



REICE. Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre  
Cambio y Eficacia Escolar  
España

Pérez Aldeguer, Santiago

UNA FORMA CREATIVA DE MEJORAR LA EVALUACIÓN Y CLASIFICAR LAS PRÁCTICAS EN  
EDUCACIÓN MUSICAL

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, núm. 2,  
2012, pp. 148-158

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124596011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



## UNA FORMA CREATIVA DE MEJORAR LA EVALUACIÓN Y CLASIFICAR LAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN MUSICAL

*Santiago Pérez Aldeguer*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art10.pdf>

Fecha de recepción:	30 de diciembre de 2011
Fecha de dictaminación:	4 de mayo de 2012
Fecha de aceptación:	9 de mayo de 2012



**E**n estas líneas, expondremos el proceso creativo seguido para abordar un proyecto de mejora educativa llevado a cabo durante el curso 2009/2010, dentro de la convocatoria de ayudas para la innovación educativa. Primero de todo situaremos un pequeño marco teórico, sobre los estudios de creatividad en el ámbito educativo. En el artículo de Fuentes y Torbay (2004), podemos encontrar una visión panorámica sobre la creatividad en la educación, en diferentes contextos educativos. Ahora bien, quizás sea desde la psicología desde donde más se haya estudiado la creatividad, con sus diferentes puntos de vista, por autores tales como Galton (1879); W. James (1880); Binet y Spearman (1904); Terman y Cox (1926) y Guilford (1976) entre otros. Más adentrados en nuestro tiempo, encontramos estudios relevantes también desde diversas vertientes como los de: Csikszentmihalyi (1996); Romo (1998); Keith (2000); Prieto, López y Ferrándiz (2003). Resaltando los estudios de Rodríguez (2001), que nos habla del paradigma social de la creatividad, algo que concuerda perfectamente con lo que Fuentes y Torbay (2004:11) nos dice al respecto: [...] la creatividad se convierte en la clave que debe develarse día a día desde todos los contextos, contribuyendo con ello a la mejora de la calidad educativa". El profesor de Harvard y recientemente ganador del Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales-2011, Howard Gardner (2006), defiende la idea de promover nuevas formas de entender la educación, de una "escuela inteligente", por ello debemos tener la capacidad de enseñar a nuestros alumnos a ser más creativos. La capacidad de resolver problemas, es una habilidad muy valorada tanto fuera como dentro de los centros educativos, y ésta tiene que ver mucho con la creatividad, pues es capaz de medir la inteligencia de una persona. Creatividad e inteligencia son palabras que tratan de cosas muy parecidas (Sternberg y O' Hara, 2005).

De acuerdo con lo que nos dice Thomas Edison sobre la creatividad: "uno por ciento de inspiración y noventa y nueve por ciento de transpiración", pensamos que era conveniente realizar todos los esfuerzos necesarios para conseguir un proceso de clasificación de las actividades prácticas en educación musical, de forma creativa. Para ello, compusimos una clasificación dividida en dos grandes bloques: 1º-Las competencias básicas de la asignatura. Este documento no era demasiado creativo dado que nos viene por decreto, por lo que nos centramos en el siguiente. 2º-La rúbrica de evaluación. Se buscó una rúbrica consensuada con los alumnos, que hiciera referencia de forma creativa, al modo en que los discentes serían evaluados.

Para abordar el presente trabajo de innovación docente, lo primero que tuvimos claro fue que, no sabíamos cómo abordar una clasificación del material de las prácticas de la asignatura *didáctica de la expresión musical*. Por ello nos enfrentamos a un problema que debía ser tratado "con el más amplio despliegue de instrumentos conceptuales y metodológicos que poseamos y que tales problemas exigen" (Cook y Reichardt, 2005:43). Y como no sabíamos en un principio como abordar dicha clasificación de las actividades, dado que: "Si sé que es lo que quiero hacer y cómo hacerlo, ¿Por qué es necesario para mí escribir una propuesta de investigación?" (Phelps, Sadoff, Warburton y Ferrara, 2005:55). Nos dispusimos a realizar una primera búsqueda en la base de datos ERIC<sup>1</sup>, utilizando palabras sueltas dentro de frases, con sus pertinentes permutaciones, tal y como nos propone Galera y Pérez (2008). "Analysis of visual activities", "plantillas para el análisis visual de actividades prácticas en educación musical", "templates for the visual analysis of practical activities in music education". No habiendo encontrado artículos que explícitamente hicieran referencia a métodos de clasificación y análisis de actividades prácticas en

---

<sup>1</sup> Education Resources Information Center.

educación musical, nos dispusimos a buscar estudios que nos ayudaran a realizar nuestra propia clasificación partiendo de un marco creativo y original. Para ello realizamos un proceso de creatividad compartida, desde donde contribuir a la construcción de personas más inteligentes (Ochse, 1990).

## 1. OBJETIVOS PLANTEADOS

Los objetivos generales que se han pretendido con el proyecto de mejora educativa son los siguientes:

1. Mejorar y consensuar la evaluación, favoreciendo el diálogo crítico y creativo.
2. Desarrollar una visión comprometida, sensible y crítica con los problemas que conlleva el aprendizaje de la educación musical en la escuela de primaria. Y nos preguntamos: ¿Qué entendemos por educación? la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Barreiro en Freire, 2009).
3. Abordar el uso de metodologías creativas que favorezcan la reflexión de los alumnos.
4. Conseguir que la universidad disponga de un archivo audiovisual propio, que proporcione más autonomía a los estudiantes.

## 2. METODOLOGÍA

El contexto en el que nos situamos es: clase práctica de 2º de Magisterio Musical de una Universidad pública española, con 28 alumnos en el aula. De acuerdo con Elliott (1978), pensamos que podíamos mejorar nuestro sistema de evaluación y que al alumno a su vez, le gustaría formar parte de este proceso. Por ello, nos inclinamos hacia una metodología de investigación-acción. Este término está acuñado al psicólogo social Kurt Lewin, quien ha trabajado con dinámicas de grupo y desarrollado la clasificación de las principales categorías de su sistema conceptual (Labra, 1992). "La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los *problemas teóricos* definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber" (Elliott, 2005:24). Por ello, quisimos involucrar a los alumnos en el proceso de clasificación de las actividades audiovisuales y servirnos de "[...] las decisiones del grupo como medio para efectuar un cambio social y cultural" (Mckernan, 2001:37). Del mismo modo pretendimos realizar una clasificación de las actividades prácticas grabadas previamente, con la intención de ofrecer al alumno un recurso para su aprendizaje.

### 2.1. Metodología: clasificación de actividades prácticas

Cuando nos propusimos la clasificación de las prácticas de la asignatura, nos enfrentamos al problema de la medición en las ciencias sociales que: "radica en las características de la cuantificación" (Íñiguez, 1999:109). Para realizar la primera catalogación, focalizamos el punto de interés en la finalidad didáctica de la actividad en cuestión, pero seguíamos teniendo la duda de: ¿Cómo clasificar las actividades? Necesitábamos tener unos baremos que, estuvieran en concordancia con los que posteriormente se le exigiría a los estudiantes en su evaluación. En vista de ello, optamos por realizar una clasificación, atendiendo a: las competencias básicas de la asignatura, para formar a "buenos profesionales en aquello que han estudiado" (Cremades, 2008:2). El proceso seguido a grandes rasgos, fue el siguiente: 1º- Seleccionamos los ítems a analizar. 2º-Escogimos los fragmentos de 15 segundos de cada una de las actividades. 3º- Categorizamos cada extracto en base a la plantilla 3.0 creada y validada por Porta y

Ferrández (2009). La fase para la obtención del banco de actividades ha sido dividida del siguiente modo:

**TABLA 1. PROCESO DE ELABORACIÓN**

<b>1-Preproducción:</b> guión.
<b>2-Producción:</b> grabación.
<b>3-Postproducción:</b> edición.

A su vez, la fase de preproducción la hemos subdividido en los siguientes apartados:

**TABLA 2. FASES DE PREPRODUCCIÓN**

1.1. Sinopsis	Video Resumen.
1.2. Guión Literario	Banco de actividades ordenados y clasificados.
1.3. Guión Técnico	Fases de grabación.
1.4. Guión de Edición	Edición de los videos con transiciones.
1.5. Story Board	Dibujos y viñetas de los planos a grabar.

## 2.2. Metodología: mejora de la evaluación

La metodología utilizada ha sido la investigación-acción y las herramientas fueron: las grabaciones de vídeo, las notas de campo, los diarios y las entrevistas a los alumnos (Winter, 1989). La finalidad: mejorar la evaluación de la asignatura. Conviene resaltar que la metodología de investigación-acción no fue utilizada para la clasificación de actividades prácticas. La primera pregunta que nos cuestionamos fue: ¿Cómo podemos crear una rúbrica de evaluación consensuada entre todos los miembros implicados? Valoramos que, lo mejor sería pasar del objeto-cosa de la investigación al rol del sujeto-persona dentro del proceso de indagación (Suárez Pazos, 2002). Teniendo presente que: "La rúbrica contiene respuestas típicas, a modo de ejemplo, correspondientes a cada uno de los niveles de conocimiento [...]" (Álvarez, 2008:131), la consideramos de especial relevancia para medir el nivel de competencia que los alumnos adquieren en la materia.

## 3. EL CRITERIO DE CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA ASIGNATURA

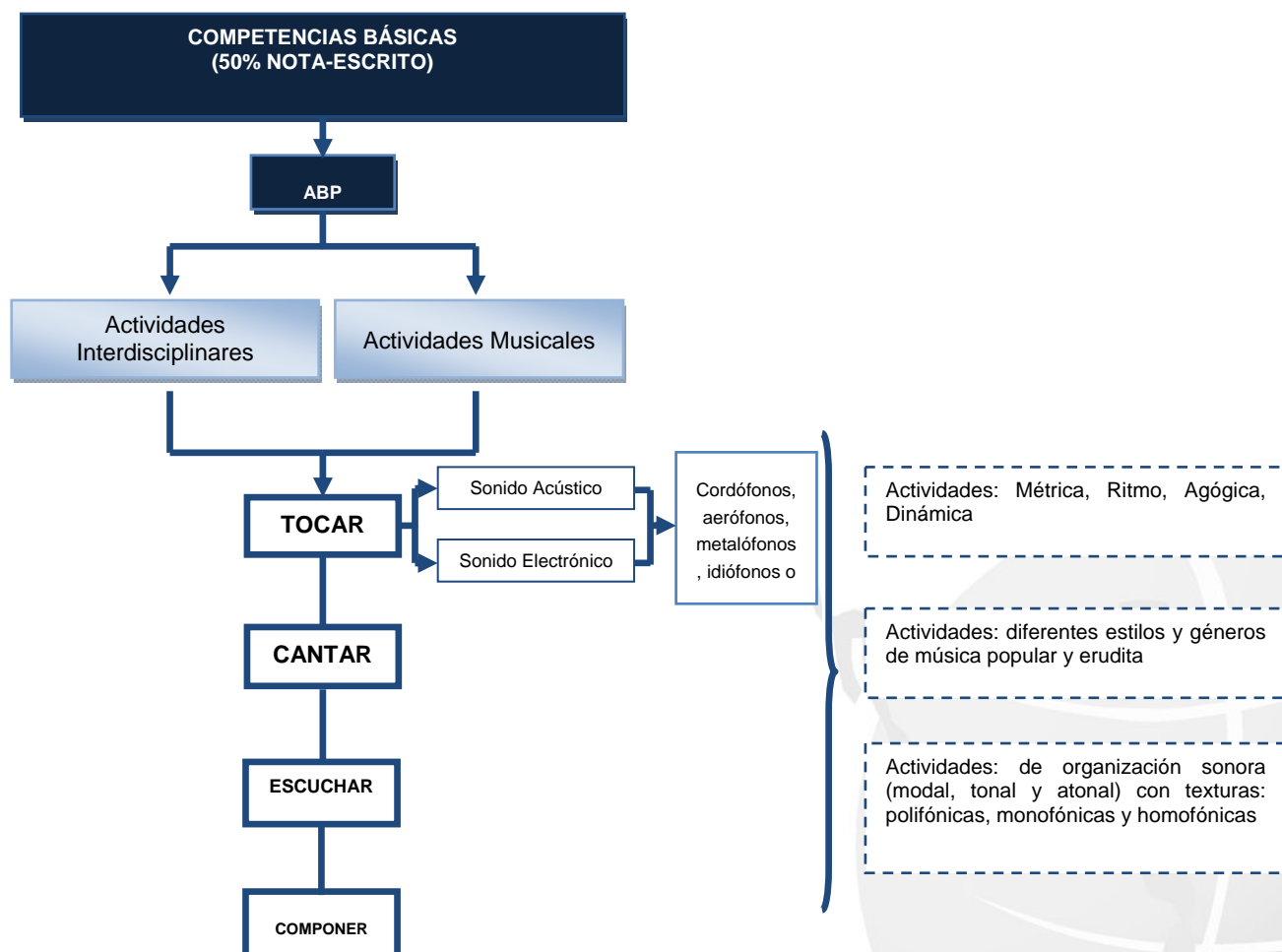
Como *competencias básicas de la asignatura* destacamos una, que aunque genérica, la consideramos a nuestro juicio de gran valor: "enseñar a enseñar, que tratamos de resolver con la ayuda de diferentes disciplinas" (Altava, Pérez y Ríos 1999:3). En estas competencias nos focalizamos principalmente en la capacidad creativa de los alumnos para resolver problemas. La forma de medida que hemos utilizado, ha sido la prueba escrita con preguntas basadas en problemas: supuestos prácticos. Barrows (1986) define al ABP<sup>2</sup> como "un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos". Para conseguir este objetivo, hicimos una distinción entre las: Actividades interdisciplinares (música y otras áreas de conocimiento), "son necesarias para que la música no quede circunscrita al aula del especialista y logre ampliar su espacio social y

<sup>2</sup> ABP: Aprendizaje Basado en Problemas.

cultural en el seno de la institución escolar” (Casals, Vilar y Ayats, 2008:15), y actividades musicales, que podrían o no tener de forma implícita, la plástica, el teatro (dramatización) y la danza (movimiento), formando todas ellas la competencia artística.

Para llevar a cabo estas dos clasificaciones (actividades interdisciplinarias y actividades musicales) nos apoyamos en los estudios de Porta y Ferrández, (2009), realizando una adaptación de la plantilla 3.0, ya validada por las autoras. Buscamos todos los ítems que atendieran a las competencias básicas, que los alumnos debieran adquirir en la asignatura. Y el resultado fue el siguiente: actividades instrumentales que utilicen sonido acústico (cordófonos, aerófonos, membranófonos, idiófonos o la combinación de ambos) o electrónico; actividades vocales y actividades focalizadas en la métrica y el ritmo (binario, ternario, amalgama, con comienzos téticos, anacrúsicos, y acéfalos); actividades con objetivos dinámicos y agógicos utilizando diferentes estilos y géneros, tanto popular como erudito, con sus diferentes organizaciones sonoras (modal, tonal, atonal), y cadencias (suspensivas y conclusivas); actividades con diferentes texturas, tanto homofónica, como monodia acompañada y polifónica. Con la intención de sintetizar, dividimos las actividades en cuatro grandes grupos que aglutinarían todos los demás, estos son: actividades instrumentales, vocales, de escucha y de composición (ver figura 1).

Figura 1. Competencias básicas de la asignatura.



#### 4. EL PROCESO DE MEJORA DE LA EVALUACIÓN: LA RÚBRICA

Pedimos a los estudiantes que escribieran un diario, que colgarían en el aula virtual, para su posterior análisis. La pregunta clave que se les hizo al principio de todo el proceso fue: ¿Qué consideras que se le debería de valorar a un candidato en la defensa de su unidad didáctica? Este tema fue ampliamente debatido en clase en diferentes sesiones. Cada alumno escribió en su diario de campo, las reflexiones y los comentarios que le parecieron más oportunos. Destacamos los siguientes:

Para mí lo más importante de todo, es que la exposición y la defensa de la programación, contenga una estructura lógica. El candidato debe ser capaz de poder mantener la atención de las personas que lo escuchan, dentro de una línea coherente, es decir, que desde el principio hasta el final no existan ideas inconexas.

Parece evidente que como nos dicen los alumnos, un discurso ha de tener un hilo conductor, al igual que una película o un libro. Y que a través de este hilo, el candidato irá construyendo su propio discurso: contenidos, etc. Aunque esto fuera aparentemente evidente, fueron necesarias varias sesiones de reflexión y puesta en común, para manifestarlo y ponernos de acuerdo entre todos. Fue ahí, cuando nos dimos cuenta que la rúbrica de evaluación, debería contemplar un epígrafe que hiciera referencia de algún modo a la organización de las ideas, a la capacidad de mantener la atención, creando un hilo conductor desde principio a fin, etc. En principio pensamos en sintetizar al máximo, buscando una serie de descriptores o palabras claves que resumieran de forma sencilla, todo aquello que se quería evaluar. Pensamos en organizar pues, esta información dentro de una mínima estructura a modo de guía y fue ahí cuando los estudiantes comentan:

El discurso debe de poder tener unos apartados que sean objetivos para su evaluación como: un principio, un desarrollo y una conclusión. – La rúbrica deberá de contener una introducción, que debería ser igual que cuando nos piden los trabajos en la Universidad, un resumen de los contenidos que iremos desarrollando posteriormente.

Los estudiantes son capaces de construir su propio conocimiento, simplemente les dejamos su tiempo y espacio para hacerlo. Nuestro trabajo ha sido el de un facilitador, creando una atmósfera de respeto y diálogo entre compañeros. Otros comentarios que consideramos decisivos para cerrar definitivamente este primer borrador de la primera rúbrica de evaluación fue:

Claro, pero además de tener todo una buena estructura también hay otras cosas más allá del contenido- otra alumna pregunta ¿Qué cosa? y esta responde – Lo que se dice con el cuerpo: el lenguaje no verbal. – Entonces tendría que poderse evaluar el contacto visual- replica un tercer alumno. -Una alumna comenta: a mí me molesta mucho cuando un profesor no es capaz de mirar a toda clase por igual y centra su mirada en unos pocos- Me parece una falta de respeto- Comenta otro alumno.- Así es asienten varios compañeros/as. Propone el delegado de la clase: - entonces debería de poder evaluarse el contacto visual de la persona que expone, y cómo gesticula con el cuerpo, todas esas cosas que nadie nos enseña. Otro compañero comenta- también habría de poder medirse la pronunciación y la proyección de la voz, la velocidad del discurso...todas las técnicas que utilizan en el teatro.

Las palabras clave que utilizaríamos en la rúbrica, cada vez estaban siendo más claras y concisas. Los alumnos querían que se tuviera en cuenta tanto el contenido y su estructura, como la forma de



transmitirlo: el tono de la voz, la velocidad del discurso, los gestos, etc. Y así lo intentamos reflejar en el siguiente borrador de la rúbrica, con la intención de mejorar la evaluación.

#### 4.1. Los diferentes borradores de la rúbrica

Como nos dice Elliot (2005), existe una diferencia entre la investigación educativa que se realiza a posteriori, de modo cualitativo, sustantiva, mediante el estudio de casos, con la participación de profesor y alumnos/as, utilizando la observación de participantes, etc. Y lo que significa investigación sobre la educación, se realiza a posteriori, de modo cuantitativo, formal, experimental, sin la participación de profesores y alumnos, utilizando sistemas de categorización a priori, etc. En nuestro caso, realizamos investigación educativa y por ello, realizamos una categorización de la información que recogimos en los diarios, y de las observaciones tomadas durante el transcurso de los debates. Organizamos todo ello en una serie de descriptores que dieran sentido a toda la información recogida, y que pudieran componer el primer borrador de la primera rúbrica de evaluación sobre la que ir perfilando. La rúbrica es una herramienta que los estudiantes se toman muy en serio. En ella aparecerán los criterios con los que se les valorará en el examen oral, este supondrá el 50% de la nota final. Hemos corroborado que los alumnos se implican mucho más, cuando forman parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esencia la investigación-acción nos permite aprender gracias al análisis reflexivo. Elliott (1986) recomienda un trimestre para cada ciclo de investigación-acción, nosotros utilizamos un semestre. La primera rúbrica de evaluación quedó del siguiente modo:

**TABLA 1. PRIMERA RÚBRICA DE EVALUACIÓN.**

Alumno/a:	BIEN	MEJORAR	COMENTARIOS
INTRODUCCIÓN			
ORGANIZACIÓN			
DESARROLLO			
CONCLUSIÓN			
CONTACTO VISUAL			
GESTICULACIÓN			
VOZ (volumen)			
VELOCIDAD DEL DISCURSO			
PRONUNCIACIÓN			
GRAMÁTICA			
IDEA GENERAL RECOMENDACIONES:			

Después de esta primera rúbrica, organizada en forma de descriptores y como entendemos que "[...] el profesor no puede entenderse sin más como un disco duro de almacenamiento de datos histórico-musicales; ni se puede seguir considerando que su misión se reduce en exclusiva a enseñar *su materia*, en lugar de enseñar *desde* su materia [...]" (Rodríguez, 2010:72); llegamos al consenso de simplificar la rúbrica a los siguientes ítems:



**TABLA 2. SEGUNDA RÚBRICA DE EVALUACIÓN**

Alumno/a:	NOTA de 0 a 10	COMENTARIOS
INTRODUCCIÓN		
ESTRUCTURA		
DESARROLLO		
CONCLUSIÓN		
OBSERVACIONES		
IDEA GENERAL		
NOTA FINAL		

Nos pareció importante en esta segunda rúbrica, incorporar una nota numérica del 1 al 10. De esta forma podíamos realizar una media más objetiva, para hallar la nota que le correspondería a cada estudiante. En la segunda rúbrica, realizamos una síntesis de diferentes puntos o descriptores. Al no ponernos de acuerdo, en que debería de ser o no un buen contacto visual o una buena gesticulación, pero sí en que éstas deberían de ser valoradas en la exposición, se decidió que todos los apartados que en la primera rúbrica aparecían como: gesticulación, contacto visual, voz, velocidad del discurso, pronunciación, gramática, etc. lo incorporaríamos al apartado de observaciones. En él y a modo de síntesis, se valoraría todos los apartados mencionados anteriormente. Posteriormente aplicamos esta nueva rúbrica como prueba piloto, a una pequeña muestra de alumnos, volviendo a generar otro debate. De nuevo, nos encontramos en el momento de tomar decisiones respecto a la manera de buscar ideas creativas que pudieran mejorar la rúbrica anterior. Como nos dice Díaz, (2005:93) "La evaluación representa ayuda para los alumnos y motivación para el aprendizaje [...]" y así fue. Por ello, finalmente se optó por una rúbrica de evaluación más completa, que descompusiera todos los puntos principales en forma de preguntas, dentro de una escala del 1 al 5. Finalmente, la rúbrica quedó en su tercera versión de la tabla 3.

En esta tercera y última versión, somos conscientes de que la rúbrica debe ponerse a prueba en diferentes contextos, con estudiantes diferentes, etc. Pero lo que sí es cierto es que, en todo momento hubo un intento de comprender y aplicar la metodología de investigación-acción en sus diferentes fases. La primera cuando nos pronunciamos con lo que queríamos investigar y por lo tanto mejorar. Segundo cuando reflexionamos y realizamos un diagnóstico inicial, de la necesidad de mejorar nuestro sistema de evaluación. La tercera cuando nos planificamos y describimos nuestra preocupación de querer consensuar criterios para la evaluación. Presentando una estructura inicial: escribiendo un diario, realizando observación, escribiendo las evidencias, etc. Y posteriormente realizando pruebas pilotos con estudiantes, que expusieron sus unidades didácticas mientras otros, les evaluaban con la nueva rúbrica. Y la cuarta cuando se tomó conciencia del riesgo en ocasiones que este tipo de prácticas podían acarrear, en tanto y cuando los alumnos y profesores deben de "estar a la altura". Por ello, se intentó en todo momento utilizar un banco de herramientas amplias. La intención: disponer de recursos variados para su posterior análisis: diarios, grabaciones en video de todas las clases, entrevistas, etc. En la última fase dejamos un

espacio al final del semestre, para realizar una reflexión creativa conjunta. Estas reflexiones fueron escritas por cada uno de los participantes y remitidas de nuevo al aula virtual de la asignatura. Del mismo modo a los alumnos se les pasó una encuesta. En ella había preguntas cerradas y de desarrollo (abiertas), el objetivo: disponer de cuantos más documentos mejor para su posterior análisis y por consecuencia incrementar la mejora docente.

**Tabla 3. Tercera rúbrica de evaluación**

	Alumno/a:	5-4 EXCELENTE	4-3 BIEN	3-2.5 SUFICIENTE	2-0 INSUFICIENTE	COMENTARIOS	TOTAL
1	<b>INTRODUCCIÓN</b> - ¿Es interesante? - ¿Adecuado para el contexto?						
2	<b>ESTRUCTURA</b> - ¿Es apropiada la estructura a los contenidos? - ¿Hace uso de definiciones?						
3	<b>DESARROLLO</b> - ¿Utiliza explicaciones y ejemplos? - ¿Interactúa con la clase?						
4	<b>CONCLUSIÓN</b> - ¿Lenguaje no verbal y tono de voz? - ¿Queda clara la idea general?						
5	<b>OBSERVACIONES</b> - Pausas, entonación, velocidad del discurso, pronunciación, mirada abierta, relajado, etc.						
<b>TOTAL</b>							

## 5. CONCLUSIÓN

El proceso seguido para abordar por un lado la clasificación de las actividades prácticas de la asignatura *didáctica de la expresión musical* y por otro la mejora de la evaluación, lo hemos considerado creativo. ¿Por qué? Si entendemos que la creatividad y la inteligencia son dos constructos que están muy relacionados; la inteligencia es la capacidad para resolver problemas y ésta, nos viene dada por la creatividad (Gardner, 2006; Sternberg y O' Hara, 2005). En relación a los objetivos planteados: 1º- Hemos mejorado mediante la investigación-acción la evaluación, utilizando la creatividad y el diálogo crítico para transformar la rúbrica de evaluación como instrumento evaluativo. 2º- Según hemos podido probar, que el proceso de investigación-acción, ha desarrollado una visión comprometida, sensible y crítica con los problemas que conlleva el aprendizaje de la educación musical en la escuela de primaria. 3º- Hemos utilizado metodologías creativas, que han favorecido la reflexión de los alumnos, ayudándoles a contemplar diversas posibilidades para solucionar un mismo problema. 4º- Hemos conseguido que la universidad, y gracias al proyecto de innovación educativa, disponga de un archivo audiovisual propio.

Éste refuerza, motiva y facilita el autoaprendizaje y la autonomía de los estudiantes, todas ellas en concordancia con las competencias básicas de la asignatura.

Respecto a la clasificación de las actividades realizadas, en la figura uno, mostramos de forma conceptual el esquema del proceso llevado a cabo. Somos conscientes de que no es la única forma de hacerlo, pero hemos intentando ser coherentes con los contenidos y competencias básicas, que se les demandará a los discentes en la asignatura. Respecto a los progresos conseguidos en la evaluación, conviene resaltar que se trata de un estudio realizado con un número de estudiantes determinado, en un contexto concreto, por lo que los resultados obtenidos son solo extrapolables a situaciones y contextos similares. De acuerdo con Latorre (2007), en la medida en la que reflexionemos dentro de nuestras propias prácticas educativas, conseguiremos una constante transformación, encaminándonos un poco más hacia la figura del profesor-investigador. El proceso de investigación-acción es continuo, por ello no consideramos que el proyecto haya finalizado, sino que estaremos en constante revisión y mejora de los procesos evaluativos de la asignatura. Por ello, estaremos constantemente preguntándonos, dentro de los ciclos de investigación-acción, cómo podemos mejorar este proceso, utilizando como herramienta una rúbrica creativa. El impacto del proyecto hasta el momento no ha ido más allá de los alumnos que cursan la asignatura, pero estamos trabajando para poder disponer en red, de todas las actividades prácticas en un servidor de la Universidad.

Finalmente, sobre a la continuidad del proyecto, se desprenden varias líneas futuras de investigación, por un lado la mejora de la plantilla de clasificación de las actividades prácticas de la asignatura didáctica de la expresión musical y, la inclusión de un número mayor de actividades. Y por otro lado, la constante validación de la rúbrica de evaluación desde un punto de vista creativo y democrático.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altava, V. Pérez, I. y Ríos, I. (1999). La interdisciplinariedad como instrumento de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
- Álvarez, M. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 127-140.
- Barrows, H.S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods, *en Medical Education*, 20(6), 481-486. En UPM (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid: Servicio de Innovación Educativa.
- Cremades Begines, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista Electr. De Leeme*, 22.
- Casals, Vilar y Ayats(2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4).
- Cook, T.D. y Reichardt, C.H.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Piados.

- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1978). What is action-research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10, 355-357.
- Fuentes, C.R. y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Freire, P. (2009): *La educación como práctica de la libertad*. Prólogo de Barreiro, J. Madrid, Siglo.
- Galera Núñez, M<sup>a</sup>. y Pérez, Ceballos, J. (2008): "La investigación en Educación en la base de datos de ERIC". *Revista Electr. De Leeme*, 22.
- Galton, E. (1879). Psychometric experiments. *Brain: A Journal of Neurology*, 11, 149-162.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw Hill.
- Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención primaria*, 23(8).
- Keith, D. (2000). Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, 55, 151-158.
- Labra, I. (1992). *Psicología Social Responsabilidad y Necesidad*. Santiago de Chile:LOM.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence*. New York: Cambridge University Press.
- Porta, A. y Ferrández, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *Relieve*, 15(2).
- Phelps, R. Sadoff, R. Warburton, E.C. y Ferrara, L. (2005): *A Guide to Research in Music Education*. USA, The Scarecrow Press. (5th ed.,).
- Prieto, M.D.; López, O. y Ferrándis, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez Quiles, J.A. (2010). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. *Revista Electr. De Leeme*, 26.
- Rodríguez, A. (2001). Futuro y Creatividad: una mirada prospectivo-social sobre la creatividad. En A. Rodríguez (Coordinador). *Creatividad y Sociedad*. Barcelona, Editorial Octaedro, 29-60.
- Romo, M. (1998). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Sternberg, R.J. y O' Hara, L. (2005). Creatividad e Inteligencia. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 113-149. (Traducción de Eva Aladro).
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience. Principles and Practice in Action-Research*. London, The Falmer Press.