



LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES MUSICALES

Ana T. Sepúlveda Cofré

1. UN PROBLEMA MANIFIESTO

El tema de la evaluación de los aprendizajes musicales, al igual que en las otras disciplinas, ofrece varias lecturas e interpretaciones que de algún u otro modo dependerán del espacio de aprendizaje donde se ponga la mirada y del enfoque curricular de dicha mirada. En cuanto a lo primero, ciertamente que el proceso evaluador presenta algunos matices diferentes según si se desarrolla en las escuelas de formación especializada como por ejemplo en conservatorios de música, en escuelas artísticas o en escuelas comunes o bien, en los diferentes niveles del sistema escolar o en el nivel universitario.

En cuanto al enfoque curricular, también como en cualquier otra disciplina, la evaluación de los aprendizajes dependerá de los propósitos, de la modalidad, de los medios. En definitiva, del para qué, del qué y del cómo de la evaluación.

En esta oportunidad mi reflexión apunta al sistema escolar del que fui parte como profesora básica, como profesora de estado en Educación Musical y como supervisora de prácticas profesionales. Y en ese contexto pude observar que algunos docentes del área musical, incluida mi propia experiencia, han manifestado de alguna u otra manera una suerte de intranquilidad, fruto al parecer de complicaciones intra o extra curriculares provocados por este aspecto obligado del proceso escolar. No pocas veces los profesores de música han dejado de manifiesto, en más de una ocasión, posturas que van desde una cierta indiferencia hasta una abierta resistencia a las exigencias que comporta el proceso evaluativo en la disciplina.

Varias son las razones de índole intracurricular que esgrimen los académicos, jóvenes o mayores, al manifestar su postura o su desasosiego. En ruedas de opiniones en cursos de perfeccionamiento, en congresos o en conversaciones informales se ha podido escuchar que en las artes y más específicamente en música, no se debería *evaluar*, al menos –aclaran algunos– con el estilo de las demás asignaturas escolares, dado el componente afectivo que acompaña el quehacer musical y dadas las exigencias normativas del nivel escolar.

¿Cómo evaluar –se preguntan algunos–, de forma correcta, conductas musicales como la apreciación de la belleza o el desarrollo del sentido estético, la calidad de una creación, el goce estético, la valoración de la música étnica o de otras músicas, etc.? Más de alguno se pregunta si se pueden medir conductas de esta naturaleza. En este mismo ámbito también caben otras consideraciones tan sutiles como esas razones. A saber, ¿cómo lograr una evaluación justa con la presión de una calendarización escolar rígida, el número excesivo de estudiantes, y la falta de tiempo para controlar con calma el aprendizaje discente?, ¿cómo compatibilizar esta responsabilidad con el respeto a los ritmos de maduración de los aprendizajes musicales?; ¿son importantes conductas no musicales como la colaboración, la puntualidad, la responsabilidad, el cuidado en el manejo de los instrumentos musicales?; ¿cómo evaluar a los estudiantes desafinados, a los “duros de oído”, a los que no poseen sentido rítmico pero que son empeñosos y responsables? ¿A qué aspectos dar más importancia, en los resultados musicales, al interior de las escuelas comunes: a las condiciones innatas o al esfuerzo, al trabajo individual o al trabajo colaborativo de equipo, al despliegue de información recopilada sobre cuestiones musicales o a actividades musicales propiamente tales?, ¿qué enfoque

curricular se le debe dar a la evaluación de los aprendizajes musicales escolares?, ¿uno de corte antropocéntrico que mida más la capacidad de mirar el hecho musical como actividad humana o uno de corte técnico que mida más bien, las capacidades musicales relacionadas con el lenguaje musical propiamente tal? Ciertamente, estas son interrogantes nada despreciables que motivan la necesidad de mayor observación, reflexión e investigaciones en torno al tema.

A estas consideraciones se suman otras de naturaleza extracurricular que agregan su propio ingrediente de dificultad a la hora de evaluar los aprendizajes musicales escolares al interior del aula. En este marco algunos profesores consideran la evaluación como un trámite burocrático molesto, pues consideran que corta por la mitad el proceso educativo con la exigencia administrativa de tener que *calificar*, quitando tiempo a alumnos y profesores para reforzar con tranquilidad los conocimientos, destrezas y habilidades musicales que se tienen como metas; inhibe el desarrollo entusiasta del aprendizaje de la música con su carga de nerviosismo y posibles frustraciones ante resultados no satisfactorios o ante falsas expectativas o intereses competitivos, que restan importancia al proceso educativo integral.

Sin embargo, este apremio ante las dificultades que, para la Educación Musical, este proceso entraña, contrasta con la gran importancia que se le concede en la tarea educativa pues, en la enseñanza musical la evaluación como control de calidad, o como monitoreo del proceso, es permanente. Es verdad que no falta aquel a quien ni le inquieta ni le preocupa mayormente, porque sólo le interesa “enseñar”, dejando la evaluación fuera de su interés docente. Sin embargo, a otros muchos les preocupa seriamente y desean encontrar información apropiada, e incluso han sugerido cursos de actualización sobre evaluación educativa en el terreno específico de la música, intuyendo la importancia que realmente tiene, no sólo para los alumnos sino para su propio desempeño profesional.

En un cuestionario aplicado a un grupo de profesores de música del Sistema Educativo de un sector de Santiago, se observó que un porcentaje mayoritario de encuestados aseguraba evaluar *distintos elementos* que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el análisis de las respuestas reveló que un gran número de profesores se refería sólo a la evaluación del alumno, que un porcentaje pequeño evaluaba los *medios de instrucción*, mientras un porcentaje importante dejaba sin respuesta la pregunta, quedando en evidencia que, en materia de evaluación los docentes no consideraban ni los objetivos, ni los planes de clase, ni la metodología, ni la distribución horaria, ni tantos otros aspectos involucrados en el proceso de enseñar y en el proceso de aprender.¹

Algunas opiniones señalaban la interrupción de la enseñanza, la pérdida de la “esencia” de la asignatura que el proceso de evaluación escolar provoca, tanto al profesor como a los estudiantes, distrayéndolos de la meta principal que es aprender música; muchos encuestados denunciaban que algunos colegios viven en función de las notas, y que el profesorado se ve obligado a mantener un promedio alto, irreal, para que los padres y apoderados no pongan problemas y se lleven a los hijos a otro colegio; que las calificaciones no reflejan el estado del aprendizaje y que los alumnos estudian sólo para las “pruebas”.

Afirmaban que resulta muy difícil, si no imposible, evaluar aspectos tan esenciales a la disciplina como son la creatividad, la apreciación musical o el desarrollo del gusto por la música, por tomar un ejemplo y señalaron el exceso de alumnos en los diferentes cursos como uno de los grandes problemas.

¹ Deza T., Teresa y Sepúlveda C., Ana T. (1986): “Reflexiones en torno al proceso evaluativo en el campo de la educación musical”. *Boletín Interamericano de Educación Musical* (5), 38-42; (6), 133-35.

Algunos profesores opinaban que las "evaluaciones" influyen negativamente en la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje musical, pues una vez calificados, bajan notablemente el interés por cualquier propuesta docente. Y muchos culpan a la legislación chilena acusándola de desvalorizar las asignaturas artísticas, al otorgarle una ponderación muy pobre en el proceso general de calificación de los aprendizajes.

La Reforma en Marcha nos ofrece nuevas oportunidades para iniciar y abordar estudios serios en torno a esta cuestión. Poner en marcha todo el proceso de evaluación alrededor del logro o no logro de objetivos transversales por parte de los adolescentes que cursan el 1º Medio —por ejemplo—, encierra todo un campo de estudio para los docentes del sistema y para los profesores que formamos al futuro profesor. Aspectos tan subjetivos y a la vez tan propios de la disciplina como el desarrollo de la capacidad de gozar la música, valoración de la función del cuerpo, desarrollo de la sensibilidad, desarrollo del juicio crítico frente a una obra de arte, plantean antiguos y nuevos retos para una evaluación educativa valedera. No cabe duda que es este un rico momento para entablar círculos de discusión, mesas de estudio, relecturas de normativas, comunicación de dudas y reafirmación de certezas, etc., entre el profesorado en ejercicio y en cátedras universitarias de formación de profesores.

Buscando características más específicas para una suerte de nueva evaluación, encontré en documentos legislativos, un elenco de rasgos surgidos desde la perspectiva de lo que no debe ser o no debería entenderse por evaluación y de los que sí debiera ser la evaluación, aspectos que me parece interesante considerar en la evaluación de los aprendizajes musicales y que señalo a continuación.²

2. LO QUE NO DEBE SER LA EVALUACIÓN

Cinco rasgos enmarcados en una evaluación denominada continua nos señalan algunas pistas de interés:

2.1 LA EVALUACIÓN NO DEBE SER UN APÉNDICE DEL PROCESO DE FORMACIÓN

Una de las notas distintivas de la pedagogía tradicional dice relación con un concepto de evaluación orillada o lo que es lo mismo, una evaluación al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación tradicional, por mucho tiempo estuvo presente, sólo al final de un período de aprendizaje, con el objetivo primordial de verificar, sancionar y acreditar los logros y fracasos escolares, presentándose así como un apéndice del sistema educativo. Naturalmente, en ese proceso evaluador sólo se consideraban los logros y dificultades discentes en una fase terminal, pero afortunadamente, muchas veces en el gran concierto educativo se han hecho eco de la urgente necesidad de incluir al profesor y al sistema como factor importante a evaluar.

Que la evaluación no deba ser un apéndice del proceso de formación quiere decir, entonces, que ésta no es algo ajeno, que no es fenómeno externo al desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, sino que está en el proceso educativo mismo, con una clara misión orientadora. Si la evaluación desempeña un papel orientador no puede, naturalmente, ser concebida como un añadido. Necesariamente tiene que estar presente en todo el proceso formativo, iluminando los distintos pasos y decisiones con vistas a un avance en el proceso o a una revisión de tipo *remedial*, con el fin de optimizar la labor docente. Que la evaluación no

² Orden Ministerial 16.11.1970 (BOE, 25 de noviembre de 1970). Boletín Oficial de la Legislación Española.

debe ser un apéndice del proceso de formación significa que su labor alcanza no sólo a los alumnos sino también a las instituciones educativas, exigiéndoles una *“adaptación de su organización y métodos de enseñanza”*. Significa, en definitiva que es *“un medio para valorar y orientar adecuadamente tanto al alumno como al sistema”*.³ Al estudiante como al profesor con sus propuestas musicales; al alumno como al colegio y su infraestructura apropiada para la experiencia musical, entre otras cosas.

2.2 LA EVALUACIÓN NO PUEDE SER UN PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN DE LOS MÁS APTOS

Para la educación musical escolar, resulta muy familiar esta característica de esta nueva evaluación. Pero eso no significa que la escuela abandone a quienes presentan sobradas aptitudes musicales; una correcta evaluación debería evitar este otro extremo de la balanza.

El que la evaluación no sea considerada como un procedimiento de selección de los más aptos, puede ser leído como una invitación a los educadores para que miremos con un nuevo enfoque el rendimiento escolar. La moderna evaluación apuesta por la posibilidad de éxito para todos los alumnos. ¿También en música? ¿Para los desafinados también cuenta ese éxito?, ¿y para el “duro de oído”?, ¿y para el estudiante desmotivado, y para el poco creativo, y para el “rapero empedernido”, y ...? La respuesta habrá que buscarla en las metas y objetivos que se le otorgue a la disciplina en el ámbito escolar; en los métodos y en los medios utilizados; en el diseño curricular en suma y en la factibilidad de ponerlo en práctica. La nueva evaluación postula que el “mal estudiante” es generalmente recuperable y que en el esfuerzo por lograr, que en cada alumno se desarrollen todas sus potencialidades, radica la posibilidad del éxito. Pero para ello es necesario agotar todas los medios.⁴

2.3 LA EVALUACIÓN NO HA DE ENTENDERSE SÓLO COMO UNA COMPROBACIÓN DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

Esta especie de alerta roja sobre lo que no debe entenderse por evaluación, parece llamar la atención docente sobre la persona del alumno. La moderna evaluación debe buscar la causa de los fracasos escolares y debe ofrecer al “estudiante problema”, nuevos caminos para que logre superar sus dificultades de aprendizaje.

Pero también parece llamar la atención hacia el profesorado. Ir más allá de los objetivos planteados puede ser un llamado hacia un continuo perfeccionamiento de la labor docente. Puede ser una invitación para que el profesor o la profesora consideren la posibilidad de error en sus métodos y medios de enseñanza; es decir, en su propia forma de operar dentro del proceso educativo. En la clase de música y en el marco escolar ciertamente, es ir por una parte, más allá de la música habitual en la que estén inmersos el niño y el adolescente escolarizado, en un colegio específico y en un lugar geográfico determinado, pero también es ir más allá de aprendizajes teóricos o más allá del simple canto; más allá del aprendizaje de la flauta dulce; más allá de la historia, etc., es a mi juicio, el conocimiento de la persona que aprende y el conocimiento del papel docente en el proceso.

³ Idem.

⁴ Decreto 2618 de 1970. Boletín Oficial de España, 19 de Septiembre de 1970.

2.4 LA EVALUACIÓN NO DEBE SER UNA AGOBIANTE REITERACIÓN DE EXÁMENES Y CALIFICACIONES

La evaluación que educa, como nos gusta llamar a esta “nueva evaluación” en contraste con la evaluación tradicional, concibe este proceso como una ayuda y no como un elemento de presión escolar. Se presenta como un medio de crecimiento, tanto en el proceso de aprender como en el proceso de enseñar.

En las clases de música, y dadas las exigencias administrativas de calificación de los aprendizajes según un calendario rígido de “pruebas formativas y pruebas sumativas”, se hace necesario cautelar este aspecto, so pena de convertir la oportunidad de esta asignatura de ofrecer al estudiante una rica experiencia musical, en unas reiteradas, densas y nada fructíferas sesiones de presentación de carpetas, de exposición de trabajos grupales sobre cuestiones referente a la música, o de largas sesiones para controlar el aprendizaje de una frase rítmico-melódica en flauta, alumno por alumno o grupo a grupo, por ejemplo. Todo con calificación, como una suerte de anzuelo pedagógico, que finalmente, resulta ser un agobio tanto para el alumnado como para el profesor.

2.5 LA EVALUACIÓN CONTINUA NO HA DE INTERRUMPIR EL TRABAJO ESCOLAR

Esta no interrupción de las actividades escolares no ha de entenderse como una invitación al activismo didáctico, sin un plan específico de control de calidad, sin un programa bien definido de evaluación educativa.

La expresión “sin interrumpir el trabajo escolar” viene a significar, a mi juicio, una valoración del esfuerzo realizado en el día a día de la vida estudiantil; un respaldo a la constancia y una forma de señalar el esfuerzo perseverante en el alumno; y por qué no decirlo, también en el profesor. Es decir, viene a proponer al educador una forma de trabajo continuado con una evaluación integrada dentro del trabajo escolar como una forma natural de ir observando atentamente, corrigiendo oportunamente, reforzando debidamente; guiando el quehacer discente, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, como si de una brújula se tratara. Para ello se requerirá, sin lugar a dudas, tener muy claras las metas educativas: ¿qué propongo como meta general –no sólo de una clase o de una unidad de aprendizaje– sino de un semestre a otro, de un año escolar a otro? ¿Qué se pretende, en definitiva, con mis propuestas musicales en la sala de clase? Me parece importante insistir en esta aclaración pues si bien es cierto que la evaluación también le sirve de brújula a los talleres musicales, mi preocupación principal es la clase masiva, obligada. Entonces, ¿hasta dónde me propongo llegar con veinte, treinta y hasta 45 flautas en la clase de música?, ¿pretendo que sea el apoyo para el aprendizaje del lenguaje musical?, o quizá sueño con despertar en los alumnos el interés por aprender un instrumento de viento, o busco una vía de familiarización del adolescente con la ejecución instrumental, o tomo la flauta como una forma de aprender un repertorio musical? Es más, la evaluación me tendría que decir si debo quemar tantas energías en el empeño por trabajar con todo un curso ese u otro instrumento musical, con sólo dos horas de clase a la semana, pues el control de su aprendizaje necesariamente me llevará a introducir cortes no deseados. Las mismas o parecidas preguntas podríamos hacernos en torno a la canción, el baile, las audiciones, la historia, el folklore, etc.

En esta tarea que no interrumpe los procesos de aprender y de enseñar se asienta, a mi modo de ver, el poder educativo de la evaluación, porque no se ha de esperar a ver los

resultados finales para corregir y orientar y, lo que es más serio, para sólo calificar los aprendizajes discentes. En la pedagogía musical esta es una necesidad, cuando la clase se desarrolla como un espacio para la vivencia de la música.

3. LO QUE HA DE SER UNA EVALUACIÓN QUE EDUCA

Enfoquemos ahora este proceso desde las siguientes afirmaciones, que complementan los puntos anteriores:

3.1 LA EVALUACIÓN ES UN PROCEDIMIENTO DE VALORACIÓN Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Aquí nos encontramos ante un concepto de evaluación con posibilidades de acción bipolar múltiple. Por un lado la evaluación no tradicional es un trabajo de valoración del quehacer educativo. Y en esa valoración han de entrar todos los aspectos que configuran la formación y la persona del estudiante. En nuestro caso específico habría que considerar los tres dominios de la personalidad. Vale decir, nuestra propuesta didáctico-musical debería atender tanto a la cognición como a la afectividad y a la psicomotricidad de los estudiantes. A la vez debería considerar todos los aspectos del quehacer musical: el cantar, el escuchar, el bailar, el tocar, el crear. Sobre todos esos aspectos la evaluación debe ejercer un juicio valorativo. Pero no sólo se fijará en el estudiante; también ha de valorar todos los aspectos de la acción docente y, además sobre todos y cada uno de los elementos del diseño instruccional.

Por otro lado supone una necesaria tarea orientadora. Si la nueva evaluación entraña una forma de valoración bipolar en cuyos extremos se encuentran la formación del estudiante y el crecimiento del sistema educativo, también encierra una bipolaridad en cuanto a su papel orientador. Es decir, sobre la base de los resultados arrojados por la medición de los aprendizajes de nuestro estudiante, podremos encontrar pistas para orientar por un lado, nuestra futura-próxima acción docente y por otro, podremos encontrar luces para orientar los aprendizajes futuros de nuestros alumnos.

En esta bipolaridad, la evaluación educativa se nos presenta como una valiosa ayuda tanto para el alumno como para el profesor. Para ello la evaluación se reviste de un carácter permanente y su acción se perfila como una tarea y un proceso sistemático, ordenado, secuenciado, organizado, en donde nada se deja al azar.

La aceptación comprometida de una “evaluación que educa”, como llama a la moderna evaluación el teórico Fernández Ramos, nos reportaría luces para valorar y orientar nuestros propios proyectos educativos confiriéndonos categoría de auténticos generadores de cambio educativo. Dicha evaluación más que una técnica es un espíritu, una filosofía de vida, que nos invita a apostar por el crecimiento de la persona, discente y docente.

3.2 LA EVALUACIÓN ES UN MEDIO EDUCATIVO DE CARÁCTER MULTIDIRECCIONAL

En un marco de educación moderna, la evaluación debería pasar de ser un fin en sí misma, ya sea como control de los aprendizajes, ya sea como reconocimiento y sanción oficial del éxito o del fracaso escolar a ser concebida como un medio. Una vez afirmado este

supuesto, es posible intentar un esbozo de tal “mediación”. Una mediación que apunta a múltiples aspectos:

- La evaluación es un medio para que los docentes conozcamos a fondo a los estudiantes que tenemos a nuestro cargo, no sólo bajo el aspecto pedagógico, sino también en relación a sus aptitudes y desarrollo musical, en nuestro caso. No sólo bajo el aspecto de su rendimiento académico objetivo, sino también bajo la faceta de sus actitudes intelectuales y convivenciales.
- La evaluación es un medio, válido y prometedor, para que los alumnos vayan haciéndose conscientes tanto de sus potencialidades y logros como de sus dificultades y fracasos.
- La evaluación es un medio para que, más allá de espejismos y apresurados juicios de auto-complacencia o desaliento, los mismos académicos intentemos el acercamiento a una **valoración de la enseñanza que impartimos**, tanto por lo que se refiere a los objetivos y contenidos como por lo que atañe a la metodología, a los medios y recursos didácticos, al clima y comunicación creados en el proceso educativo y a tantos otros aspectos del proceso de enseñar. Incluso de la propia forma de evaluar.
- La evaluación, en resumen, es un medio para que los educadores obtengamos información actualizada y realista acerca de la marcha, tanto del aprendizaje de nuestros alumnos, como de la enseñanza que impartimos.

Como podemos observar, esta evaluación que educa se presenta con tales promesas y riesgos que presupone necesariamente una exigencia orientada en una multitud de sentidos y agentes. Es por esta mediación multidireccional por la que la evaluación verdadera supera y sobrepasa los estrechos límites del control de asimilación de contenidos, para abrirse a la apasionante tarea de detectar oportunamente las limitaciones y pobrezas, las posibilidades y garantías de un sistema educativo determinado, abriendo canales de esperanza para un sistema educativo marcado por el fracaso y las acusaciones sociales.

- Una faceta muy interesante de la evaluación que educa, la constituye el proceso de auto-evaluación. Su acción también se abre en la doble vertiente discente-docente. Su puesta en práctica entraña riesgos y dificultades representados por la generalizada resistencia al autoanálisis, y a la autocrítica realista de las propias acciones a ambos lados del péndulo educativo. Junto con requerir un deseo real de cambio y de crecimiento, la autoevaluación nos proporciona caminos viables de conocimiento y perfeccionamiento interior, a los alumnos y a nosotros los académicos, también.

3.3 UNA EVALUACIÓN CONTINUA DEBE ESTAR INTEGRADA EN EL PROCESO EDUCATIVO

Otra de las críticas más fuertes a la llamada educación tradicional, ha sido, como bien sabemos, el concepto tan estrecho que, de evaluación educativa ha acuñado por mucho tiempo; concepto del que ha quedado prisionera hasta nuestros días. Un concepto limitante, que hizo considerar la evaluación como un fenómeno aislado del proceso educativo, llevando a esta importante tarea hacia una praxis tangencial, como ya se ha dicho más arriba, relegándola al simple papel de control, calificación y acreditación de los aprendizajes escolares. Ante esta crítica nace la idea de esta evaluación nueva, continua e integrada en el sistema educativo.

Este concepto amplía, por una parte, el campo de acción del proceso evaluador, exigiéndole una presencia activa no sólo en la etapa final del proceso de enseñanza-aprendizaje sino, cubriendo también, las etapas de diagnóstico y desarrollo del proceso.⁵

⁵ Eisner W., Elliot (1987): *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona, Ed. Martínez Roca.

Por lo mismo, amplía el concepto acerca del papel que ha de desempeñar la evaluación dentro del sistema educativo. En un marco sumativo, ha de cumplir también, como bien sabemos, un papel diagnóstico y uno formativo, para etapas futuras. Y por último amplía el radio de acción comprometiendo su presencia no sólo frente al trabajo discente sino también frente al trabajo docente. todo ello en una dinámica de “antes-durante-después” del proceso de aprender y del proceso de enseñar, lo que la obliga a situarse en forma integrada dentro del sistema educativo mismo.

Este nuevo sentido de pertenencia e integración en el proceso educativo, hace que la evaluación establezca una estrecha relación con otros ámbitos del quehacer educativo. Por ejemplo, la evaluación necesariamente deberá estar interconectada con la Pedagogía, controlando e iluminando el “cómo” de la enseñanza o metodología, a la vez que se interrelaciona con el Currículo al indagar y orientar el “para qué” y el “qué” o lo que es lo mismo, los objetivos y contenidos de la enseñanza.⁶

Esta continuidad e integralidad de la evaluación en el proceso educativo va tocando cada uno de los componente de dicho proceso, al igual que un detonador que, al actuar sobre un determinado punto, repercute necesariamente en los puntos restantes.

Vale decir, la evaluación actúa primero en el aprendizaje del alumno, repercutiendo esta acción en el profesor y a través de ellos a la institución educativa; al sistema educativo, en suma. Pero esta acción en cadena requiere una condición importante para ser eficaz. Esa condición se encuentra en el interior de cada educador, más allá de decretos y exigencias externas. Esta condición pide, a mi juicio, un espíritu académico con voluntad de cambio y de autoconocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline (1986): “La evaluación en la historia de la educación chilena”. *Revista de Educación* N°121.
- Decreto N° 2618 de 1970. Boletín Oficial de España, 19 de Septiembre de 1970.
- Decreto N° 6.859/29.08.1968: *Diario Oficial de la República de Chile* 12.09.1968.
- Decreto N° 192/17.01.1972: *Diario Oficial de la República de Chile* 21.07.1972.
- Decreto N° 164/07.03.1974: *Diario Oficial de la República de Chile* 24.05.1974.
- Decreto N° 2038/15.12.1978: *Diario Oficial de la República de Chile* 18.12.1978.
- Decreto N° 133/20.05.1981: *Diario Oficial de la República de Chile* 28.09.1981.
- Deza T., Teresa y Sepúlveda C., Ana T. (1986): “Reflexiones en torno al proceso evaluativo en el campo de la educación musical”. *Boletín Interamericano de Educación Musical* N° 5 pp. 38-42; N°6 pp. 33-35.
- Domínguez, Zelia (1977): *Módulos para medir y evaluar en educación*. Madrid, Narcea, p. 30.
- Eisner W., Elliot (1987): *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona, Editorial Martínez Roca.
- Orden Ministerial 16.11.1970 (BOE, 25 de noviembre de 1970): *Boletín Oficial de la Legislación Española*.

⁶ Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline (1986): “La evaluación en la historia de la educación chilena”. *Revista de Educación* N° 121.