

**Propuesta de evaluación para la educación musical del grado quinto de básica primaria del
Colegio New Cambridge de Floridablanca – Santander**

Olga Lucia Santos Soto

Asesora Metodológica

Edilma Bernal

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Departamento de Música

Licenciatura en Música

Bogotá

2022

Agradecimientos

A mi familia por sembrar la semilla de la música ,a Boris por su apoyo permanente, a Sonia Pico amiga de la vida, por esa luz que encendió en el momento justo y a los padres de familia , niños y niñas que me brindaron la oportunidad de crecer personal y profesionalmente, con sus preguntas y sus dudas.

Contenido

	Pág.
Introducción	6
1. Aspectos Preliminares	8
1.1 Descripción del Problema	8
1.2 Pregunta de Investigación	13
1.3 Justificación	13
1.4 Objetivos	15
1.4.1 Objetivo General	15
1.4.2 Objetivos Específicos	15
1.5 Contexto	15
1.6 Metodología de la investigación	26
1.6.1 Tipo de investigación	26
1.6.2 Estructura de la investigación	28
1.7 Marco Teórico	28
1.7.1 Perfiles de dominancia: (Modelo Tricerebral)	36
1.7.2 Estilos de aprendizaje	38
1.7.3 Pensamiento y sentimiento.	40
1.7.4 El Modelo tricerebrar de Waldemar de Gregory	41
2. Propuesta de Evaluación	44
2.1 Presentación	44

2.2 La Rúbrica	46
2.2.1. Elementos de la Rúbrica: La rúbrica tiene cuatro elementos y son.	47
2.2.2 Tipos de Rúbrica.	48
2.3 Evaluación de Competencias Cognitivas, Actitudinales y Procedimentales Transversales en los tres ejes	51
2.4 Evaluación Metacognitiva	52
2.5 Evaluación Sumativa	63
3. Conclusiones	65
Referencias Bibliográficas	67

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Malla curricular	19
Tabla 2. La evaluación de Trabajos elaborados en equipo	54
Tabla 3. Responsabilidad Individual	56
Tabla 4. El Pensamiento creativo Música	57
Tabla 5. Práctica Instrumental	58
Tabla 6. Lenguaje Musical	60
Tabla 7. Audición Activa	62
Tabla 8. Capacidad de Escucha	63

Introducción

La evaluación es al docente como el concierto al intérprete y es la evaluación el camino por donde deben transitar los procesos pedagógicos que se diseñan para gestionar el conocimiento. Tal vez por ser la educación musical una asignatura que no es necesaria ni se tiene en cuenta en los planes de estudio de las instituciones escolares, se habla muy poco sobre la forma y la manera de evaluar en música. No es lo mismo evaluar la música en una escuela especializada que evaluar procesos musicales en la escuela básica primaria.

Por lo tanto éste trabajo pretende dar un aporte a las prácticas evaluativas en la educación musical del grado 5 de primaria del colegio New Cambridge de Floridablanca, a partir de una propuesta de evaluación por rúbricas, que permita ver los procesos de los estudiantes en diferentes niveles de desempeño, plantear igualmente una evaluación por rúbricas para contenidos que suelen pasar inadvertidos, fundamentales en las prácticas musicales, todo esto dentro del marco del IB (Bachillerato Internacional).

Específicamente en el primer capítulo de éste trabajo se hace una descripción de la problemática detectada, que surge a partir de una pregunta: ¿Cómo se debe evaluar la educación musical en el grado quinto de primaria del colegio New Cambridge de Floridablanca?, especialmente cuando los niños en el grado 5 tienen diferentes niveles de conocimiento musical, diversas maneras de aprender y por las necesidades manifestadas en las expectativas que tienen los niños y niñas frente a la asignatura, en lo que respecta a las calificaciones por resultados sin tener en cuenta los procesos.

Por consiguiente, para hablar de evaluación por rúbricas, necesariamente se debe remitir a los estilos de aprendizaje de los estudiantes bajo la luz de la neurociencia, concepto que allana el camino para entender si no todos, algunos procesos mentales, motrices y afectivos que intervienen en el aprendizaje musical.

Para ello, el segundo capítulo se aproxima a una propuesta contextualizada a la educación musical del grado 5 de primaria sobre evaluación por rúbricas, tipos de evaluación por rúbricas que generen reflexiones en los estudiantes acerca de sus procesos significativos de aprendizaje. Ya no son solamente los resultados las maneras de comprobar si un estudiante aprendió o no. Son los procesos que se dan continuamente, paso a paso, y que dan forma al conocimiento, al desarrollo de competencias cognitivas, motrices y actitudinales, permitiendo así la creación de evaluaciones por rúbricas de carácter formativo y sumativo.

Por último, la utilidad de los estudios sobre neurociencia aplicada a la educación, es un insumo importante que debe ser tenido en cuenta a la hora de poner en práctica las herramientas evaluativas por rúbricas, que a su vez también evidencian las mediaciones pedagógicas musicales en el aula.

El colegio New Cambridge apuesta por una educación basada en aprendizajes activos y significativos, que impacten a la comunidad a través de la formación de ciudadanos sensibles a las transformaciones que los cambios de la sociedad actual exigen.

1. Aspectos Preliminares

1.1 Descripción del Problema

El proceso evaluativo en la educación es un tema muy complejo, más cuando se trata de la evaluación en la escuela. Ahora bien, hablar de evaluación en las artes específicamente en la educación musical, es un tema al cual se le debe prestar atención y sobre el cual existen aún especulaciones (Giraldez Hayes, 2009).

La educación musical en el colegio New Cambridge, específicamente en el grado 5 de primaria no es ajena a esta situación, pues es una asignatura que aún se sigue percibiendo por los padres de familia y comunidad en general, como un aprendizaje lúdico que no requiere de competencias cognitivas, motrices, afectivas importantes y solo se les endilga a los estudiantes con aptitudes artísticas musicales.

Aunque la educación musical en el colegio New Cambridge de Floridablanca siempre está presente en el plan de estudios desde los ciclos de pre escolar (Little) hasta el ciclo de bachillerato (High), aún hoy, hay desconocimiento sobre los procesos de formación y sus relaciones que tienen que ver con las otras asignaturas, sobre capacidades, actitudes y aptitudes que se desarrollan al hacer música y que van más allá de herramientas, técnicas y conocimientos musicales, que apuntan hacia la tan anhelada integralidad del ser humano.

Esto conlleva a que los miembros de la comunidad Cambridge, especialmente padres de familia y algunos docentes de otras asignaturas hagan preguntas como:

- ¿Para qué se estudia la música en el colegio?

- ¿Por qué se evalúa la música si realmente es una asignatura que debe entretener a los niños, relajarlos y proporcionarles felicidad?
- ¿Por qué la música no es opcional en el plan de estudios?
- ¿Los niños realmente necesitan que se les alfabetice musicalmente y se les evalúe?
- ¿Esta formación musical realmente les sirve para la vida?
- Si es una asignatura obligatoria, debería calificarse con 80 a los niños que no son aptos para la asignatura.

La asignación de la calificación de 80 es una valoración del trabajo en clase, que evidencia el cumplimiento de los desempeños requeridos un poco más del corte de aprobación.

El argumento finalmente de padres de familia y profesores especialmente de otras asignaturas es: “Todo el mundo no es bueno para la música”.

Toda ésta información, ha sido recopilada a través de observaciones realizadas durante todo el tiempo de trabajo en el colegio y que en su mayoría han sido registradas en los mensajes por correos, en reuniones con los padres de familia que se hacen para comentar los desempeños de los estudiantes en la asignatura de música.

La exigencia y requerimientos de alta calidad que el colegio se ha propuesto, hace que la asignatura de música con sus productos, estén presentes en eventos como clausuras de proyectos, celebraciones navideñas y participaciones extra clase, imprimiéndole a ellos altos índices de calidad. En otras palabras, resultados con estándares altos de excelencia.

Para que los procesos y resultados sean óptimos y significativos tanto para estudiantes como docentes, se diseña toda una ruta pedagógica de contenidos, mediaciones didácticas, metodológicas y evaluativas en el aula, que finaliza con un producto que lleva implícito el aprendizaje de elementos meramente disciplinares, como de habilidades actitudinales.

Todo lo anterior es posible, con la aplicación de una evaluación que conceda al estudiante la oportunidad de la reflexión sobre sus desempeños, sobre formas de aprender, sobre los retos que se impone para afianzar sus aptitudes o para mejorarlas.

A partir de lo anteriormente mencionado surge una pregunta : ¿Cómo mejorar el proceso evaluativo en la educación musical del grado 5 , en los que niños y niñas evidencien realmente sus procesos de formación y asuman un compromiso frente a sus aprendizajes?

Realmente se convierte en un tema álgido no solo para padres de familia, estudiantes y docentes de música, especialmente porque las expectativas de unos y de otros siempre se orientan a resultados de alta calidad. El aprendizaje de las habilidades disciplinares pasan a un segundo plano.

Antes de entrar a profundizar acerca del tema, se hace necesario entonces recurrir a hacer un breve recorrido sobre los antecedentes de la educación musical en el colegio New Cambridge de Floridablanca.

El colegio New Cambridge en su plan de estudios contempla las artes como un área cuyos horas totales en el ciclo de primaria, específicamente en el grado 5, es de 8 horas semanales distribuídas en 2 horas para artes visuales, 2 horas para drama, 2 horas para danza y 2 horas para música.

En el plan de estudios del colegio New Cambridge la educación musical empieza desde el ciclo de pre escolar (little) y termina en el grado 10º(High), ambos con la misma intensidad horaria semanal anteriormente mencionada.

El diseño del plan de estudios se ajusta al modelo IB (Bachillerato Internacional) que fue adoptado desde el año 2021. Por esto los objetivos, los contenidos, la metodología, los recursos y

los procesos evaluativos, están alineados con la misión y la visión del Colegio teniendo en cuenta los estándares internacionales planteados en el IB.

El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB tiene como objetivo “la formación de jóvenes con mentalidad internacional, que conscientes de la condición que los une como seres humanos y de la responsabilidad que comparten de velar por el planeta, contribuyan a crear un mundo mejor y más pacífico”.

Los miembros de la comunidad del aprendizaje del IB se esfuerzan por ser:

- Indagadores
- Informados e instruidos
- Pensadores
- Buenos comunicadores
- De mentalidad abierta
- Solidarios
- Audaces
- Equilibrados
- Íntegros
- Reflexivos (International Baccalaureate Organisation Ltd (Reino Unido), 2009).

Ahora, el plan de estudios de artes, específicamente de música de la escuela primaria, igualmente está enmarcado dentro de los lineamientos del IB, sin perder el contexto social y cultural de la comunidad Cambridge de Floridablanca, Santander.

Para éste modelo de aprendizaje la secuenciación de contenidos, se elabora a partir de asumir el arte como una necesidad que debe ser resuelta para la formación y desarrollo del niño. Esta secuenciación de continuos como se señala en el documento, se diseña teniendo en cuenta

dos áreas: Creación y respuesta. A su vez, ellas tienen una serie de descripciones de conceptos y competencias que el niño debe lograr en cada una.

Los continuos de aprendizaje se refieren a la aprehensión de conceptos en cada fase, los cuales se van ampliando a medida que se van desarrollando. Estas secuencias tienen fases que no necesariamente son de carácter lineal con el objetivo de tener en cuenta capacidades y no necesariamente la edad. (Organización Bachillerato Internacional , 2009).

Cabe mencionar que éstas expectativas de secuenciación de contenidos planteadas en el documento del IB específicamente para el PEP (Programa en la Escuela Primaria) no son camisa de fuerza y si por el contrario plantean al colegio revisar su propio documento aplicado en contexto.

Así, la evaluación planteada en el documento a pesar que se menciona y se dan algunos lineamientos, no tiene una directriz clara que pueda dar luz sobre la manera de suministrar evidencias del proceso de aprendizaje según el modelo IB.

Entonces, se hizo necesario revisar con detenimiento los elementos de procesos pedagógicos de la asignatura musical que van desde los contenidos, objetivos, metodologías, evaluación y es aquí en donde se encuentra el punto álgido de la problemática. No hay claridad en las prácticas de evaluación en la educación musical en el grado 5 que puedan cumplir con las exigencias del PEP y los requerimientos del Colegio New Cambridge.

Se habla de contenidos, de metodología, de didáctica musical, pero al proceso evaluativo no se le ha dado el suficiente valor, pues representa el por qué y para qué se aprende. Evaluar en música es ahondar en todos y cada uno de los componentes pedagógicos del acto de aprender.

Entonces: ¿Se evalúa un proceso o un resultado? “Optar por una modalidad de evaluación u otra

es más importante de lo que pensamos. En éste sentido Monereo, afirma: Dime como evalúas y te diré como aprenden tus alumnos” (Monereo C. , 2014)

1.2 Pregunta de Investigación

¿Qué y cómo evaluar la educación musical en el quinto grado de básica primaria del Colegio New Cambridge de Floridablanca, Santander?

1.3 Justificación

La educación musical como asignatura en el plan de estudios del colegio New Cambridge School se adoptó en el plan de estudios desde el ciclo del pre- escolar (Little) hasta el bachillerato (High School), a partir del año 2008, como parte de un programa que fortalece la formación específica musical, que apoye a su vez la formación integra del estudiante con miras a una proyección internacional.

El actual plan de estudios ajustado a las directrices del bachillerato internacional IB en unión con los requerimientos del contexto sociocultural del colegio, da un valor significativo y relevante a la educación musical en todos sus ciclos. Por lo tanto, al definirse las secuencias de contenidos o los llamados continuos de aprendizaje y las respectivas metodologías musicales que los potencian, fija su foco en la evaluación como un proceso que evidencia los resultados de las mediaciones pedagógicas propuestas.

Así se da inicio a una reflexión profunda sobre la evaluación que se debe acoger para éste modelo, que dé respuesta a las diferencias en el aprendizaje y sus desempeños de acuerdo a los

ejes que conforman la malla de la asignatura de música y a los distintos niveles de aprendizaje de conocimientos musicales de los estudiantes del grado 5.

Aunque la evaluación por rúbricas se menciona en el programa del PEP (Programa de la Escuela Primaria) de una manera sutil y sin entrar en detalle, ésta toma valor y se admite como elemento fundamental en el cambio de paradigmas pedagógicos en el grado 5 del colegio New Cambridge. Son varias las razones que ameritan su utilización entre ellas, la inclusión en el plan de estudios que conlleva implícitamente una visión democrática en el aula, al establecer niveles de desempeño, reflexiones a partir de los aprendizajes y a concebir la educación musical más allá de técnicas, repertorios, que representan un aula incluyente con prácticas accesible para todos.

Por todo esto y ante las expectativas de docentes de música y comunidad Cambridge sobre la relevancia académica de la educación musical en el grado 5 del colegio New Cambridge, de la cualificación de los productos musicales, de la incidencia en la formación integral de los estudiantes con la implementación del modelo IB, se hace necesario diseñar una evaluación que favorezca los aprendizajes de los niños del grado 5 de primaria, las mediaciones de los maestros para gestionar el conocimiento y el desarrollo de competencias musicales incluyentes en los niños y niñas de éste grado.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Diseñar una propuesta de evaluación para la educación musical en el quinto grado de básica primaria del Colegio New Cambridge de Floridablanca, Santander.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Reflexionar sobre la práctica pedagógica musical en el aula bajo los lineamientos del IB y de los requerimientos del plan de asignatura del grado 5 de primaria.
- Caracterizar la educación musical en el Colegio New Cambridge, reconociendo el papel que juega dentro de la formación integral del estudiante y de la comunidad IB.
- Establecer los referentes pedagógicos y musicales, que abordan el tema de la evaluación específicamente en educación musical.
- Definir los criterios para la evaluación propuesta.
- Proponer un modelo de evaluación contextualizada en la rúbrica

1.5 Contexto

El Colegio New Cambridge de Floridablanca es una institución de carácter privado bilingüe que ofrece sus servicios educativos a un sector de la zona metropolitana: estratos 5 y 6 de Bucaramanga, Floridablanca y Piedecuesta.

Para la reconstrucción histórica de la evolución del Colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca se parte del texto que escribió Pablo Gallinazus en el año 2013, titulado: De Como se hizo Rey.

En noviembre de 1968, queriendo consolidar su vocación y aportar a su tierra todo el conocimiento adquirido en la vida universitaria y la experiencia ganada en su primera práctica laboral, Jairo Tobías Rey llegó a Bucaramanga, donde descubrió la posibilidad de asumir un reto educativo de cara a su temperamento y a su ciudad. Fue entonces cuando llegó a sus manos la propuesta de aceptar la dirección del Colegio Santo Tomás y acorde con su espíritu resuelto, tomó la decisión y concretó este propósito el día 1º de diciembre del mismo año. Desde la Rectoría del Colegio, Jairo Tobías Rey inició el proceso de aprobación oficial ante el Ministerio de Educación. A su vez, consolidó el crecimiento académico de la Institución y generó su proyección comunitaria y cultural en el entorno bumangués, que se desplegó ampliamente durante las décadas de los 70 y los 80. Posteriormente Jairo Tobías Rey, convencido que hacia el sur de la ciudad de Bucaramanga se iba a dar un enorme crecimiento residencial, decidió adquirir un lote en el sector de Cañaveral, en ese entonces zona rural, espacio que en principio fue la sede deportiva del Colegio Santo Tomás y posteriormente se convirtió en el campus definitivo de la Institución y que fue inaugurada en el mes de julio de 1985. A partir de este momento, Jairo Tobías Rey, se lanzó al proyecto de participar dinámicamente en la revolución tecnológica e informática que vivía el mundo, para lo cual implementó, en el Colegio Santo Tomás, una educación perfilada hacia la informática y los medios de comunicación.

En la década del 90, buscando armonizar una concepción vanguardista de la educación, la institución asumió el reto de la globalización integrando en una nueva propuesta educativa, la tradición humanística del Colegio Santo Tomás con la revolución tecnológica, el bilingüismo y

los altos estándares de calidad académica. De esta forma, la ciudad empezó a contar, desde los primeros momentos, con un colegio a la medida de los retos que el mundo comenzaba a exigir. Para responder a los exigentes retos del nuevo mundo globalizado, en 1994 y acompañado de Nova Southeastern University, el Colegio Santo Tomás se transformó en el Colegio Nuevo Cambridge, el cual rápidamente se consolidó en el nivel muy superior del Icfes, desde donde inició un constante y sostenido proceso de posicionamiento que para el año 2004, lo situó en un promedio histórico de las 50 mejores instituciones educativas del país; ese mismo año, el Colegio obtuvo 14 distinciones Andrés Bello y graduó el segundo mejor bachiller del país. Una vez afianzados académicamente, se empezó a trabajar en la inserción del Colegio en un calendario de carácter internacional, mientras avanzaba significativamente en el bilingüismo y en una cultura de calidad total. Es así como el Colegio se articuló al calendario B, adoptó un estándar internacional para el aprendizaje del inglés, estandarizando a los estudiantes a través del British Council y Cambridge University; y además se certificó en calidad con la Norma ISO 9001 de Icontec y con el Modelo Europeo de Excelencia, EFQM (Fundación Europea para la gestión de calidad). Estas referencias fueron extractadas del PEI 2018 del colegio New Cambridge y como tal, éste documento está en reconstrucción debido a los cambios que se están proponiendo.

A partir del año 2021 el colegio adoptó el modelo IB y se reestructuraron todas las instancias educativas del colegio.

Para comprender la cobertura y el impacto del proyecto educativo se revisó la misión, la visión, el perfil del estudiante.

Misión: New Cambridge School ofrece una información basada en el aprendizaje activo, significativo y en contexto, con visión de impacto a la comunidad local y global, y que permite el

desarrollo de los talentos e intereses en un ambiente inclusivo y de apoyo permanente. Nuestro modelo favorece la innovación, la creatividad, la sana competencia y estimula el crecimiento intelectual, emocional, personal y social de manera equilibrada y holística.

Visión: En 2026, seremos el primer colegio de Santander en ofrecer los tres programas del Bachillerato Internacional y un colegio líder del país en resultados académicos nacionales e internacionales y de formación artística y deportiva.

Perfil del estudiante: Un estudiante de New Cambridge School es un(a) persona equilibrada, íntegra y solidaria, que demuestra pensamiento crítico, creativo y propositivo, que tiene un dominio interdisciplinario del conocimiento y que pone sus competencias y destrezas al servicio de la solución de problemas actuales en un contexto global.

Valores: Confianza, Innovación, responsabilidad, compromiso social y ambiental, Integridad.

El plan de artes se diseñó durante el año 2007 y se implementó hasta el año 2016. Se reestructuró cada año, teniendo en cuenta necesidades como la presentación del examen internacional de música durante 5 años a partir del año 2009 al 2014.

A partir del año 2017 el área de Artes se disuelve como área independiente y entra a formar parte de la facultad de humanidades hasta el año 2020. En el año 2021 el área siguió con el nombre de Artes pero dividida en dos partes según las directrices del programa IB .

El nombre de artes interpretativas para música, danza, teatro y artes visuales para pintura y diseño.

Esta es la malla curricular del Área de Educación Artística que va del grado 1 hasta el 12.

Tabla 1.*Malla curricular*

MALLA CURRICULAR		
AÑO ESCOLAR: 2022–2023 - EDUCACIÓN ARTÍSTICA MÚSICA		
NIVEL: 1 hasta el 12 grado		
DOCENTES: Música, artes visuales, danza y teatro.		
LÍDER DEL ÁREA: RAFAEL SUESCÚN		
META DEL ÁREA:		
El/ la estudiante del New Cambridge School es capaz de desarrollar sentido estético y de apropiarse de los lenguajes y técnicas propias de las artes a través de la comprensión, la creación y la interpretación de la música, la danza, el drama y las artes visuales, con el fin de tener una postura crítica frente al fenómeno del arte en las culturas locales y globales.		
Año/Eje	Respuesta	Creación
1°	El/ la estudiante es capaz de demostrar que comprende que las diferentes formas del arte son formas de expresión creadas para ser disfrutadas y sabe que se utilizan símbolos y representaciones para transmitir significados.	El/ la estudiante es capaz de demostrar que sabe que la creación artística puede llevarse a cabo de forma individual o con otras personas y reconoce los símbolos y las representaciones que utiliza para transmitir significados en su trabajo.
2°	El/ la estudiante es capaz de comprender el concepto de formar parte del público de distintas formas de arte y de demostrar que se comparte con otras personas al momento de interpretar y responder a diferentes formas de arte, incluidos los trabajos propios y los de los demás.	El/ la estudiante es capaz de comprender que puede expresarse mediante la creación artística y es consciente de que la inspiración para la creación proviene de sus propias experiencias e imaginación.
3°	El/ la estudiante puede reflexionar sobre las diferentes etapas de la creación y es consciente de que existe una relación entre el artista y el público al que se dirige. Es respetuoso con las prácticas y los trabajos artísticos de diferentes personas, culturas, lugares y épocas.	El/ la estudiante demuestra que comprende que puede usar las artes para comunicar sus ideas, sentimientos y experiencias donde valora el trabajo individual y colaborativo cuando crea diferentes formas de arte.

Año/Eje	Respuesta	Creación
4°	El/ la estudiante es capaz de utilizar estrategias, basándose en lo que sabe, para interpretar las artes y comprender la función que estas desempeñan en el mundo en que vivimos, comprendiendo que existen semejanzas y diferencias entre culturas, lugares y épocas. Es capaz de criticar su propio trabajo e identificar las áreas que debe revisar para mejorar su calidad.	El/ la estudiante es capaz de demostrar que, como artista, puede influir en el pensamiento y el comportamiento a través de sus creaciones artísticas y es capaz de establecer conexiones entre su trabajo y el de los demás, con el fin de ampliar sus ideas.
5°	El/ la estudiante demuestra que comprende que en diferentes culturas, lugares y épocas, las personas han innovado y creado nuevas modalidades artísticas. Es capaz de analizar distintas formas de arte e identificar temas o cuestiones comunes o recurrentes, reconoce que existen muchas maneras de interpretar las artes y acepta las sugerencias y las opiniones de los demás.	El/ la estudiante demuestra que comprende que su propio trabajo creativo puede interpretarse y apreciarse de diferentes modos, reconoce que la creación artística conlleva un sentido de logro, no solo durante el proceso, sino también porque les ofrece una forma de comprender el mundo que lo rodea.
6°	El/ la estudiante es capaz de comprender y dar sentido a un ejercicio artístico, interpretando las orientaciones que realizan el docente o sus compañeros con respecto a los aspectos expresivos de un lenguaje artístico.	El/ la estudiante es capaz de elaborar producciones artísticas mediante las cuales muestre la apropiación de los elementos conceptuales contemplados en clase, así como control, fluidez y destreza en cuanto al manejo técnico.
7°	El/ la estudiante es capaz de conocer y explorar las posibilidades de relación visual, auditiva, sensorio-motriz con fines expresivos y reflexionar sobre conceptos y aspectos expresivos en el análisis de producciones artísticas propias y de otros.	El/ la estudiante es capaz de desarrollar el control de elementos técnicos dirigidos a la expresión sujetos a parámetros presentes en el texto, obra o partitura, para manifestar emociones, sensaciones e impresiones.
8°	El/ la estudiante es capaz de construir y argumentar un criterio personal que le permita valorar su trabajo y el de	El/ la estudiante es capaz de conocer, seleccionar y aplicar los recursos comunicativos adecuados para expresar

Año/Eje	Respuesta	Creación
	sus compañeros según parámetros técnicos, interpretativos, estilísticos y de contextos culturales propios del arte.	impresiones, sentimientos y pensamientos mediante la interpretación musical, escénica o plástica.
9°	El/ la estudiante es capaz de aplicar con coherencia elementos de carácter conceptual y formal de las artes, planificando su proceso creativo a partir de las vivencias y conocimientos adquiridos en el contexto del aula.	El/ la estudiante es capaz de indagar y utilizar estímulos, sensaciones, emociones y sentimientos como recursos que contribuyen a configurar la expresión artística y desarrollar estrategias para presentar producciones artísticas a un público determinado.
10°	El/ la estudiante es capaz de identificar, comprender y explicar diversos aspectos históricos, sociales y culturales que han influido en el desarrollo de la música, las escénicas y la plástica, y realiza aportes significativos que enriquecen el trabajo individual y colectivo.	El/ la estudiante es capaz de concebir y producir una obra a partir de su propio imaginario y del contexto cultural, aplicando herramientas cognitivas, habilidades y destrezas propias de la práctica artística.

Para el desarrollo del plan de estudios de la asignatura de música, se plantearon dos ejes transversales desde los ciclos de pre escolar (Little) hasta bachillerato (High School) y son: Lenguaje y Exploración Técnica y Metodológica.

La recomendación que se hace como parte de la propuesta es retomar el eje de audio perceptiva por su pertinencia disciplinar.

Plan de Asignatura de grado quinto: El grado tercero pasa a ser grado 5 para el modelo IB, esto debido a la eliminación del nivel de transición y creación del grado 12.

Año académico		2022-2023	Meta del área
Grado	Quinto		Los/ las estudiantes del New Cambridge School , desarrollan sentido estético y se apropian de los lenguajes y técnicas propias de las artes, a través de la comprensión , la creación y la interpretación de la música, la danza, el drama y las artes visuales, con el fin de tener una postura crítica frente al fenómeno del arte en las culturas y globales.
Asignatura	Música		

EJE		Conocimientos y contexto	Resultados de aprendizaje
TRIMESTRE 1	AREA CREACIÓN.	<ul style="list-style-type: none"> • Afianzamiento del pulso y del acento. • Líneas y espacios del pentagrama. • La clave de sol. • Escala de Do mayor. • Motivos melódicos ascendentes y descendentes. • Instrumentos de percusión: Xilófono y marimba. • Compás de 2/4 y 3/4 	<p>El/la estudiante identifica elementos básicos de la lecto escritura musical: La clave, de sol, el pentagrama, escala mayor, pentatónica, compases de 2/4,3/4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El/la estudiante expresa ideas y sentimientos a través de una interpretación musical al unísono. • El/la estudiante crea ostinatos rítmicos y melódicos para acompañar canciones. • El/la estudiante aporta creativamente al trabajo en equipo. • El/la estudiante reconoce las partes del aparato respiratorio y su función. • El/la estudiante demuestra la habilidad de inspiración, exhalación y
Fase 1. Creación.	<p>Lenguaje.</p> <p>El/la estudiante Identificará la escala mayor, pentatónica en clave de sol, las figuras rítmicas de redonda, blanca, negra, corcheas, y sus silencios, los ritmos en compases de 2/4, 3/4, el concepto de unísono y ostinatos rítmicos y melódicos.</p>		
Fase 1. Respuesta.	<p>AREA: Respuesta.</p> <p>Exploración</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anatomía y fisiología del aparato respiratorio. • Administración del aire: Inspiración y exhalación. • Escalas ascendentes y 	

	EJE	Conocimientos y contexto	Resultados de aprendizaje
	<p>Técnica y Metodológica.</p> <p>Reconocerá su instrumento vocal y aplicará ejercicios de técnica de respiración, postura corporal, fonación para mejorar su rendimiento y utilización en el canto coral, igualmente con la técnica del instrumento de percusión: el xilófono que favorezca una buena ejecución instrumental</p>	<p>descendentes vocales y en instrumentos de placas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulación de sonidos vocales y en instrumentos de placa. • Trabajo de alternancia de manos en el xilófono. 	<p>articulación, trabajo de dos manos en la interpretación instrumental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El/la estudiante es responsable con sus compromisos individuales y grupales. (Instrumento y presentaciones grupales e individuales. • El/la estudiante es crítico y reflexivo frente a su proceso musical.
<p>TRIMESTRE 2</p> <p>Creación Fase 2</p>	<p>AREA: CREACIÓN</p> <p>Lenguaje:</p> <p>Lee, entona y escribe líneas melódicas en el ámbito de la escala mayor y pentatónica, y rítmicas en compás de 2/4 y 3/4, 4/4, y reconoce las características de los instrumentos de percusión.</p>	<p>Lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de las líneas y espacios del pentagrama. • Escala Pentatónica y mayor. • Compás de 2/4,3/4,4/4. • Ejercicios con ostinatos rítmicos y melódicos. • Profundización de los instrumentos de percusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • El /la estudiante identifica y reconoce elementos fundamentales en la lecto escritura musical: Nombre de la líneas y espacios del pentagrama. • El/la estudiante improvisa motivos melódicos sobre la escala mayor y pentatónica. • El/la estudiante improvisa motivos rítmicos sobre los compases:2/4,3/4,4/4.

EJE	Conocimientos y contexto	Resultados de aprendizaje
<p data-bbox="217 575 358 646">Respuesta fase 2.</p> <p data-bbox="412 785 610 856">AREA: RESPUESTA.</p> <p data-bbox="412 911 610 1024">Exploración Técnica y Metodológica.</p> <p data-bbox="412 1079 691 1612">Afianza los ejercicios de respiración, vocalización y afinación, igualmente la identificación de la anatomía de su instrumento vocal, como la técnica adecuada para la ejecución del xilófono.(Producción en la calidad del sonido)</p>	<p data-bbox="721 743 919 814">AREA: RESPUESTA.</p> <p data-bbox="721 869 1052 940">Exploración Técnica y Metodológica.</p> <ul data-bbox="721 995 1062 1541" style="list-style-type: none"> • Técnica vocal: postura corporal. • Ensayo de pié, ensayos sentados • Ejercicios de apoyo y soporte. • Ejercicios de dicción y afinación. • Técnica Xilófono: Trabajo de alternancia y simultaneidad en las manos. • Bordones. 	<ul data-bbox="1089 281 1435 1877" style="list-style-type: none"> • El/la estudiante participa en la producción de sus creaciones musicales individual y colectivamente. • El/la estudiante demuestra en sus trabajos musicales fundamentos de técnica vocal: Postura corporal • El/la estudiante demuestra en la interpretación de sus creaciones musicales fundamentos de la técnica vocal como: Afinación-dicción, apoyo-soporte. • El/la estudiante demuestra en sus trabajos musicales, fundamentos de técnica del xilófono: alternancia de manos y bordones. • El/la estudiante es responsable con sus compromisos individuales y grupales. (Cuidado del Instrumento). • El/la estudiante manifiesta respeto frente a las creaciones y muestras de sus compañeros.

	EJE	Conocimientos y contexto	Resultados de aprendizaje
TRIMESTRE 3	AREA CREACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Compás de 2/4,3/4,4/4. • Escala Mayor y pentatónica • Ostinatos rítmicos y melódicos acompañando canciones • Profundización instrumentos de percusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen auditivamente motivos rítmicos en compás de 2/4,3/4,4/4. • Reconocen auditivamente melodías en escala mayor y en escala pentatónica. • Identifican las características de los instrumentos de la familia de la percusión. • Analiza su proceso de aprendizaje musical basado en sus intereses y creencias, debilidades y fortalezas.
Creación Fase 3	<p>Lenguaje</p> <p>Lee, escribe, interpreta y crea motivos rítmicos y melódicos sugeridos por el compás de 2/4,3/4, 4/4 y en la escala mayor y pentatónica que favorezca la comunicación de sus ideas, creencias en un producto musical</p>		
Respuesta Fase 3.	<p>Exploración Técnica y Metodológica</p> <p>Afianza el control y dominio de su instrumento vocal y percutivo a través de ejercitaciones y práctica s paulatinas que favorezca la interpretación de ideas y sentimientos a través de la música.</p>	<p>Afianzamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica vocal: postura corporal. • Ensayo de pié, ensayos sentados • Ejercicios de apoyo y soporte. • Ejercicios de dicción y afinación. • Técnica Xilófono: Trabajo de alternancia y simultaneidad en las manos. • Bordones. 	<ul style="list-style-type: none"> • El/la estudiante demuestra una buena postura corporal en las diferentes muestras musicales. • El/la estudiante aplica la alternancia de las dos manos en la interpretación de melodías en instrumentos de placa. • El/la estudiante reflexiona sobre su proceso musical.

EJE	Conocimientos y contexto	Resultados de aprendizaje
		<ul style="list-style-type: none"> • El/la estudiante manifiesta respeto por las diversas expresiones musicales.

1.6 Metodología de la investigación

1.6.1 Tipo de investigación

El enfoque de investigación escogida para este trabajo es investigación cualitativa en educación, específicamente Investigación – Acción. En la práctica realizada a través de muchos años en el Colegio New Cambridge como docente de música en el ciclo de primary, el tema de la evaluación estuvo siempre presente. Los insumos para ésta investigación fueron dados por las observaciones hechas desde los padres de familia, y los docentes tanto de la especialidad como de otras áreas.

Eliot (Como se cita en Rodríguez, 1999) propone en uno de sus primeros trabajos realizados acerca de Investigación- acción en la escuela ocho elementos fundamentales que se enuncian a continuación:

1. **La investigación- acción** en la escuela considera importante las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por el profesor como:

- Inaceptables en algunos aspectos (Problemáticas)
- Susceptibles de cambio. (Contingentes)
- Requieren una respuesta práctica. (Prescriptivas)

2. La intención de esta investigación – Acción es que el profesor ahonde en la comprensión del problema que quiere indagar (Diagnostico) y explora los distintos elementos que éste le ofrece.

3. La investigación- *Acción* se sustenta en una postura teórica para abordar y comprender el problema, por lo tanto, suspende la acción que quiere emprender para modificar la situación.

4. La investigación – Acción, elabora un discurso sobre la problemática detectada y establece una serie de relaciones causa-efecto.

5. La investigación-acción interpreta lo que ocurre entre los agentes participantes en la situación problema.

6. Este tipo de investigación describe y explica la situación problema desde los agentes participantes utilizando su mismo lenguaje.

7. La investigación – acción tiene en cuenta las necesidades y puntos de vista de los agentes participantes, permitiendo un diálogo sincero entre el investigador y los implicados.

8. La investigación –Acción debe permitir el una información clara, abierta y espontánea que permita el avance de la investigación que no entorpezca el sondeo de la situación problema.

1.6.2 Estructura de la investigación

Estas son las etapas de la investigación – Acción del profesor que se desarrollarán de acuerdo a los objetivos propuestos:

Marco Conceptual a través de la elaboración de ideas ajustadas a unos referentes teóricos que conduzcan al tratamiento de la propuesta.

Instrumentos de evaluación Formativa, metacognitiva y sumativa por rúbricas sobre un tema específico de educación Musical a un grupo de 30 niños entre 9 -10 años de 5 primaria en el Colegio New Cambridge School.

Lo anteriormente expuesto conduce a plantear una propuesta sobre Evaluación en Educación Musical acorde a los sujetos y a los contextos ya relacionados en el contexto teórico estimado para tal fin.

1.7 Marco Teórico

Nunca se había leído y escuchado en los ambientes científicos y pedagógicos, sobre la palabra neurociencia como ahora. Se ha llegado a comprender y saber tanto de ella como también del camino que se debe recorrer para profundizar en sus misterios, que siguen sorprendiendo y despertando nuevos interrogantes (Blakemore & Frith, 2007).

Y es que la neurociencia como concepto emerge desde las prácticas que desarrollaron los griegos y que en palabras de Galeno se sintetizó en pneuma vital o la teoría de los espíritus animales. Siglos más tarde (XVI), a la luz cartesiana, se mostró como una impresión ligada a la concepción (cuerpo-alma) y a partir del siglo XIX surge la definición electroquímica del cerebro

abordada por el premio Nobel Carl Scott Scherington y Santiago Ramón y Cajal, considerados como los padres de la neurociencia moderna (Valderas, 2017).

Éste concepto ha despertado el interés de muchos, por la pertinencia de su objeto de estudio y que compete a todos los seres humanos, hasta el punto de pensar que con el término neuro ha habido uso y abuso. (Cumpa Valencia , 2019). Interrogarse sobre de dónde se origina la conciencia, el pensamiento, las relaciones sociales, el aprendizaje, la creatividad, el libre albedrío, la percepción, la emoción, (Manes & Niro, 2014)son interrogantes que cobran fuerza a la luz de éstos nuevas concepciones que refiere al cerebro, su manera de funcionar y buscar respuestas desde los distintos campos de la ciencia y de las humanidades, es decir se asume como un gran concepto en donde confluyen diversas disciplinas y saberes.

De dicha interdisciplinariedad nacen algunos campos de estudio que adoptaron el prefijo neuro y que fueron reconocidos por la comunidad científica. Un ejemplo es: Neuroanatomía, neurobiología, neurología, neuropsicología, neuroeducación (Blakemore & Frith, 2007), etc.

En la educación, especialmente la escuela no es ajena a este momento y se inicia un movimiento dentro de ella, que avala la aplicabilidad de la neurociencia en los procesos de enseñanza aprendizaje. Acoger éste conocimiento dentro de las prácticas educativas, abre el horizonte a maestros, quienes empiezan a través de sus reflexiones la transformación de sus experiencias pedagógicas , que posibiliten un espacio para la singularidad , para la creatividad , para la indagación y que establezcan un diálogo con ese otro, hacia quien va dirigido un discurso pedagógico que tenga sentido, que tenga en cuenta sus necesidades, que comprenda su diferencia y su manera de aprender (Salas, Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia, 2008).

Esa nueva visión de aprendizaje en donde la instrucción es reemplazada por la pregunta, por las dudas, impacta notablemente al paradigma de maestro como dueño de la verdad y lo va enrutando hacia un rol orientador, que debe tener como premisa, ser un estudiante eterno y construir el conocimiento desde y para la divergencia.

Así, surgen modelos pedagógicos que comienzan a estructurarse bajo el concepto de neuroeducación (Carvajal, 2019) y aparecen para dar respuestas a una serie de cuestionamientos y pretensiones acerca de la optimización de las prácticas educativas en la escuela, con el objetivo de encontrarle significación al acto de conocer.

Algunas instituciones educativas empiezan a determinar la aplicación de dichos modelos, seguramente dándole la oportunidad a la experimentación y apostando por una nueva mirada. Los maestros se empiezan a interesar por conocer la esencia, las características y las maneras de adscribirlos dentro de sus espacios y procesos de enseñanza aprendizaje.

Si bien es cierto que el aporte sobre el estudio del cerebro y sus implicaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje, han sido definitivos para provocar las deliberaciones y generar los cambios en las prácticas pedagógicas actuales, existen pocas evidencias de las relaciones neurociencia-modelo pedagógicos -diseño curricular. (Carvajal R., 2019) . Todavía no se manifiesta en la práctica educativa una presencia real y significativa de las investigaciones en neurociencia, sin desconocer claro está, los grandes avances en cuanto al estudio del cerebro y sus conducciones neuronales que participan en el desarrollo de aprendizaje competenciales. (Blakemore & Frith, Como aprende el cerebro, 2007).

A pesar de esto, la escuela empieza a apropiarse de los discursos pedagógicos con énfasis en los estudios de neurociencia y aparece a principios de los años 80 la teoría de las inteligencias múltiples, avalada por el psicólogo norteamericano Howard Gardner quien sostiene que no hay

una sola inteligencia y presenta una gama de 7 inteligencias asociadas cada una a una representación mental, inherente a ellas van los estilos de aprendizaje. Así, los docentes, incluso padres de familia, empezaron a indagar sobre sobre la naturaleza del conocimiento en su estudiante e hijo, respectivamente y su relación con su proceso de aprendizaje.

Se puede señalar que con los estilos de aprendizaje se empieza a dar un vistazo que precisa a la particularidad del ser humano, a la diferencia en las maneras de conocer, a abrir los abanicos de posibilidades de cómo se aprehende, de cómo se piensa, de cómo se decide y de cómo se siente. (Salas R., 2007, p. 15).

La disciplina musical en el aula de una institución que precisamente no tiene la modalidad artística, no se abstrae de éste momento. La música por si misma tiene el poder de convocar, se le atribuyen muchas utilidades desde lo terapéutico emocional, hasta su utilidad para el aprendizaje de idiomas, de las matemáticas y de otras áreas del conocimiento.

Por tener una condición tan ambigua en cuanto a su relevancia académica en la escuela, no porque no sea una disciplina rigurosa en cuanto a su carácter de formación técnica y holística , algunas veces es abordada desde los planes de estudio , como una materia opcional que garantiza a los estudiantes un espacio lúdico sin compromisos ni responsabilidades.

Incluso, todavía entre los maestros de música existe la idea sobre las artes y la música como una asignatura apta para estudiantes con un gran talento, con herencia familiar musical o para estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje.

Bajo éstas apreciaciones y a partir de las prácticas musicales en el aula, se pueden acoger éstas percepciones claramente, pero no como un único perfilamiento de niños y niñas aptos para experimentar con la música en la escuela. Las aulas están llenas de diversidad y diferencias, por lo tanto, los estilos de aprendizaje, los procesos reflexivos que se generan tanto en la enseñanza

como en el aprendizaje en donde se involucran y participan maestros y estudiantes , es el insumo más importante para la aplicación de evaluación por rúbricas.

Para hacer música se necesita del otro, ya sea para conformar un coro, una orquesta, el público para escuchar al intérprete. Aquí, es donde se justifican las teorías de las maneras distintas de aprender y las formas de evaluar.

Quizás al democratizar la música en la escuela, en donde todos tengan la oportunidad de recibir lecciones desde diferentes ángulos y enfoques, en donde la voz de los estudiantes es tomada en cuenta desde lo propositivo sobre lo que necesitan aprender, se hace necesaria su delimitación en cuanto a ejes de formación, objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones.

Hablar de objetivos, contenidos, metodologías es muy frecuente en la asignatura de música y sobre ello existe una vasta información de estudiosos que han profundizado el tema. Hablar de evaluación en educación musical que en últimas contiene todo lo anterior no es tan frecuente. En el día a día, las experiencias evaluativas de ésta disciplina en el aula, se convierte en acciones de carácter especulativo significativas para el maestro y para el estudiante, quienes necesitan urgentemente hacer un diálogo pedagógico que posibilite un avance.

Los maestros de música, aunque conocen instrumentos evaluativos comunes a otras disciplinas, no han abordado con profundidad la especificidad de la asignatura y por éste camino se puede llegar a la divagación. Pensar que la música es como muchos plantean una actividad de expresión libre y natural es marginarla y dejarla como un conocimiento de prácticas amorfas, carente de sentido productivo, cultural y crítico.

Entonces, la pregunta importante para entrar a profundizar sería: ¿Qué es evaluar?

Evaluar es medir, es observar procesos para el logro de objetivos, es dar respuesta a metas propuestas, es cambiar. Los cambios en un proceso de enseñanza-aprendizaje se producen

después de la aplicación de la evaluación y que no son más que una apreciación objetiva o subjetiva sobre determinada situación. No siempre viene de los espacios académicos, también está en los procesos de la vida misma. Esta debe ser natural, espontánea. (De la Herrán Gascón, 2014)

Ahora bien, una evaluación educativa es el producto del diseño de unos objetivos, de metodologías, de estilos de enseñanza y de aprendizaje, que se aplica para evidenciar los conocimientos y también los aspectos psicológicos, que influyen a la hora de mediar el aprendizaje de los saberes requeridos en la escuela.

Siguiendo en ésta dirección es importante destacar un elemento fundamental en la esencia de la evaluación y es la validez. La palabra validez, se explica como un instrumento que mide lo que se pretende verificar. (Anijovich R. , y otros, 2010) y abarca no solo a la prueba, también a la organización de contenidos y herramientas pedagógicas (Anijovich , y otros, 2010)

Samuel Messick (1.991,1.992, 1.996) es un estudioso sobre el tema de la validez de la evaluación y ha profundizado sobre ella. En su argumento a favor de la validez por encima de la confiabilidad, sugiere seis tipos interdependientes entre sí y son los siguientes: Validez de contenido, validez sustancial, validez estructural, generalizada, de factores externos y de aspectos consecuenciales. Todos ellos deben ser tenidos en cuenta cuando se traza una evaluación de calidad que promueva el verdadero aprendizaje.

Aunque ha habido progresos sobre la forma de evaluar en cuanto al elemento meramente instrumental, en donde al evaluador se le considera como un agente ecuánime que asigna valores a respuestas casi infalibles, hoy se transita hacia a una apreciación más amplia, que vincula al estudiante como observador de sus procesos y al maestro como orientador y animador de los mismos.

Es una tarea harta compleja que invita a maestros e instituciones educativas para afrontar éste gran desafío, por ser pensada como una evaluación vinculante y plural. (Tiburcio, 2012, pág. 3). Por lo tanto, la validez, aspecto fundamental en la evaluación debe estar presente tanto en la selección de contenidos como en las estrategias pedagógicas que mediarán el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Anijovich R. , y otros, 2010)

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, es relevante denotar y ahondar en la evaluación musical como proceso pedagógico, que, si bien tiene y adopta la validez como elemento fundamental en su diseño aplicativo, también muestra un aspecto diferencial en cuanto a su objeto de estudio. Este aspecto diferencial se manifiesta en las prácticas de las competencias musicales basadas en destrezas perceptivas, motrices, auditivas y expresivas y que necesitan de un buen tiempo para lograr resultados de calidad. (Pascual Mejía, Modelos de Programación en Educación Musical, 2002).

Bien dice Sanmartí (2007) en su libro 10 ideas clave, Evaluar para aprender que la evaluación y su relación sinérgica con los contenidos, las herramientas didácticas vinculantes con el aprendizaje y la evaluación, son elementos indisolubles. La evaluación cumple una función reguladora y la llama el motor del aprendizaje. Este autor da importancia y validez al error como parte del aprendizaje, así como a la autoevaluación y coevaluación.

Las preguntas de qué evaluar y cómo evaluar la educación musical en la escuela, se remite a las destrezas competenciales de los estudiantes, requeridas por un modelo pedagógico particular adscrito a una institución, por consiguiente, al reflexionar y determinar el tipo de evaluación, se empiezan a resolver las incertidumbres que se presentan en el acto formativo musical. (Alsina, 2010)

Con todo esto, evaluar en música debe tener cambios importantes, pasando del carácter del imaginario subjetivo del docente de música, hacia un proceso de reflexión profunda acerca de qué y cómo evaluar, teniendo como soportes los estudios de la neurociencia, los estilos de enseñanza y de aprendizaje y de evaluación de acuerdo a requerimientos emanados del modelo IB.

Si se trata de qué enseñar, es decir de secuenciar los contenidos que se van a proponer en un plan de estudios de artes en éste caso de música, entonces es imprescindible trabajar en el abordaje de los ejes de formación de lo educativo y lo expresivo. Si se interrelacionan el aspecto educativo y expresivo a la vez, claramente el estudiante tendrá diversas herramientas para expresarse musicalmente. Así mismo los procesos evaluativos apuntarán, a la consecución de los objetivos que plantean los ejes de formación, que manifiesten la multiplicidad de maneras de conocer y aprender la música (Elliot, 1995).

Entonces para empezar a considerar la evaluación musical, se hace imperioso indagar sobre cómo se aprende. Si bien es cierto que los factores genéticos y culturales son parte fundamental en el desarrollo de destrezas, también es cierto que éste tipo de aprendizaje no se da de manera natural y debe ser inducido y orientado. Ese acompañamiento que se ofrece, debe llevar al estudiante a progresos paulatinos que finalmente en la música se verán y se oirán no solo en los ensambles instrumentales, también en las reflexiones sobre valores agregados musicales como el trabajo en equipo, la capacidad de escucha y el acto creativo musical.

En otras palabras, evaluar en música, es una acción pedagógica de verificación a través de diferentes estrategias. Evaluar en música no es solamente medir y contar respuestas acertadas, pues las prácticas musicales se alimentan del error particularmente en lo que se refiere a las destrezas perceptivas, motrices asociadas al aprendizaje de un instrumento musical.

Evaluar en música también es observar y orientar el trabajo en equipo, es llegar a acuerdos sobre cómo se escucha cuando se está preparando una pieza musical en un ensayo, sobre cómo se escucha cuando se hace parte de un público. Evaluar en música es animar a partir de la retroalimentación, para que las dificultades sean parte del autoconocimiento y las fortalezas se conviertan en destrezas significativas. Detrás de un desempeño excelente, aprobado o no, hay una historia de vida, tanto del maestro como del estudiante en el aula. “Dime como evalúas y te diré como aprenden tus alumnos” (Monereo C., 2009).

1.7.1 Perfiles de dominancia: (Modelo Tricerebral)

Así como existen estilos de aprendizaje, hay tantos perfiles de dominancia. Los perfiles de dominancia refieren a conexiones cerebrales únicas en cada persona. Los sentidos funcionan como analizadores de frecuencias y a su vez el cerebro es el analizador de frecuencia de los sentidos. Cada persona tiene una manera específica para captar la información sensorial y una conexión de un sentido con el hemisferio dominante. Esto es lo que hace que cada uno tenga un estilo particular de aprender.

Estos perfiles de dominancia serán las cartas de navegación que determinarán los estilos de aprendizaje, es una relación biunívoca. Por eso cuando el estudiante accede a nueva información, inmediatamente activará sus sentidos dominantes que se manifestarán de manera oral, escrita o gestual. (Salas R., Estilos de Aprendizaje a la Luz de la Neurociencia, 2008)

Paul Denison (1.985) creó un modelo para medir y caracterizar los estilos individuales de aprendizaje, el cual ha demostrado ser muy útil. Este modelo hace referencia a los hemisferios cerebrales dominantes y su relacion que muestra una preferencia por una mano más que otra, un

ojo más que otro, un oído más que otro, de acuerdo al hemisferio dominante. Sin embargo, dejó de lado el sentido propioceptivo.

Para determinar esos perfiles de dominancia que son fundamentales en los procesos de enseñanza aprendizaje, es recomendable tener en cuenta un modelo a manera de autoexamen o coevaluación, con el fin de evitar la subjetividad en la misma, otros serían a través de un examen muscular (Salas R., Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia, 2008)

La música por lo que le corresponde, desarrolla destrezas técnicas las cuales las vinculan directamente con el cuerpo y sus funciones motrices. Leer una partitura para interpretar un instrumento, es una conexión ojo, mano, oído; ojo pié, oído; ojo –sistema vocal, oído, que impulsan estímulos y hace que el cerebro pueda decodificar esa información. Así, los perfiles de dominancia se obtienen a través del examen muscular. Cada músculo está unido a un nervio, éstos envían la información al cerebro. Un trabajo interdisciplinario entre especialistas, kinesiólogos y maestros, aparte de otros, favorecerían el logro de resultados óptimos y a su vez mejorarían los desempeños de los diferentes estudiantes en la disciplina musical.

Este tipo de intervención interdisciplinar en las experiencias musicales en el aula, tendría un carácter de evaluación diagnóstica, para implementar procesos de enseñanza-aprendizaje que tenga en cuenta: la diversidad en las formas de aprender, las herramientas para orientar esa diversidad y la forma de evaluar. (Salas R. , Estilos de Aprendizaje a la luz de la neurociencia, 2008) .

Esas otras competencias que en éste trabajo se mencionan como valores agregados y que corresponden al trabajo en equipo, capacidad de escucha y acto creativo serán profundizados en el capítulo de evaluación por rúbricas.

Por ésta razón, conocer el perfil básico de dominancia de un estudiante, es muy útil para el maestro, porque entrega información sustancial sobre cómo cada estudiante asimila conceptos. Ellos detectan potenciales bloqueos de aprendizaje y sugieren posibles actividades integradoras que ayuden a establecer un aprendizaje de cerebro total. También dan información acerca de las preferencias de un aprendiz en la escuela, casa, trabajo y la manera de establecer relaciones familiares, de amistad y laborales.

Teniendo ésta información los maestros pueden acercarse a diseños de instrumentos de evaluación que se parezcan a los estilos de aprendizaje según sus perfiles de dominancia.

1.7.2 Estilos de aprendizaje

Hablar de estilos de aprendizaje es también hablar del cerebro y su manera de funcionar. (Salas R., Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia, 2008) En el aula se hace evidente ésta relación. Cada estudiante tiene una forma diferente de gestionar su aprendizaje de acuerdo a sus percepciones. (Salas R., Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia, 2008)

Sobre la aparición de su nombre hay diferentes versiones que le atribuyen en su orden a: William James quien lo define como un rasgo característico de cada ser humano, Carl Jung como tipos psicológicos y G Allport como estilo cognitivo “maneras distintivas de vivir el mundo”, todos éstos conceptos poco a poco fueron dando forma a su acepción actual.

Inicialmente los estilos de aprendizaje se suscribieron a los estilos cognitivos. Messick (1994) hace alusión a tres grandes matrices que han sido la base para los estilos cognitivos: psicología diferencial, psicología psicoanalítica del ego y la psicología experimental del conocimiento. (Salas R., Estilos de aprendizaje a la luz de la Neurociencia, 2008)

El concepto estilos de aprendizaje ha tenido sus defensores quienes en su mayoría los enmarcan solo dentro de las formas de aprendizaje cognoscitivas. Luego fué Keefe quien alternó elementos comunes de todas las teorías y argumentó que éste paradigma se basa fundamentalmente en tres estándares de pensamiento: La teoría de la personalidad, la teoría e investigación del procesamiento de la información y la investigación sobre la interacción aptitud-tratamiento. (Salas R. , Estilos de Aprendizaje, 2008) .Esta concepción ya viene a mostrar otro enfoque de los estilos de aprendizaje en donde no solo se privilegia el aspecto cognitivo , si no lo afectivo y esas fuerzas internas y externas que influyen en el acto de conocer.

Para efectos de éste trabajo y entendiendo que las prácticas pedagógicas actuales, demandan orientadores y maestros que vayan más allá de una enseñanza de conceptos musicales, teniendo en cuenta la historia sonora de vida de los estudiantes, de su voz y presencia en el aula, a continuación se expondrán las tres corrientes esbozadas por Keefe, por la pertinencia de sus argumentos para éste trabajo.

La Teoría de la Personalidad: Se aborda desde la perspectiva Jungiana que enuncia los tipos psicológicos desde un sistema holístico, para describir las características particulares de las adaptaciones humanas y plantea el tipo psicológico de acuerdo a su manera de reaccionar y actuar frente a diversas situaciones de la vida cotidiana. Claramente hace un paralelo entre las personas que determinan sus acciones desde lo exterior y desde lo interior. Carl Jung los denomina Extravertidos e introvertidos respectivamente.

Así, cada uno de ellos de acuerdo a esas categorías, usan cuatro funciones básicas de adaptación ante las experiencias. Dos, plantean las formas de percibir o de asumir una información y dos emiten respuestas en forma de juicios y toma de decisiones (Salas R. , Teoría de la personalidad, 2008).

El planteamiento de éstas categorías son las que dan sustento a los diferentes tipos de personalidad. A continuación, se describirá brevemente las características de los tipos de adaptaciones que son a importantes a la hora de definir las maneras y estilos de aprender.

Sensación e intuición: Esta consideración determina la forma como aprehendemos la información. Cuenta con los 5 sentidos para evidenciar el conocimiento proveniente de la observación detallada de las personas, de los objetos o del mundo. Es totalmente perceptivo y Jung llama a esto la sensación.

Diferente es la intuición cuya información proviene de lo abstracto basada en los instintos, son los mensajes tácitos, lo que se construye a través de las estructuras mentales o preconceptos. (Salas R. , Sensación e Intuición., 2008)

Todas las personas usan éste tipo de categorías pero siempre hay una más dominante que otra al momento de actuar frente a determinadas situaciones.

1.7.3 Pensamiento y sentimiento.

Según Carl Jung, todas las decisiones que las personas toman no son hechas bajo el azar. Siempre las determinaciones que se escogen ante los hechos que se presentan cotidianamente están guiadas bajo dos opciones. Una por el pensamiento y otra por el sentimiento.

Las personas que asumen decisiones con el pensamiento son personas que utilizan la reflexión, el análisis de las causas y de las consecuencias, se alejan de las percepciones subjetivas, tratando de ser equilibrados y buscar los posibles escenarios si se toma uno u otro camino.

Por el contrario, las personas que lo hacen desde el sentimiento siempre lo harán desde la subjetividad de sus percepciones, generalmente la lógica y la razón no median las decisiones.

Lo ideal según Jung es tener equilibrio en el uso de estas elecciones para la toma de decisiones. Cuando se siente cómodo al tomar decisiones y son de fácil aceptación se percibe como ecuanimidad en el pensamiento y sentimiento.

Sin embargo, algunos seguidores de Jung quienes experimentaron y aplicaron ésta teoría que habla sobre las diferencias individuales a su círculo familiar, encontraron que debería tenerse en cuenta otras variables como la percepción y el juicio, para la toma de decisiones. Quienes aportaron éstos nuevos elementos fueron Katharine Briggs e Isabel Myers a través de un test que es muy usado en la actualidad y que ha sido probado y confiable. El MBTI es un test que se diseñó para que las personas tengan la posibilidad de conocer características de su personalidad y diferencias entre si.

1.7.4 El Modelo tricerebral de Waldemar de Gregory

Waldemar Gregory es un sociólogo brasileño que se dedicó al estudio de los modelos de estilos cerebrales y sostiene que, para efectos educativos específicamente de los procesos de aprendizaje, el cerebro es un sistema con funciones especializadas que regula los estímulos y los transforma en imágenes , conceptos , que se manifiestan en las actuaciones de las personas al interactuar en sus entornos.

Además de sistémico, Gregory también le endosa otra categoría a la cual denominó triádico, que consiste en su articulación a través de tres partes. Dos en competencia y uno en

cooperación o viceversa. Y justifica éste modelo en la teoría de la física cuántica que refiere a la energía como un sistema ternario que se repite por todo el universo.

Los paradigmas anteriores en donde se concebía al cerebro como un proceso único llamado inteligencia, razón, así como el llamado hemisferio derecho e izquierdo, dan paso a una nueva concepción. El cerebro triádico. (Salas R. , El Modelo del Tricerebrar de Waldemar de Gregory, 2008)

El cerebro triádico está conformado según Gregory por tres partes: cerebro, izquierdo, central y derecho y se relacionan conjuntamente. Para entender un poco más ésta definición se detallará las características de cada cerebro:

Cerebro Central: Es el más antiguo, es el cerebro irracional el biológico.

El cerebro derecho: El límbico del encéfalo, emocional, creativo.

El cerebro izquierdo: Es el lado analítico, lógico, reflexivo.

Sobre ésta teoría se han hecho críticas debido las confusiones en las formas como Gregory describe los tres cerebros en relación con el neocórtex.

Para efectos de precisión, otros autores han denominado a éstos tres cerebros bloques: el izquierdo y el derecho siempre en relación con el neocórtex y el cerebro central. (MarcadorDePosición7) (Salas R. , El modelo del tricerebrar de Waldemar Gregory, 2008)

El Bloque izquierdo neocortical límbico: Regula las funciones verbales, analíticas, racionales, abstractas y de atención.

Bloque Central: Regula las funciones reproductivas de supervivencia, instintivo, vegetativo, motor, rutinas hábitos.

Bloque Derecho neocortical límbico: Imaginativo, intuitivo, emocional, sensorial, espacial, artístico.

Si bien es cierto que los aportes que se han dado desde ésta perspectiva de la neurociencia a la educación y que han transformado las prácticas educativas pedagógicas, también hay detractores que no reconocen el cerebro triádico.

De todas maneras , conocer éstos aportes, amplían y facilitan en gran medida a los docentes su tarea en la comprensión de cómo aprenden las personas, las estrategias que se deben utilizar para lograr aprendizajes efectivos y significativos y la forma de recolección de evidencias de los procesos de aprendizaje.

2. Propuesta de Evaluación

2.1 Presentación

En el contexto escolar de básica primaria, la evaluación en la educación musical es un tema sobre el cual no se ha dicho la última palabra. Tal vez esto genere ruido y en cada escuela, cada docente diseña instrumentos evaluativos que bien pueden parecer objetivos, en el afán de cumplir con contenidos, objetivos y, herramientas didácticas. Todo esto sucede sin pasar por una reflexión pedagógica, siendo éste un aspecto álgido y a su vez fundamental en las experiencias formativas musicales.

Hecha una observación durante las actividades de clase durante 15 años de experiencia, se caracterizará a los estudiantes de quinto grado de primaria del colegio New Cambridge de Floridablanca, mencionando algunas características que corresponden a sus hitos de desarrollo en general.

Sus edades oscilan entre 10 a 11 años. Son niños y niñas en los cuales se manifiestan algunos rasgos de preadolescencia, que se observan en su aumento de estatura, algunos leves cambios en la voz específicamente los niños y en su conformación física, especialmente las niñas. En general son niños alegres, altamente competitivos en los campos del conocimiento de su preferencia. Les gusta trabajar en grupo siempre y cuando se asocien con su mismo género o con sus amigos. Manifiestan rechazo hacia los niños que no tienen el mismo desempeño académico. Su nivel de tolerancia a la frustración es muy bajo, especialmente cuando obtienen en las evaluaciones calificaciones y desempeños por debajo de 85. Son niños y niñas en su mayoría

sobreprotegidos. Generalmente no les gusta trabajar en grupo hacia la consecución de una meta. Prefieren hacer sus trabajos de manera individual. Su capacidad de escucha es de un nivel bajo. Les cuesta trabajo escucharse entre sí. Les agradan las actividades lúdicas, trabajan en las actividades musicales sugeridas siempre y cuando no se les hagan exigencias de formación específicas. Son niños y niñas con suficientes aptitudes musicales, pues la mayoría vienen estudiando en el colegio desde el nivel de maternal (6 meses) y desde esas edades se imparte la clase de música en el colegio. Se les dificultan las actividades propositivas a través de ejercicios que desarrollen su pensamiento creativo musical, debido al poco énfasis que se hace al desarrollo de éste aspecto, desde las diferentes asignaturas. Al iniciar el año se les dificultaba cumplir con sus materiales de trabajo como xilófono, sus dos baquetas y el cuaderno pues no lo consideraban necesarios. A partir de la implementación y aplicación de rúbricas éste aspecto ha mejorado notablemente. Las niñas son más afinadas que los niños y participan espontáneamente más que los niños, especialmente en actividades de percusión corporal. Manifiestan en su mayoría inseguridad al expresarse musicalmente de manera individual.

Através de la experiencia acumulada en más de 20 años de trabajo en la formación musical en el contexto del aula de clase y partiendo de una reflexión sobre las prácticas de mediación entre el conocimiento, la pericia musical, la formación holística y como se está orientando la verificación del aprendizaje, la propuesta acerca de evaluación por rúbricas toma sentido, en cuanto a la pertinencia formativa que tiene su aplicación.

Dadas las necesidades del grupo quinto grado de primaria del colegio New Cambridge, manifiestas en el bajo nivel de tolerancia a la frustración en cuanto a las calificaciones por debajo de 85, el rechazo hacia el trabajo en equipo con diferentes niños y niñas del grupo, el bajo nivel de capacidad de escucha insumo fundamental en las praxias musicales y en el temor observado

para asumir retos en los trabajos de pensamiento creativo, se hace necesaria y fundamental una revisión de las formas de evaluación en ésta disciplina en relación con los contenidos y herramientas didácticas utilizados.

Por lo tanto, ésta inspección permite que el papel del maestro orientador, a través de este tipo de evaluaciones que aquí se proponen, sugieran al estudiante una orientación y reflexión hacia su propio proceso de aprendizaje, hacia la introspección, es decir es un llamado hacia su autonomía. (Chacón Solís, ¿Qué Significa evaluar en la música?, 2012)

2.2 La Rúbrica

La rúbrica es una herramienta evaluativa que abarca aspectos esenciales de los contenidos que se desarrollan en un período académico determinado y que enruta el aprendizaje disciplinar y holístico. Permite a los estudiantes el conocimiento de las reglas de juego acordadas con sus maestros a través de los niveles de desempeño, los criterios de logro, las valoraciones cualitativas y cuantitativas si así se requiere. Por último, también refleja en buena medida el tipo de mediación que hace el maestro como orientador de contenidos. (Giraldez, y otros, 2010)

Igualmente sucede con las competencias socioafectivas como el trabajo en equipo, la capacidad de escucha, el nivel de responsabilidad y el desarrollo del pensamiento creativo, ellas sostienen el carácter que tiene la práctica musical cooperativa. Buena parte del hacer musical se da en colectivo. Entonces el tipo de rúbrica que se pacta y se diseña con los estudiantes permite una auténtica participación, a través de la retroalimentación posibilitando el aprendizaje mediante la evaluación por interacción entre pares. En otras palabras, la coevaluación (Moreno Olivos, 2012)

Otra ventaja de la evaluación por rúbricas para el estudiante es que permite la autoevaluación, al tener claridad de lo que se desea alcanzar, es decir le da una oportunidad para que reflexione sobre su aprendizaje y oriente sus resultados hacia una continua mejora de ellos, esto hace que sea justa y tenga en cuenta las diferencias y diversidad en el aula. (Chacón Solís, 2012).

La evaluación musical por rúbricas en el contexto de la escuela primaria debe abarcar los elementos técnicos o competenciales de la disciplina musical, de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal, éste último es indispensable a la hora de hacer música y al que realmente muy poco se le presta atención. La competencia actitudinal se manifiesta en: El trabajo en equipo, la actitud individual, la capacidad de escucha, el pensamiento creativo y la responsabilidad frente a sus compromisos individuales y grupales los cuales aportarán de manera definitiva al aprendizaje musical. Conforme a esas competencias anteriormente mencionadas, éstas llevan implícitas unas categorías para promover el saber musical que van desde aquello que sabe el estudiante, pasando por el cómo lo hace, el acto de mostrar y finalmente el saber hacer. (Giraldez Andrea, Alberdi, & Pep, 2010) .

2.2.1. Elementos de la Rúbrica: La rúbrica tiene cuatro elementos y son.

Criterios: Son las normas o guías de un aprendizaje, en otras palabras los contenidos que determinarán los niveles de desempeño.

Niveles de Desempeño: Definen la calidad del desempeño del estudiante a través de escalas.

Tipos de Niveles: Son descriptivos en cada nivel y van acompañados por un número de acuerdo a la calificación numérica que tenga la institución. Es decir, son de carácter cualitativo y cuantitativo

Descriptores – Observaciones.

Muestran la descripción detallada de cada nivel, es decir éstos muestran las diferencias en cada nivel de desempeño.

De manera concreta, una rúbrica evalúa: Conceptos, procesos y productos.

2.2.2 Tipos de Rúbrica.

Holística o Global: Estas se centran en un único criterio de evaluación.

Rúbrica Analítica. Se tienen en cuenta varios criterios en relación con el producto evaluado.

Para el diseño de las rúbricas de evaluación globales y holísticas tienen los siguientes pasos.

- Resultados de aprendizaje según los contenidos seleccionados
- Título de la Rúbrica
- Niveles de Desempeño o escalas
- Descripciones de cada nivel de desempeño. (Magisterio TV, 2021)

La evaluación por rúbricas se propone tanto para las evaluaciones formativas como para las sumativas y metacognitivas. Entendiendo por evaluaciones formativas aquellas que están mediadas por reflexiones personales acerca de su aprendizaje y la implementación de estrategias entre maestros y estudiantes para mejorar los resultados a partir de tal evaluación por rúbricas.

La sumativa es la evaluación final de un proceso a la cuales se le asignan puntuaciones y también se puede utilizar la rúbrica evaluar sus resultados.

Ejes de Formación Musical en el grado 5

Se propone continuar con los dos ejes de Formación musical planteados en el plan de estudios y son: Lenguaje musical, Exploración Técnica y Metodológica. Se recomienda incluir nuevamente el eje de Audio perceptiva, teniendo en cuenta que éstos tres ejes permiten a los estudiantes identificarse en sus aprendizaje y desempeños con todos, o con dos ejes, o con uno, es un abanico de tres posibilidades que facilitan la experimentación con la música. Además conecta al maestro directamente con los contenidos de cada eje, sus objetivos, sus herramientas didácticas y por lo tanto con el diseño del instrumento evaluativo por rúbricas. Lo anteriormente descrito promueve un proceso de enseñanza aprendizaje en un aula democrática que tenga en cuenta a todos los estudiantes con sus necesidades y motivaciones. (Pascual Mejía, Música y Proyecto curricular, 2002)

Las metodologías musicales se abordan de una manera ecléctica de acuerdo al contenido e intenciones formativas que se necesitan según los requerimientos IB.

Para el eje de lenguaje musical se toman los métodos de Kodaly y Martenont por su trabajo con el solfeo y acercamiento a la lectura musical.

Para el eje de Exploración Técnica y Metodológica: Para el desarrollo de sus contenidos se aplican los métodos, además de los pedagogos anteriormente mencionados, el método de Carl Orff y el método BAPNE que traduce: Biomecánica-Anatomía-Psicología-Neurociencia-Etnomusicología.

Para el trabajo del eje de Audioperceptiva los métodos que se aplican en las diferentes actividades son Edgar Willems y Murray Schafer.

Muy someramente se describirá la intención formativa musical de los dos ejes planteados en el plan de estudios del colegio New Cambridge de Floridablanca en el grado 5 y también del eje que se sugiere incluir al plan de estudios, como es el eje de Audioperceptiva.

Lenguaje Musical:

Trabaja la conceptualización de las cualidades del sonido y su relación con la música, el lenguaje musical convencional y otras formas de leer, escribir e interpretar la música.

Exploración Técnica y Metodológica: Experimentación con la voz, educación vocal y canto, trabajo rítmico corporal, experimentación con instrumentos musicales pedagógicos y específicamente musicales, la aplicación de la técnica para placas como xilófono, marimbas, experimentación con campanas y tubos temperados en prácticas musicales individuales y colectivas.

Audioperceptiva: Se trabajan procesos perceptivos musicales enfocados en el sonido y sus parámetros, técnicas de discriminación auditiva, audición de obras musicales, planos de la audición, técnicas y recursos de la audición activa, todo esto para favorecer la capacidad de escucha, como requisito fundamental para el aprendizaje en general y luego dirigirla hacia lo disciplinar y así comprender el fenómeno sonoro musical.

Considerar éstos tres ejes de formación dentro del plan de estudios de música en el grado 5 de primaria, permite que tanto docentes como estudiantes, transformen prototipos sobre la enseñanza y aprendizaje respectivamente de la música y quienes generalmente le atribuyen al canto o ejecución de un instrumento, como los indicadores del saber y el hacer musical.

Por lo tanto, a través de la implementación de la evaluación mediante rúbricas, se promueve el trabajo de los tres ejes, con el fin de contribuir a un desarrollo musical más íntegro e

incluyente que va en consonancia con la teoría del modelo Tricerebral. (Salas R. , Estilos de Aprendizaje a la Luz de la Neurociencia, 2008).

Ahora, con la evaluación a través de rúbricas de éstos tres ejes, se hace necesario que el peso en porcentaje de cada uno sea equitativo y así se puede apreciar y concretar la pertinencia de los estilos de enseñanza-aprendizaje de ésta propuesta.

2.3 Evaluación de Competencias Cognitivas, Actitudinales y Procedimentales Transversales en los tres ejes.

Las destrezas de trabajo en equipo, capacidad de escucha, actitud individual, pensamiento creativo y la responsabilidad atraviesan los tres ejes de formación musical en el New Cambridge School en el grado 5 y se consideran insumos esenciales para las herramientas evaluativas por rúbricas, es decir serán los aprendizajes a nivel actitudinal que serán evaluados por rúbrica.

El concepto meramente disciplinar específico de la educación musical, también será evaluado a través de procesos metacognitivos pues para el desarrollo de una destreza técnica musical se requiere de un buen tiempo de trabajo constante. Dicho proceso metacognitivo tendrá una rúbrica

Cabe resaltar que la mediación del maestro con su estudiante en las diferentes experiencias cotidianas en el aula debe estar presente y la relevancia del vínculo afectivo que se da entre maestro y estudiante. Esta relación determinada por la dimensión afectiva -efectiva posibilitará un proceso de enseñanza -aprendizaje mucho más consensuado, porque con ella cobra valor la empatía al tenerse en cuenta la voz del estudiante. El docente escucha esa voz que

le permite enrutarse o dudar de sus certezas ante ese otro que pregunta, duda y propone, (Sánchez, 2017)

A continuación, se plantea la propuesta de evaluación través de rúbricas, sobre las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales inmersas en cada uno de los tres ejes mencionados en el plan de asignatura de música, para el grado 5 de primaria del Colegio New Cambridge de Floridablanca. Se debe aclarar que éste es un proceso de carácter cualitativo y numérico que está direccionado por el modelo IB.

2.4 Evaluación Metacognitiva

La metacognición es un término que acuñó el psicólogo norteamericano J.H. Flavell en los años 70 y que aborda el aprendizaje como un proceso de auto reflexión sobre lo que se aprende, como se generan las ideas y los juicios, las mediaciones, estrategias, que el individuo hace de su propio camino, errores y aciertos, para lograr unas metas.

Esta monografía nace de un proceso largo de reflexión y diálogo metacognitivo de la autora con su experiencia pedagógica musical (Ordóñez Roa, Gooding Velandia, & Rojas Parra, 2018). Para nadie es un secreto los cambios que vertiginosamente se han producido en el mundo, con el establecimiento de nuevas formas de relaciones a nivel social, económico y cultural. Por lo tanto, las expectativas que ayer se tenían sobre determinada situación hoy ya no lo son.

La educación no es ajena a éstos cambios y mucho menos la educación musical, las transformaciones están en todos los ámbitos de la vida generada por el desarrollo tecnológico y científico.

La escuela ha cambiado y con ella todos los procesos pedagógicos. Ayer por ejemplo, era impensable una evaluación en donde se reflexionara a partir del error, las mediciones y marcas se hacían solo para resultados casi infalibles.

Observar, repensar y cambiar el rol del maestro estático a un rol de maestro orientador y animador de procesos pedagógicos, de procedimientos y herramientas didácticas para la construcción de un pensamiento musical, es el gran desafío.

Por consiguiente, las nuevas maneras que tienen los maestros y estudiantes para abordar el conocimiento musical a partir del error y conducirlo hacia una deconstrucción y construcción significativa de sus prácticas pedagógicas en el aula del colegio New Cambridge School. (Roa, Gooding Velandia, & Rojas Parra, 2018), cobra sentido en el acto mismo de las prácticas y experiencias musicales en el aula.

A continuación, se presenta la propuesta a través de rúbricas

Rúbrica uno: La Evaluación de trabajos elaborados en equipo:

Esta evaluación está enmarcada dentro de la evaluación formativa por rúbrica. A su vez el tipo de rúbrica que se aplicará en su diseño será la analítica y se puede aplicar en los tres ejes de formación musical. Esta tabla es creada por la autora de la propuesta.

La evaluación del trabajo en equipo es una estrategia de aprendizaje realmente nueva en la escuela. Ella permite socializar y profundizar sobre aspectos del tema que se plantee. Permite aceptar, intercambiar, consensuar y mirar diferentes puntos de vista. La retroalimentación entre pares facilita el aprendizaje y el avance del mismo.

En la educación musical es de vital importancia por el carácter colectivo que tienen las prácticas instrumentales y corales, igualmente al utilizarse para conceptualizar nociones

musicales y escuchar diversos puntos de vista. (R.W. de Camiloni, 2010). En las creaciones musicales colectivas juega un papel fundamental.

La aplicación de ésta rúbrica se puede hacer como autoevaluación, como coevaluación y como heteroevaluación.

Que se puede aprender del trabajo en equipo en la clase de música:

- Ejecutar las prácticas instrumentales o tareas musicales en el tiempo determinado por el grupo.
- Escuchar las prácticas individuales de su instrumento o las intervenciones de sus compañeros.
- Participar con preguntas relacionadas con el tema a tratar y proponer para mejorar los resultados individuales y colectivos.
- Tener empatía con las aptitudes musicales de sus compañeros u opiniones diferentes.
- Colaborar con las tareas asignadas y así favorecer aprendizajes y resultados óptimos.

Tabla 2.

La evaluación de Trabajos elaborados en equipo

	Genial	Organizado	Avanzando	En Proceso
Niveles	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Puntuación	100	90	60	40
Trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se enfoca en objetivos. ➤ Escucha con atención a sus compañeros. ➤ Se comunica a través de preguntas y propuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se enfoca a objetivos. ➤ Escucha con atención a sus compañeros. ➤ Se comunica a través de preguntas y propuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No se enfoca a objetivos. ➤ No escucha con atención a sus compañeros. ➤ Es colaborador. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No se enfoca a objetivos. ➤ No escucha con atención a sus compañeros. ➤ No participa en la elaboración del trabajo y organización

Genial	Organizado	Avanzando	En Proceso
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respeto el pensamiento diferente. ➤ Es colaborador. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Algunas veces no respeta el pensamiento diferente. 		<ul style="list-style-type: none"> del mismo. ➤ No respeta el pensamiento diferente.

Rúbrica Dos: Responsabilidad Individual

Esta evaluación se inscribe dentro de la evaluación formativa por rúbrica. A su vez el tipo de rúbrica será analítica. Es aplicable a los tres ejes de formación musical, pero por la pertinencia en cuanto a sus objetos se vincula más hacia el eje de exploración técnica y metodológica.

El aprendizaje del trabajo cooperativo tan mencionado en el modelo Ib, se fundamenta en la responsabilidad individual. Esta es una habilidad sobre la cual se debe hacer énfasis para estimular en los niños y niñas el compromiso que tiene un estudiante en el aula de clase, no solo con él, también con los otros miembros del grupo. (Arias Silva, Cárdenas , & Estupiñán Tarapuez, 2005) Contextualizando en la práctica de la educación musical del Colegio New Cambridge School en 5 grado de primaria, los niños y niñas requieren de su instrumento musical y su bitácora para que puedan desarrollar sus trabajos musicales asignados.

La aplicación de ésta rúbrica se puede hacer como autoevaluación, como coevaluación y como heteroevaluación. Esta tabla es creada por la autora de la propuesta.

Que se puede aprender de la responsabilidad individual en la clase de música:

- La autonomía.
- La empatía
- La colaboración.
- La confianza.
- Sentido de pertenencia a un grupo.

Tabla 3.*Responsabilidad Individual*

Criterio	Genial	Organizado	Avanzado	En Proceso
Niveles	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Nunca
Puntuación	100	90	50	20
Responsabilidad individual	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presenta su bitácora. ➤ Presenta su xilófono con sus dos baquetas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presenta su bitácora. ➤ Presenta su xilófono con una baqueta. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presenta su bitácora o su xilófono con sus dos baquetas o solo su bitácora. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No trae sus materiales a clase.

Rúbrica Tres: El Pensamiento Creativo Musical

El pensamiento creativo en el aula de música alude a procesos de creación en voz de los estudiantes y debe partir desde sus necesidades ((Roa Ordóñez , Gooding Velandia, & Rojas Parra, 2018) .El docente debe crear los espacios para que los estudiantes exterioricen su psiquis interna. Un maestro no puede saber que ocurre al interior de la psicología de sus estudiantes si no hay espacio para la autoexpresión. El maestro debe estar atento a esos productos musicales tangibles que hacen uso del sonido y experimentan con él, como medio de expresión. (Swanwick, 2021). Esta tabla es creada por la autora de la propuesta.

Esta rúbrica estará presente en el eje de lenguaje musical, puede hacerse de manera individual o grupal como autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Esta evaluación cambiará la descripción de sus desempeños según sea el tema trabajado durante un período de tiempo.

Qué se puede aprender del pensamiento Creativo Musical

- Fortalece procesos de pensamiento como analizar, resolver problemas, flexibilidad, originalidad, inventiva.

- Favorece la motivación, la confianza y la autoestima. (Fernández, 2007)

Tabla 4.*El Pensamiento creativo Música*

Criterio	Explorador	Reflexivo	Inspirado	Propositivo
Desempeño	En progreso	Avanza	Satisfactorio	Excelente
Puntuación	70	80	90	100
Pensamiento Creativo.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Está en proceso de formación 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Da respuestas musicales determinadas por preguntas melódicas o rítmicas. ➤ Crea historias a partir de melodías o ritmos. ➤ Crea ostinatos melódicos o rítmicos para acompañar canciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Responde rítmicamente a preguntas, de acuerdo a un patrón rítmico determinado. ➤ Responde melódicamente a preguntas de acuerdo a un patrón melódico determinado. ➤ Crea historias musicales a partir de ritmos. ➤ Crea historias a partir de melodías. ➤ Crea ostinatos rítmicos o melódicos para acompañar una canción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde rítmicamente a preguntas, de acuerdo a un patrón rítmico determinado. ➤ Responde melódicamente a preguntas de acuerdo a un patrón melódico determinado. ➤ Crea historias musicales a partir de melodías. ➤ Crea historias musicales a partir de ritmos. ➤ Crea ostinatos rítmicos y melódicos para acompañar canciones.

Rúbrica Cuatro: Práctica Instrumental

Las prácticas instrumentales en el aula son una de las actividades musicales que más les gusta a los chicos en éstas edades, junto con el canto y el movimiento. Generalmente son los repertorios de piezas y canciones las que a través de ensayos individuales y grupales, se muestran como productos al finalizar un proyecto. Esta tabla es creada por Rafael Suescún director del departamento de música del colegio New Cambridge y la autora de la propuesta.

La utilización de su cuerpo, de la voz y de los instrumentos para hacer música, debe hacerse en la escuela de una manera lúdica, progresiva y conciente. (Pascual Mejía, La evaluación en la educación Musical, 2002)

Esta rúbrica estará ubicada en el eje de Exploración Técnica y Metodológica. Se recomienda hacerse a manera de evaluación formativa individual y grupal para efectos de monitorear el desempeño técnico musical. Se sugiere aplicar como coevaluación para favorecer la reflexión entre pares sobre su desempeño y aprendizaje.

Que se puede aprender de la práctica instrumental:

- Favorece el desarrollo de capacidades psicomotoras, posturas corporales.
- Desarrolla la percepción y agudeza auditiva.
- Cumple una función diagnóstica de problemas motores respiratorios y auditivos.
- Favorece el aprendizaje del trabajo cooperativo. (Pascual, Los Instrumentos, 2002)

Tabla 5.

Práctica Instrumental

TÉCNICA VOCAL Y XILÓFONO				
Nivel	Excelente	Satisfactorio	Aceptable	En progreso
Puntuación	100	90	70	50

TÉCNICA VOCAL Y XILÓFONO

Criterio	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces
Práctica Instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • Postura Corporal. • Higiene vocal y emisión de la voz, clara, espontánea y flexible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Postura Corporal. • Higiene Vocal y emisión de la voz clara, espontánea y flexible. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Buena postura corporal. ➤ Higiene Vocal y emisión de la voz clara, espontánea y flexible. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Está en proceso de lograr el desarrollo de las habilidades anteriores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud Interpretativa: Seguridad y Confianza al cantar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud Interpretativa: Seguridad y confianza al cantar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alternancia e independencia de las dos manos. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Fraseo Respiratorio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternancia e independencia de las dos 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Alternancia e independencia de las dos manos en el xilófono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternancia e independencia de las dos manos en el xilófono. 		

Rúbrica Cinco: Lenguaje Musical

Si bien es cierto que la experiencia sensorial musical es muy importante y que a través de la imitación se inicia un proceso que da certezas inmediatas, porque da soporte para cuando el niño inicie la apropiación del lenguaje musical, (Montse, 1996) es necesario que los niños y niñas tengan la oportunidad de conocer el lenguaje propio de la música, siempre de manera lúdica y cercana a sus intereses.

Esta rúbrica se inscribe en el eje de Lenguaje Musical y el docente guiará este proceso formativo a través de monitoreo y retroalimentación permanente en cada sesión, se ajustará de acuerdo a cada tema desarrollado en cada período académico.

Todos estos modelos de evaluación por rúbricas se diseñaron para evaluaciones de carácter formativo y se vincula al eje de Lenguaje. En principio se sugiere hacerla a manera de heteroevaluación con la debida retroalimentación, mientras los niños se entrenan para hacer coevaluadores. Esta tabla es creada por la autora de la propuesta.

Que se puede lograr con el aprendizaje de la lecto escritura musical:

- Favorece el trabajo de los dispositivos de aprendizaje como: Atención y memoria.
- Se estimula el aprendizaje por medio de retos.

Tabla 6.

Lenguaje Musical

	Genial	Organizado	Avanzando	En Proceso
Niveles	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Puntuación	100	90	60	40
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconoce y reproduce la melodía de una canción ➤ Reconoce y reproduce el ritmo de una canción ➤ Identifica el compás, con sus figuras rítmicas. ➤ Reproduce un dictado rítmico y melódico sin errores. ➤ Lee partituras sencillas a través del 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconoce la melodía de una canción y no la reproduce. ➤ Reconoce el ritmo de una canción y no lo reproduce. ➤ Identifica el compás, con sus figuras rítmicas. ➤ Reproduce un dictado rítmico y melódico con algunos errores. ➤ Lee partituras sencillas a través del 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se le dificulta reconocer y reproducir el motivo melódico de una canción. ➤ Se le dificulta reconocer y reproducir el motivo rítmico de una canción. ➤ Se le dificulta identificar el compás con sus figuras rítmicas. ➤ Se le dificulta reproducir dictados rítmicos y 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Está en proceso de lograr el desarrollo de las habilidades anteriormente descritas.

Genial	Organizado	Avanzando	En Proceso
solfeo melódico y rítmico.	solfeo rítmico y melódico con alguna fluidez.	melódicos. Se le dificulta el solfeo rítmico y melódico.	

Rúbrica Seis: Audición Activa Específica.

Ahora la rúbrica de Audición activa es una rúbrica específica de la disciplina y de los contenidos de la asignatura. El docente la aplicará haciendo la retroalimentación respectiva. Se ubica en el eje de Audioperceptiva. Esta tabla es creada por la autora de la propuesta.

El sonido está presente en la vida, siempre estará asociado a una acción. Algunos serán no deseados otros en cambio llegan a tocar las fibras más finas de la percepción y dependerá de cada uno si lo oye o lo escucha. (García Malbrán & Malbrán , 2010) Por consiguiente el aula de clase musical debe ser un laboratorio de sonidos.

Tiene unos estadios o planos muy determinados y concretos en cuanto a la enseñanza musical y tiene como referencia a su principal exponente pedagogo musical belga Jos Wuytack. (Pascual Mejía, La audición Activa, 2002).

Que se aprende con el trabajo de Audioperceptiva:

- Favorece el trabajo de los dispositivos básicos de aprendizaje como atención y memoria.
- Agudiza su percepción auditiva que favorece la comprensión de la música.
- Estimula la creatividad mediante las audiciones musicales.
- Permite el disfrute y la manifestación de diversas emociones a través de audiciones musicales y las experimentaciones con el fenómeno sonoro.

Tabla 7.*Audición Activa*

Criterio	Plano Conciente	Plano Afectivo	Plano sensorial
Nivel	Excelente	Satisfactorio	En Progreso
Puntuación.	100	80	60
Audioperceptiva	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconoce auditivamente las cualidades del sonido en ejercicios específicos de discriminación auditiva. ➤ Reconoce los elementos del lenguaje musical como melodía, armonía y ritmo a través de ejercicios específicos de discriminación auditiva. . 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evoca imágenes a través de la música. ➤ Describe personajes, animales lugares a través de audiciones musicales 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disfruta de las audiciones musicales.

Rúbrica Siete: Capacidad de Escucha

Esta habilidad debe atravesar absolutamente todos los espacios académicos y por la experiencia en las aulas es un requerimiento que poco a poco se ha ido deteriorando.

Uno de los pilares para el logro de objetivos y resultados satisfactorios está en la capacidad de escucha en todos los ámbitos de la vida escolar. (Castro, 2022) Por esto es importante no perder de vista el entrenamiento y la reflexión sobre su pertinencia en la escuela como parte esencial para el aprendizaje.

Aquí, en esta rúbrica, no se reflejará la especificidad de los criterios musicales, ello corresponde a la rejilla anterior. Se debe aclarar que esta es una evaluación metacognitiva que el

estudiante debe hacer al final de cada sesión de clase. Para efectos de valoración se ubicará en el eje de audio perceptiva. Esta tabla es creada por la autora de la propuesta.

Tabla 8.

Capacidad de Escucha

Criterio	Activa	Empática	Apreciativa	Oyente
Nivel	Excelente	Satisfactoria	Avanzando	En progreso
Puntuación	100	90	70	50
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mantiene el contacto visual. ➤ Postura corporal receptiva. ➤ Mantiene la atención, sin distraerse. ➤ Participa y hace preguntas referentes al tema. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mantiene el contacto visual ➤ Mantiene la atención sin distraerse. ➤ Participa y hace preguntas referentes al tema 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mantiene el contacto visual ➤ Postura corporal receptiva. ➤ Mantiene la atención y no se distrae. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hace otra actividad mientras el emisor habla. ➤ Interrumpe al emisor. ➤ Se desvía del tema.

2.5 Evaluación Sumativa

Este tipo de evidencia se hace después de hacer las actividades de retroalimentación, es decir del proceso que se ha hecho a través de las mediaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Así la evaluación sumativa se considera como un resumen de los temas y contenidos que se han desarrollado durante un período de tiempo, es el producto final. Es muy importante tener en cuenta ésta diferencia entre proceso y producto. (Giraldéz , Alberdi, & Pep, 2010)

Por lo tanto, las rúbricas para las evaluaciones sumativas se ajustarán para un producto final específico, teniendo en cuenta los niveles de desempeño, los criterios, las puntuaciones musicales que se han descrito anteriormente y de acuerdo a los ejes de formación musical planteados en el plan de estudio.

Realmente ésta se plantea como el resumen de todas las evaluaciones formativas con rúbrica que han sido aplicadas durante un período de tiempo y mediadas por procesos metacognitivos.

3. Conclusiones

1. Cada día las investigaciones en el campo de la neurociencia han avanzado, sin embargo, aún hay bastante desconocimiento sobre ella y su aplicación en la educación, específicamente en la evaluación en educación musical en contextos escolares de básica primaria.

2. Los maestros de música tienen una tarea urgente y es conocer cómo funciona el cerebro, sus características, sus relaciones sinérgicas implícitas en los procesos educativos, para que las prácticas evaluativas sean pertinentes y adecuadas a las distintas maneras y estilos de aprender de los estudiantes.

3. El gran valor pedagógico de la evaluación a través de rúbrica es un instrumento de cambio, la cual debe generar reflexiones a partir del proceso de aprendizaje de cada estudiante y también de las formas de intervención, de la mediación pedagógica de los maestros.

4. La evaluación musical con rúbrica en el contexto escolar, debe tener en cuenta varios aspectos de su disciplina que está sujeta a las maneras y estilos de aprendizaje de los estudiantes y que tiene un sustento científico basado en el modelo cerebral asociado al neocórtex.

5. La evaluación por rúbrica es una herramienta pedagógica muy interesante porque cualifica los procesos musicales de los estudiantes, tiene en cuenta los niveles de desempeño, que a su vez son la manifestación de la manera como se genera conocimiento a partir de su funcionamiento cerebral.

6. Se visibilizan los procesos de metacognición, incentivando las reflexiones después de la aplicación de la rúbrica al estudiante, para que él sea quien conduzca su propio aprendizaje.

7. El maestro se beneficia con éste tipo de instrumento ya que puede conocer a sus estudiantes en sus niveles de desempeño, plantear estrategias que retroalimenten dificultades de acuerdo a los estilos de aprendizaje. Es decir, el maestro reflexionará continuamente sobre sus prácticas pedagógicas puestas al servicio de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Alsina , P. (2007). Métodos de Enseñanza Musical. En M. Díaz , & A. Giraldez, *Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Educación Musical* (pág. 18). Barcelona: GRAÓ.de IRIF ,S.L.

Alsina, P. (2010). Evaluar en Música. En A. Giraldez , A. Alberdi, A. I. Aranguren, J. Berrade, G. Diaz Lara, & N. González Fernández, *Didáctica de la Música* (pág. 173). Barcelona: GRAÓ.de IRIF,S.L.

Anijovich , R., R.W de Camilloni, A., Capelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., & Mottier López , M. (2010). La validez de la enseñanza a partir de un principio ordenador del dispositivo pedagógico: "Todo a Todos" . En *Evaluación Significativa* (pág. 30). Buenos Aires : Paidos.

Anijovich, R., R.W de Camilloni, A., Capelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., & Mottier López, L. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación . En *La Evaluación Significativa* (pág. 26). Buenos Aires: Paidos.

Arias Silva, J., Cárdenas , C., & Estupiñán Tarapuez, F. (2005). RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL. En *APRENDIZAJE COOPERATIVO* (pág. 210). Bogotá: Editora Guadalupe Ltda.

Blakemore, S. J., & Frith, U. (2007). Como Aprende el cerebro. Las claves para la educación.

Carvajal, R. (2019). *Diseños Curriculares Modelos pedagógicos*.

Castro, R. (11 de abril de 2022). *dpersonas*. Obtenido de *dpersonas*:

<https://dpersonas.com/2020/02/07/la-escucha-activa-como-parte-medular-de-la-comunicacion/>

Chacón Solís, A. (30 de Julio de 2012). *¿Qué Significa evaluar en la música?*

Cumpa Valencia, M. (2019). Usos y Abusos del término "neurociencias". *Revista ConCiencia EPG*, 63.

De la Herrán Gascón, H. (2014). Una aproximación conceptual a la pedagogía. *Apuntes de Pedagogía*, 14.

de, C. M. (1.615). *El Ingenioso Hidalgo Don quijote de la Mancha*.

Díaz Gómez, M. (2005). La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24.

Didáctica de la Música para primaria. (2002). Madrid: Pearson Educación.

Elliot, E. W. (1995). *Educación la visión artística*.

Fernández, C. (junio de 2007). *Revista de Música Culta Filomúsica*. Obtenido de *Revista de Música Culta Filomúsica*: <https://www.filomusica.com/filo82/creatividad.html>

García Malbrán, E., & Malbrán, S. (2010). Lenguaje Musical y Didáctica: Sonido y Estructura Sonora. En M. Díaz, G. Ibarretxe, E. García Malbrán, S. Malbrán, & M. E. Riaño, *Fundamentos Musicales y Didácticos en Educación Infantil* (pág. 78). Santander: Publican Ediciones.

Giraldéz, A., Alberdi, A., & Pep, A. (2010). Evaluar en Música. En A. Giraldéz, A. Alberdi, & A. Pep, *Didáctica de la Música* (pág. 177). Barcelona: GRAO, de IRIF, S.L.

Giraldez Andrea, Alberdi, A., & Pep, A. (2010). Que evaluar. En A. Giraldez, A. Alberdi, & P. Alsina, *Didáctica de la música* (pág. 178). Barcelona: GRAÓ, DE irif, S.L.

- Giraldez Hayes, A. (2009). Música y Evaluación. En *Educación artística Cultura y Ciudadanía* (pág. 1).
- Giraldez, A., Alberdi, A., Alsina, P., Aranguren, A. I., Díaz Lara, G., & González Fernández, N. (2010). Evaluar en Música. En *Didáctica de la Música* (pág. 179). Barcelona: GRAÓ, de IRIF,S.L. .
- International Baccalaureate Organization Ltd (Reino Unido). (2009). *Arts Scope and sequence*.
Obtenido de Sitio web: www.ibo.org/es.
- Magisterio TV. (4 de junio de 2021). Rúbricas de Evaluación. ¿Qué son y como elaborarlas ? (Video). Youtube. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=q-c6jeHm4NA&ab_channel=MagisterioTV
- Manes, F., & Niro, M. (2014).
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115*.
- Monereo, C. (2009). *Las bases psicoeducativas del proyecto Pisa, como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria*.
- Monereo, C. (14 de 08 de 2014). Dime como evaluas y te diré como Aprenden tus alumnos. (C. Monereo, Entrevistador)
- Montse, S. (1996). Introducción al lenguaje musical. En S. Montse, *Aula Sonora Hacia una educación Musical en Primaria* (pág. 131). Madrid: Morata,S.L.
- Moreno Olivos, T. (2012). Evaluación para el Aprendizaje . Perspectivas Internacionales. *REVALÚE.Revista de Evaluación Educativa* , 13.
- Ordóñez Roa, H., Gooding Velandia, J. M., & Rojas Parra, F. (2018). El modelo critico reflexivo. En *metacognición y creatividad en la enseñanza musical* (pág. 27). Bogotá, D.C.: DGP Editores.

Organización Bachillerato Internacional . (Noviembre de 2009). *Bachillerato Internacional*.

Obtenido de <https://www.ibo.org/es>

Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la música para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Pascual Mejía, P. (2002). La audición Activa. En P. Pascual Mejía, *Didáctica de la Música* (págs. 309,310). Madrid: Pearson Educacion .

Pascual Mejía, P. (2002). La evaluación en la educación Musical. En P. Pascual Mejía, *Didáctica de la música* (pág. 371). Madrid: Pearson Educación.

Pascual Mejía, P. (2002). Modelos de Programación en Educación Musical. En *Didáctica de la Música para Primaria* (págs. 364,365,366). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.

Pascual Mejía, P. (2002). Música y Proyecto curricular. En *Didáctica de la Música para Primaria* (pág. 363). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN,S,A.

Pascual, Mejía, P. (2002). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación.

Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Pascual, P. (2002). Los Instrumentos. En P. Pascual, *Didáctica de la Música Para Primaria* (pág. 267). Madrid: Pearson Educación,S.A .

R.W. de Camiloni, A. (2010). La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En *la evaluación significativa* (pág. 152). Buenos Aires: Paidos. .

Roa Ordóñez , H., Gooding Velandia, J., & Rojas Parra, F. (2018). *Metacognición y Creatividad en la Enseñanza Musical*.

Roa, H., Gooding Velandia, J. M., & Rojas Parra, F. M. (2018). Diálogos Metacognitivos. En H. Roa , J. M. Gooding Velandia, & F. M. Rojas Parra, *Metacognición y creatividad en la enseñanza Musical* (pág. 102). Bogotá: DGP Editores.

- Salas , R. (2008). Estilos de Aprendizaje. En R. Salas , *Estilos de Aprendizaje a la Luz de la Neurociencia* (pág. 26). Bogotá: Magisterio Editorial.
- Salas , R. (2008). Sensación e Intuición. En R. Salas, *Estilos de Aprendizaje a la luz de la neurociencia* (pág. 30). Bogotá: Magisterio Editorial.
- Salas, R. (2007). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*.
- Salas, R. (2008). El Modelo del Tricerebrar de Waldemar de Gregory. En R. Salas, *Estilos de Aprendizaje a la luz de la neurociencia* (pág. 284). Bogotá: Magisterio Editorial.
- Salas, R. (2008). *Estilos de Aprendizaje a la Luz de la Neurociencia*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Salas, R. (2008). Teoría de la personalidad. En R. Salas, *Estilos de Aprendizaje a la luz de la neurociencia* (pág. 27). Bogotá: Magisterio Editorial.
- Sánchez, S. (2017). *Significatividad y Vínculo afectivo*. Valencia: VIU Universidad Internacional de Valencia.
- Swanwick, K. (2021). Elogio de la teoría; importa lo que pensamos? En K. Swanwick, *Música, pensamiento y educación*. Madrid: EDICIONES MORATA,S.L.
- Tiburcio, O. (2012). Evaluación para el aprendizaje . Perspectivas internacionales. *Revista de Evaluación Educativa* .
- Valderas, J. M. (2017). Retrospectiva. *Investigación y Ciencia*.
- Valencia, M. (2019). Uso y abusos del término "Neurociencias". *COCIENCIA*.