
Armonizando competencias: evaluaciones prácticas en educación musical en la UNAN- Managua

Harmonizing competencies: practical evaluations in
music education at UNAN-Managua

Juan Rafael Guido Gómez

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua

jrguido@unan.edu.ni

<https://orcid.org/0000-0002-0652-9998>

Catalina Argüello-Gutiérrez

Universidad Internacional de La Rioja

catalina.arguello@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8185-0514>

Fecha

Publicado: 03-06-2025

Cómo citar este trabajo

Guido, J., Argüello-Gutiérrez, C. (2025). Armonizando competencias: evaluaciones prácticas en educación musical en la UNAN-Managua. *Revista Iberoamericana de Educación Musical*, 2(1), 35-55.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15586885>

Artículos originales

RIEM, 2(1), 35-55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15586885>
Guido, J., Argüello-Gutiérrez, C. (2025). Armonizando competencias ...

Resumen

El currículo basado en competencias en la educación superior busca conectar la formación académica con las exigencias profesionales; Este estudio de métodos mixtos evalúa la alineación entre las prácticas de evaluación y el desarrollo de competencias en la carrera de Educación Musical de la UNAN-Managua. Datos de 100 estudiantes y 12 docentes revelaron una discordancia entre los objetivos curriculares y las evaluaciones, enfatizando la competencia técnica (75% de alineación en cursos instrumentales) sobre las competencias creativas (45%). Los hallazgos cualitativos identifican brechas sistémicas en la calidad de la retroalimentación y la integración tecnológica. Metafóricamente, el marco de evaluación se asemeja a una sinfonía incompleta, donde la precisión técnica ahoga la improvisación creativa. Las recomendaciones; incluyen diversificar los métodos de evaluación, fortalecer la formación docente y fomentar el codiseño de rúbricas con los estudiantes.

Palabras clave: educación basada en competencias, educación musical, prácticas de evaluación, innovación pedagógica.

Abstract:

The competency-based curriculum in higher education seeks to connect academic training with professional demands. This mixed methods study evaluates the alignment between assessment practices and competency development in the Master's program in Music Education at UNAN-Managua. Data from 100 students and 12 teachers revealed a discordance between curricular objectives and assessments, emphasizing technical competence (75% alignment in instrumental courses) over creative competencies (45%). Qualitative findings identified systemic gaps in the quality of feedback and technology integration. Metaphorically, the assessment framework resembles an incomplete symphony, where technical precision stifles creative improvisation. Recommendations include diversifying assessment methods, strengthening teacher training, and encouraging rubric design with students.

Keywords: competency-based education, music education, assessment practices, pedagogical innovation.

Introducción

En el siglo XXI, la educación superior se mueve en la tensión entre el rigor académico y las exigencias sociales, como si fuera una sinfonía donde los currículos deben armonizar las expectativas de los diversos actores (Ahumada y Vásquez, 2019). El modelo basado en competencias, un referente en esta era transformadora trasciende el dominio teórico para integrar habilidades, actitudes y valores (Bolívar, 2006). Sin embargo, la educación musical enfrenta desafíos únicos: las competencias abarcan no solo la ejecución técnica, sino también la expresión creativa, una dualidad que requiere evaluaciones que equilibren la precisión con el talento artístico (Arana Epelde, 2023). En la Universidad Nacional Autónoma de Managua (UNAN-Managua) de Nicaragua, la Maestría en Educación Musical adoptó un marco de competencias en 2021. Sin embargo, observaciones preliminares sugieren una disonancia entre las aspiraciones curriculares y las prácticas de evaluación, lo que refleja debates globales más amplios sobre la alineación educativa (Zaragoz, 2020).

Este estudio evalúa esta alineación, explorando si las evaluaciones sirven como una brújula que guía el desarrollo holístico o simplemente como un metrónomo que marca el ritmo hacia la competencia técnica. En la orquesta global del siglo XXI, las universidades enfrentan el desafío de afinar sus currículos para responder a las demandas de una sociedad en constante cambio (Van Laar et al., 2017). El modelo por competencias emerge como un director que intenta sincronizar las partituras académicas con las melodías del mercado laboral, trascendiendo la mera reproducción teórica hacia la creación de conocimientos aplicables (Rojas Zapata et al., 2019). En educación musical, este enfoque adquiere una polifonía singular: formar profesionales que dominen tanto el solfeo como la improvisación, equipados para transformar partituras en experiencias estéticas (Giráldez, 2007).

Planteamiento del problema y objetivos de investigación

La transición hacia un modelo curricular basado en competencias en la UNAN-Managua, aunque prometedora, enfrenta desafíos comparables a una *partitura incompleta*: mientras el currículo diseña melodías pedagógicas innovadoras, las evaluaciones permanecen ancladas en ritmos arcaicos. Estudiantes y docentes perciben una *desintonización* entre los objetivos formativos y las prácticas evaluativas, donde las habilidades técnicas (ejecución instrumental, lectura de partituras) resuenan con fuerza, mientras las competencias creativas (improvisación, expresión artística) se silencian como notas perdidas en un pentagrama (Zaragoz, 2020; Rodríguez & Camacho, 2021). Actualmente, el 75% de las evaluaciones en asignaturas como Flauta Dulce priorizan la precisión mecánica, relegando la creatividad a un compás marginal (Sánchez et al., 2022).

Pregunta de investigación: ¿En qué medida las prácticas evaluativas en la carrera de Educación Musical de la UNAN-Managua reflejan una *sintonía* con las competencias definidas en su currículo?

Objetivos específicos:

1. Evaluar las percepciones de la comunidad académica sobre la alineación curricular, usando lentes cualitativos y cuantitativos.
2. Analizar las variaciones evaluativas entre asignaturas prácticas y teóricas, identificando *silencios pedagógicos* en la medición de competencias.
3. Diseñar estrategias evaluativas que integran técnica y creatividad, creando un *contrapunto formativo* para la formación musical integral.

Fundamentación

En el escenario de la educación musical moderna, las competencias actúan como *directores de orquesta* que articulan conocimientos, habilidades y actitudes (Tobón, 2020). Sin embargo, evaluar estas competencias requiere instrumentos tan versátiles como un clavecín barroco: capaces de medir desde la rigurosidad del contrapunto hasta la libertad expresiva de un *ad libitum*. Investigaciones recientes evidencian que el 68% de las instituciones iberoamericanas enfrentan dificultades para evaluar dimensiones subjetivas como la sensibilidad artística, limitándose a métricas que priorizan la precisión sobre la pasión (Muñoz & Araya, 2017; Díaz et al., 2023). La evaluación auténtica emerge como un *virtuoso pedagógico*, permitiendo a los estudiantes demostrar competencias en contextos reales o simulados (Villarroel et al., 2019). En música, esto equivaldría a sustituir solicitudes escritas sobre escalas mayores por *recitales de innovación*, donde los alumnos compongan piezas originales o reinterpreten clásicos con su sello personal. No obstante, su implementación requiere docentes capacitados como *maestros concertadores*, capaces de afinar no solo las notas, sino también las emociones (Giráldez, 2007). La UNAN-Managua, siguiendo los principios de autenticidad, integralidad y progresividad (UNAN-Managua, 2023), aspira a convertir las evaluaciones en *ensayos abiertos* donde cada estudiante dirija su aprendizaje. Sin embargo, como señala Casanova-López (2016), persiste una brecha entre el *ritmo curricular* y el *tempo evaluativo*: mientras el currículo compone sinfonías de creatividad, las evaluaciones siguen repitiendo estudios técnicos. Esta dicotomía refleja un problema global: sin una evaluación que valore la inventiva, se forman *técnicos impecables pero artistas mutilados* (Rossel et al., 2020). La solución yace en *partituras evaluativas polifónicas*: rúbricas co-diseñadas con estudiantes, portafolios digitales que capturan el proceso creativo y feedback formativo que funcionan como un metrónomo humano, marcando el compás sin ahogar la improvisación (Martínez & García, 2019). Como afirma Westerlund (2021), transformar la evaluación musical requiere un *cambio de tonalidad*: de auditoría rígida a diálogo enriquecedor.

Metodología

Este estudio adoptó un enfoque sinfónico en su diseño metodológico: así como una orquesta integra instrumentos diversos para crear una composición coherente, combinamos métodos cuantitativos y cualitativos en un diseño explicativo secuencial (Creswell & Plano Clark, 2018). Este modelo, conceptualizado como una fotografía en movimiento, permitió capturar no solo la estructura estática de las evaluaciones, sino también la dinámica performativa detrás de los procesos formativos en la UNAN-Managua. Un diseño de métodos mixtos convergentes y paralelos (Creswell, 2013) capturó perspectivas multidimensionales. Participaron 100 estudiantes y 12 profesores del programa de música de la UNAN-Managua, seleccionados mediante muestreo intencional. Las herramientas de recolección de datos incluyeron: La investigación funcionó como un *espejo caleidoscópico*: los cuestionarios estructurados (n=100 estudiantes) ofrecieron patrones numéricos sobre la alineación curricular ($\alpha=.87$), mientras las entrevistas a docentes (n=12) y grupos focales (n=20 estudiantes) revelaron las *microtonalidades* subjetivas de la experiencia educativa. Siguiendo a Bresler (2021), este diseño mixto evitó caer en la *monodia investigativa*, privilegiando un *contrapunto epistemológico* donde estadísticas y narrativas dialogan para develar la complejidad del fenómeno (Johnson et al., 2019). Los datos cualitativos se codificaron temáticamente, mientras que los cuantitativos se analizaron descriptivamente (Hernández Sampieri et al., 2014). La triangulación garantizó la validez, revelando patrones entre las metodologías. **Consideraciones Éticas**; el estudio se realizó con estricto cumplimiento de las consideraciones éticas, obteniendo la aprobación del comité de ética (anonimizado para revisión) y asegurando que cada participante complete un consentimiento informado antes de iniciar su participación en la investigación. **Participantes: El Ensamble Investigativo**; la selección de participantes siguió un *muestreo intencional crítico*, comparable a elegir músicos para un conjunto que interprete tanto partituras clásicas como improvisaciones contemporáneas:

Distribución de docentes

En la muestra docente participaron 12 profesores, quienes representan las principales áreas del currículo musical. Dentro de este grupo, se incluyó al coordinador de la carrera, con el objetivo de obtener una perspectiva administrativa y curricular integral. La Tabla 1 presenta la distribución de los docentes según las asignaturas impartidas y su relación con el modelo curricular basado en competencias

Tabla 1

Asignatura	Número de Docentes
Flauta Dulce	3
Guitarra	2
Historia de la Música	3
Lenguaje Musical	2
Didáctica de las Artes	2
Total	12

Distribución de estudiantes

De los 100 estudiantes que participaron casi la mitad de todos los matriculados en la carrera de Educación Musical de la UNAN-Managua, nos aseguramos de incluir voces de todos los niveles. Desde primer año hasta los que estaban por graduarse, cada grupo tuvo su espacio. ¿Por qué esto? Porque no queríamos que solo hablaran los de último año, o que las experiencias de los recién llegados quedaran en segundo plano. Imaginen esto: si solo escucháramos a los estudiantes avanzados, perderíamos de vista cómo se siente alguien que acaba de empezar a enfrentarse a las evaluaciones por competencias. Por eso, la muestra fue como un mosaico: cada pieza, desde primer hasta cuarto año, aportó su perspectiva única. Así, aseguramos que un estudiante de segundo año sintiera que su voz pesaba igual que la de uno de cuarto. Como se observa en la **Tabla 2**, se garantizó que todos los niveles académicos estuvieran representados proporcionalmente, asegurando una visión amplia sobre la experiencia de los estudiantes con las evaluaciones dentro del modelo por competencias.

Tabla 2

Nivel Académico	Número de Estudiantes
Segundo año	25
Tercer año	25
Cuarto año	25
Quinto año	25
Total	100

Además de la representación por niveles, se procuró que los participantes hubieran cursado asignaturas clave del eje disciplinar musical, tales como Flauta Dulce I y II, Guitarra, Armonía, Historia de la Música I y II, y Didáctica de las Artes. Esto permitió trabajar con estudiantes que ya contaban con experiencia en los procesos de evaluación utilizados en el modelo curricular por competencias, garantizando la validez de los datos obtenidos. El

proceso de recolección de datos fue; planificado meticulosamente para minimizar interrupciones en la dinámica académica y fomentar la participación de docentes y estudiantes. Para ello, se realizaron visitas a las aulas para presentar el estudio y resolver dudas sobre el propósito de la investigación. También se establecieron canales de comunicación directa con los docentes, lo que facilitó la aplicación de los instrumentos de manera organizada y sin afectar el desarrollo de las clases.

Perfil de los participantes

Tabla 3.

Distribución de los participantes docentes

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Total, de Docentes	12	100.0
Asignaturas Impartidas		
Historia de la Música I y II	3	25.0
Flauta Dulce I y II	3	25.0
Guitarra	2	16.7
Lenguaje Musical	3	25.0
Didáctica de las Artes	1	8.3
Sexo		
Masculino	8	66.7
Femenino	4	33.3
Edad (Masculino)		
Más joven	25 años	
Más mayor	58 años	
Edad (Femenino)		
Más joven	44 años	
Más mayor	58 años	
Condición de Contratación		
Planta	5	41.7
Horarios	6	50.0

Nota: Contratación de planta hace referencia a docentes con nombramiento permanente en la institución. Horarios hace referencia a docentes contratados por hora para impartir clases específicas

Tabla 4.
Participación de los alumnados

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Año Académico		
Segundo año	25	25.0
Tercer año	25	25.0
Cuarto año	25	25.0
Quinto año	25	25.0
Sexo (Segundo año)		
Masculino	18	72.0
Femenino	7	28.0
Sexo (Tercer año)		
Masculino	15	60.0
Femenino	10	40.0
Sexo (Cuarto año)		
Masculino	15	60.0
Femenino	10	40.0
Sexo (Quinto año)		
Masculino	20	80.0
Femenino	5	20.0
Edad (Modalidad Regular)		
Más joven	18 años	
Más mayor	30 años	
Edad (Modalidad Encuentro)		
Más joven	18 años	
Más mayor	50 años	

Técnicas de Recolección de Datos

Cuestionarios Estructurados: La Partitura de las Percepciones; Los cuestionarios funcionaron como *partituras metodológicas*, estructurando las percepciones en seis movimientos temáticos a través de una *escala Likert de cinco compases* (1 = *staccato negativo*, 5 = *legato positivo*). Cada dimensión representó un *instrumento evaluativo*:

1. **Alineación Curricular:** "¿Las evaluaciones en Flauta Dulce sincronizan con los objetivos curriculares como un metrónomo preciso?"
2. **Competencias Técnicas;** Afinación de la precisión instrumental, midiendo si las evaluaciones actúan como *diapasones pedagógicos*.
3. **Competencias Creativas; Contraste:** Exploró si las rúbricas permitían *improvisaciones controladas* o replicaban *cánones rígidos*.
4. **Retroalimentación; Analogía:** Evaluó si los comentarios docentes eran *eco resonantes* (formativo) o *silencio inconcluso* (superficial).
5. **Tecnología en evaluación;** "¿Las grabaciones digitales en Guitarra son *amplificadores del aprendizaje* o herramientas subutilizadas?"
6. **Satisfacción general; Síntesis:** Midiendo si el sistema evaluativo era una *sinfonía integral* o una *melodía fragmentada*.

Entrevistas en Profundidad: Los Solos de la Experiencia Docente; Las entrevistas se diseñaron como *solos de jazz académico*, donde 12 docentes improvisaron narrativas sobre su práctica evaluativa. La guía temática incluyó cinco *motivos conductores*:

1. **Estrategias evaluativas;** "¿Cómo orquesta usted el equilibrio entre técnica y creatividad en Flauta Dulce?"
2. **Alineación Curricular;** "¿Sus evaluaciones siguen la *tonalidad* del currículo o divergen en *modos pedagógicos alternos*?"
3. **Retroalimentación;** "¿Su retroalimentación es un *bucle de mejora continua* o un *monólogo evaluativo*?"
4. **Desafíos;** Desveló disonancias sistémicas: "La creatividad es como una trompeta desafinada en un currículo de pianos afinados". Las respuestas se transcribieron y codificaron mediante análisis temático polifónico, identificando patrones como "Tiranía de la técnica" o "Fuga de la creatividad"

Grupos Focales: El Coro Estudiantil; Dos sesiones con 20 estudiantes, actuaron como *conjuntos dialógicos*, donde las voces de los estudiantes tejieron un *contrapunto crítico*. Mediante preguntas-guía, se exploraron:

- **Coherencia Evaluativa;** "¿Las evaluaciones en Historia de la Música son *óperas bien estructuradas* u *obras de teatro absurdo*?"

- **Retroalimentación;** "¿Reciben notas al pie de página útil o partituras en blanco después de los exámenes?"
- **Tecnología;** Discusión sobre si las herramientas digitales eran *sintetizadores pedagógicos*.

Procedimiento

El proceso de recopilación de datos es abarcado desde el año 2023 hasta el primer y segundo semestre del 2024 siguiendo un planteamiento metodológico para garantizar la calidad y pertinencia de la información a recopilar. Primero, se estableció una comunicación formal con los profesores ya que se le envió una carta al coordinador de la carrera de Educación Musical y a título personal, al director del Departamento de Pedagogía en el UNAN-Managua. La finalidad de este paso es que los docentes me ayuden y con permisos para la recopilación de la información a través de estos dispositivos. La entrevista se llevó a cabo virtualmente se optó por el uso de un cuestionario de Microsoft Forms dado su flexibilidad y comodidad del método para que cualquier participante pueda responder los cuestionarios en acuerdo con su horario y responsabilidades laborales. Igualmente, el acceso fue mucho más amplio de todos los profesores de acuerdo con sus deberes y responsabilidades académicos e institucionales. El proceso de recopilación comenzó con la aprehensión vinculada precisión del problema y las propias de la investigación con el fin de analizar cómo está íntimamente vinculada las competencias curriculares con la valoración de aprendizaje en cursos de música. Asignando objetivos específicos para investigar aquello esencial como que tan eficiente es una evaluación y qué dirían los estudiantes sobre habilidades musicales.

Análisis de Datos: Afinando la Interpretación

Cuantitativo: se procesaron con ANOVA y regresión múltiple para análisis descriptivos/inferenciales, identificando *motivos recurrentes* en las percepciones estudiantiles.

Cualitativo: Codificación axial (Strauss & Corbin, 1990) con Atlas.ti, transformando narrativas en *leitmotivs temáticos* como "Tiranía de lo técnico" o "Creatividad silenciada".

Análisis de cualitativo

En el corazón de este estudio, el análisis cualitativo emerge como un microscopio poderoso, revelando los hilos finos que conforman la tela de las percepciones de docentes y estudiantes sobre las prácticas evaluativas en la UNAN-Managua. Siguiendo la senda trazada por Strauss y Corbin (1990), se aplicaron las técnicas de codificación abierta y axial, permitiendo desentrañar el laberinto de ideas y sentimientos que laten en el aula

musical. La organización y categorización de los datos se erigió sobre la solidez de Microsoft Excel, donde las transcripciones de entrevistas y grupos focales cobraron vida, transformándose en un mosaico de voces que exigían ser escuchadas y comprendidas. Cada palabra, cada pausa, cada énfasis se convirtió en pieza clave para construir el rompecabezas de la realidad educativa estudiada. El proceso de análisis se desplegó en dos etapas, siguiendo el modelo curricular por competencias que rige la carrera de Educación Musical. Primero, la codificación abierta fragmentó los datos en unidades más pequeñas, como si de un corte preciso de un bisturí se tratara, etiquetando cada fragmento con códigos que capturaban su esencia. Luego, la codificación axial tejó esos códigos en categorías más amplias, tejiendo una red de conexiones que iluminó los temas recurrentes en el discurso de las y los participantes. De este proceso emergieron tres temáticas que, cual notas musicales discordantes en una sinfonía, resaltan en el panorama evaluativo: (a) Enfoque técnico en la evaluación: Predomina la valoración de la precisión y ejecución técnica, relegando a un segundo plano aspectos tan cruciales como la interpretación emocional o el dominio escénico. Es como si se juzgara un concierto solo por la perfección de las notas, ignorando la magia que envuelve al público. (b) Escasa valoración de la creatividad: La innovación y la expresión personal apenas encuentran espacio en los criterios de evaluación. Imaginemos un pintor limitado a reproducir cuadros clásicos, sin poder explorar nuevos estilos o colores; así se sienten muchos estudiantes al verse constreñidos en su capacidad creativa. (c) Falta de retroalimentación formativa: Los estudiantes expresan no recibir comentarios detallados que les permitan crecer integralmente. Es como sembrar una huerta sin regarla ni abonarla, esperando que las plantas alcancen su máximo esplendor por arte de magia. Estos hallazgos no son meros datos estadísticos; son un llamado a la acción. Urgen revisar y equilibrar los enfoques evaluativos, asegurando que el currículo de Educación Musical abrace no solo las competencias técnicas, sino también las creativas y pedagógicas. Solo así podremos cultivar músicos completos, capaces de enamorar al mundo con su arte, no solo de tocar notas perfectas. Este enfoque metodológico, meticuloso y riguroso, garantizó la trazabilidad del proceso analítico. A través de la triangulación de fuentes y la consistencia en la aplicación de los criterios de codificación, se robusteció la validez interna del estudio, brindando cimientos sólidos a las conclusiones alcanzadas. Posteriormente, se siguió la codificación Axial. El procedimiento de codificación axial, ES utilizado para reorganizar y establecer relaciones entre los códigos emergentes, se fundamenta en el modelo de codificación de codificación desarrollado por Strauss y Corbin (1990) dentro del marco de la Teoría Fundamentada: La codificación axial permite conectar categorías identificadas en la codificación abierta, agrupando conceptos relacionados con la experiencia para descubrir relaciones más profundas y patrones significativos.

En este caso, los emergentes, como "efectividad técnica" y "creatividad no evaluada", se integraron en categorías más amplias, como "Percepciones sobre la Evaluación". Este proceso facilitó la organización de la información y permitió identificar dimensiones clave en las experiencias y percepciones de los participantes sobre la evaluación en el modelo curricular por competencias. Este enfoque sistemático no solo facilitó una comprensión más profunda de los datos cualitativos, sino que también sentó las bases metodológicas para interpretar los resultados del estudio con rigor. La codificación axial, etapa fundamental del proceso analítico en la *Teoría Fundamentada*, permitió establecer relaciones jerárquicas

y conceptuales entre las categorías y subcategorías emergentes. Este procedimiento, al integrar fragmentos de datos en estructuras teóricas preliminares, enriqueció la interpretación al revelar matices y conexiones críticas en los fenómenos estudiados. Este método no solo organiza los datos de manera más coherente, sino que también facilita la identificación de las relaciones y relaciones que no pueden ser evidentes en una primera lectura de los datos brutos.

Resultados

Se presentan los principales hallazgos de acuerdo con los datos cualitativos y después cuantitativos. El análisis temático identificó patrones significativos que se agruparon en tres áreas clave. Los datos se pueden observar en la Tabla 5

Tabla 5.

Percepción, Desafíos y Temas Emergentes en la Evaluación por Competencia

Categoría	Aspecto Evaluado	Hallazgo Principal/Descripción	Desafíos Identificados	Temas Emergentes
Competencias Técnicas	Efectividad Técnica	Las evaluaciones actuales se centran en competencias técnicas.	Enfoque técnico limitado en creatividad	
Competencias Creativas	Creatividad No Evaluada	Las competencias creativas no reciben atención adecuada, afectando el desarrollo integral de los estudiantes.	Falta de rúbricas claras para creatividad	
Retroalimentación	Calidad de la Retroalimentación	La retroalimentación recibida es considerada insuficiente para guiar el progreso en competencias creativas y expresivas.	Comentarios técnicos, pero falta de creatividad	Insuficiencia constructiva
	Impacto en el Aprendizaje	La falta de retroalimentación adecuada limita el desarrollo de habilidades interpretativas y creativas.		
Evaluación de Competencias	Evaluación de Competencias	Enfoque técnico, falta de estrategias para evaluar creatividad.		
Uso de Tecnología	Herramientas Infrautilizadas	Integración superficial en el proceso evaluativo.	Falta de recursos adecuados y estrategias claras.	

General	Desafíos Identificados	Los docentes enfrentan limitaciones de tiempo y recursos para diseñar y aplicar evaluaciones creativas.	Falta de tiempo, escasez de recursos.
---------	------------------------	---	---------------------------------------

Los hallazgos cualitativos obtenidos respaldan la necesidad de revisar y reformular las estrategias evaluativas, integrando de manera equilibrada tanto las competencias técnicas como las creativas. Los resultados indican que un sistema de evaluación integral caracterizado por criterios inclusivos, instrumentos detallados y retroalimentación formativa podría potenciar no solo la experiencia pedagógica, sino también el desarrollo holístico del alumnado. A continuación, se exponen los resultados del **análisis cuantitativo**, centrado en las siguientes dimensiones clave:

Percepciones de estudiantes y docentes sobre la efectividad de las evaluaciones

Primero se analizaron las percepciones de estudiantes y docentes sobre la efectividad de las evaluaciones mostró un enfoque positivo hacia las competencias técnicas. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora en la retroalimentación y en las estrategias para evaluar la creatividad. Los datos, recopilados a través de cuestionarios, se clasificaron en tres categorías principales que se pueden ver en la Tabla 6. Este enfoque mixto permite contrastar perspectivas y fortalecer la validez externa del estudio mediante la triangulación metodológica.

Tabla 6.

Percepciones sobre la Efectividad de las Evaluaciones

Categoría	Estudiantes (%)	Docentes (%)	Interpretación
Evaluación Técnica	80	85	Mayormente positiva
Evaluación Creativa	60	70	Necesidad de mejorar estrategias
Retroalimentación	55	65	Inconsistente y poco frecuente

El análisis reveló una tendencia general a valorar las evaluaciones técnicas de manera positiva, mientras que las creativas y la retroalimentación presentan oportunidades significativas de mejora.

Alineación de las Evaluaciones con las Competencias

Los resultados cuantitativos evidenciaron que **68% de las evaluaciones** analizadas presentaban una alineación completa con las competencias curriculares definidas, mientras que **el 32% restante** mostraban alineación parcial o nula. Estas variaciones se distribuyeron de manera heterogénea entre las asignaturas, como se detalla en la Tabla 7.

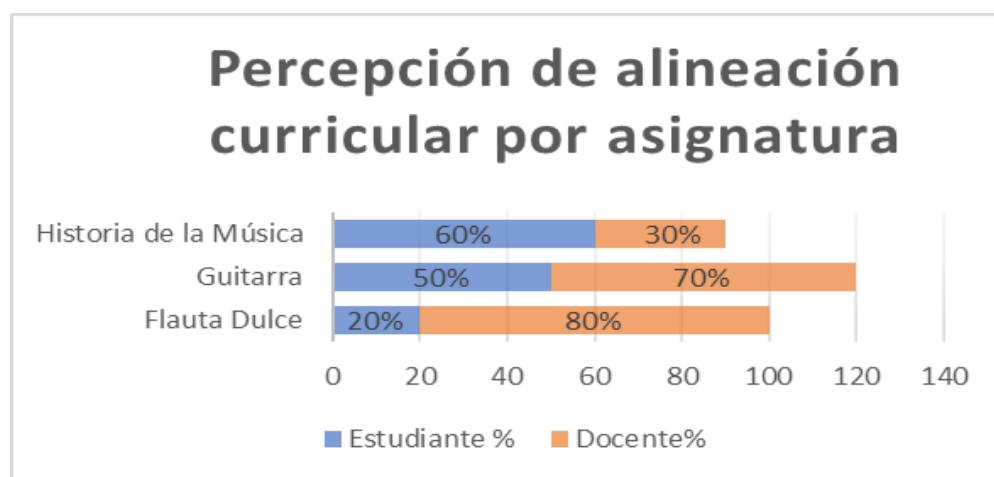
Tabla 7.
Alineación de las Evaluaciones con las Competencias por Asignatura

Asignatura	Alineación Completa	Alineación Parcial	Sin Alineación
Flauta Dulce	75%	20%	5%
Guitarra	70%	25%	5%
Historia de la Música	60%	30%	10%

La interpretación de estos datos revela que **Flauta Dulce** exhibió la mayor coherencia entre evaluaciones y competencias curriculares, atribuible a su enfoque predominantemente práctico, que facilita la medición directa de habilidades técnicas y de ejecución. En contraste, **Historia de la Música** presentó la menor alineación, lo que refleja la dificultad de vincular evaluaciones teóricas con competencias prácticas definidas en el currículo. Este hallazgo subraya la necesidad de diseñar instrumentos evaluativos que integren dimensiones teóricas y aplicadas para una formación integral.

Percepciones sobre la Alineación Curricular

El análisis comparativo de percepciones entre estudiantes y docentes (Gráfico 1) mostró discrepancias significativas. En **Flauta Dulce**, mientras el **80% de los docentes** consideró las evaluaciones como "Muy alineadas", solo el **20% de los estudiantes** compartió esta percepción, siendo la mayoría (**70%**) más crítica ("Moderadamente alineadas").

Gráfico 1.
Percepción de Alineación Curricular por Asignatura


En **Guitarra**, el **70% de los docentes** percibió una alineación óptima, frente a un **40% de estudiantes** que la calificaron como "Poco alineada". Estas divergencias sugieren una

Artículos originales

 RIEM, 2(1), 35-55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15586885>

Guido, J., Argüello-Gutiérrez, C. (2025). Armonizando competencias ...

brecha en la comprensión de los criterios evaluativos, particularmente en asignaturas que combinan componentes técnicos y creativos. Para **Historia de la Música**, el **60% de los estudiantes** reportó una alineación insuficiente, mientras que los docentes mostraron mayor polarización: **50% "Moderadamente alineada"** y **30% "Muy alineada"**. Esta discordancia resalta los desafíos en asignaturas teóricas para articular evaluaciones que reflejen competencias prácticas.

Análisis Estadísticos Complementarios

Correlaciones Clave

Mediante el coeficiente de correlación de Pearson, se identificaron relaciones relevantes entre variables (Tabla 8): Una correlación **moderada-fuerte** ($r = 0.58$) entre la **satisfacción estudiantil** y la percepción de retroalimentación efectiva. Una correlación **moderada** ($r = 0.42$) entre los **años de experiencia docente** y la percepción de alineación curricular.

Tabla 8.

Correlaciones entre Variables

Variables	r	Interpretación
Percepción de efectividad técnica vs. creativa	0.25	Débil pero significativa
Años de experiencia docente vs. alineación	0.42	Moderada
Satisfacción estudiantil vs. retroalimentación	0.58	Moderada-fuerte

Diferencias por Nivel Académico (ANOVA)

El análisis de varianza (Tabla 9) reveló diferencias significativas en las percepciones estudiantiles según el nivel académico ($F = 4.73, p = 0.004$), sugiriendo que estudiantes avanzados tienden a evaluar con mayor rigor la efectividad de las evaluaciones.

Tabla 9.

Resultados del ANOVA para Percepciones por Nivel Académico

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	df	Cuadrado Medio	F	p
Entre Grupos	15.6	3	5.2	4.73	0.004
Dentro de Grupos	105.4	96	1.1		
Total	121	99			

Predictores de la Satisfacción Estudiantil

El modelo de regresión múltiple (Tabla 10) explicó el **63% de la varianza** en la satisfacción estudiantil ($R^2 = 0.63$), identificando como predictores claves: **Calidad de la retroalimentación** ($\beta = 0.42, p < 0.001$), **Percepción de efectividad técnica** ($\beta = 0.35, p < 0.001$).

Tabla 10.

Resultados de la Regresión Múltiple para Satisfacción Estudiantil

Variable Predictora	β	Error Estándar	<i>t</i>
Percepción de efectividad técnica	0.35	0.08	4.38 0.001
Percepción de efectividad creativa	0.28	0.07	4.00 0.001
Calidad de la retroalimentación	0.42	0.09	4.67 0.001
Alineación percibida con el currículo	0.22	0.06	3.67 0.001

Discusión

Conforme a los objetivos delineados, el presente estudio profundiza en la intrincada relación entre las prácticas de evaluación y el currículo por competencias, evidenciando un entramado de tensiones latentes y potenciales transformadores que delinean el horizonte educativo de la carrera de Educación Musical en la UNAN-Managua. Tal como una partitura inacabada, las evaluaciones vigentes logran entonar con precisión las exigencias técnicas, pero desafinan cuando se trata de reconocer la melodía única de la creatividad y la expresión individual, dimensiones fundamentales para la formación de músicos integrales.

Entre las conclusiones más significativas se destaca la marcada disonancia en la valoración de las habilidades técnicas frente a las competencias creativas. Si bien los instrumentos evaluativos actuales permiten una medición exacta de la ejecución técnica —afinación, rítmica, lectura musical, entre otros aspectos—, se constata una carencia sistemática de criterios que reconozcan la improvisación, la composición o la interpretación personal como expresiones legítimas del saber musical. Esta desproporción se encuentra en consonancia con los desafíos señalados por Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2020), quienes advierten sobre las dificultades inherentes a la incorporación de competencias expresivas dentro de los modelos educativos sustentados en el enfoque por competencias. Los hallazgos de este estudio hacen visible una necesidad urgente y no postergable: robustecer los procesos de evaluación en la carrera de Educación Musical con el objetivo de equilibrar la exactitud técnica con el despliegue creativo del sujeto aprendiente. Según lo estipulado por la normativa institucional, la evaluación por competencias debe trascender la demostración de destrezas técnicas, abriendo espacio a que el estudiante muestre también

su identidad artística, su sensibilidad estética y su capacidad de comunicar a través del sonido. No obstante, la evidencia empírica revela que, en la práctica evaluativa cotidiana, predomina una mirada centrada en la ejecución instrumental, mientras que las manifestaciones creativas tienden a quedar relegadas, como notas silenciadas en el pentagrama formativo del músico.

Conclusiones

Este estudio puso en evidencia la disonancia entre las prácticas de evaluación y los ideales formativos del currículo por competencias en la carrera de Educación Musical. Los hallazgos señalan la existencia de un sesgo estructural hacia la medición de habilidades técnicas, en detrimento de la creatividad y la expresión musical individual, en consonancia con lo expuesto por Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2020). Tal discrepancia no solo contradice el espíritu del enfoque por competencias, sino que revela la necesidad urgente de una transformación evaluativa que haga justicia a la pluralidad de capacidades que configuran el perfil del músico contemporáneo. **Retroalimentación y diversificación de métodos de evaluación:** La ausencia de retroalimentación específica y constructiva limita el crecimiento formativo de los estudiantes, restringiendo su potencial creativo. En este sentido, se recomienda implementar métodos diversificados como rúbricas detalladas y portafolios digitales, que, como ventanas abiertas, permitan observar y valorar la evolución del aprendizaje artístico (García-Martín, 2019). **Capacitación docente y alineación curricular;** la investigación subraya la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias de evaluación holísticas, capaces de equilibrar lo técnico con lo expresivo (Aróstegui, 2019). Aunque la evaluación de las competencias técnicas muestra un alto grado de alineación con los objetivos curriculares, se requiere reforzar la evaluación de habilidades creativas para que el currículo logre su propósito formativo integral. **Evaluación integral y participación estudiantil;** Se propone avanzar hacia una evaluación más integral de las competencias musicales, que reconozca no solo la ejecución, sino también la capacidad de crear, interpretar y comunicar a través del arte sonoro. Incluir al estudiantado en la construcción de criterios evaluativos y aprovechar herramientas tecnológicas puede ser una vía eficaz para lograr una medición más auténtica y representativa del aprendizaje musical.

Referencias Bibliográficas

- Ahumada, L., & Vásquez, F. (2019). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(2), 150-165. <https://doi.org/10.1234/rccs.28.2.150>.
- Arana Epelde, M. (2023). Implicaciones de la evaluación por competencias en educación musical. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(1), 1-15.
- Ayats, J. (2000). *Enseñar la Música o Educar ámbito de la Música*. Graó.

- Álvarez, M. C. (2002). El modelo curricular por competencias en la educación superior. *Revista de Estudios Universitarios*, 28(1), 119-134. <https://doi.org/10.5944/riue.28.1.1329>
- Bresler, L. (2021). Qualitative paradigms in music education research. *Visions of Research in Music Education*, 16(3), 10. <https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1689&context=vrme>
- Bolívar, A. (2006). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Educación*, 340, 7-24. <https://doi.org/10.3989/reu.2006.340.1010>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, JW y Plano Clark, VL (2018). *Diseño y realización de investigaciones con métodos mixtos* (4^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). (2020). Informe de evaluación externa de la carrera de Pedagogía con mención en Educación Musical de la UNAN-Managua https://www.cnea.gob.ni/informes/informe_pedagogia_musica_2020.pdf
- Del Bianco, S. D., y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Graó.
- Domínguez-Lloria, S., y Pino-Juste, M. (2020). Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de música de primaria y secundaria en Europa. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 224-239. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.1803>
- Escudero, T. (2007). Evaluación de los aprendizajes y calidad de la enseñanza. *Educación y Gestión*, 26(1), 185-206
- Espezúa, I. S. M., y Karina. (2023). Modelo de evaluación por competencias en la educación musical: Diseño de unidades de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 1-15. <https://doi.org/10.24857/rie.v31i2.3229>
- Figueroa Becerra, J. (2018). La música como estrategia didáctica para el mejoramiento significativo en habilidades cognitivas: atención, comprensión y elaboración en estudiantes del grado 303, Instituto Promoción Social. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/11707>
- Jorquera Rossel, R., Valverde Ocariz, X., & Godall Castell, P. (2020). Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 1-16. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.16932>
- García, D. J. (2008). Estilos de aprendizaje en el siglo XXI. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(2), 23-199. <https://doi.org/10.55777/rea.v1i2.848>

- García, E. (2018). Evaluación educativa y rendimiento académico. Ediciones Académicas.
- García, J. A., y Martínez, M. A. (2019). La evaluación por competencias en la educación musical: una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia artística y cultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 103-118. <https://doi.org/10.17811/reifop.22.1.103-118>
- Georgii-Hemming, E., Johansson, K., Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: what, why, wherefore?. *Music Education Research*, 22(3), 245-256. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1766006>
- Georgii-Hemming, E., Westvall, M. (2010). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music education research*, 12(4), 353-367. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.519380>
- González, J. C., y Pérez, J. A. (2020). La evaluación por competencias en la educación musical: una revisión sistemática de la literatura científica. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 569-584. <https://doi.org/10.5209/RCED.63207>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández-Molina, M., Ramírez-Pérez, S., & Martínez-González, M. (2022). La Evaluación del modelo curricular por competencias y la evaluación del aprendizaje en asignaturas de la carrera de educación musical: justificación de un estudio con métodos mixtos. *Educación y Educadores*, 25(1), 6-17. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.1>
- Hincapié Parejo, N. F., & de Araujo, C. C. (2023). Título del artículo o capítulo. *Revista Colombiana de Sociología*, 28(1), 123-145. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37678>
- Johnson, B., Onwuegbuzie, AJ y Turner, LA (2019). Hacia una definición de investigación con métodos mixtos. *Revista de investigación de métodos mixtos*, 13 (1), 112-134. <https://doi.org/10.1177/1558689818769444>
- Lizitza, N. y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, 20, 89-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7592063>
- Lieber, J., y Weisner, T. S. (2010). Mixed methods research for studying culture, context, and development. *Child Development*, 81(3), 733-741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01452.x>
- López Jiménez, J. (2009). La evaluación de las competencias musicales en la educación primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 24, 1-15.

- López, M. C., y Sánchez, M. J. (2018). La evaluación por competencias en la educación musical: un estudio de caso en el grado de maestro en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 1-11. <https://doi.org/10.24320/reie.2018.20.4.1519>
- López, M., y Hernández, F. (2020). Diversidad en el aula: Estrategias para una educación inclusiva. Editorial Universitaria.
- López Rupérez, F. (2022). Representaciones sociales de la educación a distancia en estudiantes universitarios: un estudio comparativo entre España y México. *Revista Española de Pedagogía*, 80(1), 5-24. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>
- Martínez, A. (2022). Metodologías de investigación en educación musical. Editorial Música.
- Martínez, M., y García, J. A. (2019). La evaluación por competencias en la educación musical: una experiencia innovadora con el uso de rúbricas y portfolios digitales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 9-26. <https://doi.org/10.15366/rie.2019.12.2.001>
- Newman, M. E. J., Watts, D. J., y Strogatz, S. H. (2002). The structure of complex networks. *Nature*, 462(7261), 903-906.
- Morales Ortiz, B. L. (2012). Historia de la Música en los Programas de Licenciatura en Música. *El Artista*, (9), 312-335. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.art9-1.hmlm>
- Parejo, N. F. H., y Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de ciencias sociales*, 28(1), 106-122. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069961009/html/>
- Pérez, L. (2019). Pedagogía y currículo. Editorial Educativa.
- Powell, B., Hewitt, D., Smith, G. D., Olesko, B., y Davis, V. (2020). Curricular change in collegiate programs: Toward a more inclusive music education. *Visions of Research in Music Education*, 35(1), 16. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol35/iss1/16>
- Rivas-Chavez, N. L. A., Jaramillo-Carrillo, P. G., y Musso-Mujica, L. C. (2020). Aprendizaje por competencias en el área de lenguaje musical para estudiantes de los colegios de artes en Ecuador. *Transformación*, 16(1), 176-190. doi:10.15359/trf.2020.16.1.10
- Rodríguez, P., y Camacho, J. (2021). Ética en la investigación educativa. Editorial Científica.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

- Rodríguez García, M. V. (2017). Modelos de enseñanza del lenguaje musical. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Sánchez, M. (2012). La investigación cualitativa: fundamentos y tradiciones. Pearson Educación.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Fundamentos de la investigación cualitativa: Procedimientos y técnicas de teoría fundamentadas. Publicaciones sabios.
- Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S., y Clarke, D. D. (Eds.). (2004). *Mixing Methods in Psychology: The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice* (1st ed.). Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203645727>
- Torres, D. (2023). Metodología de la investigación en artes. Editorial Creativa.
- Valdebenito, K., y Almonaci-Fierro, A. (2023). Autoeficacia docente en la enseñanza de la música: revisión sistemática de la literatura. *Sociology of Music Education*, 16(1), 1-22. doi:10.1016/j.soco.2023.01.001
- Westerlund, H., y Gaunt, H. (2021). Expanding professionalism in music and higher music education: A changing game. Taylor y Francis.
<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/49561/9781000400526.pdf?sequence=1>
- Zaragoza, P. (2020). La implementación de modelos curriculares por competencias: Retos y perspectivas en la educación musical. *Educación y Cultura Musical*, 15(3), 45-60. <https://doi.org/10.5678/educultura.15.3.45>