

LA URGENCIA DE LA ACTUALIZACIÓN DE LA NORMATIVA DE LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA SEGÚN LA EVIDENCIA PEDAGÓGICA. ESTUDIO COMPARADO SOBRE LA NORMATIVA DE EVALUACIÓN EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

THE URGENCY OF UPDATING MUSIC EDUCATION REGULATIONS ACCORDING TO PEDAGOGICAL EVIDENCE. COMPARATIVE STUDY ON THE ASSESSMENT REGULATIONS IN THE AUTONOMOUS COMMUNITIES.

Juan Pablo Valero García

Fecha de recepción y de aceptación: 16 de octubre de 2022, 19 de diciembre de 2022

Resumen: La falta de actualización del marco legal que regula las enseñanzas de música en España ha causado que la normativa vigente para los conservatorios de música quede obsoleta y desactualizada, muy alejada de las recomendaciones pedagógicas actuales. Este artículo muestra un estudio comparado de la normativa de las diecisiete comunidades autónomas españolas en materia de evaluación y lo sitúa en paralelo a la investigación pedagógica, poniendo en evidencia la gran distancia que existe entre el marco jurídico y el discurso pedagógico. Como resultado del estudio, se eleva a las administraciones educativas competentes una propuesta de actualización normativa para que implementen las reformas pertinentes y se puedan paliar así las consecuencias en la merma de la calidad de la enseñanza que se derivan del anacronismo actual.

Palabras clave: conservatorio de música, marco legal, evaluación, pedagogía.

Abstract: The lack of updating of the legal framework regulating music education in Spain has caused the current regulations for music conservatories to become obsolete and outdated, far removed from current pedagogical recommendations. This article shows a comparative study of the regulations of the seventeen Spanish autonomous communities regarding assessment and places it in parallel with pedagogical research, highlighting the great distance that exists between the legal framework and the pedagogical discourse. As a result of the study, a proposal for updating the regulations is submitted to the competent educational administrations so that they can implement the pertinent reforms and thus alleviate the consequences of the decrease in the educational quality that derive from the current anachronism.

Keywords: conservatory of music, legal framework, assessment, pedagogy.

1. EL PROBLEMA DE LA DESACTUALIZACIÓN NORMATIVA DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Para comprender y analizar el modelo de evaluación que se aplica en unas enseñanzas es necesario considerar una variable fundamental: el marco normativo. El corpus legal constituye el contexto de posibilidades dentro del cual los agentes educativos pueden actuar, ya que rebosar sus límites supondría la invalidación de cualquier propuesta. Además de perfilar los límites de acción, el análisis del marco legal también es un indicador que arroja una información muy valiosa sobre el estado de la enseñanza y el sistema educativo: si está actualizado a las tendencias de investigación pedagógica o permanece anclado en el pasado; si deja espacio para ejercer la autonomía docente o es excesivamente restrictivo; si está determinado con suficientes disposiciones o si, por el contrario, presenta vacíos legales o falta de concreción.

La desafección pedagógica entre la comunidad educativa es un hecho que se ha documentado ampliamente en los últimos años (Fernández-Navas, 2021; Rivas, 2021), y en el ámbito de los conservatorios de música, el distanciamiento entre las propuestas pedagógicas y el sistema educativo es una realidad señalada por numerosos autores (Bautista, Pérez y Pozo, 2011; González, 2017): la carencia de formación pedagógica en las titulaciones superiores de música -excluyendo la especialidad de pedagogía que sigue siendo minoritaria- y la falta de regulación de una capacitación pedagógica para ejercer docencia en los conservatorios son causas que pueden explicar este hecho (Pozo, Bautista y Torrado, 2008).

Pero especialmente preocupante es el distanciamiento que existe entre el discurso pedagógico y la normativa que regula las enseñanzas artísticas, cuyo responsable es la administración educativa: el análisis jurídico muestra un conjunto legislativo extemporáneo, obsoleto y desfasado que delata el abandono por parte de la administración. Como botón de muestra, el Real Decreto 1577/2006, todavía vigente dieciséis años después de su aprobación, o los vacíos legales por falta de desarrollo que paralizan el avance del sistema, como el caso de la capacitación pedagógica docente, todavía sin regular treinta y dos años después de que se aprobara la exigencia de su regulación con la LOGSE en 1990.

El objetivo de este estudio es llevar a cabo un análisis comparado sobre la normativa autonómica en materia de evaluación, con la finalidad de conocer cuál es el estado del marco legal de las comunidades autónomas y examinarlo a la luz de las propuestas pedagógicas sobre evaluación. De este modo, se podrán identificar modelos de buenas prácticas, detectar deficiencias y se podrá formular una propuesta de actualización normativa.

Se deja para futuras publicaciones el análisis sobre otras cuestiones curriculares como la inclusión de las competencias. Este artículo se centra en la enseñanza de los conservatorios elementales y profesionales de música. Cabe recordar que el estado solo ha regulado los contenidos mínimos para las etapas profesional (Real Decreto 1577/2006) y superior (Real Decreto 631/2010), por lo que la normativa de enseñanzas elementales es exclusivamente autonómica.

2. ESTUDIO COMPARADO DE LA NORMATIVA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN MATERIA DE EVALUACIÓN

2.1. Comunidad Valenciana

La Comunidad Valenciana dispone de sendos decretos de currículum para enseñanzas elementales y profesionales del año 2007, desarrollados a partir de la LOE, por lo que no recogen ninguna de las novedades legislativas posteriores. Además de estos dos textos, existe una orden publicada en 2011 que

hace referencia a algunos aspectos de la evaluación referida a todas las enseñanzas no universitarias, la Orden 32/2011, de 20 de diciembre, por la que se regula el derecho del alumnado a la objetividad en la evaluación. Sin embargo esta orden no tiene una especial relevancia pedagógica, puesto que se limita prácticamente a detallar procesos administrativos. No hay ninguna otra disposición específica sobre evaluación de enseñanzas de música.

En cuanto a las características que debe tener de la evaluación individual, se establecen en los decretos de currículum y se recogen exactamente las mismas que establece el Real Decreto 1577/2006 (continua, integradora, procesual, criterial diferenciada por asignaturas), sin ningún desarrollo adicional. Tampoco hay aportaciones en lo referente a criterios, instrumentos o metodologías de evaluación. Es llanamente una redacción a mínimos.

Existe otra norma con referencias a la evaluación del año 2020, pero no sobre la evaluación de la competencia sino institucional. Se trata del Decreto 57/2020 de organización y el funcionamiento de los conservatorios profesionales, que en su Título VI “Evaluación y calidad de los conservatorios” establece que la Administración podrá arbitrar mecanismos de evaluación externa y autoevaluación interna basados en “los procesos de aprendizaje y resultados del alumnado, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva y el funcionamiento de los conservatorios”. La declaración de intenciones del decreto es muy loable, puesto que supone el reconocimiento de la importancia de la cultura de la evaluación en los conservatorios, pero mientras no se concrete en órdenes normativas que dicten procesos concretos, su aplicación es una entelequia.

En comparación con el corpus legislativo de otras autonomías, el marco legal en materia de evaluación individual de la Comunidad Valenciana es escaso, poco definido y desactualizado, ya que no recoge los planteamientos metodológicos de la evidencia pedagógica (Jornet y Sánchez-Delgado, 2014). En el ámbito de la evaluación institucional la propuesta normativa es más ambiciosa pero no se aplica por falta de desarrollo.

2.2. Andalucía

La normativa de Andalucía presenta un nivel de desarrollo mucho mayor. Dispone de una Ley de Educación que regula una doble vía para cursar las enseñanzas elementales -las básicas y las de iniciación- y en el ámbito musical presenta dos decretos de currículum y sendas órdenes de desarrollo curricular. Además, existen otras dos órdenes para regular expresamente el proceso de evaluación. En ellas no solo se recogen las características mínimas establecidas en el Real Decreto 1577/2006, sino que se definen cada una de ellas con mayor detalle y se incorporan aspectos nuevos como la participación del alumnado y las familias, la publicación de los criterios por parte del profesorado para garantizar la “plena objetividad” de la evaluación o la consideración del “contexto sociocultural” (Orden 25 de octubre de 2007, artículo 2).

Por su parte el Decreto 241/2007 sí apunta al uso de algunos instrumentos de evaluación, como la observación continuada como metodología principal, incidiendo en la perspectiva de la integración de aprendizajes y la continuidad de la evaluación. Se podría afirmar que toda la norma está alineada con los nuevos paradigmas evaluativos -continua, insistentemente formativa, integradora, procesual, criterial, etc.- que defienden autores como Jornet, Vilar, Russell o Austin, y que deja atrás los planteamientos cercanos al Plan 66 basados en posicionamientos más subjetivistas, defendidos por autores como Thompson, Mills o Stanley.

Existen también un decreto y una orden que regulan el reglamento orgánico de los conservatorio, donde se dictan los procesos de evaluación institucional. Se describe allí un proceso de autoevaluación

para los conservatorios en coordinación con la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa y la inspección (Decreto 361/2011, artículos 27 y 86) y se crea un departamento con competencias expresas en materia de evaluación: el departamento de orientación, formación, evaluación e innovación educativa (artículo 76). A posteriori, la Resolución de 1 de octubre de 2012 de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa establece los indicadores homologados para llevar a cabo la autoevaluación en los conservatorios, un avance normativo muy significativo en favor de la evaluación institucional.

2.3 Aragón

Aragón no dispone de decretos para establecer de currículum, sino que lo hace mediante órdenes. Su marco legal curricular se limita a tres órdenes (elemental, profesional y de evaluación) que no tienen un contenido remarcable sobre evaluación, solo se limitan a recoger lo establecido en el Real Decreto 1577/2006. Es interesante la declaración en favor de una evaluación de carácter pedagógico en línea con los postulados constructivistas que se encuentra en el preámbulo de las órdenes de currículum, pero la orden de evaluación no ahonda en esta dirección, sino que tiene un carácter puramente administrativo.

En su conjunto, Aragón dispone una normativa exigua aunque con interesantes alegatos en favor del valor pedagógico de la evaluación. Sin embargo, desaprovecha la oportunidad que le brinda tener una orden exclusiva de evaluación para hacer un despliegue técnico y metodológico en este ámbito.

2.4 Principado de Asturias

Esta comunidad dispone de dos decretos de currículum donde se plasman las mismas características de evaluación que en el Real Decreto 1577/2006, y dos resoluciones sobre evaluación que describen la orientación pedagógica que debe tener. Sin entrar a especificar instrumentos concretos, sí se indica que debe incluirse la autoevaluación y la coevaluación como metodologías de evaluación.

Se incluye un artículo referido a las “garantías para la evaluación objetiva” (artículo 7 de ambas órdenes) que, más que aportaciones significativas -la publicación de los criterios de evaluación, la solitud de información sobre los procesos de evaluación- pone el foco de atención en la cuestión de que la evaluación debe objetivarse.

2.5 Islas Baleares

Llama la atención en la normativa de Baleares la relativa juventud del decreto de currículum de las enseñanzas profesionales, del año 2018. Cabría pensar que por ello el Decreto 36/2018 contiene un avance significativo en materia pedagógica, sin embargo no es del todo así: sí se alinea con los nuevos paradigmas educativos -como en un mayor nivel de detalle sobre los procesos de evaluación continua, la objetivación de la evaluación o la evaluación docente- pero en otros aspectos da un tremendo vuelco atrás, como en la recuperación de los antiguos modelos de tribunales del Plan 66, totalmente desaconsejados por la evidencia pedagógica.

En la norma subsiste una buena intención al configurar los tribunales para la evaluación, pero hay un grave error conceptual en su constitución. El decreto reza “con el fin de preparar al alumnado para las pruebas de acceso a los estudios superiores de música, las pruebas de evaluación de la asignatura Instrumento o Voz de determinados cursos podrán realizarse ante un tribunal formado por profesorado del mismo departamento” (artículo 16.4), justificando el tribunal con un supuesto entrenamiento para escenarios posteriores. Sin embargo, los procedimientos de evaluación no tienen como finalidad el en-

trenamiento para escenarios futuros, sino la recogida de evidencias sobre el desempeño del alumnado (Bautista et al., 2011). La constitución de los tribunales choca de frente con los postulados de la evaluación continua, integrada y formativa que prescribe el marco jurídico, ofrece resultados sesgados, se limita a una valoración sumativa y cuantitativa del hecho educativo y ofrece pocas garantías de calidad al alumnado. Tampoco respeta los imperativos legales ni pedagógicos, resucitando así las metodologías de evaluación del extinto Plan 66 (Pozo et al., 2008; Vilar, 2001). Es cierto que, según establece el decreto, el resultado no determina directamente la calificación, sino que el profesor “tendrá en cuenta esta nota de forma orientativa”; pero así tampoco existe justificación pedagógica ni normativa para la composición del tribunal.

Entre los aspectos interesantes a destacar en materia de evaluación, el artículo 17, dedicado íntegramente a la evaluación continua, que establece un instrumento de registro de clase para anotar las evidencias de desempeño. La sección 5ª se dedica íntegramente a la “evaluación objetiva del rendimiento del alumnado”, y también dispone una serie de interesantes artículos que instan a informar de todos los procesos educativos al inicio del curso al alumnado y las familias. También destaca un cierto nivel de esmero normativo en vencer la falta de transparencia de los paradigmas anteriores y evolucionar hacia planteamientos más formativos.

En cuanto a la regulación de las enseñanzas elementales - Decreto 23/2011- el contenido normativo va a mínimos y no contiene ninguna aportación relevante

2.6 Canarias

Canarias presenta una interesante propuesta normativa tanto por su detallado nivel de concreción como por el alineamiento con la evidencia pedagógica actual, sin embargo en sus propuestas legislativas hay bastantes luces pero también alguna sombra, como se mostrará a continuación.

De entrada, cuentan con la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria Especial, de la que merecen mención especial los artículos 66 a 71, que ordenan un destacado proceso de evaluación y mejora continua del sistema educativo que tiene su resonancia en el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios. Este decreto dedica un amplio capítulo (Capítulo II) a la evaluación institucional, donde se regula una evaluación de diagnóstico (artículo 45), y una evaluación de centro (artículo 46) que constará de una autoevaluación del propio centro (artículo 47) y una evaluación externa (artículo 48) con planes de valoración de la función directiva y docente.

En la ordenación curricular de conservatorios, partimos como referencia del Decreto 364/2007, que se encuentra enfocado al paradigma competencial reconociendo las competencias como un elemento propio de currículum y concibe la evaluación como un proceso para comprobar la adquisición de competencias. Es esta la primera vez que se encuentra un diseño de evaluación enfocado a las competencias, lo cual es todo un hito educativo, más aún cuando se trata de un decreto del año 2007.

Todo el artículo 11 referido a la evaluación presenta este enfoque competencial, ahonda en sus características y puntualiza incluso cuál debe ser el principal procedimiento de evaluación, algo inédito en la normativa contemporánea:

“Dicha evaluación se efectuará, principalmente, a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje [...]. En todo caso, los criterios de evaluación de las asignaturas serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las capacidades y competencias como el de consecución de los objetivos.” (Artículo 11.5).

Estas ideas sobre evaluación se completan con la Orden de 17 de abril de 2009, por la que se regula la evaluación.

Ahora bien, la sombra llega en el artículo 5, “convocatoria ordinaria”, donde se establece que al finalizar los cursos 2º, 4º y 6º de profesional se conformará un tribunal designado por el director del centro y se realizará una prueba de interpretación ante él. La prueba ante el tribunal supondrá el 30% de la nota final y la evaluación continua del profesor supondrá el otro 70%. Y aquí es donde este procedimiento choca de frente con el planteamiento pedagógico, porque como se ha argumentado, el tribunal imposibilita que la evaluación sea continua, integrada y procesual, además de incumplir las características que por norma debe cumplir la evaluación.

El último capítulo de la orden trata sobre las “garantías en el proceso de evaluación”, un capítulo que solo aparece en autonomías con una especial sensibilidad hacia la cultura de la evaluación.

Exceptuando la cuestión de los tribunales finales, la normativa Canarias podría tomarse como modelo de buena praxis en materia de evaluación.

2.7 Cantabria

El marco normativo de Cantabria es breve: dos decretos de currículum para las enseñanzas elementales y profesionales. Esta comunidad cuenta con una ley propia de educación firmemente alineada con los planteamientos competenciales de la LOE y regula la inserción de las competencias básicas en todas las enseñanzas.

El Decreto 126/2007 de profesional no recoge nada significativo en materia de evaluación. Apenas incorpora las indicaciones mínimas del Real Decreto 1557/2006 en materia de evaluación (artículo 12), a las que añade una pequeña referencia a su inclusión en las programaciones didácticas (artículo 9), pero más allá de esto no se halla ninguna línea adicional completando una visión pedagógica de la evaluación.

Quizás la aportación más original de Cantabria al decreto de las enseñanzas profesionales sea la aplicación del principio de atención a la diversidad que, como dice su preámbulo, “constituye uno de los ejes fundamentales del modelo educativo que se impulsa desde la Consejería de Educación con el fin de conseguir el éxito educativo de todo el alumnado”, yendo mucho más allá de lo que establece el Real Decreto 1577/2006 en este aspecto.

En el Decreto 9/2008 de enseñanzas elementales, la evaluación atiende a los mismos criterios que en el decreto de profesional.

2.8 Castilla y León

Castilla y León cuenta con un único decreto para los currículos de elemental y profesional (Decreto 60/2007). Entre las referencias a la evaluación de este texto, en líneas generales se repiten los aspectos del Real Decreto 1577/2006. En el artículo 9, dedicado a la evaluación, se dicta que la evaluación “se realizará de forma continua e integradora” y en el punto 5 del mismo artículo se incide en los mecanismos de objetividad y transparencia de la evaluación.

Todo bastante alineado con los postulados pedagógicos hasta el punto 8 del artículo 9, un decepcionante retroceso de nuevo hacia los modelos del Plan 66: la posibilidad de constituir un tribunal de evaluación para la evaluación final de cada uno de los cuatro cursos de las enseñanzas elementales y los seis cursos de las enseñanzas profesionales, a petición del conservatorio, algo que impide que la evaluación sea integrada, continua, formativa y continua, como ya se ha argumentado.

Esta comunidad autónoma tiene además una orden específica que regula la evaluación, la Orden EDU/1118/2008, de 19 de junio. A lo largo de esta disposición se refuerzan los posicionamientos pedagógicos de la evaluación, indicando que deberá ser continua, inmersa en el proceso de aprendizaje, formativa, integradora (artículo 3), aspectos todos estos que son contrapuestos a una evaluación con tribunal. En el artículo 20 se añade que durante el proceso deben ofrecerse todas las garantías de objetividad para el alumnado, definiendo el protocolo de publicación de objetivos, contenidos criterios e instrumentos de evaluación a principio de curso.

Además de exiguo y pobre, el marco legal de esta comunidad contiene errores conceptuales y técnicos que entran en contradicción y deben ser revisados.

2.9 Castilla-La Mancha

Castilla-La Mancha posee una ley propia de educación, la Ley 7/2010, que pone un énfasis especial en la presencia de las competencias en el currículum, lo que significa que hay una sensibilidad especial hacia el paradigma competencial que se verá reflejado en el currículum de las enseñanzas musicales.

En materia de evaluación, el Decreto 76/2007 de enseñanzas profesionales no posee aportaciones significativas. Por el contrario, llama la atención que el Decreto 75/2007 de elemental contiene una referencia expresa a que la evaluación se haga por competencias y no criterios de evaluación. Se trata de un paso adelante para instaurar el paradigma competencial pionero en las enseñanzas de música.

En este sentido, la Orden de 25-06-2007 de evaluación de las enseñanzas elementales y profesionales, también sitúa como referente de la evaluación al elemento competencial. Genera cierta suspicacia el punto 3 del artículo cuarto, que establece que los departamentos de coordinación didáctica serán los responsables de establecer los procedimientos de evaluación y definir “el contenido de las pruebas finales”, sin especificar si se trata de algún tipo de examen final. Como valoración general, no es un orden que posea un alto contenido pedagógico en material de evaluación.

2.10 Cataluña

Cataluña no dispone de oferta de educación musical reglada en la etapa elemental. Tiene un marco legal brevísimo que se limita a una única disposición -el Decreto 25/2008-, cuya única referencia a evaluación se encuentra en un somero artículo (10) donde se recoge que la evaluación será continua, integradora y referida a los objetivos de cada materia. Una estructura legislativa paupérrima que denota muy poca atención a las enseñanzas artísticas y a la cultura de la evaluación por parte de la administración.

2.11 Extremadura

Extremadura también posee una ley de educación propia, esta vez con especial atención a la cuestión educativa como vehículo de cohesión social. En materia de evaluación individual, no se aprecia un discurso pedagógico de calado significativo en las referencias a la evaluación, lo cual deja entrever que la cultura de la evaluación no ha sido una de las prioridades del legislador.

Si analizamos los decretos de currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música confirmamos este extremo: la referencia a la evaluación se reduce al mínimo prescrito por la normativa estatal. En la orden de evaluación que existe tampoco se regulan aspectos técnicos de la evaluación como procedimientos o instrumentos, sino mero procedimiento administrativo.

2.12 Galicia

El preámbulo del decreto de las enseñanzas profesionales ya marca una línea de concepción pedagógica cercana a los principios de la reforma educativa. El paradigma educativo de la norma se deja entrever en la denominación de “capacidades” a los objetivos generales y específicos del Real Decreto 1577/2007. Incluso se habla de la “consecución de competencias técnico-musicales específicas”. Sin embargo, las esperanzadoras declaraciones del preámbulo no llegan a materializarse en acciones concretas en el articulado.

En materia de evaluación, el propio preámbulo señala que deberán considerarse las “capacidades” expresadas en los objetivos generales, específicos y propios de cada especialidad. Se proyecta también un interesante calado pedagógico sobre la evaluación, que debe constituirse en una “fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanzas” y “un referente de todo el proceso”. Pero la regulación en el artículo 16 no es en absoluto ambiciosa y se ciñe estrictamente a los mínimos exigidos por la norma estatal.

El tratamiento de la evaluación en el Decreto 198/2007 merece la misma valoración.

La comunidad autónoma publicó en el año 2008 una orden específica de evaluación para las enseñanzas profesionales. Sin llegar a desplegar una estructura técnica de metodologías o instrumentos de evaluación, sí desarrolla someramente un discurso de cierto interés pedagógico: consideración de las características del alumnado y contexto sociocultural, carácter formativo y orientador de la evaluación, derecho a la objetividad y publicación de los criterios e instrumentos de evaluación. Pero se queda solo en una declaración de intenciones.

Exactamente en los mismos términos está redactada la Circular 21/2008 por la que se regula la evaluación y calificación en las enseñanzas elementales. Se pierde la oportunidad de hacer una regulación normativa de calado sobre la evaluación.

2.13 Comunidad de Madrid

La Comunidad de Madrid posee dos decretos de currículum y sendas órdenes de evaluación y acceso a las enseñanzas. Respecto a los decretos curriculares, no se desprende de ellos una valoración relevante de la cultura de la evaluación, que es poco más que de mínimos.

Llama poderosamente la atención, eso sí, la constitución de un tribunal de evaluación nombrado por el director del conservatorio para la realizar la evaluación final del sexto curso de las enseñanzas profesionales, en la asignatura de la especialidad instrumental o vocal. De nuevo aparece la adopción de una metodología de evaluación que imposibilita que la evaluación se desempeñe siguiendo las características que la misma norma dicta, esto es, continua, integradora y formativa. La constitución del tribunal entra en contradicción con el espíritu de evaluación que planteó la reforma educativa de la LOGSE, de carácter más contextual y procesual, y resucita los modelos más tradicionalistas, finalistas focalizados en la medición (Pozo et al., 2008; Vilar, 2001). En el decreto que regula las enseñanzas elementales no aparece la constitución de tribunal de evaluación alguno.

Siguiendo esta línea, la Orden 1031/2008, de 29 de febrero, de evaluación en las enseñanzas profesionales ratifica la constitución de los tribunales en el artículo 4.9. Esta práctica de evaluación se contrapone abiertamente a la evaluación continua que el mismo artículo dispone en el punto 5 para las asignaturas grupales. Con esto queda patente en el mismo texto legal que la evaluación mediante tribunal no se considera como un tipo de evaluación continuada, incurriendo así en una evidente incongruencia conceptual.

El resto de la orden contiene algunos elementos remarcables, como un capítulo dedicado a la “valoración objetiva del rendimiento escolar”, que apunta a la obligación del profesorado de mantener informado al alumnado y familias sobre el progreso del desempeño (artículo 18), así como a las garantías de ofrecer una evaluación conforme a criterios objetivos (artículo 19).

También existen referencias a la evaluación docente y a la evaluación institucional. Concretamente nombra unos procesos de evaluación interna y externa arbitrados por la consejería competente, aunque no se especifican cuáles ni en qué términos se ejecutarán (artículo 20). Sí se concretan, en cambio, los indicadores que serán tenidos en cuenta para evaluar el Proyecto Educativo y la Programación General Anual.

2.14 Región de Murcia

Murcia supone posiblemente el caso más interesante en materia de evaluación de la competencia instrumental del país. Sin necesidad de articular un gran despliegue legislativo -sin ley de educación propia y con un decreto de currículum y de una orden de evaluación para cada etapa-, muestran una gran capacidad para introducir las recomendaciones pedagógicas sobre evaluación individual y regular una práctica más allá del mero interés calificativo para convertirse en un instrumento al servicio del aprendizaje.

El Decreto 75/2008 de profesional ya muestra cierta sensibilidad hacia el hecho pedagógico. La novedad más destacada es la realización del recital de fin de grado al finalizar el sexto curso de enseñanzas profesionales (artículo 8). Ciertamente, un recital final al término de las enseñanzas profesionales es una herramienta valiosa que prepara al alumnado para los futuros tribunales de acceso al superior, les exige un dominio de competencia técnica e interpretativa para la ejecución frente al público, y supone la culminación del proceso educativo con el fin natural del músico: situarse sobre un escenario para defender/compartir una interpretación musical (Jornet y Sánchez-Delgado, 2014).

Ahora bien, el legislar un recital final podría haber supuesto un riesgo que la propia norma advierte y pretende evitar: el hecho de que esta prueba se convierta en un examen final al estilo del Plan 66, que ponga en entredicho la continuidad de la evaluación, la procesualidad de la valoración o la integración de los procedimientos, entre otras cuestiones. Para ello, el legislador advierte con claridad de que ese recital no podrá ser considerado como un examen final. Y en el caso de que se quiera considerar algún aspecto del recital para la calificación final, nunca podrá sobrepasar el 20% del total.

Este caso de la normativa en Murcia, donde se precisa que el recital no puede ser considerado como un examen final, constituye una argumentación más en favor de que el examen de instrumento en un contexto de aula individual no está justificado.

La Orden de 24 de febrero de 2009 de evaluación en las enseñanzas profesionales es un texto que podría servir como ejemplo de buena práctica, porque está redactada desde un posicionamiento que concibe la evaluación como un proceso al servicio del aprendizaje y no como un simple instrumento de medición.

Uno de sus ejes fundamentales es la aplicación de la evaluación continua, que se convierte en una fuente de información privilegiada sobre el grado de adquisición de competencias del alumnado. Tanta importancia le da el texto a la evaluación continua que dedica un artículo exclusivamente a su aplicación (artículo 2) y otros tres más a desarrollar aspectos vinculados a ella (artículo 3, “imposibilidad de aplicación de la evaluación continua”; artículo 4, “diario de clase”; artículo 5, “registro de evaluación continua”), algo inédito en la normativa del resto de comunidades. Dos cuestiones básicas relacionadas con la evaluación continua que se consideran en este bloque son la asistencia regular a clase y lo que

denomina el “registro de la evaluación continua” (REC), regulados también en el artículo segundo.

Otro apartado que cabe señalares el Capítulo III, dedicado a garantizar la evaluación objetiva. Destaca el nivel de detalle con que se describe la evaluación de los procesos de enseñanza y de la propia práctica docente (artículo 11).

La Orden de 24 de septiembre de 2009, de evaluación de las enseñanzas elementales, también contiene un firme alegato de la evaluación continua y la observación directa como principal procedimiento de evaluación. El reconocimiento de la evaluación como uno de los elementos clave para calidad educativa se desprende a lo largo de todo el texto, fomentando la cultura de la evaluación.

Sin duda, se trata de los dos textos normativos más relevantes, avanzados y de mayor interés pedagógico que existen en España en materia de evaluación. Con una gestión de los procesos de evaluación institucional y docente tan encomiable en Murcia, solo se echa en falta un modelo de evaluación institucional y sistémica que complete el círculo en todos los niveles de evaluación.

2.15 Comunidad Foral de Navarra

En Navarra, como en Cataluña, tampoco existe educación musical reglada en la etapa elemental. Centrando la atención, en primer lugar, en el Decreto Foral 21/2007 que establece el currículo para las enseñanzas profesionales, vemos que se trata sin más de un decreto de mínimos que no desarrolla un nivel pedagógico más profundo en ámbitos como el competencial o el de evaluación.

La normativa de esta comunidad comprende también una orden específica de evaluación, la Orden Foral 91/2008, que, sin llegar a abordar con valentía los aspectos conceptuales y técnicos de la evaluación, entra a argumentar con un nivel de detalle mayor cuestiones como las características o el proceso de evaluación. La evaluación será criterial y los departamentos didácticos tendrán que consensuar estos criterios, los procedimientos y los criterios de calificación, quedando así regulada la colegialidad docente tan necesaria en los conservatorios.

En cuanto al proceso de evaluación, se pauta la evaluación continua que se aplicará “mediante la observación sistemática, los registros de información, las pruebas específicas o la aplicación de otros mecanismos, en virtud de las características propias de cada asignatura”. Ciertamente se habla de pruebas específicas, pero se apostilla con el modismo de “en virtud de las características propias de cada asignatura”. Esto es, en caso de que su aplicación esté justificada por cuestiones como una ratio elevada, como podría ocurrir en las clases colectivas de armonía o análisis, pero que no se daría en las clases individuales de instrumento.

A modo de valoración general, se trata de un marco normativo en materia de evaluación generalista, escueto, poco desarrollado y sin demasiada ambición.

2.16 País Vasco

La normativa curricular de Euskadi de las enseñanzas artísticas es una de las más breves y exiguas de todo el país. En cuanto a contenido estrictamente curricular, se limita a una única disposición, el Decreto 229/2007 de las enseñanzas profesionales.

Al igual que ocurre en Cataluña o Navarra, en el País Vasco no existe una oferta reglada de enseñanzas elementales de música, por tanto no hay normativa curricular que regule su aplicación.

El contenido de evaluación del Decreto 229/2007 no presenta ninguna elaboración significativa respecto a la norma básica estatal.

2.17 La Rioja

La Rioja presenta una estructura amplia sustentada sobre los decretos de currículo de las enseñanzas profesionales y elementales, su concreción en sendas órdenes y una orden más sobre evaluación. Además, el reglamento orgánico de los conservatorios se aprueba también mediante decreto y se concreta con resoluciones anuales. De entrada, la existencia de tal volumen normativo ya denota un interés notable hacia el sistema de educación musical.

En cuanto al contenido, el decreto de las enseñanzas profesionales advierte cierta intención de no legislar a mínimos sino marcar directrices metodológicas. Especialmente interesante es el artículo 20, “medidas sobre la calidad de la enseñanza”, que suma los conservatorios al espacio de la gestión de calidad. Acerca de la evaluación, el artículo 12 dicta las características propias basadas en las prescripciones estatales, con un punto que establece de manera contundente la evaluación docente.

La orden subsiguiente para la implantación de las enseñanzas profesionales, Orden 29/2007, es especialmente significativa en materia competencial, dado que define unas competencias específicas para estas enseñanzas, pero en lo referente a evaluación no regula ninguna novedad. Por su parte, la Orden 1/2008 de evaluación amplía sutilmente el discurso sobre el carácter de la evaluación, pero dedica su peso específico a los procedimientos administrativos y no pedagógicos.

En cuanto a las enseñanzas elementales, el Decreto 28/2007 está tratado en los mismo términos que el de profesional. Su Orden 31/2007 de desarrollo contiene un interesante discurso sobre evaluación que sobrepasa en relevancia a los textos de la etapa profesional: dedica cuatro extensos artículos al desarrollo de la evaluación individual (del 10 al 13) más un último artículo sobre evaluación de la enseñanza. El artículo 10 detalla qué se debe considerar para aplicar la evaluación continua y define con un alto nivel de detalle las características de la evaluación. El artículo 11 continúa proponiendo un modelo de registro para la evaluación continua y la asistencia, y citando las actividades a considerar en la evaluación. Se trata, pues, de un texto normativo con un alto valor pedagógico que presta atención a la cultura de la evaluación como elemento determinante para la calidad educativa.

El Decreto 38/2008 del reglamento orgánico de los conservatorios también contiene un interesante apartado sobre evaluación (capítulo V), cuyo primer punto constituye una lapidaria declaración de principios en favor de la calidad de la enseñanza a través de la evaluación. A continuación describe un modelo de evaluación aplicado por agentes internos y externos que podría ser tomado como ejemplo de buena práctica por otras administraciones.

3. PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN NORMATIVA PARA LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

El 22 de diciembre de 2022 se cumplirán dieciséis años de la aprobación del Real Decreto 1577/2006 por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música. Durante estos dieciséis años se han sucedido distintas reformas normativas en educación general, pero el marco normativo musical no ha sido actualizado para adecuarse a los nuevos paradigmas. Las únicas modificaciones que se han introducido han sido para la adición de nuevas especialidades instrumentales o regulación de procesos administrativos, sin afectar al tratamiento curricular.

En consecuencia, el desarrollo normativo de las comunidades autónomas sigue también sin actualizarse. De hecho, a pesar de que los textos de algunas comunidades son más recientes (Baleares y Canarias del 2018) no hay ninguna comunidad que haya publicado un segundo decreto de currículo después del primero que se derivó de la aplicación de la LOE.

Hay una generación más novel de disposiciones que establecen reglamentos de organización y funcionamiento (Andalucía 2012, Castilla-La Mancha 2012, Canarias 2013, Murcia, 2019, Valencia 2020, Madrid 2022) pero tampoco estas suponen de hecho una renovación del discurso curricular.

El marco legal en educación debe estar estrechamente vinculado a la investigación pedagógica, la desactualización curricular es identificada como una de las principales causas que degradan la calidad educativa y está en el origen de la perpetuación de aprendizajes extemporáneos, poco significativos, desmotivadores y no funcionales.

El propio Ministerio de Educación, en la introducción de su documento *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE*, afirma con rotundidad:

“En cada período histórico, las políticas curriculares deben responder a los retos prioritarios que se van configurando en los diferentes contextos sociales en los que se desarrollan los sistemas educativos. Partiendo de esta sencilla afirmación, cabe plantear el primero y más rotundo de los interrogantes que se van a ir desgranando en este documento base: ¿responde el actual currículo de nuestro país a los desafíos en que estamos inmersos?”

El mismo texto se responde negativamente a la pregunta formulada respecto a la educación general, aludiendo a que el currículo educativo no da respuesta a las necesidades formativas actuales. Y más adelante plantea otra cuestión de fuerte carácter reflexivo:

“De hecho, esta necesidad de cambio se configura como la fortaleza más importante de la que partir para abordar el complejo camino que vamos a emprender de reforma curricular. Por tanto, ¿necesitamos abordar una reforma del currículo en España? La respuesta es sí.”

Si el propio Ministerio de Educación identifica como necesaria una reforma de un currículum que había sido aprobado en 2013 ¿será necesario abordar una reforma del currículo en España de las enseñanzas de música, cuya reglamentación base es del año 2006? La respuesta es, rotunda y urgentemente, sí.

El mismo documento del Ministerio de Educación, en su punto 2, sentencia para ignominia de las enseñanzas de música de nuestro país:

“Desde la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación se han experimentado grandes cambios en el mundo y la sociedad que condicionan las formas de aprendizaje, pues los requerimientos particulares del alumnado no son los mismos hoy que hace 15 años.”

Después de analizar detenidamente la normativa curricular en materia de evaluación de las enseñanzas de música, se concluye que es urgente una actualización desde los dos grandes ámbitos competenciales: el gobierno central y las comunidades autónomas. Urge, en primer lugar, que el gobierno publique un nuevo real decreto sobre las enseñanzas artísticas, y a continuación, que las comunidades autónomas articulen sus reglamentaciones posteriores.

A la luz del estudio comparado de los textos normativos en materia de evaluación, se concluye que es urgente que se actualice el Real Decreto 1577/2006 y sus normativas autonómicas derivadas. A continuación se plantea una propuesta de actualización normativa basada en los siguientes aspectos:

1. **Inclusión de las competencias en el currículum y evaluación por competencias:** es la única forma de dar respuesta a los retos propios de la sociedad contemporánea (Valle y Manso, 2013), y no se ha llevado a cabo todavía en los conservatorios. La adopción del paradigma competencial tiene implicancias en la evaluación, cuyos referentes pasan a ser no solo los objetivos de la materia, sino también las competencias.
2. **Regulación de la metodología de evaluación:** es cierto que el uso de procedimientos e ins-

trumentos de evaluación pertenece al ámbito de la autonomía docente, sin embargo la normativa establece cuáles deben ser las características de la evaluación: continua, integradora, formativa, procesual, criterial y objetiva. Tal como demuestran varios autores (Pozo et al., 2008; Vilar, 2001), en muchas ocasiones siguen persistiendo prácticas de evaluación basadas en modelos tradicionales, en parte debido a la falta de formación específica en técnicas de evaluación por parte del profesorado (González, 2017). Corresponde a las administraciones velar por la aplicación de la norma regulando de forma más clara lo que debe cumplirse. Un ejemplo de buena práctica lo constituiría la orden de evaluación de Murcia, que presenta un amplio modelo de evaluación continua e implanta la observación sistemática como principal procedimiento de evaluación junto al uso del registro de evaluación continua (REC) y el diario de clase. La investigación pedagógica apunta a las rúbricas de evaluación como instrumento idóneo para evaluar (Jornet y Sánchez-Delgado, 2015).

3. **Eliminación de tribunales de evaluación en la evaluación ordinaria:** son procedimientos que se dan en Baleares, Canarias, Castilla y León o Madrid, y que deberían eliminarse porque vulneran las directrices normativas de aplicar una evaluación continua, procesual, formativa e integradora. Como argumenta ampliamente en la literatura especializada, son prácticas de evaluación basadas en modelos tradicionales y en normas derogadas como el Plan 66 (Bautista et al., 2011; Vilar, 2001), que entran en contradicción con la normativa actual. Los exámenes en las evaluaciones extraordinarias y los tribunales en las pruebas de acceso sí están justificados, porque su finalidad es acreditativa del nivel y no está sujeta al cumplimiento las características de continua, procesual, integrada y formativa.
4. **Recital final de etapa profesional:** Murcia regula en su Decreto 75/2008 la creación de un “recital final de grado” (artículo 8) al término de las enseñanzas profesionales. Con un criterio pedagógico muy acertado, se puntualiza que “en ningún caso sustituirá a la evaluación continua, ni será considerado como un examen final”, ya que esto contravendría las características de la evaluación. Su importancia estriba, pues, en el paradigma competencial: el recital final supone la culminación de un proceso formativo profesional con en el enfrentamiento de una situación real (Jornet y Sánchez-Delgado, 2015). Su evaluación contribuye a la evaluación global del dentro de la evaluación continua. Se trata de un ejemplo de buena práctica educativa cuya adopción a nivel nacional cabría considerar.
5. **Derecho del alumnado a una evaluación objetiva:** algunas comunidades contienen un apartado dedicado a garantizar la objetividad y transparencia en la evaluación frente al alto grado de subjetividad de los procesos tradicionales (González, 2017). Lo incorporan Baleares, Canarias, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Murcia y La Rioja. La pedagogía se alinea en este posicionamiento y es rotunda al afirmar que la opacidad de los procedimientos de evaluación sitúa al alumnado en una clara posición de indefensión que hay que evitar (Jornet et al., 2015).
6. **Colegialidad docente:** es fundamental para evitar la disparidad de criterios, calificaciones y niveles. La literatura científica ahonda en la necesidad de partir de trabajos colegiados para diseñar e implementar los procesos de evaluación (Jornet et al., 2014). Autores como González (2017) ponen de manifiesto que no existe el suficiente consenso ni colegialidad en los conservatorios para unificar criterios y técnicas de evaluación. Por ello procede regularlo de manera expresa tal como hace, por ejemplo, la Orden Foral 91/2008 en su artículo 2.4.
7. **Evaluación docente:** el Real Decreto 1577/2006 establece en su artículo 11 que el profesorado evaluará “tanto el aprendizaje de los alumnos como los procesos de enseñanza”, por lo que las disposiciones regionales recogen en la práctica totalidad de los casos una escueta referen-

cia sobre ello. Ahora bien, más allá de estos mínimos, la evaluación de la práctica docente es fundamental para avanzar hacia la calidad educativa (Román y Murillo, 2008), por ello se debe instar a las administraciones a que desarrollen una regulación específica. Comunidades como Baleares, Canarias, Galicia y Murcia poseen modelos de evaluación docente que podrían servir como ejemplo a seguir.

8. **Evaluación de centro:** la evaluación institucional es otro de los pilares para avanzar hacia la calidad educativa. Su base jurídica se encuentra en el artículo 145 de la LOMLOE. Se abre así la puerta a una doble vía de evaluación: externa por parte de la administración, y autoevaluación interna por parte del conservatorio. Algunas comunidades incorporan procesos de evaluación de centro, como Andalucía, Canarias, Castilla y León, Galicia, Madrid, La Rioja o la Comunidad Valenciana. Quizás los más interesantes sean el de Castilla y León y el de Andalucía, que pueden tomarse como referencia para la regulación nacional. En el ámbito de la investigación, la tesis doctoral de Bernat (2017) justifica su necesidad y propone un modelo de evaluación para los conservatorios que puede ser tomado como punto de partida.
9. **Evaluación general del sistema educativo musical:** el artículo 143 de la LOMLOE sienta la base jurídica para la evaluación general del sistema educativo. Pero una vez más, esta evaluación sistémica está enfocada a la educación general y deja de lado el sistema musical. En la Comunidad Valenciana, el Decreto 57/2020 contempla la aplicación de la evaluación sistémica. Cabría incluir estas menciones a la evaluación del sistema en la normativa estatal y autonómica de los conservatorios de música y velar por su aplicación (Jornet et al., 2015).
10. **Gestión de la calidad:** las consejerías de educación de las comunidades autónomas disponen de redes de centros adscritos a procesos de calidad en las que los conservatorios son una minoría. Los conservatorios necesitan un apoyo especial de la administración porque no existe una cultura generalizada de aplicación de estos procesos. Para ello, deberían impulsarse políticas concretas como la creación de la figura del responsable de calidad, como ha hecho Murcia. La Rioja dedica un artículo de su Decreto 29/2007 a la adopción de medidas para la mejora de la calidad. Son dos ejemplos normativos que contribuyen concienciar sobre la importancia de entrar en los procesos de mejora de la calidad.

Como aspectos complementarios vinculados a la actualización normativa propuesta exponemos:

1. **Innovación educativa:** es un motor que actúa como palanca de cambio sobre los modelos tradicionales, por eso la administración debe impulsarla en el ámbito de los conservatorios.
2. **Formación del profesorado:** la renovación curricular no puede llegar impuesta desde la normativa, sino que tiene que venir apuntalada por la formación de los docentes. Debe articularse un plan formativo estratégico en este sentido.
3. **Regulación de la capacitación pedagógica docente:** es de máxima urgencia regular de forma inminente la capacitación pedagógica para impartir docencia en los conservatorios.
4. **Actualización periódica de los currículos:** es un imperativo que la propia ley de educación impone a las administraciones en su artículo 6 bis:

“6. Las Administraciones educativas revisarán periódicamente los currículos para adecuarlos a los avances del conocimiento, así como a los cambios y nuevas exigencias de su ámbito local, de la sociedad española y del contexto europeo e internacional.”

Por lo tanto, los dieciséis años que lleva sin actualizar el Real Decreto 1577/200 y los que llevan sus

decretos derivado constituyen una muestra de negligencia y abandono por parte de las administraciones. Su actualización debe implementarse de manera inminente y con una periodicidad similar, cuanto menos, a la de las enseñanzas generales.

4. CONCLUSIONES

La legislación que regula el sistema de educación musical español es extemporánea y obsoleta, y no responde a las recomendaciones de la investigación pedagógica. Parte de su contenido incluso contraviene algunos de los imperativos de la ley orgánica de educación vigente y no se alinea con las directivas y recomendaciones europeas. El resultado es la persistencia de modelos curriculares anacrónicos que merman la calidad del sistema y no dan respuesta a las necesidades educativas del alumnado en la actualidad.

Las administraciones educativas incurren en negligencia cuando no llevan a cabo la actualización normativa y curricular en las enseñanzas artísticas que sí consideran indispensable en la educación general. Legislar al margen del discurso pedagógico o directamente no legislar, esto es, omitir las actualizaciones desoyendo la voz de la comunidad científica, tiene un costo muy alto que pagan los propios usuarios del sistema, esto es, el alumnado (Jornet y Sánchez-Delgado, 2015).

Es urgente que el Ministerio de Educación y las consejerías competentes en materia de educación acometan las reformas normativas necesarias sin más demora, para que los procesos de enseñanza-aprendizaje en los conservatorios puedan garantizar plenamente el derecho a una educación de calidad para el alumnado de las enseñanzas artísticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, A., Pérez, M. P. y Pozo, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, Núm. 355, pp. 443-466.
- Bautista, A., Torrado, J. A., Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las concepciones de los profesores de conservatorio sobre el aprendizaje y la enseñanza. En M. A. Ortiz y A. Ocaña (Eds.), *Cultura, culturas. Estudios sobre música y educación intercultural* (pp. 159-177). Granada, España: GEU.
- Fernández, M. (2021). La pedagogía ha estado, está y siempre estará en crisis. *Crónica*, Núm. 6, pp. 5-11. Recuperado de <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/119>
- González, A. (2017). Ideas de los profesores de instrumento en conservatorio sobre la evaluación y la calificación (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València.
- Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. (2014). Avances en el proyecto “Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales” y sus implicaciones para la empleabilidad. *I Congreso de conservatorios profesionales de música de la Comunidad Valenciana 2012 y Congreso nacional de conservatorios 2014. Conclusiones* (pp. 149-170). Valencia, España: Generalitat Valenciana.
- Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y González-Such, J. (2015). La evaluación de competencias musicales y de danza en conservatorios profesionales. En C. J. Cabedo, R. y J. P. Valero (Eds.), *Las enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde la cohesión social* (pp. 81-90). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Pozo, J. I., Bautista, A., Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación Vol. 20* (1), pp. 5-15.

- Rivas, J. I. (2021). Ignorancia atrevida o viviendo del cuento. La falacia del antipedagogismo. *Crónica*, Núm. 6, pp. 13-21. Recuperado de <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/120>
- Román, M., Murillo, F. J. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1 (2), pp.1-6.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Documento base. Claves para el diálogo*. Madrid, España.
- Valle, J., Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, N° extraordinario, pp. 12-33.
- Vilar, J. M. (2001). *La evaluación en las escuelas de música y en los conservatorios*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno.
- Vilar, M., Gómez, I. (2005). De la formación a la práctica: metodología para la evaluación de la formación de maestros de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, (2), pp. 175-196.