

LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA FORMATIVA

*The evaluation of artist formative
self training*



████████████████████

████████████████

Rubén López Cano

████████████████████

Nacionalidad: española y mexicana. Profesor, investigador y autor de textos y peroratas sobre retórica y semiótica musicales, cognición corporizada de la música, reciclaje y cultura musical digital, musicología audiovisual, investigación artística y epistemología de la investigación musical. Profesor de la Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC). Colabora regularmente como docente, investigador y asesor de diferentes instituciones y proyectos de Europa y América Latina. www.lopezcano.net

Correo electrónico:

lopezcano@yahoo.com

Fecha de recepción: 18 de enero 2019

Fecha de aprobación: 17 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.37127/25393995.80>

Resumen

Es un hecho ineludible: en los centros de educación artística superior debe hacerse investigación. Puede ser que las instituciones educativas hayan entendido por fin la importancia de la producción continua de conocimiento. Quizá no sea otra cosa que un mero requisito administrativo o de una burda estrategia para acumular puntos en los odiosos *rankings* e índices de calidad de universidades y centros educativos superiores impuestos por el pensamiento educativo del neoliberalismo. Sea como fuera, hay que investigar. Estudiantes en sus diferentes etapas: pregrado y grado, maestrías o doctorado; y profesores en sus diversas categorías; todos debemos hacer y producir investigación. En este trabajo, señalaré cuatro tendencias de investigación que percibo en algunos conservatorios, escuelas y universidades. Después, mencionaré brevemente las características del modelo que yo sigo, y finalizaré con algunas pautas para la evaluación de proyectos de investigación creación en contextos formativos.

Palabras clave:

Investigación-creación, tendencias en la investigación artística, Evaluación en investigación-creación, Investigación formativa.

Abstract

It is an inescapable fact: we should do research in higher level artistic education centers. Perhaps educational institutions finally understood the importance of continuous knowledge production. Perhaps it is nothing more than an administrative requirement or an uncouth strategy to accumulate points in the hateful rankings and quality indexes of universities and higher educational centers imposed by the neo-liberal educational thinking. However, we should do research. Students in their different stages: undergraduate, master's degree or doctoral degree; and teachers in their various categories; all of us should do and produce research. In this paper, I will point out four research trends that I perceive in some conservatories, schools and universities. Then, I will briefly mention the characteristics of the model that I follow, and I will end with some guidelines for the evaluation of research-creation projects in formative contexts.

Keywords:

Research-creation, artistic research trends, research-creation evaluation, formative research.

Introducción

En el ámbito de la práctica artística y su enseñanza no existe un repertorio de prácticas o tradiciones longevas de investigación formalizada y evaluable que se puedan comparar con los de la investigación científica, social o humanística: aquellos que se llevan a cabo en la mayoría de facultades universitarias. Por supuesto que muchos artistas investigan intensamente durante sus etapas creativas. En la frase anterior se aplica el concepto investigación en sus más amplias y múltiples facetas, desde la búsqueda general de información hasta aquellas tareas especializadas y similares a las que se realizan en la investigación académica tradicional. Sin embargo, ni en la formación artística ni en los contextos de desarrollo profesional, se acostumbra priorizar la formalización ni la transmisión de los conocimientos obtenidos fuera del artefacto artístico producido y la experiencia estética del destinatario final. De este modo, los métodos de estas estrategias no formalizadas de *investigación* no se suelen enseñar, discutir ni evaluar en los contextos formativos ni profesionales.

Por otro lado, la investigación formalizada que ha existido en los espacios académicos de las artes, por lo regular, la han llevado a cabo especialistas en historia o teoría que no siempre son artistas prácticos y que siguen métodos, formatos, modos de pensamiento y transmisión de conocimiento propios de las ciencias sociales y humanas. En múltiples ocasiones, estas modalidades de pensamiento y comunicación interpersonal y profesional son distintas a las que suelen transitar quienes habitan el arte.

Para incentivar la creación de marcos investigativos propios y adecuados a los perfiles profesionales de la práctica artística, se ha propuesto el concepto de *investigación artística o investigación creación*. Después de más de 20 años de propa-

garse de manera intensa esta etiqueta, podemos afirmar que se trata de un campo variado y con múltiples prescripciones y prácticas posibles. Y, sobre todo, que es imposible dar una definición exacta de lo que es la investigación creación o investigación artística, pues se ha establecido con criterios realmente dispares que varían de acuerdo con los intereses, tradiciones y necesidades tanto académicas como artísticas, administrativas y políticas de cada institución que dice practicarla.¹

En este artículo aludiré primero a algunas orientaciones principales que percibo en la investigación artística o investigación creación en música. Después, mencionaré brevemente las características del modelo que yo sigo, para terminar con algunas pautas mínimas para la evaluación de proyectos de investigación creación en contextos formativos, particularmente en los que se encuentran en los llamados semilleros de investigación.

Orientaciones de la investigación artística en música

De entre la variedad de concepciones de la investigación artística o investigación creación, señalaré cuatro tendencias recurrentes que es posible percibir en algunos conservatorios, escuelas y universidades: la homologación directa, la homologación adaptada, la creación de un nuevo paradigma de conocimiento y la investigación artística en el contexto de trabajos finales, tesinas y tesis de primer, segundo y tercer ciclo de educación superior.

¹ Para una introducción a la investigación artística en música véase López-Cano y San Cristóbal (2014). Entre los trabajos recientes para tener en cuenta y que no se mencionan en el libro anterior, se encuentran: Coessens (2017); Stévance y Lacasse (2017); Impett (2017); D'Errico (2018); Doğantan-Dack (2015); Correia et al. (2018); Butt (2017); Burke y Onsmán (2017).

Homologación directa

Con este nombre denomino a las prácticas y discursos que abogan por considerar la creación artística habitual como investigación en sí misma. Según este punto de vista, la actividad artística posee características propias que la distinguen de la científica. Mientras que en esta última predomina el pensamiento lógico y racional; en la creación se requiere también de grandes dosis de intuición, de pensamiento analógico y de una concepción del mundo en la que lo sensible ocupa un lugar preponderante. Por ello, sus productos no pueden ser valorados con los mismos criterios que los de las ciencias naturales o sociales. De este modo, no es sensato exigirle al artista-profesor universitario que, además de la creación, ocupe tiempo para la redacción de sesudos artículos científicos que sigan los parámetros de evaluación habituales en el mundo científico y académico. Su perfil profesional es diferente y su ámbito de conocimiento es otro.

Sin embargo, los defensores de la homologación directa argumentan que cada obra de arte es producto del trabajo intelectual, intuitivo, afectivo y cognitivo del artista, y ofrece una visión particular del mundo por sí misma. Para ellos, las obras artísticas en sí mismas son producto, productoras y difusoras de conocimiento: de ese conocimiento particular del que se ocupa el arte y que es ontológicamente distinto al que produce la ciencia. Las obras poseen conocimiento embebido en ellas mismas o bien brindan conocimiento en el momento de su percepción durante la experiencia estética. Así las cosas, defienden que las obras de arte son productos de conocimiento equiparables u homologables a los que ofrecen las ciencias y las humanidades.

Esta orientación no se caracteriza por proponer nuevos modelos de investigación ni de creación artística. No altera en absoluto los *modus operandi* habituales que han venido practicando por siglos los artistas. En su lugar, se prodiga en producir abundante discurso basado en densas teorías del conocimiento y epistemología con el

Los defensores de la homologación directa argumentan que cada obra de arte es producto del trabajo intelectual, intuitivo, afectivo y cognitivo del artista, y ofrece una visión particular del mundo por sí misma.

que argumentan la naturaleza cognoscitiva de los productos artísticos. Sus mayores aportes los realizan en el ámbito de la burocracia y la administración educativa, al ofrecer sistemas de valoración alternativos para los productos habituales de la actividad artística que realizan principalmente los profesores de facultades de arte. Estos sistemas sustituyen o complementan a las formas más comunes de evaluación académica basadas en producción de libros, artículos evaluados por pares, prototipos o patentes que se logran en otros contextos de conocimiento.

Un buen ejemplo de este trabajo es el que realizó en Colombia la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes (ACOFARTES), cuyos propósitos incluyen:

...unificar criterios en torno a una gestión integral del sector de las Artes (...) [con el objetivo de] valorar y legitimar las Artes como Profesión y como fuente de creación de conocimiento, dada su capacidad de crear y expresar saberes e incorporar además soportes de tipo académico, diferentes a los de cualquier otro campo del conocimiento.

Uno de sus objetivos es 'asesorar al Gobierno Nacional en materia de políticas, evaluación, y regulación del arte y la educación en Artes' (ACOFARTES, s. f.). Actualmente, ACOFARTES

congrega al 95 % de Programas de formación en Artes del país y algunos de sus avances se pueden consultar en Bonilla et al. (2018).

Homologación adaptada

Por homologación adaptada entendemos la práctica de varios centros en los que la actividad artística se efectúa con los procesos habituales, pero con ciertos aditamentos que pretenden adaptarla y presentarla como si fuera cualquier otro tipo de investigación académica. Entre los aditamentos añadidos se encuentran formularios y protocolos que complementan el producto artístico. Por ejemplo, en varias universidades del Reino Unido o en el doctorado en Artes de la Universidad Católica de Chile, los estudiantes (y profesores en el caso del Reino Unido), presentan sus composiciones musicales acompañadas de un documento que contiene las preguntas de investigación de inicio, las tareas de investigación específicas, los objetivos específicos perseguidos y los resultados o conclusiones del trabajo. Es decir, los elementos constitutivos de cualquier proyecto de investigación académica.

Esta estrategia permite que las composiciones se sumen a los artículos publicados en cada facultad con el propósito de aumentar las estadísticas de eficiencia y los puntajes en los *rankings* de calidad de cada centro. Así mismo, posibilita que los compositores aspiren a subvenciones y ayudas destinadas fundamentalmente a la investigación académica usando sus mismos formatos y protocolos.

Algunos compositores se han adaptado sin problema a estos modelos. En seminarios y congresos, he visto cómo artistas titulados por universidades de Reino Unido presentan sus trabajos con pautas que promueven una comunicación sumamente eficaz para los estándares de la academia universitaria. Sin embargo, no todos se sienten cómodos con estas prescripciones. En su polémico artículo 'Composition is not research', John Croft (2015), compositor y profesor en la

Brunel University de Londres, muestra las contradicciones de este procedimiento. En su texto admite algunas trampas en la gestión formal de esta modalidad de investigación-creación. Esta disposición permite seguir trabajando la composición como siempre se ha hecho, mientras que los ítems del protocolo (preguntas) se pueden agregar en cualquier momento de manera descontextualizada y sin relación alguna con el trabajo real cognitivo, artístico o incluso investigativo, que implica cada composición presentada como investigación.

Su idea principal es que los procesos composicionales no se pueden reducir a las metodologías de investigación. En general, su argumentación es deficiente y algunos de los ejemplos que propone para ridiculizar estos protocolos son pueriles y muestran una alarmante ignorancia de la historia de la música. Este artículo deja entrever hasta qué punto la etiqueta 'investigación artística' puede llegar a colaborar con fenómenos de simulación institucional. Esto, más que un problema de Croft, suele ser un problema estructural de la homologación.²

Por homologación adaptada entendemos la práctica de varios centros en los que la actividad artística se efectúa con los procesos habituales, pero con ciertos aditamentos que pretenden adaptarla y presentarla como si fuera cualquier otro tipo de investigación académica.

² Pace (2016) realiza una respuesta a Croft y argumenta que la composición y la interpretación pueden ser investigación.

Creación de un nuevo paradigma de conocimiento

Para otra corriente, la investigación artística está llamada a crear un nuevo paradigma de investigación basada en otra modalidad cognoscitiva: se trataría de un nuevo giro epistémico como el giro lingüístico vivido en la academia en los años 60 y 70 del siglo XX o el giro cultural de la siguiente década (Coessens, Crispin, & Douglas 2009). Un ejemplo de esta concepción la vemos reflejada en la abundante producción del *Orpheus Institute* de Gante. Se trata del centro para la investigación artística en música más avanzado de Europa (Assis 2009; Crispin y Gilmore 2014; Assis 2015, 2018b; Assis y Giudic 2017; Assis 2018a). En sus seminarios y publicaciones se promueven contenidos ambiciosos y sofisticados. Por lo regular, emplean terminología y categorías teóricas y epistémicas no muy frecuentadas en otros ámbitos de investigación que son aplicadas de manera intensiva en sus recomendaciones metodológicas (Schwab 2013, 2018).

Estos recursos, sin embargo, no son particularmente atractivos para la mayoría de estudiantes de grado, *máster* e incluso doctorado con los que suelo trabajar en mis seminarios en Europa o Latinoamérica. Los aspectos artísticos tratados, por lo regular, no se ajustan a los problemas a los que se enfrentan en su vida profesional ni a sus intereses de conocimiento. Por otro lado, su discurso no siempre es comprensible con facilidad, y sus planteamientos teóricos y metodológicos no siempre son lo suficientemente sólidos o eficaces tanto para intereses artísticos como desde la perspectiva netamente académica.

Investigación artística en el contexto de trabajos finales, tesinas y tesis de primer, segundo y tercer ciclo de educación superior

Con este nombre denomino la tendencia que he practicado en los últimos años como profesor de metodología y supervisor de trabajos de investigación artística en música. Esta tendencia no pretende revolucionar ni el arte ni el mundo académico. Tampoco tiene como objetivo único formalizar la creación artística que dentro de su propio campo se concibe como “investigación”. Se trata de una serie de estrategias para acercarse reflexivamente a un contenido, requerimiento o asignatura de los estudios superiores: la elaboración de un trabajo de investigación. Éste se concibe no como un resumen que sintetice los conocimientos adquiridos a lo largo del ciclo formativo o un escrito que demuestre su capacidad profesional global. Se trata de una asignatura o espacio destinado al aprendizaje y práctica de la investigación entendida como producción de conocimiento de manera autonomía si bien guiada por un supervisor y con características muy especiales: se debe ajustar al perfil profesional, a las necesidades de conocimiento específico, y a los hábitos de creación y transferencia de conocimientos habituales en los contextos profesionales de música práctica.

En el caso del tercer ciclo o doctorado, esta investigación tiene que ser original e innovadora y aportar conocimiento inédito en su campo profesional. En el segundo ciclo, maestría o *máster*, el conocimiento tiene un carácter práctico, ha de ser significativo y de aplicación directa al contexto, problemas y dinámicas del mundo profesional artístico de cada estudiante. En el primer ciclo, en cambio, no es necesario que se produzca conocimiento nuevo. Basta con que se demuestre que se han aprendido a usar los instrumentos y herramientas metodológicas

básicas de la investigación y, que en efecto, se produjo un conocimiento nuevo *por lo menos* para el autor o autora del trabajo sin importar si son o no innovadores. En este sentido, se ha de demostrar que sabe transferir ese conocimiento nuevo, sea de la naturaleza que sea, y por los medios que sean: verbal, audiovisual, corporal, interacción en presencia, etc.

Mi trabajo ha consistido en detectar y diseñar alternativas para una cultura de la investigación basada en la práctica artística en música. Esto implica los siguientes aspectos:

- La detección de objetos de estudio pertinentes dentro del perfil profesional de los músicos prácticos: los intérpretes, directores o compositores no son musicólogos ni teóricos y no tienen por qué hacer las mismas preguntas de estas otras áreas de estudio musical.
- El diseño de metodologías de investigación adecuadas para esos objetos y para las prácticas habituales en su campo de transferencia de conocimientos y saberes. Así mismo, acordes a las necesidades de conocimiento propios de este campo profesional.
- La propuesta de estrategias de transferencia directa del conocimiento producido en la experiencia investigadora con aspectos como: la naturaleza del conocimiento que se produce que no siempre es proposicional o fácil de transmitir por medios escritos o verbales y, el respeto a los contextos, situaciones, estrategias y marcos de producción y transferencia de conocimiento habituales en el campo profesional de la música.
- La búsqueda de puntos de contacto entre las formas de transferencia de conocimiento académico habituales y las propias de las comunidades artísticas.
- El despliegue de criterios justos de evaluación.

El resultado de las experiencias investigadoras en las que he colaborado ha sido muy fructífero para la transformación de diversos aspectos de la vida profesional de los y las estudiantes-investigadoras. Éstas me han mostrado que el

impacto de esta actividad radica en ciertos aspectos que, para mí, constituyen el objetivo fundamental de ejercer la investigación dentro del contexto de la formación artística. Entre estos se encuentran los siguientes:

A través de la investigación artística cada estudiante tiene opiniones propias sobre su entorno profesional, analiza críticamente los discursos de autenticidad y estéticos que rodean a toda actividad artística (López-Cano 2018, pp. 181-183). De este modo, construyen sus propias narrativas y poéticas particulares de trabajo. Una parte importante de los estudiantes de grado, al terminar su formación, se encuentran en una encrucijada en la que tienen que decidir y definir su propio campo creativo. Muchos continúan con las rutas configuradas de antemano y continúan, por ejemplo, como pianistas clásicos, bateristas de jazz o cantantes clásicos, de jazz o de música moderna. Pero muchos otros, a través de estas experiencias investigadoras, modifican su proyecto inicial. En ocasiones, cambian por completo de camino. En otras, los enriquecen y allanan estilos y escenas musicales a su campo profesional no previstas en su plan de estudios.

Por otro lado, la experiencia investigadora les puede abrir la puerta también a descubrir su potencial creativo con talentos específicos que no podían ser explorados en el ámbito de las disciplinas artísticas tradicionales. O bien, eliminan habilidades poco desarrolladas que causaron malestar profesional o emocional durante los estudios: no todos y todas las estudiantes tienen que tocar el mismo repertorio, con el mismo virtuosismo, con el mismo sonido y a la misma velocidad. A través de la investigación artística, cada estudiante descubre qué tipo de propuesta artística responde mejor a sus intereses, potenciales y limitaciones. En muchas ocasiones, la propuesta individual se crea con trocitos de estilos, técnicas, escenas musicales de lo más diverso y que forman el universo de sentido propio de cada artista en formación: si no existe la propuesta, entonces la crean. En muchos casos, los hallazgos son realmente notables y

apuntan a producir un impacto transformador considerable en sus ámbitos artísticos. En otros, impulsan a la creación de nuevos espacios de creación no contemplados en sus estudios.

Construcción de miradas críticas para sus contextos artístico y profesional; búsqueda de un registro artístico en el que se pueden expresar plenamente fuera de la disciplina académica; crítica a los modos de ejercer la actividad artística y docente de sus profesores; transformación de las, en ocasiones, pesadas tradiciones artísticas y cánones estéticos; creación de nuevas formas de expresar, interpretar e interpelar a nuevas audiencias con viejos o nuevos repertorios musicales y, sobre todo, la creación de un proyecto artístico propio que comprenda tanto la propuesta musical como el discurso que lo rodea, sea performático, visual o verbal, pero siempre construido de manera consciente y crítica; todo esto son los mejores aportes que he visto de la investigación artística o investigación creación. Aspectos que los otros modelos anteriormente citados no suelen atender.

La investigación en los primeros años de la educación superior

La investigación como práctica y contenidos a estudiar debe estar en la base de la educación superior desde el pregrado. En un texto fundacional, Borgdorff y Schuijjer (2010) sugerían que, en lugar de confinar la enseñanza de la investigación en asignaturas específicas, se debería promover su práctica en todas las asignaturas del currículo de los conservatorios, pues, la investigación debe ser transversal y estar presente en todas las facetas del proceso formativo de los músicos profesionales. Desafortunadamente esto no es de fácil aplicación. Eso requeriría una transformación en las competencias de los profesores de todas las asignaturas y, muy particularmente, un cambio radical en su manera de pensar e idiosincrasia. El cambio se antoja

imposible. En la Escola Superior de Música de Catalunya, por ejemplo, tenemos muchas asignaturas diferentes destinadas al entrenamiento de la investigación para diversos perfiles: para musicólogos, para estudiantes de música antigua, para pedagogos, para sonólogos y tecnólogos, para los que realizan el trabajo final de grado, para los que preparan el trabajo final de *máster* que incluyen clases grupales de metodología y seminarios más específicos de presentación y discusión de proyectos, etc.

Por ello, es sumamente reconfortante encontrarse con prácticas dentro de la academia colombiana como los *semilleros de investigación*: espacios para ‘fomentar la cultura investigativa’ desde los primeros niveles de educación superior. Como señala Echeverry (citado por González 2008, pp.186-187), estos espacios fomentan la cultura investigativa a través de la

formación y autoformación en herramientas investigativas y el despliegue de habilidades metodológicas, cognitivas y sociales que permitan el acercamiento y reconocimiento de la problemática social y dar solución a ella, a través de un método científico riguroso y sistemático, mediante proyectos investigativos y productivos.

Se trata de una concepción completamente atípica en la planificación de las carreras de música en las universidades iberoamericanas. En ellos, los estudiantes se integran libre y voluntariamente a un proyecto promovido por un profesor, o por ellos mismos. No es una asignatura ni tiene un reconocimiento específico. Se hace por ganas de aprender algo que no está prescrito en su plan de estudios.

Durante el II Seminario internacional de investigación en prácticas artísticas, realizado en la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango, en septiembre de 2018, en Envigado, Colombia, dedicamos una sesión a hablar de la evaluación en esta modalidad de investigación formativa. Resumiré algunos de los elementos que presenté durante los debates.

Recordemos que en este nivel, el propósito de la investigación es que el o la estudiante asimile las herramientas básicas de la investigación, verifique una producción de conocimiento efectiva, no necesariamente innovadora en su campo aunque sí significativa para su nivel de estudios, y que sea capaz de transmitir los saberes adquiridos tanto a través de su práctica o propuesta artística, como a través de una serie de mecanismos de transferencia directa de conocimiento fuera de la experiencia estética, como: un trabajo escrito, comunicaciones verbales; clases, seminarios, talleres, clínicas o workshops; medios audiovisuales, etc.

Para una evaluación justa es necesario individualizar los aspectos principales en los que se debe demostrar la adquisición de conocimientos y habilidades investigadoras. Toda investigación comienza con la elaboración de preguntas. Esas preguntas requieren tareas específicas para ser resueltas. Las tareas producen información que se ha de interpretar y analizar críticamente para transformarla en conocimientos firmes que se manifiestan en los y las estudiantes en nuevos discursos, habilidades y formas de practicar su arte. Así que dividimos los criterios de evaluación en tres grandes rubros: los que se aplican a las preguntas de investigación, a las tareas de investigación y a los resultados. Estos últimos se dividirán, a su vez, en: resultados artísticos y aquellos que se manifiestan a través de las estrategias de transferencia directa de conocimientos fuera de la experiencia estética.

Preguntas de investigación

El primer rubro para evaluar son las preguntas de investigación de inicio. Algunos ítems o criterios de evaluación podrían ser los siguientes: Formulación de la pregunta: ¿Estuvieron bien estructuradas y formuladas? ¿Son resolubles? ¿Se mostraron eficaces y productivas para producir respuestas claras o nuevas preguntas más específicas?

Capacidad para actualizar y transformar las preguntas de inicio según los avances de la investigación. Toda investigación implica descubrimientos y aprendizajes. Lo habitual es que, en la medida en que los estudiantes aprenden más sobre el tema que investigan, profundicen, cambien, maticen y transformen las preguntas de inicio por otras más puntuales y sofisticadas. Grado de interés de las preguntas formuladas para otros estudiantes de nivel similar. ¿Las preguntas formuladas sirven al estudiante en particular o son comunes para su entorno y atienden inquietudes compartidas por su comunidad?

Capacidad de problematizar aspectos de su entorno profesional. ¿Las preguntas formuladas constituyen carencias institucionales o se trata de campos de innovación o apuntan a áreas que complementan los contenidos previstos en los planes de estudio?

Tareas de investigación

Cada pregunta de investigación presupone la realización de una o más tareas de investigación destinadas a resolverla. La mayor parte de estas tareas se insertan en metodologías de investigación comunes que se concentran en tres grandes áreas: 1) Investigación documental: lectura de libros, artículos de revista, análisis de partituras, análisis de fonogramas, de videos, etc. 2) Metodologías cuantitativas: encuestas, experimentos, análisis de datos del tipo *big data*, *music data retrieval*, etc. Y 3) Metodologías cualitativas: observación, observación participante, entrevista, historias de vida, grupos focales y una estrategia recurrente en la investigación artística que no es muy común en otro tipo de pesquisa que es la autoetnografía. Los ítems para evaluar podrían hacer orbitar en torno a algunos de estos criterios:

Adecuación de las tareas de investigación a las preguntas formuladas. ¿Cada pregunta fue atendida con tareas eficaces? ¿Omitió o erró en algunas de las tareas elegidas?

Comprensión y corrección en la aplicación de las metodologías establecidas. ¿Al aplicar las tareas las respondió de acuerdo con las especificaciones habituales de los manuales de metodología? ¿Utilizó los instrumentos metodológicos correctamente o hubo errores y omisiones?

Adaptación de metodologías. ¿Supo hacer transformaciones o adaptaciones de las metodologías para adecuarlas a las particularidades de sus preguntas y objeto de estudio?

Capacidad de plantear más tareas de acuerdo con los datos obtenidos durante el proceso. ¿Transformó, amplió o eliminó tareas según las nuevas informaciones obtenidas durante la investigación?

Apropiación, asimilación y transformación de la información obtenida durante el proceso de investigación. ¿Analizó críticamente la información obtenida en las tareas o simplemente las reprodujo tal cual? ¿Mostró capacidad de interpretación de la información obtenida? ¿Qué estrategias de análisis usó? ¿Transformó la información en conocimiento?

Resultados

Los productos de la investigación artística suelen estar divididos en dos rubros. El primero sería el proyecto artístico que se llevó a cabo. El segundo es el dispositivo de transferencia directa fuera de la experiencia estética. Este último suele ser un escrito con determinado número de páginas. En estos casos, el escrito se complementa con una defensa oral del mismo. En algunos centros se admite como trabajo un video o audio o cualquier tipo de formato archivable y que, además de documentar el proceso artístico, haga constar el conocimiento adquirido por el estudiante durante el mismo. Algunos centros eligen como instrumento de transferencia directa una actividad de producción y transmisión de conocimiento más apegada a la tradición y entorno profesional de los músicos prácticos. Por

ejemplo, organizan clínicas o workshops en los que los estudiantes que presentan la investigación transmiten los conocimientos obtenidos a otros estudiantes con instrumentos en mano, empleando las estrategias tradicionales de la música: imitación, reflexión y explicación teórica *in situ* mientras se hace música, discusión cara a cara, etc. Igual que se hace en un taller o en una clase de instrumento habitual.

En relación con la propuesta artística los ítems para evaluar podrían ser:

Conocimientos o habilidades adquiridos. Por medio de la contrastación de registros se demuestra una transformación observable en las habilidades instrumentales o creativas durante la investigación.

Cumplimiento de objetivos. ¿En qué medida se lograron los objetivos técnicos, instrumentales o artísticos?

Conciencia autocrítica. ¿El estudiante ha sido crítico con los resultados obtenidos? ¿Sabe dónde falló y cómo corregir los fallos? Este aspecto es muy importante. En este tipo de investigación no exigimos que los estudiantes sean infalibles, sino que hagan autoconciencia crítica.

Valoración del resultado artístico dentro del espacio profesional. ¿El resultado artístico tiene potencial para insertarse en el mercado musical o tiende a transformarlo?

En relación con la transferencia de conocimiento fuera de la experiencia estética se pueden considerar los siguientes aspectos:

Construcción de un discurso propio. ¿El o la estudiante ha construido un discurso propio, sea cual fuere el formato, sobre el tema que se propuso investigar? ¿Se apropió de los resultados de tal manera que puede hablar, discutir y reflexionar sobre el conocimiento adquirido con soltura?

Conciencia crítica. ¿Es consciente de sus posibles contradicciones o de las limitaciones de su trabajo?

Calidad del trabajo escrito o por otro medio: estructura, calidad argumentativa, formato, eficacia, etc.

Calidad de su presentación y defensa oral: claridad expositiva, uso de medios audiovisuales, solvencia para defender sus argumentos y responder a las preguntas del jurado evaluador, etc. Estos son algunos de los elementos que se han de tomar en cuenta para la evaluación de este tipo de proyectos. La investigación artística o investigación creación sigue construyéndose a sí misma y busca la ruta de su propia tradición. En este sentido, en Iberoamérica estamos dando pasos firmes. No estamos muy atrasados con respecto a nuestros colegas del norte. Compartimos problemas similares. Pero es indispensable que miremos nuestras necesidades y características para edificar nuestra propia tradición que responda a nuestros problemas. No podemos permanecer pasivos, como consumidores impávidos de prácticas y teorías del norte. Los semilleros de investigación de Colombia son un ejemplo para emular.

Referencias bibliográficas

- » ACOFARTES. (s. f.). Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/adac/pruebas/acofartes/presentacion.htm>
- » Assis, P. d. (2009). Beyond Urtext: a dynamic conception of musical editing. En P. d. Assis (Ed.), *Dynamics of Constraints: Essays on Notation, Editing and Performance* (pp. 7-20). Leuven: Leuven University Press.
- » _____. 2015. *Experimental Affinities in Music*. Leuven: Leuven University Press.
- » _____. (Ed.). (2018a). *Virtual Works—Actual Things: Essays in Music Ontology*. Leuven: Leuven University Press.
- » _____. (2018b). *Logic of Experimentation: Rethinking Music Performance Through Artistic Research*. Leuven: Leuven University Press.
- » Assis, P. d., y Giudic, P. (Eds.). (2017). *The Dark Precursor: Deleuze and Artistic Research*. Leuven: Leuven University Press.
- » Bonilla, H.A., Cabanzo, F., Delgado, T.C., Hernández Salgar, O.A., Niño, A.S., y Salamanca, J. (2018). Apuntes sobre el debate académico en Colombia en el proceso de reconocimiento gubernamental de la creación como práctica de generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 13 (1), 281- 294.
- » Borgdorff, H., y Schuijjer, M. (2010). Research in the Conservatoire: Exploring the Middle Ground. *Dissonance* 110, 14-19.
- » Burke, R., y Onsmán, A. (Eds.). (2017). *Perspectives on Artistic Research in Music*. Lanham: Lexington Books.
- » Butt, D. (2017). *Artistic Research in the Future Academy*. Bristol: Intellect Books Ltd.
- » Coessens, K. (2017). *Experimental Encounters in Music and Beyond*. Leuven: Leuven University Press.
- » Coessens, K., Crispin D., y Douglas A. (2009). *The Artistic Turn: A Manifesto*. Leuven: Leuven University Press.
- » Correia, J., Dalagna, G., Benetti, A., y Monteiro F. (2018). *When is research artistic research?* Recuperado de https://ria.ua.pt/bitstream/10773/24282/3/Cahier1When%20is%20research%20artistic%20research_.pdf
- » Crispin, D., y Gilmore, B. (Eds.). (2014). *Artistic Experimentation in Music: An Anthology*. Leuven: Leuven University Press.
- » Croft, J. (2015). Composition is not research. *Tempo* 69 (272), 6-11.
- » D'Errico, L. (2018). *Powers of Divergence: An Experimental Approach to Music Performance*. Leuven: Leuven University Press.
- » Dogantan-Dack, M. (Ed.). (2015). *Artistic Practice as Research in Music: Theory, Criticism, Practice*. London: Ashgate.
- » González, J. (2008). Semilleros de Investigación: una estrategia formativa. *Psychologia: Avances de la disciplina* 2 (2), 185-190.
- » Impett, J. (Ed.). (2017). *Artistic Research in Music: Discipline and Resistance: Artists and Researchers at the Orpheus Institute*. Leuven: Leuven University Press.

- » López Cano, R. (2018). *Música dispersa. Apropiación, influencias, robos y remix en la era de la escucha digital*. Barcelona: Musikeon.
- » López Cano, R., y San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, ESMUC, ICM.
- » Pace, I. (2016). Composition and performance can be, and often have been, research. *Tempo* 70 (275), 60-70.
- » Schwab, M. (2013). *Experimental Systems: Future Knowledge in Artistic Research*. Leuven: Leuven University Press.
- » _____. (Ed.). (2018). *Transpositions: Aesthetico-Epistemic Operators in Artistic Research*. Leuven: Leuven University Press.
- » Stévance, S., y Lacasse, S. (2017). *Research-Creation in Music and the Arts: Towards a Collaborative Interdiscipline*. London: Routledge.