

Comunicación

La evaluación formativa en los conservatorios profesionales de música, propuestas de mejora

TERESA BERMEJO PORTO ¹⁵ (CPRMUS LEÓN),
CONCEPCIÓN DE CASTRO DE LA PUENTE ¹⁵ (CPRMUS LEÓN),
MERCEDES DÍEZ FERNÁNDEZ ¹⁵ (CPRMUS ASTORGA).
<https://youtu.be/Rbf8X9lYnq0>

RESUMEN

La evaluación educativa es uno de los procesos clave de las acciones que se programan en los entornos formales de enseñanza de cualquier nivel educativo. A pesar de las evidencias aportadas por distintos trabajos de investigación sobre evaluación formativa, en los conservatorios profesionales de música, no resulta extraño percibir todavía cierto grado de desconocimiento sobre las aplicaciones de esta modalidad de evaluación. En este trabajo se presentan algunas propuestas cuya aplicabilidad afecta a diferentes prácticas de aula, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de distintas materias y especialidades. Las experiencias de práctica que se describen se han aplicado con alumnado de los conservatorios de Astorga y León y tienen como objetivo prioritario diseñar instrumentos que fomenten una evaluación más justa, ética y eficaz, además de promover la reflexión a través del trabajo en equipo de los docentes, competencia profesional fundamental al servicio de la calidad y la mejora de estos centros educativos. Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación Educativa *Prácticas educativas de calidad en los conservatorios de música a través de las TIC EDUCYL2018_05* y es financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado.

¹⁵ Equipo de Investigación Educativa EDUCYL18_05



Palabras clave: evaluación formativa, instrumentos de evaluación, educación musical, calidad educativa, enseñanza musical.

JUSTIFICACIÓN

El *Real Decreto 1577, de 22 de diciembre de 2006, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales*, establece que “la evaluación se constituye en una función formativa y, además, en una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza convirtiéndose así en un referente fundamental de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 2853). Entre las diversas funciones de la evaluación educativa, la evaluación formativa, según Escamilla y Llanos (1995) es aquella que “pretende regular, orientar y corregir el proceso educativo, al proporcionar una información constante que permitirá mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa” (p. 31). Otros autores como Gómez (1999) resaltan que el propósito de la evaluación formativa es “mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje proporcionando información al profesor y a los alumnos sobre las dificultades y deficiencias detectadas en el proceso educativo” (p. 40). Como puede observarse, estas definiciones señalan las tareas de la evaluación imbricadas en los procesos de enseñanza aprendizaje, no limitando las mismas a tareas exclusivas de calificación, aspecto este quizá más habitual de lo esperado en contextos de educación formal.

En lo que se refiere a la enseñanza musical, la aplicación de los principios de la evaluación formativa exige la creación de instrumentos específicos que puedan proporcionar una información lo más fiable posible en cada una de las áreas curriculares y niveles educativos. Resulta obvio que el diseño de estos instrumentos, implica una serie de retos técnicos como establecer categorías, describir niveles de logro, aunar criterios comunes de valoración, que requieren el desarrollo de competencias profesionales docentes como el trabajo en equipo, la aplicación de estrategias de trabajo colaborativo o la propia competencia científica referida a lo específicamente educativo (basado en el Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado propuesto a través de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de Castilla y León: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competiciones_Profesionales_del



[_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf](#)). Esto precisa la búsqueda de espacios de encuentro y debate donde “los profesores amplíen su horizonte explorando otras formas de evaluación para el aprendizaje, trascendiendo las resistencias personales y culturales del centro en el que se encuentren” (Royo & Bautista, 2018, p. 124); teniendo en cuenta que la evaluación del aprendizaje de la música es especialmente compleja, pues es difícil objetivar muchos de los elementos que confluyen en la formación y desarrollo del alumnado (Jornet & Sánchez-Delgado, 2012). Por esta razón, resulta necesario establecer los mecanismos a partir de los cuales desarrollar procedimientos de evaluación más sistemáticos y estructurados (Royo & Bautista, 2018)_que cuenten con el consenso intersubjetivo del equipo de profesores de una misma disciplina (Jornet & Sánchez-Delgado, 2012).

No se debe olvidar que la aplicación de los principios de la evaluación formativa debe orientarse a la creación de herramientas que faciliten al alumnado la comprensión de los objetivos y metas que se pretendan conseguir en cada etapa, recordando que la responsabilidad de la evaluación radica en que induce formas específicas de trabajo y, lo cierto, es que se acaba trabajando en función de cómo se es evaluado (Jornet & Sánchez-Delgado, 2012). Afrontar estas tareas enfrenta al profesorado, además de la dificultad de diseñar instrumentos válidos y fiables, a asumir un compromiso ético, ya que la emisión de cualquier juicio de valor siempre tiene un impacto emocional en el alumno, con consecuencias en su rendimiento (Ferrero & Martín, 2017). De la misma manera, a la hora de llevar a la práctica la aplicación de estos instrumentos, no debe obviarse que esta enseñanza, como bien apuntan Blanco, Esplugues, Gonzalvez y Henares (2015) “tiene un componente de sensibilidad musical e inteligencia emocional en la interpretación que hace que no sea tangible su evaluación y que dependa de la sensibilidad artística tanto del que interpreta como del que está escuchando” (p.113).

La elaboración de instrumentos de evaluación implica realizar diseños con un doble objetivo, por una parte, es necesario generar instrumentos flexibles que se adapten a los contextos particulares y de los alumnos y por otra, garantizar la homogeneidad en la aplicación de los criterios de evaluación de cada nivel educativo (Royo & Bautista, 2018); tratando de ofrecer referentes a través de los cuales los alumnos se sientan evaluados de la forma más honesta e imparcial. Además de estos requisitos de adecuación, formativos y éticos, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) añaden los criterios de relevancia, integración, veracidad y viabilidad, dirigidos a establecer los principios de procedimiento que orienten el diseño de estos valiosos recursos para las actividades de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación Educativa *Prácticas educativas de calidad en los conservatorios de música a través de las TIC EDUCYL2018_05* y es financiado por la



Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de la Dirección General de Innovación y Formación del profesorado.

Planteamiento de la experiencia

La creación de instrumentos se ha desarrollado en dos fases, una primera de aproximación a la bibliografía y recursos existentes sobre el tema apoyada por varias sesiones formativas a cargo de profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de León; y una segunda fase de diseño, en la que se han elaborado diferentes tipos de instrumentos para especialidades teóricas, de práctica instrumental individual y de grupo, dirigidos en principio a un nivel de concreción curricular de programación de aula. Tras un primer diseño los instrumentos elaborados se han probado en diferentes prácticas de aula y se han facilitado a docentes de especialidades similares de varios conservatorios para detectar deficiencias, recibir retroalimentación sobre su eficacia y consultar posibles mejoras. Para sistematizar este proceso se ha creado un cuestionario on-line, a partir del cual gestionar estas valoraciones. También se han registrado varias aportaciones de profesorado mediante entrevista semiestructurada y mediante recogida de anotaciones escritas. Entre los diversos tipos de instrumentos de evaluación formativa descritos por López-Pastor (2017) se han generado listas de control, rúbricas de puntuación y escalas de valoración. En el momento en el que se presenta esta comunicación varios instrumentos siguen en proceso de revisión, mostrando a continuación parte de los resultados registrados.

Utilización de escalas de valoración en el aprendizaje del Lenguaje Musical

El uso de una rúbrica en educación musical o, como en este caso particular, de una escala de valoración, puede tener resultados muy interesantes si se aplica en una etapa diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, variando su uso restrictivo en el momento de la calificación (y por ello en el punto final de un aprendizaje lineal y tradicional), por una práctica que haga partícipe a los alumnos de su propia evolución, conociendo y manejando los objetivos concretos y específicos a alcanzar y los distintos niveles de rendimiento que se pueden desarrollar para cada uno de los objetivos que tiene la asignatura y en los criterios de evaluación que les



corresponden. Habiéndose creado en origen para facilitar el proceso de calificación en alumnos de pruebas de acceso a las enseñanzas profesionales, la escala de valoración (Anexo I) se aplica previa y posteriormente con el mismo alumnado que se presenta a dichas pruebas. Para facilitar su uso y su comprensión fuera del momento del examen de acceso, la Escala, que se divide en cuatro secciones (una para cada uno de los apartados evaluables que componen la asignatura de lenguaje musical, es decir, ritmo, entonación, dictado/audición y teoría musical) se trabaja de manera individual, organizando cada una de las secciones en diferentes sesiones y con la posibilidad de que estas sesiones se organicen desde el comienzo del curso escolar, ya que se pueden aplicar a lecciones y materiales de cualquier nivel (en algún caso ha sido necesario adaptar los ítems a calificar, ya que a comienzos de curso no se han trabajado todos los contenidos que posteriormente se exigirán en las pruebas de acceso).

De esta manera, los alumnos manejan solo un apartado en cada sesión, y la Escala, se confirma su efectividad y se enriquece con sus propias aportaciones y sugerencias, por ejemplo, en el caso de graduar con puntuaciones los distintos logros dentro de cada indicador. En este caso, la perspectiva del alumnado es muy interesante a la hora de matizar la calificación de cada uno de los indicadores de logro y ellos manejan de primera mano los niveles de rendimiento a través de los cuales se les asignará posteriormente una calificación. En las sesiones se comprueba que se produce una situación de retroalimentación entre la escala de valoración y los alumnos: las sugerencias de estos enriquecen el material de aquella, que a su vez optimizan la perspectiva sobre su proceso de evaluación, adquiriendo este el componente formativo requerido, y desarrollando con este uso una serie de ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de las cuales, las más inmediatas son:

Permite una mayor claridad en los objetivos (punto de partida) y la calificación (punto final) del proceso de aprehensión de una determinada habilidad.

Crea una mayor consciencia de la evolución del propio aprendizaje, permitiendo usar y manipular un material que forma parte del proceso de evaluación y calificación, dos momentos que, en principio, se asocian con la actuación activa del profesorado y pasiva del alumnado. Utilizando estos instrumentos, sobre los que el alumno puede opinar y aportar ideas, les hacemos partícipe efectivo del proceso que constituye su propia educación.

Fomenta la autoevaluación y hace que, además, esta sea más objetiva y realista de acuerdo con los objetivos del curso. En este sentido, canaliza las expectativas hacia los



resultados que se pretenden obtener, con el manejo efectivo de los criterios específicos de la calificación final.

Permite desarrollar en el alumnado un criterio propio, asumiendo unos objetivos específicos que le harán familiarizarse con la programación de la asignatura y tener mucho más claro el proceso de la evaluación, evitando estar a expensas de criterios arbitrarios y clarificando el momento final de la calificación.

Es por todo ello que el uso de la escala de valoración ha resultado altamente satisfactorio, no solo en el momento de calificación de las pruebas de acceso, por la objetividad, claridad y uniformidad de criterios que aporta, sino también en distintos momentos a lo largo del curso, en los que ha adoptado el componente formativo requerido como instrumento.

Instrumentos de evaluación formativa para la práctica en música de cámara

La escala de valoración que se presenta en el Anexo II es un instrumento de evaluación formativa elaborado para su aplicación en la asignatura de música de cámara. En el nivel educativo en el que los alumnos inician la práctica de esta asignatura, estos suelen poseer un nivel de destreza y conocimiento instrumental intermedio. La aplicación de este instrumento pretende abordar uno de los objetivos prioritarios de esta asignatura que no es otro que el de desarrollar las habilidades para realizar y valorar con eficacia la interpretación en grupo. Aunque esta escala está diseñada en principio para la iniciación en la práctica camerística, este instrumento se podría aplicar en los cursos siguientes de las enseñanzas profesionales con los contenidos técnicos y musicales del curso que para cada caso corresponda. Puede utilizarse tanto en contextos de heteroevaluación (evaluación del profesor hacia el alumno) como coevaluación (evaluación entre alumnos).

La escala consta de cinco categorías, de las cuales cuatro recogen descripciones de niveles de logro referidas a capacidades individuales: afinación y lectura, tempo, dinámica y fraseo, articulación y estilo, habilidades que son parte sustancial del resultado del grupo y a las que se ha asignado en su conjunto un máximo de 50 puntos. La quinta categoría hace referencia a los diferentes niveles de logro en las acciones de coordinación e interacción grupal, aspecto prioritario de la asignatura por la que se le asigna también un máximo de 50 puntos.



Con este instrumento se intenta dar respuesta a las incertidumbres que en determinados momentos se plantea a docentes y alumnos sobre la evaluación de la práctica camerística. Entre las valoraciones recogidas por docentes sobre la aplicabilidad y eficacia de este instrumento se han observado indicaciones positivas como *que están reflejados los aspectos más importantes, aunque opina que los niveles de logro de algunos apartados podrían ser más completos*. También se han recogido valoraciones que indican que este instrumento es adecuado para actividades de coevaluación o que el diseño es claro en cuanto a su contenido y extensión, así como correcto para abordar los objetivos propios de la práctica de grupo. Entre los aspectos de mejora señalados, algunas observaciones apuntan que este instrumento puede adquirir un mayor nivel de concreción si se adapta para formaciones determinadas, dúos, tríos o formaciones específicas. Este instrumento sigue en proceso de revisión por más docentes y desde la perspectiva particular de quien ha elaborado y aplicado el mismo, esta práctica ha sido positiva para el alumnado con el que se ha aplicado, ya que ha comprendido de forma más clara los aspectos más relevantes de la asignatura y los criterios a la hora de saber como van a ser evaluados, además de ser para la práctica docente, una guía para insistir en los aspectos en los que se han observado deficiencias tanto individuales como de grupo a lo largo del proceso de aprendizaje.

Consideraciones finales

Una vez aplicados los instrumentos en situaciones concretas de práctica, se manifiesta la necesidad de un reajuste y adaptación continuos a las particularidades de cada alumno o grupo. Indudablemente, este proceso será más o menos arduo en función del contexto de dificultad que se aborde en cada proceso de enseñanza-aprendizaje y más si se tiene en cuenta que el desarrollo de las habilidades implicadas en la práctica musical exige períodos largos de formación y práctica deliberada, donde existirán momentos en los que el alumnado no comprenda o asimile de manera completa los objetivos y metas que para cada situación se pretenda conseguir. Resulta evidente que sea cual sea el nivel de concreción curricular, tanto el diseño como la aplicación de instrumentos de evaluación formativa requieren del profesorado formación específica y continuada, reflexión, tiempo, esfuerzo, flexibilidad y adaptación a los nuevos escenarios de la práctica educativa. Además de esto, la implementación de estas prácticas supone un desafío especial en su integración en las programaciones didácticas, ya que como indica Vernia (2016) “evaluar las habilidades y destrezas supone establecer una secuenciación flexible, atendiendo a la diversidad del aula. Una programación estricta no



permitirá una evaluación adaptada a los logros del alumnado, dirigida a la mejora de aquellas competencias, habilidades o destrezas que necesite mejorar” (p. 98).

Asumiendo que no existe el instrumento perfecto, se hace necesario apostar por insertar este tipo de prácticas, tratando de favorecer la generación de criterios consensuados entre el profesorado y la creación de referentes que sean comprensibles para el alumnado, acciones todas ellas cuya aplicación puede verse positivamente reforzada por recursos TIC como videgrabaciones y/o uso de software o apps específicas (Andreo, 2018). En la experiencia llevada a cabo dentro de este proyecto, la realización de actividades relacionadas con la elaboración y aplicación de estos instrumentos ha supuesto a nivel docente la apertura de un nuevo espacio para crear, compartir y aprender, que ha contribuido a organizar la práctica docente y mejorar los procesos de comunicación tanto entre los docentes entre sí como con el alumnado. Por ello, Monreal (2017) recuerda citando a Boussada y De Ketele (2008) que la evaluación formativa se entiende como una oportunidad para el aprendizaje tanto para el alumnado como al profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreo, J. (marzo 2018). Las TIC y la interpretación: nuevos retos pedagógicos. *V CEIMUS de Educación e Investigación Musical*. Congreso celebrado en Cuenca.

Cabedo, C., Juncos, R. & Valero, J. P. (2015). *Las enseñanzas de música y danza en la comunidad valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Escamilla, A., & Llanos, E. (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. Zaragoza: Edelvives.

Ferrero M. I. & Martín, M. (octubre 2017). La rúbrica como instrumento de evaluación del desempeño musical grupal. *I Congreso Internacional de Psicología de la Música y la Interpretación musical*. Congreso celebrado en Madrid.

Gómez, J. L. (1999): *Guía práctica de la evaluación en la ESO*. Madrid: EOS.

Grupo de Innovación Docente de la ULE (IFAHE) (14 de enero de 2019). Escala de valoración para la evaluación de las competencias del Prácticum por los tutores de los centros. *Innovation through Formative Assessment in Higher Education/Innovación Docente en Educación Superior a través de la evaluación formativa*. Grupo de Innovación Docente de la ULE (IFAHE) Descargas. Recuperado de <https://ifaheunileon.wixsite.com/ifahe/testimonials>

Grupo de Trabajo Actitudes (16 de junio de 2019). Escala de valoración para evaluar otros instrumentos de carácter formativo. *Grupo de trabajo Actitudes*. Descargas sobre



competencias básicas. Recuperado de <https://www.grupoactitudes.com/competencias-bsicas-nueva>

Jornet, J. M., & Sánchez-Delgado, P. (2012). Aportaciones de la evaluación a la mejora educativa. *I Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana 2012. Evaluar para mejorar*. Congreso celebrado en Valencia.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.

Monreal, I. (15 de septiembre de 2019). La evaluación formativa en la educación musical. De la cultura de examen a la cultura de la evaluación. *La Revista Digital del Portal de la Educación de la Junta de Castilla y León*. Recuperado de http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital_hemeroteca/index.php?option=com_content&view=article&id=3625&catid=177&Itemid=230

REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 18 sección I. Disposiciones Generales Ministerio de Educación y Ciencia (2007).

Royo, A. G., & Bautista, A. (2018). ¿Cómo evalúas a tus alumnos de instrumento? Ideas del profesorado de conservatorio sobre los procedimientos de evaluación. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 103-126. DOI 10.25115/psye.v10i1.1041

Vernia Carrasco, A. M. (2016). Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música. Almería: Letrame



Anexo I: Escala de valoración - Acceso a 1º EP: Lenguaje Musical

| RITMO: 30 puntos | |
|--|---|
| 1. Pulso | |
| Mantiene un pulso regular y constante en los ejercicios, cercano a la indicación de tempo. | 6 |
| Mantiene un pulso regular y constante en los ejercicios, pero sin respetar el tempo marcado. | 4 |
| Pierde el pulso de manera puntual (menos de 5 veces). | 3 |
| Pierde el pulso varias veces (más de 5). | 1 |
| No se aprecia un pulso regular y hay paradas constantes. | 0 |
| 2. Compás | |
| Respete las indicaciones de compás, controlando el movimiento de la mano sin subdividir. | 4 |
| Respete el compás, pero necesita subdividir en ternario. | 3 |
| 3. Equivalencias | |
| Respete todas las equivalencias. | 4 |
| Respete solo las equivalencias que no implican cambio de pulso ($\text{♩}=\text{♩.}$). | 2 |
| No respeta ninguna equivalencia. | 0 |
| 4. Lectura de notas | |
| Lee todas las notas con corrección en las dos claves (sol y fa en 4ª), con un máximo de 5 errores. | 8 |
| Lee con fluidez solo una de las claves, con un máximo de 5 errores. | 5 |
| Lee con fluidez, pero comete varios errores (entre 5 y 10). | 3 |
| Presenta errores continuos en ambas claves. | 1 |
| 5. Lectura de ritmo | |
| Lee correctamente todos los grupos rítmicos, incluyendo los de valoración especial. | 8 |
| Tiene confusiones puntuales de medida en los grupos rítmicos del nivel de 4ªEE. | 5 |
| Tiene confusiones en toda clase de figuraciones, incluyendo lo tratado en cursos anteriores. | 1 |
| Total Ritmo | |

| ENTONACIÓN: 30 puntos | |
|--|---|
| 1. Pulso | |
| Mantiene un pulso regular y constante, cercano a la indicación de tempo y respetando la agógica. | 6 |
| Mantiene un pulso regular y constante, pero sin respetar el tempo marcado. | 4 |
| Pierde el pulso de manera puntual (menos de 5 veces). | 3 |
| Pierde el pulso varias veces (más de 5). | 1 |
| No se aprecia un pulso regular y hay paradas constantes. | 0 |
| 2. Lectura de notas | |
| La lectura de notas y ritmos es correcta y fluida. | 6 |
| Confunde el nombre de algunas notas y/o ritmos, hasta 5 errores. | 4 |
| Hay confusiones constantes a lo largo del ejercicio, perdiendo el pulso continuamente. | 1 |



| 3. Emisión de la voz | | |
|--|---|----------------------|
| Emisión segura de la voz, con apertura y buena vocalización. | 6 | |
| Sonido muy pobre y escaso, inseguro, abriendo apenas la boca. | 2 | |
| 4. Afinación | | |
| Entona todos los intervalos afinados, incluyendo saltos y alteraciones. | 9 | |
| Tiene confusiones, pero respeta la tonalidad y encuentra los grados tonales. | 7 | |
| Afina solo los intervalos de 2ª y encuentra los grados tonales, ayudándose del acompañamiento. | 4 | |
| Pierde la melodía de manera continua y no es capaz de apoyarse en el acompañamiento. | 1 | |
| 5. Interpretación | | |
| Se puede apreciar fraseo y expresividad en la melodía, respetando la dinámica de la obra. | 3 | |
| No se aprecia, toda la entonación es plana. | 1 | |
| Total Entonación | | <input type="text"/> |

| LECTURAS: 20 puntos | | |
|--|----|----------------------|
| 1. Tonalidad / Modalidad | | |
| Acierta la tonalidad/modalidad del dictado, escribiendo la armadura correcta. | 3 | |
| Acierta la tonalidad/modalidad del dictado, escribiendo la armadura incorrecta | 2 | |
| No lo acierta. | 0 | |
| 2. Ritmo | | |
| Todas las figuraciones rítmicas son correctas. | 7 | |
| Presenta errores en síncopas, grupos irregulares, figuras con puntillo. | 5 | |
| Presenta errores en figuras básicas: ♩, ♪, ♫, ♬ y sus silencios. | 3 | |
| Presenta compases incompletos o con figuras por encima del valor del compás. | 0 | |
| 3. Notas | | |
| Todas las notas son correctas. | 10 | |
| En dictados de 8 compases hay 3 fallos o menos. | 8 | |
| Hay más de 3 fallos de notas, pero respetando la dirección del intervalo. | 6 | |
| Hay más de 3 fallos de notas, confundiendo además la dirección del intervalo. | 2 | |
| Hay errores en todos los compases. | 0 | |
| Total Dictado | | <input type="text"/> |

TEORÍA: 20 puntos

Ejercicio escrito con 10 preguntas: 2 puntos por respuesta correcta.

| | | |
|--------------|--|----------------------|
| Total Teoría | | <input type="text"/> |
|--------------|--|----------------------|



Anexo II: Escala de valoración para la práctica en música de cámara

| AFINACION Y LECTURA: 15 puntos | |
|--|----|
| Realiza una ejecución sin errores en la afinación o en la lectura del texto musical. | 15 |
| Realiza una ejecución con un máximo de tres errores en la afinación o en la lectura del texto musical. | 8 |
| Realiza una ejecución con un máximo de seis errores en la afinación o en la lectura del texto musical. | 5 |
| Realiza una ejecución con más de siete errores en la afinación o en la lectura del texto musical. | 4 |
| TEMPO: 15 puntos | |
| Tempo equilibrado en toda la pieza. Tiene interiorizado el tempo inicial. | 15 |
| Mantiene el pulso constante, con algún error en los pasajes de mayor dificultad. | 8 |
| En pasajes mas difíciles no mantiene el tempo correcto, acelera o retrasa. | 6 |
| Desequilibrio en el tempo más de 4 veces, acelera y retrasa el tempo. | 4 |
| DINAMICAS: 10 puntos | |
| Realiza todas las dinámicas incluyendo reguladores: <i>cresc.</i> y <i>dim.</i> , etc. Ejecuta correctamente las dinámicas de conjunto. | 10 |
| Ejecuta las dinámicas <i>forte</i> y <i>piano</i> escritas en la partitura con algún posible olvido. En algún momento olvida realizar las dinámicas comunes. | 8 |
| Realiza sus dinámicas, pero no siempre participa de la sonoridad conjunta. | 5 |
| Discurso sonoro y musical plano. No percibe la necesidad de realizar la dinámica conjunta del grupo. | 3 |
| FRASEO, ARTICULACIÓN, ESTILO: 10 puntos | |
| Comprende y ejecuta correctamente de manera autónoma el discurso musical, su dirección, aplicando correctamente el fraseo, la articulación y los elementos de estilo requeridos por la escritura instrumental. | 10 |
| Reconoce los elementos de estilo más evidentes y significativos, aplicando el fraseo y articulación adecuadamente. | 7 |
| Necesita ayuda para reconocer y realizar los elementos de fraseo, articulación y estilo. | 5 |
| Su ejecución carece de dirección y sentido musical. Tiene dificultades para comprender los elementos de fraseo, articulación y estilo. | 3 |
| COORDINACION E INTERACCIÓN. Valoración de la eficacia en la gestión visual y corporal en entradas, finales, respiración conjunta: 50 puntos | |
| Es consciente de la importancia de entender la partitura como un todo, realiza su interpretación de forma coordinada con el grupo. Sus entradas y finales son precisos. Se adapta a las diferentes morfologías instrumentales. | 50 |
| Escucha a sus compañeros, ejecutando con la intensidad requerida sus partes individuales en función del mayor o menor protagonismo. Mantiene contacto visual con el grupo, ejecutando y respondiendo correctamente en las entradas. | 40 |
| No siempre escucha al grupo, en sus pasajes difíciles pierde la conexión que luego recupera en aquellas secciones o partes que realiza con mayor dominio. | 23 |
| Realiza la interpretación sin escuchar al resto de los instrumentos, sin prestar atención visual y auditiva al instrumento líder. En el caso de ser líder, no realiza los gestos básicos de inicio y final. No reconoce las respiraciones físicas y fraseos de los instrumentos. | 15 |

