



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

Estilos de aprendizaje en relación con estrategias de enseñanza

en estudiantes y docentes del pregrado de música de la universidad de antioquia

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

VÍCTOR HUGO ZAPATA GÓMEZ

ASESORA

Mg. LINA MARÍA CANO VÁSQUEZ

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

**ESTILOS DE APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA
EN ESTUDIANTES Y DOCENTES DEL PREGADO DE MÚSICA DE LA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

Trabajo de grado como requisito para optar al título Magíster en Educación

AUTOR

VÍCTOR HUGO ZAPATA GÓMEZ

ASESOR

Mg. LINA MARÍA CANO VÁSQUEZ

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ESTUDIOS EDUCATIVOS SOBRE COGNICIÓN Y CREATIVIDAD

MEDELLIN, 2016

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema.....	14
2. Pregunta de investigación	18
2.1 Preguntas problematizadoras	18
3. Objetivo general.....	19
3.1 Objetivos específicos.....	19
4. Justificación	20
5. Marco de referencia	23
5.1 Antecedentes	23
5.1.1. Estudios para identificar <i>Estilos de aprendizaje</i> en estudiantes universitarios: una mirada desde el CHAEA.	24
5.1.2. Estudios para identificar <i>Estilos de aprendizaje</i> en estudiantes universitarios: una mirada desde el Index Learning Style.....	36
5.1.3. Estudios para identificar <i>Estilos de aprendizaje</i> en estudiantes universitarios: una mirada desde el Learning Style Inventory - III	39
5.1.4. Estudios para identificar <i>estilos de aprendizaje</i> en estudiantes universitarios: una mirada desde el VAK.....	43
5.1.5. Estudios para identificar <i>estilos de aprendizaje</i> en estudiantes universitarios: una mirada desde el VARK.....	45
5.1.6. Estudios para identificar <i>Estilos de aprendizaje</i> en estudiantes universitarios: una mirada desde Gardner's Theory of Multiple Intelligences.	47
5.1.7. Estrategias de enseñanza	52
5.1.8. Relación entre <i>Estilos de aprendizaje</i> y <i>Estrategias de enseñanza</i>	60
5.2 Referente teórico	64
5.2.1 Acerca de la música	64
5.2.2 Teorías sobre pedagogías musicales	69
5.2.3. Teorías sobre estilos de aprendizaje	78
5.2.4 Teorías sobre <i>Estrategias de enseñanza</i>	101
5.2.5. <i>Estrategias de enseñanza</i> que se privilegian en una clase de instrumento musical.....	105
5.2.6. Contexto Institucional de la investigación	110
6. Diseño metodológico	112
6.1 Fases del estudio	115

6.2 Población participante	116
6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	118
6.4 Prueba piloto	122
6.4.1 Prueba piloto a estudiantes del instrumento de <i>estrategias de enseñanza</i>	123
6.4.2. Prueba piloto a docentes del instrumento de <i>estrategias de enseñanza</i>	124
7. Plan de análisis	125
8. Análisis de resultados	128
8.1 Análisis de los resultados de estudiantes.....	129
8.1.1 Resultados Instrumento <i>Estilos de aprendizaje</i> CHAEA a Estudiantes.....	132
8.1.2 Resultados Instrumento <i>Estrategias de enseñanza</i> – Percepcion de los Estudiantes.	137
8.2 Análisis de los resultados de Docentes	148
8.2.1. Resultados Instrumento <i>Estrategias de enseñanza</i> – utilizadas por los docentes.....	150
8.3 Reflexiones docentes en cuanto a las estrategias y estilos de los estudiantes.....	161
8.3.1 Aspectos que obedecen al aprendizaje musical.....	161
8.3.2 Relación entre lo aprendido en clase y las estrategias implementadas.	163
8.3.3. Aspectos considerados por los docentes para el logro del aprendizaje musical.	165
8.4 Resultados comparados estrategias de enseñanza docentes – estilos de aprendizaje – estudiantes.....	170
9. Conclusiones	173
10. Recomendaciones	177
Referencias bibliográficas	178
Anexos.....	197

Lista de cuadros

CUADRO 1. ANTECEDENTES - ESTILOS DE APRENDIZAJE, CHAEA.....	365
CUADRO 2. ANTECEDENTES - ESTILOS DE APRENDIZAJE, INDEX LEARNING STYLE.....	39
CUADRO 3. ANTECEDENTES - ESTILOS DE APRENDIZAJE, LEARNING STYLE INVENTORY – III..	422
CUADRO 4. ANTECEDENTES - ESTILOS DE APRENDIZAJE, VAK.....	444
CUADRO 5. ANTECEDENTES - ESTILOS DE APRENDIZAJE, VARK	466
CUADRO 6. ANTECEDENTES - ESTILOS DE APRENDIZAJE, GARDNER’S THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES	499
CUADRO 7. ANTECEDENTES - ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....	588
CUADRO 8. ANTECEDENTES - ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, PRESENTE ESTUDIO.	643
CUADRO 9. REPRESENTACIÓN SENSORIAL DE ALUMNOS Y DOCENTES.	811
CUADRO 10. DESCRIPCIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: ACTIVO, REFLEXIVO, TEÓRICO Y PRAGMÁTICO.....	92
CUADRO 11. FACILIDADES Y OBSTÁCULOS DE CADA ESTILO	95
CUADRO 12. PREGUNTAS CLAVES DE CADA ESTILO DE APRENDIZAJE.....	96
CUADRO 13. BLOQUEOS MÁS FRECUENTES QUE IMPIDEN EL DESARROLLO DE CADA ESTILO	97
CUADRO 14. RESUMEN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE,.....	100
CUADRO 15. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, SEGÚN BARRIGA Y HERNÁNDEZ (2001).....	105
CUADRO 16. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y ACTIVIDADES PROPIAS DE LA CLASE DE INSTRUMENTO MUSICAL.....	108
CUADRO 17. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, ESTILOS DE APRENDIZAJE; Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DESDE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.....	109
CUADRO 18. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, EFECTOS ESPERADOS Y ACTIVIDADES..	110
CUADRO 19. INSTRUMENTO MUSICAL, ESTUDIANTES Y DOCENTES	1187
CUADRO 20. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE A CUERDO CON CADA ÍTEM.	1209

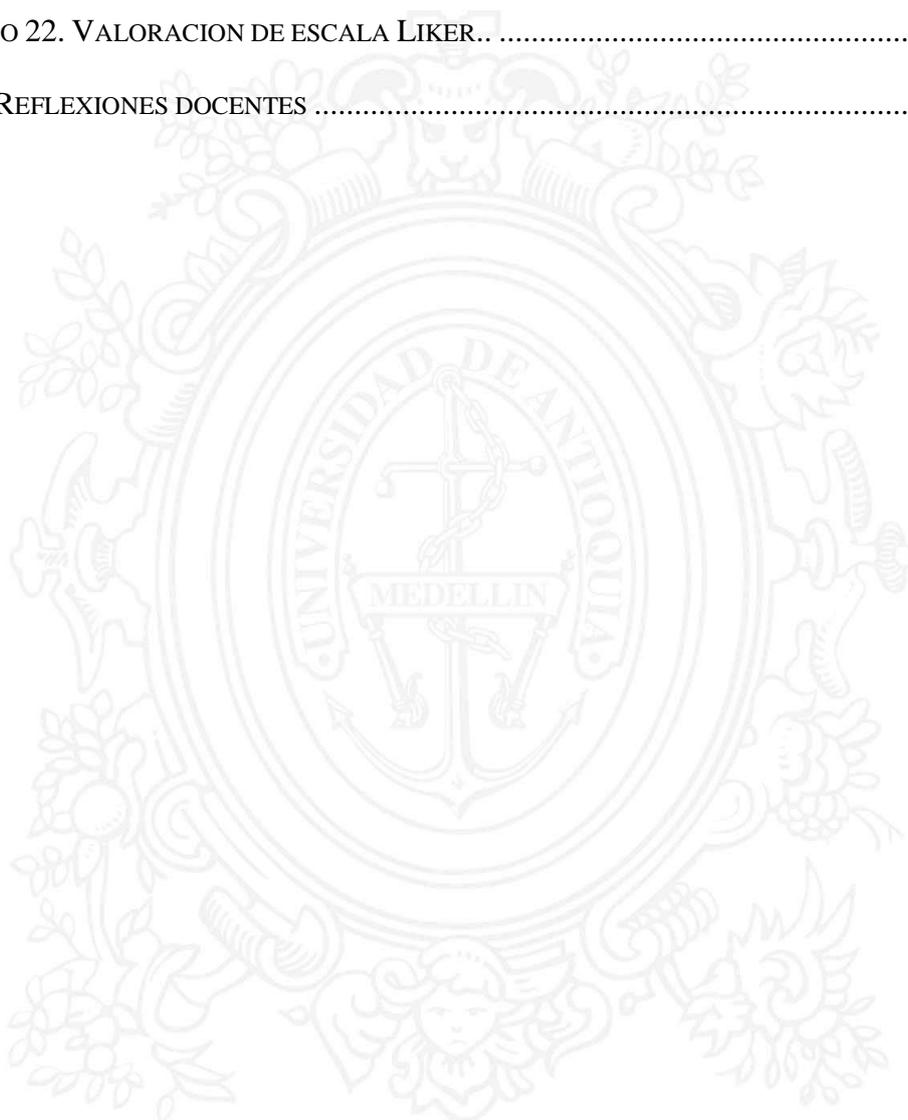


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

CUADRO 21. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN,	122
CUADRO 22. VALORACION DE ESCALA LIKER.....	1387
CUADRO 23. REFLEXIONES DOCENTES	1709



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



Lista de tablas

TABLA 1. PROMEDIO ESTUDIANTES POR ÍTEM DE ACUERDO CON EL SEXO.	141
TABLA 2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PROMEDIO POR INSTRUMENTO MUSICAL–ESTUDIANTES	1476
TABLA 3. PROMEDIO DOCENTES POR ÍTEM DE ACUERDO CON EL SEXO.	153
TABLA 4. CUADRO RESUMEN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA POR GRUPOS DE SEXO Y EDAD	1587
TABLA 5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PROMEDIO POR INSTRUMENTO – DOCENTES	1608
TABLA 6. CUADRO COMPARATIVO ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PERCIBIDAS POR LOS ESTUDIANTES.	17170

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Lista de gráficos

<i>GRÁFICO 1.</i> MUESTRA DE ESTUDIANES POR SEXO.	1298
<i>GRÁFICO 2.</i> ESTUDIANTES POR INSTRUMENTO MUSICAL.	13130
<i>GRÁFICO 3.</i> ESTUDIANTES POR GRUPO DE EDAD.....	1321
<i>GRÁFICO 4.</i> ESTUDIANTES - ESTILOS DE APRENDIZAJE POR MODALIDAD.....	1343
<i>GRÁFICO 5.</i> ESTILOS DE APRENDIZAJE POR MODALIDAD Y MULTIMODAL – ESTUDIANTES..	1343
<i>GRÁFICO 6.</i> ESTILOS DE APRENDIZAJE MULTIMODAL – ESTUDIANTES.	1354
<i>GRÁFICO 7.</i> ESTILOS DE APRENDIZAJE POR GRUPO DE SEXO – ESTUDIANTES.	1365
<i>GRÁFICO 8.</i> ESTILOS DE APRENDIZAJE POR GRUPO DE EDAD – ESTUDIANTES	1376
<i>GRÁFICO 9.</i> ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PROMEDIO ESTUDIANTES	14241
<i>GRÁFICO 10.</i> ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA POR SEXO ESTUDIANTES.....	1443
<i>GRÁFICO 11.</i> ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA POR GRUPOS DE EDAD ESTUDIANTES	1454
<i>GRÁFICO 12.</i> DOCENTES POR GRUPOS DE SEXO	1487
<i>GRÁFICO 13.</i> DOCENTES POR GRUPO DE EDAD	1498
<i>GRÁFICO 14.</i> DOCENTES POR GRUPO DE ANTIGÜEDAD	1498
<i>GRÁFICO 15.</i> DOCENTES POR GRUPO DE ESCOLARIDAD.....	1509
<i>GRÁFICO 16.</i> ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PROMEDIO DOCENTES	1543
<i>GRÁFICO 17.</i> ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA POR SEXO DOCENTES	1554
<i>GRÁFICO 18.</i> ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA POR EDAD – DOCENTES	1576
<i>GRÁFICO 19.</i> ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MULTIMODAL – DOCENTES	1609
<i>GRÁFICO 20.</i> ASPECTOS QUE OBEDECEN AL APRENDIZAJE MUSICAL	16261
<i>GRÁFICO 21.</i> RELACIÓN ENTRE LO APRENDIDO EN CLASE Y LAS ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS	1643

GRÁFICO 22. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA – RESULTADOS COMPARADOS DOCENTES Y ESTUDIANTES..... 1719

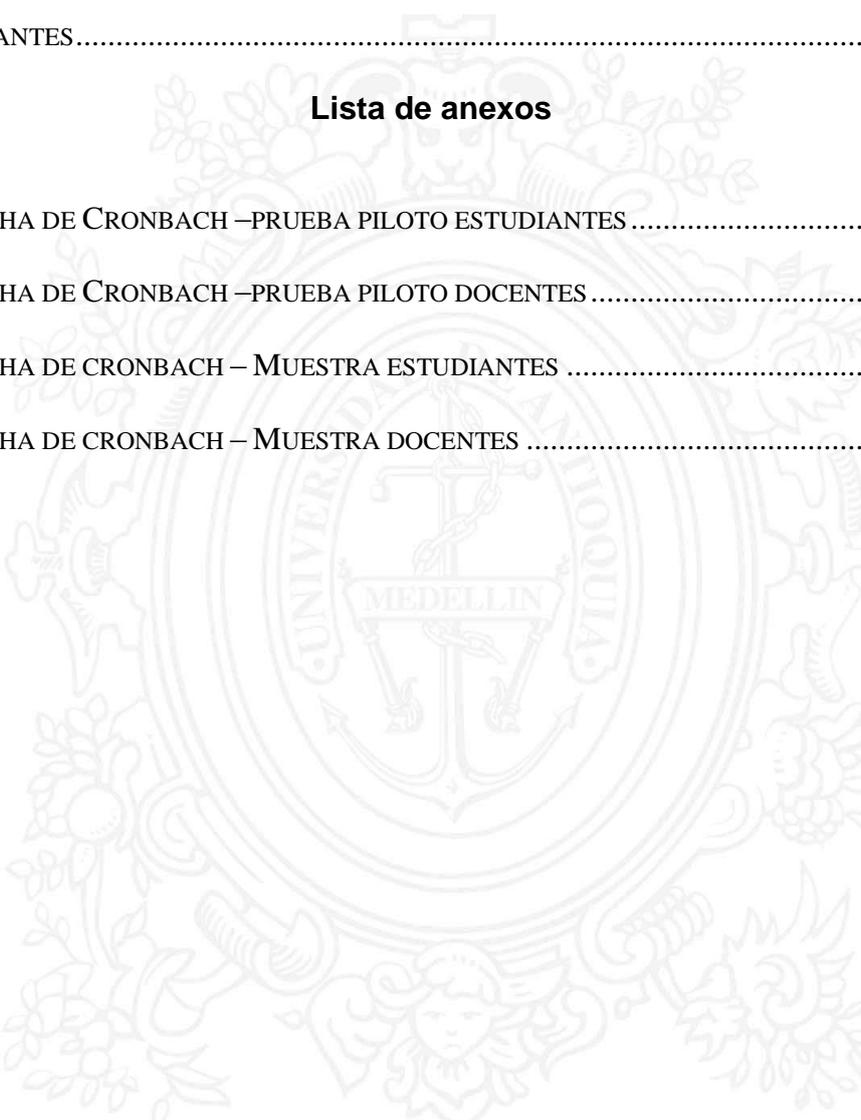
Lista de anexos

ANEXO 1. ALPHA DE CRONBACH –PRUEBA PILOTO ESTUDIANTES..... 1986

ANEXO 2. ALPHA DE CRONBACH –PRUEBA PILOTO DOCENTES..... 2008

ANEXO 3. ALPHA DE CRONBACH – MUESTRA ESTUDIANTES..... 200

ANEXO 4. ALPHA DE CRONBACH – MUESTRA DOCENTES..... 2042



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumen

En este estudio se establece la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de enseñanza de los docentes; ambos pertenecientes al pregrado de música de la Universidad de Antioquia. Lo anterior permitió caracterizar los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes y describir las estrategias de enseñanza más utilizadas por sus docentes en la clase personalizada de instrumento musical.

En cuanto al desarrollo metodológico, y para la obtención de los datos fue necesario la aplicación de dos cuestionarios; uno de estilos de aprendizaje y otro de estrategias de enseñanza a la población participante.

A partir de las teorías existentes sobre estrategias de enseñanza y pedagogías musicales, fue posible la elaboración de un cuestionario de estrategias de enseñanza el cual fue aplicado a los docentes durante la fase de desarrollo metodológico y posterior análisis de los resultados de la presente investigación.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, clase personalizada, música, docentes, estudiantes.

Abstract:

This paper shows the relationship between students' learning styles and teachers' strategies of teaching; both belonging to undergraduate studies of music from the University of Antioquia.

This led to the characterization of prevalent students' learning styles and the description of the strategies mostly used by teachers on their individual musical classes.

Concerning to methodological development and aiming to obtain data; two questionnaires were developed in the sample as follows; one of them in relation to students' learning styles and other one concerning to the teaching strategies.

From the previous written theories about teaching strategies and musical pedagogies; it was possible the development of a questionnaire about teaching strategies, which was developed among teachers' sample during the methodological phase and final analysis of results of this research.

Key words: Learning styles, teaching strategies, music, individual class, teachers, students

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Introducción

La presente investigación, tiene por finalidad establecer la relación existente entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes, pertenecientes al programa del pregrado en música, Facultad de Artes en la Universidad de Antioquia. Además, se busca caracterizar los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes del pregrado en mención. De igual modo se pretende describir las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes de música y finalmente se busca analizar la relación existente entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de enseñanza de los docentes.

Es importante anotar que la investigación se centra en la clase de instrumento musical que normalmente se desarrolla de manera personalizada, dado que los cursos o asignaturas de tipo grupal no se incluyen en la presente investigación. De igual modo, los estudiantes de licenciatura, canto y composición, no se incluyen en la investigación dado que no corresponden al interés de la población.

En cuanto a la metodología, esta investigación pertenece a un estudio de caso, de enfoque cuantitativo, correlacional, y exploratorio. Lo anterior en virtud a que es un trabajo que se desarrolla en estudiantes entre las edades de 17 y 30 años, siendo el grupo de estudiantes entre 20 y 25 años la mayor población; por su parte las edades de los docentes oscilan entre 30 y 70 años siendo el grupo de docentes entre 40 y 50 años, la mayor población participante.

Con relación a los instrumentos, para identificar los estilos de aprendizaje se utilizarán el cuestionario CHAEA (Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P, 1999). que por su

confiabilidad en otras investigaciones ha sido extensamente utilizado para establecer los estilos de aprendizaje en estudiantes de diferentes poblaciones.

Para conocer las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes de música, es necesario la aplicación de un cuestionario sobre estrategias de enseñanza propuesto por Barriga & Hernández (2001), y cinco estrategias propuestas a partir de la presente investigación.

En consecuencia, para establecer la relación entre estilos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de enseñanza de los docentes, se hace necesario recolectar los datos obtenidos por parte de estudiantes y docentes para determinar la relación entre ambas variables.

Se concluye que los estudiantes tienen un estilo de aprendizaje predominantemente reflexivo. Por el contrario el estilo de menor preferencia es el pragmático. En cuanto a las estrategias de enseñanza que tuvieron mayor valoración por parte de los docentes de música fueron demostrativa, operacional y organizador previo, las cuales fueron concordantes con aquello que los estudiantes perciben de sus docentes en cuanto a las mismas estrategias que ellos implementan.

A modo de cierre, se puede afirmar que pese a las estrategias que los docentes de música poseen y brindan a sus estudiantes, no reconocen cual de ellas puede ir mejor adaptada al *estilo de aprendizaje* del estudiante. Ello conlleva a que no se presente una relación establecida entre estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza implementadas. Lo anterior, es un tema que busca promover la reflexión en pro de mejorar el aprendizaje musical en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

1. Planteamiento del problema

La enseñanza musical en Colombia, ha mostrado que la mayoría de los docentes en este campo han empleado prácticas tradicionales basadas primordialmente en su propia adquisición musical, lo cual ha tenido una amplia incidencia en la forma como los estudiantes aprenden las diferentes destrezas musicales.

De esta manera, según Finson, Thomas & Pedersen, (2006), las prácticas que exceptúan el *estilo de aprendizaje* del estudiante, han sido modelos de enseñanza basados en la mayoría de las ocasiones en la propia experiencia docente como aprendices. Esta metodología, parece haber perdurado en la enseñanza de la música en algunos docentes que han conservado durante muchos años una misma forma de enseñar, y que a pesar de los buenos resultados que se han dado hasta al presente, siguen considerando innecesaria la implementación de nuevas formas de enseñanza, situaciones que se reflejan con mayor resonancia en las clases de instrumento musical.

Lo anterior, posiblemente obedece a que en el campo de la enseñanza de la música y según las fuentes consultadas de literatura musical, existen pocas investigaciones que resalten la relación entre los *estilos de aprendizaje* y las *estrategias de enseñanza* musical, tampoco lo que está pasando alrededor de estas categorías. Por lo tanto, poco puede visualizarse frente a un discurso pedagógico musical que permita observar los procesos de reconocimiento de dicha relación y que a su vez conlleven a otras posibilidades de enseñanza en esta vía.

Evidencia de esto es la utilización de métodos musicales con base en libros de ejercicios aplicados¹, tales como de Ville (1908); Carlevaro (1966); y Goldemberg (1955), por mencionar algunos, los cuales pese a su valor disciplinar en el aprendizaje no apoyan la

¹ Los libros han llegado a constituir catálogos de ejercicios como los que surgieron a partir de la fundación del Conservatoire National de Musique et de Déclamation en 1795, determinante en la divulgación de numerosas publicaciones musicales.

reflexión necesaria para establecer la relación entre los *estilos* y *las estrategias* no han descritos, lo cual dejaría de lado la posibilidad de llevar a cabo una sesión de enseñanza-aprendizaje que propenda por un reconocimiento de las habilidades musicales específicas de los estudiantes y los ayude en la fase de transición hacia el nuevo conocimiento.

Lo anterior podría evidenciar una falencia en los procesos de reflexión pedagógica frente a la labor de la enseñanza musical que se ajuste a las necesidades actuales de todos los estudiantes, dado que ellos poseen capacidades musicales particulares, condiciones personales y socioculturales (Heimlich & Norland, 1994). Así mismo, podría inferirse que dentro del plan académico, no se ha podido identificar claramente cual de las estrategias de enseñanza musical se ajusta mejor al estilo de aprendizaje del estudiante.

Aquí convendría destacar, que todavía algunos de los desaciertos más notables en los procesos de enseñanza musical, podrían centrarse en la implementación de metodologías que desconocen la forma como los alumnos perciben y adaptan la información suministrada al alcance de sus logros musicales personales; tal como lo afirman Barriga & Hernández (1999, p.11) cuando indican que: “se parte de la premisa de que esto ocurre así, porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y sobre todo, en su forma de enseñarlos”. Lo anterior plantea un desafío en la educación musical, específicamente en docentes y estudiantes del pregrado en instrumento musical, población sujeto de estudio de la presente investigación.

Por otra parte, los estudiantes de pregrado de instrumento musical: violín, viola, violonchelo, contrabajo, piano, trompeta, trombón, bombardino, corno, oboe, flauta, clarinete, saxofón, fagot, guitarra y percusión, entre otros, reciben clases de manera personalizada con el acompañamiento del mismo maestro durante toda la carrera, por lo cual se presume que en

algunos de los casos, las *estrategias de enseñanza* del maestro y los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes se fusionan, procurando identificar detalladamente, las facultades personales expuestas en la forma de percibir, discriminar, transformar y expresar la información.

De igual manera, pueden visualizarse casos de estudiantes cuya adaptación de la metodología única del docente, les resulta compleja y deben aceptarla como parte de su formación académica. Esto se hace evidente en las aseveraciones de Gargallo (2008), cuando indica que las diferencias en la manera como los docentes enseñan, podrían dar cuenta de la manera como los estudiantes adquieren sus conocimientos musicales, dado que las formas de enseñar conseguirían explicar diferencias en las formas como los estudiantes aprenden.

En concordancia con lo anterior, se supone que el estudiante aplica su determinado *estilo de aprendizaje* en la adquisición de sus habilidades musicales bajo la influencia del docente; y que en palabras de Finson, Thomas y Pedersen, (2006) el aprendiz posiblemente sea objeto del denominado tradicionalismo metodológico; dado que el docente enseña desde el propio aprendizaje.

A este respecto, sería importante que el sentido que el estudiante atribuye a los procesos de aprendizaje musical se encuentren en sintonía con las *estrategias de enseñanza* que se le imparten en las sesiones con su maestro. Lo anterior se corrobora en Rusinek (2004), cuando afirma que:

Por otro lado, dado que es el propio aprendiz quien decide construir esa relación entre concepto musical y experiencia musical, sostengo que es necesario entender sus motivaciones, y propongo la utilización de técnicas de investigación cualitativa para interpretar los significados que atribuye a los procedimientos de aprendizaje vividos en el aula, (Rusinek, 2004).

Esto significa que las *estrategias de enseñanza* de los maestros cuando no se encuentran en consonancia con los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes, pueden imposibilitar que el estudiante protagonice su propio proceso de aprendizaje, situación que se visualiza en McCroskey & Richmond (2006), al proponer diferencias entre las consideraciones de los profesores con relación a este tema, según su grado de asertividad, su grado de claridad y su grado de cercanía psicológica con los estudiantes.

Desde esta óptica, junto a la relación entre *estrategias de enseñanza* y *estilos de aprendizaje*, estaría la correlación entre los temas propuestos y las formas de abordarlos, cuya correspondencia entre ambos resultaría inseparable, (Celman, Litwin, Palou de Maté, & Camilloni, 1998).

En este sentido, la carencia de investigaciones al respecto en el campo de la música, no deberán ser un obstáculo para que los docentes se acerquen hacia una reflexión inicial, dado que, la oportunidad de reconocer el tema de las relaciones entre *estilos de aprendizaje* de los estudiantes y las *estrategias de enseñanza* de los docentes, sería el común denominador en la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la música como escenario propicio por su diversidad en la instrucción de diferentes instrumentos musicales en la Facultad de Artes en el programa de Música de la Universidad de Antioquia.

2. Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación que se presenta entre las *estrategias de enseñanza* implementadas por los docentes y los *estilos de aprendizaje* de sus estudiantes del pregrado de música de la Universidad de Antioquia en cursos orientados al desempeño instrumental?

2.1 Preguntas problematizadoras

1. ¿Qué estilos de aprendizaje predominan en los estudiantes del pregrado de música de la Universidad de Antioquia?
2. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de música del programa de pregrado de la Universidad de Antioquia?
3. ¿Qué relaciones se perciben entre las estrategias de enseñanza que implementan los docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes de música?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3. Objetivo general

Analizar la relación que se presenta, entre las *estrategias de enseñanza* implementadas por los docentes y los *estilos de aprendizaje* de sus estudiantes del pregrado de música de la Universidad de Antioquia en cursos orientados al desempeño instrumental.

3.1 Objetivos específicos

1. Caracterizar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes del pregrado de música de la Universidad de Antioquia.
2. Describir las *estrategias de enseñanza* utilizadas por los docentes de acuerdo con el instrumento que enseña, el género y la edad.
3. Establecer las *estrategias de enseñanza* de los docentes de música y su relación con los *estilos de aprendizaje* de sus estudiantes.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4. Justificación

Hoy en día, la enseñanza en el campo de la música requiere ser mirada desde un enfoque que se ajuste principalmente al rol central del aprendiz y su forma de adquisición musical, ante lo cual los procesos que tradicionalmente se han venido impartiendo no han dado un lugar notable a la manera como los estudiantes perciben, adquieren y adaptan las habilidades musicales. Situación que implica revisar los procesos de aprendizaje musical, como en el caso de los estudiantes de instrumento, cuyas clases son habitualmente personalizadas.

Por lo tanto, el interés por desarrollar esta investigación, surge a partir de la experiencia como docente de instrumento musical, mediante la cual, y con base en lo antes expuesto, se ha percibido la necesidad de establecer una relación entre *estilos de aprendizaje* y *estrategias de enseñanza* de la música. Relación que resulta indispensable para responder a los procesos de aprendizaje pertinentes a las habilidades musicales.

A lo anterior, se suma el hecho que todos los estudiantes aprenden de manera diferente y a ritmos variables (Gardner, 1989); en estas diferencias se encuentran factores enriquecedores que contribuyen al desarrollo de estilos y de estrategias particulares, como las de reflexionar, experimentar, percibir y teorizar sobre lo que el estudiante de música recibe de su entorno, formando su propio estilo y el modo preferencial para captar la información musical que recibe del maestro. Esto deja ver la importancia que tiene el presente estudio, en tanto se ocupa de indagar las preferencias de aprendizaje de sus estudiantes, para poder ayudar a crear una atmósfera efectiva para la transformación del aprendizaje, (Williamson & Watson, 2006).

Dado que en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, específicamente en el programa de música instrumento, se hace necesario la reflexión en torno a la relación que debe darse entre *estilos de aprendizaje* de los estudiantes y *estrategias de enseñanza*

implementadas por los docentes en la clase personalizada de instrumento musical. Esto con el propósito de hacer un reconocimiento de las relaciones presentes entre ellos e identificar entre las diversas estrategias empleadas por las docentes, aquellas que pueden favorecer mejor la práctica musical, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de cada estudiante.

Con este trabajo investigativo se espera establecer las relaciones que se presentan entre las *estrategias de enseñanza* de la música-instrumento con los *estilos de aprendizaje* del programa de pregrado en música en la Universidad de Antioquia, por sus contribuciones a la mejora del aprendizaje musical, y desde luego a la calidad educativa de la Facultad de Artes.

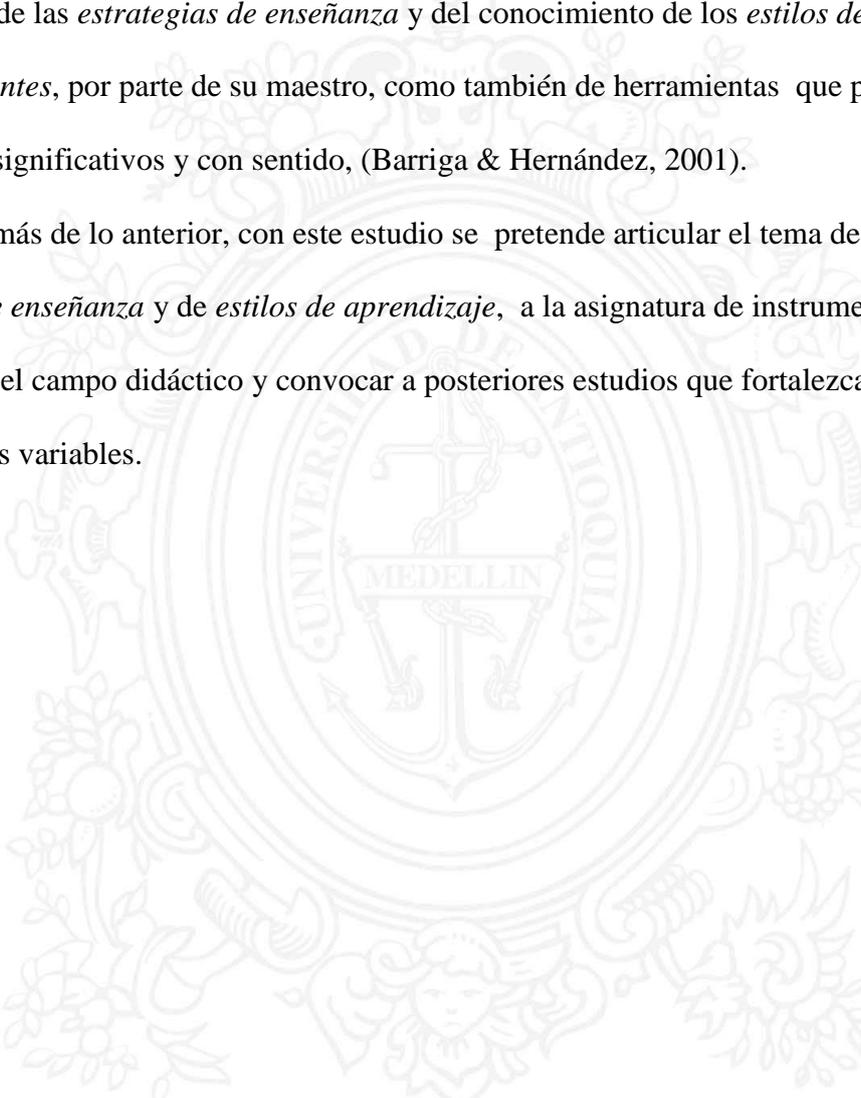
Del mismo modo, se busca contribuir en el reconocimiento de las *estrategias de enseñanza* que faciliten el aprendizaje en contexto, desde referentes teóricos, ligados a la población objeto de estudio, con miras a ser aplicado en otros contextos en los que se enseñe música. Igualmente, busca proponer nuevas líneas de investigación relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la música, particularmente en instrumento, cuya modalidad es individual. En este sentido, se requieren investigaciones que tengan como propósito la relación, *estilos de aprendizaje – estrategias de enseñanza*.

Lo antes señalado invita a una mayor reflexión por parte de quienes enseñan, en torno a cómo aprenden los estudiantes en el salón de clase, lo cual favorece una mayor apertura de pensamiento de los estudiantes que permite re-pensar cómo favorecer el aprendizaje desde la relación con las *estrategias de enseñanza* que el docente brinda.

Adicionalmente, esta investigación pretende generar una reflexión docente acerca de cómo la enseñanza puede promover la adquisición de conocimientos y habilidades, como mecanismo para el mejoramiento de los procesos de formación profesional en el pregrado de música de la universidad de Antioquia.

Este esfuerzo implicará a futuro, la cualificación del personal docente en el campo de las *estrategias de enseñanza* y del conocimiento de los *estilos de aprendizaje de los estudiantes*, por parte de su maestro, como también de herramientas que promuevan aprendizajes significativos y con sentido, (Barriga & Hernández, 2001).

Además de lo anterior, con este estudio se pretende articular el tema de las *estrategias de enseñanza* y de *estilos de aprendizaje*, a la asignatura de instrumento musical; para ampliar el campo didáctico y convocar a posteriores estudios que fortalezcan la relación entre estas dos variables.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

5. Marco de referencia

Este capítulo está conformado en primer lugar por los antecedentes que darán cuenta de los conceptos y de los escritos bibliográficos que sustentan el horizonte conceptual sobre los estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza a través de diferentes instrumentos de medición; en segundo lugar está conformado por el referente teórico que corresponde a las teorías presentadas desde la pedagogía musical, los estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza.

5.1 Antecedentes

Esta investigación se enmarca en antecedentes bibliográficos correspondientes a estudios de Maestría y Doctorado tanto a nivel nacional como internacional, que hacen aportes al presente estudio desde la perspectiva de los *estilos de aprendizaje* y de las *estrategias de enseñanza*, tanto en el área específica de la música como en otras áreas en general que permiten demostrar la efectividad de algunos resultados empleados para dicho fin.

En el ámbito nacional, las investigaciones fueron ubicadas en las ciudades de Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartagena, y Medellín; y en el ámbito internacional las investigaciones se ubicaron en países como Argentina, Chile, Cuba, España, Filipinas, México, Estados Unidos, Tailandia, Turquía y Venezuela.

De igual modo, en este apartado se reseñan y se describirán los antecedentes recopilados y están categorizados de acuerdo al instrumento de estilos de aprendizaje utilizado en tales investigaciones. Tales instrumentos fueron los cuestionarios CHAEA, Index Learning Style, Learning Style Inventory - III, VAK, VARK, y Gardner's Theory of Multiple Intelligences.

5.1.1. Estudios para identificar *Estilos de aprendizaje* en estudiantes universitarios: una mirada desde el CHAEA.

Atendiendo a esta consideración, los siguientes autores utilizaron el instrumento CHAEA para determinar los *estilos de aprendizaje* de estudiantes universitarios: Carlos Saúl Juárez Lugo, Gabriela Rodríguez Hernández y Elba Luna Montijo (2012); Marbel Lucía Gravini Donado, (2008); Vicente Simón Simón, (2011); Aguilar D. E., Martínez G. J., Flórez S. M. (2008); Leticia Morata Sampaio, (2010); Emilse Durán Aponte, y Lydia Pujol, (2011); Francisco Javier Baez Hernández, Julia Hernández Álvarez, y Jorge Eduardo Pérez Toriz, (2007); García Diego, José Manuel Mansilla y Clotilde Muñoz, (2012); Walter Mendoza Borrero; y José Antonio Hernández Bravo, Juan Rafael Hernández Bravo, y María del Valle De Moya Martínez.

A continuación se presenta el detalle de las investigaciones que dan cuenta de los resultados obtenidos de acuerdo a las investigaciones:

En primer lugar se hace referencia al trabajo de investigación “**El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica**”, presentado por Carlos Saúl Juárez Lugo, Gabriela Rodríguez Hernández y Elba Luna Montijo (2012), todos de la Universidad Autónoma del Estado de México, la cual ofrece valiosos aportes a nivel conceptual, teórico y práctico sobre los *estilos de aprendizaje*. Así mismo posibilita reflexionar y considerar elementos de intervención, recolección de datos y análisis de la información que se obtuvieron a través del cuestionario CHAEA y ACRA.

El trabajo se centró en el análisis de los cuestionarios CHAEA y ACRA, que tienen una alta confiabilidad, como herramientas para que los docentes puedan identificar características psico-educativas en los alumnos que ingresan a la universidad, a través de los

estilos de aprendizaje, aplicado a 794 estudiantes universitarios y en donde se analizaron diversas variables entre estilos, estrategias y rendimiento académico.

La metodología adoptada en esta investigación fue un estudio descriptivo y transversal a tres cohortes de alumnos de primer ingreso de una universidad pública del Estado de México, México: 2009, 2010 y 2011. La muestra no probabilística estuvo constituida por 794 alumnos (290 hombres y 504 mujeres) de primer semestre de las carreras de Psicología (LPS), Contaduría (LCN), Derecho (LDE), Ingeniería en Computación (ICO), Informática Administrativa (LIA) y Administración (LAM).

Los instrumentos utilizados, como anteriormente se menciona, para identificar los *Estilos de aprendizaje*, se utilizó el Cuestionario de Honey- Alonso CHAEA (Alonso, Gallego & Honey, 1997). Consta de 80 ítems correspondientes a cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático); Para evaluar el uso de estrategias de aprendizaje se aplicó el instrumento elaborado por Román y Gallego (1994) ACRA, que consta de cuatro escalas: Adquisición, Codificación, Recuperación y Procesos Metacognitivos de Apoyo, y con 119 ítems.

Esta investigación concluyó, que la confiabilidad de los instrumentos es alta, el cuestionario CHAEA presenta un 80% de confiabilidad para determinar la preferencia en los *estilos de aprendizaje* y la escala ACRA presenta un 96%. En virtud de lo expuesto anteriormente, el cuestionario CHAEA mostró una preferencia en los alumnos por el estilo activo, teórico y pragmático, siendo el estilo reflexivo de preferencia baja.

Por otra parte la escala ACRA mostró una estabilidad en la detección de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación y apoyo) dando como resultado: moderada; además se pudo observar que las mujeres cuentan con un mayor y diversificado número de estrategias que usan con más frecuencia en comparación con los hombres.

De acuerdo al análisis estadístico, los estilos y las estrategias de los participantes muestran una relación nula en el examen de ingreso a la universidad. Todo lo contrario se presenta cuando se realiza la misma relación entre estilos y estrategias con el rendimiento académico, al término del primer semestre con un incremento significativo.

En segundo lugar, la investigación nacional de Marbel Lucía Gravini Donado en el año 2008 “**Estilos de aprendizaje de los Estudiantes de Primer Semestre de los Programas de Psicología e Ingeniería Industrial de La Universidad Simón Bolívar de Barranquilla**”, tuvo como referencia los postulados de Honney y Mumford, (1988), en los cuales señala cuatro *estilos de aprendizaje*: reflexivo, activo, teórico y pragmático. Su realización está desarrollada en un tipo de estudio descriptivo y el de paradigma empírico-analítico. El instrumento utilizado es el test de CHAEA (1994), dando como resultado una predominancia en estilo de aprendizaje reflexivo en estos estudiantes.

La muestra fue escogida de manera aleatoria entre 219 estudiantes: 115 de Psicología y 104 de Ingeniería. En los resultados obtenidos con los estudiantes de psicología, se mostró un alto comportamiento del estilo reflexivo con un 59,57%; en segundo lugar el teórico con un 8.51%; en tercer lugar el activo con un 6,38%; y por cuarto lugar el pragmático con un 4,29%. Los demás porcentaje aparecen combinados de la siguiente manera: Reflexivo-teóricos 4,26%; Reflexivo-teórico-pragmáticos 4,26%; Activo-teóricos 4,26%; Teórico-pragmáticos 2,13%; Activo-reflexivos 2,13%; Activo-reflexivo-pragmáticos 2,13%; y Reflexivo-pragmáticos 2,13%.

En tercer lugar se referencia al proyecto del autor Vicente Simón Simón “**Diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de música de ESO**”, en *ENSAYOS*, publicado en la *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 26, en el año 2011 – España. Esta investigación se realizó con una población de estudiantes de primer grado, a los cuales se les aplicaron dos cuestionarios para la obtención de los resultados. Estos fueron el CHAEA y el

ESTMUS. Estos autores concluyeron y determinaron que el estilo de aprendizaje predominante es, el reflexivo.

En cuarto lugar se referencia la investigación presentada por Aguilar D. E., Martínez G. J., Flórez S. M. en 2008, “**Los estilos de aprendizaje de los estudiantes en los cursos de física**”, la cual se realizó en Bucaramanga en la Universidad Industrial de Santander, cuya metodología se desarrolló en la Investigación en la Acción-IA.

Es instrumento de *estilos de aprendizaje* empleado para dicha investigación fue el Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS) Learning Management System: activo, reflexivo, teórico y pragmático y aplicado con el cuestionario CHAEA de Honey–Alonso, (1994).

Los resultados arrojaron que tanto los estudiantes de la carrera de física de 1er grado como los de 6to y 7mo, presentan una mayor predominancia en el estilo *reflexivo* entre 39% y 44%: le sigue el estilo *teórico* con 31% y 34%; seguidamente el estilo *pragmático* con un 11% y 17%; y en el último, lugar el estilo de menor preferencia, el *activo* con 11% y 13%.

En quinto lugar se referencia la investigación realizada por Leticia Morata Sampaio, y José Juan Castro Sánchez, en “**Estilos de aprendizaje en estudiantes de teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria**”, realizado a 388 estudiantes en el año 2010. Para esta se utilizó el instrumento de *Estilos de aprendizaje* de Honey – Mumford, (1988), adaptado al español por Peter Honey y Catalina Alonso (1994) el CHAEA: activo, reflexivo, teórico, y pragmático.

Con respecto a la obtención de resultados, la frecuencia en los distintos niveles permitió la observación del estilo teórico con un 58.3%, siendo este el de mayor preferencia Alta; seguidamente el estilo pragmático con un 44,8%; y en la preferencia baja y muy baja se encontró los estilos activo con un 23% y pragmático con 20%: el mayor porcentaje de preferencia moderada se encontró en el estilo reflexivo con un 53,7%.

En sexto lugar se hace referencia a la publicación realizada por Emilse Durán Aponte, y Lydía Pujol en "*Estilos de aprendizaje, gestión del tiempo y rendimiento académico en estudiantes universitarios*", con estudiantes Venezolanos de diferentes instituciones universitarias y presentada en el año 2012.

Para la aplicación del instrumento de *estilos de aprendizaje* se empleó el CHAEA (1994): activo, reflexivo, teórico y pragmático, Honey y Alonso, (1997, 1999), y el Time Management Behavior Scale (TMBS-1994): Objetivos y prioridades; Herramientas, Desorganización, Per. de Control, Estilo Activo, Estilo Reflexivo, Estilo Pragmático, Estilo Teórico, y Rendimiento.

Los resultados se obtuvieron a través de un análisis correlacional entre los *estilos de aprendizaje*, las dimensiones de gestión del tiempo y el rendimiento académico. La relación de los *estilos de aprendizaje*, evidenció una preferencia de los estudiantes con los estilos teórico y reflexivo a la hora de gestionar su tiempo eficazmente; por otra parte, la dimensión preferencias por la desorganización, apuntan al estilo activo y con el estilo pragmático.

Seguidamente, en el rendimiento académico los resultados altos se asocian con el establecimiento de objetivos y las herramientas de gestión al estilo pragmático, y de forma negativa con el estilo reflexivo, lo cual es coherente con las características de estos estilos y sus resultados son consistentes con los encontrados por Pérez, et al, (2003).

Se concluyó que la relación entre los estilos teórico y reflexivo con establecimiento de objetivos y prioridades, y percepción de control del tiempo, daría cuenta de un proceso cognitivo reflexivo orientado hacia el alcance de logros que permiten orientar relaciones en el proceso educativo.

Los estudiantes de estilo pragmático se relacionan con puntajes altos en el rendimiento y con la preferencia por la desorganización, lo cual refuerza la idea del rendimiento, lo cual es favorable a las carreras técnicas, en las cuales los estudiantes demuestran preferencia por

actividades prácticas o pragmáticas, contrario a los estudiantes de programas universitarios con mayor inclinación hacia la reflexión.

En séptimo lugar se referencia la investigación realizada por Francisco Javier Baez Hernández, Julia Hernández Álvarez, y Jorge Eduardo Pérez Toriz, “**En Puebla, México: estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería**”, a estudiantes de segundo cuatrimestre de la licenciatura en enfermería, de la Benemérita Universidad Autónoma, Puebla-México y presentada en el año 2007.

Esta investigación se desarrolló desde el estudio observacional, transversal, descriptivo, y el instrumento de aplicación fue el cuestionario Honey-Alonso, (1994) de *estilos de aprendizaje* (Basado en Honey y Mumford, 1988) que plantea cuatro dimensiones unipolares: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Los resultados obtenidos acerca de los *estilos de aprendizaje* que mayor predominancia tienen en los estudiantes de enfermería, se concluye que: el reflexivo fue el más alto con 13,7, lo que muestra una preferencia hacia la observación frente a la acción, que les gusta observar experiencias desde diversas perspectivas y considerar todas las alternativas posibles.

Seguidamente aparece el estilo pragmático con 12,4%, que indica que los estudiantes se caracterizan por la búsqueda de la eficacia, la experimentación, la práctica y la solución de problemas; en tercer lugar el estilo teórico con 11,8%, que indica un menor número de estudiantes a los que les gusta adaptar teorías en las situaciones prácticas; y en cuarto lugar, el estilo activo con 11,7%, aquellos que se implican en nuevas experiencias y que se interesan por el trabajo en equipo.

En octavo lugar se referencia la investigación realizada por García Diego, José Manuel Mansilla y Clotilde Muñoz, en “**Hacia la calidad educativa a través del estudio de los estilos de aprendizaje**”, la cual fue presentada en el año 2012 en el Magisterio de la Escuela

Universitaria ESCUNI, adscrita a la Universidad Complutense de Madrid – España, con los estudiantes de primer curso de Grado de Maestro en Educación Infantil y Grado de

Maestro en Educación Primaria, a través de un estudio trasversal analítico y de tipo no experimental.

Para esta se utilizaron tres instrumentos: el Cuestionario de Honey – Alonso, (1994) de *Estilos de aprendizaje* (CHAEA): activo, reflexivo, teórico y pragmático; el Test de Personalidad 16PF-5 de Cattell (1995), para valorar la personalidad; y el Test de Matrices Progresivas de Raven (1938), para conocer el tipo de Inteligencia racional y abstracta, el cual evalúa la capacidad para extraer comprensiones fuera de la influencia cultural, valorar el sentido de la complejidad, las habilidades espaciales, las capacidades de razonamiento abstracto, la capacidad de pensar con claridad, la capacidad de almacenar y la capacidad reproductiva de la información por parte del estudiante.

Con respecto a los resultados, se puede determinar que el mayor porcentaje de los alumnos puntúa ‘alto’ y ‘muy alto’ en los *estilos de aprendizaje* de la siguiente manera: teórico con 45%; seguido por el reflexivo con 38,9%; en tercer lugar el activo con 34,9%; y en cuarto lugar el pragmático con 33,9%.

Al representar las puntuaciones obtenidas del Cuestionario CHAEA, se comprobó una mayor concentración de los estudiantes en el Estilo Activo (30,30%), seguido del Reflexivo (24,75%) y menos en el Estilo Teórico (22,73%) y Pragmático (22,22%).

También se estudió esta variable distribuida en dos rangos, los estudiantes mayores de 22 años que mostraron una preferencia por los estilos reflexivo y teórico con un 60%; en comparación de los estudiantes menores de 22 años que mostraron preferencia por los estilos reflexivo con 35% y teórico con 42,3%. Sin embargo, los porcentajes en las puntuaciones ‘muy alta’ descienden según aumenta la edad en el estilo Activo y pragmático.

En noveno lugar se referencia la investigación realizada por Walter Mendoza

Borrero en **“Los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: estado del arte y desafíos”**, en donde participan maestros y estudiantes en su proceso de enseñanza – aprendizaje. Este trabajo hace parte de la tesis doctoral *“Los estilos de aprendizaje en tres Facultades de la Universidad de San Buenaventura seccional Cali – Colombia”* y que actualmente se realiza dentro del programa de Doctorado en Psicopedagogía que ofrece la Universidad Católica Argentina con sede en Buenos Aires.

Entre los instrumentos aplicados aparecen:

- El EDAOM - Inventario de *estilos de aprendizaje* y orientación motivacional, (1995).
- El Cuestionario Honey-Alonso de *Estilos de aprendizaje* (CHAEA), (1997).
- La Escala de Inteligencia para Adultos Wais III - Wechsler, (2002).
- El Inventario de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio LASSI, (1992).
- El Indicador de Tipos Psicológicos de Myers Briggs (MBTI), (1992).
- El Inventario de *Estilos de aprendizaje* (IEA) de Kolb, (1976).
- El Cuestionario del Proceso de Estudio (C.P.E.). , (2001).
- El Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario (CEPEA) diseñado por Alfonso Barca Lozano (1999).

En esta investigación el autor manifiesta varios retos a los cuales no se les ha dado respuesta y señala:

¿Cómo utilizar el conocimiento de los diferentes *estilos de aprendizaje* empleados por los estudiantes universitarios en aras de disminuir la deserción y el retraimiento originado por el bajo rendimiento académico que se presenta en la Universidad actual?

¿Cuál es la relación entre *estilos de aprendizaje* y rendimiento académico?

¿Hay correlaciones de los *estilos de aprendizaje* con variables como la edad, el sexo, la carrera y el contexto socio demográfico?

¿Cuáles son los hábitos de estudio empleados por los estudiantes según sus *estilos de aprendizaje*?

Hasta el momento las investigaciones que abordan la correlación entre *estilos de aprendizaje* y *estrategias de enseñanza* se han quedado solamente en el diagnóstico, dejando de lado las acciones que el docente puede emprender para optimizar el rendimiento de sus estudiantes a partir del conocimiento de sus *estilos de aprendizaje*:

Igualmente, el autor plantea que uno de los desafíos es el estudio del Maestro y si éste es capaz o no de enseñar con estrategias adecuadas que promuevan aprendizajes diferentes a su estilo particular. En la mayoría de las 9 investigaciones analizadas dejan por fuera el estudio de los maestros.

El mayor desafío está en abordar este tema, capacitar a los maestros, diseñar *estrategias de enseñanza* que estén acordes a los diferentes *estilos de aprendizaje* y finalmente, evaluar su impacto real en el rendimiento académico de sus estudiantes.

En décimo lugar se referencia la investigación realizada por José Antonio Hernández Bravo, Juan Rafael Hernández Bravo, y María del Valle De Moya Martínez (2012), en **“Estilos de aprendizaje y educación musical: Un estudio comparativo”**, la cual se desarrolló con los estudiantes de primero a tercer curso de la especialidad de Educación Musical y el alumnado de tercer curso de Grado de Maestro de la especialidad Infantil y Primaria matriculado en la asignatura troncal de Educación Musical, en la Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete - ESPAÑA.

La investigación se realizó al interior del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de Facultad de Educación de Albacete a través del instrumento de *estilos de aprendizaje* Cuestionario CHAEA (Alonso, Gallego y Honey, 1994): activo,

reflexivo, teórico y pragmático; en un enfoque de tipo cuantitativo con un diseño no experimental descriptivo.

Los resultados presentados muestran cómo los estudiantes en Educación Musical presencial, tienen un predominio del estilo reflexivo con un 64%, y en cuanto al mismo programa a distancia, se ve la predominancia de los estilos activo y el teórico con 21%.; en general el estilo menos presente es el pragmático con un 11% y por género, el alumnado femenino mostró un estilo de aprendizaje mayoritariamente reflexivo.

Después del análisis de los resultados, se puede concluir que estilo de aprendizaje predominante es el *reflexivo*.

A continuación se presentan las investigaciones que dan cuenta de los resultados obtenidos de acuerdo con la aplicación del CHAEA en el siguiente cuadro de resultados:

Cuadro 1.

Estudios sobre estilos de aprendizaje. Instrumento: CHAEA

Titulo	Autores	Versión Instrumento	Resultados
El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. Universidad Autónoma del Estado de México. 2012	Carlos Saúl Juárez Lugo, Gabriela Rodríguez Hernández y Elba Luna Montijo (2012),	CHAEA (1997), y ACRA (1994)	Preferencia por el estilo activo, teórico y pragmático, siendo el estilo reflexivo de preferencia baja. ACRA mostró una estabilidad en la detección de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación y apoyo) dando como resultado: moderada; además se pudo observar que las mujeres cuentan con un mayor y diversificado número de estrategias que usan con más frecuencia en comparación con los hombres.
Estilos de aprendizaje de los Estudiantes de Primer Semestre de los Programas de Psicología e	Marbel Lucía Gravini Donado. (2008)	CHAEA (1994)	Alto comportamiento del estilo reflexivo ; en segundo lugar el teórico; en tercer lugar el práctico; y por cuarto lugar el pragmático.



<p>Ingeniería Industrial de La Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Colombia. 2008</p> <p>Diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de música de ESO. Albacete España. 2011</p>	<p>Vicente Simón (2011)</p>	<p>CHAEA (1994) y el ESTMUS</p>	<p>El estilo de aprendizaje predominante es el reflexivo.</p>
<p>Los Estilos de aprendizaje de los Estudiantes en los Cursos de Física. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga – Colombia. 2008</p>	<p>Aguilar D. E. Martínez G. J. M. Flórez S. M. (2008)</p>	<p>Realizado con el cuestionario de Honey–Alonso de EA CHAEA (1994); Además se utilizó el Learning Management System (LMS).</p>	<p>Predominancia en el estilo reflexivo; le sigue el teórico; seguidamente el pragmático; y en el último, lugar el activo.</p>
<p>Estilos de aprendizaje en estudiantes de tele-formación. Universidad de las Palmas – Gran Canaria. España. 2010.</p>	<p>Leticia Morata Sampaio, y José Juan Castro Sánchez. (2010)</p>	<p>CHAEA (1994)</p>	<p>Predominancia del estilo teórico, siendo este el de mayor preferencia Alta; seguidamente el estilo pragmático y en la preferencia baja y muy baja el estilo activo y pragmático.</p>
<p>Estilos de aprendizaje, gestión del tiempo y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Universidad Simón Bolívar – Venezuela. 2012.</p>	<p>Emilse Durán-Aponte Lydia Pujol (2012)</p>	<p>CHAEA, (1997) y el Time Management Behavior Scale (TMBS-1994)</p>	<p>Teórico y reflexivo a la hora de gestionar su tiempo eficazmente; En el rendimiento académico se asocian el establecimiento de objetivos y las herramientas de gestión al estilo pragmático, Las carreras técnicas, demuestran en estudiantes preferencia actividades prácticas o pragmáticas, contrario a los estudiantes de programas universitarios con mayor inclinación hacia la reflexión.</p>
<p>En Puebla, México: estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería. México. 2007.</p>	<p>Francisco Javier Baez Hernández Julia Hernández Álvarez Jorge Eduardo Pérez Toriz. (2007)</p>	<p>CHAEA (1997)</p>	<p>Preferencia por el estilo reflexivo. En segundo lugar aparece el estilo pragmático; en tercer lugar el estilo teórico; y en cuarto lugar, el estilo activo</p>



<p>Hacia la calidad educativa a través del estudio de los estilos de aprendizaje. Universidad Complutense España. 2012</p>	<p>a M^a Concepción García Diego José Manuel Mansilla Clotilde Muñoz. (2012)</p>	<p>CHAEA (1997) Test de Personalidad 16PF-5 de Cattell (1995) Test de Matrices Progresivas de Raven (1938)</p>	<p>Preferencia por el estilo teórico; seguido por el reflexivo; en tercer lugar el activo; y en cuarto lugar el pragmático. Los estudiantes mayores de 22 años que mostraron una preferencia por los estilos reflexivo y teórico y los estudiantes menores de 22 años mostraron preferencia los estilos reflexivo y teórico.</p>
<p>Los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: estado del arte y desafíos. Universidad de San Buenaventura Seccional Cali - Colombia. 2012.</p>	<p>Walter Mendoza Borrero. (2012)</p>	<p>CHAEA (1997)</p>	<p>El mayor desafío está en abordar este tema, capacitar a los maestros, diseñar <i>estrategias de enseñanza</i> que estén acordes a los diferentes <i>estilos de aprendizaje</i> y finalmente, evaluar su impacto real en el rendimiento académico de sus estudiantes. El estudio incluyó la mirada desde otros instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - EDAOM, (1995) Inventario de <i>estilos de aprendizaje</i> y orientación motivacional. - Escala de Inteligencia para Adultos Wais III -Wechsler, (2002) - Inventario de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio LASSI (1987) - Indicador de Tipos Psicológicos de Myers Briggs (MBTI) – (1942). - Inventario de <i>Estilos de aprendizaje</i> (IEA). (1975) - Cuestionario del Proceso de Estudio (C.P.E.). (1987) - Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario (CEPEA) diseñado por Alfonso Barca Lozano (1999).
<p>Estilos de aprendizaje y educación musical: estudio comparativo. Albacete España año 2012</p>	<p>José Antonio Hernández Bravo Juan Rafael De Moya Martínez María del Valle</p>	<p>CHAEA, (1994).</p>	<p>Los estudiantes de educación musical presentan un estilo de aprendizaje reflexivo.</p>

Cuadro 1. Estudios antecedentes que dan cuenta de los resultados obtenidos con respecto a los estilos de aprendizaje, de acuerdo con la aplicación del instrumento CHAEA, (Honey & Alonso, 1992), elaborado con información recolectada a través del presente estudio.

5.1.2. Estudios para identificar *Estilos de aprendizaje* en estudiantes universitarios: una mirada desde el Index Learning Style.

Teniendo en cuenta esta consideración, los siguientes autores utilizaron el instrumento Index Learning Style para determinar los *estilos de aprendizaje* de estudiantes universitarios:

Fabiola Ocampo Botello, Arturo Guzmán Arredondo, Patricia Camarena Gallardo, y Roberto De Luna Caballero, (2014); Laguzzi, J. Bernardi, S. Araujo, A.M. Ventura, A.C. Vigliano, F.A. (2013); y Ana Clara Ventura, (2010).

Seguidamente se detallan las investigaciones que dan cuenta de los resultados obtenidos de acuerdo a las investigaciones:

En el décimo primer lugar se referencia la investigación realizada por Fabiola Ocampo Botello, Arturo Guzmán Arredondo, Patricia Camarena Gallardo, y Roberto De Luna Caballero, y publicada en el año 2014, “**Identificación de *Estilos de aprendizaje* en estudiantes de ingeniería**”, tuvo como objetivo verificar la validez y confiabilidad del instrumento, Index Learning Style (índice de *estilos de aprendizaje*), Felder, (1993): cuyas dimensiones están representadas en: activo- reflexivo; sensitivo- intuitivo; visual – verbal; y secuencial – global; en relación con la edad, género y semestre en curso de estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN), de la Escuela Superior de Cómputo, Distrito Federal, México.

Los valores porcentuales de los datos obtenidos en las dimensiones de los *estilos de aprendizaje* del ILS, manifiestan una preferencia en el estilo activo (61.2%) sobre el reflexivo

(38.8%), lo cual nos muestra una tendencia por realizar actividades físicas y de experimentación.

Los alumnos son más sensitivos (75.5%) que intuitivos (24.5%), lo que refleja la forma como perciben el mundo a través de sus sentidos y su mente, tienden a ser pacientes con los detalles y metódicos, y les agrada la realización de experimentos.

Asimismo, al ser más visuales (84.1%) que verbales (15.9%), prefieren que la información les sea presentada de manera gráfica a través de figuras, diagramas, líneas de tiempo y demostraciones. Al ser más secuenciales (76.9%) que globales (23.1%), les agrada que la información sea presentada paso a paso, de manera ordenada.

Además, los *estilos de aprendizaje* son independientes de la edad; y con respecto al género, en la dimensión activo-reflexiva, las mujeres 25.8% manifestaron una tendencia a adoptar un estilo más activo que reflexivo; a diferencia de los hombres 74.2% que mostraron un mayor equilibrio.

En cuanto a la relación por rangos de edad, el 60.7% tenía una edad menor o igual a 20 años, y 39.3% era mayor a los 20 años; y los estudiantes tienen una tendencia a adoptar un estilo de aprendizaje mas sensitivo que intuitivo, independientemente del semestre que estén cursando.

En décimo segundo lugar aparece la investigación fue realizada por Laguzzi, J. Bernardi, S. Araujo, A.M. Ventura, A.C. y Vigliano, F.A. en el año 2013, “***Estilos de aprendizaje de los estudiantes de medicina veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina***”, en la cual se utilizó el cuestionario ILS Index Learning Styles (Inventario de *estilos de aprendizaje*) de Felder y Silverman (1988), que valora la preferencia hacia los estilos *activo o reflexivo* que se refiere al tipo de procesamiento; sensorial o intuitivo, que se refiera al tipo de percepción; visual o verbal referido al tipo de representación y secuencial o global que se refiere al tipo de comprensión.

Los resultados obtenidos al evaluar las preferencias de 150 estudiantes de la carrera de medicina veterinaria de EEUU, se observó que el patrón predominante fue: sensorial-activo-visual-secuencial, relevando en forma separada los siguientes valores de cada estilo: sensorial (79%), activo (57%), visual (77%) y secuencial (69%). tal patrón coincide con los resultados obtenidos esta investigación a la que se hace referencia, teniendo en cuenta que los porcentajes correspondientes a cada estilo fueron más elevados en los estudiantes argentinos. El tipo de investigación fue descriptiva-correlacional, de corte transversal.

En décimo tercer lugar se hace referencia al trabajo realizado por Ana Clara Ventura en el año 2010, “**Perfil de estilos de aprendizaje de estudiantes de psicología en distintos niveles académicos**”, de la Universidad pública de la ciudad de Rosario – Argentina.

Para esta se aplicó el Inventario de *Estilos de aprendizaje* (Index Learning Styles-ILS), diseñado por Felder & Soloman (1998). Este instrumento mide cuatro escalas cognitivas. Las cuales son: sensorial o intuitivo (que se refiere a la percepción); activo o reflexivo (referida al procesamiento); visual o verbal (que se refiere a la representación); y la secuencial o global (que referencia a la comprensión).

Los resultados determinaron que la mayor parte de los estudiantes del ciclo Introductorio se definieron como sensoriales (75%), habilidad para aprender con material concreto ilustrado con detalles y hechos de la realidad; activos (61%) que aprenden a través de ejercicios prácticos y en forma colaborativa; visuales (77%), aquellos que aprenden a través de formas figurativas, diagramas, gráficos, películas, demostraciones y tablas; y secuenciales (84%), los que aprenden mediante explicaciones y desarrollos ordenados desde lo particular hacia lo general.

Por otra parte, los estudiantes del Ciclo Básico compartieron la predominancia por el estilo sensorial (58%) con los estudiantes del Ciclo Introductorio, en el resto de las

dimensiones cognitivas se orientaron hacia los *estilos de aprendizaje* opuestos. Es decir, manifestaron cierta predominancia reflexiva (54%), verbal (56%) y global (58%).

A continuación se presenta en detalle, las investigaciones que dan cuenta de los resultados obtenidos de acuerdo con la aplicación del Index Learning Style en el siguiente cuadro de resultados:

Cuadro 2.

Estudios sobre estilos de aprendizaje. Instrumento: Index Learning Style

Titulo	Autores	Resultados
Identificación de estilos de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. México. 2014.	Fabiola Ocampo Botello Arturo Guzmán Arredondo Patricia Camarena Gallardo Roberto De Luna Caballero, (2014).	Preferencia en el estilo activo sobre el reflexivo; Los alumnos son más sensitivos que intuitivos; más visuales que verbales; más secuenciales que globales; Respecto a la edad, los estudiantes tienen una tendencia a adoptar un estilo de aprendizaje más sensitivo que intuitivo.
Estilos de aprendizaje de los estudiantes de medicina veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. 2013	-Laguzzi, J. Bernardi, S. -Araujo, A.M. -Ventura, A.C. -Vigliano, F.A, (2013).	El estilo predominante fue el sensorial ; seguido por el activo y visual; y por último el secuencial.
Perfil de estilos de aprendizaje de estudiantes de psicología en distintos niveles académicos. Argentina. 2010	Ana Clara Ventura, (2010).	Los estudiantes del ciclo Introductorio se definieron sensoriales, le sigue los activos, los visuales, y los secuenciales. Los estudiantes de ciclo avanzado mostraron resultados opuestos. Manifestaron predominancia en el estilo reflexivo y verbal.

Cuadro 2. Estudios antecedentes que dan cuenta de los resultados obtenidos con respecto a los estilos de aprendizaje, de acuerdo con la aplicación del instrumento Index Learning Style (Felder & Soloman, (2001), elaborado con información recolectada a través del presente estudio.

5.1.3. Estudios para identificar *Estilos de aprendizaje* en estudiantes universitarios:

una mirada desde el Learning Style Inventory - III

Antes de entrar en consideración, se presentan los autores que desarrollaron sus investigaciones a partir del instrumento Learning Style Inventory: Hasan Hakan Okay,

(2012); y Rosa María Hervás Avilés, (2008). Seguidamente, se indican los pormenores de las investigaciones que proporcionan los resultados obtenidos de acuerdo a las investigaciones realizadas:

En décimo cuarto lugar se referencia a la investigación realizada por Hasan Hakan Okay en “**The relations between academic achievement in field lessons and learning styles of music teacher candidates**”, el cuál fue publicado en el año 2012 y en donde fue realizada con el fin de determinar la relación entre los *estilos de aprendizaje* predominantes y el rendimiento académico de los estudiantes de música- instrumento, de la Facultad de Educación Necatibey de la Universidad de Balikesir de Turquía.

Se consideró que los maestros enseñan de una misma manera como ellos aprendieron de sus maestros, conservando una educación que se basa en lo tradicional, y que por el contrario el profesor debe estar en el deber de preparar al estudiante para que entienda y ejerza la actividad pedagógica; de hecho, hoy en día son más conscientes de la manera como los estudiantes aprenden.

Esta investigación esta soportada en las teorías de David Kolb (1981), cuyo instrumento el LSI Learning Style Inventory: Acomodador, Asimilador, Convergente y Divergente; para la recolección de datos fue aplicado a 70 estudiantes de la facultad de música durante la primavera del 2010 y 2011.

Con respecto al análisis de los resultados se concluye que el estilo predominante es el “Divergente” con 31 estudiantes (44,3%); le sigue el estilo “Acomodador” con 18 estudiantes (25,7%); posteriormente el estilo “Asimilador” con 13 estudiantes (18,6%); y el estilo menos predominante es el “convergente”, solamente con 8 estudiantes (11,4%).

Seguidamente, y a pesar de que los estudiantes mostraron un estilo de aprendizaje predominante “Divergente”, se determinó que no existe ninguna relación entre los *estilos de aprendizaje* y el rendimiento académico.

Asi mismo, los resultados demostraron que existen estudiantes con características de aprendizaje multi- modal, condición que tampoco produjo efectos en el logro académico.

De igual forma, en décimo quinto lugar, se referencia a Rosa María Hervás Avilés, profesora de la Universidad de Murcia – España, en **“Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes”**, en el 2008; la cual manifiesta la importancia que tiene la identificación psicopedagógica y sus variables en los *estilos de aprendizaje* en los alumnos y la proposición metodológica en las ayudas para ofrecerles a los estudiantes a la hora de abordar un aprendizaje.

El instrumento aplicado fue el LSI (Learning Styles Inventory), a 317 estudiantes de la educación secundaria en relación a las categorías de género y curso, entre otros.

Los resultados obtenidos coinciden con los conseguidos por Dunn y Dunn (1978,1993) quienes consideran que los estudiantes cambian en sus preferencias de aprendizaje. Se ve una mayor correlación entre las variables referidas a la motivación, responsabilidad y persistencia, las cuales se correlacionan menos a las vinculadas a trabajar en un ambiente informal, en lugares luminosos, y a la necesidad de comer y trabajar por la noche.

A continuación se detallan las investigaciones realizadas a través del Learning Style Inventory - III en el siguiente cuadro de resultados:

Cuadro 3.

Estudios sobre estilos de aprendizaje. Instrumento: Learning Style Inventory-III

TITULO	AUTOTRES	RESULTADOS
The relations between academic achievement in field lessons and learning styles of music teacher candidates. Turquía- 2012	Hasan Hakan Okay, (2014).	Estilo de aprendizaje “ Divergente ”, no existe ninguna relación entre los <i>estilos de aprendizaje</i> y el rendimiento académico.
Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes. España. 2008	Rosa María Hervás Avilés, (2008).	Estos resultados coinciden con los obtenidos por Dunn y Dunn (1978,1993) quienes consideran que los estudiantes cambian en sus preferencias de aprendizaje. Hay una mayor correlación entre variables referidas a la motivación, responsabilidad y persistencia. Se correlacionan menos: las vinculadas a trabajar en un ambiente informal, en lugares luminosos, necesidad de comer y trabajar por la noche.

Cuadro 3. Estudios antecedentes que dan cuenta de los resultados obtenidos con respecto a los estilos de aprendizaje, de acuerdo con la aplicación del instrumento Learning Style Inventory – III (David Kolb, 1976), elaborado con información recolectada a través del presente estudio.

5.1.4. Estudios para identificar *estilos de aprendizaje* en estudiantes universitarios: una mirada desde el VAK.

Teniendo en cuenta esta consideración, los siguientes autores utilizaron el instrumento VAK para determinar los *estilos de aprendizaje* de estudiantes universitarios: Dulce María Nazar Díaz Mirón, Ángeles Acevedo Marrero y Enrique Sánchez Valdivieso, (2014). Seguidamente se detalla la investigación que da cuenta de los resultados obtenidos:

En décimo sexto lugar se hace referencia a la investigación realizada por los profesores Dulce María Nazar Díaz Mirón, Ángeles Acevedo Marrero y Enrique Sánchez Valdivieso, catedráticos del programa de licenciatura en dermatología y medicina del Departamento de Investigación de la Escuela de Medicina de la Universidad Cristóbal Colón en Boca del Río, Veracruz, en su trabajo “*Estilos de aprendizaje y desempeño*”, publicada en el año 2014 y teniendo como población a los estudiantes del quinto semestre de Dermatología, la cual se realizó a través de un estudio de corte transversal analítico.

Para la población sujeto de estudio (62 estudiantes, 30 mujeres y 32 hombre, con un promedio de edad de 20.6 años.), le aplicó el Cuestionario socio demográfico de *estilos de aprendizaje*: visual, auditivo, kinestésico (VAK), de Colin Rose (1976); además del Examen de Ubicación (cuestionario Exucc) que hace referencia a las áreas de intereses vocacionales, área de razonamiento y área de actitudes ante el estudio.

Los resultados con respecto al VAK concluyeron que las preferencias predominantes es: la visual y a kinestésica, siendo las mujeres que las presentan mayor preferencia en la kinestésica y los hombres en la visual.

Por otro lado, en la aplicación del cuestionario Exucc, mostró que los kinestésicos resultaron con mayor puntaje en el área de obsesión y los auditivos en desequilibrio somático.

A mayor puntaje en organización, los estudiantes obtuvieron mayor puntaje en motivación y menor puntaje en desequilibrio somático y en depresión. A medida que el puntaje en el área de razonamiento verbal resultaba menor, se observó mayor número de estudiantes con estilo de preferencia auditiva.

Asimismo, los estudiantes de mejor promedio tuvieron mayor puntaje en el área de razonamiento lógico y menor puntaje en razonamiento numérico. En cuanto al razonamiento espacial, 70% de los estudiantes tuvo puntaje bajo. Entre los estudiantes con puntaje mayor en la prueba no verbal de inteligencia predominaron los sujetos con estilo de preferencia visual. A continuación se detallan las investigaciones realizadas a través del VAK en un cuadro de resultados:

Cuadro 4.

Estudios sobre estilos de aprendizaje. Instrumento: VAK

TITULO	AUTOTRES	RESULTADOS
Estilos de aprendizaje y desempeño académico en Dermatología. México. 2014	Dulce María Nazar Díaz Mirón	Las preferencias predominantes es: la visual y la kinestésica , las mujeres presentan preferencia en la kinestésica y los hombres en la visual.
	Ángeles Acevedo Marrero	Los kinestésicos con mayor puntaje en el área de obsesión y los auditivos en desequilibrio somático.
	Enrique Sánchez Valdivieso	Mayor puntaje en organización, y motivación y menor puntaje en desequilibrio somático y en depresión. A medida que el puntaje en el área de razonamiento verbal resultaba menor, se observó mayor número de estudiantes con estilo de preferencia auditiva.

Cuadro 4. Estudios antecedentes que dan cuenta de los resultados obtenidos con respecto a los estilos de aprendizaje, de acuerdo con la aplicación del instrumento VAK (adaptado por De la Parra, 2004), elaborado con información recolectada a través del presente estudio.

5.1.5. Estudios para identificar *estilos de aprendizaje* en estudiantes universitarios: una mirada desde el VARK.

Teniendo en cuenta esta consideración, los siguientes autores utilizaron el instrumento VARK para determinar los *estilos de aprendizaje* de estudiantes universitarios: Anchalee Tanwinit, y Wichian Sittiprapaporn Mahasarakham (2010). Seguidamente se detalla la investigación que da cuenta de los resultados obtenidos:

En el décimo séptimo lugar, se referencia los resultados producidos por la siguiente investigación, **“Learning Styles of Undergraduate Musical Students Attending Music College in Thailand”**, al español **“Estilos de aprendizaje de alumnos universitarios de Música en Tailandia”** la cual fue realizada por los profesores Anchalee Tanwinit de la Mahidol University College of Music y Wichian Sittiprapaporn Mahasarakham de la University College of Music Khamriang, en el 2010; concluyeron que los resultados obtenidos apuntan a que efectivamente los estudiantes tienen *estilos de aprendizajes* diferentes y que uno de los mayores retos en la educación es el mejoramiento en el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a su currículo.

Para la determinación de estos resultados, se les administró a la población de estudiantes de la institución un cuestionario de preferencias de aprendizajes con respecto a las modalidades sensoriales, para este caso el denominado VARK (abreviación de Visual, Aural, Lecto-Escritor y Kinestésico). Fue aplicado a 348 estudiantes durante la época comprendida entre 2008 y 2009, y para esto se dividieron en 5 grupos: visual, auditivo, lectura-escritura, kinestésico y multimodal. Los resultados de las preferencias de los estudiantes fueron: de un 33,9%, un solo modo de información; y un 66,1% un modo multimodal de información. Así:

1. Modo uni-modal = 33,9%,
2. Modo kinestésico = 15,3%

3. Modo Auditivo = 62,7%
4. Modo visual = 10,2%
5. Modo lecto-escritor = 11,9%

Por otra parte, algunos estudiantes se acomodaron otros resultados; resolviendo de esta manera:

1. Información bi-modal = 26,4%
2. Información tri-modal = 27,3%
3. Información cuatri-modal = 12,4%.

Además concluyeron:

1. Qué los estudiantes de música prefieren un modo auditivo.
2. Qué las diferencias de género no fueron significativas.

En general se concluye que los antecedentes anteriormente mencionados, evidenciaron un estudio de estilos que no va más allá de identificar estilos y que por el contrario deja por fuera la relación que estos deberían tener con respecto a las *estrategias de enseñanza* en el campo musical.

A continuación se detallan las investigaciones realizadas a través del VARK en un cuadro de resultados:

Cuadro 5.

Estudios sobre estilos de aprendizaje. Instrumento: VARK

TITULO	AUTOTRES	RESULTADOS
Learning Styles of Undergraduate Musical Students Attending Music College in Thailand. Tailandia. 2010.	Anchalee Tanwinit Wichian Sittiprapaporn Mahasarakham	Los estudiantes muestran un estilo predominante, el Auditvo

Cuadro 5. Estudios antecedentes que dan cuenta de los resultados obtenidos con respecto a los estilos de aprendizaje, de acuerdo con la aplicación del instrumento VARK (Neil Fleming, 2006), elaborada con información recolectada a través del presente estudio.

5.1.6. Estudios para identificar Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: una mirada desde Gardner's Theory of Multiple Intelligences.

Teniendo en cuenta esta consideración, los siguientes autores utilizaron el instrumento Gardner's Theory of Multiple Intelligences, para determinar los *estilos de aprendizaje* de estudiantes universitarios: Arnold R. Lorenzo, y Blessie U. Lorenzo, (2013). A continuación se detalla los resultados producto de esta investigación:

En décimo octavo lugar se referencia la investigación realizada por Arnold R. Lorenzo, y Blessie U. Lorenzo, en **“Learning Styles of Teacher Education Students: Basis in Improving the Teaching - Learning Process”** (*Estilos de aprendizaje* en estudiantes de formación docente: fundamento para mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje), en el 2013 en Filipinas.

Esta investigación se realizó a través del método descriptivo, en donde el instrumento y cuestionario utilizado de *estilos de aprendizaje* fue adaptado del Centro de *Estilos de aprendizaje*, Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences, que señala nueve diferentes tipos de inteligencias que reflejan diferentes formas de interactuar con el mundo y que determina que cada persona tiene una combinación única o perfil particular. Los análisis arrojaron los siguientes resultados:

En términos de género, la mayoría de los estudiantes son mujeres con un 87% de la población; que los cursos de formación siguen siendo los más preferidos entre los estudiantes; y que en cuanto a la edad, la mayoría de los estudiantes están entre los 17 a 19 años de edad, 62%, el resto son de veinte años hacia arriba.

Con respecto a los ingresos mensuales promedio, la mayoría tiene Php10,000 y por debajo de la renta familiar mensual que es de 61 %, mientras que el 31 % tiene ingresos familiares mensuales promedio Php10,000-30,000.

En cuanto al número de hermanos en la familia, el 36 % tiene 2-3 hermanos, mientras que el 40 % tiene 4-5 hermanos, revelando que la mayoría de los encuestados pertenecen a familias de tamaño medio.

La mayoría de los padres encuestados son de nivel de escuela de escuela secundaria con un 45%. Seguidamente los padres con nivel universitario con un 35% respectivamente, y algunos de los padres en el nivel elemental con un 21%. Son pocos los padres que logran niveles de posgrado. También se analizaron otros elementos que afectan el ambiente de aprendizaje como el sonido, la luz, la temperatura, el diseño y configuración.

En términos del elemento sonoro, la mayoría de los estudiantes prefieren estudiar en un ambiente tranquilo con el sonido de la música suave como fondo mientras estudiaba con un 56,16 %; igualmente y con respecto a la luz, los estudiantes prefieren estudiar con luz brillante con un 69,86 %, a diferencia de los que prefieren la luz tenue.

En cuanto a la temperatura, el 48,63 % de los estudiantes prefieren estudiar en una temperatura fresca; y en términos de diseño y configuración, la mayoría de los estudiantes prefieren estudiar sentado en una silla suave y en ambiente informal con un 56,16 %.

A la mayoría les gusta saber los detalles del proceso paso a paso para hacer las cosas. Además, muchos estudiantes mostraron una simpatía por la naturaleza, en donde necesitan tiempo para pensar y evaluar diversas alternativas antes de tomar decisiones. La mayoría de los estudiantes son pensador analítico y reflexivo. Esto implica que los profesores deben ofrecer actividades adaptadas a sus preferencias psicológicas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A continuación se detallan las investigaciones realizadas a través del Gardner's Theory of Multiple Intelligences en un cuadro de resultados:

Cuadro 6.

Estudios sobre estilos de aprendizaje. Instrumento: Gardner's Theory of Multiple Intelligences

TITULO	AUTOTRES	RESULTADOS
Learning Styles of Teacher Education Students: Basis in Improving the Teaching - Learning Process. Filipinas. 2013.	Arnold R. Lorenzo Blessie U. Lorenzo (2013).	La mayoría de los estudiantes son pensador analítico y reflexivo . Esto implica que los profesores deben ofrecer actividades adaptadas a sus preferencias psicológicas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuadro 6. Estudios antecedentes que dan cuenta de los resultados obtenidos con respecto a los estilos de aprendizaje, de acuerdo con la aplicación del instrumento Gardner's Theory of Multiple Intelligences (Gardner, 1983), elaborada con información recolectada a través del presente estudio.

Teniendo en cuenta los antecedentes referidos a la aplicación de ciertos instrumentos, se puede concluir que los instrumentos mayormente utilizados para determinar los *estilos de aprendizaje* en estudiantes universitarios en su orden son:

- CHAEA de Honney & Alonso, (1992).
- Index Learning Styles de Felder & Soloman, (2001).
- Learning Styles Inventory III de David Kolb, (1976).
- Learning Styles Inventory de Dunn y Dunn, (1975)
- VARK de Neil Fleming, (2006).
- VAK adaptado por De la Parra (2004).
- La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, (1983).

Con referencia al CHAEA, que es la adaptación al español del LSQ (Learning Style Questionnaire) de Honney & Mumford (1982), muestra en su clasificación de *estilos de aprendizaje*, un predominio por estilo *Reflexivo* en estudiantes de programas de Psicología, Ingeniería, Enfermería y Física; Por otra parte los estudiantes de Teleformación y en la calidad en la educación, presentaron un estilo *teórico*.

En lo que respecta a los estudiantes de Educación Musical, estos también muestran preferencia por el estilo reflexivo y por el contrario, desarrollan una tendencia muy baja en el estilo *teórico*. Igualmente desde las teorías de Howard Gardner, en lo referido a las inteligencias múltiples (1983), concuerdan en decir, que la mayoría de los estudiantes son *pensadores, analíticos y reflexivos*.

En general la aplicación del CHAEA en estudiantes de educación superior sin diferenciar programas académicos determinó, que los estudiantes más jóvenes, muestran preferencia por el estilo *activo*, y a medida que los estudiantes aumentan en la edad, tienden al estilo *teórico*, siendo en general la población masculina más del estilo activo y pragmático, y las mujeres, sólo del estilo activo. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Dunn, Dunn & Price (1975, 1978, 1993), en El LSI Learning Style Inventory, quienes consideran que los estudiantes cambian en sus preferencias de aprendizaje.

Igualmente, con la aplicación del instrumento Index of Learning Styles de Felder (1993) en estudiantes de ingeniería, se muestra una preferencia por el estilo *activo* sobre el *reflexivo*; más *sensitivos* que *intuitivos*; más *visuales* que *verbales*; y más *secuenciales* que *globales*. No se ha identificado hasta el momento, estudios que demuestren la aplicación de este instrumento a estudiantes de música – instrumento.

En lo concerniente al Inventario de *estilos de aprendizaje* de Felder y Silverman (1998) index of learning styles (ILS): sensorial, activo, visual y secuencial, los estudiantes de Medicina Veterinaria y de Psicología, que cursaron primer ciclo académico, se definieron *sensoriales*; al contrario de los estudiantes de ciclo avanzado que mostraron resultados opuestos con el estilo *reflexivo y verbal*.

Por su parte, en las investigaciones que dan cuenta de la relación entre los *estilos de aprendizaje* y el rendimiento académico, aplicando como instrumento el LSI Learning Style Inventory, (Kolb, 1981): asimilador, acomodador, divergente y convergente; mostró que el

estilo de mayor preferencia es el divergente; pero a la vez se concluye, que no existe ninguna relación entre los *estilos de aprendizaje* y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Mientras tanto, las investigaciones de *estilos de aprendizaje* realizadas a partir del VARK (visual, aural, lecto-escritor y kinestésico, de Neil Fleming, 2006); y el VAK (visual, auditivo y kinestésico, de Colin Rose 1976); mostraron una marcada preferencia del estilo *auditivo* en los estudiantes de Música; a diferencia de los estudiantes de Dermatología, que dejaron ver su preferencia por el estilo *visual y kinestésico*, siendo las mujeres más *kinestésicas* que los hombres, que se identifican por el *visual*.

Varias de las investigaciones anteriores se limitaron a clasificar sólo *estilos de aprendizaje* en los estudiantes universitarios, pero sin mucha claridad el motivo por las cuales fueron realizadas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

5.1.7. Estrategias de enseñanza

A continuación se presentan los autores que han investigado acerca de las *estrategias de enseñanza*, y que son referentes de la presente investigación: Luis Octavio Cerda Ávila, (2012); María Cecilia Jorquera Jaramillo (2004); Marta A. Moyano y María F. Giordano, (2011).

De acuerdo con las investigaciones realizadas por los anteriores autores, seguidamente se detallan los resultados obtenidos en cada una de ellas:

En primer lugar para esta variable, se hace referencia a la investigación realizada por Luis Octavio Cerda Ávila en **“Estrategias de enseñanza en la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Tangamanga”**, México; en esta se investiga la percepción de que se tiene por parte de los estudiantes y profesores de la licenciatura en enfermería en el año 2012.

Su objetivo principal descansa en la inclusión en el modelo educativo de las *estrategias de enseñanza* acordes al perfil profesional de los estudiantes de enfermería.

Para esta se realiza un diseño metodológico de tipo cuantitativo, basado en el estudio de caso, de carácter exploratorio y transversal que utiliza la técnica de la encuesta, y mediante la utilización de dos instrumentos de tipo cuestionario que se le aplicaran tanto a los estudiantes como a los docentes.

La muestra a este estudio se dividió en dos grupos principalmente: 14 profesores de la plantilla docente y 229 estudiantes distribuidos de la siguiente forma: de segundo ciclo, 91 estudiantes; de cuarto ciclo, 62; de sexto ciclo, 40; y de octavo ciclo, 31.

El instrumento fue validado y autorizado para el desarrollo del estudio, dado que correspondió al marco teórico propuesto, por expertos de la coordinación de la licenciatura en enfermería y la directora de planeación académica de la UTAN. Previamente se realizó una prueba piloto del mismo para determinar las características similares.

En segundo lugar, se referencia la investigación realizada por María Cecilia Jorquera Jaramillo (2004), de la Universidad de Sevilla en “**Métodos Históricos o Activos en Educación Musical**” la cual reconoce la importancia de los pedagogos musicales y sus aportes a las didácticas de la educación musical. Entre ellos se destacan las principales teorías propuestas por Dalcroze, Kodály, Orff, Willems, Martenot, Suzuki y el sistema Yamaha, entre otros; y aunque, se han considerado por décadas como métodos, más bien, se podrían denominar como modelos.

Por otra parte, se contempla las diferentes formas de clasificaciones en cuanto a otros modelos que han estado presentes a nivel musical, finalizando con unas conclusiones acerca de los temas antes tratados con respecto a teorías musicales.

También reflexiona acerca de los métodos que aun hoy en día, más que métodos son conceptos que se deben realizar desde lo simple hacia lo complejo (Morin, 1994), para el alcance de los objetivos propuestos, y que este modo es característico en los procesos de enseñanza actuales relevantes para la didáctica, aunque se encuentren estudiantes con características diferenciadoras o de virtuosismo.

Otras de las concepciones observadas en esta investigación aluden a la importancia que tomó en el siglo XVII, el manejo de estudiantes con capacidades virtuosísticas y que determino la necesidad de implantar para estos alumnos *estrategias de enseñanza-aprendizaje* cada vez más precisas y de interpretaciones refinadas que apuntaran a exaltar a los grandes compositores e intérpretes.

Es entonces cuando se establecen los modelos tratados para facilitar una clasificación en la acción didáctica; de la siguiente manera:

- Modelos clásicos
- Modelos activos
- Modelos racional-tecnológicos

- Modelos mediacionales
- Modelos contextuales

Por otra parte, se hace mención a los modelos de escuela nueva que promovía el paidocentrismo, y el contraste de la escuela tradicional con el magistrocentrismo; además de los modelos estructurados de manera cerrada como los propuestos por: Kodály (1960), Martenot (1976), Suzuki (1982), y el sistema Yamaha; mientras los de mayor apertura en la utilización de materiales como modelos activos: Dalcroze (1919), Orff, (1963), y Willems (1964), entre otros.

Igualmente, se destacan las principales caracterizaciones en las teorías de los pedagogos musicales; de esta manera, el elemento central en el concepto de Dalcroze (1919), es la formación auditiva, que se consigue mediante la actividad corporal; para Kodály (1960), el peso mayor lo asume la lecto/escritura a partir del canto del repertorio de tradición oral, correspondiente a la alfabetización musical; para Orff (1963), es determinante el concepto de música elemental, sin fijar materiales específicos; para Willems (1964), es fundamental la formación auditiva, en particular dirigida hacia el aprendizaje de la música tonal del Occidente; para Martenot (1957), la preocupación fundamental es el aprendizaje de la lecto/escritura musical, es decir de una alfabetización musical: para Suzuki (1982), el aprendizaje de la música consiste en asimilar la técnica instrumental desde la cuna y el hogar con sus padres; y para el sistema *Yamaha* se incluyen ingredientes muy variados, aunque se le asigna especial importancia al aprendizaje de la música mediante el uso de teclados, (1971).

Teniendo en cuenta los antecedentes encontrados acerca de las *estrategias de enseñanza*, se concluye que en todas se utilizan los cuestionarios, instrumentos y encuestas realizados por los propios docentes investigadores que son revisadas por expertos en la misma

universidad, las cuales son en su mayoría de difícil acceso en cuanto a la categorización de las mismas a la hora de determinarlas en sus respectivos estudios.

Se muestra una constante búsqueda a la solución de problemas que se presentan en el aula para poder elaborar nuevas *estrategias de enseñanza* que no se queden en lo temporal, y que por el contrario requiere agotar recursos propuestos por uno o por otro, en virtud de evitar un círculo vicioso del consumismo de métodos y con ausencia de una práctica reflexiva.

Varias de las investigaciones concluyen que en su mayoría que los docentes no realizan un diagnóstico sobre conocimientos previos; que la tendencia para desarrollar al inicio de la clase el planteamiento de un objetivo, se presenta en un porcentaje bajo; que la vinculación con el contenido de la sesión anterior, debe ser parte del inicio de la clase; que los docentes no dan a conocer la estrategia a utilizar durante el desarrollo de la clase o el curso; que tanto los alumnos como los docentes, tienden a confundir y mezclar las diversas estrategias con técnicas y métodos; que al término de cada sesión, necesariamente no implica que se cubrió el objetivo y alcance de la clase; y que el uso de las TIC por parte del profesorado, es insuficiente en la plataforma virtual.

Otros factores detectados fueron aquellas manifestadas por los docentes:

Primeramente, la necesidad de ser capacitados en las líneas de investigación, los *estilos de aprendizaje* y de las *estrategias de enseñanza*.

Que se hace necesario dar capacitación en estrategias que generen aprendizaje significativo bajo el eje constructivista, además aplicar estrategias apropiadas a la materia.

Por otra parte, las investigaciones acerca de *estrategias de enseñanza* en la música se enfocan en determinar que ninguno de los conceptos expuestos por los diferentes pedagogos musicales agotan por si mismo las temáticas de la educación musical y que por consiguiente podrían considerarse insuficientes de manera separada.

Se ve como es importante y necesario contemplar una visión de un amplio número de propuestas que puedan constituir variadas situaciones que se presentan en el aula.

Dado que la mayoría de las teorías citadas en lo musical han sido desarrolladas a partir de la práctica cotidiana de las apreciaciones y posiciones personales, son pocos los que han visto la necesidad de justificarlas a partir de una elaboración teórica pedagógica, tan necesaria en el campo cognitivo.

Se observa con claridad que en la historia musical, se consideró los primeros textos escritos como métodos, en donde se desarrollan una diversidad de ejercicios que siempre se proponía ir de menor a mayor dificultad; lo cual ha sido una tradición que contenían las indicaciones para la orientación del maestro hacia los estudiantes aspirantes a realizarse como músicos. Pero esto no fueron *estrategias de enseñanza* propiamente desarrolladas, más bien, se convirtieron en el libro de ejercicios para alcanzar los objetivos.

Uno de los más reconocidos ejemplos ha sido el libro de Anna Magdalena Bach, escrito de su propio puño por Johann Sebastián Bach a principios del siglo XVIII. Dicho de otra manera, el campo de la enseñanza musical no ha dedicado el suficiente tiempo a desarrollar *estrategias de enseñanza* que contribuyan a los procesos e aprendizaje de los estudiantes. De hecho, muchos libros han sido considerados métodos que llegan a constituir numerosos catálogos de ejercicios ordenados progresivamente, desde la fundación del Conservatoire National de Musique et de Déclamation en 1795, cuya importancia ha permitido un papel preponderante y determinante en la divulgación de numerosas publicaciones.

En tercer lugar se hace referencia a la investigación realizada por Marta A. Moyano y María F. Giordano con **“Estrategias de enseñanza en la Formación Docente”**. Allí se trabajó el impacto en situaciones de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior de enseñanza, analizando las propias estrategias en las diferentes carreras de formación docente

de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luís, Argentina en 2011.

En esta se presentaron diferentes estrategias que ofrecen instrumentos metacognitivos utilizadas y sustentadas en las teorías de autores como: Paulo Freire, (1993, 2004) en la pedagogía Crítica; Mario Kapl n (1998, 2000), en la Pedagogía de la Comunicación; y David Perkins (1999), en el marco conceptual de la enseñanza para la Comprensión.

Se concluye que, es evidente la presencia tanto de procesos cognitivos como metacognitivos en las *estrategias de enseñanza* que son más adecuadas; de la siguiente manera: desde el discurso didáctico, las narraciones y las argumentaciones; desde la enseñanza para la comprensión, los portafolios y las carpetas proceso.

Por otra parte, también fueron trabajadas las estrategias como ensayos y las investigaciones personales, las cuales permitieron una justificación de una opinión, la inducción, la deducción y el razonamiento causal por parte de los estudiantes.

Esta investigación centró el trabajo en la concepción Freireana que busca problematizar al estudiante, propiciando a que aprenda a aprender y a alcanzar su conciencia crítica.

A continuación se presenta el detalle de las investigaciones que dan cuenta de los resultados obtenidos de acuerdo a diversos enfoques en relación a las *estrategias de enseñanza*:

Cuadro 7.
Estudios sobre estrategias de enseñanza

TÍTULO	AUTORES	RESULTADOS
<i>Estrategias de enseñanza en la Formación Docente. Argentina. 2011</i>	Marta A. Moyano y María F. Giordano. (2011).	Es evidente la presencia de procesos cognitivos y meta-cognitivos. Narraciones y argumentaciones, portafolios y carpetas proceso. Por otra parte, ensayos e investigaciones personales.
<i>Estrategias de enseñanza en la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Tangamanga. México. 2012</i>	Luis Octavio Cerda Ávila, (2012)	Los docentes no realizan diagnóstico sobre conocimientos previos. El planteamiento de un objetivo, es de porcentaje bajo. Los docentes no dan a conocer la estrategia a utilizar. Tanto los alumnos como los docentes, tienden a confundir y mezclar las diversas estrategias con técnicas y métodos. El tiempo al término de la sesión no implica que se cubrió el objetivo. El uso de las TIC es insuficiente. Desconocimiento, tanto de los alumnos y docentes sobre la temática cuestionada en esta investigación. Esta investigación genera resultados desconocidos acerca del uso de las estrategias en el aula. Ninguno de los conceptos expuestos por los diferentes pedagogos musicales, agotan por sí mismos las temáticas de la educación musical y por consiguiente, podrían considerarse insuficientes de manera separada.
<i>Métodos históricos y activos en la educación musical. Universidad de Sevilla – España. 2004</i>	María Cecilia Jorquera Jaramillo, (2004).	La caracterización las teorías presentas muestran: el elemento central en el concepto de <i>Dalcroze</i> es la formación auditiva, conseguido mediante la actividad corporal; para <i>Kodály</i> la lecto/escritura a partir del canto del tradicional oral; para <i>Orff</i> el concepto de música elemental, sin fijar materiales específicos; para <i>Willems</i> la formación auditiva, dirigida hacia el aprendizaje de la música tonal; para <i>Martenot</i> el aprendizaje de la lecto/escritura musical. -Modelos clásicos - Modelos activos - Modelos racional-tecnológicos - Modelos mediacionales - Modelos contextuales

Cuadro 7. Estudios antecedentes que dan cuenta de los resultados obtenidos con respecto a las estrategias de enseñanza, elaborada con información recolectada a través del presente estudio.

Partiendo de los antecedentes consultados acerca de las *estrategias de enseñanza*, se concluye, que en todas se utilizaron cuestionarios, instrumentos y encuestas realizadas por los propios docentes investigadores, la cuales fueron revisados por expertos de la misma universidad.

Todas ellas, muestra una constante búsqueda a la solución de problemas que se presentan en el aula, para elaborar nuevas *estrategias de enseñanza* que no se queden en lo temporal, y que por el contrario, requieren agotar recursos propuestos por uno o por otro, para evitar caer en el círculo vicioso del consumismo de métodos y ausentes de una práctica reflexiva.

Entre las conclusiones más sobresalientes se encontró que: los docentes no realizan un diagnóstico sobre conocimientos previos; la tendencia de presentar el objetivo al inicio de la clase, se presenta en un porcentaje bajo; se vio la necesidad de iniciar la clase, vinculando el contenido de la sesión anterior; los docentes no dan a conocer la estrategia a utilizar durante el desarrollo de la clase o curso; tanto los alumnos como los docentes, tienden a confundir y mezclar las diversas estrategias con técnicas y métodos; al término de cada sesión, necesariamente no implica que se cubrió el objetivo y alcance de la clase; y que el uso de las TIC por parte del profesorado, es insuficiente en la plataforma virtual.

Otros factores detectados por las docentes fueron:

- Primeramente, la necesidad de ser capacitados en las líneas de investigación, los *estilos de aprendizaje* y de las *estrategias de enseñanza*.
- Que se hace necesario dar capacitación en estrategias que generen aprendizaje significativo bajo el eje constructivista. Además, aplicar estrategias apropiadas a la materia.

Por otra parte, las investigaciones acerca de *estrategias de enseñanza* en la música, se enfocan en determinar que ninguno de los conceptos expuestos por los diferentes pedagogos musicales, agotan por si mismos, las temáticas de la educación musical y que por consiguiente podrían considerarse insuficientes de manera separada.

En la historia musical, los primeros textos escritos fueron asumidos como métodos, en donde se observan una diversidad de ejercicios que siempre van de menor a mayor dificultad;

lo cual por tradición, contenían las indicaciones para la orientación del maestro hacia los aspirantes como músicos. Pero estas no fueron *estrategias de enseñanza* propiamente desarrolladas, más bien, se convirtieron en el libro de ejercicios para alcanzar los objetivos.

No obstante, uno de los más reconocidos ejemplos, ha sido el libro de Anna Magdalena Bach, escrito de su propio puño por Johann Sebastián Bach a principios del siglo XVIII. Dicho de otra manera, en el contexto de la enseñanza musical, las *estrategias de enseñanza* que contribuyen a los procesos de aprendizaje de la música, no ha sido considerada una prioridad.

5.1.8. Relación entre Estilos de aprendizaje y Estrategias de enseñanza

Entre los autores que indagaron e investigaron entorno a la relación de *estilos de aprendizaje* y *estrategias de enseñanza*, figuran: Marbel Gravini Donado, Edgardo Cabrera Pérez, Viviana Ávila Molina e Iván Vargas González, (2009); y Martha Araceli Torres Rodríguez y Celia Reyes Anaya.

A continuación se presentan las investigaciones de manera detallada:

Para el estudio de antecedentes de estas dos variables, se hace referencia en primer lugar, a la investigación realizada por Marbel Gravini Donado, Edgardo Cabrera Pérez, Viviana Ávila Molina e Iván Vargas González, en **“Estrategias de enseñanza en Docentes y Estilos de aprendizaje en Estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla”**, cuyo objetivo se centró en la identificación de los *estilos de aprendizaje* y de las *estrategias de enseñanza* en las diferentes asignaturas, y con el fin de establecer resultados comparativos entre estas dos variables.

Para esta investigación se utilizó el test de CHAEA de *estilos de aprendizaje*: activo, reflexivo, teórico y pragmático; y un cuestionario de *estrategias de enseñanza* elaborado por los investigadores; además de la realización de una prueba piloto.

Las estrategias utilizadas están basadas en los conceptos propuestos por Barriga y Hernández (2001): resumen, Ilustración, preguntas intercaladas, mapas conceptuales y taller educativo.

El diseño metodológico se utilizó el estudio descriptivo y comparativo, entre los *estilos de aprendizaje* y las *estrategias de enseñanza* implementadas por los docentes; además la población estuvo conformada por 112 alumnos de la jornada nocturna del programa de Psicología y por 23 docentes del mismo programa.

Los resultados arrojaron que los estudiantes poseen un estilo de aprendizaje más predominante, el teórico; los demás resultados son multimodales, o sea que poseen modos combinados en sus estilos.

Las *estrategias de enseñanza* mayoritariamente empleadas por los docentes son: el resumen, la lluvia de ideas, las preguntas intercaladas y el taller educativo. En segundo lugar aparece la investigación realizada por las Dras Martha Araceli Torres Rodríguez y Celia Reyes Anaya del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios de Tamaulipas – México (2012), en **“Correlación de estilos de aprendizaje como determinante de las estrategias de enseñanza en matemáticas”**, allí se muestra un comparativo entre los *estilos de aprendizaje* de los alumnos y las *estrategias de enseñanza* de los docentes, hacia la búsqueda de un mejoramiento del rendimiento académico en una prueba enlace que permita tenerla como experiencia y pueda ser aplicada en otros establecimientos escolares.

Igualmente, se promueve y se contribuye a fomentar el desarrollo integral del estudiante autodidacta a través del aprendizaje significativo que además le sirva para aprender durante toda su vida y así vincularse laboralmente de manera exitosa.

Para determinar los *estilos de aprendizaje* se utilizó en instrumentos CHAEA de Honey y Alonso, (1997); y para las *estrategias de enseñanza* no se especifica con claridad el método o instrumento utilizado.

Desde el CHAEA se pudo identificar un predominio de los estudiantes de Matemática por un estilo multimodal teórico - reflexivo.

Con referencia a los antecedentes de *estrategias de enseñanza* de los docentes en relación con los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes se concluyen varias que para determinar los estilos de enseñanza se selecciona el CHAEA, (1997) y para las *estrategias de enseñanza*, se prefiere las propuestas por Barriga y Hernández, (2001).

Desde el CHAEA se pudo identificar un predominio en los estudiantes de Psicología por un estilo de aprendizaje teórico a diferencia de los estudiantes de Matemática por un estilo multimodal teórico - reflexivo.

Conjuntamente, para la identificación de la variable de *estrategias de enseñanza* de los docentes, se presentó que en la administración de la práctica educativa, solo se consideró para la planeación previa de clases; que asimismo se debe realizar una actualización docente, en el conocimiento de los *estilos de aprendizaje*, los tipos de inteligencia, la autoevaluación, las técnicas y las estrategias de aprendizaje que son innovadoras y actuales.

Del mismo modo se determinan las técnicas en la aplicación de estrategias que contemplan desafíos, actividades cortas y resultados inmediatos, análisis de situaciones, procedimientos, modelos, actividades que relacionen la teoría y la práctica, la utilización de ambientes virtuales que a través de proyectos colaborativos, foros y evaluaciones en línea, entre otros.

Desde estas diversas perspectivas, los antecedentes de *estilos de aprendizaje* de los estudiantes, las *estrategias de enseñanza* en docentes y la relación entre ambas variables, ayudan a comprender con mayor seguridad la presente investigación que se adelanta, de tal caso que todo esto contribuye a reafirmar lo que se tiene en curso.

Así mismo, los instrumentos y encuestas que se van a aplicar dan certeza de ir por el camino correcto, de tal manera que las *estrategias de enseñanza* propuestas por Barriga y Hernández (2001), se convierten en la bases de otras estrategias propuestas desde este estudio de manera específica hacia la enseñanza musical.

De acuerdo con los antecedentes anteriormente mencionados, a continuación se presenta un cuadro en donde a manera de síntesis se ilustran las líneas de investigación identificadas en dichos antecedentes:

Cuadro 8.

Estudios antecedentes de relación entre estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza

TITULO	AUTORES	RESULTADOS
<i>Estrategias de enseñanza en Docentes y Estilos de aprendizaje en Estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Colombia. (2009).</i>	Marbel Gravini Donado, Edgardo Cabrera Pérez, Viviana Ávila Molina Iván Vargas González, (2009).	Estilo de aprendizaje predominante: el teórico Las <i>estrategias de enseñanza</i> mayoritariamente empleadas por los docentes son: el resumen, la lluvia de ideas, las preguntas intercaladas y el taller educativo.
<i>Correlación de estilos de aprendizaje como determinante de las estrategias de enseñanza en matemáticas". (2012) México</i>	Martha Araceli Torres Rodríguez Celia Reyes Anaya (2012)	<i>Estilos de aprendizaje</i> multimodal Teórico – reflexivo. Para la identificación de la variable de <i>estrategias de enseñanza</i> de los docentes, se presentó que en la administración de la práctica educativa, solo se consideró para la planeación previa de clases; que asimismo se debe realizar una actualización docente, en el conocimiento de los <i>estilos de aprendizaje</i> , los tipos de inteligencia, la autoevaluación, las técnicas y las estrategias de aprendizaje que son innovadoras y actuales.

Cuadro 8. Estudios antecedentes que dan cuenta de los resultados obtenidos con respecto a las estrategias de enseñanza, elaborada con información recolectada a través del presente estudio.

Respecto a los antecedentes de *Estrategias de enseñanza* de los docentes en relación con los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes, se concluye, que para determinar los *estilos de aprendizaje* se selecciona el CHAEA, (1997) y para las *estrategias de enseñanza*, se prefiere las propuestas por Barriga y Hernández, (2001).

Desde el CHAEA se pudo identificar un predominio en los estudiantes de Psicología por un estilo de aprendizaje teórico, a diferencia de los estudiantes de Matemáticas, que optaron por un estilo multimodal teórico - reflexivo.

5.2 Referente teórico

En adelante, se abordan teorías y conceptos propuestos por diversos autores, cuyos aportes han sido representativos para la música. Así mismo, otros que por su parte han hecho lo propio en cuanto a los *estilos de aprendizaje* y a las *estrategias de enseñanza*, tratadas en la presente investigación.

5.2.1 Acerca de la música

La música es una de las expresiones del arte más sublimes, que proporciona diversos efectos tanto a nivel emocional como a nivel afectivo e intelectual, y que además se presenta de manera intangible y se desarrolla en el tiempo. Igualmente la música es un medio de expresión sin límites que llega a lo más íntimo de cada persona, y manifiesta diferentes expresiones de las ideas y de los sentimientos; por otra parte la música percibe de los sentidos todos los aspectos que ayudan a entender las distintas manifestaciones del saber, así como el goce musical en sus diferentes expresiones para todos los gustos.

Conjuntamente, la música es una forma universal de lenguaje, la cual a través de la construcción humana, combina sonidos secuencialmente para producir diversos efectos entre ellos estéticos, expresivos, de seducción al oído, y que se canaliza a través de la armonía, la melodía y el ritmo. Al ser reproducida por diversos instrumentos musicales, la música se sustenta mediante acciones psicomotoras de alto nivel que se ajustan, alterando estados emocionales conscientes e inconscientes reflejados en cada una de las diferentes culturas.

“la música es esencialmente un juego de sentimiento sobre sentimiento. Se aprecia sólo en la medida que despierta el sentimiento y sólo puede ser expresada mediante el sentimiento.» (Carl Seashore, 1938)”.

Desde la época de la antigua Grecia, los griegos le dieron especial significado al tema musical, al punto de considerarla como un arte inspirado y protegido por las musas, que a su vez se integraba conjuntamente con la poesía y a la danza. En ese mismo contexto se podían diferenciar dos tipos de música: aquellos desde lo *tradicional*, basados en la transmisión cultural; y la *profesional*, que contaba con un respaldo de registros escritos de notaciones musicales y letras de canciones.

Para los griegos, la música siempre ocupó un papel sobresaliente en el sistema educativo y en la formación del individuo, dado que, la conexión que establecieron entre la música y la formación del carácter humano, permitió ser considerada como la mejor propuesta para cultivar el alma, conseguir el equilibrio y entrenarlo para complementar el desarrollo psicomotor. Al punto que todos los ciudadanos contaban con formación musical desde la primera infancia, para que les facilitara el conocimiento de conceptos básicos para la interpretación de un instrumento musical, el desarrollo vocal para cantar melodías, y poder

integrarse a las celebraciones de la comunidad y de la familia, entre otros. Como se puede inferir, creyeron en el potencial pedagógico de la música por lo que estuvo muy presente en la formación de los niños y jóvenes.

Simultáneamente, la música como medio social tuvo diferentes finalidades que repercutieron en diferentes pueblos, mientras los griegos constituían leyes que estaban destinadas al debate y a las decisiones colectivas, subrayaban en la música el alcance ético y de la responsabilidad moral de los habitantes en razón a la relación que se estableció entre la música y la formación del ser humano; lo contrario sucedía en Esparta, en donde las leyes estaban destinadas a mantener un estado castrense, en el cual la música exaltaba a la madre patria y el sentido del orden a través de decisiones enérgicas militares, y en donde se destacaron los redobles de tambores y cornetas que incitaban a la ofensiva, o a la declaración de límites territoriales.

Hoy en día, diversos estudios en cuanto a las pedagogías musicales han demostrado que la música contribuye en gran medida a los procesos formativos en la primera infancia, dado que se fortalecen aquellos relacionados con el desarrollo de la personalidad, la inteligencia, la memoria, la creatividad, la audición, y al desarrollo psicomotriz. Por tal razón es de vital importancia, que el niño se encuentre desde muy temprana edad en contacto con la música con el fin de que pueda ampliar aspectos musicales con la misma naturalidad que se expresa oralmente y además para que pueda enraizar dentro de sí, la habilidad musical que con el paso del tiempo llegará a potencializarse en mayor o menor medida.

Hecho que convierte a la enseñanza de la música en un desafío tanto para el docente como para el estudiante puesto que el fin último de dicha enseñanza es la promoción de la creatividad del estudiante en la generación de nuevos sonidos y nuevos ritmos propios plagados de sentimiento que el propio aprendiz imprime a través del instrumento musical.

Por otra parte, las aportaciones a la pedagogía musical desde la segunda década del siglo XX, han calificado a la educación musical como un derecho humano que no debe estar proscrito solo a una minoría de músicos excepcionales y virtuosos que seguramente llegarán a ser concertistas; sino a extender las posibilidades a todas las personas como se enfatiza en el currículo educativo de algunos países.

“Una simple educación intelectual no podía ser suficiente para el niño, era necesario, además de una instrucción, una cultura sensorial y afectiva. Willems, 2001, p 23 (como se citó en Díaz, 2005)”.

Adicionalmente, se ha podido comprobar y demostrar que la música está presente en otras áreas del saber y que contribuye de manera indirecta a enseñar otras cosas. Por ejemplo en la matemática: el lenguaje musical está conformado por el ritmo que a través de la métrica musical se le brinda diferentes valoraciones en cuanto a la velocidad y el tempo: 3/2, 4/4, 6/8, etc; en la física, se puede apreciar en las propiedades del sonido, como la acústica y la reverberación, que provienen justamente de una vibración en el aire como la altura, el timbre, la intensidad y la duración, que se miden con parámetros físicos, ondas senoidales, refracción, difracción, eco, espacialidad y absorción, por enumerar algunas. Igualmente la música se encuentra presente en las ciencias naturales cuando la relacionamos con el aparato respiratorio, las cuerdas vocales, y el oído, entre otras.

Por su parte en la lengua, en la literatura y en los idiomas, la música se ve reflejada en la lírica de las canciones, la ópera y la zarzuela, que además de escritas en español, en su mayoría estas obras están en Italiano y en Inglés. Cabe anotar, muchas de las terminologías de las partituras y las técnicas instrumentales, también son del italiano como: adagio, allegro, molto presto, prestissimo, portato, staccato, legato, etc.

Asimismo, la geografía, la sociología y la antropología, se presentan en la música cuando se exhiben otras manifestaciones existentes en diferentes culturas del mundo y en la interculturalidad, de hecho los festivales folclóricos son de gran aceptación en Europa, Estados Unidos y Asia; seguidamente, la música hace presencia en educación física, cuando ésta se relaciona directamente con la coordinación psicomotora, la expresión corporal, la rítmica corporal, y la danza, en actividades lúdicas y profesionales como las bandas de marcha y el porrismo, ente otras.

Por su parte, la música toma gran relevancia en la historia, cuando se enmarca en el estudio de las épocas que han desarrollado las diferentes corrientes musicales, además de las obras musicales que responden a un contexto histórico particular. En este sentido se tienen casos concretos de sectores sociales que han tenido una notoria influencia dentro del campo musical como es la iglesia. De hecho el canto gregoriano durante la edad media marcó una ruta importante en el desarrollo musical durante esta etapa del progreso histórico musical puesto que los monjes religiosos tuvieron gran poder en medio de una sociedad prácticamente iletrada en aquel entonces. De este modo, se observa como a través la música fue posible integrar conocimiento, devoción y obediencia en los habitantes de aquella época. Su antítesis se encuentra en la música de los juglares y trovadores quienes en las calles también contaban sus historias por medio de ritmos y melodías contrarias a los cantos sublimes eclesiales.

Posteriormente, en el renacimiento se encontró que la música estuvo rodeada de amplios vientos de poder por los monarcas quienes se convierten en los patrocinadores de los artistas musicales con el fin de que a costa de un salario, tocaran y cantaran en salones, y eventos sociales. La música en esta etapa del renacimiento fue testigo del nacimiento de la imprenta y con ella fue posible la impresión de las primeras partituras escritas en notas musicales que permitieron su fácil divulgación a un mayor perfeccionamiento del campo

musical, de hecho en ese entonces la música se convirtió en una especie de profesionalización donde el músico debía dedicar gran parte de su vida a este arte profesionalmente.

Lo anterior a modo de ejemplo, de la influencia de la música en el desarrollo histórico y cultural de la humanidad, puesto que existen muchos otros periodos influenciados por la música; se podría mencionar al barroco, y al período clásico hasta llegar a nuestro siglo, entre otros. El hecho es que la música ha permitido que las diferentes clases sociales, y culturales, sin dejar de lado a los grandes compositores que vivieron en alguna u otra época determinada, hayan plasmado a lo largo de su historia en las notas musicales su origen, su esencia y su razón de ser.

5.2.2 Teorías sobre pedagogías musicales

Gracias a los aportes de pedagogos importantes en el campo musical, hoy en día se tienen los fundamentos necesarios que permiten un mejor desempeño docente y conceptual para la instrucción en el campo de la interpretación musical.

Las propuestas de diferentes autores han sido características desde finales del siglo XIX y transcurso del siglo XX, y aún continúan vigentes en diversos establecimientos de enseñanza artística. Estas propuestas a su vez, han contribuido en gran medida al diseño metodológico de programas de iniciación musical en niños y niñas.

Aquí es importante iniciar con Jaques Dalcroze, (1865 – 1950) ya que dicho autor brindó especial relevancia al trabajo muscular a través del movimiento del cuerpo. Este autor estableció su propia escuela en Hellerau², fue quien propuso los principios de “tensión - aflojamiento”, “contracción – descontracción”, base de la danza moderna; igualmente siempre

² La escuela en Hellerau se encontraba ubicada en las afueras de Dresden en Alemania, y se dedicaba a la enseñanza del método de Dalcroze.

demonstró un interés particular por los invidentes, desarrollando de esta manera un plan de método terapéutico. Dalcroze (como se citó en Trias, 1996).

Su aporte más importante lo constituyó una pedagogía global y creativa que utiliza la rítmica, la música, la improvisación, los gestos y los movimientos naturales del cuerpo, (Dalcroze, 1919). Dada la experiencia del autor en la actuación y en la danza, Dalcroze propuso un trabajo transdisciplinar en el manejo del cuerpo como herramienta y lo considera como un instrumento básico para el aprendizaje, por lo tanto se centra en los movimientos naturales corporales para realizar su método, Dalcroze, (como se citó en “*La rítmica de Jaques Dalcroze: Una educación por la música y para la música, 1998*”)

En palabras resumidas, se puede decir que el método se construye sobre tres elementos antes mencionados: la música, el movimiento y la coordinación, relacionando movimientos naturales, ritmos artísticos y capacidades de imaginación y reflexión, Dalcroze, (1919). Como herramientas para su aplicación de su método, se utilizaron espejos, colchonetas, pelotas, aros, palos, picas, cintas de colores, y cartones, entre otros, Dalcroze, (como se citó en Bachmann, 1998).

Otro importante pedagogo musical fue Carl Orff, (1895 -1982), quien desarrolló y escribió su método conocido como Schulwerk (trabajo escolar), en donde la música está acompañada y conectada con el movimiento creativo, el baile y el habla. No sólo para ser escuchada, sino también para ser significativa en la participación activa y/o kinestésica, Orff (como se citó en Levi, 1994).

Además de los movimientos corporales para el aprendizaje de la música, utilizó onomatopeyas, las cuales han servido para imitar o recrear un sonido de una cosa o de la acción nombrada, llevados particularmente a sonidos rítmicos con la voz de fácil recordación, los cuales han sido recursos importantes para el aprendizaje, (Orff, 1932, 1935, 1954).

Finalmente Orff utilizó y diseñó una serie de diferentes instrumentos de percusión menor o de tamaño pequeño, a partir de su fácil manipulación y accesibilidad, (Orff, 1973).

Por otra parte, Zoltán Kodály (1882 -1967), se basó en la música tradicional de su país, gracias a la influencia musical vivida desde su niñez, puesto que contó con muchos compañeros provenientes de otras granjas en su escuela natal, Kodály (como se citó en Hegyi, 1999).

Kodály desarrolló su propio método en su país, utilizando de esta manera el canto, la lectura, la escritura y la creación musical. La característica del método Kodály está principalmente en el manejo del canto y del uso de la fonomimia, en donde el adiestramiento desde la primera infancia atenúa las relaciones entre los sonidos, los intervalos, las escalas y los tetracordios³, entre otros, todos con canciones tradicionales de su país, (Kodály, 1937, 1941, 1942, 1960).

Igualmente, los niños aprenden a cantar entonados, los mismos que a través del tiempo serán capaces de cantar una pieza musical sin la ayuda de un instrumento musical. A este tipo de canto se le conoce hoy en día como “solfeo”.

En consecuencia, mientras los niños cantan, realizan a la vez movimientos con la mano (curwen), las cuales muestran las alturas de las notas musicales y refuerzan su aprendizaje de manera más didáctica, Kodály (como se citó en Szőnyi, 1973).

Seguidamente es importante referenciar a Edgar Willems (1089-1978), inventor de todo un material auditivo: el audiómetro, el sonómetro y el audicultor⁴; con los que pretendía despertar y armonizar las facultades de todo ser humano desde lo motriz, lo sensorial, lo intuitivo y lo mental, Willems (como se citó en Fernández, 2007).

³ Un tetracordio es un conjunto de cuatro sonidos de manera consecutiva que conforman diferentes tipos de escalas musicales, puesto que pueden ser, mayores menores, disminuidos y aumentados, entre otros. ejemplo: do, re, mi, fa; sol, la, si, do.

⁴ Instrumento de medición que contribuyó al mejoramiento de los sonidos a través de la escucha

En su método considera que el sonido y el ritmo son anteriores a la música misma, y relaciona a los tres elementos musicales fundamentales, como lo son el ritmo, la melodía y la armonía, con tres facetas de la vida: la fisiológica, la afectiva y la mental, respectivamente. De esta forma se ayuda al niño y al adulto a encontrar manifestaciones de manera natural, al poder de expresar sus estados de ánimo y a desarrollar la inteligencia, (Willems, 1964, 1979, 1981, 1982, 1984).

Desde su metodología, Willems añade juguetes e instrumentos escolares específicos para trabajar la audición, además de utilizar el cuerpo como medio de aprendizaje a través de los sentidos, los galopes, las marchas, las carreras, los saltos y los balanceos, por enumerar algunos de ellos, rasgos principales de esta propuesta. (Willems, 1994, 2001).

En esta misma línea se inscribe Maurice Martenot (1898-1979); de quien se obtuvo el aporte más importante para la música, como fue la invención del instrumento denominado “Ondas Martenot” en 1928, el cual consiste en un teclado eléctrico capaz de reproducir varios sonidos. Además, publica sus *Jeux Musicaux*⁵ para facilitar el entendimiento de la teoría musical en sus alumnos, (Martenot, 1957).

Dentro de sus teorías, considera que la educación musical es parte esencial de la formación integral de la persona, al poder despertar las facultades musicales del niño en la educación escolar. Martenot (como se citó en Barranco, 2013).

El método que sustenta este autor, se refiere a entender la música como liberadora de energías, poderoso factor de equilibrio y de armonía, que concede gran importancia a la influencia del ambiente en el que se desarrolla la educación, especialmente en lo referido al maestro, tanto con respecto a la personalidad como al método usado, (Martenot, 1993).

De esta manera la cualidad que el docente debe poseer, es la capacidad para la dirección afectiva de la clase, de forma que reine una flexible disciplina. Así el docente debe

⁵ *Jeux Musicaux* o Juegos musicales, fueron metodologías propuestas por Maurice Martenot, que consistían en la realización de juegos rítmicos, del desarrollo de la creatividad, la atención auditiva, la firmeza en las emociones y el silencio, entre otros.

ser firme y a la vez suave, activo, acogedor, inspirado de confianza y de respeto.

Además dicho autor aduce que, el método indiscutiblemente debe favorecer los conocimientos que fomentan el desarrollo de las capacidades musicales.

En otras palabras, la metodología propuesta por Martenot consistió en singularizar cada una de las materias que componen el lenguaje musical, para encontrar una respuesta global hacia una ágil comprensión de la lectura a primera vista. Por otra parte, el ritmo que comprende la pulsación, el mantenimiento del tiempo natural y la precisión, eviten la mecanización y la rutina al mismo tiempo, (Martenot, 1976).

Martenot siempre demostró su interés, preocupación y sensibilidad hacia los enfoques relacionados con la pedagogía y la educación musical. Prueba de ello, sus participaciones en 1927 en el Congreso Europeo sobre Métodos de Educación Activa, y en 1953 en la primera Conferencia Internacional sobre Educación Musical en Bruselas, Arenas y Sustaeta, (1993).

Otro teórico de singular importancia es, Shinichi Suzuki (1898 -1998), quien basó su enfoque al afirmar que la habilidad musical no es un talento innato, sino una destreza que los niños pueden desarrollar, así como la capacidad de hablar su lengua materna.

Suzuki planteó que cualquier niño a quien se entrene correctamente, puede desarrollar una habilidad musical, y este potencial es ilimitado. Por eso Suzuki no desarrolló su método para entrenar a músicos profesionales, sino para ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades como seres humanos; puesto que, la música desarrolla cualidades como la confianza, la autoestima, la autodisciplina y la concentración, entre otros, así como la determinación necesaria para intentar a hacer cosas difíciles, Suzuki, (como se citó en Hermann, 1981).

Igualmente desarrolla en la práctica, una clase en la que padres e hijos, aprenden de tal forma que a la hora de estudiar en casa, los hijos son apoyados por los padres, del mismo modo que se realizan las tareas de la escuela, Suzuki (como se citó en Asociación Suzuki

internacional. *Capítulo II: Método Suzuki y su filosofía.*

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lmu/duran_f_md/capitulo2.pdf).

Suzuki también propone la *repetición*, cuando los niños han aprendido una palabra no la dejan, continúan utilizándola a la vez que agregan nuevas palabras a su vocabulario. De igual modo, los estudiantes repiten las piezas que aprenden, aplicando gradualmente las habilidades que han ganado. Además considera que es necesario *alentar*, cuando hay que elogiar con sinceras palabras de aliento. Cada niño aprende a su propio paso, avanzando a pequeños pasos para poder dominar cada uno de ellos.

Otra característica de este método es el *aprender con otros niños*: porque se promueve las interacciones sociales, la participación en lecciones de grupos y pequeños conciertos, además sus propias lecciones individuales motivan a la práctica de los otros niños.

Adicionalmente se busca *posponer la lectura*, porque a los niños no se les enseña a leer sino hasta que su capacidad para hablar ha quedado bien consolidada. De la misma manera, los estudiantes Suzuki han de alcanzar un nivel de destreza básico tocando su instrumento antes de que se les enseñe a leer música. (Suzuki, 1982, 1990).

Suzuki desarrolla una práctica de clase cuyas características especiales se centran en la importancia *del papel de los padres*, ya que estos actúan como profesores en el hogar y asisten a las lecciones del niño, mientras ambos practican en casa. Otra es *desarrollo o comienzo temprano*, puesto que los primeros años son cruciales en el desarrollo de los procesos mentales y de coordinación muscular en el niño pequeño, Suzuki, (como se citó en Hueso, & Liébana, 2014).

Por otra parte, otros pedagogos musicales más contemporáneos también se han pronunciado en cuanto a las metodologías musicales que deben estar presentes desde la primera infancia y en el interior de ser como persona; autores como Nikolaus Harnoncourt, músico y director musical extraordinario que ha sido pionero en la conservación de

tradiciones instrumentales en interpretación de obras con instrumentos musicales

originales del período barroco y clásico, proponiendo importantes criterios musicológicos de las obras que transcurrieron en estos períodos.

Paradójicamente su dirección orquestal se ha conocido más en el ámbito de los repertorios clásicos, románticos y posrománticos, cuando su obra se centró más en el barroco. Para Harnoncourt “la música como un discurso sonoro”, es la más sublime realización del ser humano, puesto que la música es producir palabras en medio de los sonidos; formas de lenguaje que permiten la producción del pensamiento, escrito en notas musicales. Harmoncourt, (2006),

De la misma manera, Timothy Gallwey (1938), ha propuesto a través de sus libros una metodología para el entrenamiento y para el desarrollo de la perfección del ser humano en el ámbito profesional, deportivo y musical; además de los propuestos para los negocios, la salud y la educación, entre otros. En su obra se destacan: el juego interior del tenis, el juego interior del golf, el juego interior del trabajo y el juego interior de la música (con Barry Green).

El "juego interior" se basa en principios de observación sin prejuicios hacia variables críticas con el propósito de que sean precisas. En efecto, si las observaciones son correctas, el ser humano las va ajustar y a corregir de manera automática para lograr así un mejor rendimiento. Dicho en otras palabras, el ser humano se enfrenta a dos situaciones de juego, las actuaciones de tipo externo y las actuaciones de tipo interno: las actuaciones externas son aquellas en donde un individuo se enfrenta a un escenario externo en donde debe superar obstáculos externos producidos por diversos agentes para conseguir un objetivo externo. Por otra parte el juego interior se lleva muy adentro y se enfrenta a otros obstáculos como el miedo, la duda, los lapsos de atención, y la imitación de conceptos, entre otros, (Gallwey, 2006).

Este tipo de situaciones se presentan en todo momento en los conciertos de música y es este entrenamiento el que puede ayudar a los músicos en particular, a enfrentarse de la mejor manera al público que se presenta al frente de un escenario musical, en donde debe superar no solo, los obstáculos externos antes mencionados, sino también, superar los propios desde lo más adentro de su interior.

Asimismo, cabe mencionar a Ligia Asprilla y Gisela De la Guardia, las cuales centran sus propuestas pedagógicas en desarrollar un modelo alternativo para la formación musical teniendo en cuenta la inteligencia musical. Es así que se presenta la prueba de musicalidad como un dispositivo pedagógico eficaz por su carácter estratégico y por su capacidad de desligar procesos de formación musical al crear y auto-recrear; dado que no sólo transforma, sino que lleva en sí misma a generar posibilidades cognitivas en un espacio de creación, de vivencias auditivas, de nodos investigativos, y de expresiones de un microcosmos cultural. (Asprilla, & De La Guardia, 2009).

Las investigaciones realizadas por Asprilla, (2015), se centran en el desarrollo de dos líneas de investigación que indagan básicamente en las pedagogías de la música y en las músicas de culturas tradicionales, y en donde concluye que la música ha sido concebida a través de la cultura para el desarrollo y el aprendizaje de la vida, más que una opción en el ámbito profesional. De hecho, tanto la cultura como la educación convergen en el campo musical, haciendo posible educar en la música, a sabiendas que el talento y el concepto de inteligencia musical deben analizar las distintas formas de valoración del sujeto en cuanto a su potencial musical abarcando desde la primera infancia hasta la formación posgradual. (Asprilla, 2009).

Estas evidencias han llevado a Asprilla a proponer y adisñar modelos para el desarrollo de la inteligencia musical y contribuir al proyecto cultural de generalizar una

formación musical con calidad e impacto social para infantes y jóvenes colombianos. (Asprilla, 2015).

Por su parte Lucy Green, le da gran relevancia a las músicas populares que se desarrollan al interior de las comunidades y que emergen hacia otros públicos más urbanos, hasta llegar al aula de clase siendo estas menos rígidas, puesto que se enmarcan en el disfrute de una actividad musical cotidiana. De hecho, el montaje de repertorios populares y de aprendizajes de la música informales llevados al aula de clase, aumentaron considerablemente el grado de motivación de los estudiantes al cambiar los enfoques de la enseñanza al adaptarlos al ambiente del aula. (Green, 2009).

Del mismo modo, Keith Swamick, ha considerado que hoy en día los profesores de música están más capacitados para asumir responsabilidades, mejor preparados para relacionarse con el mundo exterior, y se encuentran más informados acerca de las teorías y de la práctica musical. Por tal razón Swamick ha profundizado en base a tres palabras: música, pensamiento y educación, las cuales le han servido de inspiración para sintetizar su obra.

En consecuencia Swamick plantea el hipotético conflicto que persiste entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento abstracto y la realización concreta, y considera que realizar cosas sin la guía del pensamiento puede ser inútil, y por lo tanto lo teórico merece ser analizado profundamente ya que vivimos en un mundo excesivamente dominado por la praxis.

A partir de sus conclusiones Swamick presenta la triple dimensión de la música, la cual en primer lugar considera la música como lenguaje, ya que es un sistema con poder de comunicación; en segundo lugar la música en su dimensión estética; y en tercer lugar la música como medio de comunicación entre los seres humanos en un lenguaje que hasta cierto punto, es de carácter universal, y que por otro lado se basa en códigos culturalmente

establecidos en cada sociedad. Esta triple dimensión se ha implementado en el diseño curricular propuesto desde el ministerio de educación español.

Como se puede apreciar, son innumerables los autores y pedagogos musicales que han hecho sus valiosos aportes a la música desde diferentes focos de interés, algunos que se van mas por lo etnográfico, otros por lo social, la inter-culturalidad, la educación infantil, la proposición de nuevas metodologías, los análisis orquestales, la historia de la música y en diversos temas que son de gran relevancia para los estudiosos de esta importante area del saber.

Finalmente se citan a otros autores que también por su importantes aportes se mencionan a continuación: Henry Kingsbury, (1997); Carlos Miñana, (2000); Conway & Hodgman, (2006); Violeta Hemsy De Gainza, (1966); Dominique Hoppenot, (1992); otros pedagogos musicales como: Self, (1967), Paynter, (1999); Demidoff, (1997); Aston, (1970), Schafer, (1994); Kemp, (1993); Walker, (1993); y Campbell, (2001) entre otros.

5.2.3. Teorías sobre estilos de aprendizaje

Existe una gran variedad de artículos, libros, ponencias e investigaciones, que pueden proporcionar un importante caudal de información acerca de los *estilos de aprendizaje*, por eso para tener una idea más clara se hará referencia a las definiciones más relevantes señaladas a continuación por diferentes autores.

Primero que todo, los *estilos de aprendizaje* son la suma de diferentes elementos cognitivos, fisiológicos, afectivos y característicos de personalidad que manifiestan la manera en que solemos percibir, pensar, interactuar y responder con el entorno de aprendizaje.

En consecuencia, el término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que cada persona implementa su propio método o estrategias para aprender. Aunque las estrategias

varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales; esas mismas tendencias son las que definen un estilo de aprendizaje determinado.

Por otra parte, son diversos los autores quienes, a lo largo de varias décadas, se han referido a este tema y han propuesto sus propias definiciones acerca de los *estilos de aprendizaje*. Es el caso de Gregorc, el cual define los *estilos de aprendizaje* como comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo las personas aprenden y se adaptan a su ambiente o entorno particular, (Gregorc, 1979).

Igualmente Schmeck por su parte, lo interpretó a partir del estilo cognitivo que manifiesta un individuo cuando éste se confronta con una tarea de aprendizaje, (Schmeck, 1982).

Otro autor como Sternberg (1994), asevera que el estilo varía según el curso de la vida y que éste a su vez cambia como resultado de los modelos de imitar cosas o a personas, procurando igualarlas o incluso mejorarlas, en diferentes aspectos de la vida. Asimismo, cuando preferimos un estilo, éste se presenta de manera fluida. (Sternberg, 1994).

De igual manera, Kolb afirma que los *estilos de aprendizaje* se desarrollan como consecuencia de factores hereditarios, experiencias previas y exigencias del ambiente actual. Su teoría y su cuestionario L.S.I. (*Learning Style Inventory*) han sido aplicados e investigados por muchos otros autores, como Honey, Alonso y Mumford, entre otros, (Kolb, 1985).

Las caracterizaciones abordadas desde la óptica de Keefe (1998), sobre los *estilos de aprendizaje* siguen siendo consideradas como de entendimiento aclarativo debido a la amplitud de los rasgos que incorporan, como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje, (Keefe, 1988).

Otros estudios como los de Cancino (2009), igualmente han demostrado que los *estilos de aprendizaje* empleados por los estudiantes se fortalecen a través del empleo de *estrategias de enseñanza* – aprendizaje cooperativo, por proyectos y por el uso de las TIC como herramienta pedagógica que facilita los diferentes estilos, (Cancino, 2009).

Como resultado, en el II Congreso Internacional Máster de Educación, Editorial Máster Libros “Educando en tiempos de cambio”, Si Yo enseño bien... ¿Por qué no aprenden los niños?, cuyos expositores fueron la Dra. Catalina M, Alonso García y el Dr. Domingo J. Gallego de la facultad de Educación de UNED Madrid, mostraron las herramientas, instrumentos y cuestionarios que han tenido mayor relevancia en el campo psicológico y pedagógico. Por nombrar algunos tenemos:

1. Student Learning Styles Questionnaire de A. Grasha y S. Riechmann (1974).
2. El modelo VAK, visual, auditivo y kinestésico de Colin Rose (1985).
3. LIFO- Aprendizaje de S. Atkins y A. Katcher (1976).
4. Myers-Briggs Type Indicator de I. Myers y K. Briggs (1979)
5. Learning Style Inventory y Productivity Environmental Preference Survey de R. Dunn, K. Dunn y G. Proce (1977 – 1978).
6. Cognitive Profiles de C. Letteri (1980).
7. Learning Style Inventory de D. Kolb (1981).
8. Learning Profile Exercise de B. Juch (1987).
9. Learning Styles Inventory e Instructional Styles Inventory de A. Canfield (1988).
10. Learning Styles Questionnaire de P. Honey (1988).
11. CHAEA, Cuestionario de *estilos de aprendizaje* de C. Alonso y P. Honey.
12. El modelo VARK de N. Fleming: visual, auditivo, leer/escribir y kinestésico.
13. El modelo de Newble y Entwistle (1998), enfocques: Superficial, profundo y estratégico.

También se han destacado aquellos que dada su difusión en múltiples investigaciones y publicaciones, han alcanzado un mayor reconocimiento científico y se han adaptado al ámbito académico y a ser traducidos a diferentes idiomas, a saber:

1. Rita y Kenneth Dunn (1977-1978)
2. David Kolb (1981), LSI Learning Style Inventory: acomodador, asimilador, convergente y divergente.
3. Peter Honey y Allan Mumford (1988): activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Además, se evidenció en el marco del convenio N° 184 del 211 celebrado ente el SENA y la corporación Colegio San Bonifacio de las lanzas, las siguientes caracterizaciones con respecto a la representación sensorial de alumnos y docentes presentados en el siguiente cuadro:

Cuadro 9.

Representación sensorial de alumnos y docentes

visual		auditivo		kinestésico	
Estudiantes (Producción)	Docente (Presentación)	Estudiantes (Producción)	Docente (Presentación)	Estudiantes (Producción)	Docente (Presentación)
<ul style="list-style-type: none"> • contar una historia partiendo de viñetas, fotos, texto. • Dictarle a otro. • Realizar ilustraciones para el vocabulario nuevo • Dibujar comics con texto. • Leer y visualizar un personaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir lo que se está explicando oralmente • Utilizar soporte visual para información oral (video.) • Escribir en la pizarra, papelógrafo, pantalla • Acompañar los textos de fotos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un debate. • Preguntarse unos a otros. • Escuchar un audio prestándole atención a la entonación. • Escribir el dictado. • Leer y grabarse a si mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar instrucciones verbales. • Repetir sonidos parecidos. • Dictar. • Leer el mismo texto con distinta inflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representar role-play. • Representar sonidos a través de posturas o gestos. • Escribir sobre las sensaciones que les produce un objeto o suceso • Leer un texto y dibujar algo alusivo al sentir 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de gestos para acompañar las instrucciones orales • Corregir mediante gestos • Intercambiar "feedback" escrito • Leer un texto expresando las emociones

Cuadro 9. Representación sensorial de alumnos y docentes. Evidencias tomadas en el marco del convenio N° 184 del 211 celebrado ente el SENA y la corporación Colegio San Bonifacio de las lanzas.

De esta manera se aduce con certeza que los estudiantes que tienden a tener una modalidad sensorial acentuada hacia las capacidades visuales, auditivas y/o kinestésicas, que deben ser de conocimiento de su profesor, en este caso de instrumento musical, para aprovechar y generar favorables estrategias que beneficien el aprendizaje de los estudiantes. Para Barbe, Swassing y Milone (como se citó en Mato, 1992) quienes trabajaron con *estilos de aprendizaje* relacionados con la percepción sensorial, consideran tres tipos de modalidades, también llamados formas de percibir, estilos o sistemas de representación: visual, auditivo y kinestésico. El estilo visual corresponde a aquellas personas que perciben y aprenden mejor observando, manejando fácilmente la información escrita, gustan de las descripciones, recuerdan las caras más no los nombres, y visualizan las cosas detalladamente; el estilo auditivo es aquel en el cual se emplea la voz y oídos como principal canal para el aprendizaje, no tienen visión global, recuerdan los sonidos, los nombres más no las caras, no visualiza detalles; mientras que el kinestésico - táctil, se refiere a que para poder aprender es necesario palpar a través del tacto, actuar y hacer productos y proyectos (Aprender a aprender, 2002 a).

Mientras tanto, la noción de que cada persona aprende de manera distinta a las demás permite buscar las vías más adecuadas para facilitar el aprendizaje. Por eso se debe empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar para alcanzar mejores resultados, (Kieran Egan, 2005).

Sin embargo, hay que tener precaución para evitar etiquetar a los sujetos con determinado estilo, ya que estos pueden cambiar ante diversas situaciones, De hecho son susceptibles de mejorarse y cuando los estudiantes se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad.

En este orden, Fleming (2006) señala que los profesores que se adaptan a las preferencias de sus estudiantes para recibir información, les facilitan un mejor aprendizaje,

con respecto a aquellos profesores que utilizan estrategias basadas en su estilo personal de aprender, (Fleming, 2006). Su fortaleza radica en haber propuesto un cuestionario de estilos de aprendizaje basados en los aspectos sensoriales; visuales, auditivos y kinestésicos, de gran concordancia con la actividad musical que presentan los estudiantes de instrumento musical.

Entre los autores consultados, se encontraron elementos comunes a las diversas teorías e instrumentos de *estilos de aprendizaje*, como la estructura, la motivación y necesidades sociológicas, los modos perceptuales, el procesamiento del pensamiento, los cuales permitirán diferenciar y asemejar a las diversas tipologías en base a determinados criterios, Dunn, De Bello, Brennan, Krimsky y Murrain (1981).

Al comparar estas evidencias, Gregorc (1984) por su parte publicó el Style Delineator (GSD), que fue diseñado especialmente para ayudar a las personas a reconocer e identificar los canales a través de los cuales reciben y expresan información. Estos canales proveen a las persona de *habilidades de mediación*, compuesto por cuatro canales básicos: la percepción, el ordenamiento, el procesamiento y la relación, (Gregorc, 1984). Aquí es importante ajustar los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes a los modos de enseñanza y de evaluación. Y aunque los estilos preferidos no influyen en la motivación de los alumnos, los que fueron enseñados mediante su método preferido obtuvieron mejores rendimientos y estaban con mayor interés hacia la materia, (Renzulli, J. & Smith, L., 1984).

Por otra parte, se publicó un instrumento conocido con el nombre de *Learning Style Profile* (LPS), el cual fue reeditado en 1989 con un total de 196 ítems, cada uno de los cuales pide al estudiante que elija entre tres a cinco alternativas. Los puntajes de esos ítems se distribuyen en 24 escalas agrupadas en cuatro factores: respuesta perceptual, estilo cognoscitivo, preferencia para estudiar, y preferencia instruccional. El puntaje será la suma de

los puntos de cada escala, Keefe y Monk, justo con Letteri, Languis y Dunn, (Letteri, Languis y Dunn, 1986).

Al igual que Kolb y que Gregorc, Honey y Mumford, utilizaron un diseño cuaternario para desarrollar su inventario de estilo de aprendizaje; el Learning Style Questionnaire (LSQ) de P.Honney y A.Mumford, (1986).

Además de describir los anteriores instrumentos y teorías presentadas por otros autores, cabe anotar el LSP que muestra al estudiante la posibilidad de reconocerse mejor con su *estilo de aprendizaje*: como aprender y como le gusta aprender. El LPS ofrece a los profesores un medio para personalizar los procesos instruccionales, identificar las características estilísticas de sus alumnos, y planificar una instrucción que esté de acuerdo a la enseñanza, Keefe, 1988 (como se citó en Curry, 1990a).

Un cierto número de autores, como Richard Felder y Linda Silverman en 1988, elaboraron un modelo de *estilos de aprendizaje* que incorpora cinco dimensiones del aprendizaje: la percepción el input, la organización, el procesamiento y la comprensión. De acuerdo a esta clasificación de las dimensiones del aprendizaje, establecen cinco pares de *estilos de aprendizaje* dicotómicos, a saber: percepción (sensitivo vs intuitivo); Input (visual vs verbal); Organización (intuitivo vs deductivo); Procesamiento (acto vs reflexivo); Comprensión (secuencial vs global), (Richard Felder & Linda Silverman, 1988).

En este sentido, W, James en 1990, habría ilustrado que el estilo de aprendizaje es un rasgo distintivo y característico de todo ser humano. De hecho no se sabe con certeza quién fue el primero en referirse al término de estilo, fuera de lo dicho por G, W. Allport en una de sus obras en 1930.

De esta manera, Rita Dunn y Ken Dunn empezaron a interesarse en los *estilos de aprendizaje* cuando trabajaban en un programa diseñando para ayudar a los profesores de los estudiantes discapacitados. Fue allí en donde se hizo evidente que lo que resultaba con un

grupo de estudiantes no necesariamente aseguraba que otros estudiantes respondieran de la misma manera. Así los Dunn comprendieron que para mejorar el rendimiento académico se necesitaba desarrollar varios métodos y que de alguna manera ellos tenían que determinar cuál método atraería a qué tipo de estudiante, (Rita Dunn & Ken Dunn, 1977).

Seguidamente, Richard Felder, justifica que el estilo de aprendizaje de un estudiante puede ser definido en gran medida respondiendo a cinco preguntas, (Felder, 1988):

1. ¿Qué tipo de información percibe de preferencia el estudiante: *sensorial*- vista, sonidos, sensaciones físicas-, o *intuitiva*- memorias, ideas insights o invisiones-?
2. ¿Mediante que modalidad es percibida mas efectivamente la información sensorial: *visual*- cuadros, diagramas, gráficos, demostraciones, o *verbal*-sonidos, palabras escritas o habladas y formulas?
3. ¿Con que organización de la información se siente más cómodo el estudiante: *inductiva*- se entregan hechos y observación, se infieren principios subyacentes-, o *deductiva*- se entregan principios, se deducen las consecuencias y aplicaciones-?
4. ¿De qué manera prefiere el estudiante procesar la información: *activamente*- comprometiéndose en una actividad física
5. ¿Cómo avanza el estudiante hacia la comprensión: *secuencialmente*- en una progresión lógica en pequeñas etapas de incremento-, o *globalmente*- a grandes saltos, holísticamente-?

Asimismo, autores como Díaz y Cartnal (1999), distinguen 6 dimensiones de *estilos de aprendizaje*, a saber: Independiente, Dependiente, Competitivo, Colaborador, Desinteresado y Participativo, (Díaz & Cartnal, 1999).

Los alumnos *independientes* prefieren estudiar de manera diferente, que se les enseñe a su ritmo, y preferirían más bien trabajar solos en proyectos de clase que con otros

estudiantes; necesitan poca orientación. Piensan por sí mismos.

Los alumnos *dependientes* buscan al profesor y a sus compañeros como una fuente complementaria y de orientación, y prefieren que una figura de autoridad les diga lo que tienen que hacer. Se sienten frustrados cuando enfrentan desafíos que no tienen que ver directamente con la clase.

Los alumnos *competitivos* aprenden para tener un mejor desempeño que el de sus compañeros y recibir así el reconocimiento por sus logros académicos. Desconfían de sus compañeros y compiten con ellos.

Los alumnos *colaboradores* adquieren información compartiendo y cooperando con el profesor y sus compañeros. Prefieren clases con discusiones en grupos pequeños y proyectos en grupo. Disfrutan trabajando armoniosamente con sus compañeros.

Los alumnos *desinteresados* no se entusiasman por asistir a clases o adquirir el contenido del curso. Son típicamente desinteresados y a veces se ven abrumados por las actividades de la clase. Asumen poca responsabilidad por su aprendizaje, no participan.

Los alumnos *participativos* se interesan en las actividades y discusión de la clase, y ansían hacer el máximo de trabajo que pueda en la clase. Están muy consientes de eso, y sienten el deseo de satisfacer las expectativas del profesor. Aceptan la responsabilidad de su aprendizaje y se relacionan bien con sus compañeros, (Díaz & Cartnal, 1999).

Cada una de las anteriores preferencias en cuanto a los *estilos de aprendizaje*, pueden ser identificadas mediante test, observaciones y estudios de productividad que ilustren las diferentes maneras de abordar una misma materia o tarea y que pueden tener como resultado logros muy semejantes, (O'Connor, & McDemontt 1998).

Desde esta óptica y a partir de este momento, se hace imprescindible definir las variables trabajadas en este estudio a través de las referencias teóricas propiamente. Así entonces, se tienen en cuenta la relación que tiene con respecto a los *estilos de aprendizaje*,

Keefe (1988), citado por Alonso, Gallego y Honey, (2001), el cual los define como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responde a sus ambientes de aprendizaje.

Igualmente Honey y Mumford (1982), citados por Alonso et al. (2001) se refiere a los *estilos de aprendizaje* como la descripción de actitudes y comportamientos que determinan la forma preferida de aprendizaje del estudiante o individuo.

Otras de las teorías ampliamente asumidas en esta investigación, son las propuestas por David Kolb, citado por Alonso et al. (2001), en donde sus aseveraciones han permitido tener como base para el desarrollo de otras importantes teorías. Por su parte Kolb incluye el concepto de *estilos de aprendizaje* dentro de su modelo de aprendizaje por la experiencia, describiendo de tal manera algunas capacidades a la hora de aprender que se destacan por encima de otras, dado por los conocimientos previos, los rasgo hereditarios y el entorno al que pertenece.

“Llegamos a resolver de manera característica, los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversación de hechos dispares en teorías coherentes, y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella” (Kolb, 1984, p. 47).

Al comparar estas expresiones, se entienden los *estilos de aprendizaje* como un sinnúmero de aspectos cognitivos, afectivos y fisiológicos que impactan en todas las dimensiones del ser humano y que constituye una herramienta imprescindible para la formación integral de los educandos (Gravini, 2006, p. 37).

Con referencia a las aportaciones anteriores acerca de los *estilos de aprendizaje*, se toman principalmente para esta investigación, las teorías de Honey y Munford, las cuales han sido retomadas por Alonso et al. (2001), y en donde se clasifican cuatro *estilos de aprendizaje* a saber: activo, reflexivo, teórico y pragmático, Honey y Munford, (1988).

Activo: Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser de entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es *Cómo?*, (Alonso C, Domingo J, Honey P. 1994, pp. 104-116).

Los activos aprenden mejor:

- Cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío.
- Cuando realizan actividades cortas y de resultado inmediato.
- Cuando hay emoción, drama y crisis.

Les cuesta más trabajo aprender:

- Cuando tienen que adoptar un papel pasivo.
- Cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.
- Cuando tienen que trabajar solos

Reflexivo: los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que

pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es Por qué? (Alonso C, Domingo J, Honey P. 1994, pp. 104-116).

Los reflexivos aprenden mejor

- Cuando pueden adoptar la postura del observador.
- Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación.
- Cuando pueden pensar antes de actuar.

Les cuesta más aprender:

- Cuando se les fuerza a convertirse en el centro de la atención.
- Cuando se les apresura de una actividad a otra.
- Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.

Teóricos: Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es Qué? (Alonso C, Domingo J, Honey P. pp. 104-116. 1994).

Los alumnos teóricos aprenden mejor:

- A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío.

- Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.

Les cuesta más aprender:

- Con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre.
- En situaciones que enfatizen las emociones y los sentimientos.
- Cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico.

Pragmáticos: A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué pasaría si...? (Alonso C, Domingo J, Honey P. 1994, pp. 104-116).

Los alumnos pragmáticos aprenden mejor:

- Con actividades que relacionen la teoría y la práctica.
- Cuando ven a los demás hacer algo.
- Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.

Les cuesta más aprender:

- Cuando lo que aprenden no se relacionan con sus necesidades inmediatas.
- Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente.

Descripción de los estilos, activo, reflexivo, teórico y pragmático:



Los siguientes contenidos acerca de los *estilos de aprendizaje*: activo, reflexivo, teórico y pragmático, han sido tomados de Características de cada estilo según Alonso C, Domingo J, Honey P (1994), “Los *estilos de aprendizaje*: procedimientos de diagnóstico y mejora”, (Ediciones Mensajero, Bilbao, pp. 104-116).

Cuadro 10.

Descripción de los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático

ESTILO	DESCRIPCIÓN
Activo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Mente abierta, no escépticos, acometen con entusiasmo nuevas tareas. 2) Gente del aquí y ahora que les encanta vivir nuevas experiencias. Días llenos de actividad. Piensan que al menos una vez hay que intentarlo todo. Apenas desciende la excitación de una actividad, buscan una nueva. 3) Crecen ante los desafíos de nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. 4) Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.
Reflexivo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Su filosofía es la prudencia, no dejan piedra sin mover, miran bien antes de pasar. 2) Gustan considerar todas las alternativas posibles antes de cualquier movimiento. 3) Disfrutan observando la actuación de los demás, los escuchan y no intervienen hasta haberse adueñado de la situación. 4) Crean a su alrededor un clima algo distante y condescendiente.
Teórico	<ol style="list-style-type: none"> 1) Enfocan los problemas vertical y escalonadamente, por etapas lógicas. 2) Tienden a ser perfeccionistas. 3) Integran hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. 4) Son profundos en su sistema de pensamiento cuando establecen principios, teorías y modelos. Si es lógico, es bueno. 5) Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y ambiguo.
Pragmático	<ol style="list-style-type: none"> 1) Gusta de actuar rápidamente y con seguridad con las ideas y proyectos que le atraen. 2) Tienden a impacientarse cuando alguien teoriza. 3) Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. 4) Piensan que “siempre se puede hacer mejor; si funciona es bueno”.

Cuadro 10. Descripción de los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Tomado de Alonso C, Domingo J, Honey P (1994), pp. 104-116.

Por otra parte cada uno de los estilos tiene características que los hacen particulares; de esta manera se puede especificar algunas de ellas como:

- El estilo *activo* es, animador, improvisador, descubridor, arriesgado, y espontáneo además de ser: vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, innovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, deseoso de aprender, solucionador de problemas, cambiante, creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor y vital.
- El estilo *reflexivo* es ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, y exhaustivo; además de ser: observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes, lento, distante, prudente, inquisidor y sondeador.
- El estilo *teórico* es, metódico, lógico, objetivo y crítico; además de ser: disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, buscador de hipótesis, teorías, modelos, preguntas, supuestos subyacentes, conceptos, finalidades claras, racionalidad, sistemas de valores o criterios, inventor de procedimientos para..., y estructurado.
- El estilo *pragmático* es, experimentador, práctico, directo, eficaz, realista. además de ser: técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido, y planificador de acciones.

Facilidades y obstáculos para aprender según cada estilo

Los siguientes contenidos han sido tomados de Facilidades y obstáculos de cada estilo según Alonso C, Domingo J, Honey P (1994), “*Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*”, (Ediciones Mensajero, Bilbao, pp. 104-116).

Cuadro 11.

Facilidades y obstáculos para aprender según cada estilo

Estilo	Aprenden mejor cuando pueden:	El aprendizaje será más difícil cuando tengan Que:
Activo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Intentar nuevas experiencias y oportunidades. 2) Competir en equipo. 3) Generar ideas sin limitaciones formales. 4) Resolver problemas. 5) Cambiar y variar las cosas. 6) Abordar quehaceres múltiples. 7) Dramatizar. Representar roles. 8) Poder realizar variedad de actividades diversas. 9) Vivir situaciones de interés, de crisis. 10) Acaparar la atención. 11) Dirigir debates, reuniones. 12) Hacer presentaciones. 13) Intervenir activamente. 14) Arriesgarse. 15) Sentirse ante un reto con recursos inadecuados y situaciones adversas. 16) Realizar ejercicios actuales. 17) Resolver problemas como parte de un equipo. 18) Aprender algo nuevo, que no sabía o que no podía hacer antes. 19) Encontrar problemas o dificultades exigentes. 20) Intentar algo diferente, dejarse ir. 21) Encontrar personas de mentalidad semejante con las que pueda dialogar 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Exponer temas muy teóricos: explicar causas, antecedentes, etc. 2) Asimilar, analizar e interpretar muchos datos que no están claros. 3) Prestar atención a los detalles o hacer trabajos que exijan detallismo. 4) Trabajar solos, leer, escribir o pensar solo. 5) Evaluar de antemano lo que va a aprender. 6) Ponderar lo ya realizado o aprendido. 7) Repetir la misma actividad. 8) Estar pasivo: oír conferencias, exposiciones de cómo deben hacerse las cosas, etc. 9) Sufrir la implantación y consolidación de experiencias a largo plazo. 10) Tener que seguir instrucciones precisas con poco margen de maniobra. 11) No poder participar. Tener que mantenerse a distancia. 12) Asimilar, analizar e interpretar gran cantidad de datos sin coherencia.

	22) No tener que escuchar sentado una hora seguida.	13) Hacer un trabajo concienzudo.
Reflexivo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Observar. Distanciarse de los acontecimientos. 2) Reflexionar sobre actividades. 3) Intercambiar opiniones con otros con previo acuerdo. 4) Decidir a un ritmo propio. Trabajar sin presiones ni plazos. 5) Revisar lo aprendido. 6) Investigar con detenimiento. 7) Reunir información. 8) Sondear para llegar al fondo de las cuestiones. 9) Pensar antes de actuar. 10) Asimilar antes de comentar. 11) Escuchar, incluso las opiniones más diversas. 12) Hacer análisis detallados. 13) Ver con atención un film sobre un tema. 14) Observar a un grupo mientras trabaja. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ocupar el primer plano. Actuar de líder. 2) Presidir reuniones o debates. 3) Dramatizar ante otras personas. Representar algún rol. 4) Participar en actividades no planificadas. 5) Hacer algo sin previo aviso. Exponer ideas espontáneamente. 6) No tener datos suficientes para sacar una conclusión. 7) Estar presionado por el tiempo. 8) Verse obligado a pasar rápidamente de una actividad a otra. 9) Hacer un trabajo superficialmente
Teórico	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sentirse en situaciones estructuradas y con una finalidad clara. 2) Inscribir todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría. 3) Tener tiempo para explorar metódicamente las relaciones entre ideas y situaciones. 4) Tener la posibilidad de cuestionar. 5) Participar en una sesión de preguntas y respuestas. 6) Poner a prueba métodos y lógica que sean la base de algo. 7) Sentirse intelectualmente presionado. 8) Participar de situaciones complejas. 9) Analizar y luego generalizar las razones de algo bipolar, dual. 10) Llegar a entender acontecimientos complicados. 11) Recibir ideas interesantes, aunque no sean pertinentes en lo inmediato. 12) Leer u oír hablar sobre ideas que insisten en la racionalidad y la lógica. 13) Tener que analizar una situación completa. 14) Enseñar a personas exigentes que hacen preguntas interesantes. 15) Encontrar ideas complejas capaces de enriquecerle. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Estar obligado a hacer algo sin un contexto o finalidad clara. 2) Tener que participar en situaciones donde predominan emociones y sentimientos. 3) Participar de actividades no estructuradas, de fin incierto o ambiguo. 4) Participar en problemas abiertos. 5) Tener que actuar o decidir sin una base de principios, políticas o estructura. 6) Verse ante la confusión de métodos o técnicas alternativos contradictorios sin poder explorarlos en profundidad, por improvisación. 7) Dudar si el tema es metodológicamente sólido. 8) Considerar que el tema es trivial, poco profundo o superficial. 9) Sentirse desconectado de los demás participantes porque tienen estilos diferentes (activos, por ejemplo), o por percibirlos intelectualmente inferiores

	16) Estar con personas de igual nivel conceptual.	
Pragmático	<ol style="list-style-type: none"> 1) Aprender técnicas para hacer las cosas con ventajas prácticas evidentes. 2) Estar expuesto ante un modelo al que puede emular. 3) Adquirir técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo. 4) Tener oportunidad inmediata de aplicar lo aprendido, de experimentar. 5) Elaborar planes de acción con un resultado evidente. 6) Dar indicaciones, sugerir atajos. 7) Poder experimentar con técnicas con asesoramiento de retorno de alguien experto. 8) Ver que hay nexo evidente entre el tema y un problema u oportunidad para aplicarlo. 9) Ver la demostración de un tema de alguien con historial reconocido. 10) Percibir muchos ejemplos y anécdotas. 11) Visionar films que muestran cómo se hacen las cosas. 12) Concentrarse en cuestiones prácticas. 13) Comprobar la validez inmediata del aprendizaje. 14) Vivir una buena simulación, problemas reales. 15) Recibir muchas indicaciones prácticas y técnicas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Percatarse que el aprendizaje no tiene relación con una necesidad inmediata. 2) Percibir que tal aprendizaje no tiene importancia inmediata o beneficio práctico. 3) Aprender lo que está distante de la realidad 4) Aprender teorías y principios generales. 5) Trabajar sin instrucciones claras sobre cómo hacerlo. 6) Considerar que las personas no avanzan con suficiente rapidez. 7) Comprobar que hay obstáculos burocráticos o personales para 8) Cerciorarse que no hay recompensa evidente por la actividad de aprender.

Cuadro 11. Facilidades y obstáculos de cada estilo según Alonso C, Domingo J, Honey P (1994), Tomado de "Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora", (Ediciones Mensajero, Bilbao, pp. 104-116).

De la misma forma que, cada uno de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, poseen características, facilidades y obstáculos que permiten una descripción de tallada de los mismos, también se pueden identificar algunas preguntas claves que son particulares de cada estilo, como aparece a continuación:

Cuadro 12.

Preguntas claves en cada estilo de aprendizaje

ESTILO	PREGUNTAS CLAVES
	1) Aprenderé algo nuevo, algo que no sabía o no podía hacer antes?

Activos	2) Habrá amplia variedad de actividades? No quiero tener que escuchar mucho tiempo sentado sin hacer nada. 3) Se aceptará que intente algo nuevo, cometa errores, me divierta? 4) Encontraré algunos problemas y dificultades para sean un reto para mí? 5) Habrá otras personas de mentalidad similar a la mía con las que poder dialogar?
Reflexivos	1) Tendré tiempo suficiente para analizar, asimilar, y preparar? 2) Habrá oportunidades y facilidad para reunir la información pertinente? 3) Podré oír los puntos de vista de otras personas, preferiblemente de opiniones diferentes? 4) Me verá sometido a presión para actuar improvisadamente?
Teóricos	1) Habrá muchas oportunidades de preguntar? 2) Los objetivos y las actividades del programa revelan una estructura y finalidad clara? 3) Encontraré ideas complejas capaces de enriquecerme? 4) Son sólidos y valiosos los conocimientos y métodos que van a utilizarse? 5) El nivel del grupo será similar al mío?
Pragmáticos	1) Habrá posibilidades de practicar y experimentar? 2) Habrá suficientes indicaciones prácticas y concretas? 3) Se abordarán problemas reales y me ayudarán a resolver los míos?

Cuadro 12. Preguntas claves de cada estilo de aprendizaje, según Alonso C, Domingo J, Honey P (1994), Tomado de "Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora", (Ediciones Mensajero, Bilbao, pp. 104-116).

Igualmente, cada uno de los estilos de aprendizaje en los estudiantes, distingue una variedad de bloqueos que se presentan en algunos con mayor resonancia y que impiden el desarrollo de cada estilo en us forma de percibir la información que se va aprender. A continuación se presenta los bloqueos mas frecuentes para cada estilo:

Cuadro 13.

Bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo de cada estilo

ESTILOS	Bloqueos más frecuentes
Activo	1) Miedo al fracaso o a cometer errores. 2) Miedo al ridículo. 3) Ansiedad ante cosas nuevas o no familiares. 4) Fuerte deseo de pensar detenidamente las cosas con anterioridad. 5) Falta de confianza en sí mismo. 6) Tomar la vida muy concienzudamente.
Reflexivo	1) No tener tiempo suficiente para planificar y pensar. 2) Preferir el cambiar rápidamente de una actividad a otra. 3) Estar impaciente por comenzar la acción.

	4) Tener resistencia a escuchar cuidadosamente. 5) Tener resistencia a presentar las cosas por escrito.
Teórico	1) Dejarse llevar por las primeras impresiones. 2) Preferir la intuición y la subjetividad. 3) Desagrado ante enfoques estructurados y organizados. 4) Preferencia por la espontaneidad y el riesgo.
Pragmático	1) Interés por la solución perfecta antes que por la práctica. 2) Considerar las técnicas útiles como simplificaciones exageradas. 3) Dejar siempre los temas abiertos y no comprometerse en acciones específicas. 4) Creer que las ideas de los demás no funcionan si se aplican a su situación. 5) Disfrutar con temas marginales o perderse en ellos. (Alonso C, Domingo J, Honey P. 1994, pp. 104-116).

Cuadro 13. Bloqueos más frecuentes que impiden el desarrollo de cada estilo según Alonso C, Domingo J, Honey P (1994), Tomado de “Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora”, (Ediciones Mensajero, Bilbao, pp. 104-116).

Cómo mejorar un estilo cuando tiene menor preferencia

Los siguientes contenidos han sido tomados de: Bloqueos en cada estilo y planes de mejora según Alonso C, Domingo J, Honey P (1994), “*Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*”, (Ediciones Mensajero, Bilbao, pp. 104-116).

Sugerencias para mejorar el estilo activo

- 1) Hacer algo nuevo al menos una vez por semana (llevar algo llamativo al lugar de estudio; leer un periódico con opiniones contrarias a las suyas; cambiar los muebles de sitio).
- 2) Practicar la iniciación de conversaciones con extraños (en grandes reuniones forzarse a iniciar y sostener conversaciones con todos los presentes, si es posible; en el tiempo libre intentar dialogar con desconocidos o convencerles de nuestras ideas).
- 3) Deliberadamente fragmentar el día cambiando actividades cada media hora (hacer el cambio lo más diversos posible; después de una actividad cerebral hacer una tarea rutinaria o mecánica).

4) Forzarse a uno mismo a ocupar el primer plano (presentarse como voluntario para hablar, presidir reuniones; en una reunión, someterse a sí mismo a la prueba de hacer aportación sustancial en los diez primeros minutos).

Sugerencias para mejorar el estilo reflexivo

1) Practicar la observación. Estudiar el comportamiento de las personas (anotar quien habla más, quien interrumpe, con qué frecuencia resume el profesor, etc; estudiar el comportamiento no verbal, cuando las personas miran el reloj, cruzan los brazos, muerden el lápiz, etc.).

2) Llevar un diario personal. Reflexionar sobre los acontecimientos del día y ver si se pueden obtener conclusiones de ellos.

3) Practicar la revisión después de una reunión o acontecimiento (repassar la secuencia de los acontecimientos, lo que fue bien, lo que se podría mejorar; registrar en cinta un diálogo y reproducirlo al menos dos veces; listar lecciones aprendidas de esa forma).

4) Investigar algo que exija una difícil recogida de datos de diferentes fuentes. Pasar varias horas en la biblioteca consultando ficheros.

5) Practicar la manera de escribir con sumo cuidado (escribir ensayos sobre distintos temas; escribir un artículo o informe sobre algo).

6) Guardar lo ya escrito durante una semana y luego forzarse a volver para mejorarlo.

7) Tomar un asunto controvertido y elaborar argumentos equilibrados desde dos puntos de vista. Hacer listas a favor y en contra de un determinado curso, diálogo, tema de conversación, etc.

8) Prevenir las personas deseosas de lanzarse a la acción, para que consideren alternativas y prevean las consecuencias.

Sugerencias para mejorar el estilo teórico

1) Leer algo denso que estimule el pensamiento durante 30 minutos diarios.

Luego intentar resumir lo leído en palabras propias.

2) Practicar la detección de incoherencias por puntos débiles en argumentos de otros, en informes, etc. Tomar dos periódicos de ideología distinta y hacer regularmente un análisis comparativo de sus diferencias.

3) Tomar una situación compleja y analizarla para señalar porqué se realizó de esa forma, lo que pudo haberse hecho distinto y en qué momento (situaciones históricas o de la vida cotidiana; análisis de cómo se utilizó el propio tiempo; análisis de todas las personas con las que interactúa durante un día).

4) Resumir teorías, hipótesis y explicaciones de acontecimientos dadas por otras personas (ecología, sociología, ciencias naturales, conducta humana, etc., un tema con muchas contradicciones). Tratar de comprender y ver si se pueden agrupar las teorías similares.

5) Practicar la estructuración de situaciones de manera que sean ordenadas (estructurar el horario, las tareas, las sesiones, una reunión; establecer una finalidad clara; planificar el comienzo).

6) Inventar procedimientos para resolver problemas.

7) Practicar la manera de hacer preguntas exigentes que vayan al fondo de la cuestión, que estén encaminadas a averiguar por qué ha ocurrido algo. Rechazar respuestas vagas y faltas de concreción.

En el siguiente cuadro se resumen los *estilos de aprendizaje*: activo, reflexivo, teórico y pragmático, tomados de las características de cada estilo según Alonso C, Domingo J, Honey P (1994), en “Los *estilos de aprendizaje*: procedimientos de diagnóstico y mejora”:

Cuadro 14.

Resumen de Estilos de aprendizaje, (Alonso C, Domingo J, Honey P., 1994)

ESTILO	ACTIVO	REFLEXIVO	TEORICO	PRAGMATICO
Descripción	Es el estilo ágil, donde impera la dinamicidad y la participación de los estudiantes que son personas de grupo y de mentes abiertas.	Es el estilo de razonamiento, donde predomina la observación y el análisis de los resultados de las experiencias realizadas.	Es el estilo de especulación, donde prepondera más la observación dentro del campo de la teoría y poco en ámbito de la práctica	Es el estilo de orden, donde pregonan más la práctica y aplicación de ideas y poco la teoría.
Características principales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Animador 2. Improvisador 3. Descubridor 4. Arriesgado 5. Espontáneo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ponderado 2. Conciencioso 3. Receptivo 4. Analítico 5. Exhaustivo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metódico 2. Lógico 3. Objetivo 4. Crítico 5. Estructurado 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentador • Práctico • Directo • Eficaz • Realista
Otras características	<ul style="list-style-type: none"> • Creativo • Novedoso • Aventurero • Renovador • Inventor • Vital • Vividor de la experiencia • Generador de ideas • Lanzado • Protagonista • Chocante • Innovador • Conversador • Líder • Voluntarioso • Divertido • Participativo • Competitivo • Deseoso de aprender • Solucionador de problemas • Cambiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Observador • Recopilador • Paciente • Cuidadoso • Detallista • Elaborador de argumentos • Previsor de argumentos • Estudioso de comportamientos • Registrador de datos • Investigador • Asimilador • Escritor de informes y/o declaraciones • Lento • Prudente • Distante • Sondeador 	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinado • Planificado • Sistemático • Ordenado • Sintético • Razonador • Pensador • Relacionador • Perfeccionista • Generalizador • Buscador de hipótesis • Buscador de teorías • Buscador de modelos • Buscador de preguntas • Buscador de supuestos subyacentes • Buscador de conceptos • Buscador de racionalidad • Buscador de "por qué" • Buscador de sistema de valores, criterios... • Inventor de procedimientos para... • Explorador 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico • Útil • Rápido • Decidido • Planificador • Positivo • Concreto • Claro • Seguro de sí • Organizador • Actual • Solucionador de problemas • Aplicador de lo aprendido • Planificador de acciones

Cuadro 14. Resumen de Estilos de aprendizaje, tomado de Alonso C, Domingo J, Honey P., (1994).

Con base en las definiciones y teorías planteadas anteriormente, estas se retoman como base y cuando se da una mirada a su aplicabilidad, a los *estilos de aprendizaje* desde la perspectiva de la música.

5.2.4 Teorías sobre Estrategias de enseñanza.

Igualmente las *estrategias de enseñanza* cuentan con varias construcciones teóricas que ayudan a comprender la descripción de lo que significan para la educación. Una de estas aseveraciones es “la forma peculiar que tiene cada docente de elaborar el programa, aplicar métodos, organizar las sesiones de aprendizaje y de interaccionar con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase” (citado por Alonso & Gallego, 1994: 35).

Las *estrategias de enseñanza* son las acciones que realiza el maestro con el objetivo de que el alumno aprenda de la manera más eficaz; igualmente son acciones progresivas controladas por el docente que con un alto grado de complejidad, permiten incluir medios para el alcance de los propósitos y los contenidos que se deben enseñar para ser aprendidos.

Tanto en el aprendizaje como en la enseñanza se utiliza el término *estrategia*, por considerar que el profesor o el alumno, según el caso, deberán emplearlas como procedimientos para alcanzar los objetivos, los cuales deben ser flexibles y adaptativos, en ningún momento como operaciones estáticas y rígidas.

Algunas estrategias son adquiridas sólo con instrucción extensa, mientras que otras se aprenden muy fácilmente, incluso parecen surgir espontáneamente en cada individuo, (Gardner, 1989).

Se pueden definir también las *estrategias de enseñanza*, como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de la enseñanza, para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer & Wolff, 1991).

Del mismo modo, algunos autores categorizan las estrategias abordando aspectos como el diseño, el empleo de objetivos, intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros (Barriga & Lule, 1978).

Para autores como Barriga y Hernández, las *estrategias de enseñanza* son los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza (es decir, el docente) para promover aprendizajes significativos en el estudiante, (Barriga & Hernández, 2001). Las teorías propuestas y seleccionadas por Barriga y Hernández, han demostrado, en diversas investigaciones su veracidad y efectividad al ser introducidas como apoyos en procesos académicos así como en la dinámica de la enseñanza desarrollada en el aula de clase.

Las principales *estrategias de enseñanza* para la promoción de aprendizajes significativos son las siguientes: organizador previo, objetivos, resúmenes, ilustraciones, analogías, preguntas intercaladas, mapas conceptuales, estructuras textuales, y pistas topográficas:

- *Organizador previo*: se refiere a la información de tipo introductorio y contextual que es elaborado con un nivel superior de abstracción, de generalidad e inclusividad mayor a la información que se aprenderá. Tiende a ser un puente cognitivo entre la información nueva y la información previa.
- *Objetivos*: este enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno, genera grandes expectativas que son apropiadas por los estudiantes.
- *Resúmenes*: como su nombre lo dice son síntesis y abstracciones de la información relevante de un discurso oral o escrito del curso, en donde se enfatiza en los conceptos claves, principios, términos y en el argumento central.

- *Ilustraciones*: este se refiere a las representaciones visuales de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico. Ejemplo de estas ilustraciones son: las fotografías, los dibujos, los esquemas, las gráficas, e inclusive las dramatizaciones, entre otros.
- *Analogías*: son proposiciones que indican que una cosa o evento en concreto es semejante a otro que aparentemente es desconocido, abstracto y/o complejo.
 - *Preguntas intercaladas*: estas tienen que ver cuando en la situación de enseñanza o en un texto, estas a su vez mantienen y propician la atención y el favorecimiento a la práctica, a la retención y a la obtención de información relevante.
 - *Mapas conceptuales*: estos son representaciones gráficas de esquemas de conocimiento que indican conceptos, proposiciones y explicaciones complementarias esquematizadas.
 - *Estructuras textuales*: son organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo. Es una estrategia que consigna tanto objetivos comunicativos como estéticos.
 - *Pistas topográficas*: se refiere a los señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido que se va aprender.

A continuación se presentan las teorías en las cuales se apoya el presente trabajo investigativo respecto a las *estrategias de enseñanza* que el docente puede emplear, dada la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes de manera favorable, (Barriga & Hernández, 2001).



Cuadro 15.
Estrategias de enseñanza, según Barriga y Hernández (2001)

ESTRATEGIA	DESCRIPCION	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.	Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.

Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.	Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).	Facilita la codificación visual de la información.
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).	Comprende información abstracta. Traslada lo aprendido a otros ámbitos.
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantiene la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. Resuelve sus dudas. Se autoevalúa gradualmente.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.	Mantiene su atención e interés. Detecta información principal. Realiza codificación selectiva.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto

Cuadro 15. Estrategias de enseñanza, según Barriga y Hernández (2001)

5.2.5. Estrategias de enseñanza que se privilegian en una clase de instrumento musical.

Además de las teorías en cuanto a *estrategias de enseñanza* propuestas por Barriga y Hernández, (2001), se plantean 6 estrategias más, construidas a partir del presente estudio, y que se fundamentan en las pedagogías musicales a través de diferentes propuestas metodológicas. Entre ellos se destacan: Dalcroze, (1919); Martenot, (1957); Kodaly, (1960); Orff, (1963); Willems, (1964); Self, (1967); Aston, (1970); Suzuki, (1982); Swanick, (1991);

Hoppenot, (1992); Kemp (1993); Walker, (1993); Schafer, (1994); Kingsbury, (1997); Paynter, (1999); Miñana,(2000); Green, (2001); Campbell, (2001); Swanwick, (2001); Harnoncourt, (2006); Gallwey, (2006); Conway, (2006); Hodgman, (2006); De la Guardia, (2009); y; Asprilla, (2015);entre otros: todos ellos de la misma línea y contexto de la enseñanza musical. Estas estrategias son: *demostrativa, operacional, verificativa, tecnologías digitales, y corporalidad.*

Demostrativa: es la representación y sustentación a través de la demostración personal de la postura corporal que realiza el docente con sus estudiantes. Facilita desde todo aspecto la comprensión visual del estudiante al conocer y reconocer las diferentes técnicas de primera mano. Es una estrategia que inicialmente parte desde lo imitativo al seguir lo que hace el profesor repetitivamente, además fundamenta y promueve la retroalimentación constante en lo postural y el modelamiento.

Operacional: corresponde al manejo y contacto directo con las diferentes técnicas para la ejecución del instrumento, la mecanización y la interpretación, entre otras. Es la actividad que corrientemente prefieren los estudiantes y a la cual le dedican muchas horas del día, todos los días. El estudiante logra la realización instrumental a través de una codificación mecánica e interpretativa de las técnicas particulares del instrumento y contextualiza las relaciones entre la mecanización y la expresión instrumental. En esta estrategia se encuentran la mayoría de las actividades del deber ser del estudiante como: el montaje de repertorio, la sustentación de trabajos teóricos y prácticos, la expresión e interpretación musical y la mecanización.

Verificativa: siempre está presente en la clase de instrumento, como forma de medir los avances del estudiante en cada encuentro. Detalla la actividad que el docente de música realiza en cada sesión de clase cuando el estudiante presenta sus tareas que preparó en la semana anterior. Es característica la observación permanente de los logros alcanzados por el

estudiante; su principal objetivo es determinar los alcances clase a clase de los contenidos encomendados por el docente y cumplir al detalle los compromisos de la clase inmediatamente anterior.

Tecnologías digitales: se hace presente en un alto grado de utilización que contribuye al acceso universal y al desarrollo profesional más eficiente en el sistema educativo. Los medios audiovisuales, el campus virtual, las asesorías, la visualización de videos instructivos o tutoriales, manejo de software, conciertos, charlas, conferencias, son algunas de las múltiples oportunidades que nos ofrece el manejo adecuado de la *Tecnologías digitales*.

Corporalidad: Se refiere al trabajo corporal, percepción del movimiento o esquema corporal que no solo implica desplazamiento, sino también la ergonomía en la interpretación de un instrumento. Hace parte de ésta categoría la ejercitación y el manejo de la rítmica corporal para alimentar adecuadamente la expresión y el desarrollo de la independencia, que es necesaria en el manejo de múltiples instrumentos en los que se destacan a primera vista: la batería y el órgano de tubos.

A continuación se señalan las *estrategias de enseñanza* que predominan en el desarrollo de las clases de instrumento musical, dadas las características particulares que demanda la adquisición y comprensión de los contenidos para la interpretación de un instrumento musical.

Cuadro 16.

Estrategias de enseñanza y actividades propias de la clase de instrumento musical a partir del presente estudio.

TIPO DE ESTRATEGIA	ACTIVIDAD
Demostrativa: Representación que sirve para verificar y probar las técnicas del instrumento musical. Facilita al estudiante conocer y reconocer las diferentes técnicas de primera mano. Seguir lo que hace el profesor. Promueve una relación comunicativa entre el experto y la realidad con el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Demostración - Retroalimentación - Modelamiento - Imitación - Corrección de errores
Operacional: Manejo de las diferentes técnicas para la ejecución instrumental, la mecanización y la interpretación entre otras.	<ul style="list-style-type: none"> - Montaje de Repertorio - Sustentación de trabajos teóricos y prácticos - Interpretación

Tecnologías digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación contribuyen al acceso universal y al desarrollo profesional más eficiente en el sistema educativo.

Corporalidad: Se refiere al movimiento humano. Es la percepción del movimiento o esquema corporal.

Verificativa: Detalla la revisión que el docente de música-instrumento realiza en cada sesión de clase. Es característica la observación permanente de los logros alcanzados por el estudiante.

- Expresión instrumental
- Mecanización
- Tutoriales en vídeo
- Manejo de Software
- Asesoría virtual
- Campus virtual
- Ergonomía
- Rítmica corporal
- Ejercitación
- Montaje de Repertorio
- Expresión instrumental
- Ejercitación
- Productos desde la sustentación teórica y práctica.
- Lecturas previas

Cuadro 16. Estrategias de enseñanza y actividades propias de la clase de instrumento musical, construcción propia del autor que se presenta en esta investigación.

Cabe anotar, que no todas las estrategias están presentes en cada uno de los cursos del programa, tampoco todas aplican para todos los *estilos de aprendizaje*, dada la naturaleza de la práctica musical. En consecuencia, el siguiente cuadro permitirá el diseño de los instrumentos y posteriormente el análisis de las relaciones de acuerdo con la aplicación de los mismos.

Cuadro 17.

Estrategias de enseñanza (Barriga & Hernández, (2001), estrategias de enseñanza desde la presente investigación; y estilos de aprendizaje

Cuadro de estrategias de enseñanza desde lo propuesto por Barriga y Hernández, (2001), y de las estrategias de enseñanza propuestas desde la presente investigación y que son particulares de los cursos de instrumento musical que se realizan de manera personalizada

<i>Estilos de aprendizaje</i> (Honey & Munford, 1988)	<i>Estrategias de enseñanza</i> (Barriga y Hernández, 2001)	<i>Estrategias de enseñanza</i> propuestas desde la presente investigación particulares a los cursos de instrumento musical.
Activo	- Organizador Previo	- Demostrativa
Reflexivo	- Objetivos	- Tecnologías digitales
Teórico	- Resumen	- Corporalidad
Pragmático	- Preguntas intercaladas	- Operacional
	- Analogías	- Verificación
	- Pistas tipográficas	
	- Estructuras textuales	
	- Ilustraciones	
	- Mapas conceptuales	

Cuadro 17. Estrategias de enseñanza según Barriga & Hernández, (2001), y estilos de aprendizaje CHAEA (Honey & Alonso, 1991); estrategias de enseñanza desde la presente investigación, elaboración propia del autor.

A continuación aparece un cuadro con las *estrategias de enseñanza* propuestas desde el presente estudio, y que se privilegian en una clase de instrumento musical, tanto en su descripción como en los efectos esperados en los estudiantes, además de actividades propias en relación con los contenidos musicales. Vale la pena mencionar que este cuadro sintetiza lo planteado y que se ha desarrollado en la presente investigación.

Cuadro 18.

Estrategias de enseñanza a partir del presente estudio, efectos esperados y actividades.

TIPO DE ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	EFFECTOS ESPERADOS POR EL ESTUDIANTE	ACTIVIDADES MUSICALES
	Representación que sirve para verificar y probar las técnicas del instrumento musical. Facilita al estudiante conocer y	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido a partir de la	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración • Retroalimentación • Modelamiento



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Demostrativa	reconocer las diferentes técnicas de primera mano. Seguir lo que hace el profesor. Promueve una relación comunicativa entre el experto y la realidad con el estudiante	imitación. La visualización y la repetición. Realiza una retroalimentación constante.	<ul style="list-style-type: none"> • Imitación • Corrección de errores
Operacional	Manejo de las diferentes técnicas para la ejecución instrumental, la mecanización y la interpretación entre otras.	Realiza una codificación mecánica e interpretativa de las técnicas propias del instrumento. Contextualiza las relaciones entre la mecanización y la expresión instrumental.	<ul style="list-style-type: none"> • Montaje de Repertorio • Sustentación de trabajos teóricos y prácticos • Interpretación • Expresión instrumental • Mecanización
Tecnologías digitales	Contribuyen al acceso universal y al desarrollo profesional más eficiente en el sistema educativo.	Medios audiovisuales que permiten el manejo de software, Visualización de videos y del campus virtual Asesorías virtuales si se requiere	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoriales en vídeo • Manejo de Software • Asesoría virtual • Campus virtual
Corporalidad	Se refiere al movimiento humano. Es la percepción del movimiento o esquema corporal.	Comprende la postura adecuada para la ejecución del instrumento musical Mejora el desarrollo de la independencia corporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Ergonomía • Rítmica corporal • Ejercitación
Verificativa	Detalla la revisión que el docente de música-instrumento realiza en cada sesión de clase. Es característica la observación permanente de los logros alcanzados por el estudiante.	Alcanzar clase a clase los contenidos encomendados por el docente. Cumplir al detalle los compromisos de la clase inmediatamente anterior.	<ul style="list-style-type: none"> • Montaje de Repertorio • Expresión instrumental • Ejercitación • Productos desde la sustentación teórica y práctica. • Lecturas previas.

Cuadro 18. Estrategias de enseñanza a partir del presente estudio, efectos esperados y actividades. Elaboración propia del autor.

5.2.6. Contexto Institucional de la investigación

El programa Música de la Universidad de Antioquia a través de la Facultad de Artes se ha creado para proveer una formación íntegra de profesionales e intérpretes, en diferentes instrumentos musicales pertenecientes a las diferentes familias de instrumentos: cuerdas, maderas, bronces y percusión entre otros. En los que se destacan, oboe, flauta, clarinete, saxofón. Fagot, violín, viola, violonchelo, contrabajo, guitarra, trompeta, corno, trombón, tuba, marimba, vibráfono y redoblante, entre otros.

El programa cuenta con 3 semestres iniciales del nivel preparatorio y 8 semestres mas del nivel universitario, en el que se contempla un plan de estudios con materias como solfeo y

entrenamiento auditivo, práctica específica del instrumento, estructuras de la música, tecnologías digitales, historia de la música, ensamble, y etnomúsica, entre otras.

Igualmente el programa cuenta con las instalaciones adecuadas para la practica musical, recursos físicos, como instrumentos musicales, tableros pentagramados, y recursos tecnológicos en amplificadores y vídeo beam, entre otros, además de los recursos logísticos y humanos acordes a las exigencias de un mundo en contexto

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional reconoció la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad de Antioquia por medio de la resolución numero 2087 de 5 de septiembre de 2003; y que mediante resolución número 4909 de 24 de diciembre de 2004, se otorgó registro calificado al programa de música- instrumento a la Universidad de Antioquia para ser ofrecido en la ciudad de Medellín- Antioquia, bajo la metodología presencial; resolución que rige a partir de la fecha de su ejecutoría dada en Bogotá D. C. a los 20 de febrero de 2012 por el VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Javier Botero Álvarez.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia, promulga en el año 2009 el decreto 1290 Artículo 3, que ordena a las Instituciones Educativas que deben identificar las características personales, los intereses, los ritmos de desarrollo y los estilos de aprendizaje de los estudiantes para valorar y evaluar sus avances.

6. Diseño metodológico

Para el desarrollo metodológico y a la luz de los objetivos planteados fue necesario tener en cuenta cuatro factores a saber: en primer lugar, se presenta las fases del estudio; en segundo lugar, la población participante: estudiantes y profesores de música, en tercer lugar, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información como el cuestionario CHAEA, y el cuestionario de estrategias en enseñanza para docentes y para estudiantes. En cuarto lugar, se alude a la aplicación de la prueba piloto aplicada a docentes y estudiantes de otra institución universitaria y en quinto lugar, a las *estrategias de enseñanza* que se privilegian en una clase de instrumento musical.

En tal virtud, la presente investigación fue un trabajo de enfoque cuantitativo, que permitió la comprensión del fenómeno al emplear medios estadísticos para medir los resultados de manera concluyente, el valor agregado que tiene este tipo de investigación, es facilitar la manera de que otros puedan repetir la misma experiencia en busca de obtener resultados similares.

En el caso particular de esta investigación, el enfoque cuantitativo fue de utilidad ya que permitió encontrar la relación que existe entre los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes de música y las *estrategias de enseñanza* de los docentes del mismo campo, y su aplicabilidad en la clase de instrumento musical.

De igual modo, es un estudio de caso, que originariamente se refiere a un razonamiento en profundidad de una situación particular en una clase de música, en un espacio real y en un tiempo específico, que establece relevancia al poner a prueba modelos teóricos para intentar de esta manera una aplicación de los mismos en circunstancias de una situación de aprendizaje existente. Asimismo, es un método muy utilizado para reducir un campo muy amplio de investigación, a uno que sea mas accesible de investigar, (Stake, 1999).

Es de tipo correlacional, dado que pretendió medir el nivel de relación y la manera cómo interactúan dos o más variables entre sí, para el caso particular: los *estilos de aprendizaje* y las *estrategias de enseñanza*; esto quiere decir, que estas relaciones casi siempre se instauran dentro de un mismo contexto y a partir de la misma población. El estudio correlacional analiza si el aumento o la disminución de una variable coincide con el aumento o disminución de la otra variable en cuestión, (Llamas, J. L. G. (1994).

Es exploratoria, puesto que las búsquedas bibliográficas frente al tema arrojaron antecedentes que resultaron escasos en cuanto a la relación de ambas variables (*estilos y estrategias*). Sin embargo, los antecedentes hallados, hicieron aportes que sirvieron para ser interpretados con relación al tema específico de la investigación aquí descrita. De este modo, cuando no existen investigaciones previas sobre el objeto de estudio o cuando el tema impide sacar más conclusiones sobre aspectos relevantes, se requiere explorar, indagar y descubrir. (Grajales, 2000).

Por otra parte, para caracterizar los *estilos de aprendizaje* en los estudiantes se utilizó el CHAEA (Cuestionario Honey & Alonso de *Estilos de aprendizaje*, 1992). Esta tipología de estilos que presenta el CHAEA se eligió a partir del reconocimiento como instrumento válido para identificar los estilos de aprendizaje de estudiantes, comprobado y ratificado en diferentes estudios, y además por la confiabilidad que presenta para los resultados en investigaciones de esta naturaleza. Prueba de ello es el gran número de investigaciones que lo han empleado como instrumento de medición. (Ver anexo cuestionario CHAEA)

Luego, para describir las *estrategias de enseñanza* utilizadas, se construyó un cuestionario cuyos ítems fueron diseñados a partir de los objetivos que esta investigación proyectó alcanzar, caracterizando cada una de las 14 *estrategias de enseñanza* en cinco ítems que se encontraron en estrecha relación con cada estrategia descrita, permitiendo de esta manera, analizar la relación entre estudiantes y docentes, desde la mirada del docente y desde

la mirada de sus estudiantes. Cabe anotar que de la combinación de varias estrategias resultó una estrategia más denominada *multimodal* (Walsh, 2006) (Ver anexos cuestionario de *estrategias de enseñanza-docentes, estrategias de enseñanza-estudiantes*).

Antecedió a la aplicación final, una prueba piloto del cuestionario de *estrategias de enseñanza*, el cual fue realizado por docentes y estudiantes de música en diferentes instrumentos musicales como: piano, bajo, guitarra y percusión, entre otros. Igualmente, se le aplicó el Alpha de Cronbach, arrojando inicialmente una confiabilidad significativamente alta de 0,97 en estudiantes y relativamente baja de 0,422 en docentes.

A partir de las modificaciones posteriores, la consistencia del Alpha aumentó en 0,9725 en estudiantes, y de 0,9725 en docentes, lo que garantiza que la consistencia interna del mismo es alta y supera los estándares deseables para ser aplicado a los resultados de la encuesta final.

Al comparar estas evidencias, la información recolectada tanto de los resultados de los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes como de las *estrategias de enseñanza* desde la mirada de los estudiantes, y de las *estrategias de enseñanza* desde la mirada de los docentes, permitió el análisis para establecer la relación entre ambas variables.

Variables de estudio

Primer Variable, *Estilos de aprendizaje*: J.W. Keefe, citado por Alonso, Gallego y Honey, (2001), el cual los define como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje, (Keefe, 1988).

Igualmente Peter Honey y Allan Mumford, citados por Alonso et al. (2001), se refieren a los *estilos de aprendizaje* como la descripción de actitudes y comportamientos que

determinan la forma preferida de aprendizaje del estudiante o individuo. (Honey & Mumford, 1982).

Segunda Variable, *Estrategias de enseñanza*: las cuales son los procedimientos que pueden diseñar y utilizar el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos en sus estudiantes y que se deben realizar de forma heurística, flexible y reflexiva, (Barriga y Hernández, 2001).

6.1 Fases del estudio

A partir de los objetivos trazados desde el comienzo del presente estudio, se configuraron dos categorías de análisis: por una parte con respecto a los *estilos de aprendizaje* y por otra con respecto a las *estrategias de enseñanza* aplicadas en un contexto específico, a los docentes y a los estudiantes de música.

Con esa finalidad, fue necesario realizar una programación organizada que permitió en el trabajo de campo, la aplicación y recolección de los cuestionarios tanto a estudiantes y docentes, como proceso de reconocimiento del contexto.

Al respecto, la investigación permitió varias fases para su desarrollo y aplicación, en las que se mencionan inicialmente, la elaboración de un cuestionario de *estrategias de enseñanza* con 75 preguntas, mediante un sistema de respuestas de escala Likert, a saber: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, y nunca; y tres preguntas abiertas de orden conceptual sólo para docentes, que como instrumento de medida, permitió y facilitó la caracterización, el análisis de resultados y el contraste entre diversos puntos de vista de estudiantes y docentes, sujeto de estudio en esta investigación.

Posteriormente, se aplicó la prueba piloto a los estudiantes y docentes de la Fundación Universitaria Bellas Artes Medellín. Posteriormente se hizo la recolección de los mismos a estudiantes y docentes, y se tuvieron en cuenta las recomendaciones y consideraciones que requerían mayor claridad en los cuestionarios; seguidamente se le aplicó el Alpha de Cronbach para determinar la veracidad, de la cual se determinó una confiabilidad alta en estudiantes y baja en docentes.

Una vez tenidas en cuenta las observaciones por estudiantes y docentes de la prueba piloto, se les aplicó los cuestionarios a estudiantes de música de la Universidad de Antioquia; inicialmente el cuestionario de *estrategias de enseñanza* desde la mirada de los estudiantes; después el cuestionario de *estilos de aprendizaje* CHAEA a estudiantes; y por último se aplicó el cuestionario de *estrategias de enseñanza* desde la mirada de los docentes.

Teniendo en cuenta los datos arrojados por estudiantes y docentes, se pasó a la realización de un plan de análisis, que accedió posteriormente a su respectivo análisis. Éste comprendió detalladamente el estudio de cada estilo y de cada estrategia, de cada ítem del cuestionario de estrategias y de cada ítem del cuestionario de estilos, además de las variables arrojadas por grupos de sexo, edad, e instrumento musical, entre otros, para así determinar resultados concluyentes.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos y analizados, se presentan varias conclusiones que dan cuenta del trabajo desarrollado en la presente investigación y que permitieron establecer la relación existente entre las *estrategias de enseñanza* y los *estilos de aprendizaje* de docentes y estudiantes de música, respectivamente.

6.2 Población participante

La población de la muestra para esta investigación fue conformada por estudiantes y docentes de diferentes instrumentos musicales (percusión, piano, violín, viola, violonchelo, contrabajo,

trompeta, corno, bombardino, trombón, flauta, oboe, clarinete, saxofón, fagot y guitarra) todos ellos pertenecientes al programa de pregrado de instrumento musical de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, quienes de manera voluntaria participaron en el diligenciamiento de los cuestionarios. Cabe anotar, que no participaron en este muestreo los estudiantes y docentes de licenciatura, canto y composición.

La población participante, estuvo conformada por 99 estudiantes, que corresponde al 52% real del total del programa de música-instrumento que cursan los semestres 1° al 10°, con el fin de determinar los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes

La mayoría de los estudiantes fueron hombres con el 69.7%, tendencia que es recurrente en este programa. Con respecto a la edad de los estudiantes contenidos en la muestra, varía entre 17 y 33 años de edad, siendo el grupo de estudiantes entre 17 y 25 años los que mayoritariamente conformaron la muestra con un 66.6% del total.

De igual forma, la mayoría de la población docente fueron hombres con el 68.4%. Con respecto a la edad, correspondió al grupo de edades entre 30 y 68 años, registrando un porcentaje similar entre el grupo de docentes entre 30 a 40 años con el grupo de docentes mayores de 40 años con un 47.4% del total.

Por otra parte, la población de la muestra para describir las *estrategias de enseñanza* implementadas por los docentes, estuvo conformada por 19 de ellos que correspondió a un 65.5% real del total de los profesores de instrumento musical. Lo cual permitió que desde los resultados obtenidos fueran aprovechadas diferentes características específicas de cada uno de ellos y el reconocimiento de las *estrategias de enseñanza* utilizadas. (Ver tabla 22). La distribución de la población participante fue la siguiente:

Cuadro 19.

Instrumento musical, estudiantes y docentes de la facultad de música

#	INSTRUMENTO MUSICAL	Nº DE ESTUDIANTES	Nº DE DOCENTES
1	Percusión	14	1
2	Piano	14	2
3	Violín	12	2
4	Flauta	9	1
5	Trombón	8	2
6	Clarinete	8	1
7	Saxofón	6	1
8	Contrabajo	5	1
9	Guitarra	5	2
10	Trompeta	4	1
11	Bombardino	4	1
12	Corno	3	2
13	Oboe	2	1
14	Violonchelo	2	1
15	Fagot	2	0
16	Viola	1	0
	TOTALES	99	19

Cuadro 19. Instrumento musical, estudiantes y docentes de la facultad de música. Elaboración propia desde la presente investigación.

6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

El instrumento que se utilizó para *estilos de aprendizaje* fue el CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de *Estilos de aprendizaje*), el cual es la adaptación española del *Learning Style Questionnaire* (LSQ) de Honey y Mumford (1982) y validada por Catalina Alonso y Peter Honey, (1992).

Esta caracterización de *estilos de aprendizaje* se eligió a partir de la popularidad con el que cuenta el Test de CHAEA en la actualidad, el cual ha sido adaptado al terreno académico y al idioma español. Prueba de ello es el gran número de investigaciones que lo han empleado como instrumento de medición: En él se determinan cuatro preferencias: *activo*, el estudiante hace y prefiere algo nuevo en todo momento; *reflexivo*, el estudiante prefiere reflexionar antes de sentarse a interpretar un instrumento; *teórico*, el estudiante se basa en soportes teóricos para complementar su experiencia musical; y *pragmático*, el estudiante prefiere la

experimentación directa con el instrumento musical. Consta de 80 Ítems con dos opciones de respuesta cerrada: de acuerdo (+), y en desacuerdo (-). (Ver anexo Cuestionario de *estilos de aprendizaje* CHAEA.

Por otra parte, los docentes del programa de música-instrumento, realizaron una encuesta para describir las *estrategias de enseñanza*, la cual permitió reconocer las estrategias implementadas a sus estudiantes, y estuvo conformada por un cuestionario de 75 ítems de selección en escala Likert de cinco niveles, la cual ha sido una escala utilizada inicialmente por Rensis Likert (1932), y comúnmente utilizada para medir de manera psicométrica actitudes en los encuestados. Para este caso, la valoración que se presentó fue de tipo ordinal, con una escala que fue desde: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca; y tres ítems al final para ser respondidas de manera abierta.

Con referencia al instrumento para la validación de las *estrategias de enseñanza*, éste fue soportado y adaptado a partir de 9 estrategias propuestas por Barriga y Hernández (2001), y cinco específicas en el campo de la música-instrumento propuestas en el presente estudio, y que se fundamentan en las pedagogías musicales a través de diversas metodologías de aplicación en la música. y adaptadas de acuerdo con el contexto de la enseñanza musical. (Ver tabla 24).

De esta manera, el cuestionario de *estrategias de enseñanza* estuvo conformado por cinco ítems correspondientes a cada una de las 9 estrategias propuestas por Barriga y Hernández (2001), mas cinco ítems correspondientes a las *estrategias de enseñanza* propuestas en el presente estudio, y cinco ítems más de la categoría *multimodal*, que se refiere a la combinación de más de un modo o categoría que puntúan de manera parecida o igual con valoración alta, promedio o baja, (Walsh, 2006); de la siguiente forma:

Cuadro 20.

Estrategias de enseñanza de acuerdo con cada ítem

#	ESTRATEGIA	ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO
1	Organizador Previo	1, 18, 34, 51, y 67
2	Objetivos	2, 19, 35, 52 y 68
3	Resúmenes	3, 20, 36, 53 y 69
4	Ilustraciones	4, 21, 37, 54 y 70
5	Preguntas Intercaladas	5, 22, 38, 55 y 71
6	Analogías	6, 23, 39, 56 y 72
7	Pistas tipográficas	7, 24, 40, 57 y 73
8	Estructuras textuales	8, 25, 41, 58 y 74
9	Mapas conceptuales	9, 26, 42, 59 y 75
10	Demostrativa	10, 27, 43, 60 y 14
11	Operacional	11, 28, 44, 61 y 47
12	Corporalidad	12, 29, 45, 62 y 17
13	<i>Tecnologías digitales</i>	13, 33 46, 63 y 30
14	Verificativa	15, 31, 48, 65 y 64
15	Multi-modal	16, 32, 49, 66 y 50

Cuadro 20. Estrategias de enseñanza de acuerdo con cada ítem. Elaboración propia del autor.

Además, el cuestionario contó con varios ítems de tipo información personal, como lo fueron: edad, sexo, grado de escolaridad, formación profesional, experiencia laboral, y antigüedad en la universidad, entre otras.

A continuación se presenta una tabla con las técnicas e instrumentos de recolección de la información.

Cuadro 21.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Objetivos Específicos	Técnica	Instrumentos	Tópicos
Caracterizar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes del pregrado de música de la Universidad de Antioquia	Cuestionario	CHAEA de Honey-Alonso, (1992). El cual consta de 80 Ítems con dos opciones de respuesta cerrada: de acuerdo (+), y desacuerdo (-).	<i>Estilos de aprendizaje:</i> - Activo, - Reflexivo, - Teórico - Pragmático
Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de acuerdo con el instrumento que enseña, el género y la edad.	Cuestionario dirigida a docentes	<p>Cuestionario de <i>estrategias de enseñanza</i>, elaborado desde el presente estudio diligenciado desde la mirada de los docentes. Encuesta tipo Likert dirigida a docentes piloteada y sometida a juicio de expertos. Se aplicará Alpha de Cronbach. Será diseñada de acuerdo con el contexto musical</p> <p>Para realizar una mejor caracterización de la población de docentes sujeto de estudio, a este cuestionario se agregarán campos de información personal: edad, género, escolaridad, e instrumento musical que enseña, entre otros.</p> <p>El instrumento incluirá ítems de respuestas abiertas relacionadas con la concepción sobre estrategias de enseñanza, para lograr mayor nivel de confiabilidad en las repuestas de los docentes, dado que una cosa es lo que el docente expresa y otra es lo que verdaderamente hace.</p>	<p><i>Estrategias de enseñanza</i> según Barriga y Hernández (2001).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizador previo - Objetivos - Resúmenes - Ilustraciones - Preguntas intercaladas - Analogías - Pistas tipográficas - Estructuras textuales - Mapas conceptuales
	Cuestionario dirigida a estudiantes	<p>Cuestionario de <i>estrategias de enseñanza</i>, elaborado desde el presente estudio y desde la mirada de los estudiantes. Encuesta tipo Likert dirigida a estudiantes piloteada y sometida a juicio de expertos. Se aplicará Alpha de Cronbach. Será diseñada de acuerdo con el contexto musical.</p> <p>Para realizar una mejor caracterización de la población de estudiantes sujeto de estudio, a este cuestionario se agregarán campos de información personal como: edad, género, instrumento musical que estudia, entre otros.</p>	<p>Estrategias específicas en el campo de la música-instrumento propuestas en el presente estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demostrativa - Operativa - Corporalidad - <i>Tecnologías digitales</i> - Verificativa



<p>Analizar las <i>estrategias de enseñanza</i> de los docentes de música y su relación con los <i>estilos de aprendizaje</i> de sus estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos aplicados: CHAEA, - Encuestas tipo Likert aplicadas a docentes y estudiantes. - Cuestionario de estrategias de enseñanza 	<p>En el caso particular de esta investigación, se pretende triangular la apreciación que presentan los docentes con respecto a las <i>estrategias de enseñanza</i> desde la mirada personal y desde la apreciación de sus estudiantes. También se incluirán preguntas abiertas relacionadas con las concepciones sobre el aprendizaje de la música que permitan ir más allá de la autopercepción del docente al indagar sus <i>estrategias de enseñanza</i>.</p> <p>Para este tercer objetivo se utilizarán técnicas de análisis cuantitativo a partir de los datos arrojados por la aplicación de instrumentos.</p>	<p>Los antes mencionados.</p>
---	---	---	-------------------------------

Cuadro 21. Técnicas e instrumentos de recolección de la información, a partir del CHAEA de Honey-Alonso, (1992); y Estrategias de enseñanza según Barriga y Hernández (2001); y Estrategias específicas en el campo de la música propuestas en el presente estudio.

6.4 Prueba piloto

Antes de la aplicación del cuestionario de *estrategias de enseñanza* a estudiantes y docentes del programa de música–instrumento de la Universidad de Antioquia, se ha realizado una prueba piloto con dicho cuestionario, a estudiantes y docentes de música–instrumento del programa de música de la Fundación Universitaria Bellas Artes Medellín, para su viabilidad y validación. Por otra parte, no se aplicó prueba piloto al cuestionario CHAEA, ya que este cuenta con una validación ampliamente reconocida por diferentes investigaciones desde 1992.

Seguidamente, esta muestra contó con la participación de 15 estudiantes de cinco instrumentos musicales diferentes, a saber: piano, bajo, trompeta, guitarra, y batería. De los cuales el 70% de la muestra fueron hombres, y el 30% fueron mujeres. En relación a la edad, se observó que las edades de los estudiantes oscilan entre 20 y 28 años.

Por otra parte, el instrumento aplicado a los docentes contó con la participación de cinco profesores, en donde sus edades oscilaron entre 30 a 50 años de edad; siendo el 80% de la muestra hombres, y el 20% mujeres.

La prueba piloto contribuyó al mejoramiento de los ítems del cuestionario de *estrategias de enseñanza*, ya que se tuvo en cuenta las opiniones y se dio respuesta a los interrogantes formulados por docentes y estudiantes, que fueron determinantes para realizar los respectivos ajustes al omitir algunos de ellos y darle mayor claridad a los ítems del mismo. Seguidamente, y para determinar la viabilidad, efectividad y veracidad del cuestionario de *estrategias de enseñanza*, se le aplicó el Alpha de Cronbach arrojando los siguientes resultados:

6.4.1 Prueba piloto a estudiantes del instrumento de *estrategias de enseñanza*.

En el instrumento de estudiantes se evidenció que existe un nivel del Alpha de Cronbach que es significativamente alto de 0,97. Sin embargo, dentro del instrumento se observaron ítems que debieron ser revisados a saber:

- Ítems correlacionados negativamente: son los que aparecen señalados en rojo (ver tabla 25). Es posible que estos ítems que estuvieron redactados de forma contraria a los demás, es decir que mientras todos los ítems representaron situaciones ideales, estos presentaron situaciones no ideales, por lo cual fue necesario invertir la escala para recalcular el Alpha.
- Ítems no correlacionados: algunos ítems aparecen con la palabra NaN (ver tabla 25), lo cual significa que para el ítem no fue posible estimar el coeficiente de correlación. Fue importante revisar la redacción de estos ítems ya que mejoraron la variabilidad de las respuestas, es posible que varias de las personas contestaron siempre lo mismo, lo cual hizo que el ítem aportara poco valor. (Ver anexo 1: Alpha de Cronbach –prueba piloto de estudiantes).

6.4.2. Prueba piloto a docentes del instrumento de *estrategias de enseñanza*.

La encuesta de docentes arrojó un valor de Alpha de Cronbach de 0,422 que puede considerarse baja. En general, éste se presentó por el hecho de una mayor cantidad de ítems que están correlacionados negativamente, o no fue posible calcular su correlación debido a que todos respondieron igual. Lo anterior también pudo deberse a que la muestra para la prueba piloto fue baja. En este caso se sugirió incrementar el número de docentes de la muestra y hacer una revisión de los ítems con inconsistencias. (Ver anexo 3: Alpha de Cronbach – prueba piloto docentes).

En consecuencia, una vez tenidas en cuenta las observaciones por parte de docentes y estudiantes, las modificaciones posteriores mejoraron la consistencia del Alpha de Cronbach aumentando en 0,9725 en estudiantes, y en 0,9725 en docentes, lo que garantizó que la consistencia interna del mismo y las correlaciones fueron altas positivamente, superando los estándares deseables; es decir, ninguno de los ítems reflejó problemas ni debió ser retirado de la prueba para proseguir y ser aplicado a los resultados de la encuesta final a estudiantes y docentes de la Universidad de Antioquia.

7. Plan de análisis

Este apartado describió los aspectos necesarios para realizar el análisis descriptivo de los resultados de los instrumentos aplicados: *estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje* para estudiantes y docentes del pregrado de Instrumento Musical de la Universidad de Antioquia. Adicionalmente, pretendió determinar y caracterizar los principales rasgos y resultados de la población objeto a través de la aplicación de pruebas inferenciales para determinar las diferencias presentadas en razón del género, la edad, el tipo de instrumento y el semestre de aplicación. De igual forma, fue necesario establecer pruebas de correlación estadística entre los resultados de las *estrategias de enseñanza* y los *estilos de aprendizaje* para determinar la existencia de correspondencias exitosas entre unas y otras; finalmente, se establecieron pruebas de fiabilidad de todos instrumentos utilizados en el estudio.

A partir de la información recolectada en los tres cuestionarios, se tuvo en cuenta los objetivos específicos planteados al inicio de la presente investigación. De la siguiente manera:

En primer lugar, se dio consecución a lo propuesto en el primer objetivo específico, el cual comprendió el análisis descriptivo de las características de cada uno de los estilos a la población de estudiantes en cuanto al sexo, por grupos de edad, e instrumento musical. Seguidamente, los resultados obtenidos a través del primer cuestionario de *estilos de aprendizaje* CHAEA (Honey & Alonso, 1992), sirvieron para caracterizar los *estilos de aprendizaje* predominantes en los estudiantes, los cuales fueron diligenciados por los estudiantes del programa de música. A este instrumento, no fue necesario realizarle un análisis de consistencia interna a través del Alpha de Cronbach, ya que ha alcanzado una alta valoración a nivel internacional.

En segundo lugar, se dio consecución a lo propuesto en el segundo objetivo específico, el cual se enfocó en el estudio descriptivo de los resultados del segundo cuestionario de *estrategias de enseñanza*, que desde la mirada de los estudiantes, respondió a la descripción

de las *estrategias de enseñanza* utilizadas por sus docentes y de acuerdo con el instrumento musical que interpreta el estudiante, el género y la edad. A este instrumento se le aplicó un análisis de consistencia interna a través del Alpha de Cronbach.

En tercer lugar, se continuó con lo propuesto en el segundo objetivo específico, el cual comprendió el análisis descriptivo de la población de docentes en cuanto al sexo, por grupos de edad, e instrumento musical que enseña. Posteriormente, el análisis de los resultados obtenidos a través del tercer cuestionario de *estrategias de enseñanza* desde la mirada de los docentes, respondió a la descripción de las *estrategias de enseñanza* aplicadas en la clase personalizada de instrumento musical. A este instrumento también se le aplicó un análisis de consistencia interna a través del Alpha de Cronbach.

En cuarto lugar, se tuvo en cuenta tres ítems más de respuestas abiertas de orden conceptual sólo para docentes, dispuestas al final del cuestionario. Dado que las opiniones docentes fueron diversas, se implementó una codificación y una categorización que facilitó concentrar cada una de las aseveraciones impartidas por ellos, a través de la asignación de diferentes colores para agrupar de manera relacionada y con enunciados similares. Igualmente a los docentes se les asignó un código para establecer semejanzas y diferencias.

En quinto lugar, se dará consecución a lo propuesto en el tercer objetivo específico, el cual distingue el análisis de las *estrategias de enseñanza* de los docentes de música y su relación con los *estilos de aprendizaje* de sus estudiantes, desde la información arrojada por los ítems de respuestas cerradas para estudiantes y docentes, y de los ítems de respuestas abiertas para los docentes. De igual forma, será necesario establecer pruebas de correlación estadística, a través del test de Pearson con un nivel de significancia estadística de 0,05, entre los resultados de ambas variables que comprobarán la existencia de correspondencias exitosas entre ellas.

Finalmente, se utilizó el Alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad de todos los instrumentos utilizados en el presente estudio; adicionalmente, los principales rasgos y resultados de la población objeto, serán determinados y caracterizados a través de la aplicación de ítems complementarios de información personal para establecer características presentadas en razón del sexo, la edad, el tipo de instrumento, la escolaridad y la antigüedad en la universidad, entre otros; en el cual su análisis se realizó de manera descriptiva a través de las medidas de tendencia central para las variables de interés y resúmenes de frecuencia para la clasificación de variables categóricas.

La estimación del Alfa de Cronbach se hizo con el programa estadístico R versión 3.2.2, la cual en su librería “psych” versión 1.5.8 contiene la función Alpha. Para las correlaciones se utilizó la prueba de Pearson de la función “cor.test” de la librería “stats” versión 3.3.0.



8. Análisis de resultados

A partir de la información recolectada en los tres cuestionarios, se presentó un informe final de cada uno de los resultados obtenidos, que dieron cuenta de los objetivos específicos planteados al inicio de la presente investigación, y de qué manera se cumplieron en el transcurso de la misma.

En primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de los resultados obtenidos a través del primer cuestionario de *estilos de aprendizaje* CHAEA (Honey & Alonso, 1992), para caracterizar los *estilos de aprendizaje* predominantes en los estudiantes de música.

En segundo lugar, se realiza el análisis descriptivo del cuestionario de *estrategias de enseñanza*, desde la mirada de los estudiantes, de acuerdo con el instrumento musical que interpreta, el género y la edad.

En tercer lugar, se presenta el análisis del tercer cuestionario de *estrategias de enseñanza*, desde la mirada de los docentes, de acuerdo con el instrumento que enseña, el género y la edad.

En cuarto lugar se presenta el análisis de tres ítems de respuestas abiertas a docentes al final del cuestionario de *estrategias de enseñanza*.

En quinto lugar, se muestra el análisis de las *estrategias de enseñanza* de los docentes y su relación con los *estilos de aprendizaje* de sus estudiantes, desde la información arrojada por los ítems de respuestas cerradas para estudiantes y docentes, y de los ítems de respuestas abiertas para los docentes.

A continuación se presenta el análisis de los resultados recogidos a partir de la aplicación de tres instrumentos; *estilos de aprendizaje* a estudiantes; *estrategias de enseñanza* desde la mirada de los docentes; y *estrategias de enseñanza* desde la mirada de los estudiantes, que tuvo como finalidad establecer la relación entre los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes de música y las *estrategias de enseñanza* de sus docentes en la clase

personalizada de instrumento musical, identificando la prevalencia en los *estilos de aprendizaje* y reconociendo el enfoque de los docentes con respecto a las *estrategias de enseñanza* utilizadas.

8.1 Análisis de los resultados de estudiantes

En virtud de lo expuesto anteriormente, se contó con la participación de una muestra de 99 estudiantes de los cuales, su gran mayoría, el 69.7% fueron hombres, y el resto 29.3% de la muestra fueron mujeres, todos pertenecientes al pregrado de música-instrumento de la Universidad de Antioquia.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, esta muestra contó con la participación de estudiantes pertenecientes a 16 instrumentos musicales diferentes a saber: piano, violín, viola, violonchelo, contrabajo, oboe, clarinete, flauta, saxofón, fagot, trompeta, trombón, bombardino, corno, guitarra, y percusión, de los cuales, se obtuvo una mayor representación para piano y percusión con el 14,1% cada uno, seguido de violín con el 12,1%. Por su parte, los instrumentos que tuvieron una representación media fueron flauta con el 9.1%, trombón y clarinete con el 8.1% en cada caso. Los instrumentos con la menor participación fueron viola con el 1%, violonchelo, oboe y fagot, cada uno con el 2% del total.



Gráfico 1. Muestra de estudiantes por sexo. Elaboración propia del autor

Al respecto, se observa una sintonía con respecto al número de la muestra en relación al sexo, dado que es recurrente en el programa de música que haya más estudiantes hombres que mujeres. Puede ser debido a una situación cultural que privilegiaba la participación de los hombres en la interpretación musical y que data desde el comienzo de los primeros conservatorios de música en Europa, en donde una minoría de los instrumentos musicales estaban relegados a las mujeres, es el caso de instrumentos como, el piano, el violín, la flauta y el arpa, ente otros; quedando de esta manera, en desventaja en comparación al sexo masculino, que disponía de una diversidad mayor de instrumentos musicales como: trompeta, corno, trombón, tuba, bombardino, clarinete, saxofón, batería, percusión, oboe, fagot, y clavicénvalo, entre otros; incluso los hombres también tuvieron acceso a los mismos que interpretaban las mujeres. Hoy en día la mayoría de los instrumentos musicales cuentan con una participación mixta, pero que sigue teniendo mayor participación del sexo masculino.

Por otra parte, la representatividad de los instrumentos musicales no fue la misma, dado que, tradicionalmente los programas de música cuentan con más estudiantes de uno u otro instrumento musical; esto puede deberse a la conformación que tiene la orquesta sinfónica, en donde hay un mayor número de violines, violas, violonchelos y contrabajos; y siendo en menor número los oboes, flautas y clarinetes: Se puede observar que se ajusta a los estándares generales, al compararse con la población de la muestra coincidiendo de manera favorable.

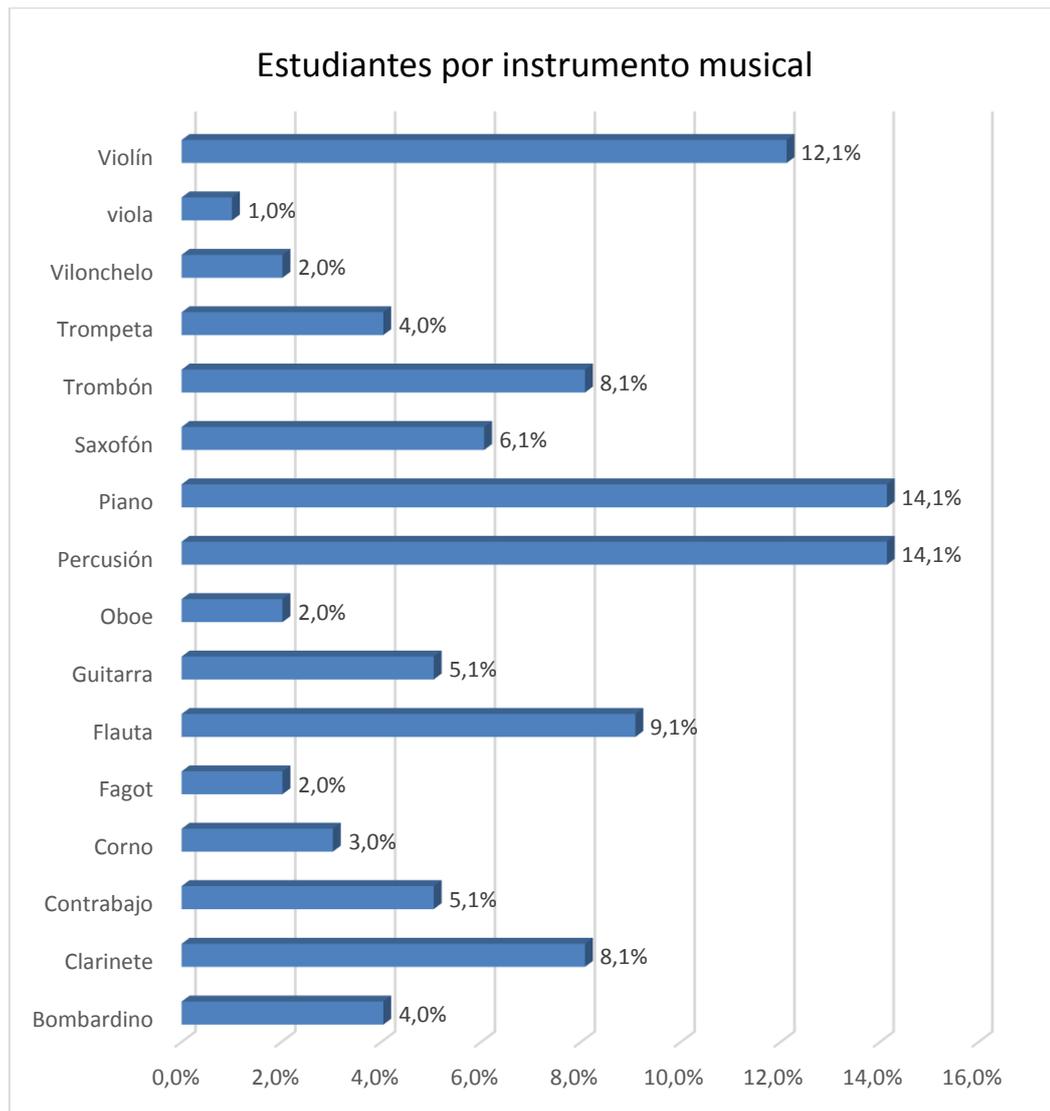


Gráfico 2. Estudiantes por instrumento musical. Elaboración propia del autor.

En relación con la edad se observó que, las edades de los estudiantes de la muestra, oscilaron entre 17 y 33 años. De este grupo el 34.3% tiene entre 17 y 20 años, el 32.3% tiene entre 20 y 25 años y el 16.2% tuvo más de 26 años. Esto indicó que la mayoría de los estudiantes estuvieron entre los 17 y 20 años de edad. Esta distribución se usó para la ubicación de los resultados por ítem, por *estilo de aprendizaje* y por *estrategia de enseñanza*. En cuanto al 17.2% de la muestra no respondió al ítem de la edad.

De estas evidencias, se reafirma que los estudiantes de pregrado de música que oscilan entre los 17 y 25 años de edad, están en las edades ideales para el aprendizaje musical,

teniendo en cuenta que llegan a estos programas con fundamentos musicales de estudios anteriormente realizados; dado que, continúa el paradigma sobre estudios musicales en edades superiores a los 30 años, que dificulta el grado de aprendizaje y obstaculiza el logro alcanzado por un concertista. (Ver ilustración 3).

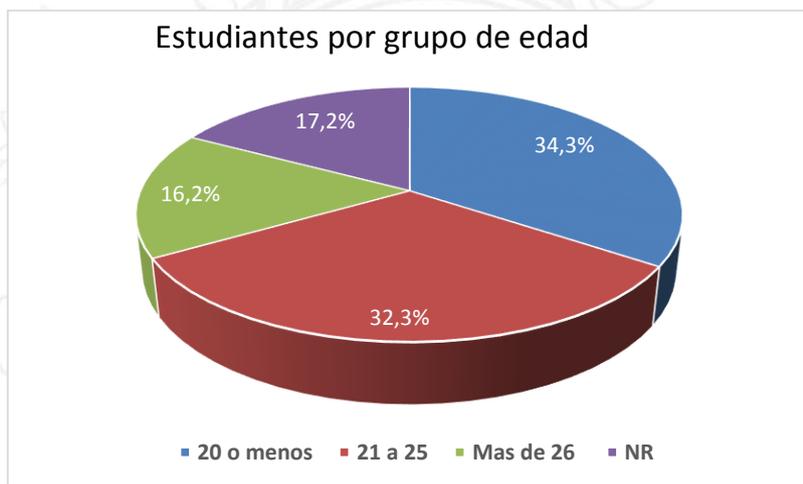


Gráfico 3. Estudiantes por grupo de edad. Elaboración propia el autor.

8.1.1 Resultados Instrumento *Estilos de aprendizaje CHAEA* a Estudiantes.

Este instrumento permitió identificar los *estilos de aprendizaje* más significativos que presentan este grupo de estudiantes. De acuerdo con el instrumento se determinaron los *estilos de aprendizaje* predominantes entre los estudiantes, de acuerdo con los puntajes mayoritarios entre los estilos *activo, reflexivo, teórico y pragmático*. Sin embargo, en algunos casos se presentan similitudes entre los estilos, por lo cual se muestran como de categoría *multimodal*, representación que se refiere a la combinación de mas de un solo modo o categoría que puntúa de manera parecida o igual con valoración alta, promedio o baja, (Walsh, 2006).

De estas evidencias, se pudo apreciar que el estilo de aprendizaje predominante entre los estudiantes de música, correspondió al estilo *reflexivo* con el 56,6%, esto quiere decir, que los estudiantes de musica tienden a sentirse mas a gusto como observadores, analizando sus experiencias desde muchas perspectivas distintas, recogiendo datos y considerarlos para

lograr una mejor interpretación musical. Es por esto que contemplan las implicaciones en el estudio de una técnica antes de ponerla en práctica. Por tal razón, se les ve en las clases observando y escuchando atentamente antes de hablar, para después ofrecer observaciones y analizar la situación en particular. (Alonso, Domingo, Honey. 1994).

En segundo lugar, y de acuerdo con las valoraciones de los estudiantes, apareció el estilo *multimodal* con el 20,2%, el cual se conformó a partir de diferentes características similares entre dos o más *estilos de aprendizaje*. (Ver ilustración 4).

En tercer lugar se presentó el estilo el *teórico* con el 14,1%, que correspondió a los estudiantes que piensan de forma secuencial al sintetizar la información lógica y la racionalidad. Por tal razón los estudiantes aprenden mejor a partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presentan un desafío, además, cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. (Alonso, Domingo, Honey. 1994).

En cuanto a los *estilos de aprendizaje* menos sobresalientes, aparece el estilo *activo* con el 5,1%, que correspondió a los estudiantes que necesitan actividades nuevas todo el tiempo, de lo contrario pierden su interés. No son disciplinados con planes a largo plazo ni consolidan proyectos largos, tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias; y el estilo *pragmático* con tan sólo el 4% en los estudiantes, que correspondió a aquellos esencialmente prácticos, que les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas al comprobar si funcionan en la práctica, les gusta tomar decisiones y resolver problemas. (Alonso, Domingo, Honey. 1994).

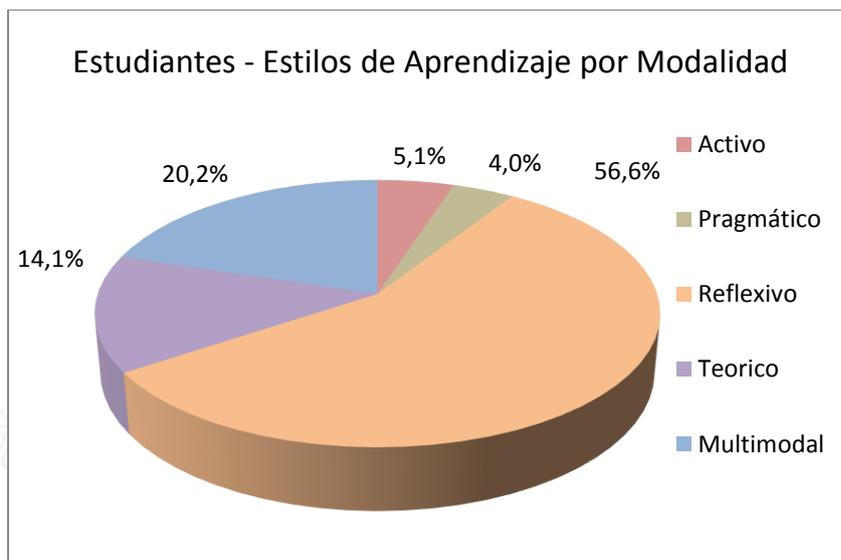


Gráfico 4. Estudiantes - Estilos de Aprendizaje por Modalidad. Elaboración propia del autor.

En consecuencia, cuando se desvinculan las categorías *modales*, se puede observar que al interior de la categoría *multimodal*, la combinación más fuerte se presentó en el estilo *reflexivo-teórico* con el 7,1%; seguido del *teórico-pragmático* y del *activo-reflexivo* con el 4%; y finalmente el *activo-pragmático* con el 3%.

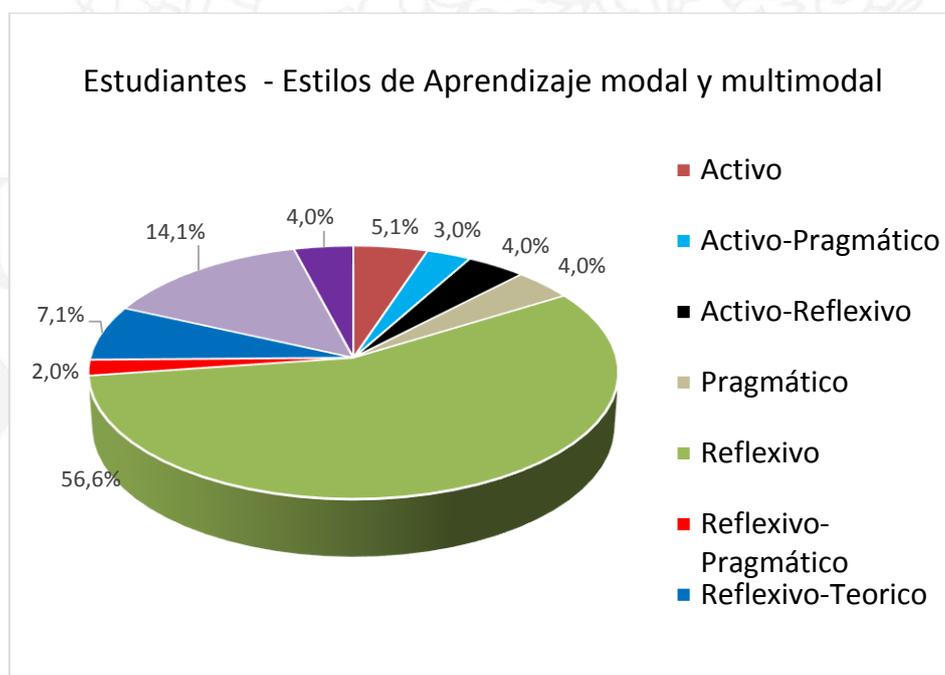


Gráfico 5. Estilos de aprendizaje por modalidad y multimodal – estudiantes. Elaboración propia del autor

Lo anterior ratifica que, cuando se determinan los estilos predominantes desde la categoría *multimodal*, la distribución se concentra especialmente en la combinación entre los estilos *reflexivo-teórico* con el 42,4%; seguido de la combinación entre *reflexivo-pragmático* con el 15,2%; y del *activo-reflexivo* con el 11,1%. Por su parte, entre las combinaciones menos valoradas se encuentra los estilos *activo-teórico*, con el 3%; y el *activo-teórico-pragmático* con tan solo el 1% del total.

Esto da lugar a reconocer que, los *estilos de aprendizaje* predominantes en los estudiantes de música se destacan basicamente en dos modalidades, en el estilo *reflexivo* y en el estilo *teórico*, al punto de consolidar una estrategia *multimodal* de alta valoración también, a partir la categoría de estilos *reflexivo-teórico*; caso contrario se aprecia en la combinación del estilo *reflexivo-pragmático* que puntúa lejos de la primera combinación *multimodal*. (Ver gráfico 2).

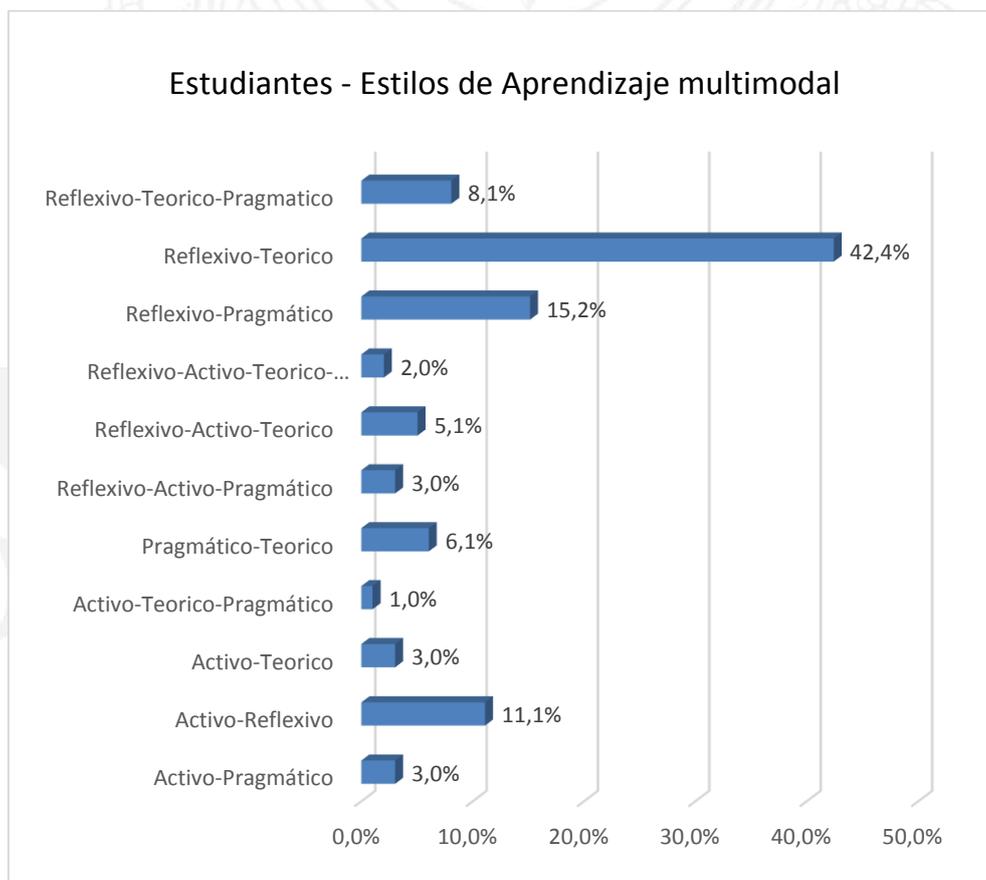


Gráfico 6. Estilos de aprendizaje Multimodal – estudiantes. Elaboración propia del autor.

De igual manera, cuando se revisaron las diferencias entre hombres y mujeres con respecto a los *estilos de aprendizaje*, se puede evidenciar que en general los hombres dieron mayor valoración a cada estilo: a excepción del estilo *reflexivo*, que fue mayoritariamente valorado por las mujeres. En general la valoración para hombres y mujeres fue muy pareja, solo el estilo *teórico*, mostró mayor diferenciación entre ambos sexos con 0.9 puntos. La diferencia más escasa estuvo en los estilos *reflexivo* y *activo* con tan solo el 0.2 puntos, y la diferencia intermedia estuvo en el estilo *pragmático* con 0.8 puntos.

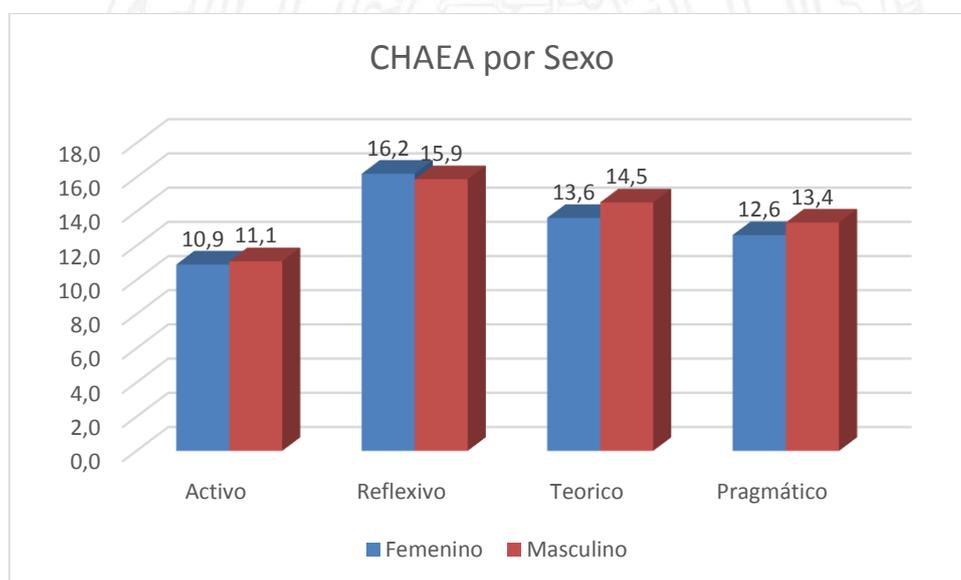


Gráfico 7. Estilos de aprendizaje por grupo de sexo – estudiantes. Elaboración propia del autor.

De acuerdo con la edad, fue posible determinar diferencias importantes entre las valoraciones de *estilos de aprendizaje*. Sistemáticamente, el grupo de más de 26 años presentó valoraciones más altas en cada uno de los estilos, mientras que las valoraciones más bajas estuvieron en el grupo de menos de 20 años. El grupo de 21 a 25 años estuvo de manera general en las valoraciones intermedias, sin embargo, del estilo *reflexivo* tuvo mayor valoración entre este grupo de estudiantes con 16 puntos. Las diferencias que se presentaron entre los tres grupos son leves en la mayoría de los casos, a excepción del estilo *activo*, el cual

muestra la mayor diferencia entre el grupo de menos de 20 años y el de más de 26 años con 1,4 puntos.

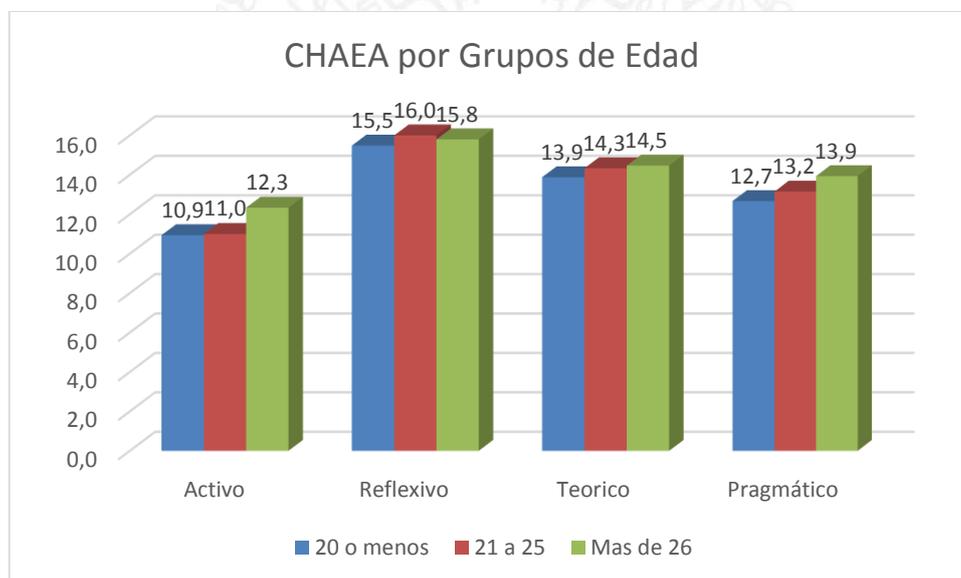


Gráfico 8. Estilos de aprendizaje por grupo de edad – estudiantes. Elaboración propia del autor.

8.1.2 Resultados Instrumento *Estrategias de enseñanza* – Percepción de los Estudiantes.

Igualmente, el instrumento de *estrategias de enseñanza* contó con un total de 75 ítems que dieron cuenta de 14 *estrategias de enseñanza*: 9 propuestas por Barriga y Hernández, (2001): *organizador previo, objetivos, resúmenes, pistas tipográficas, analogías, mapas conceptuales, preguntas intercaladas, ilustraciones, y estructuras textuales*; y cinco propuestas desde la presente investigación que son particulares de la clase personalizada de instrumento musical: *demostrativa, operacional, verificación, corporalidad, y virtualización*. Estos ítems son cerrados y se respondieron a través de una escala Likert de cinco niveles así:

Cuadro 22.

Valoración de escala Liker.

NIVEL DE LA ESCALA	VALORACIÓN
NUNCA	1
CASI NUNCA	2
A VECES	3
CASI SIEMPRE	4
SIEMPRE	5

Cuadro 22. Valoración de escala Liker. (Rensis Likert 1932).

La valoración entregada a cada nivel de la escala corresponde al puntaje otorgado a cada ítem por lo cual, el análisis de los resultados se hizo bajo un rango de uno (1) a cinco (5) puntos, en el cual, uno (1) correspondió al puntaje más bajo y cinco (5) al puntaje más alto.

En el análisis, se pudieron apreciar diferencias importantes entre algunos ítems en los resultados que arrojaron los estudiantes, de hecho el ítem que alcanzó la valoración más alta fue el número 40 que está directamente relacionado con la estrategia de *pistas tipográficas*; esto debido a que ésta estrategia corresponde a indicaciones que se hacen en un texto o en una situación de enseñanza para enfatizar y organizar elementos relevantes del contenido por aprender; esto se ve directamente relacionado al resaltar partes de mayor dificultad y expresión interpretativa en una partitura de una obra musical. (Ver tabla 30).

Por otra parte, el ítem que mostró menor valoración fue el número 21, el cual está relacionado con la estrategia de *ilustraciones*, que obedece a una representación visual de conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etc), igualmente es una estrategia poco común y de escasa utilización en la clase personalizada de instrumento musical. (Ver tabla 30).

A continuación se presentan los promedios de cada uno de los 75 ítems del cuestionario de *estrategias de enseñanza*, discriminando además el sexo masculino y femenino:

Tabla 1.***Promedio estudiantes por ítem de acuerdo con el sexo***

ITEM	ESTRATEGIA	PROMEDIO	FEMENINO	MASCULINO
1	Organizador Previo	4,1	4,2	4,0
2	Objetivos	4,5	4,5	4,6
3	Resúmenes	2,8	2,6	3,0
4	Ilustraciones	3,7	3,3	3,9
5	Preguntas Intercaladas	4,2	3,8	4,3
6	Analogías	3,5	3,2	3,6
7	Pistas tipográficas	4,3	4,1	4,3
8	Estructuras textuales	2,9	3,1	2,9
9	Mapas conceptuales	3,7	3,2	3,9
10	Demostrativa	4,4	4,3	4,5
11	Operacional	4,4	4,4	4,5
12	Corporalidad	4,5	4,6	4,4
13	<i>Tecnologías digitales</i>	2,4	2,6	2,3
14	Demostrativa	4,6	4,4	4,7
15	Verficativa	3,7	3,6	3,7
16	Multi-modal	4,5	4,6	4,5
17	Corporalidad	3,6	3,5	3,6
18	Organizador Previo	4,3	4,3	4,3
19	Objetivos	4,5	4,3	4,5
20	Resúmenes	4,2	3,9	4,4
21	Ilustraciones	2,0	2,0	2,0
22	Preguntas Intercaladas	3,9	3,8	3,9
23	Analogías	4,4	4,1	4,4
24	Pistas tipográficas	4,5	4,6	4,4
25	Estructuras textuales	4,1	4,0	4,2
26	Mapas conceptuales	3,2	2,9	3,4
27	Demostrativa	4,5	4,4	4,6
28	Operacional	4,3	4,2	4,4
29	Corporalidad	3,1	3,2	3,1
30	<i>Tecnologías digitales</i>	3,6	3,6	3,7
31	Verficativa	3,7	3,6	3,8
32	Multi-modal	3,5	3,6	3,5
33	<i>Tecnologías digitales</i>	2,1	2,1	2,1



34	Organizador Previo	4,2	4,3	4,2
35	Objetivos	4,3	4,1	4,3
36	Resúmenes	3,8	4,1	3,7
37	Ilustraciones	2,9	2,9	3,0
38	Preguntas Intercaladas	4,4	4,3	4,4
39	Analogías	4,0	4,1	4,0
40	Pistas tipográficas	4,7	4,6	4,7
41	Estructuras textuales	4,3	4,4	4,3
42	Mapas conceptuales	4,4	4,4	4,4
43	Demostrativa	4,3	4,2	4,4
44	Operacional	4,5	4,5	4,6
45	Corporalidad	3,1	2,7	3,2
46	<i>Tecnologías digitales</i>	2,4	2,2	2,4
47	Operacional	4,5	4,5	4,5
48	Verficativa	4,3	4,3	4,3
49	Multi-modal	4,5	4,3	4,5
50	Multi-modal	4,2	4,5	4,0
51	Organizador Previo	4,4	4,4	4,4
52	Objetivos	3,7	3,6	3,8
53	Resúmenes	4,3	4,2	4,3
54	Ilustraciones	3,8	3,7	3,8
55	Preguntas Intercaladas	4,1	4,0	4,1
56	Analogías	3,9	3,9	3,8
57	Pistas tipográficas	4,2	4,2	4,3
58	Estructuras textuales	3,6	3,5	3,7
59	Mapas conceptuales	2,7	2,4	2,8
60	Demostrativa	4,6	4,4	4,6
61	Operacional	4,4	4,4	4,5
62	Corporalidad	4,0	4,0	4,0
63	<i>Tecnologías digitales</i>	2,2	1,8	2,3
64	Verficativa	3,4	3,3	3,5
65	Verficativa	4,5	4,5	4,5
66	Multi-modal	3,7	3,6	3,8
67	Organizador Previo	4,3	4,5	4,2
68	Objetivos	4,3	4,2	4,3

69	Resúmenes	3,7	3,6	3,8
70	Ilustraciones	3,7	3,2	3,8
71	Preguntas Intercaladas	4,2	4,0	4,2
72	Analogías	4,1	4,0	4,2
73	Pistas tipográficas	3,9	3,7	4,0
74	Estructuras textuales	3,8	3,8	3,8
75	Mapas conceptuales	4,3	4,1	4,3

Tabla 1. Promedio estudiantes por ítem de acuerdo con el sexo. Construcción a partir de los resultados arrojados en la presente investigación. Elaboración propia del autor.

De igual manera, cuando se revisaron las diferencias entre hombres y mujeres en las valoraciones promedio de estos ítems; si bien es cierto, que en 57 de ellos (76%) las diferencias a favor de unos u otros son a lo sumo 0,2 puntos, existen ítems donde las diferencias alcanzan hasta los 0,7 puntos. Como se puede evidenciar en los ítems 9 y 70, relacionados con las estrategias de *mapas conceptuales e ilustraciones*; es claro que la valoración de los hombres fue superior a la de las mujeres; y por su parte, en los ítems 36 y 50 que corresponden a las estrategias de *resúmenes y multimodal*, se presentaron valoraciones ampliamente mayores en las mujeres, que en los hombres.

En tal caso, y en relación con el conjunto de *estrategias de enseñanza*, cada una de ellas se conformó con cinco ítems dentro del instrumento y fueron distribuidas de manera intercalada. A continuación, se presentan los resultados promedio obtenidos para cada una de las estrategias.

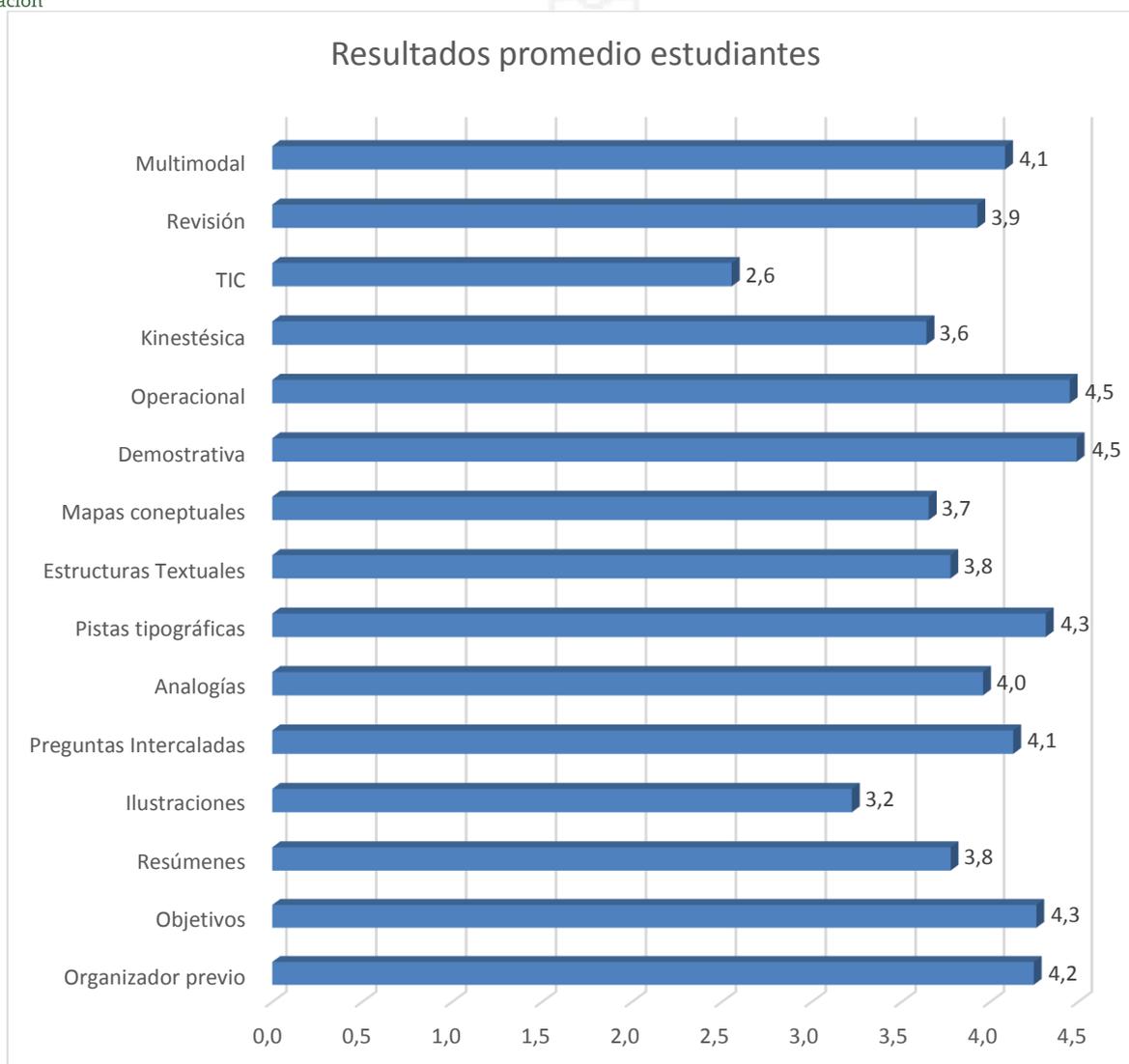


Gráfico 9. Estrategias de enseñanza promedio estudiantes. Elaboración propia del autor.

Con respecto a las estrategias adoptadas por sus docentes y según los estudiantes, las estrategias que presentaron las valoraciones promedio más altas en este grupo fueron la estrategia *demostrativa* y la estrategia *operacional* con 4,5% para cada una. Esto confirma que la estrategia *demostrativa*, mostró preferencia porque les sirve para verificar y probar técnicas del instrumento musical, facilitando de esta manera el reconocimiento de las diferentes técnicas de primera mano, visualizar lo que hace su maestro, y acceder a practicar y a consolidar lo que ha aprendido a partir de la imitación.

Igualmente la estrategia *operacional*, que puntúa de manera alta, permite al estudiante la aplicación de las diferentes técnicas para la ejecución instrumental, la mecanización y la interpretación entre otras, alcanzado de esta forma, una codificación mecánica e interpretativa de las técnicas propias del instrumento.

Todo lo contrario se presenta con la estrategia *tecnologías digitales* que presentó la menor valoración con tan sólo 2,6 %; esto puede ser debido a que es un tema relativamente nuevo, y no ha sido considerado en las clases de instrumento musical por la mayoría de los docentes. Cabe mencionar que las tecnologías de la información y de la comunicación contribuyen en gran medida al acceso universal, a través de medios audiovisuales, manejo de software, visualización de videos, campus virtual, asesorías virtuales, y al desarrollo profesional más eficiente en el sistema educativo moderno.

Seguidamente, aparece otra de las estrategias que presentó baja valoración, es el caso de la estrategia de las *ilustraciones* con solo el 3,2%; que debido a sus características de representación visual de conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico, poco se presenta en la clase personalizada de instrumento musical.

Sobre la base de las ideas expuestas, los resultados promedio por estrategia diferenciados por sexo, mostraron que las diferencias entre hombres y mujeres fueron leves y poco representativas. La diferencia más amplia se presentó en las estrategias: *ilustrativa* y *mapas conceptuales*, ambas con un promedio más alto en hombres que en mujeres, aunque esta diferencia es leve de solo de 0,3 puntos. Se puede concluir que, entre hombres y mujeres la tendencia se mantiene en las diferentes estrategias. (Ver siguiente gráfico).

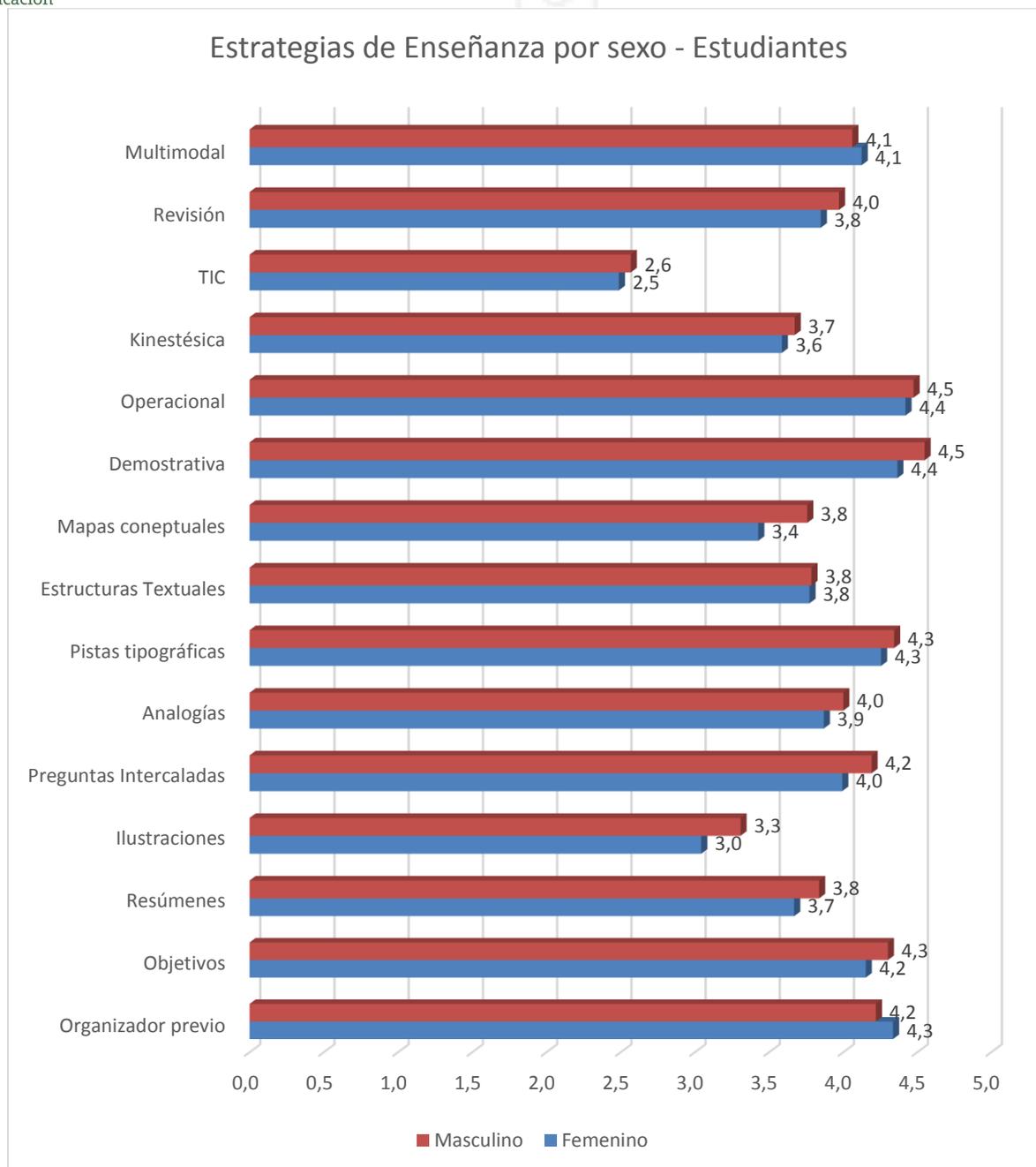


Gráfico 10. Estrategias de enseñanza por sexo estudiantes. Elaboración propia del autor.

Según el estudio, de acuerdo con la edad fue posible determinar diferencias importantes entre las valoraciones de las estrategias. Sistemáticamente, el grupo entre 21 a 25 años presentaron valoraciones más bajas en cada una de las estrategias; mientras que las diferencias que se presentaron entre el grupo de menos de 20 años y de más de 26 años son leves en la mayoría

de los casos. En promedio se puede afirmar que, las diferencias entre el grupo de entre 21 a 25 años y el de más de 26 años son de 0,5 puntos, mientras que las diferencias promedio entre el grupo de menos de 20 años y el de entre 21 a 25 son de 0,4 puntos. En otras palabras, el grupo de estudiantes de menos de 20 años y de más de 26 años, dan mayor valoración a los puntajes de las *estrategias de enseñanza*, siendo el grupo de 21 a 25 años, quienes dan menor valoración a las estrategias de manera general. (Ver siguiente gráfico).

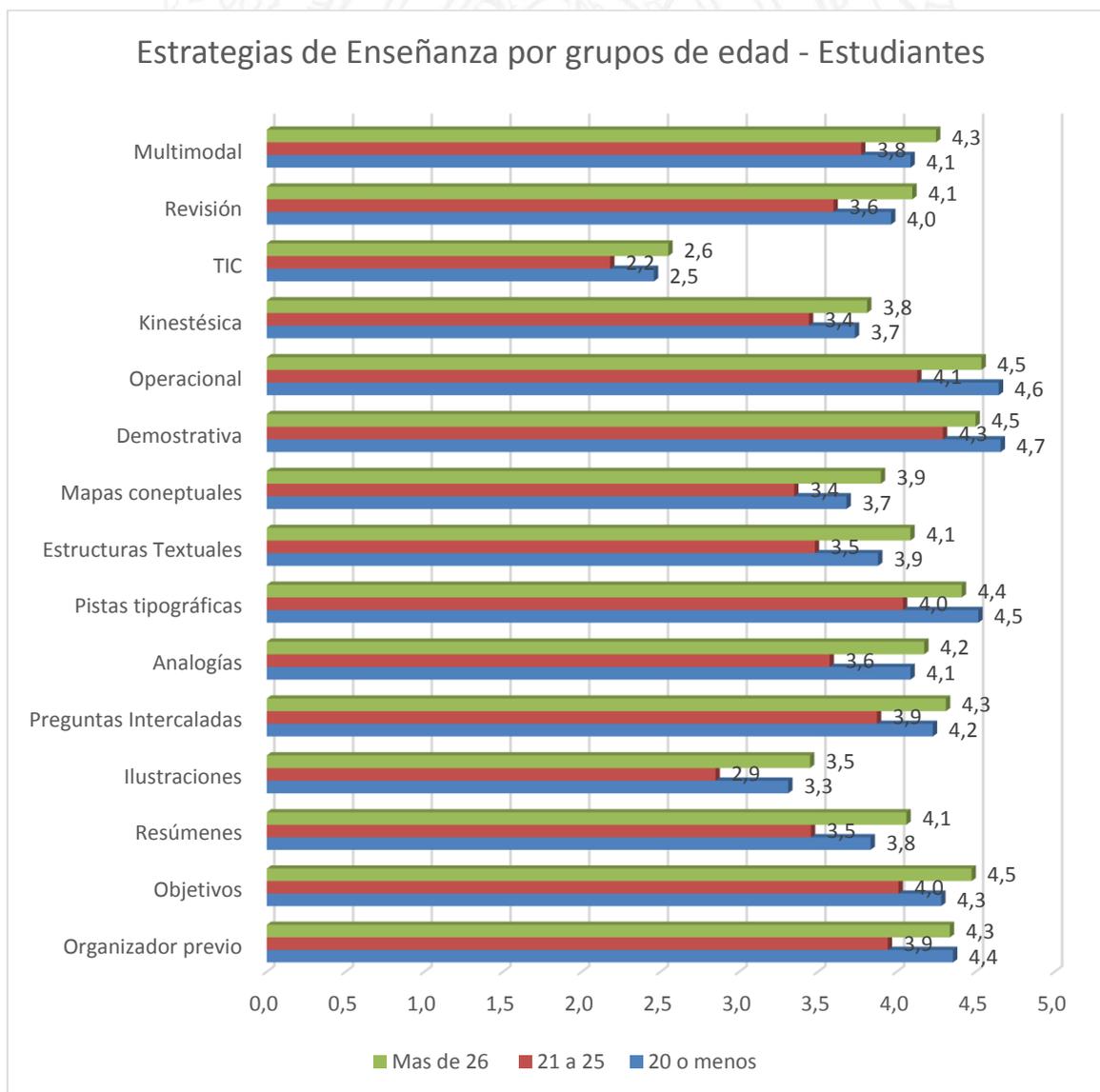


Gráfico 11. Estrategias de enseñanza por grupos de edad estudiantes. Elaboración propia del autor.

Por otra parte, y de acuerdo con el instrumento musical del estudiante, también se aprecian diferencias importantes en relación con el puntaje promedio de cada una de las estrategias. Es

asi como los estudiantes de contrabajo, clarinete, guitarra, oboe percusión, piano, saxofón, trombón, trompeta, violonchelo, viola y violín, dieron la más alta valoración a las estrategias *demostrativa* y *operacional*.

En cuanto la estrategia *demostrativa* los estudiantes la prefieren, porque les sirve para verificar y probar técnicas del instrumento musical, facilitando de esta manera el reconocimiento de las diferentes técnicas de primera mano, visualizar lo que hace su maestro, accediendo a practicar, y a consolidar lo que ha aprendido a partir de la emulación.

Igualmente la estrategia *operacional*, le permite al estudiante la aplicación de las diferentes técnicas para la ejecución instrumental, la mecanización y la interpretación entre otras, alcanzado de esta forma una codificación mecánica e interpretativa de las técnicas propias del instrumento.

Por otra parte, algunos estudiantes dieron mayor valoración por instrumento a otras estrategias, s el caso de los estudiantes de flauta y bombardino que dieron su mayor puntuación a la estrategia *pistas tipográficas* que hace referencia a los señalamientos en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y organizar elementos relevantes del contenido que se va aprender, escenario que es muy común a la hora de resaltar en las partituras sesiones de la obra de gran dificultad o delicada interpretación musical.

Seguidamente, aparecen los estudiantes de corno y fagot que dieron su mayor valoración a la estrategia *objetivos*, la cual es un enunciado que se refiere al establecimiento de condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno, ya que genera grandes expectativas que son apropiadas por los mismos. Cabe anotar que, algunas valoraciones de las estrategias no tienen nada que ver con el intrumento musical que interpretan los estudiantes, en cuanto a metodologías o contenidos del programa, simplemente hacen parte de los análisis arrojados desde la presente investigación.

Por el contrario, las estrategias menos valoradas de acuerdo a los estudiantes por instrumento musical fueron: *virtualización e ilustraciones*, previamente descritas, debido a que la clase de instrumento musical es práctica y menos cotempla la utilización de las estrategias en mención. A continuación, se presenta el puntaje promedio de cada estrategia por instrumento.

Tabla 2.

Estrategias de enseñanza promedio por instrumento musical – estudiantes

Estrategias de enseñanza promedio por instrumento musical – estudiantes																	
Estrategia	B	C	C	C	F	F	G	O	P	P	S	T	T	V	V	V	Total
	O	L	O	O	A	L	U	B	E	I	A	R	R	I	I	I	
	M	A	N	R	G	A	I	O	R	A	X	O	O	O	O	O	
	B	R	T	N	O	U	T	E	C	N	O	M	M	L	L	L	
	A	I	R	O	T	A	A	U	O	F	B	P	O	A	Í		
	R	N	A		A	R	R	S	Ó	Ó	E	N	C	N			
	D	E	B			A		I	N	N	T	C	H				
	I	T	A					Ó			A	E	E				
	N	E	J					N				L	L				
	O		O									O					
Organizador previo	4,2	4,9	3,6	4,9	4,3	3,9	4,4	3,2	4,1	4,4	4,7	4,2	4,0	4,3	4,2	4,3	4,2
Objetivos	4,4	4,8	3,9	5,0	4,6	3,7	4,2	3,5	4,2	4,2	4,8	4,3	4,2	4,3	3,6	4,3	4,3
Resúmenes	3,4	4,3	3,0	4,1	3,6	3,1	4,0	2,1	4,0	4,0	4,1	3,8	3,6	4,2	3,6	3,8	3,8
Ilustraciones	3,1	3,7	2,3	3,3	3,6	2,5	3,5	1,9	3,1	3,5	2,9	3,5	3,6	3,9	3,8	3,4	3,2
Preguntas Intercaladas	4,0	4,5	3,7	4,6	4,4	3,6	4,2	2,8	4,0	4,3	4,5	4,2	4,3	4,4	4,2	4,3	4,1
Analogías	3,9	4,1	3,4	4,5	4,2	3,5	4,3	3,1	3,9	4,0	4,2	4,1	3,7	4,2	4,4	4,2	4,0
Pistas tipográficas	4,6	4,5	3,7	4,7	4,4	4,0	4,2	3,6	4,1	4,5	4,6	4,4	4,2	4,8	5,0	4,5	4,3
Estructuras Textuales	4,1	4,3	2,5	3,9	3,6	3,6	3,6	3,1	3,8	4,0	3,8	4,0	3,7	4,3	3,8	3,7	3,8
Mapas conceptuales	3,8	4,2	2,7	4,3	3,5	3,4	3,8	2,9	3,3	3,9	3,6	3,9	3,5	3,5	3,6	3,8	3,7
Demostrativa	4,5	4,7	4,2	4,9	4,3	3,9	4,4	3,4	4,2	4,8	4,8	4,6	4,5	4,8	5,0	4,8	4,5
Operacional	4,4	4,8	4,0	4,7	4,4	3,9	4,6	3,6	4,3	4,6	4,9	4,4	4,5	4,8	4,4	4,7	4,5
Kinestésica	3,7	3,6	2,9	3,7	3,9	3,0	3,8	3,0	3,8	4,0	3,7	3,8	3,5	3,1	3,4	3,9	3,6
TIC	2,8	3,4	1,8	2,7	3,5	2,3	3,2	1,8	2,3	2,3	2,3	3,1	3,5	2,7	2,4	2,1	2,6
Revisión	4,1	4,6	2,6	4,4	4,1	3,2	4,0	2,7	4,0	4,2	3,9	3,9	4,0	3,4	4,8	4,2	3,9
Multimodal	4,1	4,6	3,6	4,3	4,4	3,5	4,3	3,6	4,0	4,2	3,8	4,3	4,2	4,2	4,0	4,3	4,1

Tabla 2. Estrategias de enseñanza promedio por instrumento musical – estudiantes. Construcción a partir de los resultados arrojados en la presente investigación. Elaboración propia del autor.

El instrumento de *estrategias de enseñanza* utilizado en el grupo de estudiantes, se sometió a la prueba del Alpha de Cronbach, obteniendo un Alpha de 0,9725 lo que garantizó que la

consistencia interna del mismo fue alta y superó los estándares deseables. Al respecto, los resultados por ítem de la prueba Alpha, la correlación entre el ítem y el total del instrumento, permitieron apreciar que las correlaciones fueron altas y que todos los ítems estuvieron correlacionados positivamente; es decir, ninguno de los ítems reflejó problemas o debió ser retirado de la prueba. (Ver anexo 4: Alpha de Cronbach – Muestra estudiantes).

8.2 Análisis de los resultados de Docentes

Se contó con la participación muestral de un grupo de 19 docentes de los cuales el 68.4% fueron hombres y el 31.6% mujeres, todos pertenecientes al pregrado de música-instrumento de la Universidad de Antioquia.

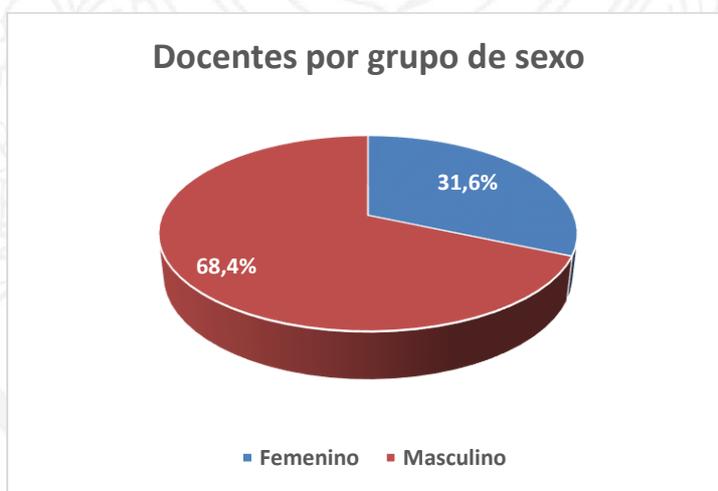


Gráfico 12. Docentes por grupos de sexo. Elaboración propia del autor.

En los docentes que fueron clasificados por grupos de edad, se apreció una relativa paridad entre el grupo de mayores de 40 años y del grupo entre 30 y 40 años; el 5.3% de la muestra docente no registró sus años de edad.

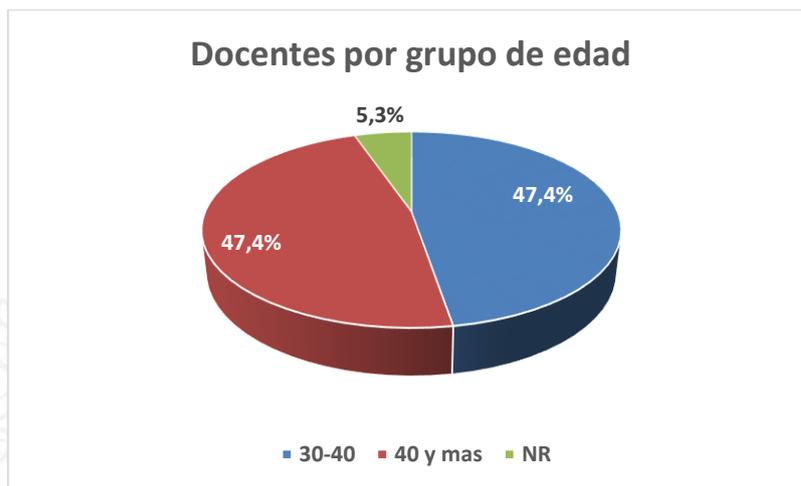


Gráfico 13. Docentes por grupo de edad. Elaboración propia del autor.

Al respecto, y de acuerdo con la antigüedad de los docentes en la universidad, se apreció que el grupo mayoritario correspondió a los docentes entre 10 y 20 años de antigüedad con 47,4%; seguido de aquellos que tienen 20 y más años de antigüedad en la Universidad con el 31,6%; siendo el último grupo de menos experiencia docente entre 1 y 10 años con el 21,1%.

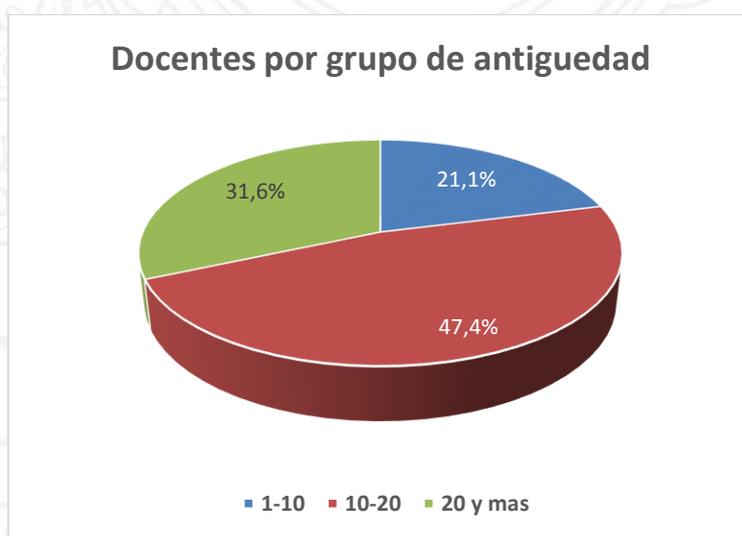


Gráfico 14. Docentes por grupo de antigüedad. Elaboración propia del autor.

En cuanto al grado de escolaridad de los docentes se puede considerar que el mayor porcentaje se encuentra en los docentes con estudios de Maestría con el 68%, seguido de los docentes con estudios de Doctorado con el 21% y por último, la muestra de docentes que

tiene estudios de pregrado con el 11%. A continuación aparece una gráfica que da cuenta de estos porcentajes.

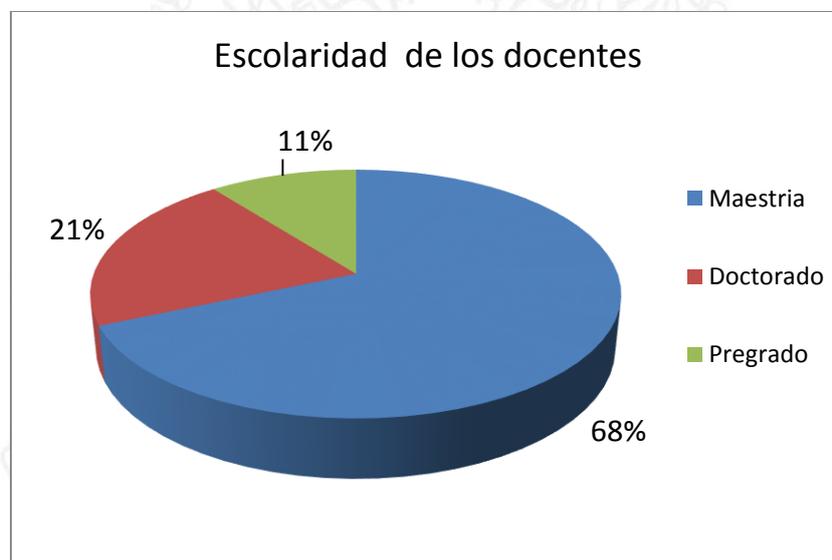


Gráfico 15. Docentes por grupo de escolaridad. Elaboración propia del autor.

8.2.1. Resultados Instrumento *Estrategias de enseñanza* – utilizadas por los docentes

A continuación, se presentan los resultados promedio totales y por sexo de todos los ítems del instrumento de *estrategias de enseñanza* aplicado a docentes. Allí se puede apreciar que el ítem 37 relacionado con la estrategia de *ilustraciones* es la que presenta la menor valoración de todo el instrumento. Por su parte, los ítems 12 *corporalidad*, 14 y 60 *demostrativa*, 49 *multimodal*, obtienen la máxima calificación. (Ver tabla 33)

Igualmente, la valoración más alta fue la estrategia *demostrativa*, dado que las características de esta estrategia tienen mayor aplicabilidad en la clase personalizada de instrumento musical. Esta estrategia se caracteriza además, porque facilita al docente representar de manera directa con sus estudiantes diferentes técnicas, que ellos apropiarán a

través de la imitación de lo que hace el profesor, asimismo promueve una relación comunicativa entre el experto y la realidad del estudiante.

Con respecto al sexo, también se pudo apreciar diferencias significativas; las diferencias más importantes se presentan en los ítems 63 *tecnologías digitales*, en donde se muestran valoraciones más altas en hombres que en mujeres. De manera similar, en el ítem 9 *mapas conceptuales*, puesto que se aprecia una valoración más alta en las mujeres que en los hombres. Claro que éstas estrategias marcan esas diferencias, pero igualmente, se encuentran dentro de las valoraciones más bajas en comparación con las demás.

Tabla 3.

Promedio docentes por ítem de acuerdo con el sexo

Ítem	Estrategia	Promedio	Femenino	Masculino
E1	Organizador Previo	4,8	5,0	4,7
E2	Objetivos	4,9	4,8	5,0
E3	Resúmenes	2,9	3,2	2,8
E4	Ilustraciones	3,0	4,0	2,6
E5	Preguntas Intercaladas	4,6	4,7	4,5
E6	Analogías	3,9	4,2	3,8
E7	Pistas tipográficas	4,6	4,5	4,6
E8	Estructuras textuales	3,3	3,3	3,3
E9	Mapas conceptuales	3,4	4,5	2,8
E10	Demostrativa	4,5	4,7	4,5
E11	Operacional	4,7	4,8	4,7
E12	Corporalidad	5,0	5,0	5,0
E13	<i>Tecnologías digitales</i>	2,9	3,2	2,8
E14	Demostrativa	5,0	5,0	5,0
E15	Verficativa	3,4	3,3	3,4
E16	Multi-modal	4,9	5,0	4,9
E17	Corporalidad	3,3	4,0	2,9
E18	Organizador Previo	4,6	5,0	4,5
E19	Objetivos	4,8	4,7	4,8
E20	Resúmenes	4,6	4,7	4,5
E21	Ilustraciones	2,3	2,8	2,0

E22	Preguntas Intercaladas	4,1	4,0	4,1
E23	Analogías	4,5	4,7	4,4
E24	Pistas tipográficas	4,9	4,7	5,0
E25	Estructuras textuales	4,1	3,8	4,2
E26	Mapas conceptuales	2,7	3,8	2,2
E27	Demostrativa	4,6	4,8	4,5
E28	Operacional	4,6	4,5	4,7
E29	Corporalidad	3,5	3,7	3,5
E30	<i>Tecnologías digitales</i>	3,8	4,5	3,5
E31	Verficativa	4,2	4,3	4,1
E32	Multi-modal	4,1	4,3	4,0
E33	<i>Tecnologías digitales</i>	2,3	2,7	2,1
E34	Organizador Previo	4,6	4,7	4,6
E35	Objetivos	4,7	4,7	4,8
E36	Resúmenes	4,6	4,5	4,6
E37	Ilustraciones	2,2	2,8	1,9
E38	Preguntas Intercaladas	4,8	4,8	4,8
E39	Analogías	4,1	4,3	3,9
E40	Pistas tipográficas	4,6	4,7	4,6
E41	Estructuras textuales	4,6	4,5	4,6
E42	Mapas conceptuales	4,7	4,5	4,8
E43	Demostrativa	4,4	4,2	4,5
E44	Operacional	4,7	4,2	4,9
E45	Corporalidad	3,2	4,0	2,8
E46	<i>Tecnologías digitales</i>	2,4	2,4	2,5
E47	Operacional	4,9	5,0	4,9
E48	Verficativa	4,6	5,0	4,5
E49	Multi-modal	5,0	5,0	5,0
E50	Multi-modal	4,6	4,5	4,7
E51	Organizador Previo	4,8	4,7	4,9
E52	Objetivos	4,2	4,3	4,1
E53	Resúmenes	4,8	4,7	4,8
E54	Ilustraciones	4,4	4,8	4,2
E55	Preguntas Intercaladas	4,5	4,5	4,5
E56	Analogías	4,5	4,7	4,4
E57	Pistas tipográficas	4,3	4,5	4,2
E58	Estructuras textuales	3,8	4,0	3,8

E59	Mapas conceptuales	3,1	3,3	3,0
E60	Demostrativa	5,0	5,0	5,0
E61	Operacional	4,9	4,8	4,9
E62	Corporalidad	4,4	4,8	4,2
E63	Tecnologías digitales	2,8	1,4	3,3
E64	Verficativa	4,1	4,7	3,8
E65	Verficativa	4,6	5,0	4,5
E66	Multi-modal	4,1	4,2	4,1
E67	Organizador Previo	4,7	5,0	4,5
E68	Objetivos	4,5	4,5	4,5
E69	Resúmenes	3,8	4,3	3,5
E70	Ilustraciones	3,6	4,6	3,2
E71	Preguntas Intercaladas	4,7	4,7	4,8
E72	Analogías	4,5	4,0	4,7
E73	Pistas tipográficas	4,0	4,2	3,9
E74	Estructuras textuales	4,4	4,7	4,2
E75	Mapas conceptuales	4,4	4,5	4,4

Tabla 3. Promedio docentes por ítem de acuerdo con el sexo. Construcción a partir de los resultados arrojados en la presente investigación. Elaboración propia del autor.

En consecuencia, y de acuerdo con las *estrategias de enseñanza*, se puede apreciar que la estrategia *operacional* obtiene la mayor valoración promedio de 4,8; seguida de las estrategias *organizador previo* con 4,7; y *demostrativa* también con 4,7. Las estrategias que representan la menor valoración fueron: *tecnologías digitales* con 2,9; e *ilustraciones* con 3,1 puntos.

La estrategia *tecnologías digitales*, presentó una menor valoración debido a que es nueva para muchos programas; y mas tratándose de una clase personalizada de instrumento musical en la cual el estudiante y el docente, comparten su mismo que hacer desde la práctica instrumental.

Por otra parte, la estrategia de las *ilustraciones*, también presentó una valoración muy baja dado que, la representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico como fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, y dramatizaciones, entre otros, poco hacen presencia en una clase de instrumento musical que es práctica.

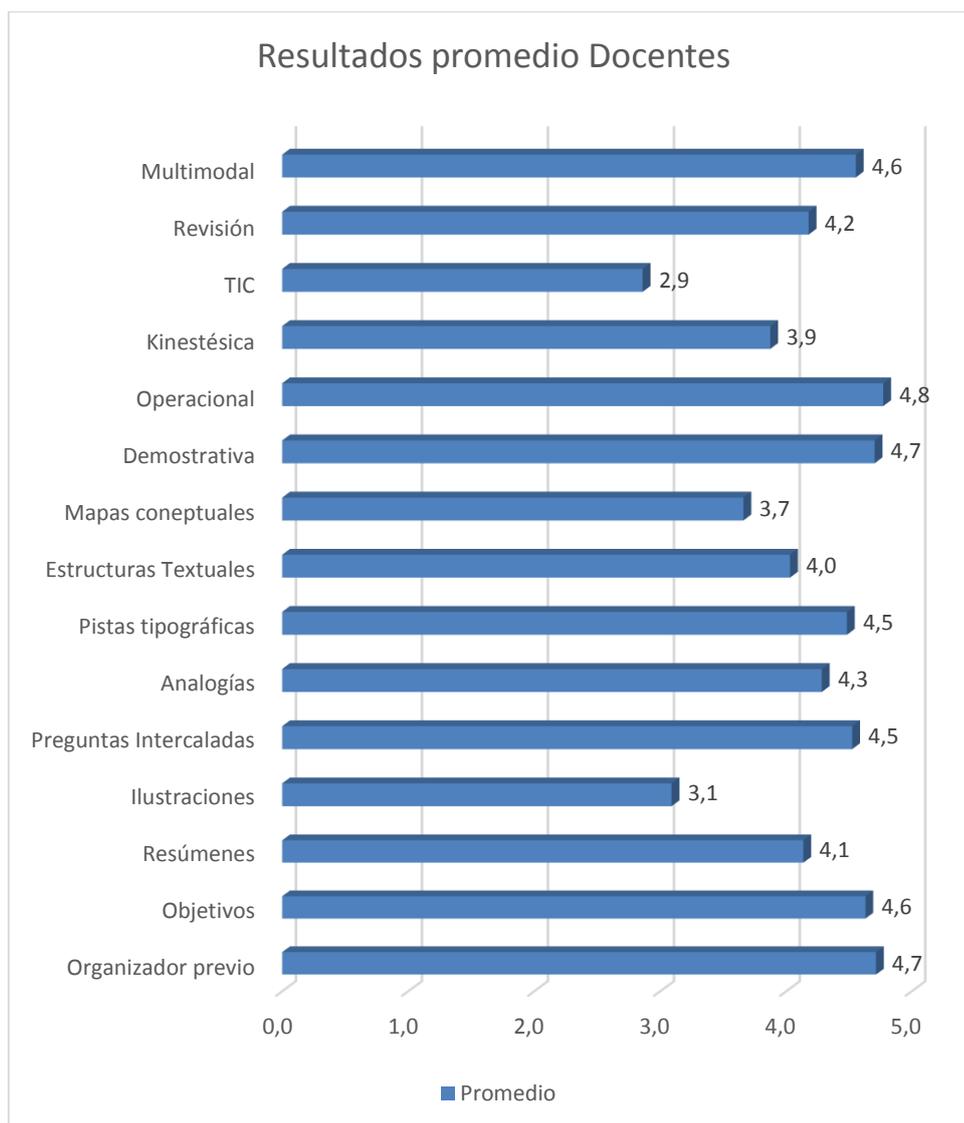


Gráfico 16. Estrategias de enseñanza promedio docentes. Elaboración propia del autor.

No obstante, de acuerdo al sexo se presentan diferencias entre hombres y mujeres. En todas las estrategias los promedios de las mujeres son más altos que los promedios de los hombres, con excepción de la estrategia *operacional*. Además, las diferencias más amplias se presentan en la estrategia *ilustrativa* y de *mapas conceptuales* a favor de las mujeres. Cabe anotar que las estrategias en mención son las que puntúan con menos valoración dentro de la generalidad de las *estrategias de enseñanza*.

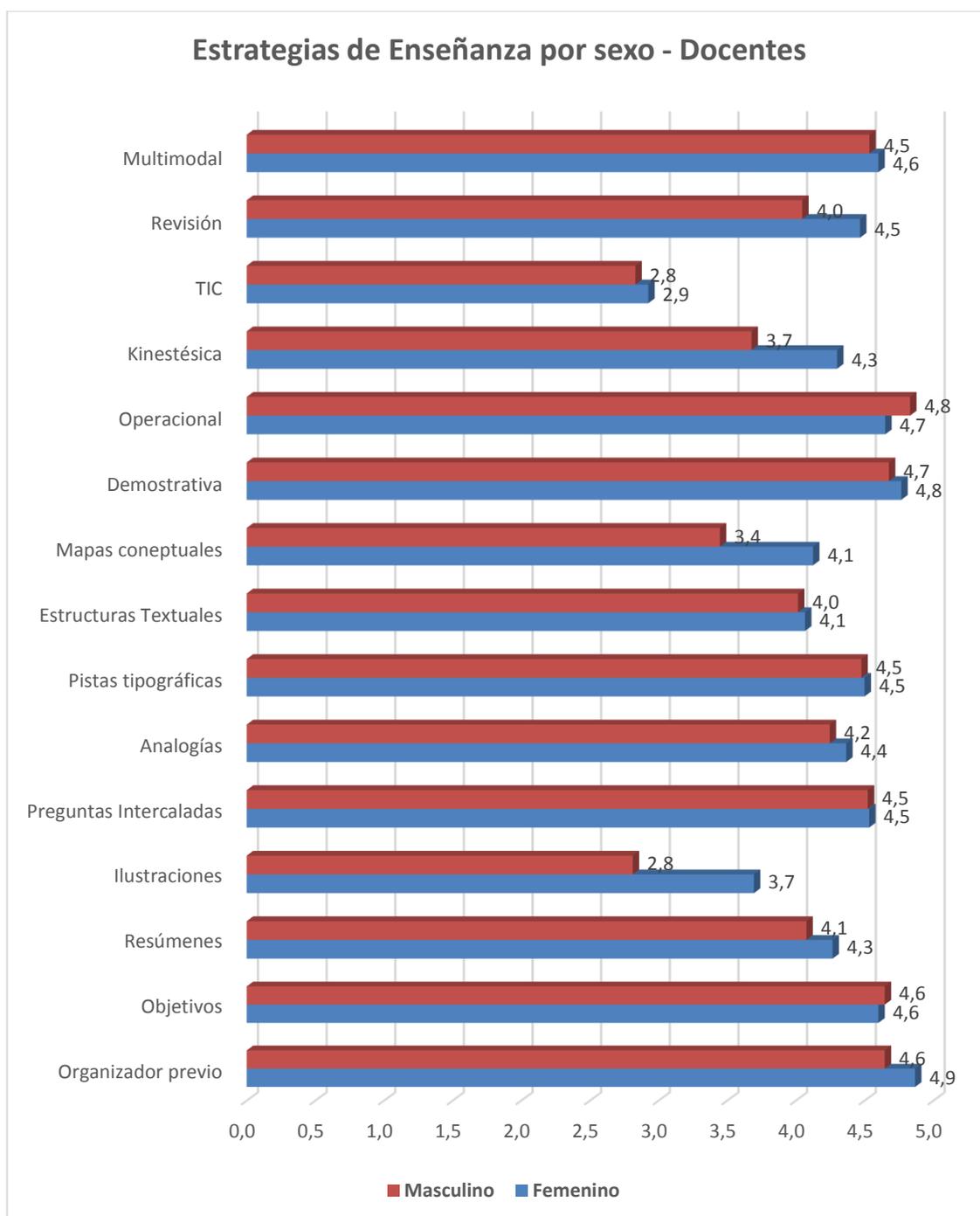


Gráfico 17. Estrategias de enseñanza por sexo docentes. Elaboración propia del autor.

Por su parte, y de acuerdo con la edad, solo se evidencian diferencias promedio altas en la estrategia de *tecnologías digitales*, con una diferencia de 0,6 puntos; para esta estrategia la valoración más alta se presenta en el grupo de 40 años y más, mientras que en los menores de 40 años se presenta la valoración más baja.

Con relación a la estrategia *operacional*, presentó la misma valoración de 4.8% para los grupos de edad entre 30 a 40 años y 40 a más años. De igual manera, el grupo correspondiente a 40 años y más, consideró las estrategias *objetivos* y *organizador previo* con valoración de 4.8%.

En concordancia a lo expuesto anterioremente, la estrategia *objetivos* se describe como un enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno; generando así expectativas en los estudiantes. Por eso se considera que dentro de los efectos esperados por los estudiantes, conozcan la finalidad y el alcance del material y cómo manejarlo, ayudando a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido. Situación de gran relevancia para el docente.

En ese mismo sentido, aparece la estrategia de *organizador previo*, que corresponde a información de tipo introductorio y contextual que es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad a la información que aprenderán sus estudiantes. Esta estrategia tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa, haciendo más accesible y familiar el contenido.

Por el contrario la estrategia *tecnologías digitales* presentó la valoración más baja en el grupo de 30 y 40 años con un porcentaje de 2,6 %, y la estrategia *ilustraciones* con el 3% tanto para el grupo de 30 a 40 años y el grupo de 40 años y más.

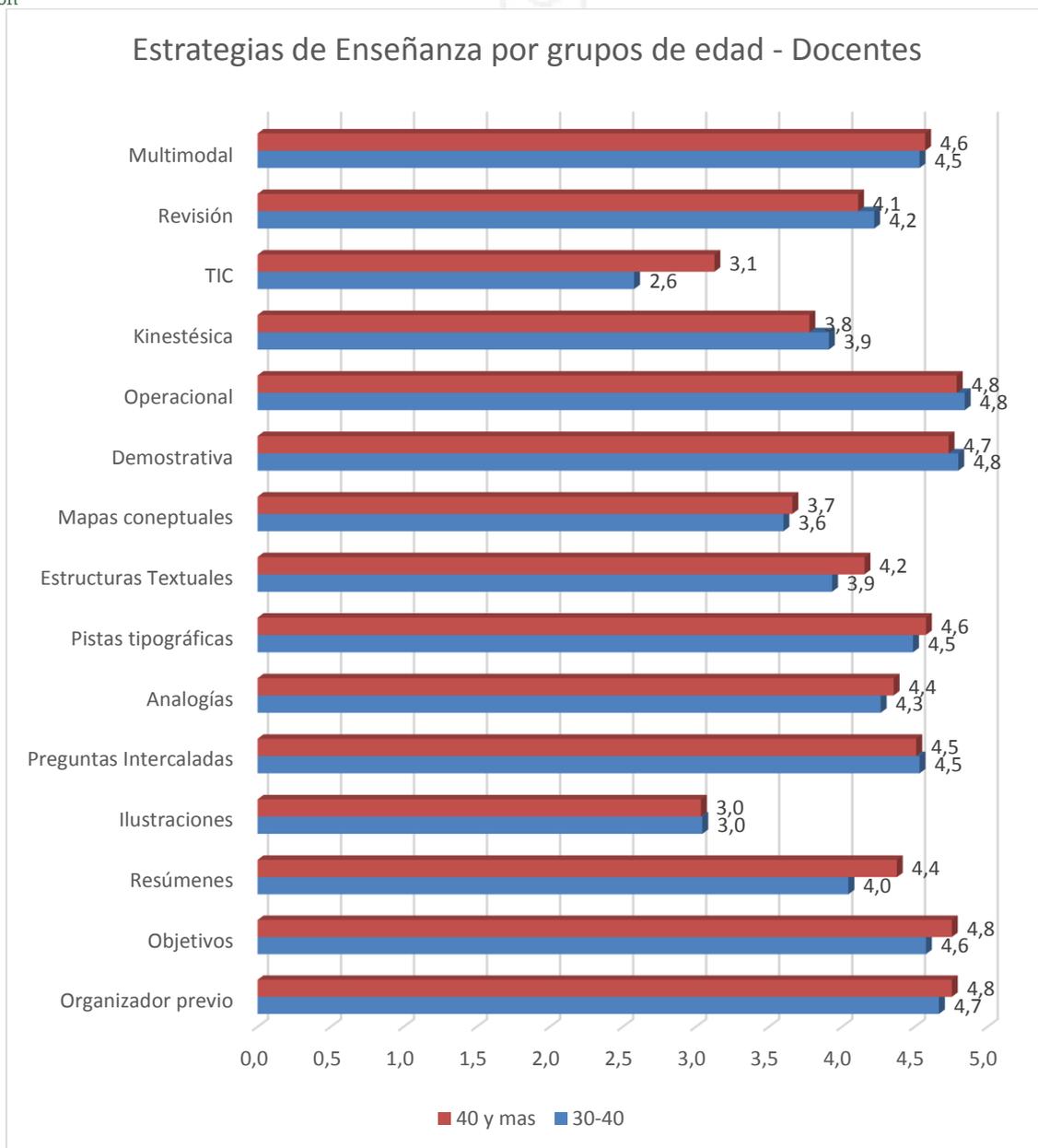


Gráfico 18. Estrategias de enseñanza por edad – docentes. Elaboración propia del autor.

Tabla 4.

Cuadro resumen Estrategias de enseñanza por grupos de sexo y edad.

	Sexo			Edad	
	Promedio	Femenino	Masculino	30-40	40 y mas
Organizador previo	4,7	4,9	4,6	4,7	4,8
Objetivos	4,6	4,6	4,6	4,6	4,8
Resúmenes	4,1	4,3	4,1	4,0	4,4
Ilustraciones	3,1	3,7	2,8	3,0	3,0
Preguntas Intercaladas	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5
Analogías	4,3	4,4	4,2	4,3	4,4
Pistas tipográficas	4,5	4,5	4,5	4,5	4,6
Estructuras Textuales	4,0	4,1	4,0	3,9	4,2
Mapas coneptuales	3,7	4,1	3,4	3,6	3,7
Demostrativa	4,7	4,8	4,7	4,8	4,7
Operacional	4,8	4,7	4,8	4,8	4,8
Corporalidad	3,9	4,3	3,7	3,9	3,8
Tecnologías digitales	2,9	2,9	2,8	2,6	3,1
Verificación	4,2	4,5	4,0	4,2	4,1
Multimodal	4,6	4,6	4,5	4,5	4,6

Tabla 4. Cuadro resumen de estrategias de enseñanza por grupos de sexo y edad. Construcción a partir de los resultados arrojados en la presente investigación. Elaboración propia del autor.

Por otra parte, algunos docentes como los de bombardino, flauta y saxofón, dieron mayor valoración por instrumento musical a otras estrategias, es el caso de la estrategia *pistas tipográficas*; que hace referencia a los señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y organizar elementos relevantes del contenido que se va aprender, situación que es muy común a la hora de resaltar en las partituras sesiones de la obra de gran dificultad o delicada interpretación musical.

Seguidamente, aparecen los docentes de corno, oboe, percusión y saxofón que dieron su alta valoración a la estrategia *objetivos*, la cual es un enunciado que se refiere al establecimiento de condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno que genera grandes expectativas que son apropiadas por ellos mismos.

Por el contrario, las estrategias menos valoradas de acuerdo a los docentes por instrumento musical fueron: *virtualización*, previamente descritas. A continuación, se presenta el puntaje promedio de cada estrategia por instrumento. (Ver tabla 31).

En el caso de los docentes de clarinete, la estrategia que presentó menor valoración, fue *resúmenes*, que son síntesis y abstracciones de la información relevante de un discurso oral o escrito del curso, en donde se enfatiza en los conceptos claves, principios, términos y en el argumento central.

Por otra parte, y de acuerdo con el instrumento musical de los docentes, también se aprecian diferencias importantes en relación con el puntaje promedio de cada una de las *estrategias de enseñanza*. A continuación, se presenta el puntaje promedio de cada estrategia por instrumento.

Tabla 5.

Estrategias de enseñanza promedio por instrumento – Docentes

Estrategia	Estrategia de Enseñanza promedio por instrumento – Docentes														Total
	B O M A R D I N O	C L A R I T E J O	C O N T R A L T E N O	C O N T R A L T E N O	F L U I D A Z	F L U I D A Z	O B O E C U I O N	O B O E C U I O N	P E C U I O N	P E C U I O N	S A X O F Ó N	T R O M B Ó N	T R O M B Ó N	V I O L Í N	
Organizador previo	4,4	4,8	4,4	4,6	4,8	4,9	4,0	4,8	5,0	5,0	4,6	4,6	4,8	5,0	4,7
Objetivos	4,8	4,0	4,4	4,8	4,6	4,4	4,8	4,8	4,8	5,0	4,6	4,8	4,6	4,4	4,6
Resúmenes	4,4	2,8	3,4	4,1	4,4	3,7	4,2	4,4	4,9	4,6	4,0	4,6	4,4	3,6	4,1
Ilustraciones	3,0	4,0	1,8	2,9	3,8	2,3	3,0	3,0	4,5	3,6	3,6	2,0	3,0	2,0	3,1
Preguntas Intercaladas	4,4	4,6	4,4	4,2	4,8	4,7	4,0	4,6	4,8	4,6	4,5	4,6	4,3	5,0	4,5
Analogías	4,2	3,8	4,0	4,0	4,6	4,7	4,4	4,4	4,8	4,2	4,0	4,2	4,0	4,6	4,3
Pistas tipográficas	5,0	3,6	3,4	4,5	5,0	4,5	4,6	4,2	4,8	5,0	4,6	4,0	4,5	4,6	4,5
Estructuras Textuales	4,2	3,8	2,8	3,6	4,8	4,4	3,4	3,8	4,6	4,2	3,6	4,4	3,9	5,0	4,0
Mapas conceptuales	4,0	4,2	2,2	3,3	4,0	3,9	3,2	3,4	4,8	4,0	3,8	2,8	3,7	2,8	3,7
Demostrativa	4,8	3,6	4,8	4,8	4,6	4,5	5,0	4,6	5,0	4,6	4,9	4,4	5,0	4,6	4,7
Operacional	5,0	4,0	5,0	4,7	4,6	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8	4,9	5,0	4,7	5,0	4,8
Corporalidad	3,4	4,4	3,6	3,7	4,4	3,9	3,4	3,6	4,8	3,6	4,0	3,6	4,0	2,8	3,9

Tecnologías digitales	2,4	3,0	1,8	3,0	3,8	2,6	3,0	2,8	3,0	2,8	3,1	2,8	2,7	3,2	2,9
Verificación	3,8	4,4	3,2	4,5	4,4	4,4	4,2	4,0	4,5	3,4	4,2	3,6	4,3	4,6	4,2
Multimodal	4,4	4,6	4,0	4,5	4,4	4,9	4,8	4,4	4,6	4,6	4,7	4,2	4,7	4,4	4,6

Tabla 5. Estrategias de enseñanza promedio por instrumento – Docentes. Construcción a partir de los resultados arrojados en la presente investigación. Elaboración propia del autor.

De acuerdo con la *estrategia de enseñanza* de mayor aplicación en los docentes, se observa que la *estrategia multimodal* aparece con mayor frecuencia y puntuación del 84,2%; seguida de ésta, se encuentra las estrategias con menor porcentaje, es el caso particular de las estrategias: *estructuras textuales* con el 10,5%; y la *estrategia corporalidad* con 5,3%. Es propio resaltar que la *estrategia multimodal*, aparece de la combinación de las altas puntuaciones de las estrategias *demostrativa* y *operacional*, anteriormente mencionadas.

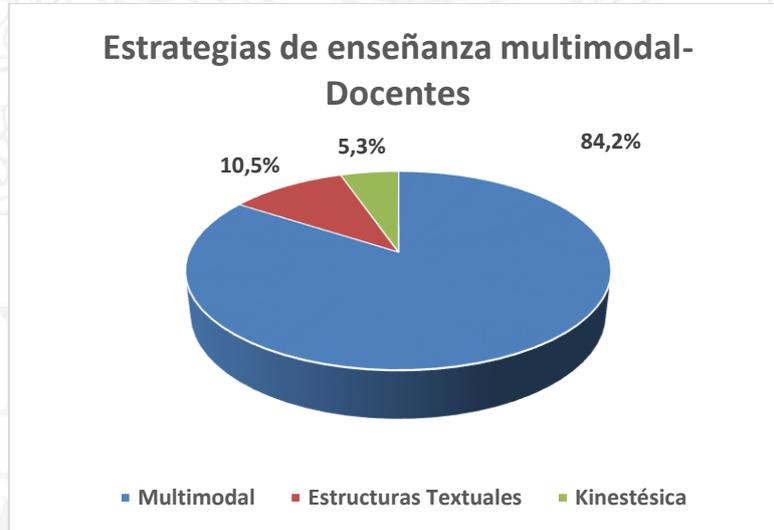


Gráfico 19. Estrategias de enseñanza multimodal – docentes. Elaboración propia del autor.

Este instrumento de *estrategias de enseñanza* desde la mirada de los docentes, también se sometió a la prueba del Alpha de Cronbach, el cual obtuvo un Alpha de 0,8321 lo que

garantizó que la consistencia interna del mismo fuera alta y superara los estándares deseables. (Ver anexo 5: Alpha de Cronbach – Muestra docentes).

8.3 Reflexiones docentes en cuanto a las estrategias y estilos de los estudiantes.

Las respuestas abiertas correspondieron a tres ítems que aparecían al final del cuestionario de *estrategias de enseñanza*, las cuales facilitaron la descripción de las estrategias implementadas y aplicadas por los docentes en la clase personalizada de instrumento musical, y de acuerdo con el instrumento que enseña. Los ítems dieron respuesta a tres interrogantes que buscaban profundizar en aspectos que obedecen al aprendizaje musical, a la relación que existe entre lo aprendido en la clase y las estrategias implementadas y los aspectos considerados por los docentes para el logro del aprendizaje musical. A lo cual, los docentes respondieron de la siguiente manera:

8.3.1 Aspectos que obedecen al aprendizaje musical.

Para el caso particular, se realizaron cuatro categorías que dan cuenta de la percepción que tiene cada uno de los docentes de los aspectos que obedecen al aprendizaje musical de sus estudiantes, y que fueron agrupadas de acuerdo sus semejanzas. Es así como a partir de lo presentado por los docentes, el 47.4% de ellos consideraron que el aprendizaje musical obedece a diversos factores de orden comportamental del estudiante, entre ellos sobresalen la pasión por aprender, puesto que consideran que es una búsqueda personal que les permite integrar a su vida algo que les entusiasma y les motiva, explorando de manera profunda el estudio de un instrumento musical, de tal modo, que esos logros consoliden ésta vivencia como profesión.

Al mismo tiempo, la disciplina que los lleva a la práctica por fuera de las clases, la repetición de conceptos y técnicas que sólo se logran con gran dedicación y el esfuerzo individual a través de muchas horas de práctica.

Los aspectos anteriores dan preferencia a las condiciones que el alumno debe asumir en sus procesos de aprendizaje, dejando de lado, en este apartado, las estrategias que el docente puede brindarles a los estudiantes para una mejor adquisición de conocimientos. Es pertinente también tener en cuenta que, estos aspectos orientados al aprendizaje, dan relevancia a las condiciones que los estudiantes interiorizan particularmente.

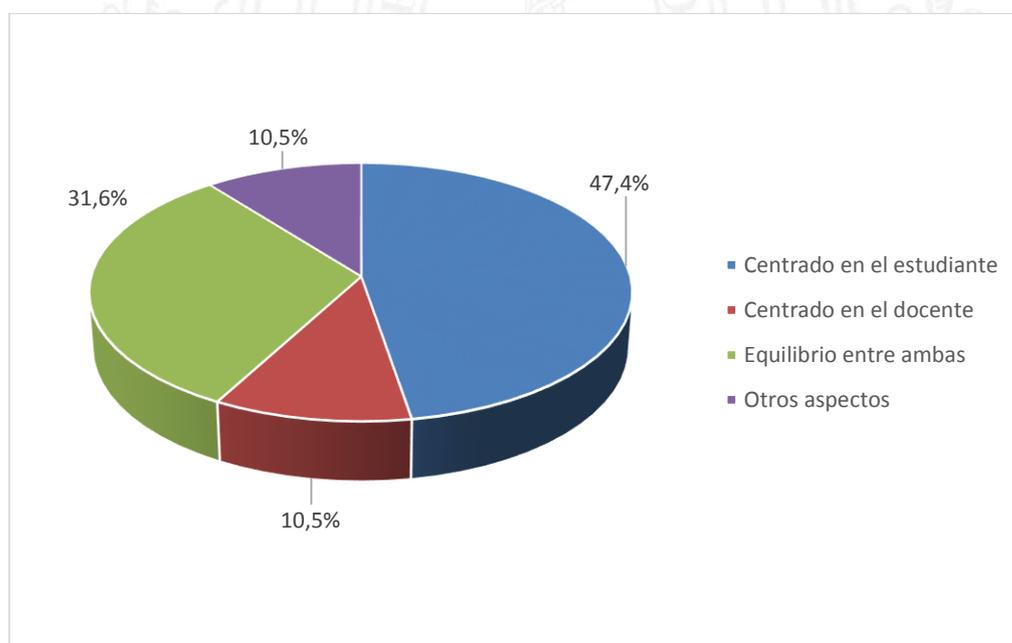


Gráfico 20. Aspectos que obedecen al aprendizaje musical. Elaboración propia del autor.

Por otra parte, el 31.6%) de los docentes, manifestó que el aprendizaje obedece principalmente a un equilibrio entre ambos agentes, estudiante y docente, en donde se destaca por parte del estudiante: la disciplina, los logros alcanzados y el juicio en la práctica por fuera de las clases; por su parte los docentes destacan: los enfoques claros, dado que su progreso se debe gracias a una buena asesoría de los conceptos expuestos en la clase personalizada, y de la claridad de los conceptos impartidos por los docentes. (Ver grafica TAL)

Al respecto, los docentes expresan su interés por brindar alternativas para el logro del aprendizaje musical de sus estudiantes; alternativas que pueden reemplazarse por estrategias. Para este grupo de docentes, el aprendizaje en los estudiantes se da gracias a la combinación de la actitud de los estudiantes y de lo ofrecido por los docentes.

No obstante, una minoría de la muestra docente correspondiente al 10.5%, manifestó otros aspectos como los elementos relacionados con la tradición musical que convive en algunas familias y comunidades culturales. Igualmente, y también con el 10.5%, consideraron que el aprendizaje se da a partir de lo ofrecido por el programa de música, por los contenidos concretos y por los objetivos trazados desde el comienzo del curso.

8.3.2 Relación entre lo aprendido en clase y las estrategias implementadas.

Teniendo en cuenta la relación que existe entre lo aprendido por los estudiantes en la clase personalizada y las estrategias que el docente implementa en la misma, cabe resaltar que el 52.6% de los docentes manifestó que si existe relación, y formularon aspectos de relevancia, a pesar de ser un grupo diverso en las apreciaciones de las mismas; de hecho, reconocen que hay relación pero no pueden determinar con claridad las estrategias que implementan ni mucho menos a que estilo pertenecen sus estudiantes.

Al respecto los docentes consideraron que el desarrollo de cada estudiante es diferente y avanza de acuerdo a sus capacidades, y ésta individualización de cada alumno permite solucionar y ampliar las dificultades que se suscitan a lo largo de la clase.

Con esa finalidad, las estrategias permiten que el estudiante asimile mejor y más fácilmente un nuevo concepto técnico, de hecho, algunos docentes las relacionan a la manera como aprenden los estudiantes, y como ellos asimilan correctamente los contenidos con la menor dificultad. La individualización de cada alumno permite solucionar y ampliar el

espectro de lo deseado, de hecho la relación directa con el estudiante se evidencia en los logros, y la estrategia del docente es clave al vincular a los estudiantes con aspectos estilísticos de una obra musical, permitiendo trabajar en multiplicidad de elementos interpretativos musicales y extra musicales.

Llama la atención, que el segundo porcentaje mas alto de ésta muestra de docentes correspondiente al 36.8%, tuvieron menor claridad con lo expuesto acerca de la relación que existe entre lo aprendido por los estudiantes y las estrategias impartidas por ellos, dando otras opiniones con respecto a que se debe mejorar las técnicas del instrumento musical que el docente enseña, y ofrecerles a los estudiantes herramientas para que aprendan a disciplinarse de manera constante y responsable; además hay quienes les gusta, realizar paralelos entre las situaciones de la clase de instrumento musical, y las realidades de la vida misma.

Por otra parte, un grupo de docentes el 10.5% consideró que no hay una relación directa entre lo aprendido por el estudiante y las estrategias impartidas por ellos, dando así, mayor relevancia a los contenidos, a las tareas específicas que cumplen con sus metas diarias y semanales, como también a la relación que existe entre lo trabajado y a las exigencias de la clase en constante retroalimentación. (Ver grafica 21).

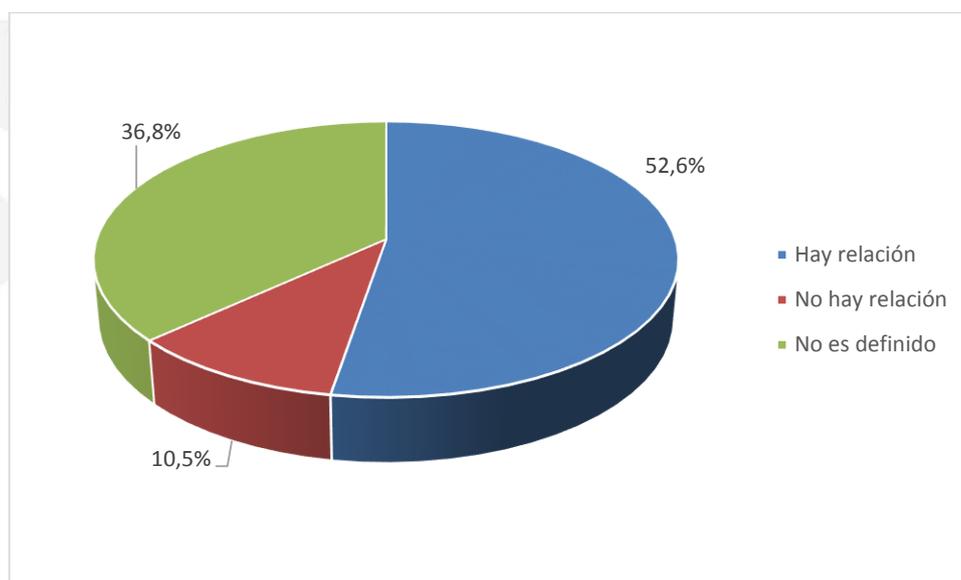


Gráfico 21. Relación entre lo aprendido en clase y las estrategias implementadas. Elaboración propia del autor.

En general puede decirse que los docentes intuyen de que hay relación entre lo aprendido por los estudiantes y las *estrategias de enseñanza* que los docentes implementan en las sesiones de clase, sin embargo no se visualiza una relación clara entre las *estrategias de enseñanza* de los docentes y los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes.

También es importante destacar, que los docentes no reconocen cual de sus estrategias puede ir mejor adaptada al *estilo de aprendizaje* de sus estudiantes, por el contrario ofrecen una amplia variedad de *estrategias de enseñanza* que el estudiante adopta según su propio *estilo de aprendizaje*.

8.3.3. Aspectos considerados por los docentes para el logro del aprendizaje musical.

Para determinar los diversos puntos de vista de los docentes, con relación a los aspectos que deben tenerse en cuenta para el logro del aprendizaje musical, y respetando las consideraciones particulares que manifestaron cada uno de ellos, éstos fueron categorizados desde aspectos tales como: los objetivos, lo disciplinar, las formas de aprender, la motivación, lo personal, lo metodológico, lo complementario, lo interpersonal y los recursos físicos. Cabe agregar, que los diferentes aspectos planteados no corresponden al interés de un solo docente, sino que por el contrario son muchos los considerados a la vez.

- ✓ Con relación a los *objetivos*, los docentes destacan el tener metas claras y específicas para facilitar una exploración medible, completa y profunda del instrumento y sus logros, además de conseguir y poner a punto el material estudiado hacia el logro final; este tipo de actividad genera grandes expectativas que son apropiadas por los estudiantes.
- ✓ Seguidamente, en cuanto a los aspectos de tipo *disciplinar*, destacan el compromiso que deben asumir los estudiantes como, a la asistencia puntual a las clases de instrumento

musical, a la dedicación en el estudio regular que se debe tener en la práctica individual, a la constancia, al compromiso y al rigor con la música que se va a interpretar; puesto que, la disciplina, entre otras, como conjunto de reglas y de normas que se realizan cumplidamente y de manera constante, son las que permiten conducir el alcance de un logro musical o general.

- ✓ Por otra parte, aspectos que tienen que ver con *las formas de aprender* del estudiante, son de gran relevancia para un grupo de docentes; puesto que consideran características que van desde lo psicológico que busca reconocer en el estudiante la forma como ellos aprenden, la manera en que cada uno comprende mejor, y la forma como percibe más fácil lo enseñado, dado que cada estudiante es un mundo único. Por tal razón, es importante trabajar basados en los deseos y en las búsquedas del mismo, contrastando mecanismos para que el alumno comprenda las instrucciones del docente, y a su vez, dedicarle todo el tiempo suficiente para un mejor desenvolvimiento e interpretación musical de las obras.
- ✓ Con respecto a lo *motivacional*, los docentes hicieron referencia a que se deben dar las herramientas para que el estudiante se convierta en su propio maestro y ayudarle a encontrar esos factores de aprendizaje cuando el maestro no está, además de incentivarle el deseo a que investigue, a que lee por su propia cuenta, y a explorar; no solo darles información, sino lograr que permanezcan siempre con ambición de mucho más.
- ✓ En cuanto a los aspectos de tipo *personal*, acentúan la capacidad intelectual y la aptitud especial que tienen los estudiantes para aprender con facilidad y para desarrollar con mucha habilidad una actividad musical. Desde este aspecto los docentes consideran que lo más importante es el talento, la inteligencia, la vocación, el gusto individual, la pasión que tienen por la música, y la atención e interés que imprimen a cada sesión de práctica, puesto que se fomenta, entre otros, la confianza personal, la autonomía y el criterio individual.

- ✓ Por su parte, otros docentes dan relevancia a los aspectos de tipo *metodológico*, que como conjunto de métodos desde la exposición magistral, articula actividades de seguimiento continuo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, que serán significativos para la obtención de los logros.
- ✓ Asimismo, aspectos de tipo *complementario*, los cuales son de gran relevancia para los procesos de aprendizaje de la música; entre ellos se destacan la participación en actividades como los ensambles de música popular y de cámara, la asistencia los talleres orquestales y las clases magistrales; aparte de ser mejorados con lecturas, videos, aplicaciones, y trabajos de consulta e investigación, entre otros.
- ✓ Otro grupo de docentes, consideró aspectos de tipo *interpersonal*, como aquellas características que nos permiten entender a los demás, porque ésta determina la capacidad de manejar con éxito una buena relación con el estudiante, y en donde sobresale la empatía, (Gardner, H. 2001). Por tal razón los docentes logran principalmente la comunicación armónica con el estudiante sobre el proceso que él está viviendo, sintiendo y pensando, en sintonía holística en la consecución del logro final.
- ✓ Por último, aspectos como los *recursos físicos*, los cuales fueron propuestos por una menor parte de docentes, en donde consideraron que son determinantes para un buen aprendizaje de los estudiantes, a lo que manifestaron: la institución debe proporcionar todas las garantías de tipo operativo y logístico, como espacios adecuados, salones, cubículos y equipo instrumental.

Cuadro 23.

Reflexiones docentes en cuanto a las estrategias y estilos de los estudiantes

Docente	¿A qué obedece el aprendizaje musical en sus estudiantes de instrumento?	¿Qué relación existe entre lo aprendido por sus estudiantes en la clase personalizada y	¿Qué aspectos considera usted, deben tenerse en cuenta para el logro del aprendizaje musical en sus estudiantes?



		las estrategias que usted implementa en la misma?	
D.1 35 años	En explorar de manera profunda el lenguaje musical desde lo físico, teórico y artístico	Las tareas son específicas, todos los estudiantes tienen un diario y cumplen con sus metas diarias y semanales	Las metas claras, exploración completa y profunda; las metas específicas y metódicas.
D.2 58 años	A su talento y juicio en el estudio	Grande	Su talento, inteligencia, y juicio en el estudio.
D.3 39 años	Son personas muy disciplinadas que muestran gran interés por la clase y las actividades complementarias (por ejemplo, la orquesta)	Los resultados interpretativos y artísticos responden a los conceptos que utilizo. Entre ellos la búsqueda de un buen sonido, afinación, e interpretación.	La disciplina en la práctica individual, la asistencia a clase y talleres orquestales, la atención e interés que imprimen a cada sesión.
D.4 40 años	A la presentación de contenidos concretos desde el conocimiento del semestre. Esto se encuentra consignado en el programa del curso.	Una relación directa, pues el éxito en el proceso educativo está directamente relacionado con las estrategias pedagógicas.	Seguimiento continuo del proceso de aprendizaje con objetivos claros y medibles.
D.5 38 años	El aprendizaje no obedece, el aprendizaje es una necesidad de integrar a tu vida algo que te apasiona y que te motiva, o motiva a quien quiere aprender.	La relación es simple, como es una clase de interpretación la estrategia es: vincula al estudiante con los aspectos estilísticos de la obra y desde ahí se trabajan una multiplicidad de elementos musicales y extra musicales.	Primero, la constancia y disposición de ambas partes. Compromiso y rigor con la música, lo demás es disciplina y regularidad de estudio.
D.6 30 años	Considero que mis estudiantes aprenden a partir de la asimilación de conceptos expuestos en clase, siempre y cuando, estos sean llevados a la práctica individual.	Las estrategias permiten que el estudiante asimile mejor y más fácil un nuevo concepto o práctica.	Conocer sus formas de aprendizaje, la manera en que cada uno entiende mejor y más fácil lo enseñado.
D.7 31 años	Pienso que el aprendizaje musical de los estudiantes obedece principalmente a búsquedas de tipo personal en relación con inquietudes musicales y profesionales	Creo que la relación que existe entre lo trabajado y las exigencias de la clase es recíproco. Ya que hay un constante retroalimentación.	Principalmente la constancia y la seriedad en el trabajo, de manera profesional, sin perder, claro está, el gusto y la pasión por la música.
D.8 23 años	Tradición de los lugares que vienen	El desarrollo de cada estudiante es diferente y avanza de acuerdo a sus capacidades.	Psicológicos, corporales y obviamente conocimientos musicales.
D.9	No respondió	No respondió	No respondió



54 años

D.10
53 años

A la pasión por aprender, a la curiosidad por lo desconocido y al placer de compartir emociones mediante el lenguaje musical.

Es una relación directa que se evidencia en lo logros.

Fomentar la confianza personal, la autonomía, la investigación y el criterio.

D.11
40 años

Una buena asesoría y mucho trabajo por parte del alumno

Consecuencia directa.

Buscar mecanismos para que el alumno capte las instrucciones del profesor motivarlo a buscar más.

D.12
68 años

Obedece a una gran dedicación

Está intrínsecamente ligadas

Mucha vocación, amor, interés. Para poder dedicarle todo el tiempo que necesita para poder interpretar las obras.

D.13
36 años

En la constancia en la repetición de unos conceptos o técnicas definidas.

Mejorar sustancialmente con las técnicas que enseño.

Es la encuesta que me dio algunos días, como complementar con lecturas, videos aplicaciones, etc.

D.14
40 años

A la decisión tomada por el estudiante por aprender la interpretación instrumental.

Pienso que es un asunto subjetivo, hay quienes adoptan las estrategias en relación a su proceso de aprendizaje y hay quienes lo hacen en menos proporción.

La institución debe proporcionar todas las garantías de tipo operativo y logístico, como espacios adecuados y equipo instrumental, entre otros.

D.15
37 años

Obedece a muchas condiciones tanto en el profesor como en el estudiante, y son las relaciones entre los dos. No se puede responder en tan pocas palabras.

Una relación de consecuencia, una íntima relación de causa y efecto.

Hacer del estudiante su propio maestro, ayudarle a encontrar ese aspecto.

D.16
57 años

A su juicio en la práctica fuera de las clases, su atención en las clases y su talento

Muy estrecha las estrategias, empleadas en las clases hasta la relación con aprendizaje del estudiante

Atención , dedicación , intelecto, talento

D.17
57 años

A objetivos y logros - Conceptos de cómo logran los objetivos y cómo logan subir la autoestima sin perder el respeto por los demás seres del planeta.

Relaciona a las maneras de aprender del estudiantes y la lectura de las estrategias propias del modo cómo el asimila correctamente y con la menor dificultad los contenidos.

Lograr la comunicación total con el estudiante sobre el proceso que está viviendo, sintiendo y pensando por el logro final de la puesta a punto del material estudiado.

D.18
30 años

Al hablar con ellos he visto que para ellos la música ha sido una opción que quizás no tienen del todo en mente, pero que al final de alguna forma

Aunque, aún no tengo mucha experiencia como docente, creo que es importante que desde la clase, los estudiantes aprendan la importancia

Incentivar en ellos la pasión real por la música y su instrumento. Incentivar las ganas de investigar. Leer explorar experimentar: no solo darles

	han sentido que debían tomarla en serio y escogerla como profesión.	disciplinado, constante y responsable: eso no solo con la música, sino con cualquier aspectos de sus vidas, así que estoy haciendo todo el tiempo paralelos entre las cosas de la clase y el instrumento, con cosas de la vida misma.	información, sino lograr que queden siempre con hambre de más.
D.19 No respon edio edad.	Disciplina, análisis, y enfoques claros.	La individualización de cada alumno permite solucionar y ampliar el espectro de lo deseado.	Cada estudiante es un mundo único, trabajar basados en los deseos y búsquedas del mismo.

Cuadro 23. Reflexiones docentes en cuanto a las estrategias y estilos de los estudiantes. Concepciones a partir de lo que consideraron los docentes. Elaboración propia del autor.

8.4 Resultados comparados estrategias de enseñanza docentes – estilos de aprendizaje – estudiantes

Cuando se comparan por ítems los resultados obtenidos entre docentes y estudiantes, se puede apreciar una fuerte correlación positiva. El indicador de Pearson es de 0,9194 lo que indica una estadística representativa. Lo anterior implica que tanto docentes como estudiantes son coherentes en relación con las *estrategias de enseñanza*.

En otras palabras, las *estrategias de enseñanza* más utilizadas por los docentes, *demostrativa, operacional y organizador previo*, coinciden con las *estrategias de enseñanza* que los estudiantes perciben de sus docentes, *demostrativa y operacional*; siendo la categoría *multimodal*, la que también puntuó muy alto, tanto para docentes como para estudiantes. Cabe agregar que la estrategia *multimodal* resulta de las altas valoraciones obtenidas de la combinación de las estrategias *demostrativa, operacional y orgaizador previo*.

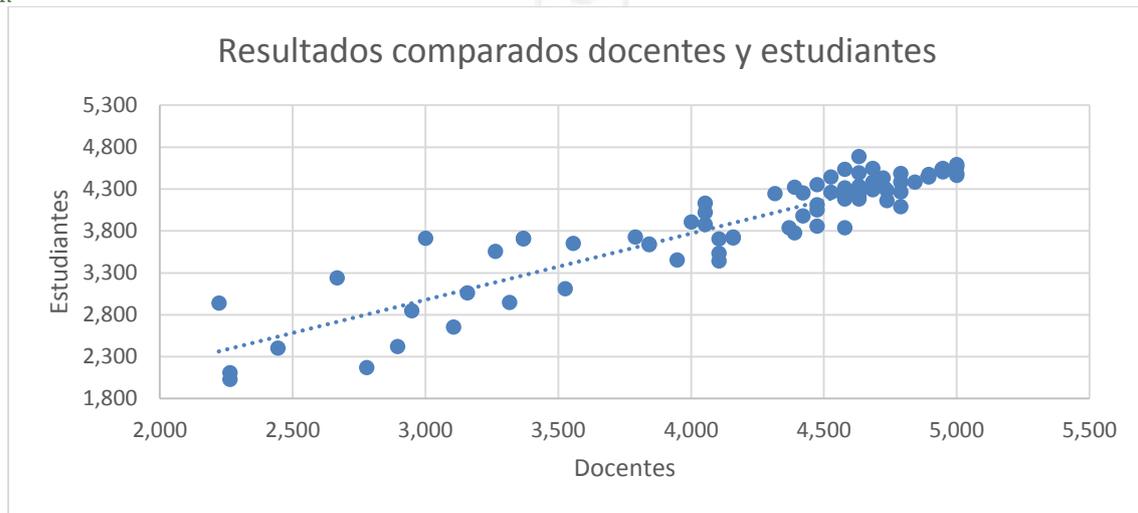


Gráfico 22. Estrategias de enseñanza – resultados comparados docentes y estudiantes. Elaboración propia del autor.

A continuación, se muestra la relación entre las *estrategias de enseñanza* utilizadas por los docentes y el *estilo de aprendizaje* predominante en los estudiantes.

Tabla 6.

Cuadro comparativo entre estilos de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza percibidas por los estudiantes

		<i>Estrategias de enseñanza</i>			
		Estructuras Textuales	Corporalidad	Multimodal	TOTAL
<i>Estilos de aprendizaje</i>	Activo		1,2%	4,7%	5,8%
	Multimodal			19,8%	19,8%
	Pragmático			3,5%	3,5%
	Reflexivo	3,5%	3,5%	48,8%	55,8%
	Teórico		1,2%	14,0%	15,1%
	Total	3,5%	5,8%	90,7%	100,0%

Tabla 6. Cuadro comparativo entre estilos de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza percibidas por los estudiantes. Construcción a partir de los resultados arrojados en la presente investigación. Elaboración propia del autor.

De acuerdo con este cruce de información, se puede observar que el 48,8% de los estudiantes son de estilo de aprendizaje *reflexivo* y se cruza con la información que los estudiantes observan de sus docentes en la aplicación de las *estrategias de enseñanza*, en este

caso la estrategia *multimodal*. Además, el 19,8% de los estudiantes que tienen un estilo de aprendizaje *multimodal*, observan que sus docentes tienen *estrategias de enseñanza multimodal*. El menor porcentaje se presenta entre el estilo de aprendizaje *activo* en relación con la estrategia de enseñanza *corporalidad*, dado que presenta un promedio muy bajo, en comparación a los demás solo con el 1,2% de la muestra total. Esta estrategia no fue una de las más valoradas por estudiantes ni por docentes y por el contrario puntuó por debajo del promedio.

En consecuencia, las *estrategias de enseñanza* que dieron mayor valoración en los docentes fueron la *demostrativa*, *operativa* y *organizador previo* y las que estuvieron en la menor valoración fue, *tecnologías digitales*; por su parte, los estudiantes dieron valoraciones altas a las estrategias *demostrativa* y *operacional*, siendo también, la menos valorada, la *tecnologías digitales*.

Como se puede inferir, las estrategias aplicadas por los docentes que presentaron mayor valoración, tuvieron concordancia con las estrategias altamente valoradas desde lo percibido por los estudiantes; es el caso particular de la estrategia *demostrativa*, la cual, facilita al estudiante reconocer diferentes técnicas de primera mano, imitar lo que hace el profesor, y promueve una relación comunicativa entre el experto y la realidad del estudiante.

Por su parte, la estrategia *operacional* también de preferencia de estudiantes y docentes, tuvo alta incidencia debido a que esta estrategia proporciona el manejo y contacto directo con las diferentes técnicas para la ejecución del instrumento y la mecanización, entre otras. En esta estrategia se encuentran la mayoría de las actividades del deber ser del estudiante como: el montaje de repertorio, la sustentación de trabajos prácticos, la expresión e interpretación musical.

Por el contrario, la estrategia que presentó menor valoración por parte de docentes y estudiantes fue las *tecnologías digitales*; puede ser tema bastante nueva y por tanto no se le ha

dado la relevancia correspondiente y mas tratándose de una clase de instrumento musical que es en su mayoría práctica. Las *tecnologías digitales* contribuyen al acceso universal través de medios audiovisuales, tutoriales, manejo de software, conciertos, conferencias, y al campus virtual, por señalar algunas.

9. Conclusiones

A partir de los resultados hallados en la presente investigación, fue posible determinar que en el campo de la enseñanza musical es necesario tener en cuenta la forma como aprenden los estudiantes y la forma como ello se relaciona con las *estrategias de enseñanza* implementadas por sus docentes. Por lo tanto, fue posible concluir los aspectos que a continuación serán descritos.

Con relación a los *estilos de aprendizaje* predominantes en los estudiantes del pregrado de música, éstos presentaron un estilo *reflexivo*. Los estudiantes de ese estilo son observadores, precavidos, se caracterizan en las clases por adoptar una actitud de mucha atención, escuchan antes de hablar y recogen datos de sus docentes de instrumento para analizar detalladamente en conjunción con sus experiencias musicales antes de llegar a una conclusión. Lejos de éste se encontraron los otros estilos *teórico, activo, pragmático*, siendo éste último el de menos preferencia por los estudiantes.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que a partir del presente estudio se propusieron y fueron configuradas otras *estrategias de enseñanza* particulares en el contexto de la música, lo cual representó un aporte en el campo de la enseñanza musical según los objetivos planteados al inicio de esta investigación. Asimismo, este estudio permitió la

elaboración de un cuestionario de estrategias, que facilitó la clasificación de las *estrategias de enseñanza* musical que mejor se ajustan a los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes de música.

Las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes no arrojaron diferencias significativas en las categorías correspondientes al sexo y la edad; esto quiere decir que éstas no tuvieron incidencia alguna en la selección de la estrategia determinada por parte del docente. En este sentido las estrategias más implementadas por los profesores fueron *operacional, demostrativa y organizador previo*. Y aunque no las reconocieron a nivel de su categorización teórica, si fueron aplicadas por los profesores.

Esto se justifica en la medida en que la estrategia *operacional* facilitó la manipulación de diferentes técnicas para la ejecución instrumental, el funcionamiento y la interpretación, proporcionando resultados en el estudiante en cuanto a la codificación mecánica e interpretativa de las técnicas propias del instrumento musical, el montaje de repertorio y la sustentación práctica.

Por su parte, para los docentes la estrategia *demostrativa*, significó la representación que sirve para verificar, probar y reconocer las diferentes técnicas del instrumento musical de primera mano, consolidando lo que se ha aprendido a partir de la imitación, el modelamiento, y la corrección de errores. Además esta estrategia permitió una retroalimentación constante que promueve una relación comunicativa entre el docente experto y el estado actual del estudiante.

De igual forma, la estrategia *organizador previo*, correspondió a la información de tipo introductorio y contextual que es elaborada con un nivel superior de organización general de la información que se aprenderá. Esta estrategia tiende a enlazar la información nueva que brinda el docente y la previa que posee el estudiante, haciendo más accesible y familiar el contenido desde una mirada más amplia a futuro. Lo cual indica que los docentes de música

en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia estructuran y organizan los contenidos que se transmiten en la clase personalizada de instrumento.

Por otra parte, aparece la estrategia *tecnologías digitales* que presentó la menor valoración por la mayoría de los docentes, esto se debe a que es relativamente nueva, y no ha sido considerada en las clases prácticas de instrumento musical, dado que éstas se desarrollan en un alto porcentaje de manera presencial. Lo anterior permite una reflexión más amplia, y más aún en la era de las tecnologías informativas y comunicativas que contribuyen en gran medida al acceso universal a la red a través de medios audiovisuales, el manejo de software, la visualización de videos, el campus virtual, las asesorías virtuales, y al desarrollo profesional más eficiente en un sistema educativo moderno.

En ese mismo sentido, aparece la estrategia *ilustraciones* que presentó también baja valoración: debido a sus características de representación visual de conceptos, imágenes de objetos o fotografías de situaciones de un tema específico, las cuales poco se presentan en la clase personalizada de instrumento musical.

Cabe resaltar que, en cuanto a las *estrategias de enseñanza* más utilizadas por los docentes existió una concordancia entre la información presentada por éstos y la información percibida por los estudiantes. Esto significa que ambas partes coinciden en cuanto al uso y aplicabilidad de las mismas estrategias.

En lo que se refiere a las relaciones que se presentan entre las categorías *estrategias de enseñanza* y *estilos de aprendizaje*, no fue posible determinar una relación establecida y clara entre dichas categorías en los cursos orientados al desempeño instrumental en la clase personalizada. En consecuencia, dada la escasa información bibliográfica al respecto, en cuanto a la relación entre las categorías *estilos de aprendizaje* y *estrategias de enseñanza* antes descritas; los docentes no reconocieron cual de sus estrategias puede ir mejor adaptada

al *estilo de aprendizaje* de sus estudiantes, y por esto les ofrecen una amplia variedad de *estrategias de enseñanza* que el estudiante adopta según su propio *estilo de aprendizaje*.

Lo anterior se justifica en la medida en que los docentes de enseñanza musical han transmitido sus propias experiencias de aprendizaje en la clase de instrumento, sin tener en cuenta en algunas ocasiones el *estilo de aprendizaje* de sus estudiantes, ello sumado a que dentro del plan académico no se encuentran aun insertas dichas variables como procesos de enseñanza musical. No obstante, a lo largo de la investigación fue posible observar que existe un reconocimiento por parte de los docentes, en cuanto a que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender, así no sean discriminados ni sean nombradas desde su discurso. Por tal razón, desde varios siglos atrás a partir de los primeros conservatorios de música, la clase de instrumento musical sigue siendo un área del saber que privilegia la educación de manera personalizada.

Además fue posible apreciar que en general los docentes brindan una recurrente importancia al contenido de aquellos aspectos que enseñan durante su clase; lo cual conlleva a dar menor relevancia a las formas de como aprenden sus estudiantes y mucho menos a los *estilo de aprendizaje* que sus estudiantes poseen: Las condiciones personales, socioculturales emocionales, motivacionales y la incidencia que ello tiene en el desarrollo de las habilidades musicales de los mismos, generó en algunas ocasiones dificultades de adaptación en el estudiante ante una metodología que el maestro respectivo aplica de la misma manera a otros estudiantes.

Es importante tener en cuenta que, las *estrategias de enseñanza* que el docente implementó en su clase de instrumento musical, marcaron una ruta de trabajo que determinó la forma como los estudiantes adquirieron sus conocimientos musicales. Es decir, mientras más cercanas se encuentren las *estrategias de enseñanza* de los docentes en relación a los

estilos de aprendizaje de los estudiantes, el conocimiento adquirido de éstos últimos será más eficiente, lo cual representa un objetivo de vital importancia para cualquier facultad de música en el contexto local e internacional, abriendo una nueva puerta de acceso al conocimiento musical desde unas estrategias de enseñanza contextualizadas.

10. Recomendaciones

A partir de los hallazgos de la presente investigación se recomienda que la relación entre *estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza* en la música sea objeto de estudio de futuras investigaciones, ya que estas se han abordado en gran medida de manera separada o aislada.

Asimismo, es importante profundizar en investigaciones que centren su atención hacia determinados instrumentos musicales, de tal forma que se pueda establecer si existen algunas estrategias de enseñanza específicas para cada uno de los instrumentos; en concordancia con lo anterior, si existen estilos de aprendizaje que se adapten mejor a un instrumento musical en particular, dado que los instrumentos musicales pertenecen a diferentes familias como: las maderas, los bronce, las cuerdas y la percusión, entre otros.

De esta manera, es de gran relevancia considerar que cada estudiante interpreta de modo diferente una obra musical, por lo tanto es fundamental que cada maestro pueda implementar una *estrategia de enseñanza* particular a dicho estilo determinado del estudiante, con el fin de que el maestro de música se relacione con nuevas formas de enseñanza y emplee

modelos que le permitan llevar a la clase de música un conocimiento más amplio y acorde a las necesidades de la población estudiantil

En consecuencia, es imprescindible para las facultades y escuelas de música el desarrollo de escenarios docentes en los cuales se presente una flexibilización en las metodologías de enseñanza que se ajusten a los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes según la clase personalizada de cada instrumento musical.

Por otra parte, tiene gran relevancia propender en la investigación y en la publicación de artículos y textos relacionados a las categorías antes mencionadas, con el fin de fortalecer el campo bibliográfico que frente a este tema se ha tratado con menos resonancia específicamente en el campo de la música.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, E., Martínez, G. J., y Flórez, S. (2008). Los *Estilos de aprendizaje* de los Estudiantes en los Cursos de Física. *Revista Colombiana de Física. Vol. 40 Issue 2, 343-345.*
Bucaramanga - Colombia.
- Alonso, C. (1992). Análisis y Diagnóstico de los *Estilos de aprendizaje* en Estudiantes Universitarios. Tomo II. Madrid: Colección Tesis Doctoral. Editorial de la Universidad Complutense.
- Alonso, P. (1992). *Estilos de aprendizaje y Motivación para Aprender*. Materiales del curso para equipos de orientación educativa y psicopedagogía. Madrid - España.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Qué son. Cómo diagnosticarlos. Cómo mejorar el propio estilo de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey P., (1994). *Los Estilos de aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (3ª ed.). Madrid, España: Mensajero
- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1999). *CHAEA: Cuestionario Honey - Alonso de estilos de aprendizaje. Interpretación, baremos y normas de aplicación. Los Estilos de aprendizaje. Procedimiento de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C. M., Gallego, D. y Honey, P. (1999). *Los Estilos de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad Deusto.
- Alonso, C, Gallego, D. y Honey, P (1999). *CHAEA: Cuestionario Honey - Alonso de estilos de aprendizaje. Interpretación, baremos y normas de aplicación. Los Estilos de aprendizaje. Procedimiento de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Alonso C. y Gallego, D., (2008) *Si yo enseño bien... ¿por qué no aprenden los niños?* Congreso internacional máster de educación. [Internet] [acceso 07 de diciembre de 2013]. Editorial máster libros. Educando en tiempos de cambio. Recuperado de http://www.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/II_Congreso.htm Congreso el 1 de agosto de 2008.
- Allport, G.W. (1930). *Psychological Bulletin*, PE Vernon.
- Allport, G. W., & Vernon, P. E. (1930). The field of personality. *Psychological Bulletin*, 27(10), 677.
- Alzate, F. A., (2014). *Estilos de aprendizaje en estudiantes colombianos de primer semestre de educación superior de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD* (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia. Colombia.

- Arenas, M. B. y Sustaeta, I. (1993). *Congreso Europeo sobre Métodos de Educación Activa, y Primera Conferencia Internacional sobre Educación Musical*. Bruselas, Asociación Suzuki internacional. *Capítulo II: Método Suzuki y su filosofía*. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lmu/duran_f_md/capitulo2.pdf
- Asprilla, L. I., & De La Guardia, G. (2009). *Hacia un modelo alternativo para la formación musical*. Universidad Central.
- Asprilla, L. I. (2015). *Educar en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical*. *Aula*, 21, 63-83.
- Bach, J.S. (1851–1899). *Pequeño libro de Anna Magdalena Bach*. Leipzig, Alemania: Breitkopf & Härtel.
- Baez, F. J., Hernández, J., y Pérez, J. (2007). *En Puebla, México: estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería*, (tesis de Maestría). Universidad Autónoma. Puebla-México.
- Barca, A., Brenlla, J.C., Santamaría, S. y González, E. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*. N° 3 (Vol. 4). La Coruña, España
- Barca, A. (1999). *Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA)*. A Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación.
- Barranco, A., Vela, C. (2013). “*Método Martenot*”. Recuperado de <http://es.slideshare.net/abullejos/metodo-martenot>
- Bravo, J. A. H., Bravo, J. R. H., & de Moya Martínez, M. D. V. (2012). *Estilos de aprendizaje y educación musical: un estudio comparativo*. En *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje], Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.

- Briggs, C., & Myers, I. (1992). *Introducción a los tipos*. Una descripción de la teoría y aplicaciones del MBTI. Madrid: TEA Ediciones.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Campbell, P., (2001). Heritage: The survival of cultural traditions in changing word. En *International journal of music education*, 37, 59-63.
- Cancino, M.O., Loaiza, N., & Zapata, M. (2009). *Estilos de aprendizaje una propuesta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Atlántico.
- Carlevaro, A. (1966). *Cuaderno no. 1. Escalas diatónicas*. Buenos Aires, Argentina: Barry.
- Carretero, M. y Palacios, J. (1982). *Los estilos cognitivos: introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales*. *Infancia Aprendizaje*, 17, 20-28.
- Castañeda, S. (1995). El inventario de *estilos de aprendizaje* y orientación motivacional: EDAOM. *Reporte de trabajo interno del Depto. de Psicología Educativa del Posgrado de Psicología de la UNAM*.
- Cattell, R. B., & Cattell, H. E. (1995). *Personality structure and the new fifth edition of the 16PF*. *Educational and Psychological Measurement*, 55(6), 926-937.
- Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. D. C., y Camilloni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cerda, L. O., (2012). *Estrategias de enseñanza en la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Tangamanga* (Tesis de Maestría). Universidad Tangamanga México.
- Conway, C. M., & Hodgman, T. M. (2006). *Handbook for the beginning music teacher*. GIA Publications.
- Curry, L. (1990). A Critique of the Research on Learning Styles. *Educational leadership*, 48(2).

- Dalcroze, E.J. (1919). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Paris, Francia: Editions Musicales.
- Demidoff, N. & Rusiñol, C. (1997): *Ejercicios de creatividad en el aula de música*. Eufonía. Didáctica de la Música(8), 79-84.
- De Gainza, V. H. (1966). *La iniciación musical del niño*. Ricordi Americana.
- De Gainza, V. & Hemsy, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Victoria-Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- De la Parra Paz E., (2004). *Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL*. México: Grijalbo, 88-95.
- De la Torre, S. (1989). *Manual de creatividad*. Barcelona: Edi aplicaciones.
- De Ville, P. (1908). *Universal method for saxophone*. New York, United States: C. Fischer.
- De Ville, (1908); Ediciones Mensajero, Bilbao, pp. 104-116
- Díaz, D. P., & Cartnal, R. B. (1999). *Comparing student learning styles in an online distance learning class and an equivalent on-campus class*. California, Estados Unidos: College Teaching, 47(4), 130-135.
- Díaz, F. y Lule, M.L. (1978). *Efectos de las estrategias preinstruccionales en alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos* (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Díaz, F., y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (pp 11). Mexico. McGraw – Hill.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mexico. McGraw – Hill, Segunda edición.
- Díaz, D. M., Acevedo, A., y Sánchez, E., (2014). *Estilos de aprendizaje y desempeño en dermatología*. *Revista: Dermatol Rev Mex.* 58:157-164. México.

- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (52), 23-38.
- Dunn, R., De Bello, T., Brennan, P., Krinsky, I., & Murrain, P. (1981). Learning style: Researchers define differences differently. *Educational Leadership*, 372-375.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E., (1975, 1979, 1981, 1985). *Learning Style Inventory*. Price Systems, Box 1818, Lawrence, KS 66044-0067.
- Dunn, R., K. Dunn, and G.E. Price. (1977). "Diagnosing Learning Styles: A Prescription for Avoiding Malpractice Suits Against School Systems." *Phi Delta Kappan* 58, 5: 418-420.
- Dunn, R., Dunn K., & Price, G.E. (1985). *Learning Styles Inventory (LSI): An Inventory for the Identification of How Individuals in Grades 3 through 12 Prefer to Learn*. Lawrence, KS, Estados Unidos: Price Systems.
- Dunn, R. S., Dunn, K. J., & Price, G. E. (1989). *Learning style inventory (LSI)*. Price Systems, Incorporated (PO Box 1818, Lawrence 66044).
- Dunn, R., y Griggs, S., A., (1998). *Learning Styles Nursing Profession*. New York: NLN Press.
- Durán-Aponte, E. y Pujol, L. (2012). *Estilos de aprendizaje, Gestión del tiempo y rendimiento académico en estudiantes universitarios. V Congreso Mundial de Estilos de aprendizaje*. pp. 23-26. Santander. España.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco.
- Escola de Música Joan Llongueres. *La Rítmica de Jaques-Dalcroze*. Barcelona. Recuperado de <http://www.joanllongueres.cat/es/la-ritmica-de-jaques-dalcroze-2/>
- Eisman, L. B., Moreno, E. M. O., de Luna, E. B., Ayala, E. S., Pina, F. H., Sanz, M. P. G., & Sánchez, J. J. M. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación*, 19(2), 465-489.

- Eisner, E. (2002). *Cognición y representación. En La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Felder, R. (1988). *How Students Learn: Adapting Teaching Styles to Learning Styles*, Proceedings, Frontiers in Education Conference, ASEE/IEEE, Santa Barbara, CA, p. 489.
- Felder, R., & Silverman L.K., (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education, (Review) *Engr. Education*, 78(7), 674-681.
- Felder, R M. (1993). Reaching the second tier: learning and teaching styles in college science education, *Journal of College Science Teaching*, 23, 286-290.
- Felder, R. M., & Soloman, B. A. (1999a). *Index of learning styles*. Available online: www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS-a.htm.
- Felder, R. M., & Soloman, B. A. (1999b). *Learning styles and strategies*. Available online: www2.ncsu.edu:8010/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.htm.
- Felder, R.M. & Soloman, B.A., (2001). Index of Learning Styles Questionnaire. North Carolina State University. Recuperado de: <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS-a.htm>
- Felder, R.M. (2001). *Richard Felder's Responses to Frequently Asked Questions about the ILS*. Recuperado de: <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS-faq.htm>
- Finson, K., Thomas, J., & Pedersen, J., (2006). Comparing science teaching styles to students' perceptions of scientists, (Review) *School Science and Mathematics*, Vol. 106(1); 8-15.
- Fernández, J. (2007). *Edgar Willems. Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores importantes*. (pp.43-51) Barcelona: Graó.

- Fleming, N.D. (2001). *Teaching and learning styles. VARK strategies*. New Zealand:
Published by the author.
- Fleming, N. y Baume, D. (2006). *El cuestionario VARK. ¿Cómo aprendo mejor?*. Recuperado de <http://www.VARKlearn.com/documents/The%20VARK%20Questionnaire%20-%20Spanish.pdf>.
- Fleming, N.D., (2006). *Learning Styles Again: varking up the Right Tree! En Educational Developments* 7 (4), pp. 4-7.
- Fleming, N.D. (1995). *I'm different, not dumb: modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom*. In: Zelmer, A. (Ed), *Research and development in higher education: proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)*. pp. 308-13.
- Fleming, N.D. (2007). *VARK: A Guide to Learning Styles*. [On-line]. Recuperado de <http://www.vark-Learn.com/English/page.asp?p=questionnaire> (March 12, 2007).
- Fleming, N.D., y Mills, C. (1992). *Not another inventory, rather a catalyst for reflection. To improve Acad.*, 11: 137-144.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Freire, P., (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo – Brasil. Ed. Paz e terra SA.
- Gallwey, W. T. (2006). *El juego interior del tenis*. Editorial Sirio, SA.
- García, C. M. A., Honey, P., y Gil, D. J. G. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero (6ª Edición).

- García, J. M., y Muñoz, C., (2012). *Hacia la calidad educativa a través del estudio de los estilos de aprendizaje* (Tesis de Maestría). Magisterio de la Escuela Universitaria ESCUNI, adscrita a la Universidad Complutense de Madrid – España.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1989). Zero-Based arts education: an introduction to arts propels. *Studies in arts education*, 30(2), 71-83
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. México: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona : Paidós Ibérica,
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-445.
- Grajales, T. (2000). *Tipos de investigación*. On line. (27/03/2.000). Revisado el.
- Grasha, A. y Richlin, L. (1996) *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Gravini Donado, M. L. (2006). *Estilos de aprendizaje: una propuesta de investigación*. *Revista Psicogente*, 9(16), 35-41.
- Gravini, M. L., (2008). *Estilos de aprendizaje de los Estudiantes de Primer Semestre de los Programas de Psicología e Ingeniería Industrial de La Universidad Simón Bolívar de Barranquilla* (Tesis de maestría). Universidad Simón Bolívar. Colombia.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Morata.

- Green, L. (2009). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd..
- Green, L. (2006). *Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current research in the classroom*. *International journal of music education*, 24(2), 101-118.
- Gregorc, A. F. (1984). *Gregorc Style Delineator: Developmental technical and administration manual*. Gregorc associates Incorporated.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Their nature and effects. *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*, 19-26.
- Gregorc, A. (1985). *An adult's guide to style*. Columbia, CT: Gregorc Associates. Inc.
- Goldenberg, M. (1955). *Modern School for Snare Drum: With a Guide Book for the Artist Percussionist*. Chappell.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro: Hacia una nueva comprensión de la música*. Acantilado.
- Harnoncourt, N. (1988). *Baroque music today: music as speech: ways to a new understanding of music*. Christopher Helm Publishers, Incorporated.
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (1994). *Developing Teaching Style in Adult Education*. *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass, Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104..
- Hegyí, E. (1999). *Método Kodály de solfeo I*. España: Ediciones Pirámide.
- Hernández, J. A., Hernández J. R., y De Moya, M., (2012) *Estilos de aprendizaje y educación musical: Un estudio comparativo* (Tesis de Maestría). Universidad de Castilla-La Mancha, España.

- Hervás, R. M., (2008). *Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes.* (Tesis Maestría). Universidad de Murcia – España.
- Hermann, E. (1981). *Shinichi Suzuki: The man and his philosophy.* Athens, Ohio: Ability Development Associates.
- Honey, P., & Mumford, A. (1982). *The Manuals of Learning Styles.* Maidenhead: Honey Press.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Using our Learning Styles.* Berkshire, UK: Peter Honey.
- Honey, P. (1988). *Improve your people skills.* Buckingham, U.K.: Institute of Personnel Management.
- Hoppenot, D., & Sanabras, J. (1992). *El violín interior.* Real Musical.
- Hoppenot, E. (2002). *Maurice Blanchot y la escritura fragmentaria: el tiempo de la ausencia de tiempo.* Espinosa, (2).
- Hueso, M., & Liébana, A.J. (2014). Educación y Tecnología. *El método Suzuki.* Recuperado de <http://es.slideshare.net/abullejos/el-mtodo-suzuki>
- James, W. (1980). *The Principles of Psychology*, vol 2. London: MacMillan.
- Jorquera J., M. C. (2002). “¿Existe una didáctica del instrumento musical?”, en: *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, nº 9. Recuperado en <http://musica.rediris.es/leeme>.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* Madrid. Ediciones de la torre.
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación (Vol. 10).* Ediciones de la Torre.
- Keefe, J. W. (1979). *Learning style: An overview, en NASSP's Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs.* Reston, VA, National Association of Secondary School Principals.

- Keefe, J. W. (1982). *Assessing student learning styles: An overview. In Student learning styles and brain behavior*. Virginia: National Association of Secondary School Principals
- Keefe, J.W. (1988). *Profiling and utilizing learning Style*. Virginia: NASSP.
- Keefe, J., y Ferrel, B. (1990). “*Developing a defensible Learning style Paradigm*”. *Educational Leadership* 48, 57-61.
- Keefe, J. W., Monk, J. S., Languis, M., Letteri, C., & Dunn, R. (1986). NASSP Learning style profile. *Reston, VA: National Association of Secondary School Principals*.
- Kemp, A., (1993). *La microtecnología en la educación musical: Posibilidades y consecuencias para el currículo*. En Violeta Hemsy de Gainza (ed). *La educación musical frente al futuro* (pp,121-126). Buenos Aires. Guadalupe.
- Kingsbury, H. (1997). Should ethnomusicology be abolished?(reprise).*Ethnomusicology*, 243-249.
- Kodály, Z. (1960). *Folk music of Hungary*. California: Barrie and Rockliff.
- Kodály, Z. (1937, 1941, 1942). *Bicinia Hungárica I- II- III- IV volumes*. Budapest: Editio Musica Budapest.
- Kolb, D. A. (1976) *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, Estados Unidos: McBer
- Kolb, D. A. (1976a). *Learning Style Inventory*. Boston, MA: Hay Group, Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A. (1976b). *Learning Style Inventory: process*. *California Management Review*, 18(3): 21-31.
- Kold, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development Englewood Cliffs*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kold, D. (1985). *LSI (Learning Style Inventory) User's guide*. Boston: McBer & Company.

- Laguzzi, J., Bernardi, S., Araujo, A. M., Ventura, A. C., y Vigliano, F. A., (2013). *Estilos de aprendizaje de los estudiantes de medicina veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario Revista Veterinaria Rev. vet. vol.24 no.2. Argentina.*
- Levi, E, (1994). *Music in the Third Reich*. London: Macmillan.
- Likert, Rensis (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. New York: Archives of Psychology Columbia University.
- Litwin, E., Camilloni, A., Celman, S., y De Mate, P. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Llamas, J. L. G. (1994). *Investigación correlacional y descriptiva. En Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Ediciones Rialp.
- Lorenzo, A. R., y Lorenzo, B. U. (2013). Learning Styles of Teacher Education Students: Basis in Improving the Teaching - Learning Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 103, Pages 595–605*. Philippines.
- Lugo, C. S. J., Hernandez, G. R., & Montijo, E. L. (2012). *El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica*. Journal of Learning Styles, 5(10).
- Marrero Díaz, M. (2008). *Estilos de aprendizaje y su impacto en el proceso enseñanza aprendizaje en el curso TEOC 2007 aplicación de terapia ocupacional en disfunción*. Puerto Rico: Departamento de terapia ocupacional.
- Martenot, M. (1957). *Método Martenot; Solfeo: Formación y desarrollo musical*. Buenos Aires: Ricordi americana.
- Martenot, M. (1976). *El juego de las notas*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Martenot, M. (1992). *Principios fundamentales de la formación musical y su aplicación*. Madrid, Rialp. [Traducción del libro de 1952 publicado con el título: Principies fondamentaux de formation musicale et leur application. París, Magnard.]

- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación: método Martenot*. Madrid: Ediciones Rialp SA.
- Mato, M. (1992). *Los estilos de aprendizaje y su consideración dentro del proceso enseñanza-aprendizaje*. Trabajo de ascenso no publicado IPC_UPEL. Caracas
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. L. (2006). *An introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Allyn & Bacon.
- Mendoza, W., (2012). *Los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: estado del arte y desafíos*, (Tesis doctoral). Universidad de San Buenaventura seccional Cali Colombia.
- Messick, S. (1994). *The matter of style: Manifestations of personality in cognition, learning, and teaching*. *Educational Psychologist*, 29, 121-136.
- Mayer, R. E., Cook, L K., & Duck, J. L. (1984). Techniques that help readers build mental models from scientific text: Definitions pretraining and signaling. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1089-1105.
- Miñana Blasco, C. (1999). *En un vaivén sin hamaca: la cotidianidad del directivo docente*. Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.
- Miñana, C. (2000). Interdisciplinariedad y currículo. *Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V seminario internacional*. Bogotá, 1-48.
- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, ed. or. 1990.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Morata, L., y Castro, J. J., (2010). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* (Tesis de maestría). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España.
- Moyano, M. A., y Giordano, M.F., (2011). *Estrategias de enseñanza en la formación docente* (Tesis de Maestría). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luís. Ejército de Los Andes 950. (5700) San Luís. Argentina.
- O'Connor, J., y McDemontt, I. (1998). *Introducción al Pensamiento Sistémico*. Editorial Urano.
- Ocampo, F., Guzmán, A., Camarena, P., y De Luna, R., (2014). Identificación de *Estilos de aprendizaje* en estudiantes de ingeniería. *Revista mexicana de investigación educativa*. RMIE vol.19 No.61. México.
- Okay, H. H. (2012). The Relations Between Academic Achievement in Field Lessons and Learning Styles of Music Teacher Candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 51, Pages 193–197. Antalya, Turkey.
- Olejník, S. & Nist, S. L. (1992). *Identifying Latent Variables Measured by the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. (Review): Volume 60, Issue 2. 151-159. DOI: 10.1080/00220973.1991.10806587
- Orff, C. (1963). *Das Schulwerk: Rückblick und Ausblick, en: Orff-Institut-Jahrbuch*. Mainz: Schott.
- Orff, C. (1932-1935). *Elementare Musikübung*. Munich: Schott.
- Orff, C., Keetman, G., & Keller, W. (1954). *Musik für kinder*. Baviera: Schott.
- Orff, C. (1973). *Orff Schulwerk, Past and Future*. Cleveland Heights, Ohio: American Orff-Schulwerk Association.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura* (Vol. 1). Ediciones AKA.

Paynter, J., Aston P. (1970). *Sound and silence. Classroom projects in creative music.* Londres, Cambridge University Press.

Pedagogos musicales. *Resumen de pedagogos musicales como Jaques Dalcroze, Carl Orff, Maurice Martenot, Edgar Willems y Zoltan Kodaly.* Recuperado de <http://es.slideshare.net/Mayra-77/pedagogos-musicales>.

Pérez Alvarez, M., Fernández Rodríguez, C., Amigo Vázquez, I., & Fernández Hermida, J. R. (2003). *Guía de tratamientos psicológicos eficaces.*

Perkins, D. (1999). *¿Qué es la comprensión? La enseñanza para la comprensión (69-92).* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Schafer, R. M. (1994). *Hacia una educación sonora.* Buenos Aires: Peda.

Seashore, C. E. (1938). *Psychology of music.* Courier Corporation.

Self, G. (1967). *Nuevos sonidos en clase.* Una aproximación práctica para la comprensión y ejecución de la música contemporánea en las escuelas.

Shuell, Th. S. (1988). The role of the student in learning from instruction, *Contemporary Psychology*, 13, pp. 276-295.

Smith, L. H., & Renzulli, J. S. (1984). Learning style preferences: A practical approach for classroom teachers. *Theory into Practice*, 23(1), 44-50. Riding, R. J. (1994). *Personal Style Awareness and Personal Development.* Birmingham: Learning and Training Technology.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

Riding, R. & Rayner, S. (2002). *Cognitive Styles and Learning Strategies.* London: David Fulton Publishers.

Swanwick, K. (2003). *Music, mind and education.* Routledge.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación* (Vol. 24). Ediciones Morata.

- Rensis, L. (1932). *A Technique for the measurement of attitudes*. *Jurnal Psikologi* 140(55): hal. 1-55
- Rose, C., & Rose, D. (1985). *Accelerated learning*. London, England: Topaz
- Rose, C. (1985). *Accelerated Learning*. New York: Dell.
- Salas, R. (2009) *Estilos de aprendizaje a la Luz de la Neurociencia*. *Revista Internacional Magisterio: educación y pedagogía*, 37, 32-41.
- Seashore, C. E. (1938). *Psychology of music*. New York, Estados Unidos: Courier Corporation.
- Sensevy G, Mercier A, Schubauer - Leoni M-L. Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20.(3), 263-304. (2000).
- Schmeck, R.R. (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press
- Schmeck, R.R. (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Simón, V. (2011). Diversidad de *estilos de aprendizaje* en el aula de música de ESO. *Revista Ensayos de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 26, 179-195.
- Soloman & Felder Online test. ((2001). *Index of Learning Styles Questionnaire*. Recuperado de: <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>
- Sternberg, R. J. (1994). (Ed.). *Encyclopedia of human intelligence*. New York: MacMillan.
- Sternberg, R. (1994) "Allowing for thinking styles" en *Educational Leadership*. November 52 (3) 36-40.
- Suzuki Asociación internacional. *Suzuki y su filosofía*. Capítulo II: Método: *Recuerdo de* http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lmu/duran_f_md/capitulo2.pdf.
- Suzuki, S. (1982). *Where love is deep*. New Albany: Eorld-Wide Press.

- Suzuki, S. (1990). *Man and Talent: Search Into the Unknown*. Ann Arbor, Michigan: Shar Products.
- Swanwick, K. (2001). *Musical Technology and the interpretation of heritage*. International journal of music education. 37, 32-43
- Szönyi, E. (1973). *Kodály's principles in practice: an approach to music education through the Kodály method*. Michigan: Boosey & Hawkes.
- Tanwinit, A. & Sittiprapaporn, W., (2010). Learning Styles of Undergraduate Musical Students Attending Music College in Thailand. *Revista Electr. de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*. N° 25. 149-163. España.
- Ventura, A. C., (2010). *Perfil de estilos de aprendizaje de estudiantes de psicología en distintos niveles académicos* (Tesis Maestría). Universidad pública de la ciudad de Rosario – Argentina.
- Walker, R., (1993). *Música y Multiculturalismo*. En Violeta Hemsy de Gainza (ed). La educación musical frente al futuro (pp,89-103). Buenos Aires. Guadalupe.
- Walsh, M (2006). Reading visual and multimodal texts; how is “reading” different? Australian journal of language and Literacy, Vol 29.No 1, 24-37
- Wechsler, D. (2002). *Test de Inteligencia para Adultos*. WAIS-III. Test de inteligencia para adultos: WAIS-III.
- Wechsler, D. (2002). WAIS–III. *Escala de inteligencia para adultos de Wechsler*.
- West, Farmer & Wolf. (1991). *Instructional Desing*. Implication from Cognitive Science. University of Illinois at Urbana Chapmang.
- Willems, E. (1964). *El ritmo Musical: Estudio psicológico*. Buenos Aires: Eudeba
- Willems, E. (1964). *La iniciación Musical en el niño*. Buenos aires: Ricordi
- Willems, E. (1979). *El ritmo musical*. Buenos Aires, Eudeba.
- Willems, E (1982). *Educación musical*. Buenos Aires, Ricordi.

Willems, E (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, Eudeba (PUF)

Willems, E (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona, Paidós Studio.

Willems, E. (2001). *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós Educador

Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.

Williamson, M. F., & Watson, R. L. (2006). Learning styles research: Understanding how teaching should be impacted by the way learners learn. *Christian Education Journal*, 3 (1), 27-41.

Witkin, H.A., Goodenough, D.R. y KARP, S.A., 1967, Stability of cognitive style from childhood to young adulthood, *Journal of Personality and Social Psychology*, 7(3), 291-300.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexos

Anexo 1

Alpha de Cronbach –prueba piloto estudiantes

Alpha reliability = 0,9727		
Ítem	Alpha	Coefficiente de Correlación (ítem, total)
E1	0,9723	0,6293
E2	0,9731	-0,1235
E3	0,9716	0,8791
E4	0,9729	0,359
E5	0,9725	0,5319
E6	0,9725	0,4973
E7	0,9721	0,6805
E8	0,9726	0,5331
E9	0,972	0,7348
E10	0,9733	-0,3832
E11	0,9733	-0,3832
E12	0,9725	0,4826
E13	0,9727	0,3844
E14	0,9722	0,6865
E15	0,9724	0,6383
E16	0,9731	-0,239
E17	0,9721	0,6948
E18	0,9728	NaN
E19	0,973	-0,0275
E20	0,9729	0,0669
E21	0,9718	0,8438
E22	0,9719	0,8567
E23	0,9728	NaN
E24	0,9725	0,6907
E25	0,9722	0,6348
E26	0,9716	0,8923
E27	0,9731	-0,3196
E28	0,9726	0,4276
E29	0,9716	0,8774
E30	0,9718	0,7971
E31	0,9722	0,6497
E32	0,9718	0,8343
E33	0,9722	0,6298
E34	0,973	-0,1494
E35	0,9721	0,7096
E36	0,9721	0,6823
E37	0,9717	0,8611
E38	0,9725	0,6907
E39	0,9721	0,8127
E40	0,9726	0,4276
E41	0,9724	0,5386
E42	0,9731	-0,239
E43	0,9718	0,7955
E44	0,9721	0,6794
E45	0,9715	0,9264
E46	0,9725	0,6907
E47	0,9728	NaN
E48	0,9722	0,8594
E49	0,9726	0,4276

Alpha reliability = 0,9727		
Ítem	Alpha	Coefficiente de Correlación (ítem, total)
E50	0,9728	NaN
E51	0,9725	0,4891
E52	0,9719	0,8316
E53	0,973	-0,1494
E54	0,9723	0,5902
E55	0,9718	0,8602
E56	0,9718	0,8665
E57	0,9726	0,3679
E58	0,9721	0,7844
E59	0,9716	0,9092
E60	0,9726	0,4276
E61	0,9727	0,3733
E62	0,9733	0,1718
E63	0,9719	0,7592
E64	0,9723	0,5831
E65	0,973	-0,1852
E66	0,9716	0,8901
E67	0,9724	0,5587
E68	0,9726	0,4501
E69	0,9718	0,8438
E70	0,9717	0,8615
E71	0,9722	0,7187
E72	0,9728	0,1858
E73	0,9719	0,8168
E74	0,9717	0,91
E75	0,9721	0,912
E76	0,9728	NaN
E77	0,9728	NaN
E78	0,9714	0,9408
E79	0,9728	0,1858
E80	0,9726	0,3765
E81	0,9722	0,6159
E82	0,9728	0,2134
E83	0,9727	0,5414

Anexo 1. Alpha de Cronbach –prueba piloto estudiantes. Elaboración propia del autor.

ANEXO 2
Alpha de Cronbach –prueba piloto docentes

Alpha reliability = 0,4221		
Ítem	Alpha	Coefficiente de Correlación (ítem, total)
E1	0,4222	NaN
E2	0,4222	NaN
E3	0,4579	-0,0558
E4	0,3406	0,5507
E5	0,4222	NaN
E6	0,4932	-0,4539
E7	0,3406	0,5507
E8	0,4201	0,0558
E9	0,4201	0,0558
E10	0,3995	0,1674
E11	0,4015	0,2923
E12	0,4222	NaN
E13	0,2625	0,982
E14	0,2461	0,8288
E15	0,5595	-0,9892
E16	0,4222	NaN
E17	0,3934	0,2313
E18	0,4222	NaN
E19	0,4222	NaN
E20	0,4222	NaN
E21	0,3406	0,5507
E22	0,4534	-0,4039
E23	0,4935	-0,9878
E24	0,4222	NaN
E25	0,3995	0,1674
E26	0,3774	0,596
E27	0,4222	NaN
E28	0,4222	NaN
E29	0,4722	-0,6719
E30	0,4935	-0,9878
E31	0,3774	0,596
E32	0,3406	0,5507
E33	0,4935	-0,9878
E34	0,3995	0,1674
E35	0,3223	0,5199
E36	0,4222	NaN
E37	0,3774	0,596
E38	0,4222	NaN
E39	0,4222	NaN
E40	0,4222	NaN
E41	0,4222	NaN
E42	0,4935	-0,9878
E43	0,5595	-0,9892
E44	0,4222	NaN
E45	0,4612	-0,2691
E46	0,4015	0,2923
E47	0,4222	NaN
E48	0,4222	NaN
E49	0,4222	NaN
E50	0,4222	NaN
E51	0,4222	NaN
E52	0,4222	NaN

Alpha reliability = 0,4221		
Ítem	Alpha	Coefficiente de Correlación (ítem, total)
E53	0,4222	NaN
E54	0,3774	0,596
E55	0,3774	0,596
E56	0,4222	NaN
E57	0,4935	-0,9878
E58	0,4222	NaN
E59	0,4201	0,0558
E60	0,4222	NaN
E61	0,4222	NaN
E62	0,3774	0,596
E63	0,4935	-0,9878
E64	0,3934	0,2313
E65	0,4222	NaN
E66	0,4222	NaN
E67	0,4222	NaN
E68	0,4222	NaN
E69	0,4222	NaN
E70	0,3774	0,596
E71	0,4222	NaN
E72	0,4222	NaN
E73	0,3774	0,596
E74	0,4935	-0,9878
E75	0,4222	NaN
E76	0,4222	NaN
E77	0,4222	NaN
E78	0,3223	0,5199
E79	0,2461	0,8288
E80	0,3934	0,2313
E81	0,4222	NaN
E82	0,3774	0,596
E83	0,4015	0,2923

Anexo 2. Alpha de Cronbach –prueba piloto docentes. Elaboración propia del autor.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

ANEXO 3

Alpha de cronbach – Muestra estudiantes

Item	Alpha	Correlación (item, total)
1	0,972	0,6574
2	0,9722	0,5401
3	0,9722	0,5569
4	0,9721	0,5918
5	0,9723	0,5165
6	0,9725	0,4211
7	0,9723	0,4721
8	0,9725	0,4313
9	0,9721	0,5968
10	0,9724	0,4344
11	0,9722	0,5837
12	0,9722	0,5311
13	0,9725	0,4126
14	0,9723	0,5039
15	0,9725	0,4373
16	0,9722	0,5958
17	0,9722	0,5607
18	0,9719	0,7182
19	0,9724	0,4255
20	0,9721	0,6136
21	0,9721	0,5743
22	0,9723	0,5087
23	0,9722	0,5775
24	0,972	0,7253
25	0,9725	0,4372
26	0,972	0,6515
27	0,9723	0,5513
28	0,9722	0,5391
29	0,9724	0,4953
30	0,9725	0,4357
31	0,972	0,656
32	0,972	0,6333
33	0,9727	0,3175
34	0,972	0,6816
35	0,9721	0,6103
36	0,9721	0,6237
37	0,972	0,6675
38	0,9721	0,5874
39	0,9721	0,6134
40	0,9722	0,6001
41	0,9719	0,768

Item	Alpha	Correlación (item, total)
42	0,972	0,7035
43	0,9722	0,5589
44	0,9723	0,5167
45	0,9724	0,4846
46	0,9726	0,3622
47	0,9723	0,524
48	0,9719	0,6931
49	0,9721	0,6047
50	0,9723	0,4791
51	0,972	0,6931
52	0,9717	0,7724
53	0,9719	0,716
54	0,972	0,6584
55	0,9719	0,7132
56	0,9722	0,5692
57	0,9725	0,3853
58	0,9721	0,6185
59	0,9724	0,4779
60	0,9721	0,6441
61	0,9721	0,6189
62	0,9724	0,4515
63	0,9725	0,4149
64	0,972	0,6534
65	0,9722	0,523
66	0,9724	0,4886
67	0,9722	0,5607
68	0,9723	0,4973
69	0,9717	0,7722
70	0,9719	0,6959
71	0,972	0,6817
72	0,9721	0,612
73	0,9717	0,8022
74	0,9721	0,5977
75	0,972	0,6822

Anexo 3. Alpha de cronbach – Muestra estudiantes. Elaboración propia del autor.

ANEXO 4
Alpha de cronbach – Muestra docentes

	Alpha	Correlación (item, total)
E1	0,8306	0,2759
E2	0,8322	NaN
E3	0,8268	0,3752
E4	0,822	0,5272
E5	0,8317	0,1175
E6	0,8385	-0,1308
E7	0,8235	0,5761
E8	0,8317	0,2108
E9	0,8227	0,5012
E10	0,8328	0,0747
E11	0,8327	-0,0019
E12	0,8322	NaN
E13	0,8296	0,269
E14	0,8322	NaN
E15	0,8266	0,3814
E16	0,8315	0,163
E17	0,8371	-0,0307
E18	0,8273	0,5753
E19	0,8313	0,1555
E20	0,8336	0,0879
E21	0,8291	0,2937
E22	0,8334	0,0187
E23	0,8252	0,5507
E24	0,8351	-0,5171
E25	0,8327	0,0946
E26	0,8253	0,4297
E27	0,8341	0,0648
E28	0,8333	-0,0087
E29	0,8307	0,2054
E30	0,8378	-0,0991
E31	0,8318	0,1557
E32	0,826	0,4245
E33	0,8247	0,5769
E34	0,8303	0,2539
E35	0,833	-0,011
E36	0,8265	0,4378
E37	0,8244	0,473
E38	0,8302	0,2796

E39	0,8271	0,412
E40	0,8253	0,5541
E41	0,8268	0,496
E42	0,8265	0,5158
E43	0,8263	0,4123
E44	0,836	-0,1671
E45	0,8323	0,1507
E46	0,8318	0,1394
E47	0,8319	0,085
E48	0,8231	0,7611
E49	0,8322	NaN
E50	0,8355	-0,1831
E51	0,8331	-0,0503
E52	0,8332	0,0681
E53	0,8316	0,1267
E54	0,8355	-0,1716
E55	0,8281	0,4721
E56	0,8272	0,3825
E57	0,8236	0,5259
E58	0,8314	0,1843
E59	0,8266	0,3783
E60	0,8322	NaN
E61	0,8301	0,3336
E62	0,8288	0,3202
E63	0,8397	-0,1687
E64	0,8328	0,0858
E65	0,8307	0,1996
E66	0,837	-0,0528
E67	0,8279	0,4797
E68	0,8315	0,1557
E69	0,8294	0,2817
E70	0,8199	0,601
E71	0,8306	0,2417
E72	0,8298	0,2664
E73	0,8269	0,3739
E74	0,8248	0,5804
E75	0,8288	0,3395

Anexo 4. Alpha de cronbach – Muestra docentes. Elaboración propia del autor.