

# Evaluación curricular por competencias en la educación musical universitaria nicaragüense en la UNAN-Managua

## Competency-based Curricular Assessment in Nicaraguan University Music Education at UNAN-Managua

Juan Rafael Guido Gómez  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA, ÁREA DEL CONOCIMIENTO  
EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES,  
NICARAGUA  
jrguido@unan.edu.ni  
<https://orcid.org/0000-0002-0652-9998>

Catalina Argüello-Gutiérrez  
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA  
RIOJA, FACULTAD  
DE EDUCACIÓN, ESPAÑA  
catalina.arguello@unir.net  
<https://orcid.org/0000-0001-8185-0514>

### RESUMEN

Se analiza la alineación entre el currículo por competencias y la evaluación del aprendizaje en asignaturas de la carrera de Educación musical de la UNAN Managua. Se trata de un estudio transversal descriptivo correlacional con cuestionario aplicado a 100 estudiantes y 12 docentes. Se constató una alineación moderada, con fortalezas en las competencias técnicas y debilidades en la retroalimentación formativa; la trayectoria docente influyó en el uso de rúbricas. Sin embargo, el diseño del estudio y la participación voluntaria restringen la inferencia causal, por lo que se sugiere replicarlo de forma longitudinal y observacional. Aun así, proporciona evidencia reciente sobre evaluación por competencias en música dentro de un contexto latinoamericano poco estudiado y ofrece indicadores para la mejora institucional. Se recomienda fortalecer la capacitación docente en retroalimentación formativa y rediseñar las rúbricas para consolidar la alineación curricular.

Palabras clave: educación musical, evaluación por competencias, currículo, retroalimentación, enseñanza superior

### ABSTRACT

This study analyzes the alignment between competency-based curriculum and learning assessment in subjects within the Music Education program at UNAN Managua. This is a descriptive correlational cross-sectional study using a questionnaire applied to 100 students and 12 faculty members. The study found moderate alignment, with strengths in technical competencies and weaknesses in formative feedback; faculty experience influenced the use of rubrics. However, the study design and voluntary participation restrict causal inference, suggesting the need for longitudinal and observational replication. Nevertheless, it provides recent evidence on competency-based assessment in music within an understudied Latin American context and offers indicators for institutional improvement. The study recommends strengthening faculty training in formative feedback and redesigning rubrics to consolidate curricular alignment.

Keywords: music education, competency-based assessment, curriculum, feedback, higher education



## INTRODUCCIÓN

Ante los cambios en la sociedad del conocimiento, el modelo curricular basado en competencias se adopta con cada vez mayor frecuencia en las universidades para alinear los procesos educativos con las demandas profesionales (Rojas *et al.*, 2019; Van Laar *et al.*, 2017; Zabalza y Lodeiro, 2019). La idea de competencia se ha explorado desde varias perspectivas, con un tema común: la posibilidad de aplicar el conocimiento aprendido de experiencias similares de manera gradual y replicable (Holubnycha *et al.*, 2022). Este enfoque aboga por el desarrollo integral de los estudiantes, con énfasis en la adquisición de conocimientos junto con la mejora de habilidades, actitudes y valores para un desempeño efectivo en contextos diversos (Cano, 2008; Tobón, 2010).

En la Educación musical, esta perspectiva resulta particularmente relevante, ya que el aprendizaje no se limita a la adquisición teórica, sino que también abarca la capacidad interpretativa, creativa y de expresión artística (Giráldez, 2007). No obstante, la implementación de este modelo curricular presenta desafíos significativos, en particular en la forma en que se evalúan las competencias musicales adquiridas por el alumnado (Muñoz y Araya, 2017).

La evaluación es una parte crucial en cualquier proceso educativo, ya que permite medir el progreso de los estudiantes y garantizar que se están alcanzando los objetivos de aprendizaje (Díaz *et al.*, 2023). En el caso de la educación musical, la evaluación debe ir más allá de la simple medición de conocimientos teóricos o habilidades técnicas. Es esencial que también se valoren competencias más abstractas, como la creatividad, la capacidad de improvisación, la expresión artística y la sensibilidad musical (Sánchez *et al.*, 2022).

En este país, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua) ha adoptado el modelo curricular por competencias en su carrera de Educación musical desde 2021. Esta implementación responde a la necesidad de modernizar los enfoques educativos para preparar mejor a los futuros profesionales de la música. El currículo de esta carrera incluye componentes clave como Flauta dulce, Guitarra e Historia de la música, materias que son fundamentales para el desarrollo de competencias técnicas y artísticas en los estudiantes.

Para garantizar la validez interna de la investigación y reflejar de modo representativo la diversidad del currículo musical, se seleccionaron estas asignaturas siguiendo criterios pedagógicos y metodológicos complementarios. Flauta dulce constituye una materia instrumental individual centrada en la precisión técnica y en la construcción de habilidades motrices finas; Guitarra, en cambio, integra práctica instrumental grupal y acompañamiento armónico, lo que permite observar competencias tanto técnicas como creativas en un entorno colaborativo; por último, Historia de la música opera como componente teórico analítico, imprescindible para desarrollar la reflexión crítica y la contextualización cultural del repertorio. Cabe destacar que tanto Flauta dulce como Guitarra son instrumentos fundamentales en la formación del futuro educador musical de aula, ya que permiten tratar contenidos de iniciación musical y acompañamiento escolar desde un enfoque práctico y didáctico.

En concreto, estas asignaturas abordan elementos centrales para el desarrollo de las habilidades técnicas del alumnado, su aprobación es obligatoria y se distribuyen en varios semestres de la carrera con el fin de contribuir a su crecimiento profesional y personal. Sin embargo, surge la inquietud sobre cómo se está evaluando el aprendizaje en los componentes y si los métodos de evaluación aplicados por los docentes realmente están alineados con los objetivos del modelo curricular por competencias. Este artículo se enfoca en analizar esta relación y en identificar áreas de mejora en las prácticas evaluativas actuales.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El proceso de implementación del modelo curricular por competencias en la UNAN-Managua ha enfrentado diversos retos, entre los que se encuentran la limitada diversificación de los métodos evaluativos y la percepción de desconexión entre las evaluaciones y los objetivos curriculares (UNAN-Managua, 2021). El cuerpo docente y el alumnado han señalado la falta de estrategias que integren la evaluación técnica con la creativa, lo que afecta la formación integral de futuros profesionales de la música. La mayor parte de la evaluación sigue centrada en aspectos tradicionales como exámenes escritos o la

ejecución técnica de una pieza musical, sin integrar plenamente el enfoque competencial propuesto por el currículo.

En este contexto, la implementación de este modelo en la carrera de Educación musical ha conllevado desafíos específicos en la evaluación de aprendizajes, sobre todo en los componentes Flauta dulce, Guitarra e Historia de la música. Aunque el modelo busca un desarrollo integral de competencias técnicas, creativas y analíticas, las prácticas evaluativas actuales muestran una limitada alineación con estos objetivos. Con miras a aportar a este vacío, el presente estudio analiza la relación entre el modelo curricular por competencias y la evaluación de aprendizajes en los componentes de la carrera de educación musical de la UNAN-Managua.

Este estudio se ha planteado responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida las prácticas evaluativas en la carrera de Educación musical están alineadas con las competencias definidas en el currículo? Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos: a) evaluar la percepción de estudiantes y docentes sobre la alineación curricular de las evaluaciones; b) analizar las diferencias en las prácticas evaluativas según los componentes; c) proponer estrategias de evaluación que integren competencias técnicas y creativas de manera efectiva. A partir de los hallazgos, se han identificado lineamientos para optimizar las prácticas evaluativas en el marco del modelo por competencias, fomentando una integración equilibrada entre habilidades técnicas y creativas.

## FUNDAMENTACIÓN

### **Alineación curricular y retos de la evaluación por competencias en Educación musical**

La adopción del enfoque por competencias exige articular resultados de aprendizaje, metodologías activas y sistemas de evaluación coherentes (González y Pérez, 2020). En música, la evidencia señala beneficios en la transferencia de habilidades interdisciplinarias y la empleabilidad artística (Vernia, 2018). Estudios en entornos anglosajones muestran mejoras en autonomía y autoevaluación (Fautley y Mackrill, 2017), mientras que investigaciones latinoa-

americanas reportan dificultades en la operacionalización de rúbricas específicas (Chaves, 2018). La presente investigación se centra en verificar dicha alineación en el caso nicaragüense.

Uno de los principales desafíos en la implementación del modelo curricular por competencias en la Educación musical es la falta de herramientas de evaluación adecuadas que permitan medir todas las dimensiones de las competencias que se pretende desarrollar en el alumnado. Es por ello que se plantea que, además de los métodos de evaluación tradicionales, es necesario integrar enfoques holísticos que permitan valorar el aprendizaje de una manera más completa y auténtica. En esta línea, la idea de evaluación auténtica cobra sentido como una herramienta que otorga la aplicación al acuerdo que ocurre en las aulas con la vida real y laboral (Villarroel *et al.*, 2019).

De esta forma, la intención es evaluar desde la aplicación del conocimiento en contextos reales o simulados, lo que se hace relevante en el ámbito musical. Este tipo de evaluación permite que el alumnado pueda demostrar sus habilidades y destrezas, pero, además, que exponga su capacidad para interpretar, crear y expresar a través de la música, lo que es una parte esencial de su formación (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019). Sin embargo, la implementación de estas estrategias requiere que los docentes tengan una capacitación adecuada y que cuenten con los recursos necesarios para llevar a cabo evaluaciones más complejas y significativas (Villarroel *et al.*, 2020). El proceso de transición hacia un modelo curricular por competencias implica un cambio de paradigma en la enseñanza y la evaluación, al pasar de un enfoque centrado en la transmisión de los conocimientos a uno que prioriza el desarrollo de habilidades complejas.

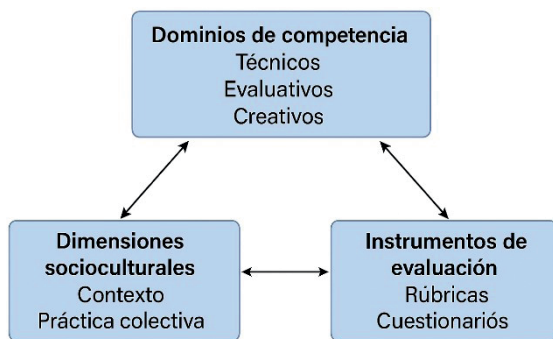
### **Enfoques socioculturales y evaluación auténtica del alumnado**

Desde la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso situado mediado por prácticas musicales comunitarias (Green, 2008). Campbell y Valentino (2022) subrayan que la construcción de significado musical ocurre a través de interacciones sociales, lo que implica que las competencias deben reflejar contextos culturales locales. De esta forma, hay una relación entre: a) dominios de competencia (técnicas, evaluativas, creativas), b) dimensiones sociocul-

turales (contexto, práctica colectiva, identidad) y c) instrumentos de evaluación (rúbricas, cuestionarios). La relación entre estos componentes se puede apreciar en la figura 1.

En América Latina, programas como “El Sistema” han demostrado el impacto de la inclusión social mediante la práctica colectiva (Baker y Frega, 2022). Además, diversas investigaciones han aplicado marcos por competencias en educación musical. Por ejemplo, en Costa Rica, Chaves (2018) validó una rúbrica de desempeño vocal en primaria, y halló una adecuada consistencia interna. En Ecuador, Rivas-Chávez *et al.* (2020) mostraron mejoras significativas en lectura rítmica tras rediseñar unidades por competencias. En Chile, Valdebenito y Almonaci-Fierro (2023) evidenciaron correlación entre autoeficacia docente y uso de rúbricas ( $r = .58$ ). Estos estudios refuerzan la pertinencia de analizar la alineación curricular y en concreto visibilizar la experiencia de la UNAN en Nicaragua.

■ Figura 1. Mapa conceptual de la evaluación por competencias adoptado en la investigación



Fuente: elaboración propia.

Es necesario señalar que la evaluación por competencias en la educación musical debe ser un proceso continuo y reflexivo. Esto implica que la evaluación no debe limitarse a un solo momento del curso, sino que debe estar integrada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas investigaciones han observado que existe una desconexión entre los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje señalados en el currículo

(Casanova-López y Serrano-Pastor, 2016). Por ejemplo, muchos estudiantes indican que las evaluaciones no les permiten demostrar todo su potencial creativo o interpretativo, lo que genera frustración y desmotivación (Zaragoz, 2020). Esto se debe en parte a que los métodos de evaluación tradicionales no capturan la complejidad de las competencias que los alumnos han desaprobado (Giráldez, 2007). En este sentido, la falta de claridad en los criterios de evaluación también contribuye a esta desconexión, ya que los estudiantes no siempre entienden qué se espera de ellos en términos de competencias (Fautley y Colwell, 2012).

De acuerdo con lo anterior, es fundamental que los criterios de evaluación sean transparentes y estén alineados con los objetivos de aprendizaje. En el caso de la educación musical, esto significa que las evaluaciones deben considerar tanto el proceso como el producto final del aprendizaje. Una forma de lograrlo es que, en lugar de centrarse únicamente en la ejecución técnica de una pieza musical, los docentes deben evaluar también el proceso de preparación, la capacidad del estudiante para interpretar la obra de manera creativa y expresiva, y su habilidad para reflexionar sobre su propio desempeño.

### **Transformación de paradigmas en la Educación musical**

Desde una perspectiva teórica, la alineación entre currículo y evaluación es esencial para garantizar la eficacia del modelo por competencias. La literatura internacional indica que esta alineación se logra mediante la implementación de métodos de evaluación que reflejen de manera fiel las habilidades y conocimientos definidos en el currículo (Tobón, 2010). Sin embargo, en el contexto nicaragüense, la evaluación está más orientada hacia competencias técnicas, dejando de lado aspectos esenciales como la creatividad y la expresión artística (Rodríguez y Camacho, 2021).

Varias investigaciones han observado que la evaluación por competencias en educación musical requiere un enfoque multifacético, capaz de abordar tanto el dominio técnico como la creatividad y la expresión artística. Estudios realizados en España y América Latina han subrayado la importancia de las estrategias de evaluación for-

mativa y su impacto en la consolidación de competencias prácticas y creativas (González, 2019; Pérez y Sánchez, 2020). En este contexto, investigaciones como las de Hernández y Martínez (2018) destacan la necesidad de diseñar instrumentos evaluativos que permitan valorar la originalidad, la adaptabilidad y la conexión emocional del estudiante con el repertorio musical.

Desde este enfoque, los maestros necesitan desarrollar habilidades para implementar evaluaciones formativas y sumativas que sean coherentes con los objetivos del currículo por competencias (Díaz *et al.*, 2023). Sin embargo, en muchos casos se ha encontrado que la falta de formación docente en este ámbito se convierte en un obstáculo para la correcta aplicación de estas metodologías (Sánchez *et al.*, 2022).

El trabajo de Jorquera, Valverde y Godall (2020) explora la necesidad de replantear los paradigmas tradicionales de la educación musical en Latinoamérica. Los autores analizan modelos históricos predominantes, como el jesuita, el de conservatorio y el paradigma estético-formalista, identificando sus limitaciones en contextos diversos y contemporáneos. Como alternativa, proponen el enfoque filosófico praxial, que resalta la importancia de la práctica musical en contextos sociales y culturales específicos. Este enfoque no sólo prioriza el aprendizaje técnico, sino que también busca integrar los valores culturales y las experiencias sociales en la formación musical. Por ello el artículo ofrece una serie de principios educativos basados en el enfoque praxial, destinados a guiar investigaciones y prácticas pedagógicas futuras en la región.

Por su parte, Rossel *et al.* (2020) plantean que los modelos tradicionales de educación musical en Latinoamérica, aunque influyentes, resultan insuficientes para abordar los desafíos actuales. Propone el enfoque praxial como una alternativa que conecta la práctica musical con los valores culturales y sociales del contexto, ofreciendo un marco más inclusivo y relevante para la Educación musical en la región.

Por último, se ha identificado que una implementación adecuada del modelo curricular por competencias contribuye a la calidad educativa. En concreto, Ahumada y Vásquez (2019) señalan que su aplicación promueve un desarrollo de habilidades esenciales, mientras que Bolívar (2006) resalta que puede representar un cambio de paradigma en la educación, aunque enfrenta retos como la medición de competencias.

## METODOLOGÍA

El diseño del estudio es de tipo transversal y descriptivo (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Su naturaleza permite captar una instantánea de las percepciones y prácticas evaluativas en un momento específico del proceso de implementación del currículo por competencias (Casanova-López y Serrano-Pastor, 2016). Las consideraciones éticas fueron cuidadosamente respetadas a lo largo de todo el proceso de investigación, de tal forma que el estudio fue aprobado por un comité de ética (N°CR-205) y cada participante completó un consentimiento informado antes de iniciar.

### Participantes

Se eligieron los componentes de Flauta, Guitarra e Historia de la música por representar tres tipologías curriculares complementarias dentro del plan de estudios. En concreto, se seleccionó Flauta por ser una asignatura de práctica instrumental individual, Guitarra por ser una de práctica instrumental grupal con componentes de acompañamiento armónico, y finalmente Historia al ser una asignatura teórica. Esta combinación garantiza la cobertura de las competencias técnicas, creativas y analítico críticas definidas en el perfil de egreso. Además, las tres materias poseen alta matrícula (25 estudiantes por semestre) y rúbricas oficiales normalizadas, lo que facilita la comparación de indicadores y la aplicación del cuestionario. Por último, constituyen cursos troncales impartidos de manera continua a lo largo del programa, lo que refuerza la validez interna al analizar la alineación curricular.

La muestra estuvo conformada por estudiantes y docentes de la carrera de Educación musical de la UNAN-Managua, seleccionados mediante un muestreo intencional. Los criterios de inclusión fueron: a) estar cursando o impartiendo asignaturas clave del eje disciplinar musical como Flauta dulce, Guitarra e Historia de la música, b) participar activamente en las evaluaciones del modelo curricular por competencias, y c) consentir su participación voluntaria en el estudio.

Participaron 12 maestros de la carrera de Educación musical de la UNAN-Managua. Éstos se distribuyen en áreas fundamentales

de la formación musical, como son Flauta dulce, Guitarra e Historia de la música. Además, el coordinador de la carrera fue incluido para brindar una visión administrativa y curricular integral. Esta muestra permitió una representación diversa y completa del profesorado en términos de las materias que abarcan y la experiencia que aportan en su enseñanza; los docentes se organizaron según las asignaturas que imparten.

En la tabla 1 se pueden observar las características del perfil de los participantes según su categorías, frecuencia y porcentaje de los docentes.

■ Tabla 1. Características de los participantes docentes

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Total de docentes	12	100.0
Componentes impartidos		
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. Planta significa contratación de tiempo completo y Horarios hace referencia a docentes por servicios profesionales.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se detallan las características del perfil de los participantes alumnos según su categorías, frecuencia y porcentaje. Se utilizó una muestra representativa de 100 estudiantes, equivalente a 50% de la población total de la carrera de Educación musical en la UNAN-Managua. La selección de éstos se realizó de manera cuidadosa, asegurando que cada nivel académico tuviera representación proporcional. Así, la muestra incluyó estudiantes de segundo, tercer, cuarto y quinto años, con ello se garantizó una distribución equitativa de las diferentes etapas de formación. Los participantes seleccionados ya habían cursado las 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, entre otras, lo cual asegura un conocimiento homogéneo en las bases musicales profesionales.

■ Tabla 2. Características del alumnado participante

Año académico	Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)	Rango de edad (años)	Media (DT)
Segundo año	Masculino	18	72.0	18 a 30	24(5.4)
	Femenino	7	28.0		
Tercer año	Masculino	15	60.0		
	Femenino	10	40.0		
Cuarto año	Masculino	15	60.0		
	Femenino	10	40.0		
Quinto año	Masculino	20	80.0	18 a 50	34(14.7)
	Femenino	5	20.0	18 a 38	28(10.3)

Nota. El rango de edad se ha agrupado de acuerdo con la modalidad; de segundo a cuarto año la modalidad es regular, lo que significa de forma continua durante la semana en horario establecido, con grupos homogéneos en edad y dedicación exclusiva o parcial a la carrera. En el quinto año la modalidad es de encuentro, lo cual se refiere a un régimen flexible donde los estudiantes asisten a sesiones periódicas. Fuente: elaboración propia.

## Instrumentos

Los cuestionarios estructurados fueron diseñados para recolectar datos cuantitativos sobre las percepciones de estudiantes y docentes en relación con la alineación curricular de las evaluaciones (ver tabla 3). Estos instrumentos incluyeron preguntas con escala Likert de 5 puntos, siendo los puntajes más altos indicadores de mayor coherencia. Este cuestionario permitió abordar aspectos vinculados

tanto a competencias técnicas como creativas, facilitando un análisis detallado de las opiniones de los participantes.

■ Tabla 3. Cuestionario estructurado para docentes y estudiantes

Sección / Dimensión	Concepto evaluado	# de ítems	Escala 1 – 5	Ejemplo de ítem (estudiantes / docentes)
Alineación curricular	Coherencia entre criterios de evaluación y objetivos competenciales.	5	1 = Muy incoherente 5 = Muy coherente	¿Consideras que las evaluaciones en Flauta dulce están alineadas con los objetivos del modelo curricular por competencias?
Competencias técnicas	Evaluación de precisión, postura y dominio instrumental.	4	1 = Muy mal evaluada 5 = Muy bien evaluada	¿Cómo calificarías la evaluación de tu precisión técnica en Guitarra?
Competencias creativas	Evaluación de improvisación y originalidad interpretativa.	3	1 = Muy mal evaluada 5 = Muy bien evaluada	¿Cómo evalúas la oportunidad de mostrar tu creatividad en las evaluaciones de Historia de la música?
Retroalimentación	Efectividad y frecuencia de la retroalimentación recibida.	3	1 = Muy insuficiente 5 = Muy suficiente	¿Cómo evalúas la retroalimentación que recibes después de las evaluaciones en Flauta dulce?
Uso de tecnología en la evaluación	Empleo de grabaciones o herramientas digitales.	2	1 = Nunca utilizada 5 = Siempre utilizada	¿Con qué frecuencia se utilizan grabaciones o herramientas digitales para evaluar tu desempeño en Guitarra?
Satisfacción general	Satisfacción global con las estrategias evaluativas.	3	1 = Muy insatisfecho/a 5 = Muy satisfecho/a	¿Qué tan satisfecho/a estás con las estrategias de evaluación en Historia de la música?

Fuente: elaboración propia.

## Procedimiento

Los cuestionarios se distribuyeron electrónicamente tanto al alumnado como al profesorado a través de *Microsoft Forms*, asegurando un alcance amplio y gran participación. Los ítems de los cuestionarios para estudiantes se enfocaron en evaluar la coherencia entre

los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje establecidos, mientras que para los docentes se centraron en las estrategias de enseñanza y en su percepción sobre la alineación curricular. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante un consentimiento informado previo a la recolección de datos. Además, se aseguró que cada procedimiento cumpliera con las normativas éticas de la UNAN-Managua. Todas las personas participantes dieron su consentimiento antes de visualizar las preguntas del cuestionario.

Los datos se codificaron y organizaron mediante *Microsoft Excel*, lo que permitió realizar análisis básicos descriptivos, correlaciones y Análisis de varianza (ANOVA). Las respuestas se recopilaron y analizaron estadísticamente para identificar tendencias y discrepancias significativas.

## RESULTADOS

De acuerdo con el primer objetivo del estudio, en un inicio se presenta la percepción de estudiantes y docentes sobre la alineación curricular de las evaluaciones.

En la tabla 4 se puede ver como este análisis mostró un enfoque positivo hacia las competencias técnicas. Se observó una tendencia general a valorar las evaluaciones técnicas de manera positiva, mientras que las creativas y la retroalimentación presentan oportunidades significativas de mejora. En cuanto a la segunda dimensión, Alineación de las evaluaciones con las Competencias, se advirtió que 68% de las evaluaciones estaban alineadas completamente con las competencias curriculares definidas, mientras que 32% mostraban alineación parcial o nula. Los resultados varían según los componentes. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora en la retroalimentación y en las estrategias para evaluar la creatividad.

■ Tabla 4. 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

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 5 se puede observar la comparación entre las percepciones de docentes y alumnado. Los datos muestran que, en su mayoría, ambos valoran de forma positiva la efectividad de las evaluaciones técnicas, lo que indica un consenso en la fortaleza de esta dimensión dentro del programa. Sin embargo, existe una discrepancia significativa en la percepción sobre las evaluaciones creativas; mientras que 60% del profesorado reconoce la insuficiencia en este aspecto, sólo 40% de los estudiantes comparte esta idea, lo que evidencia una brecha en la priorización y posible reconocimiento institucional.

En cuanto a la retroalimentación técnica, 65% del alumnado percibe un enfoque sesgado hacia correcciones formales, mientras que sólo 55% de los docentes lo reconoce, ello apunta a una limitación en el desarrollo integral. Por último, aunque 70% del profesorado valora el uso de tecnología en las evaluaciones, sólo 30% reporta emplearla efectivamente, lo que indica una subutilización práctica de tales herramientas. Estos resultados sugieren la necesidad de ajustar las estrategias evaluativas para equilibrar el desarrollo técnico y creativo, además de promover una mayor integración tecnológica.

■ Tabla 5. Comparación entre las percepciones de estudiantes y docentes

Variable	Estudiantes %	Docentes %	Interpretación
Evaluaciones técnicas efectivas	75	80	Alta valoración de lo técnico: ambos grupos coinciden en la efectividad de las evaluaciones técnicas, lo que sugiere que la dimensión técnica está bien establecida en el programa.
Evaluaciones creativas insuficientes	40	60	Brecha en priorización docente: aunque ambos reconocen la insuficiencia en la evaluación creativa, el porcentaje mayor entre docentes sugiere un reconocimiento institucional de la necesidad de cambio.
Retroalimentación técnica	65	55	Sesgo hacia correcciones formales: la retroalimentación se enfoca sobre todo en aspectos técnicos, lo que limita el desarrollo integral de los estudiantes.
Uso de tecnología en evaluación	30	70	Subutilización en práctica: mientras que los docentes valoran el potencial de la tecnología, su integración en las evaluaciones es limitada.

Fuente: elaboración propia.

En relación con el segundo objetivo, se observaron diferencias significativas en la forma en que se evalúan las competencias según el tipo de asignatura (ver tabla 6). Las materias prácticas como Flauta dulce y Guitarra presentan una mayor atención a las competencias técnicas, mientras que en Historia de la música predominan evaluaciones centradas en contenidos cognitivos y reproducción de información. Además, las asignaturas grupales muestran mayor flexibilidad en el uso de tecnologías y retroalimentación colaborativa.

■ Tabla 6. Alineación de las evaluaciones con las competencias

Componentes	Alineación completa %	Alineación parcial %	Sin alineación %
Flauta Dulce	75	20	5
Guitarra	70	25	5
Historia de la Música	60	30	10

Fuente: elaboración propia.

La interpretación de los datos obtenidos revela variaciones significativas en la alineación de los componentes con las competencias curriculares establecidas. En el caso de Flauta dulce, se observa que estos componentes presentan la mayor alineación con las competencias curriculares, lo cual puede atribuirse a su carácter eminentemente práctico. Este enfoque permite evaluar de manera directa las habilidades técnicas y de ejecución de los estudiantes, asegurando una relación más estrecha entre los objetivos de aprendizaje y las evaluaciones aplicadas. Por otro lado, en los componentes de Guitarra, aunque los resultados reflejan una alineación razonable con las competencias definidas, se identifican áreas de mejora en los criterios específicos de evaluación. Esto sugiere la necesidad de afinar los métodos utilizados para medir el desempeño técnico y creativo, y con ello asegurar que capturen de manera integral el desarrollo de las competencias musicales.

En el caso de Historia de la música, los componentes muestran una mayor necesidad de intervención. Esto se debe, en gran medida, a la dificultad de alinear las evaluaciones teóricas con las competencias prácticas que el currículo pretende desarrollar. Este hallazgo subraya el desafío de diseñar estrategias evaluativas que no sólo evalúen el conocimiento teórico, sino que también fomenten

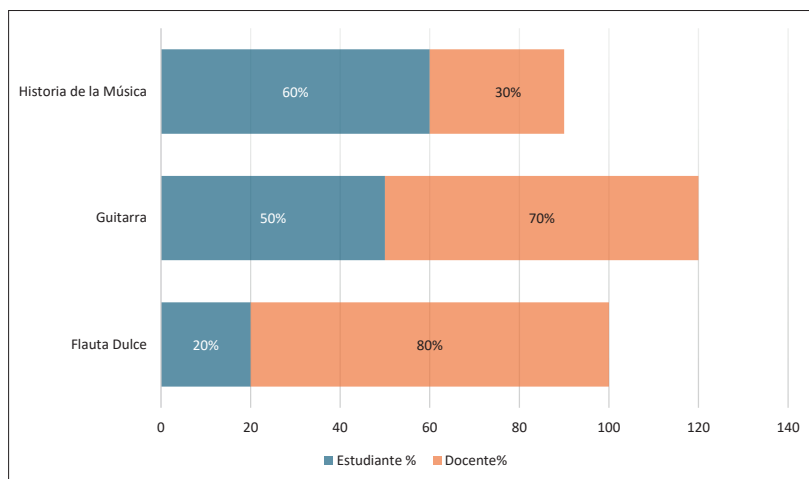
habilidades críticas y la capacidad de aplicar este conocimiento en contextos prácticos, de manera que se contribuya a una formación más integral de los estudiantes.

El análisis de las percepciones sobre la alineación entre evaluaciones y objetivos curriculares revela diferencias significativas entre estudiantes y docentes. Estas discrepancias reflejan un optimismo mayor por parte de los maestros en comparación con los alumnos. Ambos grupos perciben una alineación moderada entre los criterios de evaluación y los objetivos del modelo curricular por competencias.

Si bien se reconocen avances en la claridad de las rúbricas, se evidencian debilidades en la retroalimentación formativa y una escasa integración de competencias creativas, en especial en asignaturas teóricas. Estos resultados refuerzan la necesidad de revisar el diseño de las evaluaciones para asegurar su coherencia con los resultados de aprendizaje esperados.

Como se puede observar en la figura 2, los resultados reflejan percepciones variadas entre estudiantes y docentes respecto a la alineación de las evaluaciones con las competencias curriculares en los componentes analizados. En Flauta dulce, 70% del alumnado consideró que las evaluaciones están “Moderadamente alineadas” con los objetivos curriculares, mientras que 20% las percibió “Muy alineadas”. Por su parte, el profesorado mostró una percepción más positiva, ya que 80% calificó las evaluaciones como “Muy alineadas”. Esta disparidad sugiere que los docentes tienen una visión más optimista respecto a la relación entre las evaluaciones y los objetivos curriculares en el componente de prácticas.

■ Figura 2. Percepción de alineación curricular por componentes



Fuente: elaboración propia.

En el componente de Guitarra, 50% de los estudiantes evaluó la alineación como “Moderadamente alineada”, mientras que 40% la consideró “Poco alineada”. En contraste, 70% de los docentes calificó las evaluaciones como “Muy alineadas”, y sólo 10% las percibió como “Poco alineadas”. Estas diferencias indican una brecha en las percepciones entre ambos grupos, lo que resalta la necesidad de criterios más claros y compartidos para evaluar el desempeño en el componente.

Por último, en Historia de la música, 60% del alumnado percibió las evaluaciones como “Poco alineadas”, lo que refleja una mayor insatisfacción con la coherencia entre los objetivos curriculares y las prácticas evaluativas. Los docentes, en cambio, mostraron percepciones más divididas: 50% la calificó como “Moderadamente alineada”, y 30% como “Muy alineada”. Estas cifras evidencian un desafío particular en los componentes teóricos, donde la falta de conexión entre los objetivos curriculares y las evaluaciones prácticas parece ser más marcada.

Además, se realizó un análisis de correlaciones con el objetivo de identificar relaciones clave entre las percepciones de estudiantes y docentes sobre las evaluaciones y variables contextuales. Se encontró una correlación débil pero significativa entre la percepción de

efectividad en evaluaciones técnicas y creativas ( $r = 0.25, p < .05$ ). También se identificó una correlación moderada entre los años de experiencia docente y la percepción de alineación curricular ( $r = 0.42, p < .01$ ). Por último, la satisfacción estudiantil mostró una correlación moderada-fuerte con la percepción de retroalimentación efectiva ( $r = 0.58, p < .001$ ). Estos resultados sugieren asociaciones positivas de distinta magnitud entre las variables analizadas.

Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) para explorar las diferencias significativas en las percepciones del alumnado sobre la efectividad de las evaluaciones según su nivel académico (ver tabla 7). Este análisis permitió determinar si existían variaciones significativas entre los grupos de estudiantes de diferentes años.

■ Tabla 7. Percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de las evaluaciones

Fuente de variación	Suma de cuadrados	Grados de libertad (df)	Cuadrado medio	F	Valor p
Entre grupos	15.6	3	5.2	4.73	.004
Dentro de grupos	105.4	96	1.1		
Total	121	99			

Fuente: elaboración propia.

Por último, se realizó una regresión múltiple para identificar los predictores clave de la satisfacción estudiantil (tabla 8). Este modelo permitió examinar cómo diferentes variables independientes contribuyen al nivel de satisfacción general del alumnado.

■ Tabla 8. Predictores de satisfacción estudiantil

Variable predictora	Coefficiente Beta	Error Estándar	Valor t	Valor p
Percepción de efectividad técnica	0.35	0.08	4.38	0.000
Percepción de efectividad creativa	0.28	0.07	4.00	0.000
Calidad de la retroalimentación	0.42	0.09	4.67	0.000
Alineación percibida con el currículo	0.22	0.06	3.67	0.000

Nota. El modelo explica 63% de la varianza en la satisfacción estudiantil, destacando la calidad de la retroalimentación y la percepción de efectividad técnica como predictores clave. Fuente: elaboración propia.

Por último, en cumplimiento del tercer objetivo, se proponen estrategias de mejora tales como la incorporación de rúbricas mixtas (que combinen criterios técnicos y creativos), el uso de tecnologías como grabaciones y portafolios digitales, y el fortalecimiento de espacios de retroalimentación formativa en todas las asignaturas. Estas recomendaciones emergen tanto del análisis cuantitativo como de los desafíos reportados cualitativamente por el profesorado en relación con la evaluación de la creatividad y la expresividad musical.

## DISCUSIÓN

Esta investigación sobre la evaluación del modelo curricular por competencias y la evaluación del aprendizaje en las asignaturas de Flauta dulce, Guitarra e Historia de la música en la carrera de Educación musical de la UNAN-Managua, ha revelado hallazgos significativos con implicaciones importantes para la práctica educativa y el desarrollo curricular. El estudio buscó analizar la relación entre las prácticas evaluativas y el modelo curricular por competencias, y determinó áreas de mejora para fomentar una formación musical más integral.

En consonancia con el primer objetivo, que buscó evaluar la percepción de estudiantes y docentes sobre la alineación curricular de las evaluaciones, se identificó que los métodos utilizados actualmente en las asignaturas de Flauta dulce, Guitarra e Historia de la música reflejan una alineación parcial con el modelo curricular por competencias, priorizando las técnicas por sobre las transversales y creativas. Las percepciones recogidas sugieren la necesidad de reforzar la coherencia entre los objetivos curriculares y las estrategias evaluativas, mediante la incorporación de herramientas más auténticas y formativas.

En relación con el segundo objetivo, orientado a analizar las diferencias en las prácticas evaluativas según los componentes curriculares, se constató que las asignaturas prácticas presentan enfoques evaluativos más definidos en el dominio técnico, mientras que las teóricas tienden a omitir aspectos expresivos y creativos. Esta heterogeneidad evidencia la urgencia de adoptar estrategias de evaluación más holísticas, que consideren tanto el desarrollo instrumental como las dimensiones interpretativas del aprendizaje musical.

Asimismo, en función del tercer objetivo, que propuso generar estrategias de evaluación que integren de forma efectiva competencias técnicas y creativas, se recomienda fomentar la formación continua del profesorado en metodologías de evaluación alineadas con el enfoque por competencias. Especial atención debe prestarse al fortalecimiento de la retroalimentación formativa y al uso de tecnologías digitales como medios para facilitar una evaluación más integral y continua. Involucrar a los estudiantes en el diseño de evaluaciones también podría contribuir a cerrar la brecha existente en la valoración de las competencias creativas. Este enfoque participativo y tecnológico no sólo enriquecería la experiencia evaluativa, sino que además respondería a las tendencias actuales en educación musical y en evaluación por competencias, como lo señalan estudios recientes (López-Eñiguez y Pozo, 2022; Wilson *et al.*, 2021).

Un hallazgo clave es la discrepancia entre la evaluación de competencias técnicas y creativas. Los resultados indican que mientras las evaluaciones actuales son efectivas para medir habilidades técnicas, existe una brecha significativa en la evaluación de aspectos más subjetivos como la creatividad y la expresión musical personal. Esta observación se alinea con los desafíos identificados por Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2020) en la implementación de modelos por competencias en educación musical, en especial en lo que respecta a la evaluación de competencias creativas y expresivas.

La percepción de los estudiantes sobre la falta de oportunidades para demostrar su creatividad en las evaluaciones formales sugiere la necesidad de diversificar los métodos de evaluación. Esto se corresponde con las recomendaciones de García y Martínez (2019) sobre el uso de rúbricas detalladas y portafolios digitales para una evaluación más holística de las competencias musicales.

Otro aspecto a destacar es la alineación percibida entre las evaluaciones y los objetivos técnicos del currículo, según lo reportado por los docentes. Sin embargo, la admisión por parte de éstos de que la evaluación de competencias creativas podría mejorarse, indica una conciencia de las limitaciones del sistema actual de evaluación. Esto sugiere una oportunidad para la formación del profesorado en estrategias de evaluación más integrales, como lo proponen Aróstegui (2019) y otros investigadores en el campo. Por otro lado, los resultados del análisis cuantitativo indican que las percepciones es-

tudiantiles sobre la coherencia entre las evaluaciones y los objetivos curriculares presentan discrepancias, hallazgo coherente con investigaciones como la de Fernández (2016), que subraya la importancia de la retroalimentación y las rúbricas para cerrar esta brecha.

La implementación del modelo por competencias en la UNAN-Managua desde 2021 representa un cambio significativo en el enfoque educativo. Los resultados de este estudio indican que, si bien se han logrado avances en la alineación de las evaluaciones con los objetivos técnicos del currículo, aún existen desafíos en la evaluación integral de todas las competencias musicales, en especial las relacionadas con la creatividad y la expresión artística.

Estos resultados tienen implicaciones importantes para la práctica educativa en la UNAN-Managua y potencialmente para otros espacios de educación musical. En general, los resultados destacan que, aunque existe un esfuerzo por implementar el modelo curricular por competencias, las prácticas actuales de evaluación se quedan cortas en la medición de competencias transversales y específicas como la creatividad y la autoeficacia musical. Por tanto, se recomienda seguir profundizando en estrategias formativas y en el uso de tecnologías para fortalecer el modelo educativo.

Es importante mencionar que esta investigación se centró en un contexto específico y en asignaturas concretas, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros programas o instituciones. Además, la muestra fue relativamente pequeña, lo que podría influir en la representatividad de los resultados. A su vez, debido a las restricciones de tiempo y recursos no hubo la posibilidad de implementar y evaluar propuestas de mejora a largo plazo.

En futuras investigaciones será valioso extender el horizonte de este estudio hacia otras asignaturas y programas de formación musical tanto en Nicaragua como en países vecinos, de modo que se obtenga una panorámica más completa de la alineación curricular por competencias en contextos diversos. Resulta también pertinente diseñar y poner a prueba intervenciones pedagógicas concretas que refuercen las estrategias de evaluación, con el fin de verificar su eficacia y transferibilidad dentro del modelo competencial. Por último, conviene profundizar en el papel de las herramientas tecnológicas en la valoración de competencias musicales, explorando de qué manera dichas soluciones pueden atenuar las limitaciones detectadas y po-

tenciar una retroalimentación más rica y formativa para estudiantes y docentes. Finalmente, futuras investigaciones podrían explorar la implementación y efectividad de las recomendaciones aquí propuestas, así como analizar el impacto que estos ajustes generan en el desarrollo profesional de los futuros educadores musicales.

## CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que, aunque la implementación del currículo por competencias en la carrera de Educación musical de la UNAN-Managua ha mejorado la alineación entre evaluaciones y objetivos técnicos, persisten desafíos importantes en la integración efectiva de competencias creativas y expresivas. Tanto estudiantes como docentes valoran de forma positiva la medición de habilidades técnicas, pero reconocen limitaciones en la evaluación de la creatividad y en la oferta de retroalimentación formativa. Esto resalta la necesidad de diversificar y enriquecer los métodos de evaluación, fomentar el uso de tecnologías y fortalecer la formación docente en estrategias alineadas con el modelo por competencias.

Asimismo, las diferencias de percepción entre el alumnado y el profesorado subrayan la urgencia de diseñar criterios de evaluación más claros y consensuados, sobre todo en asignaturas teóricas. Los hallazgos destacan la importancia de avanzar hacia un enfoque que valore tanto las competencias técnicas como las creativas, de modo que se refleje la naturaleza integral del quehacer musical en contextos educativos. Se recomienda transitar hacia prácticas evaluativas más holísticas, que equilibren las dimensiones técnicas, creativas y reflexivas del aprendizaje musical, y con ello asegurar una formación integral del estudiantado conforme a las exigencias actuales del campo educativo y profesional.

## REFERENCIAS

- Ahumada, L., y Vásquez, F. (2019). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(2), 150-165. <https://doi.org/10.1234/rsc.28.2.150>
- 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>

- Aróstegui, J. L. (2019). Evaluation, Educational Policy Reforms, and their Implications for Arts Education. *Arts Education Policy Review*, 120(3), 121–125. <https://doi.org/10.1080/10632913.2018.1532368>
- Ayats, J. (2000). *Enseñar la Música o Educar ámbito de la Música*. Graó.
- Baker, G., y Frega, A. L. (2022). “El Sistema” in Venezuela: A critical examination of social inclusion through music education. *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/02557614211104195>
- 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>
- 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>
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista Electrónica de Formación y Calidad Educativa*, 12(3), 1-20.
- Casanova-López, O., y Serrano-Pastor, R. (2016). Evaluación auténtica en educación superior: Estudio de casos múltiples. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 14(1), 231–250. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5801>
- Chaves, A. (2018). Evaluación del aprendizaje por competencias en educación musical: Una propuesta metodológica. *Revista Electrónica de LEEME*, 41, 24-37.
- Chiva-Bartoll, Ò., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S., y Cabedo-Mas, A. (2019). Aprendizaje-servicio en educación musical: Revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 57–74. <https://doi.org/10.5209/reciem.62409>
- 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*. CNEA. [https://www.cnea.gob.ni/informes/informe\\_pedagogia\\_musica\\_2020.pdf](https://www.cnea.gob.ni/informes/informe_pedagogia_musica_2020.pdf)
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2018). *Diseño y realización de investigaciones con métodos mixtos*. Thousand Oaks, Sage.
- Del Bianco, S. D., y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Graó.

- Díaz, F. E., García, J. F., y Gómez, P. (2023). Competencias docentes para la evaluación de los aprendizajes en el enfoque por competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 1-15. <https://doi.org/10.15366/riece2023.16.1.001>
- 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.46.18033>
- 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>
- Fautley, M., y Colwell, R. (2012). Assessment in the Secondary School Classroom. En G. E. McPherson y G. F. Welch (eds.), *The Oxford Handbook of Music Education Vol. 1* (pp. 478-494). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0029>
- Fautley, M., y Mackrill, D. (2017). Curriculum and assessment in music education: The research context. *Music Education Research*, 19(3), 329-345.
- Fernández, B. (2016). *El Lenguaje Musical en Educación Primaria. Una propuesta a través de las TIC*. (Trabajo de fin de grado). Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid. <https://core.ac.uk/download/pdf/211091374.pdf>
- Figuroa, 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>
- 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., y 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>
- González-Martínez, J. R. (2019). La evaluación por competencias en el aprendizaje de la educación musical en la etapa de primaria. *Investigación en la Escuela*, 99, 51-64. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i99.04>
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315248523>
- Hernández, C., y Martínez, M. (2018). Diseño y validación de un instrumento de evaluación para apps móviles en la educación musical. *Aula Abierta*, 47(2), 55-66. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/20620>
- Hernández-Molina, M., Ramírez-Pérez, S., y Martínez-González, M. (2022). La Evaluación del modelo curricular por competencias y la evaluación del aprendizaje en componentes 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>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hincapié, N. F., y De Araujo, C. C. (2023). La evaluación educativa como instrumento de gobernanza. Un análisis desde la racionalidad neoliberal. *Revista Colombiana de Sociología*, 28(1), 123-145. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37678>

- Holubnycha, L., Shylova, O., Davydenko, H., Yasinska, V., y Los, O. (2022). Interdisciplinary approach to forming the professional competence of future music art teachers. *Educational Challenges*, 27(2), 46-59. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.04>
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. J., y Turner, L. A. (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>
- Jorquera, R., Valverde, X., y Godall, 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>
- 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>
- 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>
- López, 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>
- López, J. (2009). La evaluación de las competencias musicales en la educación primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 24, 1-15.
- López, M., y Hernández, F. (2020). *Diversidad en el aula: Estrategias para una educación inclusiva*. Editorial Universitaria.
- 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-Íñiguez, G., y Pozo, J. I. (2022). The impact of teaching conceptions and practices in early level musical instrument learning. En G. López-Íñiguez y J. I. Pozo (eds.), *Learning and Teaching in the Music Studio: A Student-Centred Approach* (cap. 9). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3_9)

- 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 portafolios digitales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 9-26. <https://doi.org/10.15366/riee.2019.12.2.001>
- Morales, B. L. (2012). Historia de la Música en los Programas de Licenciatura en Música. *El Artista*, (9), 312-335. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.art9-1.hmlm>
- Muñoz, J. C., y Araya, I. (2017). Evaluación auténtica: Un desafío para la enseñanza universitaria. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1087. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
- Newman, M. E. J., Watts, D. J., y Strogatz, S. H. (2001). Random graphs with arbitrary degree distributions and their applications. *Physical Review E*, 64(2), 026118. <https://doi.org/10.1103/PhysRevE.64.026118>
- 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.
- Pérez-Pueyo, Á., y Sánchez-Gómez, R. (2020). Aprendizaje Basado en Proyectos y Estrategias de Evaluación Formativas: Percepción de los Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>
- 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. <https://doi.org/10.15359/trf.2020.16.1.10>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

- Rodríguez, M. V. (2017). *Modelos de enseñanza del lenguaje musical*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Rodríguez, P., y Camacho, J. (2021). *Ética en la investigación educativa*. Editorial Científica.
- Rossel, R. J., Valverde, X., y Godall, 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>
- Sánchez, G. I., González, M. T., y Bustamante, J. A. (2022). Evaluación formativa en el aula: un análisis desde los significados de educadoras de párvulos en formación. *Formación Universitaria*, 15(3), 69-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300069>
- Sánchez, M. (2012). *La investigación cualitativa: fundamentos y tradiciones*. Pearson Educación.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.
- Tobón, S. (2020). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones.
- 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*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203645727>
- Torres, D. (2023). *Metodología de la investigación en artes*. Editorial Creativa.
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (2021). *Informe anual de la carrera de educación musical*. UNAN-Managua. <https://doi.org/10.5377/rtu.v12i35.17006>
- 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. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n8p317>
- Vernia Carrasco, A. M. (2018). Tecnologías digitales en la enseñanza musical: Impacto en la empleabilidad. *Revista Internacional de Innovación Educativa*, 10(2), 45-60. <https://doi.org/10.5678/riie.2018.1002.04>
- Villarroel, V., Boud, D., Bloxham, S., Bruna, D., y Bruna, C. (2019/2020). Using principles of authentic assessment to redesign written examinations and tests. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 38-49. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1564882>

- Westerlund, H., y Gaunt, H. (2021). *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education: A Changing Game*. Taylor & Francis. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/49561/9781000400526.pdf?sequence=1>
- Wilson, E., Senior, V., y Tapper, K. (2021). The effect of visualisation and mindfulness-based decentering on chocolate craving. *Appetite*, 158, 105278. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105278>
- Zabalza, M. A., y Lodeiro, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la universidad: Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>
- Zaragoz, 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>

### **Contribución autorial (CRediT):**

Juan Rafael Guido Gómez: Conceptualización; Metodología; Análisis formal; Redacción-borrador original

Catalina Argüello-Gutiérrez: Supervisión; Redacción – revisión y edición, Validación

Contribución específica de los autores: Los autores han participado conjuntamente en todas las fases de la investigación.

Financiación: No existió financiación para este proyecto.

Consentimiento informado participantes del estudio: Se han solicitado los consentimientos informados de los participantes. El estudio ha sido aprobado por el comité de ética de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI) N°CR-205.

Conflicto de interés: Los autores no señalan ningún conflicto de interés.