

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 3, Julio 2015.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

Este monográfico sobre políticas educativas de reforma y educación musical ha sido posible gracias a la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía (España)

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2015-3-p023-030

Evaluación en clase de música: retos inherentes y la problemática de PISA.

Smaragda Chrystosomou, Universidad de Atenas (Grecia)

Resumen

La evaluación es inherente a la enseñanza y al aprendizaje. Al mismo tiempo, en ella subyace la intención de mejorar algo, no sólo comprenderla.

La evaluación en las aulas artísticas es controvertida y con frecuencia las cuestiones de «qué» y «cómo» evaluar llevan a discusiones filosóficas acaloradas.

La importancia y la ambigüedad de la evaluación en

educación musical ha llevado a esta autora a explorar las percepciones del profesorado de música griego (tanto en formación como en ejercicio).

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación a pequeña escala que denotan una estructura similar al debate global alrededor del mundo sobre cuestiones relacionadas con la evaluación.

En la última parte de este artículo se debate sobre el Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado (PISA, por sus siglas en inglés) sobre cuestiones acerca de su validez y homogeneidad. Así mismo, se estudia la función y la oportunidad de las artes dentro de esta institución así como el uso de las herramientas que se emplean.

Palabras Clave

Evaluación; valoración; artes; educación musical; PISA.

Assessment in the music classroom: Inherent challenges and the PISA problematic

Smaragda Chrystosomou, Athens University (Greece)

Abstract

Assessment and evaluation is inherent in teaching and learning. At the same time, innate in the notion of assessment and evaluation is the goal to improve something and not simply to understand it.

Evaluation and assessment in the arts' classrooms is controversial and often discussions on issues related to the 'how' and the 'what' of assessment in arts education,

lead to heated philosophical debates.

The importance and ambiguity of the issue of assessment and evaluation in music education has led this writer to explore the views of Greek music teachers (future and in-service). The results of a small scale inquiry that are presented here, revealed a pattern that mirrored the general discussion on issues from around the world

in relation to assessment in music education.

In the last part of this paper The Program for International Student Assessment (PISA) is discussed under the light that is shed by issues of validity and homogeneity that have occurred. Also, the role and suitability of the arts within such an institution and with the use of such tools is considered.

Keywords

Assessment; evaluation; arts; music education; PISA.

RIEM
Revista Internacional de Educación Musical

International Society for Music Education

ISME
Established in 1953

Evaluación en clase de música: retos inherentes y la problemática de PISA.

por Smaragda Chrystosomou, Universidad de Atenas (Grecia)

Desde un punto de vista filosófico y «moral», la evaluación representa el poder que detenta el ser humano para decidir lo que es mejor para uno mismo, así como para sus iguales, sus amigos, su familia, y la sociedad. La evaluación es un proceso dinámico por el cual atribuimos un valor a nuestros actos y creaciones y que utilizamos para cuestionar nuestros conocimientos así como nuestro trabajo. Por consiguiente, no existe área alguna de la actividad humana que carezca de un proceso de evaluación.

Es difícil dar una definición del término evaluación, ya que se puede explicar de diferentes formas en función de su objetivo y del papel que juega. Se le describe por su uso para interpretar circunstancias, ayudar a solventar problemas, comprender una situación, ayudar a alcanzar una decisión, comparar, controlar la calidad y los resultados, permitir el cambio y la transformación; evaluación puede significar examinar, puntuar, representar, clasificar, medir, etc.

Evaluación y valoración¹ son inherentes a la educación, a la enseñanza y al aprendizaje. Cada vez que un profesor toma una decisión dentro o fuera del aula, se dirige a un estudiante, explica un concepto, o selecciona el material didáctico, éste evalúa al mismo tiempo (la situación, al estudiante, las necesidades de la clase, etc.). De manera simultánea, lo inherente a la noción de evaluación y valoración es el objetivo de *mejorar* algo y no limitarse tan solo a entenderlo.

Estas dos nociones de evaluación son las siguientes: como una parte fundamental de cada acto en la educación (y no como un acto aislado); y supeditada al objetivo de progreso y mejora, que son los «prismas» que dan color a mis enfoques sobre la evaluación que se abordan en los párrafos siguientes.

Evaluación y valoración en clase de música y artes

Como en toda actividad humana presente en cualquier aspecto de nuestras vidas, la evaluación y la valoración son fundamentales en la enseñanza de las artes para que se produzca una mejora, así como una reflexión sobre las prácticas artísticas. No obstante, han surgido intensos debates y discursos a raíz de las preguntas vinculadas al «qué» y al «cómo» evaluar, y su papel y su función en las artes. Inevitablemente, cada una de las opiniones expresadas con respecto a estos problemas tiene implicaciones filosóficas y políticas que, a su vez, está vinculada al contenido, a los objetivos y a los métodos de enseñanza (el currículo).

¿Podemos / Debemos evaluar la música y las artes?

Una de las áreas especialmente rica en opiniones diversas y, con frecuencia, opuestas se caracteriza por una pregunta muy básica: “¿Evaluamos (podemos/debemos) la música y las artes en el aula?”

Muchos apoyan la idea de que “la experiencia estética personal que fluye desde la esencia del trabajo artístico no se repite nunca” (Aróstegui, 2003, p. 111) y que es, por lo tanto, muy difícil, si no imposible, de evaluar. Al mismo tiempo, cada artista tiene su propio valor y “no podemos comparar el valor de uno mismo, puesto que, por expresarlo llanamente,

el arte no es fútbol” (respuesta al cuestionario de un estudiante anónimo, en Chrystosomou, 2007). Por lo tanto, tanto la música como las artes se diferencian del resto de las asignaturas escolares, ya que son únicas y ello hace que resulte difícil, si no imposible, evaluarlas —según algunas corrientes pedagógicas—.

La postura contraria, desarrollada alrededor de los años 80 cuando la evaluación de todas las asignaturas resultó ser necesaria para afirmar su valor y el papel importante que dichas asignaturas ocupaban dentro del currículo, insiste en el hecho de que si las artes no se evalúan, se las considerará irremediamente inútiles, con lo que perderán su lugar dentro del currículo. A su vez, en aquel momento se defendió que la evaluación podía llevarse a cabo de una forma más sencilla y realizable si se definiera claramente, de forma suficientemente detallada, en cuanto a lo que el estudiante es capaz de hacer o de saber después de atender a clases de música. “Unos objetivos de aprendizaje claramente definidos indican lo que se debe aprender tanto al profesor como al estudiante y apuntan hacia medios específicos para la evaluación del aprendizaje” (Asmus, 1999, p. 22). Además, al relacionar el «qué» con el «cómo», Elliott (1995) afirma que, como una forma de conocimiento polifacético, progresivo y situacional, las capacidades musicales requieren un enfoque multidimensional, progresivo y situacional para la evaluación y la valoración.

No obstante, voces de advertencia insisten en el hecho de que este tipo de evaluación tan solo se concentra en aspectos que podemos medir y que habitualmente son habilidades técnicas, mientras que se nos «olvida» desarrollar la comprensión estética de la música. Murphy y Espeland (2007) argumentan que “las formas de saber únicas se incluyen en unos descriptores que no pueden capturar siempre las cualidades espirituales, efímeras o viscerales de un trabajo artístico que se escucha, se contempla o se percibe en un momento dado” (p. 339). En otras palabras “nuestras pruebas pretenden medir lo menos esencial en las artes” (Aróstegui, 2003, p. 111).

Esta parte del debate tiene connotaciones para la filosofía subyacente en la música y la enseñanza de las artes, así como vínculos directos con diferentes teorías estéticas. ¿Cuál es el significado del arte?, ¿cómo definimos la música y las artes en la enseñanza?, ¿cuáles son los objetivos de la música y de la enseñanza de las artes en las escuelas de enseñanza general?, ¿por qué enseñamos?, ¿cómo lo enseñamos? El profesorado de arte y música, los filósofos, los investigadores, siguen afanándose en responder estas preguntas básicas de forma global. Sin duda, no existen soluciones sencillas. La única certeza que tenemos es que cualquier respuesta que se dé conllevará graves repercusiones para el futuro de la enseñanza de las artes y de la música.

Responsabilidad y resultados medibles

Vivimos en una era que se caracteriza por la obligación de rendir cuentas. En el marco actual de una enseñanza basada en datos existe una gran necesidad de demostrar que el aprendizaje está realmente llevándose a cabo. La

educación se distingue de forma preponderante en los debates políticos de hoy en día (Colwell, 2004) y para que los políticos den su apoyo a un determinado proyecto, se fundamentan en –y necesitan– pruebas sólidas, que se caracterizan en gran medida por cifras. Los resultados de determinadas reformas educativas, programas y proyectos necesitan poder medirse para la toma de cualquier decisión política –tanto en un sentido como en otro–. Según un estudio a este respecto, parece que el profesorado de arte y música solicita apoyo para que las artes sean parte de las asignaturas troncales, aunque se apresura a distinguir la naturaleza del contenido de la asignatura a la hora de enfrentarse a la necesidad de evaluar. Básicamente, el profesorado de música quiere beneficiarse del hecho de ser considerado en un plano de igualdad con respecto a las demás asignaturas troncales, aunque no quiere cumplir las mismas reglas. Fisher (2008), en un artículo en el que califica esta posición como «caprichosa», sostiene que “los profesores de música no pueden beneficiarse de lo uno y de lo otro. Bien la enseñanza de la música debería renunciar a su condición de asignatura troncal en el plan de estudios y concentrarse únicamente en lo artístico, las propuestas subjetivas de las artes, o bien debería ser abordada de forma responsable con base a unos estándares y una evaluación como cualquier otra asignatura básica” (Fisher, 2008).

Por otro lado, la ausencia de evaluación en toda iniciativa educativa (incluyendo las artes) ha sido definida como un “suicidio profesional” por James Popham (2004, en Murphy, 2007, p. 362) que argumentó que eso crearía un vacío intelectual que impediría mejorar la práctica pedagógica.

Áreas, herramientas de evaluación y niveles educativos

A diferencia de lo referido en el debate anterior, en la enseñanza musical existen unas determinadas áreas en las que la evaluación es una tradición de largo recorrido. Murphy y Espeland (2007), Colwell (2004) y Spruce (2001) hacen referencia a la evaluación de la interpretación musical para la que existen tanto pruebas nacionales como internacionales desde hace muchos años. No obstante, se puede argumentar que tradicionalmente se ha evaluado tan solo un aspecto específico de la música, concretamente la interpretación, y que ello incluye solo un rango limitado de habilidades instrumentales a las que se ha prestado atención. En este área se definen unos criterios válidos con los que se miden y se comparan determinadas habilidades.

Sin embargo, esta práctica no está extendida en las aulas de música, especialmente en la enseñanza de Primaria, en donde la falta de especialistas en numerosos países origina dificultades en cuanto a lo que a la evaluación se refiere. En la mayor parte de las clases de nivel elemental, los objetivos de la música ofrecen una libertad para la expresión, para crear un ambiente de clase «divertido» y «alegre» y el profesorado de enseñanza general se siente libre de considerar la evaluación como algo «sin importancia» y de “tratar los criterios de evaluación con total libertad” (Murphy, 2007, p. 361).

Muchos son los estudios que documentan la diferencia que existe entre las competencias del profesorado especializado en la materia y las del de enseñanza general a la hora de entender y poner en marcha los objetivos y los estándares de la enseñanza musical, establecer criterios para

la evaluación y actuar en consecuencia. Parece ser que el profesorado especialista de música dispone de mejores recursos que el conocimiento necesario les da para poder desenvolverse entre la complejidad del contenido de la asignatura y para crear una lista de criterios acordes con los objetivos del plan de estudios y, también, conformes con el contenido de la lección que les ayudaría a crear unas herramientas válidas para la evaluación.

Un enfoque «homogeneizado» sobre la música

Al mismo tiempo, los especialistas han recibido críticas por reproducir un enfoque «clásico» de la enseñanza musical en el aula y por cultivar continuamente una «estética burguesa», tal y como lo tipifica Spruce (2001). Según este autor, fue después del siglo XVIII cuando se creó un enfoque jerárquico de la música, basado en la hegemonía de la música clásica occidental. Sin embargo, en la actualidad, a la luz del desarrollo y la investigación de la antropología de la música, es evidente que la música no es una y universal. Más bien entendemos que existen diferentes músicas por el mundo y no podemos presuponer la aplicación de una serie única de criterios de evaluación para todos los diferentes estilos y culturas musicales, por la sola razón de que es lo que se ha venido haciendo durante los últimos cien años. Incluso cuando se reivindica incluir y evaluar aspectos tales como la improvisación que, hasta muy recientemente ni siquiera se tenían en cuenta en el análisis musical de una composición, en la mayoría de los casos se hace basándose en las tradiciones y la comprensión de la música occidental. No obstante, la música es un acontecimiento cultural y este «prisma» es una consideración importante a la hora de establecer criterios para la evaluación.

La articulación de los valores y creencias musicales del arte musical occidental en cuanto a la evaluación que se hace hoy en día del conjunto de la enseñanza musical y su contenido en el aula, presenta una tensión insoluble entre un “plan de estudios que es filosóficamente multiestilístico y una forma de evaluar que es monoteísta” (Spruce, 2001, p. 127). En consecuencia, el proceso de evaluación necesita reflejar lo que se está aprendiendo musicalmente. Y ello nos reenvía de nuevo a las preguntas de índole filosófica que hemos mencionado al principio.

¿Cómo podemos reivindicar que evaluamos de manera correcta y fidedigna la comprensión de los estudiantes de música africana (por ejemplo) cuando recurrimos a criterios y herramientas creados en el marco cultural y para el arte musical occidental? Esto es profundamente antinómico tanto desde un aspecto filosófico como desde el del aprendizaje.

La investigación en Grecia

Poniendo el marco

En la realidad educativa griega, la noción de evaluación ha adquirido últimamente un valor especialmente negativo. Debido a un debate en curso sobre evaluadores y criterios de evaluación, así como usos y abusos de los resultados de la evaluación, el profesorado tiene prejuicios negativos al mero sonido de la palabra.

Desgraciadamente, en la mayoría de los casos, evaluación equivale a puntuación en las escuelas griegas. Rara vez se usan indicadores descriptivos y cualitativos, sin que sean estos obligatorios en una evaluación académica formal. Los problemas vinculados a una evaluación formativa y sumativa tampoco están resueltos, aunque en todas las

reformas educativas recientes, todos los planes de estudios constan de partes extensas dedicadas a la evaluación en el aula (Nima y Kapsalis, 2002). Parece ser que, debido a la falta de una formación durante el horario laboral y de cursos de preparación adecuados enfocados al profesorado, éste carece de información y tampoco dispone de recursos para aplicar las herramientas que se le ofrece ni de las metodologías preconizadas para la evaluación en la mayoría de las asignaturas –incluyendo la música–.

La investigación

La importancia y la ambigüedad de la problemática de la valoración y evaluación en el ámbito de la enseñanza musical me llevó a explorar los enfoques del profesorado de música griego (tanto en formación como en activo) en un intento por determinar lo que cree, a qué problemas se enfrenta en el aula y de qué manera deberíamos abordar estos problemas de nuestro currículo como profesores de música.

Se recurrió a tres grupos de profesores de música. El Grupo A constaba de 41 profesores de música en formación (estudiantes en su último año de carrera). El Grupo B estaba formado por 10 profesores de música especializados en la enseñanza de un instrumento musical, teoría de la música y música bizantina en una de las 42 escuelas de música del país. Contaban con su paso por el conservatorio, además de con experiencia. El Grupo C constaba de 7 profesores de música especializados en la enseñanza general (Primaria y Secundaria), altamente cualificados y experimentados, con titulación universitaria, así como postgrado en enseñanza de la música. Sus opiniones fueron recabadas mediante cuestionarios, entrevistas y trabajos escritos en los que se expresaban libremente.

Esta encuesta a pequeña escala reveló una situación similar a la que puede encontrarse en el resto del mundo sobre las cuestiones y problemáticas relacionadas con la evaluación en educación musical.

Principales hallazgos de esta investigación: la certeza, el dilema y la unicidad.

La unicidad de la música

La música fue caracterizada como una materia única y variopinta, difícil de evaluar. En los tres grupos hubo individuos que opinaban que la música, como cualquier arte, no debería ser objeto de evaluación. Se expresaron sobre las dificultades para evaluar algo subjetivo que tiene diferentes significados para cada niño y estudiante.

No obstante, hubo quienes argumentaron (especialmente entre el profesorado de música altamente cualificado del Grupo C) que en la medida en que los objetivos de la educación musical sean claros, la evaluación podrá llevarse a cabo de manera sencilla.

Un hallazgo interesante surgió de los aspectos expresados por los instrumentistas que, a pesar del hecho de que eran unos profesores de música con experiencia en su campo, se mostraban inseguros y poco claros en cuanto a cómo proceder a la hora de realizar una evaluación académica formal y a lo que podían evaluar en su clase y durante ella, dejando aparte la prueba académica práctica que tiene lugar a final de curso. Esto podría explicarse por el hecho de que esta categoría de profesores de música ha sido ignorada sistemáticamente en cuanto a una formación promovida por el Estado para ellos. Su falta de formación

pedagógica podría explicar su incapacidad para comprender y crear unas herramientas de evaluación adecuadas para sus clases. Ello obedece claramente al desarrollo profesional y a la preparación pedagógica del profesorado, independientemente de su experiencia o de la asignatura.

Evaluación del interés y de los esfuerzos frente al de resultados y conocimientos

Con respecto a las dificultades que se mencionaron anteriormente, en los tres grupos que participaron en la investigación existe el dilema recurrente: elegir entre calificar los esfuerzos y el interés del alumnado, o el conocimiento y los resultados medibles.

Los futuros profesores de música consideraron la participación, el interés y los esfuerzos de los alumnos como una indicación de su disfrute de la clase de música y, por lo tanto, como parte necesaria en cualquier evaluación para paliar la dificultad que existe para evaluar la expresión, la imaginación y la improvisación.

Por su parte, los profesores instrumentistas se orientaban más hacia el rendimiento y, por lo tanto, hacían especial hincapié en los resultados finales, la interpretación y la adquisición de habilidades como base de cualquier evaluación en una clase de música. Sin embargo, también valoraron los esfuerzos y el interés demostrados por los estudiantes.

Los profesores de música con experiencia pertenecientes al Grupo C argumentaron que la evaluación de la música en las escuelas debería basarse principalmente en los esfuerzos y el interés y, en menor grado, en los resultados.

La falta de conocimiento, orientación y formación en tipos de técnicas de evaluación polariza los problemas para el profesorado de música en Grecia. En su lugar, el desarrollo profesional que habría de centrarse en la evaluación introduciría unas técnicas de evaluación formativas. Esto ofrecería a los estudiantes la motivación que necesitan y dotaría a los profesores de herramientas que les permitieran supervisar y valorar tanto el interés de los alumnos como su participación durante la clase, junto con tipos de conocimientos y habilidades específicas.

Métodos tradicionales de evaluación o métodos alternativos

Los profesores de música griegos encuestados mencionaron la necesidad de disponer de diferentes métodos y herramientas para la evaluación. El Grupo A reconoce las dificultades que representa evaluar estos aspectos de la clase de música y del aprendizaje de la música que no estén relacionados con el conocimiento y las habilidades, aunque no expresen claramente las formas y herramientas específicas que les permitirían llevarlo a cabo.

Los instrumentistas del B no mencionan ningún método alternativo a la hora de evaluar, aunque consideran necesaria la evaluación cualitativa que complementaría la notación numérica que existe actualmente.

El Grupo C, en el que se incluyen los profesores de música con experiencia, dio descripciones más específicas de diferentes métodos a emplear para la evaluación. Preconizaron la práctica de la observación durante las actividades de clase como principal fuente para recopilar información de cada estudiante y para dar un valor particular a las técnicas de autoevaluación para los estudiantes. Fueron mencionados una gran cantidad de

medios alternativos para la evaluación, tanto escrita como oral, de acuerdo con la literatura internacional que sugiere el uso de medios multimedia tales como el visionado de vídeos, la escucha de audio y la fotografía, así como múltiples metodologías incluyendo la evaluación entre iguales y la autoevaluación con el fin de proporcionar una información rica y diversa (Murphy, 2007).

Con respecto a la metodología de la evaluación, queda de manifiesto que los tres grupos apoyaban la evaluación descriptiva como la forma más justa y precisa pero, debido a las actuales restricciones en el sistema educativo, así como a las arraigadas formas de pensar tanto de los padres como de los alumnos respecto a las notas, el profesorado de música sugiere una combinación de ambas como más apropiada.

Por último, un problema ausente de las preocupaciones de los profesores de música griegos era la importancia y el papel que juega la retroalimentación a la que la literatura internacional hace mención de manera especial. “Con el fin de que la evaluación mantenga al estudiante en el punto de mira, es necesario realizar una retroalimentación minuciosa, además de poder trascender los caprichos del plan de estudios y la cultura, los recursos y las circunstancias” (Murphy, 2007, p. 375).

Implicaciones para el futuro

Las percepciones de los profesores de música griegos así como las preguntas suscitadas no son exclusivas de ellos, pues estos problemas vinculados a la evaluación en la música han llevado a debates similares en muchos países del mundo. Es evidente que la experiencia dentro del aula ayuda al profesorado de música a tener unas percepciones más claras sobre estos problemas y a resolver muchos de ellos por sí mismos. Una formación inicial del profesorado de música debería, por lo tanto, enriquecerse mediante unos conocimientos, debates y talleres prácticos dedicados a la evaluación.

Al analizar los datos de esta investigación a pequeña escala sobre los enfoques del profesorado de música griego, resultó muy fácil darse cuenta de la relación estrecha que existe entre los procesos de evaluación, los planes políticos y las reformas educativas. En teoría, la evaluación es una herramienta utilizada para informar de la política llevada a cabo y contribuir a una práctica educativa mejorada. En la práctica, puede ser la única parte del proceso educativo con un impacto tan inmediato y aparente en los debates políticos. Por consiguiente, no es de extrañar que la muy discutida evaluación organizada por PISA se encuentre en el centro de intensos debates relacionados con políticas educativas y mejoras en el ámbito escolar.

PISA: la validez, la homogeneidad, los niveles de conocimiento vitales y las artes.

Organizado por la OCDE cada tres años con la participación de miles de estudiantes en más de 50 países de todo el mundo, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) tiene por objeto informar a los diseñadores de políticas educativas sobre cómo los centros escolares logran ayudar a sus estudiantes en la tarea de adquirir unas habilidades y unos conocimientos que necesitarán a la hora de enfrentarse a desafíos más allá de su etapa escolar. Últimamente, el foco de interés se ha desplazado hacia las *habilidades funcionales* adquiridas por los estudiantes y *no* hacia el currículo escolar. Esto puede ser

interpretado como un intento de escrutar la disparidad que existe entre los grandes cambios que tuvieron lugar tanto en los ámbitos político, económico, social y cultural así como en los sistemas educativos tradicionales relativamente estables. Muchos investigadores comentan la brecha existente entre las necesidades de la sociedad y de la economía, y los objetivos educativos, argumentando que la relación entre la educación y el mundo en el que vivimos ha alcanzado su punto álgido en cuanto a la tensión que experimenta. Vivimos en una época de cambios sin precedentes, enfrentándonos a una nueva era cuyos contornos afectan cada vez más no solo a la vida cotidiana, sino también al plan educativo. Existe un consenso general sobre la necesidad de reestructurar nuestras capacidades y re-evaluar las habilidades y aptitudes que más se necesitan para lograr la satisfacción personal y el éxito económico.

Con el fin de alcanzar este objetivo, además de medir las competencias que tienen los adolescentes en cuanto a lectura, matemáticas y ciencias, PISA ha incluido también una prueba para evaluar sus competencias generales o transversales, tales como la resolución de problemas, haciendo hincapié en el grado de preparación de los jóvenes para utilizar sus conocimientos y competencias, así como sus actitudes y sus estrategias frente al aprendizaje, y no tanto en el grado de dominio de un plan de estudios específico.

En estas pruebas PISA se registraron un gran número de aspectos positivos e importantes para la evaluación y la comparación a nivel internacional, aunque también surgieron intensos debates con respecto a la fiabilidad, la idoneidad, el muestreo, la utilidad, el carácter generalizable, etc. de la prueba.

Quisiera poner a continuación el acento en algunas de estas áreas que revisten un interés particular y que tienen una relación especial con el «prisma» de la Música y de las Artes en educación.

Validez

La falta de motivación por parte de los estudiantes y, con frecuencia, su desinterés, reflejan la incapacidad de los sistemas educativos para relacionar el contenido con la experiencia del mundo real. Existe, por tanto, una profunda necesidad de repensar la importancia, así como la aplicabilidad de lo que se enseña, y llegar a un equilibrio mucho mejor entre lo conceptual y lo práctico (Fadel, 2012). PISA podría ser considerado como un paso hacia la buena dirección al medir las competencias y habilidades que no estén relacionadas con currículos nacionales o locales. Sin embargo, como aseguran muchos críticos, no queda claro que la serie de preguntas resultante no sea más o menos la «vida real» de lo que lo sea el currículo. Además, la selección de una serie de preguntas arbitrarias de carácter «internacional» predisponen los resultados en contra de los países que persiguen objetivos diferentes en sus currículos. La principal crítica es que “desde el momento en que la prueba ignora los currículos establecidos, ignora los resultados proyectados por el sistema educativo, y de este modo, apenas puede decirse que sea una medición de dichos resultados” (Downes, 2004, p. 27).

La educación es un fenómeno cultural y contextual específico. Un gran número de investigaciones demostraron que un ambiente social y/o geográfico/cultural diferente habría dado lugar a unos resultados de prueba diferenciados (como PISA). Los conceptos se entienden de forma diferente

de una civilización a otra (incluso si la mayoría de los países desarrollados albergan la ilusión de unos conceptos globales que en realidad fueron definidos por los valores de esos países). Por ejemplo, conceptos como «útil», «inteligente» o «valioso» son propios de cada cultura. Por lo tanto, el argumento de que PISA creó una serie de criterios internacionales válidos para todos los países y todas las culturas es un disparate.

Además, una investigación pertinente desvela que una clara comprensión o no de la pregunta realizada tiene una influencia en los resultados de los estudiantes. También, la importancia de la pregunta con respecto a las experiencias y vivencias de los estudiantes tiene, una vez más, una influencia sobre su capacidad para responderla. Pueden poseer la habilidad que requiere la pregunta, pero pueden no ser capaces de demostrarlo, ya que no pueden contestar a una pregunta que no entienden.

La validez interna es, pues, un aspecto importante que necesitamos tomar en cuenta. ¿Se hicieron las buenas preguntas (para cada país y cultura)? ¿Es posible medir lo que se tenía proyectado?

Generalizaciones

Con base en la crítica sobre la validez recién mencionada, ¿es posible alcanzar cualquier conclusión que se pueda generalizar?, ¿es apropiado comparar los países, las competencias de los estudiantes y los sistemas educativos?

Existe una propensión y un riesgo al dar soluciones sencillas alentadas por los políticos (por ejemplo, “solo seguiremos al país con mayor puntuación, Finlandia, y su forma de abordar la lectura”). También existe una tendencia en los diseñadores de políticas que consiste en utilizar los resultados de PISA con el fin de seguir con una estrategia de arriba a abajo en el desarrollo educativo. Esta situación sería desafortunada dado que las personas que se dedican a la creación de políticas, así como a la toma de decisiones, no están por lo general involucrados en ese sistema educativo. De la misma manera, no parecen siempre querer aceptar la responsabilidad de su recomendación, culpando a todo y a todos (los recortes presupuestarios suelen ser la disculpa habitual) por la falta de éxito.

Por consiguiente, es una lástima que el interés público por PISA parezca reducirse a una competición entre los Estados miembros para conocer dónde se pueden encontrar los mejores lectores, los mejores estudiantes de matemáticas o de ciencias según su clasificación. Este tipo de simplificación pública puede crear la ilusión de que las perspectivas venideras de los sistemas educativos nacionales descansan sobre la capacidad que tienen de arbitrar tan solo estas competencias clave.

PISA y la educación de las artes

El papel que tienen las artes y la educación estética y cultural es un asunto tremendamente problemático en el marco de PISA. Si bien los estudios de PISA afirman medir el rendimiento, no incluyen todas las asignaturas; por lo tanto, la calidad de la educación retratada en estas pruebas no refleja la calidad de la escuela en su conjunto, sino tan solo la de las áreas que se midieron (Oelkers y Klee, 2007). Al dejar la educación cultural y de las artes fuera del ámbito de sus intereses, la OCDE y PISA están orientando tanto a la opinión pública como a los políticos a que ignoren la

importancia y la necesidad de la educación estética (Wimmer, 2009).

No obstante, analizando las razones de la crisis actual que conoce la educación y la amplia discrepancia que existe entre nuestras necesidades y nuestros objetivos educativos, el desequilibrio en el plan de estudios en muchos sistemas escolares es fulminante. El énfasis se centra principalmente en la enseñanza de la ciencia, la tecnología, las matemáticas y el lenguaje a expensas de las artes, las humanidades y la educación física. Consideramos, por lo tanto, esencial organizar de forma simétrica estas áreas del currículo con el fin de aportar un equilibrio en todos los aspectos de nuestras vidas.

Existen muchas razones para ello. Las más importantes son que las artes:

- Reflejan unas áreas más amplias del conocimiento cultural y de la experiencia a la que todos los jóvenes deberían tener acceso en igualdad de condiciones.
- Abordan diferentes modos de inteligencia, formas de adquirir conocimiento y de mantener un desarrollo creativo.

Para reforzar el punto de vista anterior, Robinson (2011) insiste en el hecho de que aunque nuestro currículo escolar enseña numerosos temas, se limita a enseñar unas formas de pensar restringidas. Es necesario avanzar hacia una educación que valore las diferentes formas de inteligencia y reconozca las relaciones que existen entre las disciplinas.

Además, las «habilidades de la vida» incluyen habilidades culturales que están vinculadas tanto con la apreciación como con la expresión a través de una variedad de medios. Tales habilidades deberían incluir una conciencia cultural de la herencia cultural europea, nacional y local, así como su lugar en el mundo. Para entender la diversidad cultural y lingüística de Europa y del mundo, es esencial saber preservarla, así como saber preservar igualmente la evolución del gusto popular y la importancia de los factores estéticos en la vida diaria.

No obstante –y ahí está el problema–, la *idoneidad* de las artes para el tipo de evaluación cuantificable promovido por PISA crea controversia. En la primera parte de este capítulo se presentaba la evidencia para describir la problemática más relevante que toca el corazón de la educación de las artes y sigue sin resolverse. ¿Podemos cuantificar el resultado de la música y de las otras artes? ¿Cómo evaluamos de forma válida lo único y lo original? ¿Cómo evaluar el proceso artístico de una manera sistemática? ¿Debemos intentarlo? ¿Podemos permitirnos el no hacerlo?

Epílogo

Creo firmemente que la comparación es una forma de conocimiento –y que no podemos dejar de recurrir a comparaciones a nivel internacional– para informar de nuestro pensamiento, para aprender y desarrollarnos.

“Pensar sin comparar es impensable. Y, sin comparaciones, sería impensable todo el pensamiento científico y la investigación científica” (Swanson, 1971, en Thomas, p. 277).

Los esfuerzos como PISA proporcionan una plataforma, una base como punto de partida para una importante cooperación internacional. No obstante, necesitamos ser muy prudentes en nuestros intentos. Crear unas herramientas justas, fiables y válidas para llevar a cabo comparaciones

internacionales no es fácil. Y aun en ese momento, necesitamos estar atentos a la interpretación de los resultados y a la elaboración de conclusiones generales.

No podemos ofrecer soluciones sencillas para problemas complicados y esperar resultados. La educación es un tema complicado, conflictivo, con innumerables tonalidades de grises en lugar de ser todo blanco o negro –se trata de un empeño del ser humano–. Además, la homogeneidad no existe ni en la música ni en las artes, no es una característica humana. Es importante apoyar, mantener la diversidad y seguir con los esfuerzos y los debates para identificar y desarrollar métodos, herramientas y estrategias para una evaluación que reconozca la multiplicidad de experiencias en la música y en las artes.

Notas

¹ En el texto, originariamente escrito en inglés, aparecen los términos *evaluation* y *assessment* que, *sensu stricto*, se deberían traducir en ambos casos por «evaluación». A fin de desambiguar el término, en el artículo traducimos *evaluation* como «evaluación» y *assessment* como «valoración» (N. del T.).

Referencias citadas

- Aróstegui, J. L. (2003). On the nature of knowledge: what we want and what we get with measurement in music education. *International Journal of Music Education*, 40, 100-115.
- Asmus, E. (1999). Music assessment concepts. *Music Educators Journal*, 86(2), 19-24.
- Chrysostomou, S. (2007). *Assessment in the music classroom: exploring Greek music teachers' views*. Comunicación presentada en RIME 2007. Exeter: Universidad of Exeter.
- Colwell, R. (2004). Peek at an international perspective on assessment. En P. Shand (Ed.). *Music Education Entering the 21st Century*. Nedlands: ISME.
- Downes, S. (2004). Understanding PISA. Disponible en <http://www.downes.ca/post/17>.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Fadel, C. (2012). <http://oecdeducationtoday.blogspot.gr/2012/05/what-should-students-learn-in-21st.html> (recuperado el 22/8/2012).
- Fisher, R. (2008). Debating Assessment in Music Education. *Research and Issues in Music Education*, 6(1). Disponible en <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol6/fisher1.htm>.
- Murphy, R. (2007). Harmonizing Assessment and Music in the Classroom. En L. Bresler, L. (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Murphy, R. y Espeland, M. (2007). Prelude: Making Connections in Assessment and Evaluation in Arts Education. En L. Bresler, L. (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Nima, E. y Kapsalis, A. (2002). *Enseñanza moderna* (en griego) Salónica: Universidad de Macedonia.
- Oelkers, J. y Klee, L. (2007). The Marginalization of Aesthetic Education in the School Curriculum. En A. Benavot, C. Braslavsky y N. Truong (Ed.). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Dordrecht: Springer.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds. Learning to Be Creative*. Chichester: Capstone. Disponible en <http://www.fredkemp.com/5365su12/robinsonchpt123.pdf>.
- Spruce, G. (2002). Assessment in the arts: issues of objectivity. En G. Spruce (Ed.). *Teaching music in Secondary Schools: A reader*. Londres: Routledge-Falmer.
- Thomas, M. (Ed.). *International Comparative Education*. Oxford: Pergamon.
- Wimmer, M. (2009). *Reflecting on the domain of Arts Education. Part 1*. Viena: EDUCULT.

Sobre la Autora

Smaragda Chrystosomou

Profesora Titular en Didáctica y Pedagogía Musical en la Facultad de Música de la Universidad Nacional y Capodistriana de Atenas (Grecia).

Doctora por la Universidad de Reading (Reino Unido) en 1997, ha impartido cursos de postgrado en el Reino Unido, Estados Unidos, Chipre y España.

Ha publicado en revistas y libros griegos e internacionales, y participa con regularidad en congresos nacionales e internacionales sobre educación y educación musical. Sus publicaciones se encuentran en <http://publicationslist.org/schrysos>.

Ha sido copresidenta del Comité para el diseño y desarrollo del nuevo currículo nacional chipriota sobre música (2009-2011), así como miembro del equipo responsable del nuevo currículo nacional griego (2010-2012).

Es coordinadora de educación artística (música, artes plásticas y teatro) dentro de *Proyecto de Escuelas Digitales* cofinanciado por la Unión Europea y el Ministerio de Educación griego (2010-2015).

Es presidenta del Comité MISTEC de Música en las Escuelas y Formación del Profesorado de la Sociedad Internacional para la Educación Musical.

Es miembro de consejos editoriales como *International Journal of Education and the Arts* o *International Journal of Music Education*, entre otras.



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

Smaragda Chrystosomou

School of Philosophy, Faculty of Music Studies
University of Athens
Panepistimioupoli
15784 Zografou. Atenas. Grecia.
schrysos@music.uoa.gr



JUNTA DE ANDALUCÍA

Centro de Documentación Musical de Andalucía
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril, Universidad de Miami (Estados Unidos)

María del Carmen Aguilar, Instituto Coral de Buenos Aires (Argentina)

Miquel Alsina Tarrés, Universidad de Gerona (España)

Carmen Carrillo Aguilera, Universidad Internacional de Cataluña (España)

Sergio Luiz Figueiredo, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

Patricia Adelaida González, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Claudia Gluschankof, Instituto Levinsky (Israel)

Josep Gustems Carnicer, Universidad de Barcelona (España)

María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

Gotzon Ibarretxe Txakartegi, Universidad del País Vasco (España)

Ana Laucirica Larrinaga, Universidad Pública de Navarra (España)

Ana Lucia Louro, Universidad Federal de Santa María (Brasil)

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Teresa Mateiro, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

María Teresa Moreno, Universidad Laval (Canadá)

Graça Boal Palheiros, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Jèssica Pérez Moreno, Universidad Autónoma de Barcelona (España) y Universidad de Londres (Reino Unido)

Gabriel Enrique Rusinek Milner, Universidad Complutense de Madrid (España)

Patrick K. Schmidt, Universidad de Ontario Occidental (Canadá)

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

María dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona (España)

António Ângelo Ferreira Vasconcelos, Instituto de Educación de Setúbal (Portugal)

María Helena Vieira, Universidad del Miño (Portugal)

Gloria Patricia Zapata Restrepo, Universidad de Antioquía (Colombia)