDICIÓN DE AULA

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Participación en la audición	No es capaz de interpretar en las audiciones ninguna obra del repertorio con solvencia.	Es capaz de interpretar algunas obras en las audiciones, pero solo aquellas que presentan muy poca dificultad.	Es capaz de interpretar en las audiciones obras propias de su nivel con solvencia.	Es capaz de interpretar en las audiciones todas las obras de su repertorio, logrando un alto grado de calidad interpretativa.
Interpretación y expresividad en público	No logra una interpretación expresiva cuando está ante el público, no es comunicativo y no transmite emoción a través de las obras de repertorio.	Es poco comunicativo cuando está ante el público, pero logra transmitir cierta expresión en sus interpretaciones.	Es expresivo y comunicativo cuando está ante el público, aunque le cuesta proyectar emoción y saber transmitir la expresión de la música en todos los estilos.	Consigue expresarse a través del lenguaje de la música en todos sus estilos, logra transmitir la emoción en cada interpretación y es altamente comunicativo ante el público.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Control escénico	No es capaz de controlar la ansiedad escénica, hasta el punto de que afecta negativamente a su interpretación.	Es capaz de mantener el control escénico, aunque la interpretación se ve mermada por la ansiedad escénica.	Es capaz de controlar parcialmente la ansiedad escénica y defender buenas interpretaciones de las obras.	Es capaz de controlar la ansiedad escénica y transformarla en una experiencia positiva a la hora de interpretar en público.
Coordinación con el pianista acompañante	No existe coordinación con el pianista acompañante.	Existe coordinación con el pianista acompañante, pero no hay un criterio interpretativo unificado.	Existe una buena coordinación con el pianista acompañante y un criterio interpretativo unificado.	La coordinación con el pianista acompañante es excelente y el resultado interpretativo es unificado y de la máxima calidad.
Puesta en escena	Los protocolos de la puesta en escena no son adecuados (actitud personal, saludos, indumentaria, etc.).	Los protocolos de la puesta en escena son válidos, pero bastante mejorables en cuanto a actitud y presencia escénica.	Los protocolos de la puesta en escena son correctos, transmite una buena imagen en el escenario.	La imagen que proyecta en el escenario es excelente y cumple con todos los protocolos establecidos.
Capacidad de actuar como miembro de un grupo	No es capaz de interactuar en un grupo musical con solvencia.	Es capaz de interactuar en un grupo con cierta solvencia, aunque no acaba sintiéndose partícipe del grupo.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia, dominando la obra dentro de la agrupación y siguiendo criterios de trabajo unificados.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia y aporta riqueza a la interpretación de la obra, siguiendo criterios de trabajo unificados.

### Rúbricas 3

#### PIANO PARA 4º DE ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y 6º DE PROFESIONALES

Remedios Blanco González - Inmaculada Esplugues Sisternes - María Gozávez Herrero - Amalia Henares Iranzo

Las rúbricas de evaluación son realmente las especificaciones de los criterios que hemos elegido para evaluar una tarea y describen las características con que se da una competencia para realizar una tarea o actividad. Son pues, los aspectos concretos en los que nos vamos a fijar para evaluar, son los contenidos que se deben superar para poder conseguir los Objetivos que vienen determinados en esos cursos dentro de los Objetivos generales y específicos que se recogen en los Decretos 158/2007 de 21 de Septiembre del Consell del Currículo de las Enseñanzas Profesionales y 159/ 2007, de 21 de Septiembre, que recoge el currículo de las Enseñanzas Elementales.

El criterio de selección de los cursos terminales 4º curso de las enseñanzas elementales y 6º curso de las enseñanzas profesionales viene determinado porque son los últimos cursos de ambas etapas, y por lo tanto se han debido de alcanzar unos Objetivos que permitan al alumno las suficientes destrezas o competencias para abordar tanto una prueba de acceso a las enseñanzas profesionales, como en el caso 6º curso de enseñanzas profesionales poder optar a realizar una prueba de acceso a las enseñanzas Superiores.

Dadas las características tan especiales y peculiares de nuestras enseñanzas musicales, encontramos una serie de limitaciones a la hora de evaluar determinadas rúbricas y criterios de una forma exacta, nuestras enseñanzas tiene un componente de sensibilidad musical e inteligencia emocional en la interpretación que hace que no sea tangible su evaluación y que dependa de la sensibilidad artística tanto del que interpreta como del que está escuchando, por eso la Música está elevada a rango de Arte y por ese motivo se nos pueden presentar algunos problemas difíciles de superar, pongamos un ejemplo: "El gusto en la interpretación" que estaría dentro del criterio del "Estudio de los diferentes planos sonoros y adecuación del fraseo a los diferentes estilos", depende de quién interprete y de quién escuche. Una misma obra escuchada por dos individuos distintos, les puede parecer que esté tocada con gusto o simplemente interpretada de forma correcta sin fallos de notas y todo a tempo pero sin gusto, sin expresividad, ni fidelidad a un estilo, es ahí donde se nos presenta el problema para evaluar dicho criterio.

A pesar de estas dificultades que son inherentes a nuestra propias enseñanzas especiales, como ya hemos comentado, creemos que las rúbricas pueden ayudar tanto al profesorado como a los alumnos, pues abarcan unos criterios amplios y objetivos. Por tanto la superación de los mismos sirve para concretar y unificar los resultados que los alumnos van alcanzando.

## RÚBRICAS R1PIANO-A PARA TÉCNICA INSTRUMENTAL APLICADA A REPERTORIO

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Posición y control corporal	No controla la posición del cuerpo con respecto al instrumento.	Tiene una posición correcta del cuerpo con respecto al instrumento, pero está tenso.	Tiene una posición correcta del cuerpo con respecto al instrumento, sin tensiones, pero no es capaz tocar siempre de manera natural y relajada.	Tiene una posición correcta del cuerpo con respecto al instrumento y posee el control para tocar relajado en cualquier situación.
Conocimiento de la fisiología implicada en la técnica del instrumento	No tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios del instrumento.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios del instrumento, pero sólo las reconoce con ayuda del profesor.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios del instrumento y es capaz de reconocerlas con autonomía.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios del instrumento, es capaz de reconocerlas con autonomía y las utiliza para crear interpretaciones de calidad.
Sonido	No utiliza los recursos sonoros del instrumento propios de su nivel.	Utiliza los recursos sonoros del instrumento de manera muy básica.	Utiliza los recursos sonoros del instrumento de manera adecuada.	Utiliza los recursos sonoros del instrumento propios de su nivel de manera excelente.
Ejercicios técnicos (notas dobles, escalas, arpeggios, acordes, trinos, etc.)	No es capaz de realizar con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel.	Es capaz de realizar con solvencia limitada los estereotipos técnicos, aunque no a la velocidad adecuada y con solvencia.	Es capaz de realizar con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel.	Realiza con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel y aplica con autonomía la técnica adquirida para resolver los pasajes en las obras de repertorio.
Digitación	No ha interiorizado los principios de digitación propios de su nivel.	Conoce los principios de digitación, pero no es capaz de resolver problemas propios de su nivel con autonomía.	Resuelve problemas de digitación propios de su nivel con criterios meramente técnicos.	Es capaz de digitar con autonomía pasajes con dificultades técnicas específicas propias de su nivel, usando criterios técnicos e interpretativos.
Fórmulas de acompañamientos fijas (acordes, bajo Alberti, arpeggios, bajo Murky, etc.)	No es capaz de reconocer e interpretar ninguna fórmula de acompañamiento en las obras de repertorio.	Es capaz de reconocer e interpretar alguna fórmula de acompañamiento en las obras de repertorio.	Es capaz de reconocer e interpretar las diferentes fórmulas de acompañamiento en las obras de repertorio.	Es capaz de reconocer, interpretar e interiorizar las diferentes fórmulas de acompañamiento en las obras de repertorio adecuándolas al estilo.
Conocimiento y aplicación de los usos de los pedales	No es capaz de usar el pedal de resonancia de manera adecuada a su nivel. No posee conocimientos armónicos para colocarlo atendiendo al estilo de la obra.	Es capaz de reconocer los usos del pedal de resonancia de manera adecuada a su nivel. Posee conocimientos armónicos para colocarlo atendiendo al estilo de la obra.	Aplica con ayuda del profesor los usos de los pedales en sus distintas funciones armónicas, dinámicas, articulación, fraseo. Es capaz de utilizar adecuadamente tanto el pedal de resonancia como el celeste o corda siguiendo criterios armónicos.	Posee autonomía para la utilización de los pedales en sus distintas funciones, armónicas, dinámicas, articulación, fraseo. Es capaz de utilizar adecuadamente tanto el pedal de resonancia como el celeste o cuerda siguiendo criterios armónicos.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Tipos de articulación (legato, staccato, portato...)	No es capaz de diferenciar los distintos tipos de articulación adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Es capaz de realizar con solvencia limitada los diferentes tipos de articulaciones adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Es capaz de realizar con independencia y soltura los diferentes tipos de articulaciones adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Domina toda la gama de articulaciones con gran riqueza interpretativa y adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.
Agógica y dinámica	No es capaz de realizar las mínimas variaciones agógicas y dinámicas.	Es capaz de producir diferentes agógicas y dinámicas pero no las controla regularmente.	Tiene una gama agógica y dinámica bastante diferenciada pero no la utiliza siempre que interpreta.	Domina una amplia gama de agógicas y dinámicas y es capaz de aplicarla en cualquier situación.
Diferenciación de planos sonoros y texturas (melodía acompañada, homofonía, polifonía)	No es capaz de diferenciar los planos sonoros ni las diferentes texturas de las obras.	Reconoce las diferencias de los distintos planos sonoros y la textura de las obras con ayuda del profesor, le resulta difícil mantener los equilibrios de sonido adecuados.	Es capaz de diferenciar los planos sonoros y la textura de las obras, y adaptarlos al fraseo y estilo adecuado, siguiendo las indicaciones del profesor.	Tiene autonomía para diferenciar los planos sonoros y la textura de las obras, y adaptarlos al fraseo y estilo adecuado.
Estudios técnicos	No domina los estudios técnicos que le permitirán adquirir las destrezas técnicas necesaria.	Solo ha alcanzado los contenidos básicos de los estudios técnicos.	Domina los estudios técnicos pero no los aplica en la interpretación de las obras de repertorio.	Domina los estudios técnicos y ha asimilado las destrezas técnicas para poder usarlas en la interpretación de las obras de repertorio.
Obras de repertorio	No ha alcanzado el repertorio mínimo programado para su nivel.	Ha alcanzado repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos, pero no es capaz de lograr una interpretación adecuada.	Interpreta bien el repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos.	Ha alcanzado el repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos, y lo interpreta con una calidad excelente.
Conocimiento y adecuación de los estilos	No adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales.	Adapta sutilmente la interpretación a los diferentes estilos musicales, aunque no es capaz de diferenciarlos con claridad.	Adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales, no siempre es capaz de diferenciarlos e interpretarlos con claridad, pero cumple con las normas establecidas para cada estilo.	Adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales, es capaz de diferenciarlos con claridad e interpretar todo el repertorio con las normas establecidas para cada estilo.
Fraseo musical	La interpretación no tiene en cuenta el fraseo musical.	Se percibe en la interpretación una línea fraseo incipiente que marca las microformas (motivos, frases, semifrases...).	La interpretación tiene en cuenta el fraseo a nivel general, pero permanece demasiado vinculado a las indicaciones escritas.	Es capaz de realizar interpretaciones expresivas, con fraseo musical propio, y obtiene un buen equilibrio de niveles y calidades de sonido resultantes.
Control rítmico	No mide bien y no posee control del tempo.	Mide bien, aunque con frecuentes errores y tempo inestable.	La medida es precisa pero los tempi no son siempre adecuados.	La medida es siempre precisa y los tempi correctos para su nivel.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Comprensión de la estructura formal de la obra y su contexto compositivo	No tiene los conocimientos sobre la estructura formal ni el contexto compositivo de las obras adecuados su nivel.	Reconoce la estructura formal de las obras con ayuda del profesor y tiene la información básica de su contexto compositivo.	Reconoce con autonomía la estructura formal de las obras y obtiene por sí mismo la información de contexto de las obras.	Reconoce con autonomía la estructura formal de las obras, conoce con precisión el contexto compositivo y aplica todo ello para lograr una interpretación sólida y coherente, adecuada a su nivel.
Interpretación y expresividad	No logra una interpretación expresiva, no es comunicativo y no transmite emoción a través de las obras de repertorio.	Es poco comunicativo, pero logra transmitir cierta expresión en sus interpretaciones.	Es expresivo y comunicativo, aunque le cuesta proyectar emoción y saber transmitir la expresión de la música en todos los estilos.	Consigue expresarse a través del lenguaje de la música en todos sus estilos, logra transmitir la emoción en cada interpretación y es altamente comunicativo.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Memorización	No es capaz de memorizar ningún fragmento musical.	Memoriza pequeñas piezas y fragmentos adaptados al nivel.	Memoriza partes o movimientos de obras, aunque le falta seguridad y fluidez en la interpretación.	Es capaz de memorizar obras completas con buen nivel interpretativo.
Lectura a 1ª vista	No es capaz de interpretar un fragmento musical a primera vista adecuado a su nivel.	Lee las notas, es bastante claro en el ritmo pero no presta atención a las demás cuestiones técnicas y musicales.	Lee las notas, es claro en el ritmo y atiende a ciertas cuestiones técnicas y musicales.	Es capaz de interpretar correctamente un fragmento musical a primera vista adecuado a su nivel.
Improvisación	No tiene dominio de la improvisación.	Improvisa fragmentos muy cortos pero le falta fluidez y continuidad.	Controla la improvisación siguiendo pautas del profesor y según tonalidades.	Controla la improvisación con autonomía.

## RÚBRICA R1PIANO-B PARA AUDICIÓN DE AULA

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Participación en la audición	No es capaz de interpretar en las audiciones ninguna obra del repertorio con solvencia.	Es capaz de interpretar algunas obras en las audiciones, pero solo aquellas que presentan muy poca dificultad.	Es capaz de interpretar en las audiciones obras propias de su nivel con solvencia.	Es capaz de interpretar en las audiciones todas las obras de su repertorio, logrando un alto grado de calidad interpretativa.
Interpretación y expresividad en público	No logra una interpretación expresiva cuando está ante el público, no es comunicativo y no transmite emoción a través de las obras de repertorio.	Es poco comunicativo cuando está ante el público, pero logra transmitir cierta expresión en sus interpretaciones.	Es expresivo y comunicativo cuando está ante el público, aunque le cuesta proyectar emoción y saber transmitir la expresión de la música en todos los estilos.	Consigue expresarse a través del lenguaje de la música en todos sus estilos, logra transmitir la emoción en cada interpretación y es altamente comunicativo ante el público.
Control escénico	No es capaz de controlar la ansiedad escénica, hasta el punto de que afecta negativamente a su interpretación.	Es capaz de mantener el control escénico, aunque la interpretación se ve mermada por la ansiedad escénica.	Es capaz de controlar parcialmente la ansiedad escénica y defender buenas interpretaciones de las obras.	Es capaz de controlar la ansiedad escénica y transformarla en una experiencia positiva a la hora de interpretar en público.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Puesta en escena	Los protocolos de la puesta en escena no son adecuados (actitud personal, saludos, indumentaria, etc.).	Los protocolos de la puesta en escena son válidos, pero bastante mejorables en cuanto a actitud y presencia escénica.	Los protocolos de la puesta en escena son correctos, transmite una buena imagen en el escenario.	La imagen que proyecta en el escenario es excelente y cumple con todos los protocolos establecidos.
Capacidad de actuar como miembro de un grupo	No es capaz de interactuar en un grupo musical con solvencia.	Es capaz de interactuar en un grupo con cierta solvencia, aunque no acaba sintiéndose partícipe del grupo.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia, dominando la obra dentro de la agrupación y siguiendo criterios de trabajo unificados.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia y aporta riqueza a la interpretación de la obra, siguiendo criterios de trabajo unificados.

#### Rúbricas 4

#### PERCUSIÓN PARA 4º DE ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y 6º DE PROFESIONALES

Miguel Hernández Jarque

La evaluación realizada a los alumnos de esta materia consiste en saber si los objetivos propuestos han sido realizados al final del curso, por ello la evaluación debe de tener esos puntos necesarios donde podamos concretar si han sido resueltos satisfactoriamente o no por los alumnos. De ese modo podremos utilizar las estrategias didácticas adecuadas para que esto se lleve a cabo.

Las rúbricas elaboradas para la evaluación de esta materia han sido realizadas basándonos en criterios básicos tanto técnicos como formales e interpretativos que entiendo son necesarios para la consecución de esos objetivos propuestos y por tanto la posible evaluación de los mismos.

**Criterios propios de la especialidad**, tales como posición corporal, conocimiento de la fisiología implicada en la técnica de los instrumentos, sonido, afinación, etc.

**Criterios interpretativos**, como tipos de articulación, agógicas y dinámicas, diferenciación de planos sonoros y texturas, etc.

**Criterios transversales**, memorización, lectura a primera vista o improvisación.

**Criterios comunes**, como participación en audiciones, interpretación y expresividad, control escénico y otros.

Además es obvio que para descifrar correctamente el código de signos que contiene una partitura es necesario tener unas aptitudes mínimas y desarrollar las destrezas rítmicas, psicomotrices, auditivas, cognitivas y expresivas. Y por ese razón utilizamos esos criterios con cuatro niveles de competencia: no competente, competencia básica, media y alta.

También utilizamos esos criterios y niveles de competencia para que los alumnos sean conscientes de cómo van a ser evaluados y entiendan que criterios se toman a la hora de calificarlos así como que puedan aprovechar esa información para mejorar.

En esta rúbrica no queda concretada la calificación numérica, pero se entiende que es de la siguiente manera: Aún no competente (de 1 a 4), Competencia básica (5-6), Competencia media (7-8), Competencia alta (9-10). También es posible detallar con más concreción qué contenidos se evaluarán en cada trimestre, pero esto se debe hacer durante el desarrollo del curso, dependiendo de las características del alumnado y del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además al ser las clases individuales cada una es diferente de otra con lo cual la forma de evaluar irá un poco encaminada y orientada a cada alumno.

Evidentemente considero que los criterios a evaluar más complicados son posiblemente los interpretativos ya que entran muchos otros factores a tener en cuenta y que harán entender al alumno que la Música tiene un campo muy abierto de conceptos que pueden ser evaluados de una forma subjetiva por el profesor o tribunal en cuestión y que a mi modo de ver nos debería de servir para hacer entender al alumno que es muy importante potenciar la personalidad de cada uno.

En definitiva, las rúbricas están abiertas a desarrollarse entre profesores de la especialidad así como los del departamento para que se conviertan en una herramienta útil de trabajo y sirvan de asesoramiento al alumno.

## RÚBRICAS R1PERC-A PARA TÉCNICA INSTRUMENTAL APLICADA A REPERTORIO

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Posición y control corporal	No controla la posición de los instrumentos con respecto al cuerpo.	Tiene una posición correcta de los instrumentos con respecto al cuerpo, pero está muy tenso.	Tiene una posición correcta de los instrumentos con respecto al cuerpo, sin tensiones, pero no es capaz de tocar siempre de manera natural y relajada.	Tiene una posición correcta de los instrumentos con respecto al cuerpo y posee el control para tocar relajado en cualquier situación.
Conocimiento de la fisiología implicada en la técnica de los instrumentos	No tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios de los instrumentos.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios de los instrumentos, pero sólo las reconoce con ayuda del profesor.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios de los instrumentos y es capaz de reconocerlas con autonomía.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios de los instrumentos, es capaz de reconocerlas con autonomía y las utiliza para crear interpretaciones de calidad.
Sonido	No utiliza los recursos sonoros de los instrumentos propios de su nivel.	Utiliza los recursos sonoros de los instrumentos de manera muy básica.	Utiliza los recursos sonoros de los instrumentos de manera adecuada.	Utiliza los recursos sonoros de los instrumentos propios de su nivel de manera excelente.
Afinación	No es capaz de reconocer notas para lograr la afinación.	Es capaz de reconocer e identificar notas, aunque no siempre logra la afinación.	Es capaz de reconocer y diferenciar notas para lograr la afinación.	Es capaz de reconocer, interpretar e interiorizar notas con solvencia y logra una buena afinación.
Ejercicios técnicos (rudimentos, escalas, etc.)	No es capaz de realizar con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel.	Es capaz de realizar con solvencia limitada los estereotipos técnicos, aunque no en todas las variantes propias de su nivel ni a la velocidad adecuada.	Es capaz de realizar con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel.	Realiza con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel y aplica con autonomía la técnica adquirida para resolver los pasajes en las obras de repertorio.
Digitación	No ha interiorizado los principios de digitación propios de su nivel.	Conoce los principios de digitación, pero no es capaz de resolver problemas propios de su nivel con autonomía.	Resuelve problemas de digitación propios de su nivel con criterios meramente técnicos.	Es capaz de digitar con autonomía pasajes con dificultades técnicas específicas propias de su nivel, usando criterios técnicos e interpretativos.
Técnica referente a instrumentos de láminas	No es capaz de coordinar las notas con una rítmica aceptable.	Es capaz de coordinar las notas con una rítmica aceptable.	Es capaz de coordinar las notas con una rítmica aceptable a una velocidad adecuada.	Es capaz de coordinar las notas con una rítmica aceptable a una velocidad superior a la exigida.
Redobles	No es capaz de articular de manera natural las batidas del redoble y conseguir igualdad entre los dedos.	Es capaz de articular de manera natural las batidas del redoble y conseguir igualdad entre los dedos.	Es capaz de articular de manera natural las batidas del redoble y conseguir igualdad entre los dedos, en tiempo y velocidad adecuados.	Es capaz de articular de manera natural las batidas del redoble y conseguir igualdad entre los dedos, en tiempo y velocidad adecuados dentro del fraseo correspondiente.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Tipos de articulación (legato, stacatto, portato...)	No es capaz de diferenciar los distintos tipos de articulación adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Es capaz de realizar con solvencia limitada los diferentes tipos de articulaciones adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Es capaz de realizar con independencia y soltura los diferentes tipos de articulaciones adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Domina toda la gama de articulaciones con gran riqueza interpretativa y adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.
Agógica y dinámica	No es capaz de realizar las mínimas variaciones agógicas y dinámicas.	Es capaz de producir diferentes agógicas y dinámicas pero no las controla regularmente.	Tiene una gama agógica y dinámica bastante diferenciada pero no la utiliza siempre que interpreta.	Domina una amplia gama de agógicas y dinámicas y es capaz de aplicarla en cualquier situación.
Diferenciación de planos sonoros y texturas	No es capaz de diferenciar los planos sonoros ni las diferentes texturas de las obras.	Reconoce las diferencias de los distintos planos sonoros y la textura de las obras con ayuda del profesor, aunque no es capaz de mantener los equilibrios de sonido adecuados.	Es capaz de diferenciar los planos sonoros y la textura de las obras, y adaptarlos al fraseo y estilo adecuado, siguiendo las indicaciones del profesor.	Tiene completa autonomía para diferenciar los planos sonoros y la textura de las obras, y adaptarlos al fraseo y estilo adecuado.
Estudios técnicos	No domina los estudios técnicos que le permitirán adquirir las destrezas técnicas necesaria.	Solo ha alcanzado algunos contenidos de los estudios técnicos.	Domina los estudios técnicos pero no los aplica en la interpretación.	Domina los estudios técnicos y ha asimilado las destrezas técnicas para poder usarlas en la interpretación de las obras de repertorio.
Obras de repertorio	No ha alcanzado el repertorio mínimo programado para su nivel.	Ha alcanzado repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos, pero no es capaz de lograr una interpretación adecuada.	Interpreta bien el repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos.	Ha alcanzado el repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos, y lo interpreta con una calidad excelente.
Conocimiento y adecuación de los estilos	No adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales.	Adapta sutilmente la interpretación a los diferentes estilos musicales, aunque no es capaz de diferenciarlos con claridad.	Adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales, no siempre es capaz de diferenciarlos e interpretarlos con claridad, pero cumple con las normas establecidas para cada estilo.	Adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales, es capaz de diferenciarlos con claridad e interpretar todo el repertorio con las normas establecidas para cada estilo.
Fraseo musical	La interpretación no tiene en cuenta el fraseo musical.	Se percibe en la interpretación una línea fraseo incipiente que marca las microformas (motivos, frases, semifrases...).	La interpretación tiene en cuenta el fraseo a nivel general, pero permanece demasiado vinculado a las indicaciones escritas.	Es capaz de realizar interpretaciones expresivas, con fraseo musical propio, y obtiene un buen equilibrio de niveles y calidades de sonido resultantes.
Control rítmico	No mide bien y no posee control del tempo.	Mide bien, aunque con frecuentes errores y tempo inestable.	La medida es precisa pero los tempi no son siempre adecuados.	La medida es siempre precisa y los tempi correctos para su nivel.
Comprensión de la estructura formal de la obra y su contexto compositivo	No tiene los conocimientos sobre la estructura formal ni el contexto compositivo de las obras adecuados su nivel.	Reconoce la estructura formal de las obras con ayuda del profesor y tiene la información básica de su contexto compositivo.	Reconoce con autonomía la estructura formal de las obras y obtiene por sí mismo la información de contexto de las obras.	Reconoce con autonomía la estructura formal de las obras, conoce con precisión el contexto compositivo y aplica todo ello para lograr una interpretación sólida y coherente, adecuada a su nivel.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Interpretación y expresividad	No logra una interpretación expresiva, no es comunicativo y no transmite emoción a través de las obras de repertorio.	Es poco comunicativo, pero logra transmitir cierta expresión en sus interpretaciones.	Es expresivo y comunicativo, aunque le cuesta proyectar emoción y saber transmitir la expresión de la música en todos los estilos.	Consigue expresarse a través del lenguaje de la música en todos sus estilos, logra transmitir la emoción en cada interpretación y es altamente comunicativo.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Memorización	No es capaz de memorizar ningún fragmento musical.	Memoriza pequeñas piezas y fragmentos adaptados al nivel.	Memoriza partes o movimientos de obras, aunque le falta seguridad y fluidez en la interpretación.	Es capaz de memorizar obras completas con buen nivel interpretativo.
Lectura a 1ª vista	No es capaz de interpretar un fragmento musical a primera vista adecuado a su nivel.	Lee las notas, es bastante claro en el ritmo pero no lee dinámicas ni se organiza los arcos.	Lee las notas, está claro en el ritmo y las dinámicas pero no marca el fraseo.	Es capaz de interpretar correctamente un fragmento musical a primera vista adecuado a su nivel.
Improvisación	No tiene dominio de la improvisación.	Improvisa fragmentos muy cortos pero le falta fluidez y continuidad.	Controla la improvisación siguiendo pautas del profesor y según tonalidades.	Controla la improvisación con autonomía.

## RÚBRICAS R1PERC-B PARA AUDICIÓN DE AULA

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Participación en la audición	No es capaz de interpretar en las audiciones ninguna obra del repertorio con solvencia.	Es capaz de interpretar algunas obras en las audiciones, pero solo aquellas que presentan muy poca dificultad.	Es capaz de interpretar en las audiciones obras propias de su nivel con solvencia.	Es capaz de interpretar en las audiciones todas las obras de su repertorio, logrando un alto grado de calidad interpretativa.
Interpretación y expresividad en público	No logra una interpretación expresiva cuando está ante el público, no es comunicativo y no transmite emoción a través de las obras de repertorio.	Es poco comunicativo cuando está ante el público, pero logra transmitir cierta expresión en sus interpretaciones.	Es expresivo y comunicativo cuando está ante el público, aunque le cuesta proyectar emoción y saber transmitir la expresión de la música en todos los estilos.	Consigue expresarse a través del lenguaje de la música en todos sus estilos, logra transmitir la emoción en cada interpretación y es altamente comunicativo ante el público.
Control escénico	No es capaz de controlar la ansiedad escénica, hasta el punto de que afecta negativamente a su interpretación.	Es capaz de mantener el control escénico, aunque la interpretación se ve mermada por la ansiedad escénica.	Es capaz de controlar parcialmente la ansiedad escénica y defender buenas interpretaciones de las obras.	Es capaz de controlar la ansiedad escénica y transformarla en una experiencia positiva a la hora de interpretar en público.
Coordinación con el pianista acompañante	No existe coordinación con el pianista acompañante.	Existe coordinación con el pianista acompañante, pero no hay un criterio interpretativo unificado.	Existe una buena coordinación con el pianista acompañante y un criterio interpretativo unificado.	La coordinación con el pianista acompañante es excelente y el resultado interpretativo es unificado y de la máxima calidad.
Puesta en escena	Los protocolos de la puesta en escena no son adecuados (actitud personal, saludos, indumentaria, etc.).	Los protocolos de la puesta en escena son válidos, pero bastante mejorables en cuanto a actitud y presencia escénica.	Los protocolos de la puesta en escena son correctos, transmite una buena imagen en el escenario.	La imagen que proyecta en el escenario es excelente y cumple con todos los protocolos establecidos.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Capacidad de actuar como miembro de un grupo	No es capaz de interactuar en un grupo musical con solvencia.	Es capaz de interactuar en un grupo con cierta solvencia, aunque no acaba sintiéndose partícipe del grupo.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia, dominando la obra dentro de la agrupación y siguiendo criterios de trabajo unificados.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia y aporta riqueza a la interpretación de la obra, siguiendo criterios de trabajo unificados.

## Rúbricas 5

### CUERDA PARA 4º DE ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y 6º DE PROFESIONALES

Jorge Morellà Penella - Trinidad Galán Parra - Eustasi Enguix Ramón - Carmen Hernández Carrascosa - Nicanor Villanueva Calvo - Asunción Barrios Jornet

Cuando los miembros del departamento de cuerda del Conservatorio de Requena nos planteamos realizar esta labor, pretendíamos mejorar la información que puede disponer el alumno y su entorno sobre el proceso de su propia evaluación.

Encontramos la ocasión de conseguir que cualquier persona que leyese estas rúbricas tuviese rápidamente una idea de la personalidad académica y artística de cada uno de los alumnos sobre los que se centra la evaluación.

Con esta intención pretendimos cambiar las notas numéricas (del 1 al 10), por otra fórmula que diese más información (desechando las formas de "insuficiente", "suficiente", "notable", etc." y "progresa adecuadamente", "necesita mejorar..."). Al mismo tiempo, esta información podría plasmar de un modo más fehaciente cada uno de los aspectos técnicos e interpretativos.

Hemos hallado dificultades en el momento de plasmar de manera exhaustiva estas rúbricas, no queriendo crear una documentación demasiado extensa y poco atractiva. Para ello hemos agrupado algunos aspectos que suelen estar ligados dentro del transcurrir de las clases. De este modo se puede ahorrar espacio sin omitir datos.

La primera cuestión ha surgido a la hora de elegir qué aspectos técnicos se iban a plasmar en las rúbricas. Por ejemplo, hemos unido la postura corporal con el control corporal, dando por hecho que una buena postura corporal es el primer paso para evitar tensiones innecesarias, y ayuda a tener el control de nuestras articulaciones.

La siguiente cuestión ha sido el grado de detalle cada aspecto técnico. Llegar demasiado al detalle técnico nos lleva a ampliar considerablemente el número de filas. Por ejemplo, la articulación del cuarto dedo está englobado dentro de la articulación de la mano izquierda. Y ésta, a su vez, dentro del aspecto que hemos plasmado como mecanismo de la mano izquierda. Hemos enumerado solo el ítem "mecanismo de la mano izquierda", ya que este aspecto agrupa las dificultades de articulación de cualquier dedo, además de la agilidad. Entonces ¿cómo plasmar un cuarto dedo mal articulado en concreto? Opinamos que con un asterisco y una explicación posterior.

Por otro lado, hemos agrupado en cuatro grandes bloques (aún no competente, competencia básica, media y avanzada), aquellas tendencias más comunes dentro de cada aspecto técnico: en un extremo plasmaremos si se ha alcanzado un nivel de competencia que permite el dominio absoluto de ese aspecto técnico (competencia avanzada), y en el otro extremo cuando todavía no se es competente en ese apartado (aún no competente). Las primeras dificultades han estado en la redacción de los pasos intermedios, ya que puede haber tantos matices de madurez competencial como alumnos sean evaluados. Sabiendo que algunas veces necesitaremos una explicación extra para ofrecer una información al detalle, hemos plasmado grados estándar que van de un extremo a otro, pudiendo cualquier alumno estar encasillado en algún ítem.

Por último, posteriormente, se ha estimado oportuno separar las rúbricas en dos grandes apartados: Rúbrica R1Cuerda-A para Técnica Instrumental aplicada a repertorio, y Rúbrica R1Cuerda-B para Audición de Aula. De este modo damos especial importancia a las técnicas escénicas.

Esperemos que este solo sea el principio de una mejora en el proceso de evaluación. Y que la comunidad educativa, con espíritu colaborativo, vaya perfeccionando esta labor que es de todos y en beneficio de todos.

## RÚBRICA R1CUERDA-A PARA TÉCNICA INSTRUMENTAL APLICADA A REPERTORIO

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Posición y control corporal	No controla la posición del instrumento con respecto al cuerpo.	Tiene una posición correcta del instrumento con respecto al cuerpo, pero está muy tenso.	Tiene una posición correcta del instrumento con respecto al cuerpo, sin tensiones, pero no es capaz tocar siempre de manera natural y relajada.	Tiene una posición correcta del instrumento con respecto al cuerpo y posee el control para tocar relajado en cualquier situación.
Conocimiento de la fisiología implicada en la técnica del instrumento	No tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios de los instrumentos.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios de los instrumentos, pero sólo las reconoce con ayuda del profesor.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios de los instrumentos y es capaz de reconocerlas con autonomía.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en los movimientos y funciones propios de los instrumentos, es capaz de reconocerlas con autonomía y las utiliza para crear interpretaciones de calidad.
Sonido	No utiliza los recursos sonoros del instrumento propios de su nivel.	Utiliza los recursos sonoros del instrumento de manera muy básica.	Utiliza los recursos sonoros del instrumento de manera adecuada.	Utiliza los recursos sonoros del instrumento propios de su nivel de manera excelente.
Afinación	No controla la afinación, en general es poco precisa para su nivel.	En general controla la afinación, pero hay errores frecuentes y demasiado repetitivos para su nivel.	Hay algún error aislado, pero en su mayoría la afinación es precisa y segura.	La afinación es la adecuada, tiene gran control de la afinación en todos los pasajes.
Ejercicios técnicos (escalas, arpeggios, etc.)	No es capaz de realizar con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel.	Es capaz de realizar con solvencia limitada los estereotipos técnicos, aunque no en todas las tonalidades propias de su nivel ni a la velocidad adecuada.	Es capaz de realizar con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel.	Realiza con solvencia los estereotipos técnicos propios de su nivel y aplica con autonomía la técnica adquirida para resolver los pasajes en las obras de repertorio.
Digitación	No ha interiorizado los principios de digitación propios de su nivel.	Conoce los principios de digitación, pero no es capaz de resolver problemas propios de su nivel con autonomía.	Resuelve problemas de digitación propios de su nivel con criterios meramente técnicos.	Es capaz de digitar con autonomía pasajes con dificultades técnicas específicas propias de su nivel, usando criterios técnicos e interpretativos.
Vibrato	No utiliza el vibrato de manera adecuada a su nivel.	Utiliza el vibrato pero solo de manera artificial y cuando está indicado por el profesor.	Utiliza el vibrato, aunque no tiene claro qué tipo de vibrato y cuándo utilizarlo.	Enriquece el sonido y el fraseo utilizando el vibrato más adecuado en cada momento, de manera apropiada a su nivel.
Cambios de posición	No posee control del movimiento para realizar cambios de posición.	Posee control del movimiento para los cambios de posición, aunque carece de precisión.	Posee control del movimiento con frecuencia es preciso en los cambios de posición.	El alumno posee total control del movimiento y precisión en los cambios de posición
Mecanismo de la mano izquierda	Su mano izquierda no se muestra ágil y la articulación no es adecuada a su nivel.	La mano izquierda posee agilidad, pero rara vez la articulación muestra claridad.	La mano izquierda posee agilidad, y a veces la articulación muestra claridad.	Su mano izquierda se muestra ágil y la articulación es clara en todos los pasajes propios de su nivel.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Técnica de arco	No tiene el control sobre el punto de contacto, la velocidad y la presión del arco propios de su nivel.	Presenta dificultades para controlar el punto de contacto, la velocidad y la presión del arco propios de su nivel, pero es consciente de ello y progresa paulatinamente.	Controla el punto de contacto, la velocidad y la presión del arco propios de su nivel.	Controla el punto de contacto, la velocidad y la presión del arco y además se adecuan perfectamente al estilo de las obras propias de su nivel.
Dobles cuerdas y acordes	No puede realizar las dobles cuerdas ni los acordes adecuados a su nivel.	Conoce las posiciones de las dobles cuerdas y los acordes, pero no poseen el sonido ni la afinación adecuados.	Las dobles cuerdas y acordes poseen el sonido adecuado y la afinación adecuados, pero su interpretación es insegura.	Las dobles cuerdas y acordes poseen el sonido y la afinación adecuados a su nivel y su interpretación en las obras de repertorio es excelente.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Tipos de articulación (legato, staccato, portato...)	No es capaz de diferenciar los distintos tipos de articulación adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Es capaz de realizar con solvencia limitada los diferentes tipos de articulaciones adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Es capaz de realizar con independencia y soltura los diferentes tipos de articulaciones adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Domina toda la gama de articulaciones con gran riqueza interpretativa y adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.
Agógica y dinámica	No es capaz de realizar las mínimas variaciones agógicas y dinámicas.	Es capaz de producir diferentes agógicas y dinámicas pero no las controla regularmente.	Tiene una gama agógica y dinámica bastante diferenciada pero no la utiliza siempre que interpreta.	Domina una amplia gama de agógicas y dinámicas y es capaz de aplicarla en cualquier situación.
Estudios técnicos	No domina los estudios técnicos que le permitirán adquirir las destrezas técnicas necesaria.	Solo ha alcanzado algunos contenidos de los estudios técnicos.	Domina los estudios técnicos pero no los aplica en la interpretación.	Domina los estudios técnicos y ha asimilado las destrezas técnicas para poder usarlas en la interpretación de las obras de repertorio.
Obras de repertorio	No ha alcanzado el repertorio mínimo programado para su nivel.	Ha alcanzado repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos, pero no es capaz de lograr una interpretación adecuada.	Interpreta bien el repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos.	Ha alcanzado el repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos, y lo interpreta con una calidad excelente.
Conocimiento y adecuación de los estilos	No adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales.	Adapta sutilmente la interpretación a los diferentes estilos musicales, aunque no es capaz de diferenciarlos con claridad.	Adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales, no siempre es capaz de diferenciarlos e interpretarlos con claridad, pero cumple con las normas establecidas para cada estilo.	Adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales, es capaz de diferenciarlos con claridad e interpretar todo el repertorio con las normas establecidas para cada estilo.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Fraseo musical	La interpretación no tiene en cuenta el fraseo musical.	Se percibe en la interpretación una línea fraseo incipiente que marca las microformas (motivos, frases, semifrases...).	La interpretación tiene en cuenta el fraseo a nivel general, pero permanece demasiado vinculado a las indicaciones escritas.	Es capaz de realizar interpretaciones expresivas, con fraseo musical propio, y obtiene un buen equilibrio de niveles y calidades de sonido resultantes.
Control rítmico	No mide bien y no posee control del tempo.	Mide bien, aunque con frecuentes errores y tempo inestable.	La medida es precisa pero los tempi no son siempre adecuados.	La medida es siempre precisa y los tempi correctos para su nivel.
Comprensión de la estructura formal de la obra y su contexto compositivo	No tiene los conocimientos sobre la estructura formal ni el contexto compositivo de las obras adecuados su nivel.	Reconoce la estructura formal de las obras con ayuda del profesor y tiene la información básica de su contexto compositivo.	Reconoce con autonomía la estructura formal de las obras y obtiene por sí mismo la información de contexto de las obras.	Reconoce con autonomía la estructura formal de las obras, conoce con precisión el contexto compositivo y aplica todo ello para lograr una interpretación sólida y coherente, adecuada a su nivel.
Interpretación y expresividad	No logra una interpretación expresiva, no es comunicativo y no transmite emoción a través de las obras de repertorio.	Es poco comunicativo, pero logra transmitir cierta expresión en sus interpretaciones.	Es expresivo y comunicativo, aunque le cuesta proyectar emoción y saber transmitir la expresión de la música en todos los estilos.	Consigue expresarse a través del lenguaje de la música en todos sus estilos, logra transmitir la emoción en cada interpretación y es altamente comunicativo.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Memorización	No es capaz de memorizar ningún fragmento musical.	Memoriza pequeñas piezas y fragmentos adaptados al nivel.	Memoriza partes o movimientos de obras, aunque le falta seguridad y fluidez en la interpretación.	Es capaz de memorizar obras completas con buen nivel interpretativo.
Lectura a 1ª vista	No es capaz de interpretar un fragmento musical a primera vista adecuado a su nivel.	Lee las notas, es bastante claro en el ritmo pero no lee dinámicas ni se organiza los arcos.	Lee las notas, está claro en el ritmo y las dinámicas pero no marca el fraseo.	Es capaz de interpretar correctamente un fragmento musical a primera vista adecuado a su nivel.
Improvisación	No tiene dominio de la improvisación.	Improvisa fragmentos muy cortos pero le falta fluidez y continuidad.	Controla la improvisación siguiendo pautas del profesor y según tonalidades.	Controla la improvisación con autonomía.

#### RÚBRICAS R1CUERDA-B PARA AUDICIÓN DE AULA

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Participación en la audición	No es capaz de interpretar en las audiciones ninguna obra del repertorio con solvencia.	Es capaz de interpretar algunas obras en las audiciones, pero solo aquellas que presentan muy poca dificultad.	Es capaz de interpretar en las audiciones obras propias de su nivel con solvencia.	Es capaz de interpretar en las audiciones todas las obras de su repertorio, logrando un alto grado de calidad interpretativa.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Interpretación y expresividad en público	No logra una interpretación expresiva cuando está ante el público, no es comunicativo y no transmite emoción a través de las obras de repertorio.	Es poco comunicativo cuando está ante el público, pero logra transmitir cierta expresión en sus interpretaciones.	Es expresivo y comunicativo cuando está ante el público, aunque le cuesta proyectar emoción y saber transmitir la expresión de la música en todos los estilos.	Consigue expresarse a través del lenguaje de la música en todos sus estilos, logra transmitir la emoción en cada interpretación y es altamente comunicativo ante el público.
Control escénico	No es capaz de controlar la ansiedad escénica, hasta el punto de que afecta negativamente a su interpretación.	Es capaz de mantener el control escénico, aunque la interpretación se ve mermada por la ansiedad escénica.	Es capaz de controlar parcialmente la ansiedad escénica y defender buenas interpretaciones de las obras.	Es capaz de controlar la ansiedad escénica y transformarla en una experiencia positiva a la hora de interpretar en público.
Coordinación con el pianista acompañante	No existe coordinación con el pianista acompañante.	Existe coordinación con el pianista acompañante, pero no hay un criterio interpretativo unificado.	Existe una buena coordinación con el pianista acompañante y un criterio interpretativo unificado.	La coordinación con el pianista acompañante es excelente y el resultado interpretativo es unificado y de la máxima calidad.
Puesta en escena	Los protocolos de la puesta en escena no son adecuados (actitud personal, saludos, indumentaria, etc.).	Los protocolos de la puesta en escena son válidos, pero bastante mejorables en cuanto a actitud y presencia escénica.	Los protocolos de la puesta en escena son correctos, transmite una buena imagen en el escenario.	La imagen que proyecta en el escenario es excelente y cumple con todos los protocolos establecidos.
Capacidad de actuar como miembro de un grupo	No es capaz de interactuar en un grupo musical con solvencia.	Es capaz de interactuar en un grupo con cierta solvencia, aunque no acaba sintiéndose partícipe del grupo.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia, dominando la obra dentro de la agrupación y siguiendo criterios de trabajo unificados.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia y aporta riqueza a la interpretación de la obra, siguiendo criterios de trabajo unificados.

## Rúbricas 6

### CANTO PARA 4º DE ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y 6º DE PROFESIONALES

Juan Pablo Valero García

La evaluación de cualquier especialidad instrumental comporta una serie de dificultades que lleva aparejada la propia evaluación de la práctica musical en sí, tales como el alto grado de subjetividad que existe en la interpretación musical, la escasez de contenidos conceptuales que se puedan evaluar de una manera subjetiva, o los propios procedimientos de evaluación tradicional que han sido deficitarios de mecanismos externos que los regulen como las rúbricas o los registros de aprendizaje.

Estas deficiencias en los mecanismos de evaluación de la práctica musical han supuesto verdaderos inconvenientes para progresar en el aprendizaje a los alumnos que tocan piano, violín, flauta o cualquier otro instrumento, ya que no obtienen una retroalimentación clara que les dé información sobre qué deben mejorar y qué están haciendo bien de una manera precisa.

Pues bien, si en alguna especialidad musical estas deficiencias se agravan de una manera notable es el Canto, debido a sus particularidades instrumentales. Y estas particularidades no son otras que la ausencia, precisamente, de un instrumento externo que el cantante pueda observar, tocar y por tanto modificar según las indicaciones del profesor.

El instrumento en el Canto es el propio cuerpo y está compuesto por los órganos fonadores que permanecen ocultos a la vista e incluso a la consciencia física, por lo que para actuar sobre ellos frecuentemente debe recurrirse a imágenes abstractas, sensaciones y procesos de imitación. Este contexto hace que el proceso de aprendizaje sea lento y dificulta enormemente el proceso de evaluación, cuya única fuente de información en muchas ocasiones es la vía auditiva.

Las rúbricas que presentamos corresponden únicamente a 6º curso de enseñanzas profesionales, dado que no existe la especialidad de Canto en las enseñanzas elementales. Corresponden a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación terminales para el curso establecidos en el correspondiente decreto de regulación de las enseñanzas profesionales.

Para su establecimiento, se ha seguido el mismo patrón del resto de especialidades, manteniendo como comunes y transversales los criterios que hacen referencia a aspectos de interpretación musical y especificando como propios de la especialidad aquellos que son exclusivos del Canto, de modo que se pueda establecer un paralelismo de la progresión con el resto de especialidades del conservatorio.

#### RÚBRICA R1CANTO-A PARA TÉCNICA INSTRUMENTAL APLICADA A REPERTORIO

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Posición y control corporal	No tiene una correcta posición corporal ni ejerce control sobre ello.	Tiene una posición corporal correcta, pero está muy tenso.	Tiene una posición corporal correcta, sin tensiones, pero no es capaz cantar siempre de manera natural y relajada.	Tiene una posición corporal correcta y posee el control para cantar relajado en cualquier situación.
Conocimiento de la fisiología implicada en la técnica vocal	No tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en las funciones propias del canto.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en las funciones propias del canto, pero sólo las controla con ayuda del profesor.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en las funciones propias del canto y es capaz de controlarlas con autonomía.	Tiene conocimiento fisiológico de las partes del cuerpo implicadas en las funciones propias del canto, es capaz de reconocerlas con autonomía y las utiliza para crear interpretaciones de calidad.
Afinación	No controla la afinación, en general es poco precisa para su nivel.	En general controla la afinación, pero tiene dificultades considerables para su nivel.	Hay alguna dificultad puntual, pero en su mayoría la afinación es precisa y segura.	La afinación es la adecuada, tiene gran control de la afinación en todos los ámbitos.
Vocalización	No es capaz de realizar con solvencia los ejercicios de vocalización propios de su nivel.	Es capaz de realizar con solvencia limitada los ejercicios de vocalización, aunque no en todo el registro propio de su nivel ni con la fluidez adecuada.	Es capaz de realizar con solvencia los ejercicios de vocalización propios de su nivel en todo el registro.	Realiza con solvencia los ejercicios de vocalización propios de su nivel y aplica con autonomía la técnica adquirida para interpretar las obras de repertorio.
Respiración y apoyo de la voz	No controla la respiración diafragmática ni el apoyo de la voz como corresponde a su nivel.	Controla la respiración diafragmática, pero no logra utilizarla para conseguir el apoyo de la voz.	Controla la respiración diafragmática y el apoyo de la voz en las vocalizaciones, aunque tiene dificultades para mantenerlo en las obras de repertorio.	Utiliza la respiración diafragmática y el apoyo de la voz y lo aplica para obtener una buena línea de canto en las obras de repertorio propias de su nivel.
Emisión y proyección de la voz	No tiene una correcta emisión, no consigue proyectar la voz.	La emisión es clara pero no consigue una buena proyección de la voz.	La emisión y la proyección de la voz son claras y seguras en general, pero no en todo el registro.	La emisión y la proyección de la voz son homogéneas en todo el registro y en cualquier situación.
Vibrato	No utiliza el vibrato.	Empieza a utilizar el vibrato pero solo de manera artificial y cuando está indicado por el profesor.	Utiliza el vibrato, aunque no posee todo el control sobre él y no es regular y estable.	Enriquece la emisión y el fraseo utilizando un vibrato adecuado, regular y controlado.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Registro	No alcanza todo el registro propio de su voz.	Alcanza el registro pero presenta tensiones y dificultades importantes en las partes extremas.	Alcanza el registro propio de su voz con cierta solvencia.	Controla y domina el registro propio de su voz sin ningún problema, tanto en las vocalizaciones como en las obras de repertorio.
Uso de los resonadores e impostación de la voz	No es capaz de reconocer los resonadores ni de utilizarlos convenientemente para conseguir una voz impostada adecuada a su nivel.	Es capaz de reconocer los resonadores pero no tiene control sobre ellos para conseguir siempre una voz impostada.	Generalmente tiene control sobre el uso de los resonadores y la impostación de la voz, aunque presenta dificultades en algunos contextos.	Tiene control sobre el uso de los resonadores y los utiliza para obtener una voz bien impostada y con armónicos en todo el registro y en todas las situaciones propias de su nivel.
Dicción y pronunciación	La dicción no es adecuada, así como tampoco la pronunciación en los idiomas en que canta.	La dicción y la pronunciación en los idiomas en que canta son aceptables.	Consigue una buena dicción y una pronunciación correcta de los idiomas en que canta.	La dicción y la pronunciación de los idiomas en que canta son excelentes y repercuten en una mayor expresividad en la línea del canto.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Tipos de articulación (legato, staccato, portato...)	No es capaz de diferenciar los distintos tipos de articulación adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Es capaz de realizar con solvencia limitada los diferentes tipos de articulaciones adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Es capaz de realizar con independencia y soltura los diferentes tipos de articulaciones adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.	Domina toda la gama de articulaciones con gran riqueza interpretativa y adecuándose a los diferentes estilos del repertorio.
Estudio de la agógica y la dinámica	No es capaz de realizar las mínimas variaciones agógicas y dinámicas.	Es capaz de producir diferentes agógicas y dinámicas pero no las controla regularmente.	Tiene una gama agógica y dinámica bastante diferenciada pero no la utiliza siempre que interpreta.	Domina una amplia gama de agógicas y dinámicas y es capaz de aplicarla en cualquier situación.
Obras de repertorio	No ha alcanzado el repertorio mínimo programado para su nivel.	Ha alcanzado repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos, pero no es capaz de lograr una interpretación adecuada.	Interpreta bien el repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos.	Ha alcanzado el repertorio programado para su nivel, con obras representativas de todos los estilos, y lo interpreta con una calidad excelente.
Conocimiento y adecuación de los estilos	No adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales.	Adapta sutilmente la interpretación a los diferentes estilos musicales, aunque no es capaz de diferenciarlos con claridad.	Adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales, no siempre es capaz de diferenciarlos e interpretarlos con claridad, pero cumple con las normas establecidas para cada estilo.	Adapta la interpretación a los diferentes estilos musicales, es capaz de diferenciarlos con claridad e interpretar todo el repertorio con las normas establecidas para cada estilo.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Fraseo y musicalidad	La interpretación no tiene en cuenta la línea de canto, el fraseo y ni la musicalidad.	Se percibe en la interpretación una línea de canto y fraseo incipiente que marca las microformas (motivos, frases, semifrases...).	La interpretación guarda una buena línea de canto y tiene en cuenta el fraseo, pero permanece demasiado vinculado a las indicaciones escritas.	Es capaz de realizar interpretaciones expresivas, con fraseo y musicalidad propios, y obtiene un buen equilibrio de niveles y calidades de sonido resultantes.
Control rítmico	No mide bien y no posee control del tempo.	Mide bien, aunque con frecuentes errores y tempo inestable.	La medida es precisa pero los tempi no son siempre adecuados.	La medida es siempre precisa y los tempi correctos para su nivel.
Comprensión de la estructura formal de la obra y su contexto compositivo	No tiene los conocimientos sobre la estructura formal ni el contexto compositivo de las obras adecuados su nivel.	Reconoce la estructura formal de las obras con ayuda del profesor y tiene la información básica de su contexto compositivo.	Reconoce con autonomía la estructura formal de las obras y obtiene por sí mismo la información de contexto de las obras.	Reconoce con autonomía la estructura formal de las obras, conoce con precisión el contexto compositivo y aplica todo ello para lograr una interpretación sólida y coherente, adecuada a su nivel.
Interpretación y expresividad	No logra una interpretación expresiva, no es comunicativo y no transmite emoción a través de las obras de repertorio.	Es poco comunicativo, pero logra transmitir cierta expresión en sus interpretaciones.	Es expresivo y comunicativo, aunque le cuesta proyectar emoción y saber transmitir la expresión de la música en todos los estilos.	Consigue expresarse a través del lenguaje de la música en todos sus estilos, logra transmitir la emoción en cada interpretación y es altamente comunicativo.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Memorización	No es capaz de memorizar ningún fragmento musical.	Memoriza pequeñas piezas y fragmentos adaptados al nivel.	Memoriza partes o movimientos de obras, aunque le falta seguridad y fluidez en la interpretación.	Es capaz de memorizar obras completas con buen nivel interpretativo.
Lectura a 1ª vista	No es capaz de interpretar un fragmento musical a primera vista adecuado a su nivel.	Lee las notas, es bastante claro en el ritmo pero no lee dinámicas ni se organiza las respiraciones.	Lee las notas, está claro en el ritmo y las dinámicas pero no marca el fraseo.	Es capaz de interpretar correctamente un fragmento musical a primera vista adecuado a su nivel.

## RÚBRICA R1CANTO-B PARA AUDICIÓN DE AULA

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Participación en la audición	No es capaz de interpretar en las audiciones ninguna obra del repertorio con solvencia.	Es capaz de interpretar algunas obras en las audiciones, pero solo aquellas que presentan muy poca dificultad.	Es capaz de interpretar en las audiciones obras propias de su nivel con solvencia.	Es capaz de interpretar en las audiciones todas las obras de su repertorio, logrando un alto grado de calidad interpretativa.
Interpretación y expresividad en público	No logra una interpretación expresiva cuando está ante el público, no es comunicativo y no transmite emoción a través de las obras de repertorio.	Es poco comunicativo cuando está ante el público, pero logra transmitir cierta expresión en sus interpretaciones.	Es expresivo y comunicativo cuando está ante el público, aunque le cuesta proyectar emoción y saber transmitir la expresión de la música en todos los estilos.	Consigue expresarse a través del lenguaje de la música en todos sus estilos, logra transmitir la emoción en cada interpretación y es altamente comunicativo ante el público.
Control del miedo escénico	No es capaz de controlar el miedo escénico, hasta el punto de que estropea su interpretación.	Es capaz de controlar parte de su miedo escénico, aunque la interpretación se ve mermada por ello.	Es capaz de controlar parcialmente su miedo escénico y defender buenas interpretaciones de las obras.	Es capaz de controlar su miedo escénico y transformarlo en una experiencia positiva a la hora de interpretar en público.
Coordinación con el pianista acompañante	No existe coordinación con el pianista acompañante.	Existe coordinación con el pianista acompañante, pero no hay un criterio interpretativo unificado.	Existe una buena coordinación con el pianista acompañante y un criterio interpretativo unificado.	La coordinación con el pianista acompañante es excelente y el resultado interpretativo es unificado y de la máxima calidad.
Puesta en escena	Los protocolos de la puesta en escena no son adecuados (actitud personal, saludos, indumentaria, etc.).	Los protocolos de la puesta en escena son válidos, pero bastante mejorables en cuanto a actitud y presencia escénica.	Los protocolos de la puesta en escena son correctos, transmite una buena imagen en el escenario.	La imagen que proyecta en el escenario es excelente y cumple con todos los protocolos establecidos.
Capacidad de actuar como miembro de un grupo	No es capaz de interactuar en un grupo musical con solvencia.	Es capaz de interactuar en un grupo con cierta solvencia, aunque no acaba sintiéndose partícipe del grupo.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia, dominando la obra dentro de la agrupación y siguiendo criterios de trabajo unificados.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia y aporta riqueza a la interpretación de la obra, siguiendo criterios de trabajo unificados.

## Rúbricas 7

### R1LM: LENGUAJE MUSICAL PARA 4º DE ENSEÑANZAS ELEMENTALES

Manuel Morales Martínez - Elena Pulla Escobar

#### Introducción

El modo de evaluar a nuestros alumnos en la asignatura de lenguaje musical es muy importante, ya que nos permite detectar con mayor acierto el grado de consecución de los objetivos propuestos durante el curso. De este modo, y durante el transcurso de cada trimestre, es posible aplicar las estrategias didácticas necesarias para que nuestros alumnos puedan adquirir un mayor desarrollo de las destrezas necesarias para la lectura musical.

Con el fin de mejorar este proceso de enseñanza y de evaluación y hacerlo más justo y efectivo redactamos la rúbrica de 4º de enseñanzas elementales de la asignatura de lenguaje musical. Para ello, y basándonos en los contenidos programados, añadimos los criterios referidos a: *ritmo, entonación, audición, conceptos teóricos, lectura y escritura y expresión*. El motivo principal por el cual se eligen estos ítems es porque los contenidos y objetivos finales de nuestra asignatura están directamente relacionados con esos criterios. Además es obvio que para descifrar correctamente el código de signos que contiene una partitura es necesario tener unas aptitudes mínimas y desarrollar las destrezas rítmicas, psicomotrices, vocales, auditivas, cognitivas y expresivas. Y por ese razón utilizamos esos criterios con cuatro niveles de competencia: no competente, competencia básica, media y alta. También utilizamos esos criterios y niveles de competencia ante la necesidad de informar mejor a los estudiantes sobre cómo serán evaluados y el resultado obtenido tras su evaluación, y en consecuencia, aprovechen esa información para mejorar. De acuerdo con esto, pretendemos que la evaluación de nuestros alumnos sea una práctica beneficiosa para los estudiantes y a través de la rúbrica obtengan una información más clara de cómo se les evaluará. Es fundamental informar a los estudiantes de cómo será evaluado su progreso y su trabajo, cómo se les asigna su calificación y cómo estas notas influirán en su calificación final del curso. Esa información ofrece una dirección y un enfoque importante para los estudiantes en las metas de cada actividad. En esta rúbrica no queda concretada la calificación numérica, pero se entiende que es de la siguiente manera: Aún no competente (de 1 a 4), Competencia básica (5-6), Competencia media (7-8), Competencia alta (9-10). También es posible detallar con más concreción qué contenidos se evaluarán en cada trimestre, pero esto se debe hacer durante el desarrollo del curso, dependiendo de las características del alumnado y del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además cada clase colectiva es distinta, con lo cual se puede especificar con mayor concreción a medida que conozcamos mejor al grupo y podamos atender a la diversidad del mismo. Uno de los apartados que puede resultar más complejo de cuantificar es el de la expresión, ya que se trata de algo más subjetivo. Aunque es posible observar y cuantificar si un alumno canta con o sin expresividad (no competente o competencia alta), a veces resulta difícil cuantificar con exactitud si es competencia básica o media. Algo parecido puede pasar con el criterio de entonación. En este caso se puede observar mejor, ya que la capacidad para reproducir modelos melódicos sencillos, arpeggios, escalas e intervalos, así como entonar una melodía tonal puede ser con acompañamiento que refuerce la melodía o sin ella, de modo que es más posible observar si el alumno tiene autonomía para entonar. En definitiva, la definición y el detalle de cada nivel de logro debe ser un trabajo consensuado entre los profesores del mismo departamento, con el fin de desarrollar sus propias rúbricas en conjunto con sus estudiantes, probarlas, corregirlas, replantearlas y probarlas de nuevo, de forma que se conviertan en una herramienta útil para mejorar el aprendizaje musical.

## RÚBRICAS LENGUAJE MUSICAL. 4º ENSEÑANZAS ELEMENTALES

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Ritmo	No consigue mantener el pulso, imitar e interpretar estructuras rítmicas sencillas, comprender los aspectos métricos y rítmicos básicos y utilizar la disociación motriz necesaria para descifrar correctamente el código en lo que se refiere a las figuras y elementos de duración.	A veces consigue mantener el pulso, imitar e interpretar estructuras rítmicas sencillas, comprender los aspectos métricos y rítmicos básicos y utilizar la disociación motriz necesaria para descifrar correctamente el código en lo que se refiere a las figuras y elementos de duración.	Ha conseguido mantener el pulso, imitar e interpretar estructuras rítmicas sencillas, comprender los aspectos métricos y rítmicos básicos y utilizar la disociación motriz necesaria para descifrar correctamente el código en lo que se refiere a las figuras y elementos de duración.	Ha conseguido con excelencia mantener el pulso, imitar e interpretar estructuras rítmicas sencillas, comprender los aspectos métricos y rítmicos básicos y utilizar la disociación motriz necesaria para descifrar correctamente el código en lo que se refiere a las figuras y elementos de duración.
Entonación	No ha desarrollado la suficiente capacidad para reproducir con la voz modelos melódicos sencillos, arpeggios y escalas e intervalos simples (justos, mayores y menores). Tampoco entona una melodía o canción tonal, con acompañamiento instrumental que refuerce la melodía.	Ha desarrollado la capacidad suficiente para reproducir modelos melódicos sencillos, arpeggios, escalas e intervalos simples (justos, mayores y menores). Entona una melodía o canción tonal, con acompañamiento instrumental y reforzando la melodía.	Ha desarrollado las capacidades necesarias para reproducir modelos melódicos sencillos, arpeggios, escalas e intervalos simples (justos, mayores y menores). Entona una melodía o canción tonal, con acompañamiento instrumental pero sin reforzar la melodía.	Tiene una capacidad excelente para reproducir modelos melódicos sencillos, arpeggios, escalas e intervalos simples (justos, mayores y menores). Entona excelentemente una melodía o canción tonal sin acompañamiento instrumental.
Audición	No ha desarrollado el oído interno para reconocer y reproducir por escrito timbres, alturas, duraciones e intensidades, así como estructuras formales, indicaciones expresivas y agógicas.	En algunas ocasiones reconoce y reproduce por escrito timbres, alturas, duraciones e intensidades, así como estructuras formales, indicaciones dinámicas, expresivas y agógicas.	Muestra un buen desarrollo auditivo, que le permite reconocer y escribir la altura exacta, la duración, intensidad, así como estructuras formales, indicaciones expresivas y agógicas.	El alumno muestra una capacidad excelente para reconocer y representar gráficamente la altura exacta, la duración, intensidad, así como estructuras formales, indicaciones expresivas y agógicas.
Conceptos teóricos	Los conceptos básicos no han sido asimilados, entendidos y memorizados correctamente.	Algunos de los conceptos básicos han sido asimilados, entendidos y memorizados.	Los conceptos básicos han sido asimilados, entendidos y memorizados correctamente.	Los conceptos básicos han sido asimilados, entendidos y memorizados y demuestra un excelente dominio sobre ellos.
Lectura y escritura	Hay poca agilidad en la lectura y escritura de notas. No es capaz de escribir y leer correctamente los ejercicios propuestos en el tiempo requerido.	Consigue leer y escribir las grafías musicales con la agilidad suficiente. Es capaz de escribir y leer los ejercicios propuestos en el tiempo normal.	Ha conseguido leer y escribir las grafías musicales con excelente fluidez. Es capaz de escribir y leer los ejercicios propuestos en el menor tiempo.	Demuestra una capacidad excelente para leer y escribir las grafías musicales y es capaz de hacerlo con una fluidez mayor que la media normal.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Expresión	Canta sin la expresión adecuada por falta de aptitud y de actitud ante los ejercicios propuestos. Su predisposición no es propicia para interpretar correctamente los matices expresivos indicados en las partituras.	Conoce los matices expresivos y es capaz de cantar interpretándolos correctamente, aunque todavía no tiene la madurez para la interpretación consciente de estos aspectos expresivos.	Canta bien los matices expresivos y conoce perfectamente los términos y los aspectos que afectan a la expresión de un fragmento u obra musical. Muestra una actitud muy buena.	Demuestra una gran madurez y una destacada sensibilidad para interpretar correctamente los aspectos expresivos reflejados en la partitura y los que no le están. Muestra una intuición y un nivel excelente que le permite aplicar la expresión correcta a cada fragmento musical. Su actitud también es excelente.

### Rúbricas 8

#### ANÁLISIS MUSICAL PARA 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Juan Carlos Fernández Fabra - Emili Mallol Aicart

La rúbrica de evaluación de 6º de Análisis ha sido redactada teniendo en cuenta siempre los criterios del DECRETO 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, "por el cual se establece el currículum de las enseñanzas profesionales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas".

En el apartado de análisis musical, nada más comenzar la introducción, el decreto especifica:

El nivel técnico e interpretativo del alumno en los cursos quintos y sexto, le permite trabajar un repertorio de obras, cuyas dimensiones formales, la complejidad armónica, polifónica, de elaboración temática, variedad estilística y estética, hacen necesario profundizar en el conocimiento de los principales elementos y procedimientos del lenguaje musical y su relación con las distintas técnicas compositivas, con el fin de avanzar cada vez más en una comprensión de las citadas obras que posibilite su interpretación adecuada. Este avance puede realizarse a través del análisis.

Concretamente, y siempre siguiendo las indicaciones del mencionado decreto, la presente rúbrica se centra en el último curso de la asignatura, pensando que puede servir también de referencia en la redacción de las demás rúbricas necesarias en los distintos momentos de los estudios.

Se trata de una herramienta con la cual el profesor conocerá en cada momento las competencias adquiridas por los alumnos, y las carencias a mejorar en el futuro inmediato.

#### RÚBRICAS 1AM: ANÁLISIS MUSICAL PARA 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Conocimiento de los principales elementos y procedimientos compositivos de las distintas épocas y autores (profundizando en el período tonal bimodal)	No conoce los elementos del lenguaje musical y por lo tanto no sabe relacionarlos con su contexto histórico (época, estilo, autor, etc.).	Conoce suficientes elementos del lenguaje musical.	Conoce bien muchos de los elementos del lenguaje musical y los relaciona frecuentemente con su contexto histórico (época, estilo, autor, etc.).	Conoce perfectamente cada elemento del lenguaje musical y le relaciona sin indecisiones con su contexto histórico (época, estilo, autor, etc.).
Reconocimiento de la estructura y características principales de una obra mediante la audición	Queda indiferente con la audición de la obra o fragmento, sin reconocer ninguna característica importante (época, estilo, autor, forma, etc.).	Reconoce algunas características (época, estilo, autor, forma, etc.) en la audición de la obra o fragmento.	Reconoce bastantes características (época, estilo, autor, forma, etc.) en la audición de la obra o fragmento.	En la audición de la obra o fragmento, en seguida reconoce la época, estilo y autor, así como las principales características formales.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Análisis de los principales elementos constitutivos: tímbrica y sonoridad	Es incapaz de relacionar el sonido con la construcción de la obra (diferenciación tímbrica, orquestación-instrumentación, la intensidad o relajación sonora en las partes de la obra, la relación solo-tutti, la aportación del sonido al crecimiento total de la obra...).	Relaciona suficientemente el sonido con la construcción de la obra (diferenciación tímbrica, orquestación-instrumentación, la intensidad o relajación sonora en las partes de la obra, la relación solo-tutti, la aportación del sonido al crecimiento total de la obra...).	Relaciona satisfactoriamente el sonido con la construcción de la obra (diferenciación tímbrica, orquestación-instrumentación, la intensidad o relajación sonora en las partes de la obra, la relación solo-tutti, la aportación del sonido al crecimiento total de la obra...).	Comprende perfectamente la relación del sonido con la construcción de la obra (diferenciación tímbrica, orquestación-instrumentación, la intensidad o relajación sonora en las partes de la obra, la relación solo-tutti, la aportación del sonido al crecimiento total de la obra...).
Análisis de los principales elementos constitutivos: la armonía	Sus conocimientos armónicos son deficientes o prácticamente inexistentes, debe empezar de cero en el estudio de la armonía.	Sus conocimientos armónicos son básicos. Necesita ponerse al día para poder hacer análisis correcto.	Sus conocimientos armónicos son buenos, y los utiliza correctamente a la hora de analizar una obra musical.	Posee un nivel alto de conocimientos de armonía, y le utiliza satisfactoriamente en los análisis musicales.
Análisis de los principales elementos constitutivos: la melodía (incluye el contrapunto)	No comprenden el sentido de la melodía en la construcción formal de la música. El contrapunto le es una materia absolutamente desconocida.	Tiene nociones melódicas suficientes para entender las características y el funcionamiento de la obra.	Conoce bien la melodía y el contrapunto, y como el compositor lo aplica dentro de su obra.	Posee un nivel alto de conocimientos contrapuntísticos y de la textura melódica de la obra analizada.
Análisis de los principales elementos constitutivos: el ritmo	No comprende los aspectos básicos del ritmo dentro de la construcción de una obra musical.	Tiene nociones básicas del ritmo dentro de la construcción de una obra musical.	Comprende los aspectos del ritmo dentro de la construcción de una obra musical.	Capta perfectamente la composición rítmica de la obra, y la importancia del ritmo en la construcción musical de la misma.
Análisis morfológico de la obra, gran dimensión: las grandes partes que conforman la obra (en obras de formato grande: suite, fuga, sonata, concierto, etc.)	No tiene capacidad para comprender cómo está estructurada formalmente una obra en su totalidad.	Empieza a ver como las obras musicales, en su dimensión más grande, están formadas por varias partes, relacionadas entre ellas.	Sabe dividir en partes la totalidad de la obra, aunque a veces le cuesta ver la relación entre ellas.	Tiene clara la división de las obras grandes en partes más pequeñas y las relaciona formalmente sin dificultades. Se capaz de ver el todo como la suma de las partes.
Análisis morfológico de la obra, dimensiones intermedias: las partes intermedias y su interrelación (exposición, desarrollo, re exposición, etc.)	Es incapaz de diferenciar entre las partes intermedias que conforman la obra (por ejemplo, no comprende la diferencia entre Tema A y puente modulante).	Comprende la estructura de las partes intermedias de la obra, pero aún no reconoce con exactitud las dimensiones de cada una.	Ha alcanzado el nivel de análisis suficiente para comprender básicamente como está estructurada una obra en su dimensión media.	Es capaz de analizar la obra en su dimensión media, utilizando todas las herramientas de que dispone (análisis estructural, armónica, etc.).
Análisis morfológico de la obra, pequeñas dimensiones: las dimensiones más pequeñas (período, frase, semifrase, inciso, etc.)	Desconoce absolutamente cómo se estructura la música en su dimensión más pequeña (por ejemplo, no sabe definir ni diferenciar una frase de un inciso o de una célula rítmica).	Es capaz de ver las partes pequeñas (frases, semifrases, etc.) pero aún no sabe analizarlas correctamente.	Ha alcanzado el nivel de análisis suficiente para comprender básicamente cómo está estructurada una obra en su dimensión pequeña.	Es capaz de analizar la obra en su dimensión pequeña, utilizando todas las herramientas de que dispone (análisis estructural, armónica, etc.).



## Capítulo 12 RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN DANZA

Valerie Maciá

### Introducción

El trabajo de rúbricas para la evaluación del desempeño en Danza nació de la necesidad de asentar los criterios sobre los que se evalúa la adquisición de competencias por parte de los alumnos de una forma sistemática, objetiva y homogénea.

Dada la dificultad que se tiene a la hora de plasmar y objetivar los resultados en unas enseñanzas cuya naturaleza se asienta sobre una ejecución particular e individual y en la que influyen muchos elementos subjetivos, se hacía necesario establecer unos criterios de evaluación homogéneos, dando respuesta a unas características que, si no tangibles, sí pueden y deben ser unificados y sistematizados, de forma que dichos criterios sean estructurados de forma común y global y queden regulados en el sistema de nuestras enseñanzas de Danza.

La regulación de las enseñanzas de Danza no garantiza la misma valoración en la adquisición de competencias para cada curso en los diferentes conservatorios. El diseño de rúbricas nos permite establecer un marco muy preciso de actuación ante la evaluación de todos los contenidos a tener en cuenta en la valoración del alumnado y las gradaciones exactas en las que se tiene que enmarcar su calificación. La importancia de actuar sobre la concreción en los criterios de evaluación era una demanda, por parte de los conservatorios, que exigía el establecimiento de una línea concreta y homogénea de evaluación por parte de los diferentes profesores de un mismo conservatorio, así como la unificación de los sistemas de evaluación en los diferentes conservatorios. Esta demanda respondería a la necesidad de garantizar la cualificación y valoración en los conservatorios de Danza, para unas enseñanzas que, dada su naturaleza y la forma en la que se han implantado, en muchas ocasiones, llegan a ser arbitrarias y subjetivas.

La validación de las rúbricas en Danza permite establecer una estructura en el nivel de adquisición de competencias, otorgando un sistema de calificación preciso y objetivo, que situaría nuestras enseñanzas de Danza en un marco educativo general unitario para todos los componentes del sistema educativo de la Danza; algo totalmente necesario para que la enseñanza y valoración del aprendizaje no dependa de criterios subjetivos o permanezca en un ámbito poco visible. La unificación y sistematización de todos los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la consecución y valoración objetiva de unos resultados, dignificarán unas enseñanzas que necesitan un esquema de valoración que establezca una línea clara y argumentada de evaluación del alumnado.

La puesta en práctica del sistema de rúbricas supone cubrir una necesidad en el sistema de las enseñanzas de Danza: garantizar, de forma sistematizada, la adquisición y superación de los contenidos y criterios propuestos de forma unificada en cada curso, estableciendo una organización y demarcación de la adquisición de competencias que dependa de criterios objetivos y de un sistema por cursos estructurado y unificado, independientemente del lugar y del profesor con el que se estudie y por el que sea evaluado y cuyo baremo final quede estipulado de manera global, compartido y respetado por todos los componentes de la comunidad educativa. Con ello dotaremos a las enseñanzas de Danza de una fiabilidad de nuestro sistema educativo en la consecución de los objetivos por niveles extensivo a la red de conservatorios.

Las rúbricas en Danza se han elaborado sobre las asignaturas de las tres especialidades que se imparten en enseñanzas profesionales: Danza Clásica, Danza Española y Danza Contemporánea, en su componente práctico, para 6º curso. Igualmente, se han elaborado las rúbricas de las asignaturas teóricas impartidas en 6º curso, como son: Historia de la Danza Clásica, Historia de la Danza Española, Historia de la Danza Moderna y Contemporánea y Análisis Musical aplicado a la Danza.

En las asignaturas prácticas se ha intentado cubrir la gran mayoría de asignaturas impartidas en 6º Curso, en todas las especialidades. En la especialidad de Danza Contemporánea se han elaborado las rúbricas de todas las asignaturas prácticas: Técnicas de Danza Contemporánea; Composición Coreográfica; Técnicas de Danza Clásica para Danza Contemporánea; Body Contact. Se ha querido organizar y plasmar tanto asignaturas de mayor facilidad de objetivación por su componente técnico, como asignaturas que representan una mayor dificultad, como Body Contact, dada su naturaleza improvisatoria y sus componentes subjetivos según modalidad. Igualmente, en las especialidades de Danza Clásica y Danza Española, se han elaborado las rúbricas de todas las asignaturas prácticas propias de la especialidad. Nuestra intención era poder asignar a todas las asignaturas, con unas características diferenciadoras en su naturaleza y en su tratamiento, un baremo evaluador común y objetivo, integrando todos aquellos aspectos que conforman la valoración de unos resultados tangibles y visibles para todos.

**Rúbricas 1****ESCUELA BOLERA (DANZA ESPAÑOLA) 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES**

Valerie Maciá

**RÚBRICAS ESCUELA BOLERA (DANZA ESPAÑOLA) 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES**

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Interpretación de castañuelas (precisión del toque y matices de la castañuela)	El toque no es limpio ni alcanza velocidad.	El toque es limpio, faltando precisión y rapidez.	El toque es limpio, alcanza velocidad y precisión.	El toque es limpio, rápido y preciso. Domina los matices de la castañuela.
Dominio y coordinación de la castañuela en movimiento	No domina la coordinación del movimiento con la castañuela.	Coordina castañuela y movimiento de forma lineal.	Coordina correctamente la castañuela y el movimiento con rapidez.	Domina la castañuela con total coordinación en el movimiento, con fluidez y rapidez.
Correcto acompañamiento musical de la castañuela	No consigue que la castañuela acompañe la pieza musical.	Acompaña la pieza musical con la castañuela de forma correcta.	Acompaña la pieza musical con la castañuela de forma correcta y siguiendo los matices de la pieza.	La castañuela está perfectamente integrada en la composición musical.
Control corporal	No posee control anatómico del movimiento ni conciencia corporal.	Controla de forma limitada el movimiento.	Tiene conciencia y control anatómico del movimiento con suficiente autonomía.	Tiene conciencia y control anatómico del movimiento con total autonomía y rapidez propias de la escuela bolera.
Dominio de la técnica clásica para escuela bolera: técnica de zapatilla	No ejecuta correctamente la base técnica clásica en los ejercicios.	Ejecuta los pasos de zapatilla con corrección en su base técnica.	Los pasos son ejecutados de forma correcta y con limpieza.	Domina la ejecución técnica de los pasos en zapatilla con limpieza y rapidez propias de la escuela bolera.
Giro	No es capaz de realizar giros con control. No utiliza cabezas.	Realiza los giros con control, pero con dificultad en la velocidad. Correcto giro de cabeza.	Realiza los giros con control y velocidad. Buen giro de cabeza.	Realiza los giros con control, dominio, velocidad y total autonomía.
Salto	No es capaz de articular de forma natural el salto, ni consigue control técnico.	Posee control técnico del salto, pero lo articula de forma limitada.	Posee control técnico del salto y lo articula de forma natural.	Consigue control técnico, armónico y dinámico del salto.
Batería	No consigue realizar correctamente la batería.	Realiza correctamente la batería pero sin la rapidez propia de la escuela bolera.	Ejecuta correctamente y con rapidez la batería.	Ejecuta con rapidez y total corrección los trenzados y batería en combinaciones.
Calidad en las transiciones de los movimientos y desplazamientos	No es capaz de realizar los movimientos coordinados y dinámicos, con el estilo propio de la escuela bolera.	Es capaz de realizar los movimientos coordinados, dinámicos y con el estilo propio de la escuela bolera.	Es capaz de realizar los movimientos coordinados, dinámicos y con el estilo propio de la escuela bolera de forma intuitiva y natural.	Domina con habilidad, naturalidad y fluidez la coordinación de los ejercicios que realiza de forma dinámica, con el estilo y rapidez propios de la escuela bolera.
Conocimiento del repertorio	No conoce las piezas del repertorio de la escuela bolera.	Conoce piezas, pero no todo el Repertorio propio de la escuela bolera.	Conoce el repertorio propio de la escuela bolera.	Conoce, interpreta y domina el repertorio de la escuela bolera.
Interpretación del repertorio	No es capaz de interpretar con fluidez la pieza ni con dominio técnico.	Interpreta la pieza de Repertorio con dominio técnico pero sin fluidez ni recursos expresivos.	Es capaz de interpretar la pieza con calidad del movimiento, estilo y musicalidad.	Es capaz de interpretar la pieza con calidad del movimiento, recursos expresivos, fluidez, estilo y musicalidad.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Relación interpretativa con el resto del grupo o con la pareja	No es capaz de interactuar en un grupo o con la pareja ni estar al servicio de la coreografía.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia, sin participación interpretativa.	Es capaz de interactuar con el grupo e interpretar en pareja.	Es capaz de interactuar con el grupo o pareja, aportando riqueza a la obra, al grupo y al profesor.
Capacidad de transmisión	No conecta con el público, creando sensación de decepción.	Es capaz de ejecutar sin transmitir emoción. Se transmite la ejecución sin más.	Conecta y comunica con el público, logrando su implicación.	La conexión con el público es total, haciéndole partícipe y generando gran satisfacción.
Interpretación y expresividad	Su interpretación no posee expresividad alguna.	Su interpretación es poco expresiva.	Interpreta de forma expresiva sin crear emoción.	Su interpretación y expresividad imprimen a la pieza un sello personal que provoca emoción.
Destreza técnica	Su técnica no posibilita una interpretación correcta.	Su técnica es correcta, faltándole habilidad y naturalidad para conseguir una buena interpretación.	Su técnica e interpretación están en el mismo nivel.	Su ejecución técnica, dinámica, destreza de movimientos y naturalidad posibilitan una interpretación de calidad.
Interiorización de la danza (capacidad de disfrutar de la danza)	No es capaz de disfrutar con la ejecución de la pieza, transmitiendo incomodidad y frialdad.	Disfruta irregularmente de la pieza (sufre y se estresa en los tramos con mayor dificultad).	Es capaz de disfrutar con todos los movimientos de la pieza de forma lineal y homogénea.	Disfruta y hace disfrutar al público de su sentimiento al ejecutar la pieza, transmitiendo su interpretación.
Adaptación musical (acentos del movimiento)	La interpretación de la pieza no se adapta a los caracteres musicales.	La interpretación de la pieza es acorde a las características musicales.	La interpretación de la pieza se adapta a la música y a los acentos del movimiento.	La interpretación de la pieza se enriquece a través de la música y se apoya perfectamente en sus acentos y características.
Relación interpretativa con el resto del grupo o con la pareja	No es capaz de interactuar en un grupo o con la pareja ni estar al servicio de la coreografía.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia, sin participación interpretativa.	Es capaz de interactuar con el grupo e interpretar en pareja.	Es capaz de interactuar con el grupo o pareja, aportando riqueza a la obra, al grupo y al profesor.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Relación espacial con el resto (del grupo y en pareja)	No respeta la coreografía ni el espacio habilitado para él. Invade el espacio de sus compañeros.	Respeto el espacio e instrucciones de forma individual.	Se desplaza midiendo el espacio, sin perder la relación espacial con el resto o con su pareja.	Sus desplazamientos se acoplan a la pareja y al grupo, reforzando la calidad interpretativa.
Versatilidad para adaptarse a los diferentes estilos	No es capaz de adaptarse al estilo característico de la escuela bolera, marcado por la obra.	Es capaz de adaptarse al estilo marcado de forma lineal.	Se adapta al estilo marcado, siendo capaz de variar según el carácter de la obra.	Se adapta al estilo marcado, asimilando el carácter y demostrando versatilidad y capacidad artística.
Rapidez en la captación y ejecución del ejercicio o fragmento coreográfico dictado en el momento	No es capaz de repetir un ejercicio o fragmento dictado al momento.	Es capaz de ejecutar el ejercicio dictado al momento, pero de forma insegura.	Es capaz de ejecutar el ejercicio dictado al momento sin vacilar.	Es capaz de ejecutar el ejercicio dictado al momento con seguridad y buen nivel interpretativo.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Musicalidad	No tiene en cuenta el fraseo, la velocidad ni los acentos del movimiento.	Realiza los ejercicios respetando el fraseo musical.	Realiza los ejercicios siguiendo las pautas musicales, con velocidad, ritmo y dinamismo.	Realiza los ejercicios con precisión rítmica, dinamismo, matices y acentos del movimiento propios de la escuela bolera.
Uso del espacio	No es capaz de utilizar el espacio de manera consciente en las secuencias del movimiento.	Es capaz de utilizar el espacio de manera consciente en las secuencias del movimiento.	Domina el espacio de manera consciente y autónoma en las secuencias del movimiento.	Posee dominio y habilidad para realizar las secuencias del movimiento utilizando todo el espacio.
Memorización	No es capaz de memorizar fragmentos coreográficos y ejercicios propios del nivel.	Memoriza fragmentos coreográficos, faltándole seguridad en la interpretación.	Memoriza ejercicios o fragmentos coreográficos, faltándole fluidez en la interpretación.	Es capaz de memorizar coreografías completas, con seguridad y buen nivel interpretativo.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Control del miedo escénico	No es capaz de controlar los nervios, estropeando la interpretación.	Es capaz de controlar su miedo escénico, viéndose limitada su interpretación.	Es capaz de controlar sus nervios, interpretando correctamente.	Controla su miedo escénico, transformándolo en una experiencia positiva a la hora de interpretar y transmitir.
Profesionalidad en la puesta en escena	Los protocolos de la puesta en escena no son adecuados (actitud personal, saludos, indumentaria, concentración, turnos de salida...).	Los protocolos de puesta en escena son adecuados, pero mejorables en actitud y presencia escénica.	Los protocolos de puesta en escena son correctos y transmite buena imagen en el escenario.	La imagen que proyecta en el escenario es excelente y cumple con todos los protocolos establecidos.
Participación en las actividades culturales (formalidad y actitud)	No posee una actitud formal y participativa.	Posee una actitud formal, pero variable según el esfuerzo a realizar.	Se implica de forma constante y formal.	Se implica de forma regular y autónoma, alcanzando alto grado interpretativo.
Participación en las actividades extraescolares (compromiso)	No está disponible ni se compromete.	Se implica de forma irregular, variando según motivación.	Se compromete a realizarlas de forma habitual.	Se implica de forma activa, participativa y regular en las actividades del centro.
Capacidad de actuar como miembro de un grupo	No respeta a sus compañeros. Sus acciones van en contra del grupo.	Conoce y aplica las normas básicas del trabajo en grupo.	Participa del grupo de forma unitaria.	El grupo se ve enriquecido y unificado por la actuación del alumno.
Conocimiento de la nomenclatura de escuela bolera	No conoce el vocabulario de los pasos ni el lenguaje propio de la escuela bolera.	Conoce vocabulario sin abarcar la totalidad del mismo.	Conoce el lenguaje propio de la escuela bolera.	Domina el lenguaje de los pasos y vocabulario de la escuela bolera.
Condición física (cuidado corporal como vehículo transmisor)	Su cuerpo no ofrece las cualidades para desarrollar los ejercicios correctamente. No posee resistencia física, no pudiendo terminar la ejecución.	Su cuerpo posee las cualidades propias para realizar correctamente los ejercicios. Realiza la pieza con esfuerzo.	Su cuerpo posee la resistencia y estética propia para realizar los movimientos con soltura y naturalidad.	Su cuerpo posee la plasticidad y resistencia que imprime belleza a la ejecución.

## Rúbricas 2

## DANZA ESTILIZADA (DANZA ESPAÑOLA) 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Valerie Maciá

## RÚBRICAS DANZA ESTILIZADA (DANZA ESPAÑOLA) 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Dominio de las castañuelas	No toca correctamente las castañuelas, no formando éstas parte del acompañamiento musical.	Toca las castañuelas con limpieza, faltando precisión y rapidez.	El toque de castañuelas es limpio y preciso, alcanzando rapidez en la ejecución.	Toca las castañuelas limpiamente, con velocidad y matices, estando fusionadas con la música y el movimiento.
Técnica de zapatilla	No ejecuta correctamente la base técnica clásica.	Ejecuta los pasos de zapatilla con corrección.	Los pasos de zapatilla son ejecutados con corrección y poseen limpieza en su base técnica.	Domina la ejecución técnica de los pasos en zapatilla y posee una técnica clásica depurada.
Técnica de zapateado	No es capaz de realizar zapateados de dificultad técnica (velocidad, fuerza, ritmo, resistencia).	Realiza los zapateados correctamente, pero con limitación de velocidad, fuerza y matices.	Es capaz de realizar zapateados de dificultad técnica (fuerza, velocidad y ritmo) con precisión y control.	Perfecto dominio de la dificultad técnica y matices del zapato. Imprime fuerza, velocidad y ritmo.
Técnica de giro	No es capaz de realizar giros con control ni utilizar cabezas. Está agarrotado.	Realiza los giros con control pero con dificultad en velocidad y sin soltura de cabeza.	Realiza los giros con control y velocidad.	Realiza los giros con control, dominio, velocidad y total soltura y autonomía.
Coordinación y dominio de todos los elementos base de la danza estilizada (folclore, escuela bolera, flamenco)	No es capaz de realizar los ejercicios con el carácter propio de los diferentes elementos de la danza estilizada.	Distingue los diferentes caracteres y elementos de la danza estilizada y los ejecuta.	Realiza los ejercicios o fragmentos coreográficos, utilizando todos los elementos y características propias de cada estilo con dominio técnico.	Domina todos los caracteres y elementos ejecutándolos con dominio técnico, soltura, estilo y musicalidad.
Fluidez en los movimientos y transiciones	No es capaz de realizar los movimientos con naturalidad y coordinación. No posee control del movimiento.	Realiza los movimientos con coordinación y corrección, pero con control limitado.	Ejecuta los pasos con naturalidad, habilidad y coordinación de movimientos.	Ejecuta los pasos con naturalidad y fluidez, ligando los movimientos con dominio técnico, dinamismo y control.
Musicalidad	No tiene en cuenta el fraseo, la velocidad ni acentos del movimiento.	Realiza los ejercicios con corrección musical.	Realiza los ejercicios con ritmo, dinamismo y velocidad.	Realiza ejercicios complejos con precisión rítmica, matices y acentos del movimiento.
Interpretación del repertorio (capacidad artística y expresiva)	No es capaz de ejecutar la pieza con calidad de movimiento, recursos expresivos y plasticidad.	Es capaz de controlar de manera limitada la calidad del movimiento, los recursos expresivos y la plasticidad de la pieza coreográfica.	Es capaz de controlar la calidad del movimiento, recursos expresivos y plasticidad de la pieza coreográfica.	Es capaz de controlar con gran independencia y gusto por la interpretación, la calidad del movimiento, dotando de recursos expresivos y plasticidad propia de la pieza coreográfica.
Versatilidad para adaptarse a los diferentes estilos de la danza española del repertorio	No es capaz de adaptarse al estilo requerido por la pieza.	Es capaz de adaptarse al estilo, sin mostrar dominio de los diferentes estilos.	Se adapta al estilo y carácter marcados por la obra a realizar.	Domina los diferentes estilos, asimilando el carácter y demostrando capacidad artística e interpretativa sobre ellos.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Fidelidad a la forma, carácter e intención de la obra musical	No consigue respetar la forma, carácter e intención de la obra musical.	Realiza con corrección musical la pieza coreográfica sin imprimírle carácter o la intención propia de la obra.	Respeto el carácter y estilo de la obra musical.	Se expresa en total simbiosis con el carácter y estilo de la obra musical.
Memorización y ejecución de los pasos y frecuencias dictados en el momento	No es capaz de repetir un ejercicio o fragmento coreográfico dictado al momento.	Es capaz de ejecutar un ejercicio o fragmento coreográfico de forma insegura.	Es capaz de ejecutar el ejercicio o fragmento al instante sin vacilar.	Es capaz de ejecutar el ejercicio o fragmento coreográfico dictado al momento con seguridad y buen nivel interpretativo.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Capacidad artística y calidad interpretativa	No es capaz de controlar la calidad del movimiento, recursos expresivos y plasticidad de la pieza coreográfica.	Es capaz de controlar de manera limitada la calidad del movimiento, recursos expresivos y plasticidad de la pieza coreográfica.	Es capaz de controlar la calidad del movimiento, recursos expresivos y plasticidad de la pieza coreográfica, imprimiéndole seguridad técnica, naturalidad, gracia y soltura.	Es capaz de controlar con gran capacidad expresiva y gusto por la interpretación la calidad del movimiento, los recursos expresivos y la plasticidad de la pieza coreográfica. Interpreta con fuerza expresiva y total dominio del carácter de la obra coreográfica.
Adaptación al estilo coreográfico	No es capaz de realizar los ejercicios conforme al estilo propuesto en la coreografía.	Es capaz de realizar los ejercicios con corrección, conforme al estilo propuesto por la coreografía.	Es capaz de interpretar conforme a los diferentes estilos coreográficos, con el carácter y técnica propios.	Es capaz de interpretar los estilos coreográficos propuestos adaptándolos con dominio técnico y diferenciación de carácter.
Capacidad de transmisión (impacto en el público)	No es capaz de transmitir emoción alguna al público ni conectar con él.	Su actuación hacia el público es correcta, sin lograr implicación y conexión.	Conecta y comunica con el público, logrando su implicación a falta de lograr emoción.	La conexión con el público es total, haciéndole partícipe de su interpretación, generando emoción y satisfacción.
Relación interpretativa con el resto del grupo o pareja	No es capaz de interactuar en un grupo o con la pareja ni estar al servicio de la coreografía.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia, sin participación interpretativa.	Es capaz de interactuar con el grupo e interpretar en pareja.	Es capaz de interactuar con el grupo o pareja, aportando riqueza a la obra, al grupo y al profesor.
Asimilación de las nuevas tendencias	No es capaz de integrar movimientos novedosos en su forma de bailar.	Es capaz de integrar con dificultad nuevos estilos y movimientos en su forma de bailar.	Es capaz de integrar nuevos estilos y movimientos en sus piezas coreográficas.	Domina el estilo de nuevas tendencias, adaptándolas perfectamente y ofreciendo un estilo innovador.
Adaptación musical (acentos del movimiento)	La interpretación de la pieza no se adapta a los caracteres musicales.	La interpretación de la pieza es acorde a las características musicales.	La interpretación de la pieza se adapta a la música y a los acentos del movimiento.	La interpretación de la pieza se enriquece a través de la música y se apoya perfectamente en sus acentos y características.
Interiorización de la danza (capacidad de disfrutar de la danza)	No es capaz de disfrutar con la ejecución de la pieza, transmitiendo incomodidad y frialdad.	Disfruta irregularmente de la pieza (sufre y se estresa en los tramos con mayor dificultad).	Es capaz de disfrutar con todos los movimientos de la pieza de forma lineal y homogénea.	Disfruta y hace disfrutar al público de su sentimiento al ejecutar la pieza, transmitiendo su interpretación.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Capacidad expresiva	No es capaz de expresarse.	Interpreta correctamente pero sin fuerza expresiva.	Posee fuerza expresiva contenida.	Su fuerza expresiva imprime un sello personal a las piezas.
Interiorización de la música como base expresiva	No siente la música y no resulta acorde a su ejecución.	Respeto la música para su ejecución sin expresividad.	Respeto la música para su ejecución y la dota de expresividad.	La música forma parte de su expresión interpretativa.
Adaptación al estilo musical	La ejecución de combinaciones no se adapta a la música.	Ejecuta las combinaciones de manera lineal y correcta, pero sin matices.	La ejecución de las combinaciones se adapta al estilo y musicalidad de la pieza.	La ejecución se adapta al estilo y musicalidad de la pieza, siendo realizadas con dominio y soltura.
Uso del espacio	No es capaz de utilizar el espacio de manera consciente en las secuencias del movimiento.	Es capaz de utilizar el espacio de manera consciente en las secuencias del movimiento.	Domina el espacio de manera consciente y autónoma en las secuencias del movimiento.	Posee dominio y habilidad para realizar las secuencias del movimiento, utilizando todo el espacio y adaptándose a él.
Memorización	No es capaz de memorizar secuencias de movimientos.	Es capaz de memorizar secuencias de movimientos.	Es capaz de memorizar secuencias de movimientos y afianzar la memoria visual, rítmica, auditiva y analítica.	Es capaz de memorizar secuencias de movimiento y afianzar la memoria visual, rítmica, auditiva y analítica con gran control.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Control del miedo escénico	No es capaz de controlar sus nervios. Se bloquea y estropea su actuación.	Controla parte de sus nervios, viéndose limitada su interpretación.	Tiene independencia para controlar sus nervios, interpretando correctamente.	Domina su miedo escénico, transmitiendo dominio en la ejecución y en la interpretación.
Profesionalidad en la puesta en escena	Los protocolos de la puesta en escena no son adecuados (actitud personal, saludos, indumentaria, concentración, turnos de salida...).	Los protocolos de puesta en escena son adecuados, pero mejorables en actitud y presencia escénica.	Los protocolos de puesta en escena son correctos y transmite buena imagen en el escenario.	La imagen que proyecta en el escenario es excelente y cumple con todos los protocolos establecidos.
Participación en las actividades culturales (formalidad y actitud)	No posee una actitud formal y participativa.	Posee una actitud formal, pero variable según el esfuerzo a realizar.	Se implica de forma constante y formal.	Se implica de forma regular y autónoma, alcanzando alto grado interpretativo.
Participación en las actividades extraescolares (compromiso)	No está disponible ni se compromete.	Se implica de forma irregular, variando según motivación.	Se compromete a realizarlas de forma habitual.	Se implica de forma activa, participativa y regular en las actividades del centro.
Capacidad de actuar como miembro de un grupo	No respeta a sus compañeros. Sus acciones van en contra del grupo.	Conoce y aplica las normas básicas del trabajo en grupo.	Participa del grupo de forma unitaria.	El grupo se ve enriquecido y unificado por la actuación del alumno.
Conocimiento de compositores, coreógrafos e intérpretes de la danza española	No es capaz de realizar una exposición. No conoce la historia de la danza española.	Realiza una exposición básica de la historia de la danza española.	Realiza un buen recorrido por la historia de la danza española, compositores, coreógrafos e intérpretes.	Realiza una exposición de la danza española completa, determinando la importancia precisa de sus protagonistas en el desarrollo de la danza española.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Condición y resistencia física	No puede terminar la ejecución. Dificultad de ejecución, respiración y resistencia.	Su cuerpo posee cualidades para la ejecución pero la realiza con esfuerzo y sin soltura.	Su cuerpo ofrece la plasticidad propia de la danza Estilizada, ejecutando la pieza sin esfuerzo, con naturalidad y soltura.	Su cuerpo ofrece la plasticidad y estética propias de la danza Estilizada que imprimen belleza a la ejecución y a los movimientos.

### Rúbricas 3

#### FLAMENCO (DANZA ESPAÑOLA) 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Valerie Maciá

#### RÚBRICAS FLAMENCO (DANZA ESPAÑOLA) 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Técnica de zapato	No es capaz de realizar correctamente los zapateados con fuerza, velocidad y claridad.	Es capaz de realizar los zapateados correctamente, con limitación en los matices, fuerza y velocidad.	Es capaz de realizar diferentes zapateados con control de la velocidad, fuerza y claridad.	Domina la fuerza, velocidad y matices de composiciones de dificultad técnica.
Braceo	Los movimientos y braceos son torpes.	Los movimientos y braceos son correctos.	Los movimientos y braceos son naturales y plásticos.	Los movimientos y braceos transmiten belleza y calidad en su ejecución.
Giro	No es capaz de realizar giros de forma controlada.	Es capaz de girar correctamente, pero sin la velocidad y fuerza requeridas.	Realiza los giros con control, velocidad y rapidez en las cabezas.	Realiza los giros con total dominio de la velocidad, limpieza y fuerza de las cabezas.
Marcajes y direcciones	No es capaz de realizar los marcajes sencillos con control.	Es capaz de realizar los marcajes adecuadamente, controlando las direcciones.	Es capaz de realizar marcajes complejos con soltura y dominando las direcciones.	Domina plenamente los marcajes y direcciones con estilo y personalidad en su realización.
Adaptación musical (acentos del movimiento)	La interpretación de la pieza no se adapta a los caracteres musicales.	La interpretación de la pieza es acorde a las características musicales.	La interpretación de la pieza se adapta a la música y a los acentos del movimiento.	La interpretación de la pieza se enriquece a través de la música y se apoya perfectamente en sus acentos y características.
Conocimiento de los diferentes palos del flamenco	No es capaz de reconocer los diferentes palos y estilos.	Conoce los diferentes palos y estilos.	Conoce los diferentes palos del flamenco, su ritmo, estructura, caracteres y expresión.	Domina los ritmos, estructura, caracteres y expresión de los diferentes palos.
Dominio del compás y cuadratura del cante	No es capaz de seguir el compás.	Sigue el compás de forma correcta.	Diferencia las cuadraturas del compás en relación al cante.	Domina el compás y la cuadratura del cante con precisión.
Manejo de los elementos propios del flamenco (bata de cola, mantón, abanico...)	No es capaz de controlar y manejar la indumentaria requerida.	Es capaz de controlar el manejo de la indumentaria requerida.	Domina el manejo de la indumentaria requerida.	Utiliza con dominio, soltura, gracia y naturalidad la indumentaria requerida.
Adaptación al estilo y carácter del baile	No es capaz de bailar conforme al estilo y carácter del baile o palo a interpretar.	Se adapta al estilo del baile o palo a interpretar.	Su interpretación se adapta al estilo y carácter propio del baile o palo a interpretar.	Se adapta al estilo y carácter del baile, imprimiéndole la fuerza expresiva propia del palo y su personalidad.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Fuerza expresiva	No imprime expresión alguna en su ejecución.	Realiza de forma correcta los movimientos, sin diferenciar las características expresivas de los diferentes palos. Su expresión es mecánica.	Su expresión transmite la fuerza y carácter propios del palo a interpretar.	Interpreta con pasión y gran fuerza expresiva, imprimiendo carácter al baile y marcando una personalidad diferenciada.
Capacidad artística	No es capaz de interpretar la coreografía respetando el carácter, ritmo y fuerza del palo.	Es capaz de interpretar la coreografía respetando el carácter, ritmo y fuerza del palo.	Es capaz de ejecutar con seguridad técnica, soltura y carácter propios del palo a interpretar.	Domina su cuerpo y su mente utilizando con seguridad la técnica, imprimiendo el carácter, soltura, ritmo y personalidad en la interpretación.
Madurez interpretativa	No consigue reflejar en su baile las características interpretativas que requiere el palo flamenco.	Consigue reflejar en su baile las características expresivas del palo sin aportar una interpretación personal.	Realiza una interpretación acorde a las características del palo, aportando una interpretación diferenciada.	Consigue una calidad artística que imprime el baile de su personalidad, dominando todos los componentes de la interpretación como solista.
Interiorización de la música como base expresiva	No es capaz de interiorizar y utilizar la música para expresarse.	Utiliza la música para la ejecución, faltando expresión.	Es capaz de disfrutar y sentir la música para realizar el baile.	Disfruta y hace disfrutar sintiendo y transmitiendo la fuerza de la música en su interpretación.
Capacidad de transmisión (impacto en el público)	No es capaz de transmitir emoción alguna al público ni conectar con él.	Su actuación hacia el público es correcta, pero no logra emoción.	Conecta y comunica con el público, logrando su participación en el estado emocional del bailar.	La conexión con el público es total, haciéndole partícipe de su interpretación, generando emoción, satisfacción y euforia.
Relación interpretativa con el resto del grupo	No es capaz de interactuar con el grupo ni estar al servicio de la coreografía.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia pero sin mostrar relación interpretativa con el grupo.	Es capaz de interactuar interpretativamente con el grupo de forma unificada.	Es capaz de interactuar aportando riqueza a la coreografía, al grupo y al profesor, siguiendo los criterios de la coreografía.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Memorización	No es capaz de realizar secuencias de movimientos.	Es capaz de memorizar secuencias de movimientos de forma insegura.	Es capaz de memorizar secuencias de movimientos y afianzar la memoria visual, auditiva y rítmica.	Es capaz de memorizar secuencias de movimientos y afianzar la memoria auditiva, rítmica y visual con gran dominio y maestría.
Musicalidad (dominio del compás)	No sigue los ritmos ni sus cambios. No es capaz de bailar acorde al carácter musical.	Sigue con corrección el ritmo y se adapta a los tiempos del palo.	Controla los cambios de ritmo y los tiempos del palo.	Posee un total dominio del ritmo, adaptando perfectamente el carácter del baile a la música, dominando los cambios, desplantes y recortes.
Rapidez de ejecución de pasos y secuencias dictados en el momento	No es capaz de repetir la secuencia dictada al momento.	Es capaz de ejecutar la secuencia dictada en el momento de forma insegura y lenta.	Es capaz de ejecutar la secuencia dictada en el momento, sin vacilar.	Es capaz de ejecutar la secuencia al instante, con rapidez, seguridad y buen nivel interpretativo.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Uso del espacio	No es capaz de utilizar el espacio de manera consciente en las secuencias de movimiento.	Es capaz de utilizar el espacio de manera consciente en las secuencias de movimiento.	Domina el espacio de manera consciente y autónoma en las secuencias de movimiento.	Posee dominio y habilidad para realizar las secuencias del movimiento utilizando todo el espacio.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Estudio del origen y fundamentos del flamenco, costumbres, intérpretes, historia y significado social	No conoce ni se interesa por la historia del flamenco.	Conoce la historia del flamenco de manera muy general.	Conoce y siente interés por conocer la historia y fundamentos del flamenco, así como la de sus intérpretes.	Conoce de manera amplia y puede explicar la historia y fundamentos del flamenco, intérpretes y trayectorias.
Capacidad de improvisación	No es capaz de improvisar según el palo flamenco.	Es capaz de improvisar con limitaciones en el control de la técnica y expresión.	Es capaz de improvisar controlando el estilo, compás y estructura del palo flamenco.	Domina la improvisación en cualquiera de los estilos del flamenco.
Profesionalidad en la puesta en escena	Los protocolos de la puesta en escena no son adecuados (actitud personal, saludos, indumentaria, concentración, turnos de salida...)	Los protocolos de puesta en escena son adecuados, pero mejorables en actitud y presencia escénica.	Los protocolos de puesta en escena son correctos y transmite buena imagen en el escenario.	La imagen que proyecta en el escenario es excelente y cumple con todos los protocolos establecidos.
Capacidad de actuar como miembro de un grupo	Actúa de forma individual, sin preocuparle las necesidades del grupo.	Participa con el grupo en clase, sin ayudar a las necesidades o preocupaciones de sus compañeros.	Se siente partícipe del grupo y trabaja integrado en él.	Trabaja con el grupo para que salga beneficiado. Potencia al resto de sus compañeros y su unidad para tener éxito.
Condición y resistencia física	Dificultad de terminar la secuencia. No posee resistencia ni fuerza para desarrollar los ejercicios y zapateados correctamente.	Termina la coreografía con esfuerzo, limitación de fuerza y velocidad.	Realiza la coreografía sin dificultad, con fuerza, resistencia y velocidad.	Completa con fuerza, dificultad, velocidad y total dominio de las ejecuciones la coreografía.
Control del miedo escénico	No es capaz de controlar sus nervios. Se bloquea y estropea su actuación.	Controla parte de sus nervios, viéndose limitada su interpretación.	Tiene independencia para controlar sus nervios, interpretando correctamente.	Domina su miedo escénico, transmitiendo dominio en la ejecución y en la interpretación.

**Rúbricas 4****TÉCNICAS DANZA CONTEMPORÁNEA 6º CURSO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES.**

Maite Bacete-García, Lucía Marián de Dios, Rocío Pérez Hernández, Ricardo Millor, Asun Noales, Paco Bodí, Marta Climent, Salvador Pérez, Ana Torres

**RÚBRICAS R1 TÉCNICAS DANZA CONTEMPORÁNEA APLICADA A LA PRÁCTICA ESCÉNICA 6º EP**

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Conciencia corporal (organización y control del esquema corporal)	No reconoce la colocación de su esquema corporal y muy pocas transiciones se realizan con una alineación correcta.	Reconoce su colocación corporal en el movimiento no locomotor pero pierde la alineación en las transiciones. Hay tensión y bloqueos.	Es capaz de reconocer su colocación corporal en casi todas las frases de movimiento. Organiza su esquema corporal sin tensión ni bloqueo pero no siempre con naturalidad y relajación.	Reconoce su esquema corporal y aplica una correcta alineación en todas las propuestas de movimiento. Domina la conciencia corporal en cualquier situación.
Aplicación del conocimiento anatómico en el proceso de movimiento (movimiento articular, disociación y coordinación)	No es capaz de disociar las diferentes partes implicadas en el movimiento. El movimiento no fluye a causa de los bloqueos articulares. No aplica las nociones de centro, verticalidad y alineación.	Coordina y disocia en algunas propuestas instructivas. Su movimiento muestra ciertos bloqueos articulares. Muestra entendimiento en cuanto a las nociones de centro, verticalidad y alineación.	Aplica la disociación y coordina el movimiento con suficiente autonomía. El movimiento es fluido. Aplica las nociones de verticalidad y alineación en la mayoría de propuestas.	Muestra asimilación y dominio del conocimiento anatómico. Aplica la disociación y coordina con total autonomía. El movimiento es fluido y carece de bloqueos articulares. Aplica correctamente en todas las propuestas las nociones de centro, verticalidad y alineación.
Aplicación de las diferentes dinámicas de movimiento (intensidad, velocidad, fuerza, suavidad, peso, ligereza, fluidez, respiración, proyección)	No aplica las diferentes dinámicas de movimiento con autonomía y consciencia. No interioriza las cualidades básicas.	Utiliza y aplica las diferentes dinámicas con cierta autonomía. Es capaz de interiorizar las principales cualidades pero no resuelve problemas propios de su nivel con autonomía.	Es capaz de jugar con las diferentes dinámicas de movimiento con autonomía y seguridad. Aplica las cualidades básicas pero utilizando criterios meramente técnicos.	Aplica de forma consciente y segura las diferentes dinámicas del movimiento. Juega con los matices de la energía de forma completamente autónoma. Aplica las cualidades de movimiento usando criterios técnicos e interpretativos.
Captación y reproducción veraz de las secuencias de movimiento	No es capaz de reproducir las secuencias de movimiento dadas.	Reproduce de manera fidedigna algunas de las secuencias de movimiento dadas.	Reproduce de manera segura y veraz las secuencias de movimiento dadas.	Reproduce con seguridad, limpieza y veracidad todas las secuencias de movimiento dadas.
Aplicación consciente del espacio (dimensiones, direcciones, planos)	No interacciona con el espacio, el movimiento queda plano, sin diseños conscientes en las trayectorias. Muestra carencias en el dominio natural del espacio. No posee intuición espacial.	Se aprecia interacción con el espacio. Búsqueda de trayectorias y cambios en la relación de los distintos planos espaciales. No siempre muestra intuición espacial.	Interacción con el espacio de forma intuitiva. Aplica el uso consciente del espacio con seguridad.	Domina la complejidad espacial y aplica en el movimiento la consciencia física de tiempo y espacio. Relaciona el uso del espacio con el control de las dinámicas de movimiento.
Coordinación y disociación	No controla la coordinación ni los niveles de articulación básicas del cuerpo.	Es capaz de utilizar la coordinación y la articulación básicas propias de su nivel pero no con la soltura adecuada.	Utiliza la coordinación y articulación básicas propias de su nivel con independencia y solvencia.	Realiza con autonomía y solvencia la coordinación y articulación propias de su nivel, usando una riqueza interpretativa.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Musicalidad (conexión danza y acompañamiento sonoro)	No muestra habilidad para congeniar el ritmo con el gesto y el movimiento. Muestra bajo nivel en la utilización del ritmo, la armonía, la melodía y los matices musicales. No tiene en cuenta el fraseo, la velocidad y los acentos.	Es capaz de mostrar relación entre ritmo y movimiento. Muestra un nivel aceptable en la utilización del ritmo, la armonía, la melodía y los matices musicales en las pautas instructivas.	Muestra una clara relación entre ritmo y movimiento. Aplica los elementos musicales en el movimiento con cierta seguridad y autonomía. A nivel general tiene en cuenta fraseo y demás matices.	Su movimiento se caracteriza por mostrar una musicalidad natural. Juega de forma autónoma y segura con los elementos musicales sin redundar en el uso de los mismos. Interpreta con fraseo y musicalidad propia, obteniendo un equilibrio excelente.
Ritmo, velocidad y pulsación en el movimiento (sin acompañamiento sonoro)	El movimiento no muestra coherencia en ritmo, tempo y pulsación.	Intenta mantener el ritmo y jugar con la velocidad y la pulsación siguiendo las pautas dadas.	Aplica ritmos, velocidades y pulsaciones coherentes en la mayoría de las propuestas de movimiento.	Ofrece seguridad y coherencia en la ejecución, con riqueza de ritmo, velocidad y pulso. Muestra completo entendimiento de dichos conceptos.
Seguridad en la ejecución (control, naturalidad)	Muestra una ejecución insegura, con falta de control y defensa. No aplica recursos expresivos naturales.	Intenta mantener el control y la seguridad. No es constante en la defensa de todas las propuestas de movimiento. Usa recursos expresivos con cierta soltura pero carece de naturalidad.	Defiende con control y seguridad la práctica totalidad de las propuestas de movimiento. Utiliza los recursos expresivos de forma natural.	Muestra una presencia segura, con un alto control en todas las propuestas de movimiento. Defiende el trabajo de forma natural. Muestra dominio de los recursos expresivos.
Interpretación (presencia escénica, foco, miedo/pánico escénico, estrés, ansiedad)	No es capaz de controlar su ansiedad y miedo escénico, se bloquea, se queda en blanco o estropea su interpretación. No es capaz de proyectar durante la ejecución. Esconde el foco en todas las propuestas.	Controla parte de su miedo escénico mermando a veces su propia interpretación. Intenta proyectar siempre que se le sugiera desde fuera. Muestra energía y foco en muchas de las propuestas de movimiento.	Tiene independencia para controlar su miedo escénico y defiende las interpretaciones. Proyecta con seguridad autónoma en la práctica totalidad de las propuestas. Usa el foco como elemento expresivo y como ayuda cinética durante casi toda la ejecución. Ejecuta con energía, expresividad y presencia.	Domina el pánico escénico y transforma su miedo en experiencias positivas a la hora de interpretar en público. Aplica la proyección de manera autónoma y natural en todas las propuestas de movimiento. Integra el foco como elemento expresivo y como ayuda cinética a lo largo de toda la ejecución. Ejecuta con solvencia, energía controlada, expresividad y presencia escénica natural.
Adaptación al lenguaje de movimiento	No es capaz de asimilar diversos lenguajes y estilos de movimiento. No adapta el lenguaje coreográfico dado a sus propias capacidades.	Asimila parcialmente los diversos lenguajes de movimiento. Adapta relativamente los diversos estilos a sus propias capacidades.	Asimila con soltura los diversos lenguajes coreográficos. Adapta con seguridad los diversos estilos a sus propias capacidades.	Interpreta las diversas propuestas coreográficas con total seguridad y asimilación correcta de los diversos lenguajes dados. Adapta con seguridad y naturalidad los diversos estilos a sus propias capacidades, enriqueciendo el resultado.
Contexto (comprensión del estilo coreográfico)	No tiene conocimiento sobre la estructura ni el contexto del trabajo técnico.	Utiliza la información básica y es capaz de reconocer la estructura con ayuda.	Reconoce con autonomía la estructura.	Domina con precisión el contexto.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Expresividad y sensibilidad plástica (versatilidad, conocimientos de las propias capacidades expresivas)	No logra una interpretación expresiva: no comunica, no transmite emoción en el movimiento.	Es poco comunicativo pero logra transmitir con ayuda.	Es expresivo y comunicativo aunque le cueste proyectar emoción.	Consigue expresarse a través de su propio lenguaje y es altamente comunicativo.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Disponibilidad (motivación, capacidad de superación, constancia, asimilación)	No está disponible. No es regular en su implicación.	Es capaz de implicarse pero de forma irregular variando según la motivación y el esfuerzo a realizar.	Se implica de forma constante pero con ayuda de otros.	Se implica de forma regular y autónoma, logrando un alto grado de calidad interpretativa.
Capacidad de actuar como miembro de un grupo (en el aula y en público)	No es capaz de interactuar en un grupo con solvencia.	Es capaz de interactuar en un grupo con cierta solvencia, aunque no acaba sintiéndose partícipe del grupo.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia, siguiendo al grupo de forma unificada.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia y aporta riqueza a la interpretación de la obra, al grupo y al profesor, siguiendo criterios de trabajo unificado.
Respeto (integridad física propia, de los compañeros y del profesor/a)	No respeta verbalmente y en acciones a los compañeros y pone en peligro la integridad física propia y de los compañeros del grupo.	Conoce y aplica solo las normas básicas del aula, sin comprometer la integridad física de los componentes del grupo.	Aplica habitualmente todas las conductas en el aula con ayuda.	Es capaz de aplicar con autonomía y solvencia las conductas de comportamiento generando las propias y de seguridad, en cualquier circunstancia y ámbito.
Valoración de la asamblea como instrumento en el proceso de enseñanza/aprendizaje	No es capaz de verbalizar las sensaciones ni participar en asambleas con el grupo para expresar las dificultades encontradas.	Participa en las asambleas pero expresa las dificultades halladas y las sensaciones experimentadas con cierta dificultad.	Participa activamente en las asambleas. Es capaz de verbalizar las sensaciones y las dificultades halladas.	Participa activamente en las asambleas, expresando sensaciones, dificultades y aportando propuestas de mejora para su propio trabajo y el de los compañeros.
Aceptación de las observaciones ajenas y respecto ante la ejecución de los demás	No muestra respeto ante la ejecución de los compañeros. No asimila ni acepta las observaciones del profesor/a.	Respeto el trabajo de los demás y acepta parcialmente las observaciones ofrecidas por el profesor/a.	Acepta las observaciones ofrecidas por el profesor/a, respeta el trabajo de los compañeros y participa en las propuestas de mejora.	Es capaz de aceptar las observaciones de profesor/a y compañeros con reflexión y respeto por el trabajo de los demás. Asume las propuestas de mejora y las aplica.
Participación y cooperación en las tareas propuestas	No muestra disponibilidad para participar en las actividades propuestas. No suele colaborar en muestras o eventos extraescolares. Muestra una actitud pasiva.	Participa en las actividades de forma selectiva e irregular. No siempre muestra disponibilidad, aunque suele colaborar en muestras y eventos extraescolares.	Colabora ampliamente en las actividades extraescolares. Su disponibilidad es total a la hora de participar en las tareas propuestas.	Colabora en todas las actividades extraescolares con disponibilidad total para participar en las tareas propuestas y con implicación absoluta en la organización de los eventos. Su actitud es colaborativa logrando, además un alto nivel de calidad interpretativa.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Escucha grupal	No es capaz de mantener un diálogo cinético con los compañeros. No responde a las acciones propuestas.	Mantiene una correcta escucha grupal pero no es constante en la concentración.	Es capaz de mantener la concentración y aplicar una correcta escucha grupal que favorece las interacciones.	La escucha grupal es efectiva y favorece las interacciones tanto proponiendo como respondiendo a las acciones dadas. Mantiene la concentración a lo largo de toda la ejecución.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Memorización del material coreográfico (a primera vista)	No es capaz de memorizar un fragmento coreográfico adecuado a su nivel.	Memoriza pequeños fragmentos adaptados a su nivel.	Memoriza partes más extensas pero le falta seguridad y fluidez en la ejecución.	Es capaz de memorizar para conseguir un buen nivel interpretativo.
Investigación y exploración	No busca y demuestra una actitud pasiva ante el trabajo de exploración.	Hay actitud de búsqueda pero sin resultados regulares.	Desarrolla la actitud adecuada pero no profundiza.	Es capaz de desarrollar y profundizar con autonomía.
Relación de contenidos	No es capaz de relacionar ningún contenido estudiado, ni aplica las correcciones.	Es capaz de integrar las correcciones básicas más importantes y relacionando los contenidos.	Es capaz de integrar las correcciones pero no de forma constante y regular.	Es capaz de modificar correctamente comportamientos erróneos de forma autónoma y adecuada a su nivel.

## Rúbricas 5

### COMPOSICIÓN COREOGRÁFICA 6º CURSO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Maite Bacete García, Lucía Marián de Dios, Rocío Pérez Hernández, Ricardo Millor, Asun Noales, Paco Bodí, Marta Climent, Salvador Pérez, Ana Torres

#### RÚBRICAS R1 COMPOSICIÓN COREOGRÁFICA APLICADA A LA PRÁCTICA ESCÉNICA 6º EP

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Selección y síntesis del material	No es capaz de seleccionar material a partir de su propia búsqueda.	Selecciona el material pero no ofrece una estructura coherente. El trabajo coreográfico carece de seguridad.	La síntesis y estructura son adecuadas.	Es capaz de seleccionar y ofrecer una síntesis del material trabajado con coherencia y defensa escénica.
Aplicación de los elementos constitutivos del movimiento (tiempo, espacio y energía)	No es capaz de aplicar un uso consciente de espacio, tiempo y energía en su su composición.	Falta de habilidad en la utilización de tiempo, espacio y energía.	Muestra un uso adecuado del espacio, tiempo y energía. Se aprecia entendimiento por dicho elementos.	Es capaz de mostrar un trabajo compositivo con riqueza espacio/tiempo/energía. Sabe defender su utilización de dichos elementos.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Rol de intérprete-creador	No es capaz de diferenciar en el proceso, su papel como intérprete y su papel como creador.	Es capaz de realizar con solvencia limitada diferentes procesos creativos, asumiendo ambos roles en función de la creación.	Es capaz de aplicar con independencia y soltura uno de los dos roles.	Es capaz de aplicar con independencia y soltura ambos roles.
Vínculo entre la intención del discurso y el resultado	No muestra coherencia entre propuesta y resultado.	Se aprecia un vínculo básico entre la propuesta inicial de su proyecto y el resultado final.	Muestra coherencia entre la propuesta y el resultado de su composición.	El proyecto de composición es coherente. Muestra un claro vínculo entre la propuesta inicial y el resultado final.
Seguridad en la performance	Muestra inseguridad a la hora de mostrar su trabajo en público.	Es capaz de controlar parte de su inseguridad a la hora de mostrar su trabajo en público.	Es capaz mostrarse suficientemente seguro/a a la hora de mostrar su trabajo en público.	Muestra seguridad en la ejecución, transformando su trabajo en una experiencia positiva.
Aplicación de recursos creativos	No es capaz de aplicar diversos recursos creativos en la composición.	Muestra un intento por aplicar diversos recursos creativos.	Es capaz de mostrar una composición con diversos recursos creativos.	La composición es rica en recursos creativos. Se observa diversidad y riesgo en la aplicación de recursos creativos.
Capacidad de colaboración e interdependencia al actuar como miembro de un grupo	No es capaz de interactuar en un grupo con solvencia.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia y sintiéndose partícipe del grupo.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia y dominio de la composición.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia y dominio de la composición unificando los criterios de trabajo.
Consolidación y valoración de hábitos autónomos de creación coreográfica	No es capaz de adquirir hábitos continuos de trabajo.	Es capaz de adquirir hábitos continuos de trabajo.	Es capaz de adquirir hábitos continuos de trabajo con autonomía propia y con pautas fijadas por el profesor/a.	Es capaz de adquirir hábitos continuos de estudio con autonomía propia.
Capacidad de memoria y ejecución de la composición	Muestra falta de memoria a la hora de mostrar los fragmentos de su composición.	Es capaz de memorizar algunos de los fragmentos de la composición.	Es capaz de memorizar la composición.	Es capaz de memorizar la composición y ejecutarla adecuadamente.
Musicalidad	Muestra bajo nivel en la utilización del ritmo, la armonía, la melodía y los matices musicales. La elección del elemento sonoro no encaja con la propuesta compositiva.	Muestra un nivel aceptable en la utilización del ritmo, la armonía, la melodía y los matices musicales. El elemento sonoro apoya la composición.	Aplica los elementos musicales en el movimiento con cierta seguridad y autonomía. La elección del elemento sonoro es apropiada y equilibrada con respecto a la composición.	Su movimiento se caracteriza por mostrar una musicalidad natural. Juega de forma autónoma y segura con los elementos musicales sin redundar en el uso de los mismos. La elección del elemento sonoro encaja perfectamente con composición.
Coherencia en la utilización de elementos escénicos de apoyo	No justifica el uso de los elementos escénicos. Abusa de elementos que resultan ajenos a la composición.	Muestra interés por justificar los elementos escénicos pero no siempre resultan idóneos en el trabajo compositivo.	El uso de los elementos escénicos está justificado en muchas de sus composiciones. No abusa de los materiales de apoyo aunque recurre a ellos de manera reiterada.	Siempre que utiliza elementos escénicos justifica su empleo. No resultan ajenos a la composición, sino que enriquecen la propuesta.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Conciencia corporal y control durante la ejecución de la composición	Muestra falta de reconocimiento de su propio esquema corporal. El movimiento no fluye en el espacio. Muestra claras deficiencias en la ejecución.	Trabaja con una correcta colocación corporal aunque no es capaz de mantener la alineación y la limpieza durante toda la ejecución de la composición.	Muestra un claro reconocimiento de su esquema corporal y trabaja de forma coordinada y limpia durante casi toda la composición.	Reconoce su esquema corporal y aplica una correcta alineación en todas las propuestas de movimiento. Su composición resulta limpia y elegante. No muestra deficiencias en la ejecución.
Conocimiento y aplicación de los elementos que rigen la composición coreográfica (estructura, composición: AB, bucles...)	No conoce las estructuras espaciales, ni los elementos propios de la composición.	Conoce las estructuras pero no las organiza correctamente en el espacio.	Compone correctamente pero no siempre y presenta deficiencias en las propuestas.	Domina tanto la composición como las estructuras coreográficas en su diseño espacial.
Escenificación (espacio)	La propuesta escénica es pobre en la presentación propios de su nivel.	No es suficientemente clara la propuesta en su estructura espacial.	Domina los trabajos de composición básicos.	Domina con solvencia, los trabajos de composición más complejos, le da la misma importancia al espacio interno (intérprete) y al externo (escena).
Escena / tiempo	No tiene la percepción del ritmo de la composición elaborada.	Es capaz de mantener el ritmo de la estructura/pieza pero en algunos momentos decae.	Mantiene el ritmo adecuado pero a veces la ejecución es lineal.	Domina el tiempo y la dinámica de la pieza, retroalimentándola de manera interna (del intérprete) y la externa ( el público).
Escena / energía	No domina ni controla su energía en la escena.	Conoce y organiza su energía pero no siempre.	Aplica la energía adecuada a cada movimiento pero no con la suficiente calidad.	Domina y controla de manera precisa y adecuada en cada momento y en las obras coreográficas.
Desarrollo de la creatividad (composición de solo)	Presenta determinadas carencias creativas que a este nivel debería estar superadas.	Conoce y desarrolla su creatividad pero de manera muy repetitiva.	Aplica y utiliza los recursos creativos pero sin arriesgar demasiado.	Domina con autonomía de presentar y desarrollar propuestas novedosas, arriesgadas, muy diferentes entre sí y posee un gran abanico de recursos creativos
Conocimiento de las características y elementos diferenciadores de obras significativas	Conoce escasamente tanto obras de repertorio como de las nuevas propuestas escénicas.	Se interesa en aprender y conocer repertorio pero aún tiene carencias.	Se interesa de manera individual en investigar nuevas propuestas escénicas.	Domina y tiene las herramientas adecuadas para ampliar sus conocimientos y suplir carencias que surjan en su investigación.
Marco jurídico y actuación del autor de la obra coreográfica	Desconoce el marco jurídico que ampara la creación y la autoría de las obras coreográficas.	Conoce la existencia de legislación, pero no sabe los pasos a seguir para registrar las obras y la importancia de hacerlo.	Reconoce y utiliza correctamente la legislación pero no de manera autónoma.	Domina y reconoce la importancia del registro de la propiedad intelectual tanto de sus propias composiciones como de las ajenas para utilizar en su futuro profesional.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Versatilidad a diferentes estilos coreográficos	No diferencia en su ejecución los diferentes estilos de danza contemporánea.	Conoce los estilos pero le cuesta adaptarse y matizarlos.	Ejecuta con bastante corrección los distintos estilos coreográficos.	Consigue dominar a través de los distintos estilos su propia expresividad.
Diversidad de tendencias en las composiciones propias	No es capaz de proponer trabajos variados.	Propone diversidad en sus creaciones pero es plano en su realización.	Ejecuta y propone con algo de riqueza y versatilidad en las composiciones.	Domina y consigue desarrollar gran variedad de propuestas con las cualidades y la expresividad adecuadas.
Muestras públicas de las creaciones coreográficas	Se inhibe en las propuestas públicas.	Controla su miedo escénico pero no transmite al público adecuadamente.	Es capaz de controlar y defender adecuadamente las muestras públicas.	Interpreta, domina y disfruta de las muestras haciendo participe al público.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Participación en actividades en el aula (compromiso, práctica regular, implicación)	No es capaz de implicarse en los proyectos ni tareas. No participa y demuestra una actitud pasiva.	Participa en alguna actividad de forma selectiva y de forma irregular.	Participa de forma constante en todas las propuestas de actividades y de forma solvente.	Es capaz de participar con solvencia y de forma cooperativa logrando un alto nivel de calidad interpretativa.
Puesta en escena	Los protocolos de la puesta en escena no son los adecuados (actitud personal, concentración, saludos, indumentaria, turnos de salida, etc.)	Los protocolos de la puesta en escena son los adecuados pero bastante mejorables en cuanto a actitud y presencia escénica.	Los protocolos de la puesta en escena son los correctos, transmite profesionalidad, buena imagen y presencia escénica.	La imagen y profesionalidad que proyecta en el escenario es excelente y cumple con todos los protocolos e indicaciones coreográficas establecidos.
Capacidad de actuar como miembro de un grupo (en el aula y en público)	No es capaz de interactuar en un grupo con solvencia.	Es capaz de interactuar en un grupo con cierta solvencia, aunque no acaba sintiéndose partícipe del grupo.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia, siguiendo al grupo de forma unificada.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia y aporta riqueza a la interpretación de la obra, al grupo y al profesor, siguiendo criterios de trabajo unificado.
Respeto (integridad física propia, de los compañeros y del profesor/a)	No respeta verbalmente y en acciones a los compañeros y pone en peligro la integridad física propia y de los compañeros del grupo.	Conoce y aplica solo las normas básicas del aula, sin comprometer la integridad física de los componentes del grupo.	Aplica habitualmente todas las conductas en el aula con ayuda.	Es capaz de aplicar con autonomía y solvencia las conductas de comportamiento generando las propias y de seguridad, en cualquier circunstancia y ámbito.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Visualización de espectáculos diversos	No se preocupa en hacer salidas ni ir al teatro.	Asiste a las salidas propuestas por su centro de estudio.	Acude al teatro a ver espectáculos de su especialidad tanto propuestos por el centro como por iniciativa propia.	Asiste a representaciones diversas tanto de danza como de otras manifestaciones artísticas. Asiste a museos, teatro, etc...
Colaboraciones con otras entidades artísticas	No tiene interés en participar en actividades fuera del centro de estudio.	Demuestra una Actitud positiva de participar en otras actividades	Demuestra actitud activa y positiva a cualquier propuesta y siempre participa.	Participa e incluso propone intercambios con su centro de estudios obligatorios.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Elaboración de un dossier de producción	No es capaz de elaborar un dossier.	Es capaz de hacer un dossier de manera básica.	Realiza un dossier básico documentándose con la legislación correspondiente.	Ejecuta un dossier de producción completo y utiliza nuevas tecnología para su diseño y presentación.

**Rúbricas 6****TÉCNICAS DE DANZA CLÁSICA PARA DANZA CONTEMPORÁNEA (ESPECIALIDAD DE DANZA CONTEMPORÁNEA)**

Valerie Maciá

**RÚBRICA TÉCNICAS DE DANZA CLÁSICA 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES**

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Colocación correcta del cuerpo que permita el dominio de la coordinación	No organiza correctamente la alineación del cuerpo que permita el dominio de la coordinación.	Organiza su cuerpo correctamente pero con tensión o con algún bloqueo para el dominio de la coordinación.	Se organiza de forma correcta la alineación corporal, pero no siempre con naturalidad en la coordinación.	Es capaz de organizar con dominio la colocación correcta para la coordinación, en cualquier situación.
Colocación correcta del cuerpo que permita el desarrollo correcto de todos los movimientos	No organiza correctamente la alineación del cuerpo que permita el desarrollo correcto de todos los movimientos.	Organiza su cuerpo correctamente pero con tensión o con algún bloqueo para el desarrollo correcto de todos los movimientos.	Se organiza de forma correcta la alineación corporal, pero no siempre con fluidez para el desarrollo correcto de todos los movimientos.	Conoce y aplica la colocación correcta con las cualidades del movimiento usando criterios técnicos e interpretativos.
Utilización de los conocimientos técnicos de la danza clásica	No tiene los conocimientos técnicos de la danza clásica, propios de su nivel.	Es capaz de utilizar forma limitada los conocimientos técnicos de la danza clásica.	Utiliza con solvencia los conocimientos técnicos de danza clásica propios de su nivel, pero no siempre.	Realiza con solvencia y aplica con autonomía los conocimientos técnicos de la danza clásica.
Dominio de los conocimientos estilísticos de la danza clásica	No posee los conocimientos estilísticos de la danza clásica, propios de su nivel.	Es capaz de utilizar forma limitada los conocimientos estilísticos de la danza clásica.	Es capaz de ejecutar diferentes estilos de la danza clásica propios de su nivel, pero le falta autonomía.	Domina y ejecuta con soltura y fluidez los diferentes estilos de la danza clásica.
Control rítmico y musicalidad para la ejecución de los movimientos.	No mide bien y no posee la musicalidad para una correcta ejecución técnica de los movimientos.	Mide bien el ritmo de forma limitada y con ayuda por los errores que comente.	Es capaz de medir bien pero la musicalidad no es siempre la adecuada.	Consigue diálogo y simbiosis completa entre el movimiento y la música.
Dominio del espacio	No posee intuición espacial propia de su nivel.	Posee intuición espacial pero no es capaz de demostrarlo siempre.	Reconoce y utiliza correctamente el espacio de forma básica para su nivel.	Reconoce y utiliza el espacio de manera excelente.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Expresividad y sensibilidad plástica (versatilidad, conocimiento de las propias capacidades expresivas)	No logra una interpretación expresiva: no comunica, no transmite emoción en el movimiento.	Es poco comunicativo pero logra transmitir con ayuda.	Es expresivo y comunicativo aunque le cueste proyectar emoción.	Consigue expresarse a través de su propio lenguaje y es altamente comunicativo.
Interpretación (presencia escénica, miedo/pánico escénico, estrés, ansiedad)	No es capaz de controlar su ansiedad y miedo escénico, se bloquea, se queda en blanco o estropea su interpretación.	Controla parte de su miedo escénico mermando a veces su propia interpretación.	Tiene independencia para controlar su miedo escénico y defiende buenas interpretaciones.	Domina el pánico escénico y transforma su miedo en experiencias positivas a la hora de interpretar en público.

CRITERIOS interpretativos	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Musicalidad	No tiene en cuenta el fraseo, la velocidad y acentos.	Es capaz de percibir de forma incipiente, una línea de frase.	Es capaz de tener en cuenta el fraseo y demás matices a nivel general.	Interpreta con fraseo y musicalidad propia, obteniendo un equilibrio excelente.
Contexto (comprensión del estilo coreográfico)	No tiene conocimientos sobre la estructura, ni el contexto del trabajo técnico.	Utiliza la información básica y es capaz de reconocer la estructura con ayuda.	Reconoce con autonomía la estructura y la estructura.	Domina con precisión el contexto.

## Rúbricas 7

### BODY CONTACT 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Maite Bacete García, Lucía Marián de Dios y Rocío Pérez Hernández. Ricardo Millor, Asun Noales, Paco Bodí, Marta Climent, Salvador Pérez, Ana Torres

#### RÚBRICAS BODY CONTACT 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Regulación de flujos de movimiento en pareja (escucha: donar y recibir, plegar/articular)	No es capaz de dar y recibir el peso del compañero. No genera escucha con su compañero.	Es capaz de dar y recibir peso pero no articula lo suficiente y la escucha es escasa.	Regula el flujo de movimientos y genera escucha de forma adecuada.	Es capaz de regular y regula el flujo de movimientos, y genera escucha de forma adecuada.
Elementos técnicos de Body Contact (caídas, inversiones, elevaciones, apoyos, deslizamientos, giros, rodadas, dación y recepción de peso)	Le cuesta realizar muchos de los elementos técnicos de Body Contact sin perder el contacto. No asimila ni integra los elementos característicos de la técnica.	Durante la ejecución pierde el contacto de forma casual. Muestra dificultad a la hora de integrar los elementos característicos de la técnica.	Muestra fluidez y asimilación en la mayoría de las propuestas a la hora de integrar los elementos característicos de la técnica.	Domina los elementos del Body Contact con solvencia. Ejecuta con excelente seguridad y asimila e integra los elementos característicos de la técnica en todas las propuestas.
Desarrollo de las capacidades táctiles/piel (capacidad sensorial, manipulaciones, tracción, presión, roce, deslizar, rodar)	Durante la ejecución no integra adecuadamente la experiencia de atender a los sentidos, en especial al tacto.	Desarrolla el tacto de forma ocasional e incompleta. En muchas ocasiones no muestra seguridad a la hora de experimentar la piel como órgano de comunicación e información.	Desarrolla su capacidad táctil generando nuevos matices de forma constante. Es capaz de experimentar en casi todos los contextos la piel como órgano de percepción, comunicación e información.	Domina con solvencia su capacidad táctil generando matices ricos y variados con alto grado de conciencia corporal. En todas las propuestas experimenta la piel como órgano de percepción, comunicación e información.
Espacio (proximal y periférico)	No ejecuta el movimiento con seguridad a la hora de cambiar la orientación del cuerpo en sus distintas evoluciones en el espacio y sobre el cuerpo del compañero.	Trabaja con dinámica y traslada el flujo de movimiento en el espacio pero con ayuda. En muchas ocasiones le falta seguridad a la hora de cambiar la orientación de su cuerpo en sus distintas evoluciones en el espacio y sobre el cuerpo del compañero.	Es capaz de generar direcciones y trayectorias. Muestra seguridad en el cambio de orientación en las evoluciones en el espacio y sobre el cuerpo del compañero.	Utiliza con solvencia y fluidez, las direcciones, combinando los niveles y los planos espaciales conscientemente. Muestra una excelente seguridad a la hora de cambiar de orientación en sus distintas evoluciones en el espacio y sobre el cuerpo del compañero.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Tiempo (elementos: dinámica, suspensiones, pausas, acentos...)	No es capaz de regular el tiempo, ejecutando con precipitación de forma constante y no permite pausas.	Regula adecuadamente los distintos elementos en el tiempo de contacto, de forma ocasional. Necesita interiorizar más los contactos y los contrastes temporales.	Es capaz de regular con soltura los elementos de forma intermitente. Interioriza y genera contrastes temporales.	Domina con solvencia y autonomía las diferentes velocidades, los acentos, las suspensiones y las pausas a través del contacto.
Adaptación y reorganización del cuerpo	Le cuesta adaptar instintivamente el cuerpo a las diferentes situaciones. Muestra dificultad de reorganización y no es capaz de transitar a través de toda la gama de pesos, texturas y alturas que se crean con el contacto.	Consigue adaptar instintivamente el cuerpo a las diferentes situaciones en muchas de las propuestas, Transita, aunque con cierta dificultad, a través de toda la gama de pesos, texturas y alturas que se crean con el contacto.	Adapta instintivamente el cuerpo a las diferentes situaciones en todas las propuestas. Transita con solvencia a través de la gama de pesos, texturas y alturas que se crean con el contacto.	Adapta instintivamente su cuerpo de forma excelente a las diferentes situaciones. Reorganiza su cuerpo sin ninguna dificultad y es capaz de transitar de manera fluida y a través de toda la gama de pesos, texturas y alturas que se crean con el contacto.
Disociación perceptiva	Pierde la atención hacia los estímulos externos con facilidad. Muestra dificultad para mantener la mirada interna y la visión periférica.	Se esfuerza atender al unísono el punto de contacto y los estímulos externos. No siempre es capaz de mantener la mirada interna y la visión periférica y en ocasiones muestra dificultad para escuchar varias informaciones a la vez y seguir estando en movimiento.	Es capaz de atender al unísono el punto de contacto y los estímulos externos. Es capaz de mantener la mirada interna y la visión periférica. Es capaz de escuchar varias informaciones al unísono y seguir estando en el movimiento en la práctica totalidad de propuestas.	Nunca pierde la atención ni en el punto de contacto ni en los estímulos externos. Muestra una capacidad de escucha excelente, manteniendo siempre la mirada interna y la visión periférica. En todas las propuestas es capaz de escuchar varias informaciones al unísono y seguir estando en movimiento con seguridad.
Capacidad de riesgo en las propuestas	No es capaz de asumir riesgo en ninguna de las propuestas.	Intenta asumir el riesgo pero frecuentemente muestra inseguridad.	Asume riesgos y los define en muchas de las propuestas de contacto.	Es capaz de asumir el riesgo con valentía y seguridad.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Participación en actividades en el aula (compromiso, práctica regular, implicación)	No es capaz de implicarse en los proyectos, ni tareas. No participa y demuestra una actitud pasiva.	Participa en alguna actividad de forma selectiva y de forma irregular.	Participa de forma constante en todas las propuestas de actividades y de forma solvente.	Es capaz de participar con solvencia y de forma cooperativa logrando un alto nivel de calidad interpretativa.
Disponibilidad (motivación, capacidad de superación, constancia, asimilación)	No está disponible. No es regular en su implicación y trabajo.	Es capaz de implicarse pero de forma irregular variando según la motivación y el esfuerzo a realizar.	Se implica de forma constante pero con ayuda de otros.	Se implica de forma regular y autónoma, logrando un alto grado de calidad interpretativa.
Capacidad de actuar como miembro de un grupo (en el aula y en público)	No es capaz de interactuar en un grupo con solvencia.	Es capaz de interactuar en un grupo con cierta solvencia, aunque no acaba sintiéndose participe del grupo.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia, siguiendo al grupo de forma unificada.	Es capaz de interactuar en un grupo con solvencia y aporta riqueza a la interpretación de la obra, al grupo y al profesor, siguiendo criterios de trabajo unificado.

CRITERIOS comunes	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Respeto (integridad física propia, de los compañeros y del profesor)	No respeta verbalmente y en acciones a los compañeros y pone en peligro la integridad física propia y de los componentes del grupo.	Conoce y aplica solo las normas básicas del aula, sin comprometer la integridad física de los componentes del grupo.	Aplica habitualmente todas las conductas en el aula con ayuda.	Aplica con plena autonomía y solvencia las conductas de comportamiento generando las propias y de seguridad, en cualquier circunstancia y ámbito.
Puesta en escena	Los protocolos de la puesta en escena no son los adecuados (actitud personal, concentración, saludos, indumentaria, turnos de salida, etc.).	Los protocolos de la puesta en escena son los adecuados pero bastante mejorables en cuanto a actitud y presencia escénica.	Los protocolos de la puesta en escena son los correctos, transmite profesionalidad, buena imagen y presencia escénica.	La imagen y profesionalidad que proyecta en el escenario es excelente y cumple con todos los protocolos e indicaciones coreográficas establecidos.
Valoración de la asamblea como instrumento en el proceso de enseñanza/aprendizaje	No es capaz de verbalizar las sensaciones ni participar en las asambleas para expresar las dificultades encontradas.	Participa en las asambleas pero expresa las dificultades halladas y las sensaciones experimentadas con dificultad.	Participa activamente en las asambleas. Es capaz de verbalizar las sensaciones y las dificultades halladas.	Participa activamente aportando propuestas de mejora para su propio trabajo y el de los compañeros.

CRITERIOS transversales	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Investigación y exploración	No busca y demuestra una actitud pasiva ante el trabajo de exploración.	Hay actitud de búsqueda pero sin resultados regulares.	Desarrolla la actitud adecuada pero no profundiza.	Es capaz de desarrollar y profundizar con autonomía la exploración e investigación.
Relacionar contenidos	No es capaz de relacionar ningún contenido estudiado, ni aplica las correcciones.	Es capaz de integrar las correcciones básicas más importantes y relacionando los contenidos.	Es capaz de integrar las correcciones pero no de forma constante y regular.	Es capaz de modificar correctamente comportamientos erróneos de forma autónoma y adecuada a su nivel.
Autoestima, confianza	No demuestra ninguna autoestima ni confianza en sí mismo, ni en su trabajo.	Realiza las pautas con confianza y desinhibida pero con ayuda.	Se implica plenamente demostrando soltura y confianza en su trabajo.	Es capaz de implicarse con autonomía, logrando una cooperación directa con el grupo y un feedback positivo.
Higiene postural	No es capaz de aplicar una higiene postural para poder realizar una actividad de contact con seguridad.	Es capaz de aplicar las correcciones relacionadas a su higiene postural pero no siempre.	Desarrolla una higiene postural pero no profundiza.	Domina con solvencia y autonomía las propuestas de Body Contact con una seguridad propios de su nivel.

**Rúbricas 8****ANÁLISIS MUSICAL 6º CURSO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE DANZA**

Carlos Espina Camacho

**RÚBRICAS R1 ANÁLISIS MUSICAL 6º CURSO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE DANZA**

CRITERIOS	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Conocimiento de los elementos y procedimientos básicos de construcción de las obras musicales para danza en sus diferentes especialidades, y en distintas épocas y autores	No conoce los elementos y procedimientos básicos de construcción de las obras musicales para danza en sus diferentes especialidades, épocas y autores.	Conoce suficientemente los elementos y procedimientos básicos de construcción de las obras musicales para danza en sus diferentes especialidades, épocas y autores.	Conoce bien los elementos y procedimientos básicos de construcción de las obras musicales para danza en sus diferentes especialidades, épocas y autores.	Conoce perfectamente los elementos y procedimientos básicos de construcción de las obras musicales para danza en sus diferentes especialidades, épocas y autores.
Comprensión de la interrelación de las estructuras formales y los procedimientos creativos musicales con la danza y su evolución histórica	No comprende la interrelación de las estructuras formales y los procedimientos creativos musicales con la danza y su evolución histórica.	Comprende suficientemente la interrelación de las estructuras formales y los procedimientos creativos musicales con la danza y su evolución histórica.	Comprende bien la interrelación de las estructuras formales y los procedimientos creativos musicales con la danza y su evolución histórica.	Comprende perfectamente la interrelación de las estructuras formales y los procedimientos creativos musicales con la danza y su evolución histórica.
Comprensión de la necesidad del análisis estético y estilístico de las obras y piezas del repertorio de cada especialidad como paso previo a su realización práctica	No comprende la necesidad del análisis estético y estilístico de las obras y piezas del repertorio de cada especialidad como paso previo a su realización práctica.	Comprende suficientemente la necesidad del análisis estético y estilístico de las obras y piezas del repertorio de cada especialidad como paso previo a su realización práctica.	Comprende bien la necesidad del análisis estético y estilístico de las obras y piezas del repertorio de cada especialidad como paso previo a su realización práctica.	Comprende perfectamente la necesidad del análisis estético y estilístico de las obras y piezas del repertorio de cada especialidad como paso previo a su realización práctica.
Valoración de la importancia de la audición musical para la interpretación de la danza en sus diferentes especialidades	No valora la importancia de la audición musical para la interpretación de la danza en sus diferentes especialidades.	Valora suficientemente la importancia de la audición musical para la interpretación de la danza en sus diferentes especialidades.	Valora bien la importancia de la audición musical para la interpretación de la danza en sus diferentes especialidades.	Valora perfectamente la importancia de la audición musical para la interpretación de la danza en sus diferentes especialidades.
Reconocimiento auditivo de la forma de una obra, con o sin partitura, y posterior identificación de sus principales características: estructura, estilo y su correspondencia o no con esquemas tipo	Con la audición de la obra el alumno/a no es capaz de reconocer algún rasgo característico de la misma: forma, estructura, estilo.	Con la audición de la obra el alumno/a es capaz de reconocer algún rasgo característico de la misma: forma, estructura, estilo.	Con la audición de la obra el alumno/a es capaz de reconocer bastantes rasgos característicos de la misma: forma, estructura, estilo.	Con la audición de la obra el alumno/a reconoce todas las características formales, estructurales y estilísticas de la misma.
Discriminación e identificación tímbrica a partir de la audición de una obra: número de voces y/o instrumentos	No reconoce el número de voces ni el timbre del solista o formación instrumental que interviene en su ejecución.	Discrimina e identifica suficientemente el número de voces y/o el timbre del solista o formación instrumental que interviene en su ejecución.	Discrimina e identifica satisfactoriamente el número de voces y/o el timbre del solista o formación instrumental que interviene en su ejecución.	Discrimina e identifica perfectamente el número de voces y/o el timbre del solista o formación instrumental que interviene en su ejecución.

CRITERIOS	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Análisis de los principales elementos constitutivos: la textura	No es capaz de reconocer los planos sonoros ni la textura de la obra mediante el uso de la terminología precisa (homofonía, polifonía, melodía acompañada, etc.).	Reconoce suficientemente la textura de una obra y su textura mediante el uso de la terminología precisa (homofonía, polifonía, melodía acompañada, etc.).	Reconoce satisfactoriamente la textura de una obra y su textura mediante el uso de la terminología precisa (homofonía, polifonía, melodía acompañada, etc.).	Reconoce perfectamente la textura de una obra y su textura mediante el uso de la terminología precisa (homofonía, polifonía, melodía acompañada, etc.).
Análisis de los principales elementos constitutivos: el sonido	No es capaz de relacionar el sonido con la construcción de la obra (tensión/distensión sonora, punto culminante, etc.).	Relaciona suficientemente el sonido con la construcción de la obra (tensión/distensión sonora, punto culminante, etc.).	Relaciona satisfactoriamente el sonido con la construcción de la obra tensión/distensión sonora, punto culminante, etc.).	Relaciona perfectamente el sonido con la construcción de la obra tensión/distensión sonora, punto culminante, etc.).
Audición comparada de obras de diferentes estilos	No es capaz de realizar una crítica comparada ni establecer paralelismos o diferencias entre las mismas.	Realiza una crítica somera y establece paralelismos o diferencias entre las mismas.	Realiza una crítica aproximada y establece paralelismos o diferencias entre las mismas.	Realiza una crítica detallada y establece paralelismos o diferencias entre las mismas.
Realización de una crítica sobre un espectáculo o coreografía centrándose en aspectos musicales	No es capaz de realizar una crítica en base a una documentación sobre la obra ni relacionarla con contenidos de la asignatura.	Es capaz de realizar una crítica en base a un nivel aceptable de documentación sobre la obra y su relación con contenidos de la asignatura.	Es capaz de realizar una crítica en base a un nivel satisfactorio de documentación sobre la obra y su relación con contenidos de la asignatura.	Es capaz de realizar una crítica en base a un nivel de documentación sobre la obra y su relación con contenidos de la asignatura.
Correspondencia entre Música y danza y sus roles a través de los diferentes periodos históricos	No es capaz de establecer relaciones entre la música y la danza en las distintas obras estudiadas.	Es capaz de establecer un número aceptable de relaciones entre la música y la danza en las distintas obras estudiadas.	Es capaz de establecer un número satisfactorio de relaciones entre la música y la danza en las distintas obras estudiadas.	Es capaz de establecer un número preciso de relaciones entre la música y la danza en las distintas obras estudiadas.

## Rúbricas 9

### HISTORIA DE LA DANZA CLÁSICA 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Pilar Martí Murciano

#### RÚBRICAS HISTORIA DE LA DANZA CLÁSICA 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Conocimiento del desarrollo histórico de la danza clásica en las distintas culturas atendiendo a los factores sociales estéticos y artísticos que la sustentan	No conoce el desarrollo histórico de la danza clásica en las distintas culturas y, como consecuencia, no lo relaciona con los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.	Conoce suficientemente el desarrollo histórico de la danza clásica y, por tanto, puede relacionarlo adecuadamente con los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.	Conoce bien el desarrollo histórico de la danza clásica y, por tanto, puede relacionarlo satisfactoriamente con los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.	Conoce perfectamente el desarrollo histórico de la danza clásica y, por tanto, lo relaciona muy bien con los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.
Conocimiento del vocabulario específico y los conceptos fundamentales de la historia de la danza clásica	No conoce el vocabulario específico ni los conceptos fundamentales de la historia de la danza clásica.	Conoce suficientemente el vocabulario específico y los conceptos fundamentales de la historia de la danza clásica.	Conoce bien el vocabulario específico y los conceptos fundamentales de la historia de la danza clásica.	Conoce perfectamente el vocabulario específico y los conceptos fundamentales de la historia de la danza clásica.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Capacidad de análisis e investigación, a partir de diversas fuentes, sobre determinados aspectos de la historia de la danza clásica	No tiene capacidad de análisis e investigación suficiente para, a partir de diversas fuentes, comprender y aprender los aspectos fundamentales de la historia de la danza clásica.	Tiene capacidad de análisis e investigación suficiente para, a partir de diversas fuentes, comprender y aprender los aspectos fundamentales de la historia de la danza clásica.	Tiene muy buena capacidad de análisis e investigación para, a partir de diversas fuentes, comprender y aprender los aspectos fundamentales de la historia de la danza clásica.	Tiene una excelente capacidad de análisis e investigación para, a partir de diversas fuentes, comprender y aprender los aspectos fundamentales de la historia de la danza clásica.
Comprensión y valoración de propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza clásica	No comprende, ni valora las propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza clásica.	Comprende y valora suficientemente las propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza clásica.	Comprende y valora muy bien las propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza clásica.	Comprende y valora perfectamente las propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza clásica.
Conocimiento y valoración del patrimonio cultural y artístico de la danza clásica	No conoce, ni valora suficientemente el patrimonio cultural y artístico de la danza clásica.	Conoce y valora suficientemente el patrimonio cultural y artístico de la danza clásica.	Conoce y valora muy bien el patrimonio cultural y artístico de la danza clásica.	Conoce y valora perfectamente el patrimonio cultural y artístico de la danza clásica.
Comprensión y valoración de las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza clásica	No comprende, ni valora suficientemente las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza clásica.	Comprende y valora suficientemente las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza clásica.	Comprende y valora muy bien las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza clásica.	Comprende y valora perfectamente las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza clásica.
Conocimiento de los diferentes lenguajes actuales de la danza clásica y sus manifestaciones escénicas	No conoce suficientemente los diferentes lenguajes actuales de la danza clásica y sus manifestaciones escénicas.	Conoce suficientemente los diferentes lenguajes actuales de la danza clásica y sus manifestaciones escénicas.	Conoce muy bien los diferentes lenguajes actuales de la danza clásica y sus manifestaciones escénicas.	Conoce perfectamente los diferentes lenguajes actuales de la danza clásica y sus manifestaciones escénicas.

### Rúbricas 10

#### HISTORIA DE LA DANZA ESPAÑOLA 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Valerie Maciá

#### RÚBRICA HISTORIA DE LA DANZA ESPAÑOLA 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Conocimiento del desarrollo histórico de la danza española en las distintas culturas atendiendo a los factores sociales, estéticos y artísticos que la sustentan	No conoce el desarrollo histórico de la danza española en las distintas culturas y, como consecuencia, no lo relaciona con los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.	Conoce suficientemente el desarrollo histórico de la danza española y, por tanto, puede relacionarlo adecuadamente con los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.	Conoce bien el desarrollo histórico de la danza española y, por tanto, puede relacionarlo satisfactoriamente con los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.	Conoce perfectamente el desarrollo histórico de la danza española y, por tanto, lo relaciona muy bien con los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.
Conocimiento del vocabulario específico y los conceptos fundamentales de la historia de la danza española	No conoce el vocabulario específico ni los conceptos fundamentales de la historia de la danza española.	Conoce suficientemente el vocabulario específico y los conceptos fundamentales de la historia de la danza española.	Conoce bien el vocabulario específico y los conceptos fundamentales de la historia de la danza española.	Conoce perfectamente el vocabulario específico y los conceptos fundamentales de la historia de la danza española.

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Capacidad de análisis e investigación, a partir de diversas fuentes, sobre determinados aspectos de la historia de la danza española	No tiene capacidad de análisis e investigación suficiente para, a partir de diversas fuentes, comprender y aprender los aspectos fundamentales de la historia de la danza española.	Tiene capacidad de análisis e investigación suficiente para, a partir de diversas fuentes, comprender y aprender los aspectos fundamentales de la historia de la danza española.	Tiene muy buena capacidad de análisis e investigación para, a partir de diversas fuentes, comprender y aprender los aspectos fundamentales de la historia de la danza española.	Tiene una excelente capacidad de análisis e investigación para, a partir de diversas fuentes, comprender y aprender los aspectos fundamentales de la historia de la danza española.
Comprensión y valoración de propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza española	No comprende, ni valora las propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza española.	Comprende y valora suficientemente las propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza española.	Comprende y valora muy bien las propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza española.	Comprende y valora perfectamente las propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza española.
Conocimiento y valoración del patrimonio cultural y artístico de la danza española	No conoce, ni valora suficientemente el patrimonio cultural y artístico de la danza española.	Conoce y valora suficientemente el patrimonio cultural y artístico de la danza española.	Conoce y valora muy bien el patrimonio cultural y artístico de la danza española.	Conoce y valora perfectamente el patrimonio cultural y artístico de la danza española.
Comprensión y valoración de las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza española	No comprende, ni valora suficientemente las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza española.	Comprende y valora suficientemente las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza española.	Comprende y valora muy bien las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza española.	Comprende y valora perfectamente las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza española.
Conocimiento de los diferentes lenguajes actuales de la danza española y sus manifestaciones escénicas	No conoce suficientemente los diferentes lenguajes actuales de la danza española y sus manifestaciones escénicas.	Conoce suficientemente los diferentes lenguajes actuales de la danza española y sus manifestaciones escénicas.	Conoce muy bien los diferentes lenguajes actuales de la danza española y sus manifestaciones escénicas.	Conoce perfectamente los diferentes lenguajes actuales de la danza española y sus manifestaciones escénicas.

**Rúbricas 11****HISTORIA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES**

Valerie Maciá

**RÚBRICAS HISTORIA DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA 6º DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES**

CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Conocimiento del desarrollo histórico de la danza contemporánea en las distintas culturas atendiendo a los factores sociales, estéticos y artísticos que la sustentan.	No conoce el desarrollo histórico de la danza contemporánea en las distintas culturas y, como consecuencia, no lo relaciona con los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.	Conoce suficientemente el desarrollo histórico de la danza contemporánea y, por tanto, puede relacionarlo adecuadamente con los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.	Conoce bien el desarrollo histórico de la danza contemporánea y, por tanto, puede relacionarlo satisfactoriamente con los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.	Conoce perfectamente el desarrollo histórico de la danza contemporánea y, por tanto, lo relaciona muy bien con los factores sociales, estéticos y artísticos que lo sustentan.
Conocimiento del vocabulario específico y los conceptos fundamentales de la historia de la danza contemporánea	No conoce el vocabulario específico ni los conceptos fundamentales de la historia de la danza contemporánea.	Conoce suficientemente el vocabulario específico y los conceptos fundamentales de la historia de la danza contemporánea.	Conoce bien el vocabulario específico y los conceptos fundamentales de la historia de la danza contemporánea.	Conoce perfectamente el vocabulario específico y los conceptos fundamentales de la historia de la danza contemporánea.

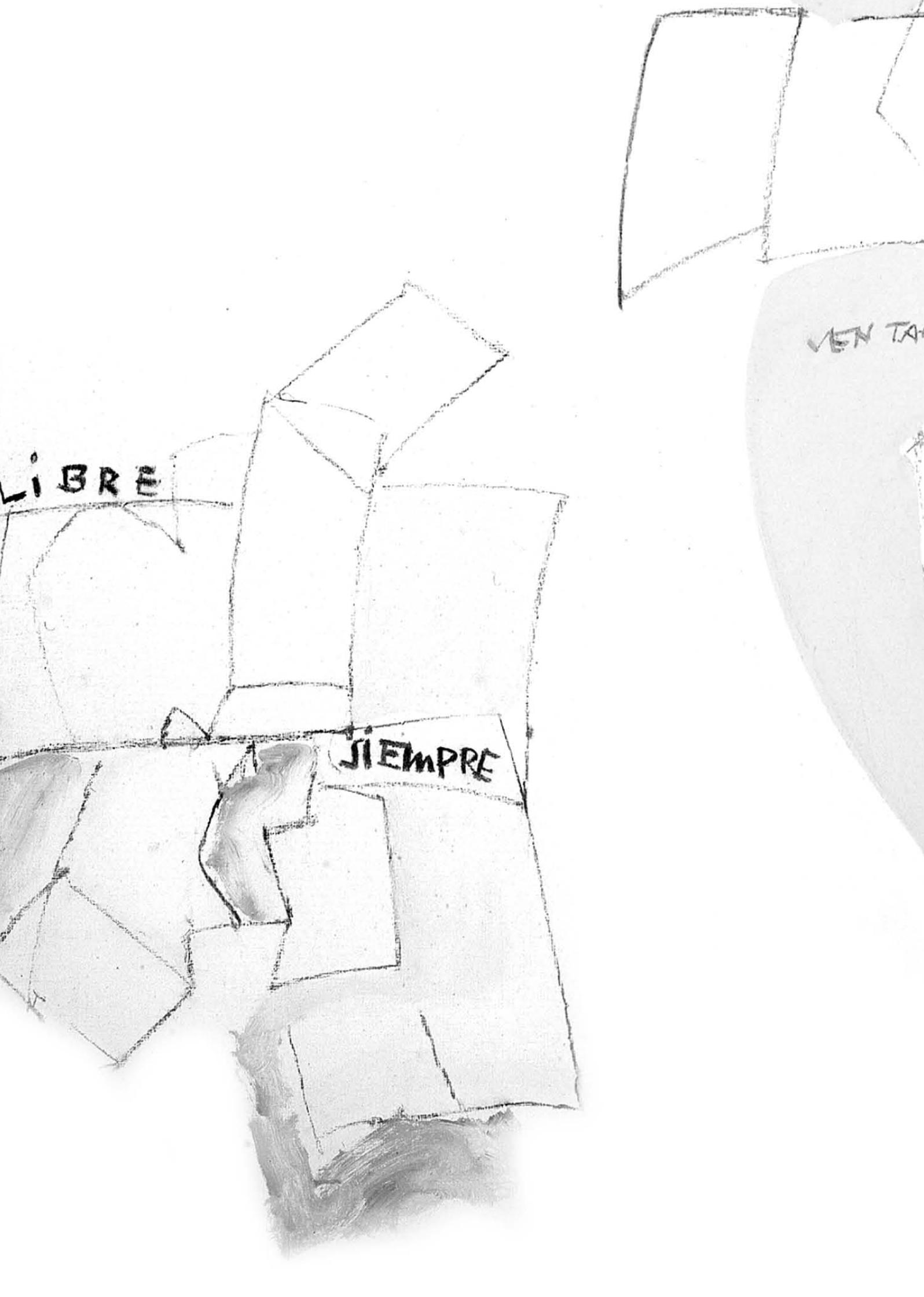
CRITERIOS propios de la especialidad	AÚN NO COMPETENTE (1-4)	COMPETENCIA BÁSICA (5-6)	COMPETENCIA MEDIA (7-8)	COMPETENCIA AVANZADA (9-10)
Capacidad de análisis e investigación, a partir de diversas fuentes, sobre determinados aspectos de la historia de la danza contemporánea	No tiene capacidad de análisis e investigación suficiente para, a partir de diversas fuentes, comprender y aprender los aspectos fundamentales de la historia de la danza contemporánea.	Tiene capacidad de análisis e investigación suficiente para, a partir de diversas fuentes, comprender y aprender los aspectos fundamentales de la historia de la danza contemporánea.	Tiene muy buena capacidad de análisis e investigación para, a partir de diversas fuentes, comprender y aprender los aspectos fundamentales de la historia de la danza contemporánea.	Tiene una excelente capacidad de análisis e investigación para, a partir de diversas fuentes, comprender y aprender los aspectos fundamentales de la historia de la danza contemporánea.
Comprensión y valoración de propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza contemporánea	No comprende, ni valora las propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza contemporánea.	Comprende y valora suficientemente las propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza contemporánea.	Comprende y valora muy bien las propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza contemporánea.	Comprende y valora perfectamente las propuestas conceptuales y estéticas que definen los estilos y periodos histórico-artísticos de la historia de la danza contemporánea.
Conocimiento y valoración del patrimonio cultural y artístico de la danza contemporánea	No conoce, ni valora suficientemente el patrimonio cultural y artístico de la danza contemporánea.	Conoce y valora suficientemente el patrimonio cultural y artístico de la danza contemporánea.	Conoce y valora muy bien el patrimonio cultural y artístico de la danza contemporánea.	Conoce y valora perfectamente el patrimonio cultural y artístico de la danza contemporánea.
Comprensión y valoración de las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza contemporánea	No comprende, ni valora suficientemente las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza contemporánea.	Comprende y valora suficientemente las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza contemporánea.	Comprende y valora muy bien las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza contemporánea.	Comprende y valora perfectamente las futuras líneas de desarrollo de los estudios de la danza contemporánea.
Conocimiento de los diferentes lenguajes actuales de la danza contemporánea y sus manifestaciones escénicas	No conoce suficientemente los diferentes lenguajes actuales de la danza contemporánea y sus manifestaciones escénicas.	Conoce suficientemente los diferentes lenguajes actuales de la danza contemporánea y sus manifestaciones escénicas.	Conoce muy bien los diferentes lenguajes actuales de la danza contemporánea y sus manifestaciones escénicas.	Conoce perfectamente los diferentes lenguajes actuales de la danza contemporánea y sus manifestaciones escénicas.



LIBRE

SIEMPRE

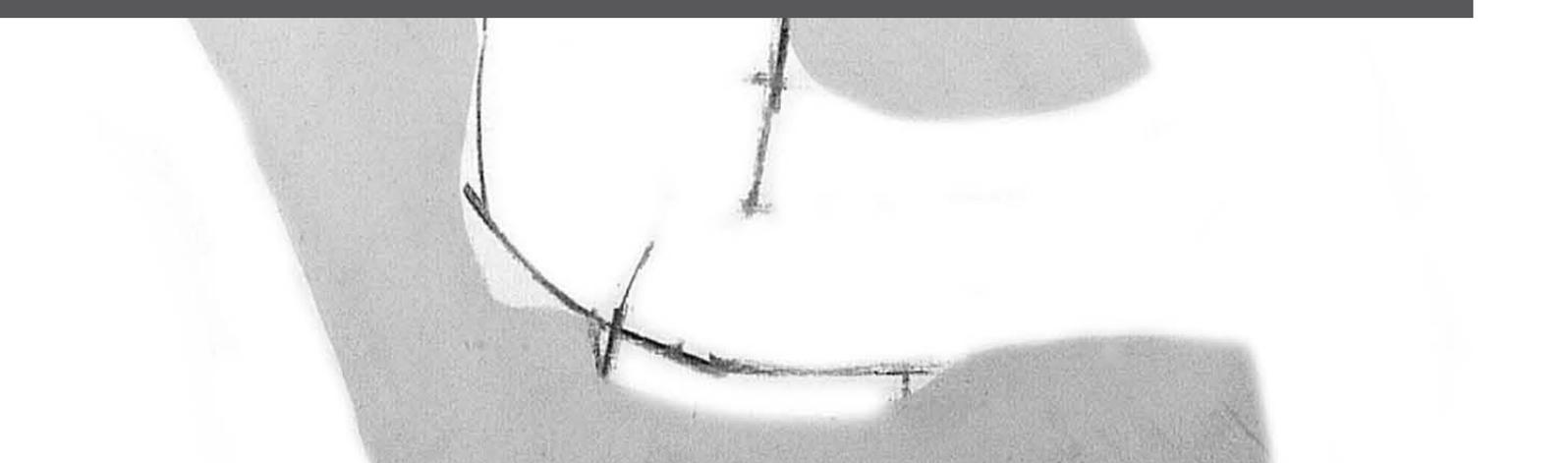
VEN TA





**Apartado 5**

**REFLEXIONES ACERCA DE  
ALGUNAS CUESTIONES ADICIONALES:  
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN  
EVALUATIVA FUTURA**





## Capítulo 13 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE LOS CONSERVATORIOS: DESAFÍOS Y ESPERANZAS

Mercedes González-Sanmamed

### Introducción

Por diversas razones y bajo diferentes perspectivas, la formación docente se ha convertido en un factor que preocupa y ocupa a los diversos agentes, instituciones y organismos implicados en la mejora de la educación ya sea a nivel local o internacional.

El título de este capítulo refleja la pretensión de ofrecer algunas reflexiones acerca de las características del profesorado de los conservatorios de Música y Danza y, particularmente, de sus sistemas y mecanismos de formación para hacer frente a las exigencias de su tarea como docentes que desarrollan procesos reglados en organizaciones reguladas. Con el subtítulo “desafíos y esperanzas” se pretende aludir al intersticio entre lo que hay y lo que debería haber, entre la realidad y la posibilidad.

A partir de los resultados de las investigaciones que hemos desarrollado en Galicia con el profesorado de los conservatorios (Belló, 2012; Belló y González-Sanmamed, 2010, 2011; Fernández Rodríguez, 2010, 2013; Fernández Rodríguez y González-Sanmamed, 2010, 2011; Landriscini, 2007; Romero, 2010; Romero y González-Sanmamed, 2011, 2012; Romero, Rosa y González-Sanmamed, 2013; Romero, González-Sanmamed y Rosa, 2013, 2014; Rosa, 2013; Rosa y González-Sanmamed, 2011), y tomando como base las reflexiones recogidas en la literatura de referencia en formación docente en general y, más específicamente, sobre el profesorado de Música, se analizarán algunas de las paradojas y controversias que pueden apreciarse en el momento actual. Con la mirada puesta en el futuro, se aportan algunas sugerencias para recrear la profesión docente en el ámbito de la enseñanza de la Música: propiciar una formación diversificada y ajustada a las necesidades del profesorado que contribuya a su desarrollo profesional, asegurando unas buenas condiciones laborales que garanticen un óptimo desempeño.

### La formación del profesorado y la calidad de la enseñanza: referentes internacionales

Quizás hoy, más que nunca, por el tipo de sociedad en la que vivimos (con nuevas y amplias exigencias a las escuelas y los profesores) y por las demandas y esperanzas que desde todos los sectores se hacen a la educación, la cuestión del profesorado y su formación recobra mayor importancia y aparece como un asunto prioritario en las agendas políticas y de investigación de todos aquellos que tienen algún tipo de responsabilidad y/o compromiso con la educación. Como ejemplo del interés que suscita la temática de la formación podríamos aludir a varios informes, publicados por diferentes organismos en los últimos años, en los que se ofrece un diagnóstico de la situación actual y se anuncian líneas de trabajo y propuestas de futuro para alcanzar una mejora en los procesos de formación que ayuden al logro de una enseñanza de calidad:

a. La AERA (Asociación Americana de Investigación Educativa) encarga a un comité de 17 expertos la revisión crítica de las políticas y prácticas sobre la Formación Inicial del profesorado en USA, desde 1999 hasta 2005 (Cochran-Smith y Zeichner, 2005). En el informe del panel de la AERA se plantean tres nexos críticos: 1) la relación entre los programas de formación del profesorado y el aprendizaje adquirido por los futuros profesores; 2) la relación entre el aprendizaje adquirido por los futuros docentes y su práctica en el aula; y 3) la relación entre las prácticas de aula que desarrollan los docentes y el aprendizaje de sus alumnos. Advierten que desenmarañar las relaciones tan complicadas que existen entre estas variables y los contextos y condiciones en los que ocurren es muy complejo. Y, además, es preciso prestar atención a los factores contextuales y organizativos, y tomar en consideración las directrices definidas por las políticas educativas.

b. En el año 2007 vio la luz un estudio realizado por la consultora McKinsey & Company cuyos resultados han tenido un enorme eco en todo el mundo (Barber y Mourshed, 2007). Bajo el título *How the world's best-performing school systems come out on top*, se presenta un análisis de las medidas que han tomado los países con mejores resultados en cuanto a rendimiento educativo. Indican que el factor que ha tenido mayor incidencia ha sido el de la calidad del profesorado. Concretamente, entre sus conclusiones, han formulado una máxima que ya se ha hecho muy popular: “La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de su profesorado”. Para ello indican que: 1) la docencia tiene que atraer a los mejores estudiantes; 2) hay que asegurar que estos candidatos se convierten en buenos docentes; y 3) se tiene que garantizar que todos los alumnos reciben una enseñanza de calidad. La clave pues, se asienta en dos pilares fundamentales: seleccionar a los mejores candidatos y ofrecer a los docentes unas buenas condiciones laborales. Esta misma consultora en 2010 realiza otro informe con el título *How the world's most improved school systems keep getting better*, en el que intentan analizar los factores que incidieron en las mejoras acontecidas en los niveles de rendimiento en 20 países seleccionados (en todos se había mejorado, aunque en distinto grado), (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Uno de los factores clave, sobre todo para lograr avanzar desde los niveles medianos a los superiores, es prestar atención a la profesión docente. Concretamente, recomiendan mejorar la calidad de la formación inicial, potenciar el desarrollo profesional, y reforzar los mecanismos de autoaprendizaje y de aprendizaje entre iguales a través de sistemas de tutorías y de asesoramiento. También destacan la importancia de que el profesorado disponga de los incentivos adecuados en el marco de una carrera profesional.

c. En el Informe de la OCDE publicado en 2005 (en castellano en 2010 bajo el título: *Política de educación y formación: los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*) en el que participaron 25 países, entre ellos España, se insiste en la necesidad de que los gobiernos deben redoblar los esfuerzos por disponer de un profesorado competente y motivado durante toda su carrera profesional puesto que los docentes constituyen la columna vertebral de todo el sistema educativo.

d. Auspiciado por la OCDE se realizó en 2008 el primer estudio *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* cuyos resultados se publican a partir de esta fecha en diversos informes (OCDE, 2009; Jensen, 2012; Vieluf et al., 2012). En este primer análisis ya se anuncia que se realizaran sucesivos estudios comparativos encaminados a conocer las prácticas de enseñanza y el aprendizaje en distintos lugares del mundo con la pretensión de poder orientar las políticas educativas que los gobiernos tendrán que implementar. En este primer informe, a partir de las respuestas de docentes y directores escolares de educación secundaria de 23 países, se ofrece un panorama de las opiniones del propio profesorado respecto a su formación y desarrollo profesional, su autopercepción acerca de los niveles de eficacia y su grado de satisfacción. En el año 2013 se ha realizado un nuevo estudio cuyos resultados se pueden consultar en las diversas publicaciones que está realizando la OCDE (2014).

e. En marzo de 2011 la OCDE convocó la primera Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente con el propósito de abordar los siguientes temas: el reclutamiento y la formación inicial del profesorado; el desarrollo profesional, el apoyo, las condiciones de empleo y la carrera de los docentes; la evaluación docente y los incentivos al profesorado; y la implicación del profesorado en la reforma educativa (OCDE, 2011). Entre sus conclusiones se repiten ideas ya reseñadas en otros estudios e informes: 1) Es necesario adoptar políticas globales cuidadosamente pensadas y planificadas a medio y largo plazo desde las que se garantice el disponer de los docentes mejor preparados. 2) La enseñanza tiene que resultar una profesión atractiva, que permita a los docentes un desarrollo profesional continuo y un mayor protagonismo como agentes de reforma escolar. 3) Se han de fomentar modelos colaborativos de trabajo docente que contribuyan a un mayor compromiso de todos los agentes implicados en la mejora de la calidad de la enseñanza. Se han desarrollado sucesivas cumbres en las que continuaron los debates sobre estas y otras temáticas relativas al papel de los docentes en la mejora de la enseñanza. La II cumbre congregó, en 2012, a representantes de 23 países que manifestaron su inquietud por mejorar y reformar los estándares y la calidad de la enseñanza y la necesidad de valorar el trabajo de los docentes y reconsiderar su remuneración. En este foro se presentó y debatió un informe encargado por la OCDE, editado por Schleicher (2012), y titulado *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*, en el que se alude a las condiciones cambiantes de la sociedad actual y se justifica la necesidad de revisar la formación docente para que el profesorado esté en condiciones de afrontar las nuevas tareas de la enseñanza en un contexto tan incierto. En la III Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente en 2013 se debatió acerca de la definición de la calidad de los docentes y los sistemas de evaluación que se pueden utilizar y, particularmente como puede contribuir la evaluación de los docentes a la mejora escolar y a la autoeficacia del profesorado (OCDE, 2013). La IV Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente, celebrada en 2014, tuvo como lema "Excelencia, equidad e inclusión: enseñanza de alta calidad para todos" (Schleicher, 2014).

f. En cuanto a las medidas tomadas desde la Comisión Europea, cabe señalar que en 2007 se realiza una comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo que lleva por título: *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*, y que, según se puede leer en su introducción, tiene como objetivo propiciar una evaluación de la situación de la formación del profesorado en la Unión Europea y proponer una reflexión compartida de las medidas que podrían adoptarse para conseguir mejores profesores capaces de hacer frente a las exigencias de la sociedad actual. Posteriormente en 2012 se elabora otro documento titulado *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, en el que destaca la importancia de las competencias relativas al "saber hacer" en la formación docente y relaciona estos logros con las mejoras a nivel socioeconómico.

g. También EURYDICE (Red Europea de Información en Educación, formada por 29 países y dependiente de la Comisión Europea), realiza estudios comparados de los diferentes sistemas y políticas educativas, y ofrece recomendaciones a los países miembros para la mejora de la formación de su profesorado y la calidad de la enseñanza de los distintos niveles educativos.

Así pues, a la luz de los diversos estudios reseñados anteriormente, no solo se hace explícita la importancia y la preocupación por la formación del profesorado en el contexto actual, sino que también se evidencian las altas expectativas que suscita, los dilemas y problemas que genera su diseño e implementación y las dificultades para dar respuesta a los condicionantes sobre los que se asienta (particularmente como elemento clave de las decisiones más globales de política educativa). Además de las directrices gubernamentales y las propuestas emanadas de organismos internacionales como los ya mencionados, la abundante literatura sobre la formación docente, tanto en España como a nivel internacional, nos permiten conocer mejor la problemática de la formación del profesorado y, en ocasiones, más que dar respuestas nos están ayudando a formular buenas preguntas que nos orienten para indagar, con más lucidez y mejor fundamento, sobre un campo cuya complejidad ha aumentado cuantitativa y cualitativamente en las últimas décadas.

Referirse a la formación docente implica asumir la problemática que atañe a cualquier propuesta formativa (y, por tanto, cuestionarse sobre los propósitos, los medios, los actores, ...) y tomar conciencia de las particularidades que ello conlleva cuando el proceso de formación se dirige a capacitar a futuros formadores cuyas características pueden ser muy heterogéneas y sus necesidades extraordinariamente diversas. Pero, además, la formación docente se ha de planificar, desarrollar y evaluar teniendo en cuenta que se trata de

formar a profesorado de un determinado nivel y para un área o materia específica, y ello va a determinar de manera profunda el qué y el cómo se tiene que aprender a ser docente en función de consideraciones relevantes acerca del colectivo con el que se va a trabajar y el contenido que se tendrá que enseñar. En definitiva, la formación docente se tiene que situar y debe dar respuesta a las exigencias de un futuro profesor que tendrá que enseñar una determinada área o materia (con unos contenidos específicos), regulada oficialmente (a través de un currículum establecido), en un determinado nivel (según la estructura del sistema educativo), a unos estudiantes concretos (edad, desarrollo evolutivo, intereses, motivaciones...), para el logro de unas finalidades educativas que, globalmente consideradas, contribuyan a la formación de una ciudadanía convenientemente educada. En cualquier caso, los análisis sobre la formación del profesorado ayudan a formular esquemas interpretativos útiles para valorar los procesos de formación en general y también pueden resultar valiosos para elaborar y/o analizar propuestas formativas específicas para la formación del profesorado en las diversas áreas de contenido. Concretamente, en este capítulo utilizaremos la segunda de las opciones comentadas: tomaremos las ideas generales y las valoraciones globales disponibles acerca de la formación docente y las utilizaremos como esquemas interpretativos para examinar la formación del profesorado de Música y, en la medida de lo posible, esclarecer las particularidades que pueda presentar.

### **La cuestión del profesorado y su formación: una mirada retrospectiva**

La estructura conceptual de la formación del profesorado, sus fundamentos y sus discursos ni han sido ni son estables sino que han ido conformándose en un proceso de construcción y evolución constante que se ha visto influido tanto por los avances en la investigación como por las decisiones a nivel político y administrativo que se han ido tomando para dar respuesta tanto a los viejos y persistentes problemas como a otros más coyunturales y actuales. En este sentido, Lanier y Little (1986), al abordar la primera revisión sistemática sobre este campo, señalan que el análisis de los problemas de la formación del profesorado acontece desde finales de siglo XIX y sitúan la investigación periódica sobre estos temas acabada la 1ª Guerra Mundial. Posteriormente, han sido los sucesivos *Handbook of Research on Teacher Education* los que de una manera definitiva han contribuido a consolidar y sistematizar el campo de conocimiento de la formación docente a nivel internacional: el primero de ellos editado por Houston, Haberman y Sikula (1990), el segundo por Sikula (1996) y, el tercero, por Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre y Demers (2008).

En cualquiera de las revisiones realizadas sobre el ámbito de la formación docente se concluye que se trata de un área polémica, destacando la multiplicidad de discursos que en simultáneo se producen desde los diversos estamentos implicados en este tema y los mensajes, a veces contradictorios, que intentan comunicar. Evidentemente los intereses de políticos, sindicalistas, profesores, investigadores... en la formación del profesorado, no siempre coinciden, pero cada vez hay más acuerdo en buscar una confluencia que permita lograr avances significativos y, sobre todo, en la necesidad de tomar en cuenta el conocimiento disponible y validado desde la investigación para orientar la toma de decisiones.

La formación de profesores constituye un campo en permanente desarrollo, que se ha ido fraguando en escenarios poco permeables entre sí con importantes desajustes y significativas discrepancias. La distancia que, en muchas ocasiones y desde diversas posiciones, se ha denunciado entre la investigación en formación docente, el conocimiento que de ella se deriva y las prácticas de la formación –tanto a nivel de los procesos particulares en las aulas e instituciones concretas como en la esfera de las decisiones políticas– ha sido siempre un tema controvertido. Y, además, esta falta de armonía ha tenido importantes repercusiones tanto en la comunidad científica como en las instancias gubernamentales que se han culpabilizado mutuamente dejando al descubierto, por una parte, las limitaciones y lagunas de las agendas de investigación y desvelando, por otra, la ausencia de compromiso y credibilidad que pueden suscitar los discursos de la formación docente entre los responsables de su diseño, desarrollo y evaluación. Quizás porque dicho conocimiento no responde a la visión instrumental que ellos le atribuían o porque, en definitiva, no concuerda con sus razones en una determinada visión de cómo deben ser los centros educativos y los docentes que en ellos trabajan ya que, al fin y al cabo, como toda práctica social, la formación docente también está impregnada de cuestiones ideológicas.

Diversos autores han realizado una revisión de los hitos y preocupaciones que han marcado la agenda de investigación en la formación docente. Esta visión retrospectiva resulta útil no solo para identificar la evolución que se ha seguido, sino también para desvelar los delicados vínculos entre la investigación y la organización de la formación docente, así como los diversos condicionantes y limitaciones a las que se ha tenido que hacer frente para ir configurando un conocimiento validado y reconocido en este campo. En este sentido, resulta muy clarificador el estudio que presentan Cochran-Smith y Fries (2008) por cuanto ofrecen una sistematización de gran interés por su perspectiva histórica (de 1920 a 2005) y por la capacidad de síntesis a partir de cuatro potentes criterios de ordenación de la investigación en formación docente. Sus análisis, aunque tienen como referencia el contexto americano, resultan muy clarificadores para iluminar las reflexiones sobre la formación docente en España y, en el caso que nos ocupa, pueden servir de heurístico para valorar la formación docente del profesorado de Música y Danza de los conservatorios. Concretamente, Cochran-Smith y Fries (2008) identifican cuatro períodos en el desarrollo de la formación docente que comentamos a continuación.

#### **A) La formación docente como una cuestión curricular**

Sitúan este primer período entre 1920 y 1950: coincide con la expansión de la escolarización y, por tanto, la prioridad reside en disponer de profesores con la formación necesaria para hacer frente a las demandas de las escuelas que ahora acogen a una mayor y más diversa población escolar. La preocupación por ofrecer la mejor formación docente se concreta en el debate acerca de las características del

currículo formativo más adecuado dando lugar a posiciones encontradas entre los que defienden el modelo que podría denominarse de “escuela normal” (de carácter más pedagógico) y los que propugnan un modelo universitario (más orientado a la formación en disciplinas). Los esfuerzos de investigación se dirigen a codificar el currículo formativo, intentando delimitar los requerimientos necesarios y las exigencias de certificación. Además de los estudios descriptivos, se multiplican los análisis correlacionales y experimentales, y se argumenta la necesidad de promover evaluaciones sistemáticas de los programas formativos. El gran valor de estos estudios reside en que representan el primer intento de análisis empírico y de utilización de una metodología científica para la mejora de la preparación docente, de manera que se pudiera buscar un consenso –basado en la evidencia empírica y en la experiencia profesional– acerca de lo que los profesores deberían saber y saber hacer. Sin embargo, las conclusiones y recomendaciones fueron tan generales –y a la vez complejas– que resultó imposible su implementación.

Como primera conclusión podría señalarse que la cuestión del currículo formativo de un docente ni se ha resuelto ni el debate únicamente se puede circunscribir a este período específico. Así, por ejemplo, la controversia entre el carácter vocacional de la profesión docente (magnificando, por una parte las condiciones innatas y los rasgos de personalidad y, por otra, con una clara vinculación a postulados religiosos) frente a su consideración profesional (que abre la perspectiva del aprendizaje de la profesión y el litigio sobre el conocimiento necesario y la preparación más adecuada) si bien parece superada en el contexto actual no deja de tener todavía sus adeptos, o más bien diríamos sus huellas, en la visión de la docencia que se desprende en determinados análisis o en ciertos perfiles que derivan de propuestas formativas con un bajo componente profesionalizador.

En el caso de la formación del profesorado de Música y Danza de los conservatorios, el debate en torno a su preparación como docentes no está exento de la dicotomía apuntada anteriormente bajo los términos de primar la vocación o la profesionalización. Más aún, podría indicarse que en el mundo de la Música, la vocación suscita unas especiales connotaciones y representa un valor al que se hace referencia en multitud de ocasiones como el germen de un interés genuino por las manifestaciones artísticas musicales. Se asume que dedicarse a la Música exige vocación y, por extensión, quizás parezca también aceptable que la vocación sea un componente fundamental para el ejercicio de la docencia. Con ello se privilegia lo que uno es como persona, sus características (equilibrada, paciente, simpática, etc.) y sus recursos (ordenada, creativa, culta, etc.) para identificar las características de un docente y, por extensión, las cualidades como músico serán también las más importantes de cara al desempeño como docente de Música. A nivel de la docencia en general se produce así un trasvase entre las aptitudes y actitudes a nivel personal y laboral; y, en el ámbito de la Música, esta perspectiva se complementa con la creencia de que el que ha estudiado Música está en condiciones de poder enseñarla. En definitiva, se podría concluir que los docentes de Música han de ser personas con vocación hacia la Música y hacia la enseñanza, y además con una preparación en conocimientos y habilidades musicales. Este postulado se ha configurado y pervive gracias al acuerdo entre la Administración educativa y los responsables del diseño de la formación del profesorado de Música (a nivel de conservatorios y de universidades) y con la connivencia de los propios docentes de Música que, seguramente, por el peso de la tradición y la ausencia de otras perspectivas no han sido capaces de cuestionar esta situación.

Diferenciar el itinerario formativo que deben seguir los que quieran dedicarse a la docencia de los que deseen dedicarse a la interpretación musical no debería resultar problemático ni levantar demasiada oposición y, obviamente, ambos itinerarios deberían tener la necesaria flexibilidad y la oportuna complementariedad que permitiese el tránsito entre ambas opciones. Junto a este aspecto de carácter estructural, urge determinar los componentes clave del currículum formativo de un docente de Música para los diversos niveles educativos.

La legislación establece los requisitos de acreditación y los niveles formativos requeridos según la etapa educativa en la que se va a ejercer la docencia en el sistema educativo reglado. Y es esta normativa la que determina la estructura del proceso formativo en la medida que tales decisiones vienen fijadas por la tipología de profesorado que imparte docencia en cada etapa. Así, el profesorado de infantil y primaria accede a su puesto de trabajo a partir del grado mientras que al profesorado de enseñanza secundaria se le exige el título de grado y el máster de Formación del Profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas.

Los conservatorios de Música y Danza, independientemente de su condición (elemental, profesional y superior), están asimilados en cuanto a características organizativas y de funcionamiento a los centros de educación secundaria y su profesorado responde a los mismos niveles de titulación y de acceso al puesto que los docentes de enseñanza secundaria. Determinar el carácter administrativo de los conservatorios de Música y Danza no es una cuestión menor puesto que la decisión en torno al lugar que tienen que ocupar y la categoría que se le otorga en el sistema educativo determina otras decisiones de gran calado que afectan a su gobierno, su ordenación interna y su proyección exterior, reclamando un tipo de profesorado acorde a los niveles que se establezcan. Este debate resulta especialmente significativo en los conservatorios superiores de Música cuyo estatus ha sido puesto en cuestión en el marco de la nueva ordenación de los estudios universitarios a raíz de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y una vez que la formación musical de nivel superior se ubicaría en el nivel de grado y, en consonancia, se tendría que organizar según el Decreto 1393/2007 de 29 de octubre que regula los títulos de grado y máster en España.

Las vinculaciones entre las características de la institución formadora, el nivel académico que se reconoce en los estudios cursados y los componentes del proceso formativo son evidentes y se condicionan mutuamente. Resulta difícil decidir por dónde empezar a la hora de

revisar y reformar una determinada situación: seguramente lo más recomendable sería partir de una visión holística que permita realizar un diagnóstico a todos los niveles que pueda orientar la revisión del currículum formativo de los futuros docentes de Música, al tiempo que se determina el carácter del título que se les va a proporcionar y el tipo de organismo en el que se tiene que cursar, todo ello sin menospreciar las condiciones socio-culturales del momento actual y las exigencias particulares que de ellas se derivan. En cualquier caso, la cuestión del currículum de formación del profesorado constituye uno de los problemas perennes en los procesos de preparación docente, que involucra y afecta tanto a los que tienen responsabilidades en su diseño como a los que actúan de formadores, y a los futuros docentes destinatarios de las actuaciones desarrolladas.

### **B) La formación docente como una cuestión de entrenamiento**

Este período, que Cochran-Smith y Fries (2008) sitúan entre 1950 y 1980, se inicia a partir de unas fuertes críticas al funcionamiento y los resultados de las escuelas y una llamada a la falta de rigor de la formación del profesorado como una de las causas de tal situación, reclamando la necesidad de fundamentar las actuaciones y de fortalecer la investigación que tendría que orientar las medidas que se deberían tomar.

Con estos presupuestos, y bajo el propósito de construir las bases científicas del arte de la enseñanza (tal y como reza el título de la obra de Gage, 1978, citado en Cochran-Smith y Fries, 2008) se desarrolla el programa de investigación proceso-producto a nivel de la enseñanza en general y, particularmente, respecto a la formación docente buscando "optimizar la porción de éxito del trabajo docente atribuible a la preparación recibida" (Turner, 1975, citado en Cochran-Smith y Fries, 2008). Se asume así una visión lineal entre el entrenamiento docente y la conducta del profesor, de manera que el entrenamiento se tomó como punto de partida de la conducta del profesor y como punto final de la formación docente. La formación docente vendrá definida como un problema de adiestramiento en el que se pondrá el acento en la transmisión de recursos técnicos. La investigación se dirige a identificar las características de la enseñanza efectiva.

La investigación se desarrolla fundamentalmente a través de diseños experimentales en los que se van intercalando variables dependientes e independientes con el objetivo de valorar la incidencia de diversas técnicas de entrenamiento. Este programa, conocido como presagio-producto, ha recibido numerosas críticas que lo calificaron como inadecuado, nada crítico y poco útil para la mejora de la formación docente. Aun así se reconoce que su contribución ha sido fundamental en cuanto a la pretensión de desarrollar un cuerpo de investigación empírica sobre cómo formar profesores efectivos en base a evidencias empíricas antes que en directrices normativas. Pero su intento no ha sido todo lo exitoso que podría esperarse y se concluye que han sido escasas y limitadas las evidencias que pudieron ofrecerse. Además, su posible utilidad quedaría reducida solo a aquellos aspectos técnicos de la actividad de la enseñanza, tales como ciertas tareas rutinarias de gestión y organización.

Siguiendo las propuestas de los estudios sobre enseñanza efectiva desarrollados al amparo de las investigaciones realizadas bajo el enfoque conductista que dio cobertura a los estudios proceso-producto, Rosenshine, Froelich y Fakhouri (2002) identifican los pasos a seguir en la enseñanza de la Música sobre todo para el logro de algunas de las destrezas y habilidades necesarias: 1) revisar los aprendizajes previos mediante un calentamiento; 2) introducir el nuevo material en pequeños pasos a medida que los pasos anteriores vayan estando afianzados; 3) tener en cuenta las características individuales de los alumnos; 4) diseñar actividades musicales y técnicas específicas para cada situación; 5) la interpretación de los alumnos será guiada por el profesor en los primeros años; 6) el feedback entre profesor y alumno es importante; y 7) el profesor guiará de manera verbal y no verbal a los alumnos. La efectividad de la enseñanza dependerá de la capacidad del profesor para identificar los pasajes que deben someterse a este trabajo pormenorizado. Estos autores (Rosenshine, Froelich y Fakhouri, 2002) proponen que en una disciplina bien estructurada como la Música, la enseñanza será más efectiva a través de un aprendizaje explícito y sistemático. El profesor ha de ser capaz de definir los objetivos de la sesión, tiene que servir de modelo al alumno mostrándole lo que está bien y lo que está mal utilizando un lenguaje claro y directo. El estudiante debe adquirir unas rutinas de trabajo y al profesor le corresponde revisar periódicamente los avances que va alcanzando. En definitiva, lo que hacen es pivotar el aprendizaje alrededor de procesos sistemáticos de adiestramiento.

Sink (2002) también aporta evidencias de la eficacia de la instrucción directa. Concretamente, esta autora destaca que para el logro de un aprendizaje efectivo se debe garantizar el conocimiento de la materia por parte del profesor, su entusiasmo y su "sentido del momento oportuno" (enseñar lo que el alumno necesita cuando lo necesita). También alude a la importancia del feedback y del refuerzo positivo por parte del docente.

Sin embargo, como argumentan otros autores (Jorgensen, 2009), es preferible trabajar la Música desde una visión holística desde la que se fomente una perspectiva dialéctica entre los elementos teóricos y los prácticos, y en la que se interconecten los componentes artísticos y los técnicos (sin dar preponderancia a unos frente a otros, sino presentándolos unidos e interdependientes).

Esta perspectiva holística conlleva también una revisión de los propios planes de formación de los músicos en el sentido de darle valor a todas las materias que los componen y desterrar lo que sucede en muchos casos en los que las materias pierden interés cuanto más se alejan de la interpretación instrumental y, en la misma línea, va a darse primacía al plano interpretativo frente al didáctico (tanto en el profesor que está actuando como formador de un estudiante como en los procesos formativos de los futuros docentes). Como ha remarcado Brophy (2011), el aprendizaje de la Música se verá propiciado cuando es acorde a la evolución del aprendiz y se acompaña

de experiencias musicales apropiadas. Esta idea también la comparten Swanwick y Runfola (2002) que advierten de la importancia de secuenciar las experiencias musicales y recomiendan que este aspecto se tendría que reflejar en el currículum de formación. McPherson y Zimmerman (2002) defienden el aprendizaje autorregulado de la Música destacando la necesidad de que el estudiante se comprometa de manera activa en su propio aprendizaje aunque reconocen que para ello se requiere motivación y el dominio de herramientas de autocontrol y autoaprendizaje, así como ajuste interno y externo. Las diferencias entre estudiantes noveles y con experiencia son evidentes, y también es incuestionable la labor de apoyo y asesoramiento que debe ejercer el docente sobre todo en la línea de fomentar el crecimiento cognitivo, emocional y afectivo del alumnado. Otra de las tareas fundamentales que debe realizar el docente es la de cuidar y fomentar la motivación del alumnado, y ello se vincula directamente con las tareas y actividades de aprendizaje, la evaluación y el uso de recompensas y el ejercicio de la autoridad (Marhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

La manera de entender la enseñanza de la Música y la práctica asociada a una u otra concepción exigen el desarrollo de determinados roles docentes que, en última instancia, reclaman una formación acorde que permita aprender y ser capaz de desempeñar las tareas que configuran cada uno de los roles (Loewy, 2012). Como ya comentamos en otra publicación (Rodríguez Fernández y González-Sanmamed, 2010), en la enseñanza de la Música hemos identificado tres roles docentes y, si bien no son excluyentes, sí que es posible que alguno de ellos sea más utilizado por algunos docentes o resulte más popular en determinadas enseñanzas de contenidos musicales. En este sentido cabe señalar que en algunas investigaciones se ha desvelado que los estudiantes muestran preferencias por la variedad de formatos de desarrollo de las clases frente a un único modelo de enseñanza transmisiva (Tanwinit y Sittipapapom, 2010).

En definitiva, la formación del profesorado de Música, ha de hacer frente a las exigencias del perfil profesional y, en consonancia con el protagonismo que ha adquirido en este momento el concepto de competencia en los ámbitos profesionales, una vía para revisar las propuestas formativas y propiciar su evolución hacia iniciativas más acordes a la situación actual, es la de identificar las competencias que pueden definir la labor de un docente de Música en los conservatorios y organizar la formación para darles respuesta. Parece conveniente profundizar en esta línea para ir construyendo marcos competenciales del futuro docente de los conservatorios de Música y Danza.

### ***C) La cuestión docente como una cuestión de aprendizaje***

Los nuevos contextos y las reformas que suscitan reclaman una vez más la necesidad de revisar la formación docente de manera que los profesores puedan asumir y responder a los retos de la sociedad en continuo cambio. Se opta por la profesionalización como la vía más adecuada para alcanzar estos propósitos y, en consonancia, los esfuerzos se dirigen a desvelar y codificar el conocimiento profesional docente. La atención se desplaza hacia la consideración de los procesos de aprendizaje docente, que van a ser investigados teniendo en cuenta que la enseñanza constituye una actividad intelectual y cognitiva que se desarrolla en medios complejos, situados e inciertos.

Si bien algunos de los estudios sobre conocimiento profesional, actitudes, creencias o disposiciones, siguen planteándose en la línea del enfoque de entrenamiento, se constata una progresiva dispersión en cuanto a métodos de investigación y una variedad de intereses que incluyen la investigación sobre la propia práctica así como otras formas de investigación crítica. La investigación sobre el entrenamiento del profesorado (teacher training) da paso a los estudios sobre el aprendizaje de la enseñanza (learning to teach). Shulman (1989) ya había identificado la evolución que ahora recogen Cochran-Smith y Fries (2008) y presentado las investigaciones sobre el conocimiento profesional docente en el marco de los estudios mediacionales.

Las síntesis disponibles sobre la investigación realizada en este periodo (entre los años 1980 y 2000) bajo la perspectiva del conocimiento profesional docente (sobre todo los trabajos recogidos en el Handbook of Research on Teaching y en el Handbook of Research on Teacher Education) ponen de manifiesto la tensión entre el deseo de los formadores de cambiar las creencias de los futuros profesores y el deseo de los futuros profesores de aprender cómo enseñar.

Shulman y sus colaboradores de la Universidad de Stanford al amparo del proyecto "Knowledge Growth in a Profession", se interesan por descubrir los tipos de conocimiento que poseen/necesitan los profesores y cuáles podrían ser las fuentes de tal conocimiento, para proponer o articular estrategias y procesos para su adquisición. En la primera propuesta de categorización de los tipos de conocimiento del profesorado que realiza Shulman (1986) distingue: el conocimiento del contenido, el conocimiento curricular y el conocimiento de contenido pedagógico. Wilson, Shulman y Richert (1987), partiendo de la propuesta de Shulman (1986), distinguen entre siete tipos de conocimientos de los docentes:

- a) El conocimiento de los contextos educativos, se refiere a los objetivos del distrito y del departamento, y al conocimiento sobre las demandas estructurales y las preocupaciones educativas de las escuelas. Viene a constituir una ecléctica colección de información sobre las escuelas, las comunidades y culturas. Incluye la comprensión del ethos escolar, de las características de la comunidad, limitaciones a nivel físico y político del distrito, leyes del estado y de la Administración.
- b) El conocimiento de las metas educativas, incluye los propósitos y valores, y sus fundamentos filosóficos e históricos. Se refiere tanto a la filosofía personal de la educación y a las propias metas instructivas, como al conocimiento de las tradiciones filosóficas, psicológicas, sociales y culturales que informan las metas de la educación.

c) El conocimiento del currículum, incide fundamentalmente en los materiales y programas que utiliza el profesor como herramientas. Así pues, incluye conocimiento de los recursos curriculares como libros, guías, vídeos... Pero también conocimiento de la teoría curricular y de los fundamentos que proporcionan un marco para la generación de esos materiales.

d) El conocimiento de los alumnos, incluye el conocimiento acerca de cómo los estudiantes aprenden y se desarrollan, y concretamente referido a unos alumnos particulares: sus preconcepciones, actitudes hacia la materia y sobre sí mismos con relación a la materia, así como preocupaciones respecto a las exigencias y dificultades de la materia.

e) El conocimiento pedagógico general, que incluye el conocimiento de las teorías del aprendizaje y los principios generales de la instrucción, la comprensión de la variedad de filosofías de la educación, conocimiento general sobre los aprendices y conocimiento de los principios y técnicas de la gestión de la clase, planificación de la enseñanza, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza.

f) El conocimiento de la materia, incluye el conocimiento del contenido del área, así como sus principales conceptos y las relaciones entre ellos. Supone una comprensión de las distintas formas de organizar y comprender la materia, así como conocimiento de la manera en cómo evaluar la disciplina y aceptar nuevos conocimientos. Entre otras cuestiones, se advierte que es diferente el conocimiento de la materia per se del conocimiento de la materia para enseñar, y que el conocimiento que los profesores poseen del contenido a enseñar influye en el qué y el cómo enseñan. En el conocimiento de la materia se distingue una estructura sustantiva (ideas, hechos, conceptos y sus relaciones) y de una estructura sintáctica (cómo se crea y evalúa un nuevo conocimiento).

g) El conocimiento pedagógico (o didáctico) del contenido, se refiere a una amalgama especial de contenido y pedagogía que poseen los profesores y que les permite una comprensión de lo que significa enseñar una determinada materia a unos alumnos. Se han desarrollado y continúan fomentándose investigaciones sobre el conocimiento pedagógico de contenido en diversas materias (Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés) tanto en el contexto español como internacional. Es una línea de indagación altamente prometedora sobre todo para el campo de lo que en España vienen denominándose las didácticas específicas y que a nivel de las antiguas escuelas de magisterio aglutinaban al profesorado encargado de formar a los futuros docentes en las diversas especialidades cultivando el aprendizaje y la enseñanza de unos contenidos específicos disciplinares bajo una confluencia fructífera y mutuamente enriquecedora entre la materia y su didáctica.

La propuesta de Shulman ha tenido un impacto muy importante en toda la comunidad científica y ha impulsado estudios en los diversos campos de la enseñanza y adaptaciones en distintos contextos. Si bien no ha estado exenta de críticas, su valor es incuestionable por múltiples razones que a día de hoy han permitido vislumbrar: 1) la necesidad de un análisis crítico del conocimiento que se vehicula en la escuela y también en los propios centros de formación; 2) la necesidad de atender a los procesos de reflexión sobre los contenidos a enseñar; y 3) la recomendación de conocer y trabajar en los centros de formación con el tipo de conocimiento pedagógico del contenido que los futuros docentes han podido ir elaborando a través de experiencias diversas, dando pie a un aprendizaje situado más profundo.

A pesar de los numerosos e importantes estudios realizados, sobre todo para cubrir uno de los aspectos que Shulman había denunciado como olvidado en las agendas de investigación (refiriéndose al conocimiento de la materia), los resultados siguen suscitando insatisfacciones. Como este mismo autor reconoce, la reciente investigación sobre el conocimiento docente "refleja la importancia teórica de las tres C, de contenido, cognición y contexto, pero continúa ignorando la cuarta C, las consecuencias para los estudiantes" (Shulman, 2002, p. 251). Y esto se explica porque en la investigación sobre el conocimiento docente, la comprensión de dicho conocimiento se ha considerado importante en sí mismo y quizás por ello se ha prestado poca atención a los resultados de los alumnos o a las relaciones entre el conocimiento del profesor y el aprendizaje de los estudiantes, así como con otros aspectos educativos deseables.

El conocimiento profesional docente comprende el conjunto de saberes, creencias, habilidades y actitudes que permiten al docente identificar las mejores maneras de afrontar la enseñanza de unos contenidos concretos en un espacio y un tiempo particulares. Tiene, por tanto, un carácter contextual y está en permanente reconstrucción a través de diversas fuentes (formales, informales y no formales), así como a través de los procesos de experiencia vital y de socialización profesional.

Concretamente, en el ámbito de la enseñanza de la Música en los conservatorios se han realizado varios estudios en los que siguiendo la línea de investigación de Shulman sobre conocimiento profesional docente, se ha intentado identificar los conocimientos profesionales de los profesores de conservatorio de Música de Tuba (Fernández Rodríguez, 2010, 2013) y de Piano (Romero, 2010). En ambos estudios, siguiendo los presupuestos de Shulman se han realizado estudios de caso con profesorado en ejercicio para desvelar cómo había sido su proceso de convertirse en docente: qué factores han incidido en la construcción de su conocimiento profesional docente y, específicamente, cómo son capaces de transformar el contenido en materia de enseñanza y al tiempo demuestran pericia en el manejo de la clase, el trato con los estudiantes y el dominio de diversos recursos apropiados para desarrollar una buena enseñanza.

El estudio del conocimiento pedagógico del contenido es especialmente relevante en la formación del profesorado de Música por cuanto las particularidades de la Música como materia de enseñanza representa un caso particular de contenido en el que lo conceptual, procedimental y actitudinal se imbrican y determinan de forma peculiar y todo ello condiciona, irremediablemente, el proceso denomi-

nado de transposición didáctica y, con ello, todos los elementos clave de cualquier propuesta curricular. Seleccionar el contenido musical que se debe enseñar reviste, probablemente, más complejidad por la propia idiosincrasia de la Música como materia de enseñanza y, en consonancia, decidir cómo enseñarlo puede resultar también más dificultoso.

El tipo de materia que enseñan los profesores y, por ende, cómo la enseñan, constituyen componentes importantes de la cultura profesional docente. Así, por ejemplo, aspectos como la visión del trabajo que se desempeña –y de su valor en el marco de los estudios en particular y de la sociedad en general–, el análisis de la estructura del puesto de trabajo y de los condicionantes laborales, la tipología de las relaciones entre colegas y la propia configuración del grupo profesional al que se pertenece (departamento o equipo), no pueden interpretarse ni entenderse al margen de la docencia particular de una determinada materia.

#### ***D) La cuestión docente como una cuestión política***

A partir de la década de los noventa, nuevamente los cambios en el contexto global y sus repercusiones a nivel local, reclaman con urgencia una mejora de la formación docente. Se intensifican las voces que apelan a la necesidad de establecer nuevos estándares en los que basar los procesos de certificación y rendimiento de cuentas en la formación docente, así como de otros que abogan por la desregulación y su reorientación a partir de reducir el protagonismo de la formación universitaria y fortalecer los procesos de certificación burocrática. La formación del profesorado y la investigación en formación docente pasa a considerarse una cuestión política en la cual los análisis de coste-beneficio y las evidencias empíricas se vincularán con los resultados del alumnado. En cualquier caso se defiende que las decisiones políticas a nivel institucional y estatal deberían tomar como punto de partida las evidencias empíricas.

En los estudios realizados y a través de las revisiones que se han publicado se evidencia la disparidad de visiones, conclusiones y perspectivas que se desprenden de la investigación realizada y de las recomendaciones que se proponen. Por estas y otras razones, la inconsistencia y la debilidad de los resultados resulta manifiesta. Entre las limitaciones que se reconocen en este tipo de investigación están el carácter de los resultados (en gran medida indicadores cuantitativos) y el uso de los test de rendimiento como mecanismo de medida de los resultados de los estudiantes, y esto limita considerablemente la valoración del alcance de un programa de formación.

Como han reconocido las autoras, las conclusiones divergentes que se extraen de algunos estudios pueden sugerir la necesidad de nuevas iniciativas de investigación en formación docente que combinen las diversas construcciones relativas a la cuestión de la formación docente como currículum, como entrenamiento, como aprendizaje y como política, examinando las relaciones entre todas ellas. También asumen que la investigación en formación docente constituye una línea relativamente joven, cuyos inicios pueden situarse desde la mitad del siglo pasado; y cuyo desarrollo no ha sido ajeno a la evolución de la epistemología y de las concepciones específicas sobre la educación y la enseñanza que se han conformado a lo largo del tiempo. Es necesario seguir realizando estudios de caso ricos y detallados, así como investigaciones a gran escala, de manera que puedan ofrecerse respuestas más consistentes a las cuestiones complejas a las que se enfrenta la formación docente.

Concretamente, en lo que se refiere al balance de la investigación acerca de la formación del profesorado de Música, en la revisión que han realizado Leglar y Collay (2002) para el *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, han encontrado estudios sobre las diferentes influencias formativas, las características de los buenos profesores, la actuación de los mejores docentes, sobre el conocimiento de los buenos docentes y en torno a su praxis y sus experiencias de campo para la formación. En cualquier caso, la investigación disponible sobre este ámbito es aún escasa e incipiente y estas autoras animan a fomentar lo que denominan “una cultura de investigación” entre los docentes en una doble dimensión: como productores y como consumidores de investigación. Reconocen que, en gran parte, la investigación se ha realizado al amparo del enfoque proceso-producto poniendo el énfasis en las destrezas necesarias para poder tocar. Muy lentamente se han ido adoptando metodologías cualitativas de investigación desde las que se ha abordado el estudio de la propia práctica para analizar los contextos reales de las aulas y los centros de formación. Como ejemplo de los estudios realizados en España con metodologías cualitativas sobre la enseñanza de la Música puede consultarse los trabajos de Giráldez (2009) y Díaz y Giráldez (2013).

Así, ya en la década de los noventa, se han realizado estudios con metodologías diversas en las que se analizan qué hacen y qué conocen los profesores, en especial los buenos profesores, para ir desvelando los rasgos de una buena enseñanza musical. Los estudios sobre la formación del profesorado de Música se complementan con los análisis en torno al trabajo con el currículum y el análisis sobre la práctica (Westbury, 2002).

Hookey (2002) recoge investigaciones sobre el aprendizaje de los profesores noveles en sus primeros años como docentes y sobre el desarrollo profesional de docentes experimentados. La biografía representa un elemento decisivo en las vidas profesionales de los docentes de Música que, entre otros aspectos, influye poderosamente en su forma de dar clase (Hookey, 2002). Las investigaciones sobre el conocimiento que poseen los docentes de Música, cómo lo han adquirido y la manera en que dicho conocimiento orienta su práctica resultan especialmente relevantes para valorar las influencias de la experiencia profesional en la enseñanza y las adquisiciones de carácter formal que se ofrecen en los centros de formación.

### **Consideraciones para seguir reflexionando acerca de la formación docente del profesorado de los conservatorios**

La importancia del profesorado de Música y de su formación está fuera de duda. Lo que sigue resultando incierto y discutible es cómo diseñar y organizar dicha formación, tanto a nivel inicial como durante el ejercicio profesional para que, de forma efectiva, ayude al profesorado a construir los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para desarrollar su labor docente.

Un tema controvertido a tener en cuenta al abordar la formación docente del profesorado de Música de los conservatorios es la referida a la identidad profesional, puesto que será determinante para lograr la motivación e implicación necesarias. La identidad profesional tiene que ver con cómo uno se percibe a sí mismo como profesional y cómo valora a los demás (Bolívar, 2006). Es preciso tener en cuenta la doble condición de músico y docente que acontece en los conservatorios y como ello puede incidir en otros componentes de la profesionalización y, en particular, en la visión y valoración de la docencia y de la formación para ejercerla (Rodgers y Scott, 2008). Sintonizar y enriquecer esta posible dicotomía puede resultar clave para cualquier otra pretensión de mejora de la acción docente en el ámbito de la enseñanza en los conservatorios.

La investigación en el campo es aún muy limitada (reciente en cuanto al tiempo y restringida respecto a los resultados que puede ofrecer) y la experiencia disponible en cuanto a las propuestas desarrolladas en el seno de los conservatorios en los últimos años no ha sido sometida a una evaluación rigurosa que nos permita sacar conclusiones fundamentadas y orientar las decisiones sobre qué y cómo hacer para formar mejor al profesorado de Música.

Con los aportes de la investigación y los estudios realizados en la formación del profesorado en general se podrían identificar (como hemos tratado de apuntar en este capítulo) las ideas fuerza que alimentasen un debate en profundidad sobre las características, condiciones, expectativas y necesidades del profesorado de Música. En dicho debate tendrían un protagonismo especial los docentes que están desarrollando su labor en los conservatorios, su voz, sus experiencias y sus propuestas resultan enormemente valiosas porque nacen de la propia práctica y se han fraguado en los procesos bidireccionales continuos de acción-reflexión. La perspectiva del alumnado más maduro y de los egresados será también relevante en la medida en la que pueden hacer llegar un punto de vista diferente con propósitos y referentes diversos pero, al fin y al cabo, su mirada no deja de ser privilegiada en el doble juego interno-externo que vivencia todo estudiante durante su proceso formativo.

El debate tendría como uno de sus frutos el consenso acerca de las líneas directrices que deberían informar las iniciativas de reforma de la formación de los docentes de Música en los conservatorios. Dichas pautas incluirían alusiones a los elementos administrativo-institucionales, profesionales y curriculares.

En definitiva, se trataría de promover la reflexión de los propios docentes desde la base, a partir de su propia actuación, desvelando sus pensamientos, sus estrategias, sus anhelos y sus miedos; cuestionando sus actuaciones en la búsqueda de nuevos horizontes; y manteniendo un firme compromiso con la capacidad de revisión y mejora –constante y sistemática–, es decir, buscando nuevos caminos para seguir aprendiendo.



## Capítulo 14 SALIDAS PROFESIONALES DE LOS EGRESADOS EN ENSEÑANZAS MUSICALES Y DE DANZA

José Luis López-Lorente

### Introducción

En este apartado del informe se va a tratar la cuestión de las distintas salidas profesionales de los egresados tanto de enseñanzas musicales como de Danza en un esfuerzo por inventariar dichas salidas profesionales y poder desplegar con un mínimo de exhaustividad el marco de la empleabilidad para las enseñanzas musicales y la danza.

Se ha creído conveniente, para el caso de la Música, dividir las salidas profesionales en las siguientes categorías:

*a) Salidas profesionales clásicas.* Se recogen aquí, las salidas profesionales que, de forma habitual y a lo largo del tiempo, se han contemplado para el egresado de las enseñanzas musicales y que vendrían a ser a modo de resumen: compositor, director, intérprete, pedagogo e investigador.

*b) Salidas profesionales relacionadas con la música en su cruce con otras disciplinas, especialidades, funciones y competencias.* En este subapartado han sido recogidas las salidas profesionales que requieren para su desempeño de un conocimiento compartido por varias disciplinas, siendo constante la música en sentido amplio. Encontramos aquí una variedad de especialidades y disciplinas diversa que quedaría reflejada a continuación: educación y enseñanza, editorial, documentación, audiovisual, gestión y promoción, material didáctico, animación, patrimonio musical, periodismo, asesoramiento, comercialización de instrumentos, marketing, nuevos medios, ONG, audio en imagen, retransmisiones, tecnología y audio, bioacústica y audiología, biblioteconomía, musicoterapia, jurisprudencia, empresa, turismo, *coaching*, salud y una pequeña miscelánea de salidas profesionales menos comunes o a las que resulta difícil aplicar un criterio similar al de otras ramas.

*c) Salidas profesionales en la industria de la música.* Las salidas contempladas aquí son las pertenecientes a aquéllas relativas a la música como sector productivo, entendido como música grabada y música en vivo. Habida cuenta de que existen salidas profesionales que converjan tanto en el subapartado b) como en este, el c). En cuanto a la música grabada tendríamos el siguiente esquema de salidas profesionales: producción musical, discográfica, edición musical, promoción y comercialización, distribución. Y respecto a la música en vivo se contemplan: touring, lugares de celebración de eventos musicales y la promoción de eventos musicales.

*d) Oportunidades profesionales para la música en las industrias creativas: evidencias.* Este apartado busca señalar a las industrias creativas como una fuente de oportunidades e inspiración para la música, tanto desde el punto de vista de salidas profesionales como de posibilidades de negocio vinculadas a la música dedicándose el grueso de este subapartado a la muestra de evidencias y casos reales de músicos, agrupaciones musicales, marcas o proyectos que partiendo de la música como eje vertebrador, han generado oportunidades, negocio y en consecuencia, salidas profesionales a sus protagonistas.

En lo que a la Danza se refiere el esquema de referencia que se ha utilizado por su idoneidad y amplitud ha sido la relación de salidas profesionales derivado del documento de Carmen Giménez Morte en la participación de la mesa-debate "Realidad y necesidades de los profesionales del sector de la Danza en la Comunidad Valenciana" en el marco de "Encuentros con el Sector de la Danza", organizados por Danza-T. Red de Trabajadores de la Danza y APDCV. A dicha relación se le han añadido aquellas que fruto de la investigación se ha considerado incluir.

De este modo, el resumen de las salidas profesionales para los egresados de Danza serían: docencia reglada, docencia no reglada, interpretación, coreografía, dirección artística, danzaterapia, investigación, crítica, gestión, producción y empresa, danza recreativa, de animación y social, tecnologías de la información y la comunicación, arte integrado, salud, y una pequeña miscelánea de salidas profesionales de diversa índole.

### Objetivos

Los objetivos de este apartado del informe han sido identificar y clasificar las distintas salidas profesionales de los egresados de las enseñanzas musicales y de danza tratando de ser mínimamente exhaustivos. Para conseguir dicho objetivo se han tenido en cuenta tanto las profesiones más tradicionales y al uso, y por otro lado, aquéllas que relacionan la música y la danza con otras disciplinas incluyendo además las propias de la industria musical y gestión empresarial.

## Metodología

La metodología utilizada ha sido la búsqueda en internet de información proveniente de fuentes diversas como programas formativos de conservatorios, escuelas de música, trabajos de investigación sobre la materia, entrevistas a profesionales del sector, e-books, blogs, portales de empleo e investigaciones sobre el mercado laboral tanto en España como otros países como EEUU o Reino Unido.

## Resultados principales

### I) SALIDAS PROFESIONALES PARA LOS EGRESADOS EN ENSEÑANZAS MUSICALES

#### a) Salidas profesionales tradicionales

En arreglo a las propuestas de empleabilidad por parte de los conservatorios superiores de Música, las salidas profesionales más comunes propuestas son:

##### a.1. Compositor (genérico)

- arreglista
- director
- copista
- orquestador

##### a.1.1. Composición de músicas clásicas

- música sinfónica
- música de orquesta y cámara
- música para concierto. para diferentes formaciones instrumentales
- música para ballet, teatro, cine, radio o televisión
- música para instalaciones sonoras

##### a.1.2. Composición de músicas contemporáneas

##### a.1.2.1. Música para escena

- compositor, orquestador y arreglista de musicales
- orquestador, arreglista y director de música para:
  - obras dramáticas
  - comedias
  - espectáculos de danza
  - espectáculos experimentales
  - supervisor de músicas y bandas sonoras con música no original
  - técnico de sonorización
  - técnico de efectos

##### a.1.2.2. Bandas sonoras y medios audiovisuales

- compositor, orquestador y arreglista de bandas sonoras para:
    - películas
    - documentales
    - cortometrajes
    - series
    - programas de TV
    - programas y sintonías de radio
    - música multimedia
  - supervisor de música original y adaptada
  - director de programa o programador de radio en emisoras musicales
  - compositor de canciones
  - compositor/instrumentista
  - compositor/letrista
  - arreglista
- ##### a.1.2.3. Composición comercial (publicidad, comunicación corporativa y encargos con terceros)
- *jingles* y cabeceras

- *spots* publicitarios
  - vídeos industriales
  - reportajes
  - arreglista de musicales
  - compositor para programas de TV
  - supervisor musical para TV y cine
  - letrista
  - compositor de canciones comerciales
- ##### a.1.2.4. Composición para videojuegos
- ingeniero asistente
  - especialista junior
  - ingeniero de grabación y/o mezcla
  - ingeniero de mantenimiento
  - productor de audio
  - director de audio
  - desarrollador de herramientas de audio
  - diseñador de sonido

##### a.2. Dirección

- orquesta
- banda
- coro
- grupos instrumentales varios (clásico, moderno, flamenco, jazz, música antigua...)
- director de escena

##### a.3. Interpretación

- orquesta sinfónica
- banda civil
- banda militar
- miembro de coro
- orquesta de música ligera
- cuadro flamenco
- grupos de cámara
- concertista
- grupo de jazz
- grupo de música moderna
- músico de estudio
- organista
- organista litúrgico
- acompañante

##### a.4. Musicología

La titulación obtenida en el conservatorio superior habilita para continuar con estudios e investigación en el ámbito de la musicología, y esta a su vez habilita para todas aquellas salidas profesionales relacionadas con la música. No obstante, será necesario dotar al alumno de una serie de competencias específicas para un puesto dado a medida que se integre con otras disciplinas como se verá en el apartado b).

##### a.5. Pedagogía

- escuelas de música
- academias
- educación secundaria
- institutos
- conservatorios profesionales

- conservatorio (elemental, medio y superior)
- universidad
- enseñanza privada
- centros específicos

#### a.6. Investigador

- entidades públicas (universidad, CSIC...)
- entidades privadas (fundaciones, consultoras...)

### b) Salidas profesionales relacionadas con la música en su cruce con otras disciplinas, especialidades, funciones y competencias

#### b.1. Enseñanza y educación musical

- curricular a varios niveles:
  - general
  - media
  - superior
  - especializada
- extracurricular
  - iniciación
  - infantil
  - adultos
  - mayores
- profesor de estudio / profesor particular
  - modalidad presencial
  - modalidad *online*
- profesor en escuela pública
  - profesor asistente
  - demostrador (*clinician*)
- administrador de organizaciones educativas musicales

#### b.2. Editorial

- coordinación y dirección editorial
  - revistas
  - periódicos
  - boletines en papel o en línea
  - colecciones de libros
  - revistas habladas (*podcast*)
- editor de partituras
- traducción de artículos y libros
- crítica musical en prensa general o revistas especializadas
- notas a programas de conciertos, grabaciones, etc.
- transcriptor de audio y música (*notesetter*)

#### b.3. Documentación

- biblioteconomía musical especializada
- trabajo para centros de documentación musical oficiales
- organización, catalogación y digitalización de bibliotecas particulares
- organización, catalogación y digitalización de documentos sonoros para fonotecas institucionales o privadas
- generación de recursos documentales para ser distribuidos por Internet

#### b.4. Audiovisual

- asesoría y producción sonora y musical para el audiovisual y los espectáculos
- asesoría y producción para programas de TV, radio, cine y teatro
- asesoría y producción sonora y musical para museos y exposiciones específicas
- asesor del uso de la música en estrategias publicitarias
- producción audiovisual en contenidos especializados en música

#### b.5. Gestión y promoción de actividades musicales

- organización de festivales, temporadas y / o ciclos de conciertos generales o especializados

- gestión de grupos y orquestas
- producción de espectáculos y proyectos artísticos
- gestión de instituciones de divulgación y difusión musical
- creación y gestión de ofertas e infraestructura de turismo musical como:

- casas natales de importantes músicos
- casa museos temáticos
- rutas turísticas vinculadas al música

#### • Otros:

- dirección artística y programación de festivales y eventos
- fundaciones culturales
- festivales, ciclos y temporadas de conciertos
- formaciones musicales de todo tipo
- organización de actividades musicales de carácter didáctico
- programación de actividades musicales

#### b.6. Desarrollo de material didáctico

- libros, CD-Roms, DVD, páginas web etc., destinados a la divulgación de temas musicales y el entretenimiento dirigido al público en general
- desarrollo material didáctico (incluyendo *software* musical) para el apoyo de varias tareas de aprendizaje especializado
- desarrollo de *software* especializado para la creación musical asistida por ordenador
- desarrollo de *software* especializado para la investigación musical (análisis musical, investigación documental, etc.)

#### b.7. Animación

- Programación, gestión y realización de actividades musicales en:
  - centros recreativos y de ocio
  - residencias de ancianos
  - hospitales infantiles
  - centros de rehabilitación
  - centros de ayuda gubernamentales y no gubernamentales
  - prisiones
  - reformatorios
  - otros

#### b.8. Gestión y difusión del patrimonio musical

- centros de documentación
- archivos y bibliotecas
- museos

#### b.9. Periodismo, medios de comunicación y comunicación audiovisual

- divulgación musical en prensa radio y televisión
- gestión de contenidos musicales en Internet
- programación en medios musicales
- dentro del departamento de comunicación de un sello discográfico
- periodista musical
- *blogger*
- desarrollo de estrategias de *marketing* de una empresa del ámbito musical
- promoción y comunicación en el sector de la música
- gabinete de prensa para artistas
- periodista musical en un medio especializado o generalista.
- desarrollo de proyecto propio en el entorno de la música (*blog*, revista digital o física, productora audiovisual, agencia comunicación y/o promoción, agencia de *management*, etc).
- análisis, investigación y publicación de estudios sobre comunicación, medios, productos audiovisuales, etc. Tanto en el ámbito universitario como en el de la consultoría privada.

#### **b.10. Asesoramiento técnico especializado**

- propiedad intelectual
- asesoramiento patrimonial
- técnico de instrumentos de viento, percusión, viento-madera, viento-metal

#### **b.11. Empresas comercializadoras de instrumentos musicales**

- fabricantes de instrumentos musicales
- reparador de instrumentos
- afinador de piano
- comerciantes de instrumentos musicales
- especialista en *marketing* y publicidad
- distribuidor de accesorios y/o instrumentos musicales

#### **b.12. Marketing, comunicación y new media**

- *social media*
- *social media manager*
- *community manager*
- *blogger*
- *marketing* digital
- relaciones públicas en nuevos medios digitales
- *marketing* móvil
- *marketing* integrado
- medios digitales
- generación de contenidos
- coordinador SEO
- *branding* y patrocinios
- gerente asociado de marca
- productor de música para publicidad
- música en *streaming*
- director de cuentas con sellos discográficos
- director de cuentas de publicidad estratégica

#### **b.13. Entidades sin ánimo de lucro**

- administrativo
- asociado / partner (*development associate*)
- relaciones públicas
- director ejecutivo

#### **b.14. Audio en imagen**

- localizador de sonido (*location sound recordist*)
- supervisor de editor de sonido
- mezclador
- realizador de efectos sonoros (*foley artist*)
- ADR (*automatic dialogue replacement*)
- editor

#### **b.15. Retransmisiones**

- ingeniero asistente
- ingeniero de retransmisión
- técnico
- ingeniero jefe

#### **b.16. Tecnología y audio**

- electroacústica
- técnico de laboratorio de electroacústica
- plataformas de datos musicales
- ingeniero de *software*
- música en *streaming*
- administrador de sistemas de almacenamiento
- desarrollador de interfaces (*front end developer*)
- música y dispositivos móviles
- desarrollador de aplicaciones móviles (*iOS or Android*)
- ingeniero de conectividad (*Wireless*)

#### **b.17. Bioacústica y audiolología**

- personal audiólogista
- especialista en bioacústica

#### **b.18. Bibliotecario musical**

- colegios
- universidades
- conservatorios
- bibliotecas públicas
- bibliotecas de orquestras
- otros

#### **b.19. Musicoterapia**

- cuidado diurno para niños en preescolar
- centro penitenciario
- intervención temprana
- hospicio y servicios de duelo
- unidad de hospitalización psiquiátrica
- enfermera a domicilio / personas dependientes
- profesor de escuela pública
- profesional liberal
- colegio / universidad
- tercera edad
- terapeuta de artes creativas (música, pintura...)

#### **b.20. Jurisprudencia**

- asesor legal para artistas
- consultor especializado en la industria musical
- abogado especializado en propiedad intelectual
- abogado especialista en entidades de gestión de derechos (SGAE, AGEDI, AIE)
- abogado en departamento jurídico en:
  - editorial musical
  - compañía discográfica
  - distribuidora *on/off line*
  - promotora de festivales y eventos musicales
- análisis, investigación y publicación de estudios en propiedad intelectual (tanto en el ámbito universitario como en el de la consultoría privada)

#### **b.21. Administración y gestión empresarial**

- ejecutivo en una compañía discográfica, editorial o del ámbito de los espectáculos en directo
- profesional de una agencia de contratación y *management*
- departamento de marketing de una compañía discográfica
- departamento financiero de una compañía discográfica
- desarrollo de estudios de mercado de la música, nacional e internacional
- consultor especializado en la industria musical
- emprendedor de un proyecto propio en el entorno tecnológico de la música (aplicaciones y herramientas *online*)
- emprendedor de un proyecto propio en el entorno de la música
- análisis, investigación y publicación de estudios en creación, gestión y administración de una empresa musical (tanto en el ámbito universitario como en el de la consultoría privada)

#### **b.22. Rama turismo**

- organización de festivales y otras propuestas culturales, profesionales y de ocio para la difusión turística de una ciudad, comunidad o país tanto para iniciativas privadas como para la Administración pública
- encuentros profesionales
- festivales
- ciclos
- seminarios

- otros
- análisis, investigación y publicación de estudios sobre música y turismo (tanto en el ámbito universitario como en el de la consultoría privada)

#### **b.23. Coaching**

- *coach* especializado en músicos (desarrollo personal)
- asesor de desarrollo de carrera

#### **b. 24. Salud**

- fisioterapeuta especializado en el músico
- técnico especialista en ergonomía del músico
- técnico especialista en prevención de riesgos laborales en actividades relacionadas con la música

#### **b.25. Miscelánea**

- premios y concursos
- organero
- afinador
- lutier
- *discjockey*
- diseño, producción y venta de hilos musicales para empresas, instituciones, exposiciones, entidades, centros públicos, medios de transporte, inmobiliarias, etc.:
  - sampleo y/o programación de archivos midi
  - copista
- transcripción y notación:
  - localización de discos, grabaciones, documentos musicales, versiones de partituras, arreglos, recursos humanos, etc.
  - servicio de asesoramiento musical diverso

### **c) Salidas profesionales en la industria de la música**

#### **c.1. Música grabada**

##### **c.1.1. Producción musical**

- productor
- ingeniero
- ingeniero asistente
- consultor acústico

##### **c.1.2. Discográfica**

- director ejecutivo
- A&R
- finanzas y contabilidad
- marketing y comunicación
- distribución *offline* y digital
- internacionalización

##### **c.1.3. Edición musical**

- editor musical
- representante
- administrador de licencias y derechos (*copyright/licensing*)

##### **c.1.4. Promoción y comercialización**

- consultora especializada en servicios de marketing y comercialización musical
- profesional liberal

##### **c.1.5. Distribución**

- servicios de distribución física, logística de material discográfico
- servicios de distribución digital: agregadores

#### **c.2. Salidas profesionales dentro de la música en vivo**

##### **c.2.1. Touring**

- *manager*
- *road manager*
- agente (*booking*)
- promotor

- *backliner*
- *merchandising*
- patrocinios
- director escénico
- *runner*

#### **c.2.2. Recintos, salas y lugares de celebración de conciertos**

- gerente del recinto
- regidor de escenario
- técnico de escenario
- ingeniero/técnico de sonido
- ingeniero/técnico de monitores
- técnico de luces
- *hospitality*
- *staff/crew*

#### **c.2.3. Promoción de eventos**

- *ticketing* (venta de entradas, gestión...)
- diseño (cartelería, *flyers*...)
- difusión (reportajes, publicidad, relaciones públicas)
- diseño web
- *community management*

## **II) SALIDAS PROFESIONALES PARA LOS EGRESADOS EN DANZA**

### **a) Docencia reglada en Danza**

- docencia en el ámbito universitario o superior
- docente de los estudios superiores de Arte Dramático
- docente de los estudios superiores de Música
- docente de los estudios superiores de Danza
- docente de la titulación Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (contenidos de danza y expresión corporal, etc.)
- docente del grado de Magisterio en sus distintas especialidades (contenidos específicos de danza, expresión artística y corporal)
- docente de la titulación Ciencias de la Música (contenidos de historia de la danza, danza histórica, danzas del mundo, etc.)
- docentes de futuros grados de Terapia Ocupacional, Trabajo Social, Educación Social, Pedagogía, Psicología y Bellas Artes
- docencia en las enseñanzas de Régimen General (contenidos específicos de danza y expresión corporal)
- docente en educación infantil
- docente en educación primaria
- docente en educación secundaria obligatoria
- docente en bachillerato
- docente en formación profesional: ciclos formativos de grado medio y grado superior
- docente del conservatorio elemental (grado elemental de Danza)
- docente del conservatorio profesional de Danza (grado elemental y medio de Danza)
- docente del conservatorio superior de Danza
- docente del conservatorio superior de Música
- docente de la Escuela de Arte Dramático
- docente en centros autorizados: escuelas privadas y escuelas municipales
- docente en centros de Formación Permanente del Profesorado

### **b) Docencia no reglada en Danza**

- Escuelas municipales de Música y Danza. Escuelas municipales de Teatro
- docente en escuelas privadas
- docente de actividades extraescolares
- docentes invitados, itinerantes

- docente en escuelas de asociaciones vecinales
- docente en asociaciones folclóricas
- docente en asociaciones profesionales de Danza
- docente de danza para agrupaciones de gimnasia artística, gimnasia rítmica, patinaje artístico, natación sincronizada

#### **b.1. Docencia en el entorno artístico**

- docencia en centros coreográficos
- maestros/as de baile en compañías de danza

#### **b.2. Profesiones relacionadas con la docencia**

- asesor/a educativo/a en diseño, desarrollo e innovación del currículo de danza
- orientador/a académico/a, personal y profesional de danza
- gestión del talento en los artistas: *coaching*
- evaluador/a de programas formativos de danza
- especialista en organización, gestión e inspección de centros educativos de danza
- bailarín/a acompañante como asesor de estudiante de guitarra flamenca
- asesor de pianista acompañante para clases de danza
- coordinación del profesorado y la docencia en academias de baile, escuelas municipales, compañías de danza, centros de *fitness*, colegios, asociaciones culturales, etc

#### **c) Interpretación**

- compañías profesionales de danza
- bailarín/a en compañías públicas y privadas
- bailarines de colectivos especiales (discapacitados físicos y psíquicos)
- otras compañías profesionales
- bailarín/a en danza-cine
- bailarín/a en circo
- bailarín/a en zarzuela
- bailarín/a en musicales
- bailarín/a en óperas
- bailarín/a de programas de televisión y de *spots* publicitarios
- bailarín/a para videodanza, videoarte
- actividades de animación: sociocultural, infantil, tercera edad, animación de calle, parques temáticos..
- bailarín/a de espectáculos de animación turística, acompañamiento de músicos, orquestas, etc.
- bailarín/a de bailes de salón
- bailarín/a de parques temáticos, de atracciones, salas de fiestas
- bailarín/a de tablaos flamencos
- bailarín/a de cruceros

#### **d) Coreografía**

- coreógrafo/a de compañías de danza
- coreógrafo/a invitado
- coreógrafo/a de programas de televisión, cine, eventos, desfiles de moda, espectáculos de animación
- coreógrafo/a de videoclips, de musicales, de publicidad
- coreógrafo/a de espectáculos de calle
- coreógrafo/a de óperas y zarzuelas
- coreógrafo/a de danzas históricas
- coreógrafo/a de danzas populares, regionales
- repetidor/a
- regidor/a de danza

#### **e) Dirección artística**

- dirección de compañías de danza

- dirección artística de centros coreográficos, centros dramáticos, espectáculos
- dirección artística de festivales, eventos, etc.
- asesoría técnica en estudios de imagen
- director/a de movimiento escénico
- asistente de dirección de zarzuela, ópera y teatro
- director/a del departamento creativo en empresas del sector turístico

#### **f) Danza terapia**

- técnicas corporales, de relajación y meditación
- arte-terapeutas
- terapeutas somáticos
- reeducador postural
- danza-terapeuta (geriatría, discapacidades, etc.)

#### **g) Investigación**

- investigador/a de diseño
- desarrollo e innovación curricular
- investigador/a de las materias del grado en Danza: Metodología y Didáctica de la Danza, Técnicas de Danza, Coreografía, Nuevos Lenguajes, Interpretación de la Danza, Gestión, TIC de Danza, Coreología, Filosofía, Teoría e Historia de la Danza, Música aplicada a la Danza, Anatomía aplicada a la Danza, Danza-Bienestar, Antropología de la Danza
- investigador/a de la danza como expresión cultural y social
- investigador/a de métodos, diseños y técnicas de investigación en Danza

#### **h) Crítica**

- crítico de prensa escrita, televisión, radio...
- crítico en nuevos medios, webs, *blogs*...

#### **i) Gestión, producción y empresa**

- empresario/a academias de danza
- asesor de gestión en Administración y gestión cultural
- editor de TIC en danza
- editor de fotografía de danza
- editor de material de danza
- gestor/a de empresas dedicadas a la fabricación y comercialización de diseño, prendas y material de danza
- gestor de compañías de danza o empresas relacionadas con este campo artístico
- gestores de proyectos culturales y espectáculos
- editor/a de publicaciones de danza
- programador/a cultural
- distribuidor/a
- *manager*
- productor
- creación de espectáculos artísticos transversales al mundo de la danza
- organización de eventos
- empresa/profesional de montaje de espectáculos
- realizador de espectáculos musicales, teatrales, danzarios o de la industria audiovisual y cinematográfica
- técnico especialista en tecnologías escénicas de aplicación en el teatro y cine
- gestor/a de asociaciones profesionales de danza
- director/a de agencias de danza
- especialista en asesoría y consultoría de danza

- profesional en departamento de Propiedad Intelectual y Derechos de Autor de actividades artísticas y empresas de espectáculos
- profesional en departamento de Dirección financiera de actividades artísticas y empresas de espectáculos
- profesional en departamento de Marketing y comunicación de actividades artísticas y empresas de espectáculos
- profesional en departamento de Recursos Humanos de actividades artísticas y empresas de espectáculos

#### **j) Danza recreativa, de animación y social**

##### **j.a) Danza recreativa**

- dinamizador/a de danzas, bailes de salón, técnicas corporales en el sector turístico, danza animación
- especialista de danzas autóctonas para el sector turístico
- dinamizador/a de danzas en la naturaleza, al aire libre: playa, campo, parques, etc
- monitores de tiempo libre

##### **j.b) Danza social**

- especialista de danza por sectores de edad (niños, jóvenes, ancianos, mujeres, adultos, etc.)
- dinamizador/a de danza en centros sociales (centros de día, residencias, centros de menores, cárceles, etc.)
- dinamizador/a de danza para población de riesgo social
- profesionales en centros dedicados a personas con necesidades educativas especiales
- aplicación de la danza como servicio a la sociedad (integración social, danzas del mundo)

#### **k) Tecnologías de la información y la comunicación**

- especialista en videodanza
- especialista en sistemas de notación coreográfica
- especialista en *software* coreográfico sobre danza
- especialista en *software* educativo sobre danza
- especialista en animación audiovisual y movimiento
- tecnologías aplicadas a la composición coreográfica, diseño escénico y edición

#### **l) Arte integrado**

- especialista en danza-teatro
- especialista en danza-escenografía
- especialista en danza-diseño
- especialista en danza-artes plásticas
- especialista en danza-instalaciones

#### **m) Salud**

- técnico especialista en terapias creativas corporales
- técnico especialista en lesiones: prevención y recuperación funcional de lesiones
- técnico especialista en nutrición para profesionales de la danza y artes escénicas
- aplicación de la danza a la salud (danza-movimiento-terapia, danza para discapacitados)

#### **Miscelánea**

- conservadores de patrimonio
- documentalistas de fondos artísticos
- estudio y rescate de las tradiciones culturales

## **Conclusiones**

Como conclusión de este apartado sobre salidas profesionales de los egresados en enseñanzas musicales y de danza, podemos afirmar que existe una amplia variedad de campos, sectores productivos y salidas profesionales, en los que el egresado, tanto de Música como de Danza, puede encontrar una empleabilidad a su formación, conocimientos, competencias y áreas de *expertise*, la cual debe complementar con una serie de competencias y conocimientos específicos para el correcto desempeño de una salida profesional concreta, más allá de las denominadas salidas profesionales tradicionales.

Sin duda, la hibridación de perfiles profesionales que aúnen la música o la danza, por un lado, y competencias específicas de otros ámbitos, por otro, supone una fuente de oportunidades y crecimiento tanto para el egresado como para los sectores de la música y la danza teniendo una especial relevancia por su impacto y desarrollo económico las industrias creativas.

Frente a la reducción drástica de opciones profesionales en el ámbito de los negocios musicales entendidos como sectores relativamente aislados que se justifican sobre la única base de la música, hemos mostrado que el panorama de oportunidades que genera el nuevo contexto de creatividad facilitado por los cambios tecnológicos y socioeconómicos es muy amplio. Proponemos el músico 3.0. como un profesional que quiere vivir de sus habilidades musicales en vivo y en estudio, distribuidas y difundidas a través de soportes diversos y para públicos que no necesariamente tienen una motivación solo musical cuando entran en contacto con sus propuestas.

Así que debe orientarse a la relación, el intercambio y la cooperación con otros sectores de la comunicación y el entretenimiento, y estar dispuesto a graduar la libertad creativa según si el cliente final es un público anónimo con el que conectar por su cuenta y riesgo o un público objetivo de organizaciones clientes con sus propios y legítimos fines comerciales. Mientras que el segundo *set* de saberes pertenece al ámbito del arte y la música, el primer *set* tiene que ver con la praxis de un enfoque empresarial para su trayectoria y con la adquisición de conocimientos y competencias económico-empresariales para lo que se conoce como "inteligencia de mercado". Saber diversificar riesgos y fuentes de ingresos es el método para seguir viviendo de la música como profesión y financiar en su caso la creatividad propia en estudio, en vivo u *online*.



## GLOSARIO DE TÉRMINOS

<b>TÉRMINO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Aprendizaje</b>	Proceso mediante el que se producen cambios estables en las personas en relación a sus conocimientos, competencias, habilidades, destrezas, actitudes, valores, intereses, etc.
<b>Aprendizaje basado en problemas</b>	Metodología didáctica que se basa en el planteamiento de un problema a los estudiantes para que sean ellos mismos quienes indaguen y decidan qué tipos de aprendizajes y competencias necesitan desarrollar para solucionar el problema, promuevan su propio aprendizaje en dichas unidades y generen posibles soluciones alternativas para abordar el problema.
<b>Aprendizaje cooperativo</b>	Metodología didáctica que se basa en el trabajo en pequeños grupos (más o menos estables en el tiempo) dirigido a que se mejore el aprendizaje individual y el de los demás miembros del grupo, a partir de la ayuda mutua.
<b>Aprendizaje orientado por proyectos</b>	Metodología didáctica que se basa en la realización de un proyecto por parte de los alumnos para solucionar un problema real o simulado de la realidad, sea de forma individual o grupal.
<b>Asíncrona</b>	Se refiere a la comunicación que puede establecerse mediante las nuevas tecnologías, en la que la comunicación no se produce entre los interlocutores en el mismo instante; por ejemplo, medios asíncronos son el correo electrónico (e-mail), los blogs y foros.
<b>Calificar</b>	Se refiere a la representación de un nivel (expresado en números o en términos cualitativos) que expresa el grado en que se da un fenómeno.
<b>Ciencias de la Educación</b>	Conjunto de Ciencias que confluyen en aportar conocimiento acerca de la Educación.
<b>Co-evaluación</b>	Se refiere a la evaluación que se realiza por pares, es decir, se evalúan estudiantes a partir de las informaciones de otros estudiantes; o a profesores, a partir de la evaluación que de ellos realizan otros profesores.
<b>Compensatoria</b>	Se refiere a la modalidad de educación que se diseña con la finalidad de “compensar” las deficiencias que se dan en las personas, bien sea por falta de formación inicial o por otras causas socioeconómicas o culturales.
<b>Competencias</b>	Conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes, que una persona posee y que son necesarias para: realizar las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo de una manera eficaz, resolver los problemas que surjan de forma autónoma, libre y creativa, y colaborar en la organización del trabajo y con su entorno sociolaboral.
<b>Conductismo</b>	Estudia y explica el modo en que se pueden asociar estímulos y respuestas en animales y seres humanos, el modo en que se dan, mantienen o extinguen las conductas.

<b>TÉRMINO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Constructivismo</b>	Estudia el modo en que aprenden las personas, desde el principio de que este se da a partir de la interacción entre persona y realidad, o persona y sociedad, y así se van desarrollando los conocimientos, emociones, personalidad, etc. Este proceso se da sobre los esquemas que la persona posee con anterioridad (tanto cognoscitivos como socioafectivos) y se produce de forma cotidiana.
<b>Contrato de aprendizaje</b>	Metodología didáctica que se basa en el establecimiento de un contrato explícito entre el profesor y el estudiante respecto a diversas facetas de la enseñanza.
<b>Criterios de corrección y puntuación</b>	Se refieren al modo en que puede analizarse la calidad del desempeño del estudiante de una tarea, y se le asigna una calificación a la misma.
<b>Didáctica</b>	Metodología de enseñanza, bien definida de manera general en torno a los procesos de aprendizaje, bien definida de manera específica para materias o áreas disciplinares concretas (matemáticas, historia, música...).
<b>Distractores</b>	Se refieren a las alternativas de respuesta que se ofrecen, junto a la alternativa correcta, en un reactivo de elección múltiple. Representan errores frecuentes de aprendizaje, por lo que pueden "distrar" al estudiante que no tenga bien asentado un aprendizaje, y nos ayudan a diferenciarlo de aquellos que sí lo dominan.
<b>Educación</b>	Proceso general de desarrollo, a través de toda la vida de las personas, mediante el cual se adquieren conocimientos (de índole personal y/o profesional), se desarrollan actitudes, valores, y modos de afrontar la vida.
<b>Enseñanza</b>	Proceso mediante el cual se transmite un conjunto de conocimientos vinculados a un ámbito disciplinar, o bien se desarrollan competencias relativas a funciones personales, laborales o sociales, que pueden realizarse respecto a un campo de conocimiento o acción determinado.
<b>Estandarización</b>	Se refiere al hecho de que todos los componentes de un instrumento de evaluación en general, o de una prueba en particular, estén prefijados y sean aplicables de igual manera a todos los sujetos. Se asume como criterio para clasificar los instrumentos y técnicas de evaluación.
<b>Evaluación</b>	Proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora.
<b>Evaluación criterial</b>	Enfoque u orientación dentro de la construcción de pruebas estandarizadas de rendimiento educativo, que señala el énfasis en interpretar las pruebas basándose únicamente en criterios absolutos de calidad acerca del desempeño observado en el alumnado.

<b>TÉRMINO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Evaluación formativa</b>	Se refiere al uso de la evaluación que persigue identificar qué elementos hay deficitarios en aquello que se evalúa (sea un estudiante, profesor, centro escolar...), y analizar los factores que pueden contribuir a su mejora. Se evalúa para mejorar.
<b>Evaluación sumativa</b>	Se refiere al uso de la evaluación para certificar o acreditar un nivel en los estudiantes, o en cualquier otro aspecto que se evalúe (al profesorado, centros escolares...). Se evalúa el resultado o producto educativo.
<b>Fases</b>	Etapas en las que debe realizarse una tarea, proceso o proyecto.
<b>Fiabilidad</b>	Se entiende como criterio de calidad de los instrumentos de medida o de las técnicas o métodos de evaluación. Hace referencia al grado de precisión con que se realiza una medida o una evaluación.
<b>Formación continua</b>	Modalidad de oferta educativa dirigida a personas con empleo, que tiene por objeto mejorar su capacitación para adaptarse a las nuevas necesidades de su empresa, o para mejorar sus posibilidades de promoción laboral.
<b>Formación ocupacional</b>	Modalidad educativa dirigida a personas que están en paro, y que requieren una formación adicional, bien para su reinserción en su especialidad en el mundo laboral, bien para reinsertarse en el mundo del trabajo en otra especialización.
<b>Grupos de discusión</b>	Es una técnica de investigación, o recogida de investigación, que se utiliza como recurso didáctico en el trabajo con grupos. Implica el debate sobre un tópico y no necesariamente requiere el establecimiento de un consenso final.
<b>Grupos focales</b>	Es una técnica de investigación, o recogida de investigación, que se utiliza como recurso didáctico en el trabajo con grupos. Implica el debate sobre un tópico y se dirige al logro o establecimiento de un consenso final.
<b>Instrucciones de aplicación</b>	Se refieren a indicaciones que puede darle el profesorado a los estudiantes, cuando les presenta la prueba o examen, y durante su realización.
<b>Instrumentos de medida o evaluación</b>	Se trata de instrumentos totalmente estandarizados, desde la situación evaluativa hasta los sistemas de interpretación de puntuaciones como, por ejemplo, pruebas referidas a estándares.
<b>Ítems o reactivos</b>	Se refieren a las unidades mínimas para medir o evaluar el rendimiento, y son las tareas que se le plantean al estudiante en una prueba.
<b>Lección magistral</b>	Organización de una clase de manera expositiva, en la que el profesor/a presenta los contenidos.

<b>TÉRMINO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Mapas conceptuales</b>	Representación gráfica o esquema, en el que se plasman las relaciones significativas entre conceptos, ordenados de forma jerárquica (de mayor a menor nivel de abstracción).
<b>Medición</b>	Se refiere al establecimiento del grado, cantidad o extensión con que se da un fenómeno.
<b>Método de casos</b>	Recurso didáctico en el que se plantea los estudiantes un conflicto (o un dilema moral) representativo de la realidad, para que estos lo estudien o analicen.
<b>Multicausal</b>	Se refiere a aquel fenómeno o hecho que es consecuencia de diversas causas, en ocasiones, no todas bien determinadas o identificadas.
<b>Normas de aplicación</b>	Se refieren a las condiciones en que se debe realizar la tarea (de forma individual o colectiva, el tiempo disponible, los materiales con que puede contar para llevarla a cabo...).
<b>Objetivos</b>	Metas educativas planteadas de modo específico respecto a una materia o asignatura. Representan conductas o comportamientos específicos referidos al conocimiento de contenidos o procedimientos, o al desarrollo específico de actitudes.
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
<b>Pedagogía</b>	Ciencia unitaria que tiene por objeto específico la Educación. Incluye todos los componentes disciplinares relativos a la Educación como objeto de conocimiento científico.
<b>Pluridimensional</b>	Hace referencia a aquellos fenómenos que tienen diversas dimensiones, y que por lo tanto pueden ser analizados desde diversas posiciones teóricas o prácticas.
<b>Portafolio</b>	Como recurso didáctico, se refiere a un registro sistematizado del aprendizaje que se concreta en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea.
<b>Puntuación de corte</b>	Se refiere a la puntuación o puntuaciones que en una prueba sirve para diferenciar diversos niveles de desempeño; por ejemplo, el 5, en una escala de 0 hasta 10, se asume habitualmente como la puntuación de corte que define el nivel mínimo para aprobar.
<b>Registro observacional</b>	Se trata de un listado de aspectos a observar. En evaluación, se refiere a las rúbricas que representan las conductas que deben realizar los estudiantes ante la tarea, y/o valoraciones o apreciaciones del profesorado acerca de aspectos más subjetivos relativos al modo en que llevan a cabo su trabajo.
<b>Rúbricas de evaluación</b>	Se trata de listados de referencias de corrección para tareas abiertas o complejas.

<b>TÉRMINO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Sets de respuesta</b>	Fenómeno que se da en la resolución de algunos tests o pruebas, y que se refieren a que el estudiante identifica una pauta a través de los reactivos para identificar una respuesta correcta (o para dar su respuesta, aunque sea errónea). Por ejemplo, si se sitúa de forma alterna la respuesta correcta en las alternativas 3 y 4, el estudiante puede identificar dicha seriación y responder de acuerdo a ella.
<b>Síncrona</b>	Se refiere a la comunicación que puede establecerse mediante las nuevas tecnologías, en la que la comunicación se produce entre los interlocutores en el mismo instante, en tiempo real; por ejemplo, medios síncronos son el chat o mensajería instantánea y la videoconferencia.
<b>Sistema de interpretación de puntuaciones</b>	Se refiere al modo en que se interpretan las puntuaciones globales obtenidas por el alumnado en su prueba (o pruebas).
<b>Situación evaluativa</b>	Se refiere a la situación en que se recoge la información para evaluar al alumnado. Incluye: reactivos, normas e instrucciones de aplicación.
<b>Técnicas evaluativas</b>	Se trata de instrumentos parcialmente estandarizados o aquellos no estandarizados como, por ejemplo, entrevistas, observaciones...
<b>Tests</b>	Se refiere a instrumentos de medida dirigidos a medir o evaluar rasgos psicológicos (inteligencia, personalidad...).
<b>Tests (o pruebas) referidos a estándares</b>	Son instrumentos de medida del rendimiento educativo, cuya construcción parte de la descripción de niveles de desempeño de forma explícita (estándares). A partir de los estándares, se diseñan los reactivos, y se elabora la prueba.
<b>Trabajo colegiado</b>	Se trata de un trabajo en equipo, en el que, si bien existe una distribución de tareas, se cuida el hecho de que se realice partiendo de los mismos principios, y asegurando la coherencia de todo el proceso y del resultado final; de forma que todos los miembros comparten la responsabilidad y se mantiene un fuerte compromiso interno y en torno a la tarea.
<b>Universo de medida</b>	Es un término técnico que se utiliza en los métodos de construcción de tests psicológicos o de pruebas de rendimiento educativo, para referirse al conjunto de todas las situaciones (tareas, conductas,...) en que pueda observarse aquello que se desea medir con la prueba. Por ejemplo, si se trata de una prueba de aritmética de 1º de Primaria, se referiría a todo lo que debería dominar el alumnado de ese curso en esa materia.
<b>Validez</b>	Se entiende como criterio de calidad de los instrumentos de medida o de las técnicas o métodos de evaluación. Se refiere a si realmente el instrumento (método o técnica) sirve para evaluar aquello que se desea evaluar y no otra cosa.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADECCO (2014). *Informe Infoempleo Adecco, Oferta y demanda de empleo en España 2013*. Infoempleo.com y Adecco. Disponible en: [http://blog.infoempleo.com/wpcontent/uploads/2014/07/Informe\\_Infoempleo\\_Adecco\\_2013.pdf](http://blog.infoempleo.com/wpcontent/uploads/2014/07/Informe_Infoempleo_Adecco_2013.pdf)
- ADECCO (2014). *V Informe Adecco Professional sobre Carreras con más salidas profesionales*. Disponible en: [http://www.adecco.es/\\_data/NotasPrensa/pdf/575.pdf](http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/575.pdf)
- Airasian, P. W., & Russell, M. K. (2001). *Classroom assessment: Concepts and applications*. New York: McGraw Hill.
- Alsina, P. (2008). "La evaluación por portafolios en el aula de música". En S. Pedrera (coord.), *Percepción y expresión en la cultura musical básica* (pp. 45-60). Madrid: MECED.
- Alsina, P. (2011). "Autoevaluarse para aprender". En A. Giráldez (coord.), *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Álvarez González, C. (2008). "Las salidas profesionales de un/una violinista". *Resonancias*, 4, 62-68. Disponible en: [http://ria.asturias.es/RIA/bitstream/123456789/228/1/Covadonga\\_Alvarez.pdf](http://ria.asturias.es/RIA/bitstream/123456789/228/1/Covadonga_Alvarez.pdf)
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P., Leo, F., Sánchez-Oliva, D. y García-Calvo, T. (2012). "Desarrollo de un modelo de motivación para explicar el flow disposicional y la ansiedad en bailarines profesionales". *Universitas Psychologica*, 12(2), 457-470.
- Andrade, H. G. (1997). "Understanding rubrics". *Educational leadership*, 54(4), 14-17.
- Aramberri, M. J. (2005). "Evaluación del comportamiento estratégico en el estudio de una obra musical". *Eufonía: Didáctica de la música*, 34, 70-80.
- Arozamena Elósegui, A. (2013). *Panorámica de la industria de la música en UK, Oficina Económica y Comercial de la embajada de España en Londres*, ICEX España Exportación e Inversiones. Disponible en: <http://www.el-exportador.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-mercado/estudios-informes/4710391.html?idPais=GB>
- Backhoff, E., Bouzas, A., González-Montesinos, M., Andrade, E., Hernández, E., y Contreras, C. (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3º de primaria en México* (1ª ed.). México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Baer, J. (1999). "The effects of family structure and SES on family processes in early adolescence". *Journal of Adolescence*, 22(3), 341-54.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. (McKinsey&Company). Disponible online en: [http://www.mckinsey.com/App\\_Media/Reports/SSO/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Barberà, E. (2005). "La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio". *Educere*, 9(31), 497-503.
- Barbosa-Cardona, P. y Murcia-Peña, N. (2012). "Danza: escenario de construcción y proyección humana". *Educ. 15(2)*, 185-200.
- Barragán, R. (2005). "El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla". *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 4(1), 121-140. Recuperado de [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario\\_4\\_1.htm](http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm)
- Bautista, A., Del Puy, M., y Pozo, J. I. (2011). "Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación". *Revista de Educación*, 355, 443-466.
- Belló, J. M. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en los Conservatorios de Música de Galicia: análisis de los usos, actitudes y formación del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de A Coruña.
- Belló, J. M. y González-Sanmamed, M. (2010). "Las utilidades didácticas de Internet y e-learning en los conservatorios de música de Galicia: usos y actitudes". En G. Rusinek, M. Riaño y N. Oriol (eds.), *Actas del Seminario Internacional de investigación en Educación Musical*. Madrid, Universidad Complutense, 93-99
- Belló, J. M. y González-Sanmamed, M. (2011). "Equipamiento en Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Conservatorios

de Música de Galicia: Valoraciones del profesorado". En A. Barca et al. (eds.) *Actas XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña, Tórculo, 2315-2324.

Benjumea, M. M. (2007). "En la búsqueda de los elementos constitutivos de la motricidad que la configuran como dimensión humana". En: I. Uribe Pareja y B Chaverra Fernández (eds.), *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción* (pp. 95-114). 1ª Ed. Medellín, Funámbulos Editores.

Beñarán, A. (2013). "Comprender la educación en 0-3. Algunas aportaciones desde la práctica psicomotriz". *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 4(1), 20-32. Disponible en: [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4\\_num1/revista/02\\_Alvaro\\_Benaran.pdf](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/02_Alvaro_Benaran.pdf)

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

Bolívar, A. (2006): *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.

Brophy, T. (2011). "Assessing the developing child musician. A guide for general music teachers" (fragmentos). *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea de música en educación)*, 27. Disponible on-line en: <http://musica.rediris.es/leeme>

Buján, K., Rekalde, I. y Aramendi, P. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior: las rúbricas como instrumento de evaluación* Sevilla: Editorial MAD.

Cañada Zorrilla, M. (2008). "Perfiles y profesiones de la música". *Musiker*. 16, 401-406. Disponible en: <http://www.euskomedia.org/PD-FAnlt/musiker/16/16401406.pdf>

Carmona, C., Sánchez-Delgado, P. y Bakieva, M. (2011). "Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género". *Revista de Investigación educativa*, 29(2), 447-465.

Chacón, L. A. (2012). "¿Qué significa evaluar en música?" *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 9, 1-25. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RECI.2012.v9.42805](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RECI.2012.v9.42805)

Choi, A., Tse, J., So, C. y Yeung, A. (2005). "Hong Kong Parents Perceptions of Benefits of Music to Their Children". *New Horizons in Education*, 51, 111-123.

Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2008). "Research on Teacher Education. Changing times, changing paradigms". En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre y K. Demers (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 3ª edit. (pp. 1050-1093). New York: Routledge.

Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (eds.) (2005). *Studying Teacher Education. The Report of AERA. Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S.; McIntyre, D. J. y Demers, K. E.: (2008). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge.

Cogo-Moreira, H., De Ávila, C., Ploubidis, G., y Mari, J. (2013). "Effectiveness of Music Education for the Improvement of Reading Skills and Academic Achievement in Young Poor Readers: A Pragmatic Cluster-Randomized, Controlled Clinical Trial". *PLOS ONE*, 8(3), 1-8.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C. McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Bruselas. Disponible en: [http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/24.\\_statements\\_rethinking\\_education.pdf](http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/24._statements_rethinking_education.pdf)

Cuartero, M. y Payri, B. (2010). "Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de estudiantes de piano". *Revista Electrónica de LEEME*, 26, 32-54.

Davies, S. (1983) "Is Music a Language of the Emotions?". *British Journal of Aesthetics*, 3, 22-33.

- De La Orden, A. (1997). "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1).
- De la Orden, A. (2007). *Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. Conceptos, metodologías y experiencias para la construcción de indicadores educativos*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- De Miguel, M. (1994). *Evaluación para la Calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Deere, K. (2010). *The Impact of Music Education on Academic Achievement in Reading and Math*. Tesis doctoral. Union University School of Education. ProQuest LLC.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana - UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (2004). "Las rúbricas: su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje". *Perspectiva Educacional, Instituto de Educación PUCV. Chile*, 43, 51-62.
- Díaz, M. (2011). "Metodologías y líneas actuales de investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje musical en educación secundaria. ¿Podemos formarnos para ser investigadores?" En A. Giráldez. (coord.), *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp.133-155). Barcelona, Graó.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M., y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Dryden, S. (1992). *The impact of instrumental music instruction on the academic achievement of fifth grade students*. Tesis doctoral. Fort Hays State University. Disponible en: <http://search.proquest.com/docview/62769725?accountid=14777>
- Duke, R. A. (2010). *Intelligent music teaching. Essays on the core principles of effective instruction*. Texas: Learning and Behavioural Resources.
- Duran, B. (2012). "Música i embaràs: l'experiència d'un taller per a mares gestants". *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(2), 108-126. Disponible en: <http://www.in.uib.cat/pags/cat/index.html>
- Ebie, B. (2004). "The effects of verbal, vocally modeled, kinesthetic, and audiovisual treatment conditions on male and female middle-school vocal music students' abilities to expressively sing melodies". *Psychology of Music*, 32(4), 405-417.
- Ebie, B. (2005). "An investigation of secondary school students' self-reported reasons for participation in extracurricular musical and athletic activities". *RIME Research and Issues in Music Education*, 3, 1-11. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844478.pdf>
- Eurydice. (2003). *Compétences clés. Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire*. Disponible en: <http://www.eurydice.org/PublicationList/fr/FrameSet.htm>
- Fernández Rodríguez, I. (2010). *Buenas prácticas en la enseñanza de la tuba en los conservatorios de música*. Trabajo de investigación inédito. Universidade da Coruña.
- Fernández Rodríguez, I. (2013). *La enseñanza de la tuba: perspectivas del profesor*. Tesis doctoral. Universidad de A Coruña.
- Fernández Rodríguez, I. y González Sanmamed, M. (2010). "Roles docentes en la enseñanza de la música". En G. Rusinek, M. Riaño, y N. Oriol (EDs.), *Actas del Seminario Internacional de investigación en Educación Musical* (pp. 141-146). Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Rodríguez, I. y González Sanmamed, M. (2011). "De los objetivos de enseñanza a los objetivos de aprendizaje: perspectivas de un profesor de música del conservatorio". En A. Barca, et al. (eds.), *Actas XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.1255-1256). A Coruña, Tórculo.
- Flores, C., Díaz-Barriga Arceo, F. (2011). "Rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo. Alcances y restricciones en educación superior". En K, Buján, I. Rekalde y P. Aramendi (eds.), *La evaluación de competencias en la educación superior: las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: Editorial MAD.

- Flores, M. P. (2012). "La evaluación de la Educación Artística y la Música". En F. Valdivia y D. Madrid (coord.), *Evaluando aprendizajes en contextos educativos* (pp. 73-84). Madrid: Dykinson, Dykinson.
- Fructuoso, C., y Gómez, C. (2001). "La danza como elemento educativo en el adolescente". *Educación Física y Deportes*, 66, 31-37.
- Gallardo-Vázquez, P., y León, J. (2004). *La evaluación en música, danza y arte dramático: orientaciones psicopedagógicas y normativa básica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García-Herrera, A. (1995). "La educación de la expresividad musical en el niño de Educación Infantil". *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 7, 293-306.
- García, E. (2000). *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. México: Secretaría de Educación y Cultural del Estado de Chihuahua.
- Giménez-Morte, C. (2012). *Encuentros con el sector organizados por Danza-T. Red de Trabajadores de la Danza y APDCV, mesa-debate: Realidades y necesidades de los profesionales del sector de la danza en la Comunidad Valenciana*. Disponible en: [https://www.academia.edu/8838561/Salidas\\_profesionales\\_titulo\\_superior\\_en\\_danza.\\_C.\\_Valenciana](https://www.academia.edu/8838561/Salidas_profesionales_titulo_superior_en_danza._C._Valenciana)
- Giráldez, A. (2003). "Pistas para la evaluación: ¿música en el aula o aula de música?". *Aula de infantil*, 16, 21.
- Giráldez, A. (coord.) (2009): *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Goldstein, A. (1980). "Thrills in Response to Music and other Stimuli". *Physiological Psychology* 8(1), 126-9.
- Granda, J., Cortijo, A., y Alemany, I. (2012). "Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1409-1432.
- Harvey, L., y Green, D. (1993). "Defining quality". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hemsey, V. (2010). "Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad". *Aula*, 16, 33-48.
- Hernández-Pina, F. (2014). "Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 15-32.
- Herrera, L., Lorenzo, O., y Ocaña, A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Irlanda y Reino Unido". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 111-126.
- Hevner, K. (1936). "Experimental Studies of the Elements of Expression in Music". *American Journal of Psychology*, 48, 246-68.
- Holgado, F., Navas, L. y Marco, V. (2013). "The Students' Academic Performance at the Conservatory of Music: A Structural Model from the Motivational Variables". *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 257-273.
- Hookey, M. (2002). "Professional Development". En R. Colwell y C. Richardson (ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 887-902). Nueva York: Oxford University Press.
- Houston, W. R., Haberman, M. y Sikula, J. W. (eds.) (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan.
- Jensen, B., et al. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Jorgensen, E. (2009). "In Learn of Music Education" (fragmentos). *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea de música en educación)*, 23. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme>
- Jornet, J. M. (2012). "Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 349-362.
- Jornet, J. M. (2013). *Estado del Arte sobre enfoques para la Evaluación del Impacto y Relevancia de la Educación*. Documento interno Informe INEE. México: INEE.

- Jornet, J. M., García-García, M., González-Such, J. (2014). *La Evaluación de Sistemas Educativos: las informaciones que interesan a los colectivos implicados*. Valencia: PUV.
- Jornet, J. M., Perales, M. J., y Sánchez-Delgado, P. (2011). "El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Metodológicas para su Evaluación". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P., y Peralez, M. J. (2014). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*. Valencia: PUV.
- Jornet, J. M., Valero, J. P., Juncos, R., Cabedo, C., Gil, P., y Bernat, B. (2014). *Mapa de indicadores de la formación en Música y Danza en la comunidad valenciana. Propuestas para un Diseño Base Mapa-INDAMD-CV*. Documento de trabajo. Valencia: CEFIRE Valencia.
- Jornet, J. M., y Sánchez-Delgado, P. (2012, noviembre). *Aportaciones de la Evaluación a la Mejora Educativa*. Ponencia presentada en el I Congreso de Música: Conservatorios Profesionales de Música. Comunitat Valenciana "Evaluar para Mejorar". Conservatorio Profesional de Música de Torrent. Valencia.
- Jornet, J., Sancho-Álvarez, C., y Sánchez-Delgado, P. (2014, septiembre). "Una aproximación, mediante juicio, a la validación del Modelo de Evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social (CS) a partir de la Educación". Ponencia presentada en el V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Jornet, J., y Sánchez-Delgado, P. (2014, diciembre). "Sistemas de mejora: estado del proyecto «Cultura de la Evaluación en los conservatorios»". Ponencia presentada en el I Congreso de Conservatorios "Empleabilidad de las Enseñanzas Artísticas". Conservatorio Superior de Música, Valencia.
- Jornet, J. M. (2010, septiembre). "Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación". Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la docencia (RIIED). Valencia: Universitat de València.
- Landi, N. y Palacios, M. (2010). "La Autoevaluación Institucional y la Cultura de la Participación". *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 155-181.
- Landriscini, C. (2007). *La enseñanza del violonchelo en el Conservatorio superior de Música de A Coruña. Un estudio exploratorio*. Trabajo de investigación inédito. Universidad de A Coruña.
- Langer, S.K. (1953) *Feeling and Form*. New York: Scribner
- Lanier, J.E. y Little, J. (1986). "Research on teacher education". En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 527-569). 3ª ed. New York, Mc Millan.
- Latimer, M., Bergee, M. J., y Cohen, M. (2010). "Reliability and perceived pedagogical utility of a weighted music performance assessment rubric". *Journal of research in music education*, 58(2), 168-183.
- Leglar, M. y Collay, M. (2002). "Research by Teachers on Teacher Education". En R. Colwell y C. Richardson (ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (855-873). New York, Oxford University Press.
- Leyva, Y. E., y Jornet, J. M. (2006). "El perfil del evaluador educativo". *Boletín CENEVAL*, 7 (nov.), 2-6. Disponible en: [http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos\\_portal/2632/NEnumero07.pdf.pdf](http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/2632/NEnumero07.pdf.pdf)
- Lipman, J. (2013, 13 de octubre). "Is Music the Key to Success?". *The New York Times, Late Ed. (East Coast)*. SR.9. Disponible en: <http://search.proquest.com/docview/1441480297?accountid=14777>
- Loewy, K. A. (2012). "Musical Performance and teaching styles." *The NACWPI Journal*, 2012. Disponible en: <http://www.nacwpi.org>
- López-Bernad, L. (2013). "Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música". *Revista Electrónica de LEEME*, 32, 1-18.
- López-Lorente, J. (2014). "El músico 3.0". En E. Encabo (ed), *Música y cultura audiovisual: Horizontes*. Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Lukas, J. F., y Santiago, K. M. (2004). "Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).

- Madden, K., Orenstein, D., Oulanov, A., Novitskaya, Y., Bazan, I., Ostrowski, Th., y Ahn, M. (2014). "Music Education, Aesthetics, and the Measure of Academic Achievement". *Creative Education*, 5, 1740-1744. doi: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.519194>
- Maehr M. L., Pintrich, R. y Linnenbrink, E. A. (2002). Motivation and Achievement. En R. Colwell y C. Richardson (eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 348-372). Nueva York, Oxford University Press.
- Martínez Díaz, L. (2011). *El desarrollo de las enseñanzas superiores de arte dramático, danza y música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectiva de futuro*. Universitat de València, Servei de Publicacions. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/81886>
- Martínez-Rizo, F. (2009). "Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>
- Mateo, J. (2000). "L'Avaluació de les institucions educatives". En J. M. Jornet y G. Ramos (coords.), *Problemas de la Medición y Evaluación Educativas. Estándares e Indicadores para analizar la realidad educativa*. Publicación en CD. Valencia: GEM.
- Mcpherson, G. E. y Zimmerman, B. J. (2002). "Self-Regulation of Musical Learning". En R. Colwell y C. Richardson (ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 327-347). Nueva York, Oxford University Press.
- MECD (2015). *Competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html>
- Meerum-Terwogt, M. y Van Grinsven, F. (1991) "Musical Expression of Moodstates", *Psychology of Music* 19(2), 99-109.
- Mickela, T. (1990). "Does music have an impact on the development of students?". Ponencia presentada en California Music Educators State Convention.
- Moreno, R. M. (2014). "Reflexión acerca de la evaluación en la enseñanza profesional de danza clásica según N.I. Tarassow". *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 28, 1-7.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better* (McKinsey&Company). Disponible en: [http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf)
- Murillo, F. J. (2005). "La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J., y Krichesky, G.J. (2015). "Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- National Education Association. (1993). *Research findings*. Washington, DC: ED 372 491.
- Nussbaum, M. (2006). "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education". *Journal of Human Development*, 7, 385-395.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities approach*. New York: Cambridge University Press.
- OCDE. (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* Paris, OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>
- Versión en castellano: OCDE (2010). *Política de educación y formación: los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Disponible en: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes\\_9789264046276-es](http://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es)
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris, OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>

- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World* Paris, OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/building-a-high-quality-teaching-profession-lessons-from-around-the-world.htm>
- OCDE (2013). *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris, OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/site/edu-istp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OCDE Publishing. Disponible en: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page3](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3)
- OCDE. (2014). *Education at a Glance*. París: OCDE.
- Perales, M.J., Sánchez-Delgado, P., y Chiva, I. (2002). "El 'Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria' como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(1).
- Perassi, Z. (2010). "¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar?". *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-18.
- Pujol, M. A. (1995). *L'avaluació de l'àrea de música*. Barcelona: Eumo editorial.
- Requena-Pérez, C., Martín-Cuadrado, A. y Lago-Marín, B. (2015). "Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza". *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 37-44.
- Río, R. E., y Tenney, K. S. (2002). "Music therapy for juvenile offenders in residential treatment". *Music Therapy Perspectives*, 20(2), 89-97.
- Robb, S. L. (1999). Piaget, Erikson, and coping styles: "Implications for music therapy and the hospitalized preschool child". *Music Therapy Perspectives*, 17(1), 14-19.
- Rodgers, C. R. y Scott, K. H. (2008). "The development of personal self and professional identity in learning to teach". En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y D. McIntyre (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 732-755). Nueva York: Routledge.
- Romero, I. (2010). *La enseñanza musical del piano en el Conservatorio. Un estudio de caso*. Trabajo de Investigación Tutelado. Universidad de A Coruña.
- Romero, I. y González-Sanmamed, M. (2011). "La enseñanza musical en el Conservatorio a través de la práctica instrumental del piano". En A. Barca et al. (eds.), *Actas XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 2683-2694). A Coruña, Tórculo.
- Romero, I., González-Sanmamed, M., y Rosa, F. (2013). "La interpretación pianística en el conservatorio a través de sus principios metodológicos: análisis de los métodos y estrategias didácticas de su enseñanza". *III Symposium on the paradims of teching musical instruments in the 21 'st century*. Évora (Portugal).
- Romero, I., González-Sanmamed, M., y Rosa, F. (2014). "Estudio y análisis de los principios metodológicos propios de la interpretación pianística en el Conservatorio: un estudio de caso". Comunicación presentada al *Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Segovia.
- Romero, I., Rosa, F., y González-Sanmamed, M. (2013). "La expresión musical en la práctica pianística: estudio y desarrollo de los contenidos específicos en la formación instrumental". En B. Duarte et al. (eds.), *Actas XII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1332-1341). Braga (Portugal), Universidade do Minho.
- Romero, I., y González-Sanmamed, M. (2012). "El repertorio como principio de acción didáctica: recursos y posibilidades para la enseñanza del piano en el Conservatorio". Comunicación presentada al *II Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS II)*. Madrid.
- Rosa, F. (2013). "Análisis de los principios metodológicos en el desarrollo del aprendizaje musical desde la improvisación: un estudio de caso". En B. Duarte et al. (eds.), *Actas XII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1342-1351). Braga (Portugal), Universidade do Minho.
- Rosa, F., y González-Sanmamed, M. (2011). "El profesorado y las técnicas de improvisación en el marco de la enseñanza musical específica". En A. Barca et al. (eds.), *Actas XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 2673-2682). Coruña, Tórculo.
- Rosenshine, B., Froelich, H. y Fakhouri, I. (2002). "Sistematic Instruction". En Colwell, R. y Richardson, C. (ed.), *The New Handbook of Research on*

*Music Teaching and Learning* (pp. 299-314). New York, Oxford University Press.

Ruiz, G. (2009). "La calidad del sistema educativo mexicano desde los resultados de evaluaciones nacionales. El aprendizaje en matemáticas". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 74-89.

Russell, J., y Austin, J. (2010). "Assessment practices of secondary music teachers". *Journal of research in music education*, 58(1), 37-54.

Sánchez-Delgado, P., y Jornet, J. M. (2014, diciembre). "Avances en el proyecto Cultura de Calidad y Evaluación en Conservatorios Profesionales y sus implicaciones para la Empleabilidad". Ponencia presentada en el I Congreso de Conservatorios "Empleabilidad de las Enseñanzas Artísticas". Conservatorio Superior de Música, Valencia.

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J., y González-Such, J. (2014, septiembre). "La relevancia y susceptibilidad de cambio en la docencia del Valor Social Subjetivo de la Educación: validación de constructo". Ponencia presentada en el V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Sancho-Álvarez, C. (2013). *Validación de constructo de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en la comunidad educativa*. Tesis de Máster. Valencia: RODERIC.

Sancho, C., Jornet, J., y Perales, M. J. (2013). "Valor Social Subjetivo de la Educación: docencia y resultados escolares". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 197-207.

Scheerens, J., y Brooker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier.

Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*. Paris, OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

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

Scriven, M. (1967). "The methodology of evaluation". En R. W. Tyler, R. M. Gagné, y M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago: Rand McNally.

Seda, I. (2002). "Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(32), 105-128.

Seeman, E. (2008). *Implementation of music activities to increase language skills in the at-risk early childhood population*. Trabajo final de Máster. Saint Xavier University School of Education. Chicago.

Sheleider, A. (2014). "Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons from Around the World". Disponible en: <http://asiasociety.org/files/2014teachingsummit.pdf>

Shulman, L. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching". *Educational Researcher*, 15(2), 1-22.

Shulman, L. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91) Barcelona: Paidós, MEC.

Shulman, L. (2002). "Truth and consequences? Inquiry and policy in research on teacher education". *Journal of Teacher Education*, 53 (3), 248-253.

Sikula, J. (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan.

Sink, E. (2002). "Behavioral Research on direct Music Instruction". En Colwell, R. y Richardson, C. (ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 315-326). New York, Oxford University Press.

Sloboda, J. A. (1991). "Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings". *Psychology of Music* 19(2), 110-20.

Stufflebeam, D. (2003). "The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation". Ponencia presentada en Oregon Program Evaluators Network Conference, Portland, Oregon.

Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía práctica y teórica*. Barcelona: Paidós.

Swanwick, K. y Runfola, M (2002). "Developmental Characteristics of Music Learns". En Colwell, R. y Richardson, C. (ed.), *The New Handbook of*

*Research on Music Teaching and Learning* (pp. 373-397). Nueva York: Oxford University Press.

Tanwinit, A. y Sittipapaporn, W. (2010). "Learning styles of undergraduate musical students attending music college in Thailand". *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea de música en educación)*, 25. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme>.

Tarassow, N.I. (1994). *Klassischer Tanz, Die Schule des Tänzers*. Berlin: Henschel Verlag.

Tripiana, S. (2009). "Calidad de vida de los estudiantes de música del Conservatorio de Música de Aragón". *Revista Electrónica LEEME*, 24, 77-85.

Tripiana, S. (2013). "Motivación y orientación en los estudiantes de música". R.E.M.E, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article3/texto.html>

Valcárcel, A. (2013, enero). "Igualdad, Educación y mundo compartido". Ponencia presentada en la XVII Jornada de Información para Orientadores de la Comunidad Valenciana. Valencia: Universitat de València.

VanderArk, S. D., y Ely, D. (1991). "Teaching Music Functionally: A Sociobiological Approach". *Triad*, 58(4), 23-5.

Vicente, A., y Arósteguis, J. (2003). "Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios", *Revista de la Lista Europea de Música en la Educación*, 12. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vicenteetal03.pdf>

Vieluf S., Kaplan, D., Klieme, E. y Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>

Vilar, J. M. (2001). *La evaluación en las escuelas de música y en los conservatorios*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno.

Vilar, M., y Gómez, I. (2005). "De la formación a la práctica: metodología para la evaluación de la formación de maestros de música". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 175-196.

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

W. AA. (2000). Información sobre Enseñanzas de Música, Danza y Arte Dramático del Departamento de Orientación del I.E.S. JUAN DE MAIRENA, San Sebastián de los Reyes (Madrid). Disponible en: <http://acebo.pntic.mec.es/~jalcaire/musical.htm>

W.AA. (2012). *Music careers in dollars and cents, The career development centre*. Berklee College of Music. Disponible en: [http://www.berklee.edu/pdf/pdf/studentlife/Music\\_Salary\\_Guide.pdf](http://www.berklee.edu/pdf/pdf/studentlife/Music_Salary_Guide.pdf)

W. AA. (2012). Programa académico del Título Superior de Danza en el Instituto Universitario de Danza, "Alicia Alonso" de la Universidad Rey Juan Carlos. Disponible en: <http://www.isdaa.es/index.php/2012-10-17-17-38-12/titulo-superior-de-danza.html>

W. AA. (2013). Texto de presentación del Departamento de Musicología en la ESMUC. Disponible en: <http://www.esmuc.cat/spa/La-Escuela/Departamentos2/Musicologia/Presentacion/Que-es-la-musicologia>

W.AA. (2013). Información sobre las enseñanzas artísticas de música y danza. Departamento de Investigación, Universidades y Educación del Gobierno Vasco. Disponible en: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dic7/es\\_2047/adjuntos/informacion\\_general\\_musica\\_danza\\_2013\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dic7/es_2047/adjuntos/informacion_general_musica_danza_2013_c.pdf)

W.AA (2014). Programa del Título Superior de Música, especialidad en Dirección de la ESMUC. Disponible en: <http://www.esmuc.cat/spa/Titulo-superior-de-musica/Guia-del-estudiante/Especialidades/Direccion>

W.AA. (2014). A Career Guide for Dance Majors. Fine Arts Career Services, University of Texas at Austin. Disponible en: <http://www.utexas.edu/finearts/careers>

W.AA. (2014). Documento de Valoración del Master Universitario en Creación e Interpretación Musical de la Universidad Rey Juan Carlos. Disponible en: [http://www.urjc.es/estudios/masteres\\_universitarios/humanidades/creacion\\_interpretacion\\_musical/insercion\\_laboral\\_12.pdf](http://www.urjc.es/estudios/masteres_universitarios/humanidades/creacion_interpretacion_musical/insercion_laboral_12.pdf)

- W.AA. (2014). La profesión de Musicoterapeuta, educaweb.com. Disponible en: <http://www.educaweb.com/profesion/musicoterapeuta-500/>
- W.AA. (2014). Presentación del Grado en Composición de Músicas Contemporáneas en el Espacio Madrileño de Enseñanza Superior. Disponible en: <http://www.emes.es/Sistemauniversitario/Titulacionesuniversitarias/Fichatitulacion/composicion-musicas-contemporaneas-grado/salidasProfesionales/tabid/309/view/1/itemid/448/type/titulacion/Default.aspx>
- W.AA. (2014). Presentación del Grado Oficial Universitario Composición de Músicas Contemporáneas de la Escuela Universitaria de Artes y Espectáculos. Disponible en: <http://www.escuela-tai.com/grados-universitarios/musica/composicion-de-musicas-contemporaneas/>
- W.AA. (2014). Programa del Título Superior de Música, especialidad en Composición de la ESMUC. Disponible en: <http://www.esmuc.cat/spa/Titulo-superior-de-musica/Guia-del-estudiante/Especialidades/Composicion#Perfil%20profesional>
- W. AA. (2015). "Career advice, dancers", Open Universities, Australia. Disponible en: <http://www.open.edu.au/careers/arts-recreation/dancers>
- W. AA. (2015). Información sobre las carreras de danzas. Disponible en: <http://www.avanzaentucarrera.com/quieroestudiar/carreras/disenio-artes-y-humanidades/danza/>
- W. AA. (2015). Job Guide for dances, Australian Government, Department of Education and Training. Disponible en: <http://www.jobguide.thegoodguides.com.au/occupation/Dancer>
- W. AA. (2015). *Music jobs that most people don't know about*. Disponible en: <http://www.articlesphere.com/es/Article/25-Music-Jobs-That-Most-People-Don-t-Know-About/31888>
- W. AA. (2015). Programa académico del Grado en Ciencias de la Danza en la Universidad Europea de Madrid. Disponible en: <http://madrid.universidadeuropea.es/estudios-universitarios/grado-en-ciencias-de-la-danza>
- W. AA. (2015). Programa académico El Grado Universitario en Artes Visuales y Danza en la Universidad Rey Juan Carlos. Disponible en: [http://www.urjc.es/estudios/grado/artes\\_visuales\\_danza/presentacion.html](http://www.urjc.es/estudios/grado/artes_visuales_danza/presentacion.html)
- W. AA. (2015). Programa sobre el Master en Gestión de la Industria Musical UCAM. Disponible en: <http://www.ucam.edu/estudios/postgrados/gestion-industria-musical/salidasprofesionales>
- W. AA. (2015). Programa sobre el Máster Universitario en Danza y Artes del Movimiento UCAM. Disponible en: <http://www.ucam.edu/estudios/postgrados/danza-presencial/salidas-profesionales>
- W. AA. (2015). Texto de presentación del programa del grado en Ciencias de la Danza en el Espacio Madrileño de Enseñanza Superior. Disponible en: <http://www.emes.es/Sistemauniversitario/Titulacionesuniversitarias/Fichatitulacion/ciencias-danza-grado/salidasProfesionales/tabid/309/view/1/itemid/361/type/titulacion/Default.aspx>
- W.AA. (2015). 42 Revenue Streams. Future of Music Coalition. Disponible en: <http://money.futureofmusic.org/40-revenue-streams/>
- W.AA. (2015). Información general de los Estudios Oficiales del Grado en Musicología de la UCM. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/gmusicologia/>
- W.AA. (2015). Información sobre el Grado en Musicología en la UAB. Disponible en: <http://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/informacion-general/musicologia-1216708258897.html?param1=1223967775545>
- W.AA. (2015). Programa de los Estudios avanzados en Interpretación: Instrumentos de la música Clásica y Contemporánea de la ESMUC. Disponible en: <http://www.esmuc.cat/spa/Masters-y-posgrados/Oferata-de-cursos/Estudios-avanzados-en-Interpretacion-Clasica-y-Contemporanea>
- W.AA. (2015). Programa del Máster en Interpretación Solista, MIS del centro Katarina Gurska. Disponible en: <http://www.katarinagurska.com/centro-superior/master/interpretacion-solista.html>
- Walker, M (2003). "Framing social justice in education: what does the 'capabilities' approach offer?". *British journal of Educational Studies*, 51, 168-187.
- Walker, M., y Unterhalter, E. (edit.). (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. London: Palgrave-Macmillan.

- Waterman, M. (1996). "Emotional Responses to Music: Implicit and Explicit Effects in Listeners and Performers". *Psychology of Music* 24(1), 53–67.
- Wesolowski, B. C. (2012). "Understanding and developing rubrics for music performance assessment". *Music Educators Journal*, 98(3), 36-42.
- Westbury, I. (2002). "Theory, research, and the improvement of music education". En Colwell, R. y Richardson, C. (ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 144-161). New York, Oxford University Press.
- Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO.
- Willms, J. D., y Somers, M-A. (2001). "Family, Classrooms, and School Effects on Children's Educational Outcomes in Latin America". En *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409-445.
- Wilson, S., Shulman, L. Y Richert, A. (1987). "150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching". En J. Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' thinking* (pp. 104-124). Londres, Cassel.
- Yoon, J. N. (2000). *Music in the classroom: Its influence on children's brain development, academic performance, and practical life skills*. Unpublished master's thesis, Biola University. (ERIC Document Reproduction Service No.:ED442707).



## ACERCA DE LOS AUTORES



**María José Catalá Verdet**  
**Consellera d'Educació, Cultura i Esport**

Actual Portavoz del Gobierno Valenciano

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport  
Generalitat Valenciana  
Avda. de Campanar, 32  
46015 Valencia

Licenciada en Derecho por la Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia y Máster en Administración y Dirección de Empresas, actualmente es doctoranda en Derecho Constitucional por la misma universidad. Ejerció su actividad profesional en entidades bancarias y en despachos profesionales de abogados y asesores tributarios de Valencia. En 2007 fue elegida por primera vez alcaldesa de Torrent y reelegida en 2011, revalidando su mayoría absoluta. Ha sido diputada nacional por la provincia de Valencia (2008-2009) y diputada autonómica en Les Corts Valencianes (2011-2015). Ha ocupado diversos cargos de responsabilidad en la Junta Directiva Regional del Partido Popular de la Comunitat Valenciana, siendo actualmente la Presidenta de su Comité Electoral. En el plano social ha estado relacionada con diversas entidades sociales de Torrent, destacando la Unión Musical de Torrent.

**Manuel Tomás Ludeña**  
**Secretari Autòmic d'Educació i Formació**

Secretaría Autónoma de Educación y Formación  
Conselleria d'Educació, Cultura i Esport  
Generalitat Valenciana  
Avda. de Campanar, 32  
46015 Valencia



En 2012 fue nombrado subdirector general de Innovación y Calidad Educativa y en 2013 director general de CulturArts. A partir del otoño del 2014 regresó a la Conselleria de Educación como titular de la Secretaría Autónoma de Educación y Formación. Ha desarrollado su profesión como docente en la especialidad de Música, la formación del profesorado y la investigación y divulgación musical. Asimismo, ha sido profesor en los conservatorios de Gijón, Segovia y Torrent, y director de la Escuela de Música de la Unió Musical de Llíria y del Conservatorio Profesional de Música de Torrent. Ha ejercido durante más de una década la dirección del Conservatorio de Música Profesional de Torrent. Además, fue asesor de la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana, y miembro suplente del Consejo Escolar Valenciano como persona de reconocido prestigio desde 2004 hasta 2007. También fue vicepresidente del Consejo de Dirección del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana.



**Juan Pablo Valero García**  
**Director General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística**

Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística  
Conselleria d'Educació, Cultura i Esport  
Generalitat Valenciana  
Avda. de Campanar, 32 - 46015 Valencia  
valero\_juagarb@gva.es

Licenciado en Música en la especialidad de Piano por el Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de Valencia, y máster en musicología por la Universidad Politécnica de Valencia. Ha impartido clases en el Conservatorio Profesional "Guitarrista José Tomás" de Alicante y más tarde en el Conservatorio Profesional de Música de Torrent. Desde el 2012 colabora como asesor técnico docente en la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Ha realizado investigaciones, ponencias y publicaciones en el campo de la musicología como "La zarzuela y la opereta en paralelo", sobre la relación entre ambos géneros musicales o «Música en femenino», una aproximación a la musicología feminista. Entre los proyectos pedagógicos en los que ha trabajado, cabe destacar "La voz en la que hablaban nuestros pueblos", un trabajo de recuperación del canto y de otras tradiciones del folclore musical valenciano, y diversos cursos de renovación metodológica en los conservatorios.

**Raúl Juncos Castillo**  
**Jefe del Servicio de Enseñanzas de Régimen Especial**

Servicio de Enseñanzas de Régimen Especial  
Conselleria d'Educació, Cultura i Esport  
Generalitat Valenciana  
Avda. de Campanar, 32 - 46015 Valencia  
juncos\_rau@gva.es



Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas y Profesor Superior de Música. Catedrático de enseñanza secundaria. Ha sido asesor de Formación del Profesorado, director de Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) y jefe del Servicio de Informática Educativa. Compagina la actividad docente con la participación en conciertos, ponente en distintos centros de formación de profesorado y congresos. Colabora en el proyecto de investigación "Cultura de calidad y evaluación en conservatorios", financiado por la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, siendo miembro del comité de organización del mismo. Actualmente, realiza los estudios de doctorado en Educación en relación a las enseñanzas artísticas en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València.



**César Cabedo Moltó**  
**Asesor de referencia en Formación del Profesorado  
de los conservatorios de la Comunidad Valenciana**

Complejo Educativo de Cheste  
Ctra. CV-378, Km. 0,3  
46380 Cheste (Valencia)  
artischest@edu.gva.es

Licenciado en Música en la especialidad de Piano, inicia sus estudios con su madre, Carmen Gloria Moltó, finalizándolos en el Conservatorio Superior "Joaquín Rodrigo" de Valencia. Profesor de Piano en el Conservatorio Profesional de Música de Torrent (Valencia) compagina la docencia, con la interpretación y la composición. Ha dado recitales en diferentes auditorios nacionales, tanto de piano solo, como con diversas agrupaciones camerísticas y recibe encargos de obras de importantes personalidades musicales del momento.

**Jesús M. Jornet Meliá**  
**Catedrático**

Universitat de València

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Avda. Blasco Ibáñez, 30 - 46010 Valencia  
jornet@uv.es



Doctor en Ciencias de la Educación (1987), Licenciado en Psicología (1979). Profesor de la Universitat de València desde 1984; profesor titular de Universidad (1989); catedrático de Medición y Evaluación Educativas (2006) del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Coordinador del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo ([www.uv.es/gem/gemeduco](http://www.uv.es/gem/gemeduco)). Ha impartido docencia en Métodos de Investigación, Medición Educativa, Análisis de Datos y Evaluación Educativas en diferentes grados, másteres y cursos de doctorado tanto en la Universitat de València, como en otros desarrollados en Uruguay, Perú y República Dominicana. Ha desarrollado su labor como Consejero del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México) y en la Unidad de Evaluación Educativa de la Universidad de Baja California (México). Es miembro del Comité de Evaluaciones Diagnósticas y de Indicadores del Sistema Educativo Valenciano (de la Generalitat Valenciana/España). Ha dirigido diversos proyectos I+D tanto a nivel nacional como internacional. Sus líneas de trabajo actuales se centran prioritariamente en: diseño de instrumentos de medición y evaluación educativas, evaluación de instituciones y sistemas educativos (dimensión educativa de la cohesión social y equidad como consecuencia de la educación).



### **Purificación Sánchez-Delgado**

#### **Profesora Contratada Doctora**

Universitat de València

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Avda. Blasco Ibáñez, 30 - 46010 Valencia

purificacion.sanchez@uv.es

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Contratada Doctora de la Universitat de València del área de Medición y Evaluación Educativa. Ha impartido docencia sobre técnicas no estandarizadas de recogida de información y construcción de pruebas en el área de la educación y sobre evaluación e intervención y metodología de evaluación de programas en el área de la logopedia. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición (GEM), donde ha realizado la mayor parte de su investigación y docencia ([www.uv.es/gem](http://www.uv.es/gem)). En el ámbito de la medición educativa trabaja en el desarrollo y validación de pruebas para medir diferentes tipos de variables educativas vinculadas al área del lenguaje. En el ámbito de la evaluación, trabaja tanto en evaluación de sistemas educativos como evaluación de aprendizajes y competencias.

### **Batiste Bernat Alcaide**

#### **Profesor de Trompa**

Conservatorio Superior de Música de Castellón

Conservatorio Profesional de Benaguasil

Conservatorio Superior de Música Salvador Seguí de Castellón

C./ Marqués de la Ensenada, 34-36 - 12003 Castellón

batistehorn@yahoo.es



Obtiene el título de profesor de Trompa en el Conservatorio Superior de Música de Madrid con Fº Burguera, y a los dieciocho años los estudios superiores de trompa en el Conservatorio Superior de Música de Valencia con José Rosell. Perfecciono sus estudios con grandes trompistas, entre ellos, Luis Morato, José Rodrigo, Juan José Llímerà, Vicente Zarzo, Dale Cleveller, Daniel Bourgue, Meir Rimón, Juan Manuel Gómez, Tomas Gallart, Salvador Navarro. Diplomado en Estudios Avanzados (DEA) por la Universidad de A Coruña. Además realiza estudios de Dirección de Orquesta en la Escuela Internacional de Huelva y la Royal Schools of Music de Londres con el profesor Fº Navarro Lara. Actualmente, además de profesor de Trompa, es miembro del Trío "Faust" (clarinete, trompa y piano) y director de las Bandas Unión Musical de Llanera de Ranes y Yàtova.



### **Pau Gil Cortés**

#### **Profesor del Conservatorio Profesional de Música de Requena**

Conservatorio Profesional de Música de Requena

C./ Dr. Fleming, 6

46340 Requena (Valencia)

pgilcortes@hotmail.com

Realiza el grado superior en el Conservatorio Superior de Música de Castellón, habiendo estudiado con Marisa Blanes y Salvador Seguí. En el curso 99-00 ingresa en la cátedra de piano de Brenno Ambrosini finalizando el grado superior con la calificación de sobresaliente. Durante los años 2003 y 2004 cursa estudios de postgrado en la especialidad de Piano Solista en el Conservatorio "Benedetto Marcello" de Venecia (Italia) bajo la dirección del maestro Giorgio Lovato. Ha desarrollado su actividad docente como profesor de piano en numerosos centros, entre los cuales cabe destacar la Societat Coral "El Micalet"- Institut Musical Giner de Valencia. En esta entidad ha ejercido, durante tres años, las funciones de subdirector. Ha colaborado en varios cursos con Brenno Ambrosini, entre ellos el curso de perfeccionamiento de la interpretación pianística, organizado por el Patronat d'Activitats Musicals de la Universitat de València. Asimismo es coautor del libro editado por Mundimúsica Ediciones en septiembre de 2004 El piano. La clase colectiva en el grado elemental.



**José González Such**

**Profesor Titular**

Universitat de València

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Avda. Blasco Ibáñez, 30 - 46010 Valencia  
jose.gonzalez@uv.es

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ha impartido docencia sobre Estadística aplicada a las Ciencias Sociales, Medición Educativa, Bases Metodológicas de Investigación Educativa, Técnicas no estandarizadas de recogida de información, Técnicas de medida desde 1987 en Ciencias de la Educación (Pedagogía, Logopedia, Psicopedagogía). Profesor de los masters de Política, Gestión y Dirección de Centros Educativos, Educación Especial y Psicopedagogía de la Universitat de València. Director del máster de Educación Especial de la Universitat de València. Ha coordinado distintos proyectos de innovación educativa del grupo Innovamide (<http://www.uv.es/innovamide>). Miembro del Grupo de Evaluación y Medición (<http://www.uv.es/gem>). Sus principales líneas de investigación son: medición y evaluación educativa, evaluación del profesorado, innovación educativa.

**María Jesús Perales Montolío**

**Profesora Titular y Vicedecana de Estudios**

Universitat de València

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Avda. Blasco Ibáñez, 30 - 46010 Valencia  
perales@uv.es



Pedagoga, doctora en Ciencias de la Educación, Profesora Titular de Universidad del área de Métodos de Investigación en Educación. Ha impartido docencia desde 1997 sobre medición y evaluación educativa, especialmente centrada en evaluación de programas socioeducativos. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición ([www.uv.es/gem](http://www.uv.es/gem)), sus principales líneas de investigación son el desarrollo de planes de evaluación en ámbitos sociales y de cooperación internacional, y el desarrollo de pruebas de medición para variables socioeducativas. Ha participado en una decena de proyectos de investigación, y ha liderado tres proyectos de investigación competitivos, a nivel universitario y nacional, destacando en la actualidad el Proyecto I+D EVALEF en el ámbito de estilos educativos familiares.



**Mercedes González Sanmamed**

**Profesora Titular**

Universidad de A Coruña

Departamento de Pedagogía y Didáctica  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus de Elviña1 - 5071 A Coruña  
mercedes@udc.es

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Desde 1993 es Profesora Titular del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación giran en torno a la formación del profesorado y asesoramiento en educación, integración de las TIC en la educación e innovación y mejora de la escuela. Ha sido directora del Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa de la Universidade da Coruña y asesora de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). Ha participado en numerosos proyectos de investigación competitivos tanto en el ámbito nacional como internacional. Tiene reconocidos tres tramos de investigación. Ha publicado más de medio centenar de artículos en revistas científicas indexadas. Está acreditada como catedrática de universidad desde febrero de 2012.

**Bárbara Mingot Cortés**  
**Profesora del Conservatorio Profesional de Música de Torrent**

Conservatorio Profesional de Música de Torrent  
Calle Mestre Juan Roig Soler, 4  
46900 Torrent (Valencia)  
barbaramingot@hotmail.com



Profesora Superior de Violín y Música de Cámara, licenciada en Ciencias de la Educación, posee el Diploma de Estudios Avanzados, es profesora honorífica de la Universidad de Alicante y actualmente realiza sus estudios de doctorado en la Universidad de Valencia. Ha desempeñado su labor docente entre otros en el Conservatorio Superior de Alicante y actualmente en el Conservatorio Profesional de Torrent. Ha actuado con diferentes formaciones camerísticas en numerosos puntos de la geografía española, y en colaboración con el Instituto Cervantes también en el extranjero. Asimismo ha sido miembro de orquestas como la Orquesta Sinfónica de Alicante, la Orquesta Ciutat d'Elx o la Sinfónica de Albacete. Desde el año 2000 se especializa en violín barroco, participando en agrupaciones como la Orquesta Barroca de la Academia de Música Antigua de Salamanca, L'Harmonia del Parnàs, El Arte Mvsico o el Ensemble Salanova, actuando entre otros lugares en el Auditorio Nacional.



**María Teresa Bacete García**

**Jefa de Estudios**

Conservatorio Profesional de Danza de Valencia

Conservatorio Profesional de Danza de Valencia  
Camino de Vera, 29  
46022 Valencia  
bacete\_ter@gva.es

Máster en Música y Artes Escénicas de la Universidad Politécnica de Valencia. Ha desarrollado su trabajo de investigación titulado "La Danza y el Sistema Educativo". Colabora en el proyecto de investigación "Cultura de calidad y evaluación en conservatorios" financiado por Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, en la especialidad de Danza contemporánea. Actualmente realiza los estudios de doctorado en Educación en relación a la Danza, en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València.

**José Luis López Lorente**  
**Consultor de marketing musical**

Co-Founder & CEO de PromocionMusical.es  
contacto@joseluislopez.me



Licenciado en ADE, Marketing, por la Universitat de València. Co-Founder & CEO de PromocionMusical.es (<http://promocionmusical.es/>). Docente en el Postgrado en Gestión empresarial de la Música de la Universitat de València. Ha impartido diferentes cursos de formación y talleres a profesorado y técnicos en general, destacando el taller de marketing musical en la Universidad Pablo de Olavide. También ha impartido ponencias y comunicaciones sobre la empleabilidad y las enseñanzas artísticas, destacando la realizada en el I Congreso Nacional de Conservatorios "Empleabilidad de las Enseñanzas Artísticas" titulada "Generación e innovación de modelos de negocio para músicos y artistas". Ha desarrollado recursos para promocionar la gestión musical, donde se destaca la publicación del Manual de gestión para bandas de música y artistas, en colaboración con la Universidad de Alicante.

**Margarita Bakieva**  
**Personal Investigador en Formación**  
Universitat de València



Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Avda. Blasco Ibáñez, 30 - 46010 Valencia  
margarita.bakieva@uv.es

Personal Investigador en Formación (FIP "Atracció de Talent", Universitat de València) del Dpto. MIDE-UV. máster en Política, Gestión y Dirección de los Centros Educativos y licenciada en Pedagogía por Universitat de València. Actualmente realiza el doctorado en Educación en la Universidad de Valencia. Colabora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo ([www.uv.es/gem/gemeduco](http://www.uv.es/gem/gemeduco)). Miembro del Grupo de Innovación Docente InnovaMIDE (<http://www.uv.es/innovamide>). Desarrolla su investigación en torno al tema de evaluación de la dimensión de la colegialidad docente, en el marco de la evaluación de Sistemas Educativos para la Cohesión Social.



**Amparo de Dios Tronch**  
**Personal Investigador en Formación**  
Universitat de València

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Avda. Blasco Ibáñez, 30 - 46010 Valencia  
amparo\_5121985@hotmail.es

Realizó el grado superior de Música en el Conservatorio Superior de Música Salvador Seguí de Castellón. En 2011 realiza el máster de profesorado de enseñanza secundaria obligatoria en la especialidad de Música. Graduada en educación primaria con mención en educación musical. Colabora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo ([www.uv.es/gem/gemeduco](http://www.uv.es/gem/gemeduco)). Actualmente realiza el doctorado en Educación en la Universidad de Valencia. Desarrolla su investigación en torno a la evaluación institucional de conservatorios de música en relación a la Educación.

**Carlos Sancho Álvarez**  
**Personal Investigador en Formación**  
Universitat de València



Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Avda. Blasco Ibáñez, 30 - 46010 Valencia  
carlos.sancho@uv.es

Personal Investigador en Formación (FIP "Atracció de Talent", Universitat de València) del Dpto. MIDE-UV. Máster en Psicopedagogía Social y Comunitaria, licenciado en Pedagogía por la Universitat de València, y diplomado en Magisterio por la Universidad de Alcalá. Actualmente realiza el doctorado en Educación en la Universidad de Valencia. Colabora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo ([www.uv.es/gem/gemeduco](http://www.uv.es/gem/gemeduco)). Miembro del Grupo de Innovación Docente InnovaMIDE (<http://www.uv.es/innovamide>). Desarrolla su investigación en torno al tema de evaluación de la dimensión del Valor Social de la Educación (y Valor Social Subjetivo de la Educación), en el marco de la evaluación de Sistemas Educativos para la Cohesión Social.

## Colaboradores

Amalia Henares Iranzo  
Ana Torres  
Anna M.ª Vernia Carrasco  
Asun Noales  
Asunción Barrios Jornet  
Carlos Espina Camacho  
Carmen Hernández Carrascosa  
Elena Pulla Escobar  
Emili Mallol Aicart  
Emilio Jesús Oltra Benavent  
Ernesto Ferrer Montesinos  
Inmaculada Esplugues Sisternes  
Jesús Orón García  
Jorge Morellà Penella  
José Luis Laborda Máñez  
José Luis Miralles Bono  
José Moros García  
Josep Ramón Sancho Sancho  
Juan Carlos Fernández Fabra  
Lucía Marián de Dios  
Manuel Morales Martínez  
María Bernat Berenguer  
María Gozávez Herrero  
Marta Climent  
Miguel Hernández Jarque  
Miriam Serrano Soliva  
Nicanor Villanueva Calvo  
Paco Bodí  
Pilar Martí Murciano  
Ramón Eustasi Enguix  
Remedios Blanco González  
Ricardo Capellino Carlos  
Ricardo Millor  
Rocío Pérez Hernández  
Salvador Pérez  
Santiago Mollar Melchor  
Susana Miravet Lecha  
Trinidad Galán Parra



VNIVERSITAT (U) VALÈNCIA Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació  
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació

