

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



**FORTALECIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES EN
LA ASIGNATURA DE LENGUAJE MUSICAL II DE LA
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MUSICAL DE LA
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**

POR RAÚL ALEJANDRO ALMEIDA ALVAREZ

**Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la
Santísima Concepción para optar al grado académico de Magíster en Educación
Superior**

DIRECTOR DE TESIS: PATRICIA ISILDA CONTRERAS SANZANA

CONCEPCIÓN, JULIO 2017

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.-PROBLEMATIZACIÓN	3
1.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	4
1.1.1 Antecedentes contextuales	4
1.1.2 Antecedentes institucionales	4
1.1.3 Problematización	5
1.1.4 Árbol de Problemas	8
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	9
1.3 MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	11
1.3.1 Antecedentes empíricos	11
1.3.2 Antecedentes teóricos	14
1.4.1 Universo y muestra	20
1.4.2 Fases del diagnóstico	20
1.4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	21
1.5 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	24
1.5.1 Perfil de ingreso de los estudiantes.....	24
1.5.2 Causas del fracaso en las asignaturas de lenguaje musical I, II, III y IV	27
1.5.3 Estrategias de aprendizaje y relación con el logro académico en las asignaturas de lenguaje musical I, II, III y IV.....	39
CAPÍTULO II.-PLAN DE INTERVENCIÓN	46
2.1 JUSTIFICACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	47
2.2 PLAN DE LA INTERVENCIÓN	48
2.2.1 Objetivo General.....	49
2.2.2 Objetivos Específicos.....	49
2.2.3 Matriz Marco Lógico	50

2.3 ESTRATEGIA EVALUATIVA DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	54
2.4 LÍNEAS FUTURAS Y/O LIMITACIONES DE LA INTERVENCIÓN	54
2.4.1 Líneas Futuras	54
2.4.2 Limitaciones de la intervención.....	55
2.5 CRONOGRAMA DE LA INTERVENCIÓN	56
2.6 IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	57
2.6.1 Cronograma final del taller	57
2.6.2 Descripción de las actividades de E-A por sesión	58
2.7 PRODUCTOS DE LA INTERVENCIÓN	70
2.7.1 Bitácora de sesiones.....	70
CAPÍTULO III.-RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	77
3.1 DIMENSIÓN CUANTITATIVA	78
3.1.1 Caracterización de la muestra.....	78
3.1.2 Análisis de Tasas de Aprobación y Reprobación.	79
3.1.3 Análisis Test ACRA (Pre y Post Intervención).....	81
3.2 DIMENSIÓN CUALITATIVA	89
3.2.1 Categoría 1: Valoración Del Taller.....	90
3.2.1.1 Subcategoría: Metodología y recursos empleados.....	90
3.2.1.2 Subcategoría: Rol docente.....	93
3.2.1.3 Subcategoría: utilidad del taller	95
3.2.2 Categoría 2: Utilidad y puesta en práctica de las Estrategias de Aprendizaje	97
3.2.2.1 Subcategoría: Conocimientos de los estudiantes respecto a las Estrategias de Aprendizaje.....	98
3.2.2.2 Subcategoría: Mejoras en el ámbito Cognitivo y Afectivo	100
3.2.2.3 Subcategoría: transversalidad de las estrategias e impacto en el ámbito externo	102
3.2.3 Categoría 3: Propuestas de optimización	105
3.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS A PARTIR DE LOS INDICADORES PROPUESTOS EN LA INTERVENCIÓN	108
CAPÍTULO IV.-CONCLUSIONES	112

4.1 CONTRASTACIÓN DE RESULTADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN	113
4.2 REFLEXIÓN Y PROYECCIONES DE LA INTERVENCIÓN	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	123
6.1 TEST ACRA	124
6.2 CUESTIONARIOS DIAGNÓSTICO	132
6.2.1 Cuestionario Estudiantes	132
6.2.2 Cuestionario Docentes	136
6.2.3 Cuestionario Jefe de Carrera	136
6.3 PAUTA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (POST INTERVENCIÓN)	137
6.4 RESULTADOS CUESTIONARIOS DIAGNÓSTICO	140
6.4.1 Estudiantes	140
6.4.2 Docentes	151
6.4.3 Jefe de Carrera	154
6.5 TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS POST INTERVENCIÓN	155
6.5.1 Informante 1	155
6.5.2 Informante 2	161
6.5.3 Informante 3	167
6.5.4 Informante 4	175
6.5.5 Informante 5	182
6.6 BASES DE DATOS TEST ACRA (PRE Y POST INTERVENCIÓN)	189
6.6.1 Escala 1 (pre)	189
6.6.2 Escala 1 (post)	190
6.6.3 Escala 2 (pre)	191
6.6.4 Escala 2 (post)	193
6.6.5 Escala 3 (pre)	195
6.6.6 Escala 3 (post)	196
6.6.7 Escala 4 (pre)	197
6.6.8 Escala 4 (post)	198
6.7 SYLLABUS ASIGNATURA	199

DEDICATORIA

...Dedicada a mi mujer Sandra Reinoso Ortega, por su constante amor y apoyo durante el periodo de este trabajo. A mis padres quienes apoyaron de manera silenciosa mi estudio y trabajo. Por último a mis estudiantes, quiénes son el objeto final de este trabajo.....

RESUMEN

El proyecto de intervención que se expone a continuación, da cuenta de la intervención pedagógica realizada en la asignatura de Lenguaje Musical II de la carrera de Pedagogía en Educación Musical, de la Universidad de Concepción, durante el segundo semestre del año 2015.

Las debilidades detectadas en las asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV, materializadas en bajos índices de aprobación, dieron cuenta de un problema que empezó a ser notorio cuando más de la mitad de los estudiantes reprobaron alguna de las asignaturas antes mencionadas, por lo que se procedió a detectar la causal mayor de dicho problema, previa revisión bibliográfica y recogida de datos en un grupo de estudiantes. Lo anterior dio cuenta de un escaso desarrollo de estrategias de aprendizaje, lo que incidía negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes y por consecuencia altos índices de reprobación.

Por lo tanto se diseñó un taller de estrategias que permitiese dotar de herramientas efectivas a los estudiantes que cursaban estas asignaturas, a fin de obtener mejores resultados académicos, en específico; bajar las tasas de reprobación en la asignatura de Lenguaje Musical II, durante el segundo semestre del año 2015.

El taller fue realizado durante diez sesiones en el contexto de la clase de Lenguaje Musical II y contó con una prueba de entrada y salida para obtener datos de la implementación del taller, respecto de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes. El instrumento utilizado fue el Test ACRA de Román y Gallego (1994).

Al finalizar la intervención se pudo constatar que los bajos resultados se debían al insuficiente desarrollo de Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes, encontrando una directa relación con otros estudios y experiencias revisadas.

En el mismo sentido se valoró positivamente la experiencia, ya que se obtuvieron resultados positivos tanto en lo socio afectivo, como en lo académico. En esto último se destacó la baja en el índice de reprobación pasando a sólo un 10% para el curso 2015, versus un 57,6% del año 2014.

INTRODUCCIÓN

A pesar del transcurso de los años, y que las ideas en cuanto a innovaciones pedagógicas datan del siglo XX, nos encontramos constantemente ante estímulos erróneos al afrontar procesos formativos.

Por una parte, el estudiante preso de lo vivido durante su etapa escolar, no logra salir del modelo repetitivo replicado hasta el cansancio en su etapa pre universitaria y el docente que tampoco logra romper con el modelo bajo el que aprendió, confluyen en una sala de clase, donde la transmisión de conocimientos es el fin primero, sin detenerse a pensar en el cómo se aprende.

Bajo tal contexto, han existido casi innumerables estudios que pretenden relacionar los procesos exitosos con determinados contextos de aprendizaje, y porque no, con una manera de ver el propio aprendizaje. Dichos intentos pretenden ser integrales por cuanto se enfocan en enseñar a aprender.

Si bien la evidencia es irrefutable en la mayoría de los casos y lo es también en esta intervención, vale preguntarse, cuáles son los alcances reales de la enseñanza de herramientas para el aprendizaje, aun cuando el estudiante, objeto de nuestra experiencia, no se siente motivado por el contexto en el cual se encuentra. Las razones de esta poca motivación se pueden encontrar no solo en el ámbito tangible de la clase, sino también en la elección propia del estudiante, a veces motivada por factores que son ajenos a su propio sentir.

Dicho lo anterior y asumiendo que no todos los estudiantes se encuentran bajo la misma motivación respecto a la carrera que estudian, y más aun considerando que tienen expectativas distintas, es que damos cuenta de un proceso particular que involucro a dos secciones de estudiantes, “los que van al día” y “los rezagados”.

Lo anterior, no pretende dar cuenta ni justificar una situación difícil de llevar a buen puerto, sino que establecer, lo transversal que puede ser un proceso si confluyen en él los agentes de manera activa, y dispuestos a recepcionar lo que se pretende entregar.

Con el objeto de potenciar este proceso se seleccionaron actividades orientadas a involucrar a los estudiantes como agentes activos y de una manera horizontal, en la

relación Docente-Estudiante. Por lo cual también se tomó en cuenta la opinión de Docentes que impartían clases en la carrera como también se consideró la opinión del Jefe de Carrera, a fin de ejecutar un plan que considerara lo observado por los distintos agentes.

En el primer capítulo, se presenta la problematización sobre la cual se decidió intervenir y el diagnóstico fruto de la revisión bibliográfica y los antecedentes recabados.

En el segundo capítulo se revisara el plan de intervención, que consideró el diagnóstico previo y las expectativas desarrolladas, considerando las herramientas aplicadas para direccionar de mejor manera la intervención.

Durante el tercer capítulo se expondrán los resultados de la intervención, desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa.

Finalmente en el capítulo cuarto se presentaran las conclusiones y proyecciones de esta intervención.

CAPÍTULO I.-PROBLEMATIZACIÓN

1.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1.1 Antecedentes contextuales

La carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción se imparte en el campus Concepción y entre las reparticiones que se hacen cargo de la carrera se encuentra la Facultad de Educación y el Departamento de Música dependiente de la Facultad de Humanidades y Arte, donde se imparten las asignaturas del eje disciplinar. Anualmente ingresan entre 25 y 33 alumnos provenientes principalmente de la 8va región.

1.1.2 Antecedentes institucionales

En 1963 la Universidad de Concepción realiza un convenio en conjunto con la Corporación Sinfónica y de dicho convenio nace la Escuela Superior de Música de la Universidad de Concepción.

El primer plan de estudio para la carrera data del año 1972 y se denominó Pedagogía en Música, fue impartida por la Escuela Superior de Música y la Escuela de Educación. Posteriormente, durante el transcurso del año 1981 recibió el nombre de Licenciatura en Educación mención Música.

Es solo a partir del año 1993 que recibe su nombre actual “Pedagogía en Educación Musical”. Actualmente, confluyen en la carrera fundamentalmente dos facultades: Educación, que asume la administración y las asignaturas del área pedagógica y Humanidades y Arte, que asume las asignaturas de la especialidad. Actualmente la carrera imparte dos planes curriculares (plan 2009 y 2016) con un total de 177 alumnos.

1.1.3 Problematización

La carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción, se ha encontrado en los últimos años en constante proceso de renovación curricular (2009 y 2015), en este afán de mejora se hace necesario reflexionar sobre el rendimiento y dificultades de los estudiantes en algunas asignaturas consideradas fundamentales dentro del eje disciplinar, como lo son las asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV, por su implicancia directa en otras asignaturas, que se valen de las herramientas que allí se entregan. Principalmente las habilidades de solfeo.

Habiéndose realizado una primera indagación respecto a la opinión de los estudiantes, Docentes y Jefe de Carrera en el segundo semestre del año 2014, respecto al rendimiento en estas asignaturas, se determinó que el principal factor que incide en el no logro de los objetivos del programa de cada curso, son las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes.

Por lo tanto, el problema a abordar es el “Insuficiente desarrollo de estrategias de aprendizaje para el trabajo autónomo de los estudiantes, en las asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV”.

Los efectos de este problema afectan el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones que son de tipo procedimental mayoritariamente en la asignatura. Lo anterior implica que los alumnos que no tienen una forma definida y exitosa de abordar el estudio personal, reprueben la asignatura. Para Mayor, Suengas y González (1995) La mayoría de los aprendices maduros poseen conocimientos generales aplicables a todas las estrategias: saben que lleva tiempo y esfuerzo emplearlas, pero que si se usan adecuadamente, ayudan a mejorar el recuerdo del material.

Un efecto directo del bajo rendimiento de los estudiantes, es que retrasan su avance en al menos un año, ya que las asignaturas del primer semestre no se dictan en el segundo

semestre. Lo anterior afecta la motivación de los estudiantes quienes ven que no podrán retomar hasta dentro de un año la línea de esas asignaturas.

Por otra parte, al tratarse de una asignatura eje dentro de la disciplina, los efectos de este problema se traducen también en dificultades para desempeñarse de manera satisfactoria en otras asignaturas como: Desarrollo Instrumental, Armonía e Impostación de la voz. Debido a que la asignatura de Lenguaje Musical, entregan la base teórica y procedimental de la lectura musical, necesarias para la ejecución de fragmentos musicales en asignaturas del área instrumental de la carrera.

El problema se acrecienta más si se considera que la asignatura de impostación de la voz tiene como pre-requisito haber aprobado el curso de Lenguaje Musical anterior al que se está cursando en Impostación de la voz.

Las causas de este problema provienen principalmente de tres fuentes:

- 1) Insuficiente desarrollo de habilidades musicales previo al ingreso a la carrera.
- 2) Insuficiente desarrollo de habilidades cognitivas y meta cognitivas previo al ingreso a la carrera.
- 3) Insuficiente desarrollo de estrategias de aprendizaje en la asignatura.

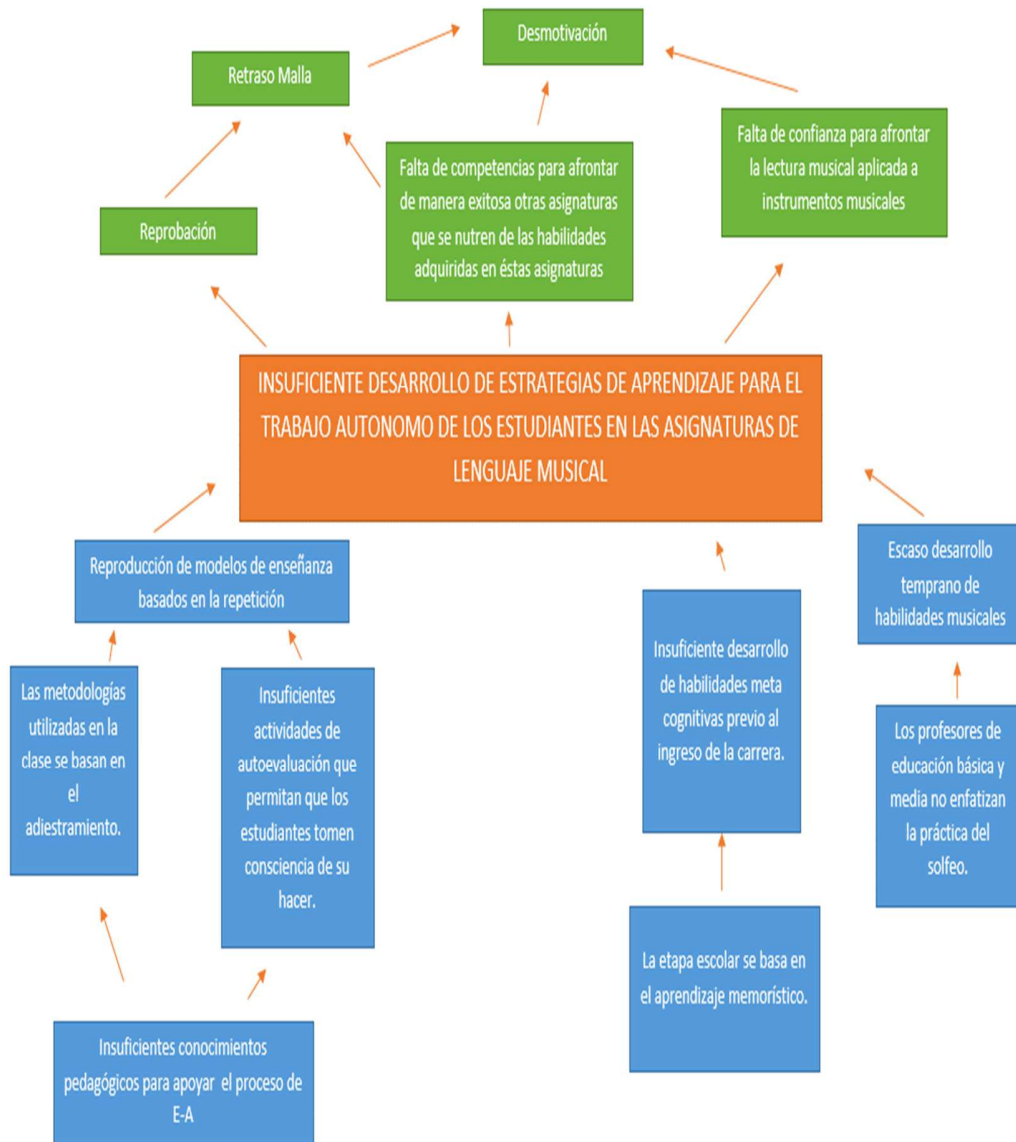
Respecto al insuficiente desarrollo de habilidades musicales previo al ingreso a la carrera, es necesario mencionar que este insuficiente desarrollo, repercute en el sentido, de que para muchos estudiantes lo vivenciado en los primeros semestres de la carrera es algo totalmente nuevo. Lo anterior obliga a buscar nuevas formas de aprender, o dicho de otro modo se requiera la utilización de estrategias, que nunca se han desarrollado. Sobre todo si se considera que se desarrollaran habilidades como la entonación de sonidos sin una referencia melódica de apoyo.

En la misma línea el insuficiente desarrollo de habilidades meta-cognitivas previo al ingreso de la carrera, queda en evidencia al no poder resolver nuevos problemas, ya que no se ha formado en los estudiantes una cultura de reflexionar respecto a los

problemas y cómo darles una solución que faciliten aquellos procesos que pudiesen resultar complejos, como es el caso de la entonación de melodías en los solfeos. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002) es necesario revisar las condiciones que limitan o favorecen la realización de procedimientos y las situaciones conflictivas más comunes, para discutir sobre los errores habituales. Detrás de lo anterior está la noción de desarrollar y/o fomentar la meta cognición y la autorregulación de lo que se aprende, en relación a obtener mejores resultados en base a lo planteado en cada asignatura.

Sumado a lo anterior, no existe una sistematización dentro de la planificación para abordar estrategias de aprendizaje, que se contextualicen y ayuden en la práctica específica del solfeo. En tal sentido se vislumbra que dentro de las asignaturas involucradas en la problemática, no se están abriendo los suficientes espacios de reflexión, ni tampoco se incluyen actividades que aporten a la comprensión del fenómeno de la adquisición de aprendizajes.

1.1.4 Árbol de Problemas



1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El insuficiente desarrollo de Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes, para las asignaturas de Lenguaje Musical de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción, es un problema que trasciende la gran mayoría de las asignaturas del ámbito disciplinar musical, debido a que muchas de éstas requieren una formación sólida en cuanto a lecto-escritura musical se refiere.

Por lo anterior, es necesario intervenir y así mejorar las herramientas de los estudiantes, en relación a las estrategias de aprendizaje. Esto permitirá la adquisición de habilidades de manera más fluida en la asignatura de Lenguaje Musical II. En consecuencia, mejorar el desempeño de los alumnos a la hora de enfrentar desafíos procedimentales, por tanto, supone que los aprendizajes podrían ser significativos y además perdurarían en el tiempo. Esto no sólo significaría una mejora en las asignaturas antes mencionadas, sino que permitiría que los estudiantes enfrenten con mayor confianza y preparación desafíos de lectura musical en asignaturas como Desarrollo Instrumental I,II,III y IV, donde deben aplicar lo aprendido anteriormente, facilitando de ésta manera el aprendizaje para la ejecución de fragmentos musicales en instrumentos como piano, guitarra y flauta.

Por otra parte, es importante explicitar que la falta de desarrollo de estrategias de aprendizaje puede ser explicada por la modalidad de enseñanza con la que han sido formados desde la etapa pre universitaria. Así, cabe reconocer que la enseñanza que predomina, es aquella basada en el adiestramiento o repetición memorística, lo que no es positivo cuando enseñamos un lenguaje nuevo, más aun si tiene una componente abstracta, como es la dimensión melódica de la música. Según Albornoz (2009):

“La integración equilibrada del conocimiento permitiría evitar que así como la emoción es opacada por la cognición en el contexto educativo, la creación de significado sea opacada por la información (mensaje pre-codificado). Transmitir información no es igual a facilitar un ambiente

para la obtención y creación de significados personales o colectivos que potencien el aprendizaje”. (pág.6)

En tal contexto, se hace necesario mejorar las estrategias de aprendizaje que faciliten un ambiente que potencie el aprendizaje, y en ese sentido se deben ampliar las herramientas que utilizan los estudiantes, de manera permanente, para la consecución de distintos objetivos, no solo en las asignaturas antes mencionadas, sino también en cualquier área en la que los estudiantes deseen incursionar.

Por lo tanto, se hace necesario llevar a cabo procesos de reflexión durante la clase, que otorguen y estimulen la ampliación de las herramientas metodológicas para afrontar el trabajo autónomo de manera eficaz. Del mismo modo es importante apoyar la evaluación de los logros de los estudiantes respecto a su propio trabajo, para crear una cultura reflexiva en torno al hacer individual. Lo anterior a fin de mejorar los aprendizajes en la asignatura a intervenir. Mayor, Suengas y González (1995) señalan:

“Existen sujetos que son capaces, no sólo de aprender, sino de mejorar su capacidad adquiriendo estrategias para autorregular su propio aprendizaje; igualmente los hay capaces, no sólo de pensar, sino de aprender a pensar mejor utilizando estrategias cognitivas cuya selección y aplicación autocontrolan: se trata de sujetos que han adquirido y desarrollado estrategias metacognitivas que pueden aplicar al aprendizaje o al pensamiento”. (pág.84)

Controlar autónomamente los aprendizajes, permitiría maximizar el tiempo de estudio y mejorar el rendimiento y logro de los objetivos en las asignaturas que requieren este tipo de atención especial. En consecuencia, junto con beneficiar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades, beneficiarían el desempeño del docente, ya que las actividades no solo se basarían en la repetición, y por tanto, se ampliaría la variedad de estrategias de enseñanza que se dispondrán para el logro de los objetivos de manera conjunta.

1.3 MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

1.3.1 Antecedentes empíricos

Múltiples son las investigaciones y teorizaciones que se pueden encontrar respecto a las estrategias de aprendizaje y su incidencia en el logro académico. Los resultados que de allí se observan, permiten confirmar la directa relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el logro académico, entendido como la consecución de los objetivos en la asignatura cursada, mediante el uso consciente de las estrategias de aprendizaje, según el objetivo o problema a resolver.

Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez. (2013), realizaron una investigación en estudiantes de la Universidad de Boyacá, Colombia, con el objeto de determinar si existía relación entre las estrategias de aprendizaje y el logro académico, entre estudiantes de diversas carreras. Los resultados obtenidos, les permitieron confirmar la hipótesis, y más aún plantear como una necesidad, la enseñanza sistematizada en el ámbito de las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de pregrado, ya que para éstos autores, pareciese ser la mejor vía para asegurar un aprendizaje exitoso.

En tal sentido, se propone que los programas académicos, no solo deben enfocarse en lo disciplinar, sino que esforzarse también en enseñarle a los estudiantes como adquirir eficientemente los conocimientos. En concordancia con lo anterior, se debiese capacitar a los docentes en la enseñanza de Estrategias de Aprendizaje, teniendo en cuenta además los estilos y las metodologías que favorezcan el aprendizaje en los estudiantes.

Es necesario recalcar la importancia que tiene para el proceso de aprendizaje, que la enseñanza no sólo se base en la transmisión de conocimientos disciplinares, ya que se requiere además de herramientas que puedan sustentar el logro de los aprendizajes esperados por cada asignatura o programa curricular, y en ése sentido como proponen los investigadores, el docente debe estar además capacitado para poder enseñar

estrategias que sean abordables en la asignatura que imparte. Lo anterior, considerando los distintos estilos de aprendizaje que encontrarán en cada grupo curso, en base a una enseñanza sistematizada en el tiempo.

Por su parte, *Treviños* (2013), hace un estudio sobre las estrategias de aprendizaje y la incidencia de éstas en el rendimiento académico, en estudiantes de la Universidad de Huncayo, Perú. Llegando a la siguiente conclusión:

“La mayoría de los estudiantes universitarios usan a veces las estrategias de aprendizaje. Asimismo, la mayoría de ellos usan a veces las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo, evidenciando un descuido de las estrategias de apoyo que si bien es cierto no se vinculan directamente con el aprendizaje, pueden condicionar su significancia, desmejorando su propia capacidad frente a diversas tareas o demandas de aprendizaje”. (pág.14)

En relación a lo planteado por Treviños, cabe destacar la importancia que le da a las estrategias de Apoyo, puesto que pueden condicionar en gran medida el proceso del aprendiz de manera negativa. Por tanto se debe tomar especial atención, en trabajar no sólo aspectos relacionados al aprendizaje de contenidos, sino que además, se debe proporcionar los ambientes socio-afectivos adecuados para facilitar el aprendizaje. En este sentido cobran importancia los aspectos motivacionales que involucran al estudiante.

Por otra parte Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda (2006), realizan una investigación donde se pretende relacionar metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación, además de revisar si existe relación positiva entre estrategias y metas de estudio en estudiantes de secundaria en relación a estudios anteriores. A este respecto señalan: “Tal y como nos sugiere la investigación previa, la orientación al aprendizaje mantiene unas relaciones positivas con el uso de estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, entre los estudiantes de Secundaria”. (pág.169).

En virtud de lo encontrado por estos autores, es necesario recalcar que la evidencia revisada en la investigación, sustentó la investigación previa realizada por los mismos. En tal sentido destacan como componentes del proceso de alumnos exitosos, la autorregulación y la motivación. La primera, que si bien no es completamente decisiva podría llevar en muchos casos, a un rendimiento académico exitoso. Respecto a la segunda, destacan las diversas fuentes de motivación, que van desde el propio gusto del estudiante, hasta motivación por recompensa social. Lo último no implica que no exista un uso reiterativo de estrategias, por el contrario, interfiere positivamente en la autorregulación del aprendizaje, a través de la incorporación de distintas técnicas de estudio.

En relación a las investigaciones de Estrategias de Aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, Beltran y Díaz (2011), realizan una investigación en la que participan 262 estudiantes de secundaria, aplicándoles una adaptación del cuestionario de procesos y estrategias de aprendizaje (CEPA) adaptado de Biggs (1978), para verificar el estilo de aprendizaje y cotejarlo con sus calificaciones. Al respecto, encuentran diferencias significativas (Sig. = 0.007, $p < .01$), entre los estudiantes con calificaciones bajas y altas, y su relación con distintos enfoques de aprendizaje. En este sentido encontraron una gran relación entre enfoques de aprendizaje superficial y calificaciones bajas, a su vez los enfoques de aprendizaje profundos, estaban asociados mayoritariamente a estudiantes con calificaciones altas.

Según lo expuesto, no son pocos los autores que plantean una relación directa entre Estrategias de Aprendizaje y buenas calificaciones. No obstante el uso de Estrategias de Aprendizaje, no siempre proviene de un aprendizaje formal. Por lo tanto este uso, muchas veces no es consciente y en virtud de la evidencia encontrada, se debiese ayudar a los estudiantes para que desarrollen de manera consciente el uso de dichas herramientas. Al respecto Woolfolk (2006) señala: “En la actualidad lo más importante es ayudar a que los estudiantes desarrollen estrategias y tácticas de aprendizaje eficaces que concentren la atención y el esfuerzo, que procesen la información con profundidad y que verifiquen la comprensión”.

Atendiendo a las investigaciones revisadas se puede concluir, que la enseñanza de Estrategias de Aprendizaje es un elemento a favor del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, ya que otorga distintas posibilidades para la adquisición de aprendizajes y además ha demostrado que quienes utilizan dichas estrategias, sobre todo las que se encuentran en el ámbito más profundo, obtienen mejores resultados respecto a quienes sólo utilizan estrategias del tipo superficial.

Por último, la utilización de Estrategias Metacognitivas, permiten que la persona conozca cuál de las Estrategias, le es más beneficiosa según la tarea que deba realizar. De allí que se hace importante, no tan solo enseñar Estrategias de Aprendizaje, sino que también vincularlas a problemas de interés específicos en la asignaturas que estamos enseñando, para que sean pertinentes. De esta manera se puede incluir a los estudiantes en una lógica de reflexión respecto a su quehacer, permitiéndoles re direccionar sus propios procesos de aprendizaje, en función de lo beneficioso que les resulten las distintas Estrategias obtenidas.

1.3.2 Antecedentes teóricos

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje han constituido desde los últimos decenios de la década pasada, hasta la actualidad, uno de los conceptos más utilizados para promocionar la adquisición de aprendizaje a través de una sistematización de tácticas. A continuación revisaremos algunos postulados respecto a éstas y cómo diversos autores las han clasificado.

Beltrán y Bueno (1995) en su libro Psicología de la Educación, respecto a las estrategias señalan:

“Las estrategias tienen un carácter propositivo, intencional; implican, por tanto, esencialmente un plan de acción frente a la técnica que es marcadamente mecánica y rutinaria. Son como las grandes herramientas

del pensamiento que potencian y extienden su acción allá donde actúa. De la misma manera que las herramientas físicas potencian de forma incalculable la acción física del hombre, las herramientas mentales potencian la acción del pensamiento hasta límites increíbles”.(pág.312)

En relación a su clasificación, proponen cuatro categorías:

1. Estrategias de Apoyo	Están relacionadas con la motivación, las actitudes y el afecto
2. Estrategias de Procesamiento	Están dirigidas a la codificación
3. Estrategias de Personalización	Están relacionadas con el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico
4. Estrategias Metacognitivas	Son las que supervisan a las estrategias cognitivas

Considerando lo mencionado por Beltrán y Bueno (1995), es importante recalcar la diferencia que hacen entre Estrategia y técnica, en tal sentido, para éstos autores la técnica es rutinaria y mecánica, por cuanto carece de un plan de acción. Por tanto, la técnica, que es debidamente planificada y pensada para un efecto en particular, resulta en una herramienta mental, que potencia la acción de la mente en las labores solicitadas en cualquier área.

Por otra parte Mayor, Suengas y Gonzalez (1995) en su libro Estrategias Metacognitivas proponen la siguiente definición:

“Estrategia es el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, plan, fin o meta. Aplicado al aprendizaje es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender. El término “estrategia” se relaciona con términos como “táctica”, “destreza”, “estilo”, “orientación” y “proceso”; la distinción

entre ellos, sus mutuas relaciones y parciales solapamientos dependen en gran medida de las definiciones convencionales que establecen los diferentes autores.”(pág.29)

Consecuentemente con la definición de Beltran y Bueno (1995), en esta definición también encontramos una componente Metacognitiva para diferenciar la “Estrategia” de la “técnica”. En el caso anterior era la planificación, y para éste caso es la instrumentación de un conjunto de procedimientos, en post de un logro. Es decir, la Estrategia involucra, no solo una acción, sino un conjunto de acciones orientadas a resolver un problema en específico (logro). Resulta además significativo, tomar en consideración que la Estrategia se relaciona con un proceso y también a una orientación.

Para Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999), el término Estrategia, proviene de lo militar y por tanto supone el uso de tácticas de manera intencionada para la obtención de la victoria. “La utilización de estrategias, por consiguiente, requiere de algún sistema que controle continuamente el desarrollo de los acontecimientos y decida, cuando sea preciso, qué conocimientos declarativos o procedimentales hay que recuperar y cómo se deben coordinar para resolver cada nueva coyuntura.”(pág.13)

La visión recientemente planteada, propone separar, tal como los autores anteriores la Estrategia de la técnica, ya que la primera supone un objetivo claro y decisiones en torno a cómo obtener el éxito en un escenario específico, y la segunda serían las acciones concretas, que pudiesen ser más de una para completar el objetivo. Más aún para considerar un procedimiento como Estrategia se debe considerar, según los autores, una acción que monitoree el desarrollo de tal procedimiento, evaluando constantemente su uso adecuado, para modificar las acciones comprometidas en la tarea si así fuese necesario.

Otros autores como Gaskins y Elliot (1991), plantean que existen Estrategias “centrales”, que son aquellas que los buenos alumnos saben cómo poner en práctica en forma autónoma para procesar la información con éxito. Se trata de estrategias que

exigen un compromiso activo por parte del alumno para construir sentido, adquirir dominio de la comprensión y, recordar conceptos, así como monitorear las variables de tarea, persona y entorno. (pág.95)

Diferencia además, Estrategias Cognitivas de Estrategias Metacognitivas. Respecto a la diferenciación que hacen, señalan: “El componente cognitivo son los procesos de pensamiento que se emplean para hacer el trabajo concreto del pensamiento. El componente metacognitivo incluye la consciencia de los factores que afectan el pensamiento y el control que se tiene sobre esos factores”. (pág.97)

La visión de Gaskins y Elliot se diferencia de alguna manera a la visión de Monereo et al. Por cuanto tiende a ser fragmentada en relación al concepto de Estrategia, ya que las divide en dos (Metacognitivas y Cognitivas) a diferencia de Monereo et al, Donde la Estrategia es un concepto completo que involucra la toma de decisiones por medio de procesos que utilizan técnicas.

En relación a las Estrategias de Aprendizaje, Diaz-Bariga y Hernández (2002) proponen que: “Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”. (pág.34)

En virtud de lo expuesto, cabe destacar que ésta definición incorpora una característica al procedimiento (flexibilidad), que funciona como una herramienta para aprender significativamente. En tal sentido, se asocia bastante a la idea de Monereto et al. Quienes proponen la readecuación de la Estrategia, a través del monitoreo constante. Sin embargo, y no contradiciendo el espíritu holístico de la definición Diaz-Bariga y Hernández, clasifican las Estrategias en tres:

Estrategia	Función
1. Estrategias de recirculación:	De tipo superficial, se basa en el conocimiento declarativo.
2. Estrategias de Elaboración:	Integrar y relacionar nueva información.
3. Estrategias de organización:	Permiten hacen una reorganización de la información aprendida.

Es necesario notar que la clasificación que proponen Díaz-Barriga y Hernández, dejan fuera la Metacognición como una Estrategia, y se centran en los procedimientos de tipo Cognitivo, por consecuencia se entiende que la Metacognición, forma parte de la regulación de las Estrategias recientemente expuestas, y no forma por sí sola una Estrategia en concreto.

Por otra parte, Bueno y Catañedo (2012) realizan una amplia revisión de la definición del concepto de Estrategias de Aprendizaje según diversos autores (Weinstein y Mayer 1986, Pozo 1989, Monereo y Clariana 1993, Roman 1990 y Beltran 1987), destacan lo complejo que se ha vuelto el concepto, atribuido a la evolución de la educación durante la segunda mitad del siglo XX.

A pesar de lo complejo que pudiese resultar establecer una definición única, intentan aunar las distintas visiones, destacando que las Estrategias en sí, son un proceso que tiene distintos focos (cognitivos, metacognitivos, motivacionales, afectivos) y a pesar del origen de la estrategia, comparten algunos rasgos característicos, como lo son la intencionalidad, la función que cumplen en el proceso de aprendizaje (en términos del almacenamiento de la información) y la operatividad en distintos contextos, destacando además que pueden volverse automáticas. (Ver cuadro “Estrategias Bueno y Catañedo”).

Cuadro: “Estrategias Bueno y Catañedo”

Procesos	Rasgos
Estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas, motivacionales, con las variantes que introducen los diferentes autores de acuerdo a sus postulados teóricos.	Las estrategias de aprendizaje son intencionales, permiten procesar, organizar, retener y recuperar la información almacenada tanto en la MCP como MLP; no operan en el vacío sino insertas en contextos específicos, facilitando no solo su adquisición sino también su transferencia y bien aprendidas se activan automáticamente.

Como se aprecia en la literatura respecto a las Estrategias de Aprendizaje, las definiciones y las clasificaciones son abundantes. No existe un consenso respecto a una definición única del término, por lo tanto nos referimos a un término polisémico, pero que encuentra varias similitudes a pesar de su multiplicidad de variaciones.

No obstante, no existe un problema mayor al considerar que todas las Estrategias apuntan al mejoramiento de la adquisición de los Aprendizajes, por tanto, consideramos asumir que hay Estrategias de Aprendizaje para los distintos tipos de saberes (conocer, saber hacer, saber ser), y que existe un marco regulatorio para éstas, llamado Metacognición y que implica la toma de consciencia respecto a las diversas estrategias y su uso pertinente, dado por el contexto.

1.4 MARCO METODOLÓGICO DEL DIAGNÓSTICO

El enfoque metodológico del diagnóstico fue del tipo mixto, ya que se consideró técnicas e instrumentos que permitieron obtener datos de tipo cuantitativo y cualitativo, para lo cual se aplicó un cuestionario a Estudiantes, Docentes y Jefe de Carrera, Además de un test para medir las Estrategias de Aprendizaje (Román y Gallego. 1994). También se analizaron datos a partir de registros académicos y se extrajo fragmentos del discurso de los Docentes, Estudiantes y Jefe de carrera en el cuestionario aplicado, para obtener información respecto de la percepción de los propios sujetos sobre su situación.

1.4.1 Universo y muestra

En el diagnóstico participaron 45 alumnos pertenecientes al primer y segundo año de la carrera de Pedagogía en Educación Musical, de la Universidad de Concepción, entre el segundo semestre del año 2014 y el primer semestre del año 2015. El muestreo fue de tipo no probabilístico y de tipo intencionado al no considerarse alumnos de tercer año o niveles superiores.

Participaron además, tres docentes que imparten las asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV, como también el Jefe de Carrera, quienes por sus años de experiencia, dictando las asignaturas o guiando la carrera, fueron informantes claves para la etapa de diagnóstico.

1.4.2 Fases del diagnóstico

En primera instancia se recabaron datos que permitieron identificar el perfil de ingreso de los estudiantes, como también obtener información respecto al rendimiento de los

estudiantes en las asignaturas de lenguaje musical de primer y segundo año de la carrera.

En segundo lugar se aplicó un cuestionario a Docentes, Jefe de Carrera y Estudiantes (ver anexo 6.2) que permitieron confirmar o rechazar la existencia del problema (escaso desarrollo de Estrategias de Aprendizaje), abarcando la opinión de los Estudiantes en las siguientes dimensiones: Evaluación, Motivación, Vinculación, Factores afectivos, Metodologías del profesor, entre otras.

En tercer lugar se aplicó el test ACRA (Román y Gallego, 1994). Para identificar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes y su relación con el logro académico en las asignaturas antes mencionadas.

1.4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A) Análisis documental:

1.-Análisis del informe de auto-evaluación: se utilizó ésta técnica porque se pretendió obtener datos cuantitativos respecto a opiniones de los estudiantes sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

2.-Obtención de datos en actas de notas de las asignaturas: permitieron la recogida de datos a partir de las actas de notas, datos sobre las tasas de reprobación por año y asignaturas desde el 2012 al 2014.

3.-Obtención de datos sistema de gestión docente: Se utilizó para obtener datos del perfil de ingreso de todos los estudiantes de la carrera, desde el año 2010 al presente año.

B) Cuestionarios:

1.-Cuestionario a Estudiantes: El instrumento consta de 3 partes, la primera se constituye de un cuestionario tipo Likert (14 afirmaciones). La segunda es una pregunta con alternativa, respecto a las causas del fracaso en las asignaturas a intervenir. La

tercera parte corresponde a una opinión libre de los estudiantes respecto a los procesos en las asignaturas. Las categorías del instrumento son: causas y factores del bajo rendimiento, vinculación, estrategias de aprendizaje, evaluación, metodología. También se dejó abierto a la inclusión de nuevas categorías producto de la opinión abierta de los estudiantes de la tercera parte.

2.-Cuestionario a Docentes: El instrumento consta de seis preguntas, donde se pretendió recoger la opinión de los profesores respecto a los procesos llevados a cabo en las asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV. Las preguntas fueron de tipo abierta, y proveyeron datos cualitativos respecto a las siguientes categorías: Metodología, vinculación, Evaluación, factores del bajo rendimiento y otras que pudieran emerger de la pregunta n°1 (ver anexo).

3.-Cuestionario a Jefe de Carrera: El instrumento consta de cinco preguntas, se pretendió conocer las impresiones del Jefe de carrera, respecto a los procesos de Enseñanza Aprendizaje en las asignaturas de Lenguaje Musical, como también conocer su opinión respecto al bajo rendimiento de los estudiantes en dichas asignaturas.

C) Test ACRA (Román y Gallego, 1994): El instrumento consta de 119 preguntas, divididas en cuatro escalas de estrategias, la primera: Estrategias de Adquisición de información, la segunda: Estrategias de Codificación de información, la tercera: Estrategias de Recuperación de información y la cuarta: Estrategias de Apoyo al procesamiento. La consistencia interna según los autores oscila entre .73 y .87 (alfa de Cronbach) considerándola buena. La aplicación del instrumento permitió, conocer cuáles son las estrategias más utilizadas por los estudiantes y cuáles son las que presentan menos desarrollo, para así poder direccionar el proceso de diseño de la intervención futura, en ése entonces. Los resultados fueron contrastados con el rendimiento de los estudiantes al momento de aplicado el Test. Para establecer si existía relación entre el rendimiento del estudiante y sus resultados en el Test ACRA.

1.4.4 Procedimientos para el análisis de datos

Para la primera parte (Perfil de ingreso y Tasas de reprobación), se obtuvieron los datos desde el sistema de gestión institucional y de las actas de notas, las últimas se analizaron en una planilla Excel para extraer los gráficos que no estaban disponible en el sistema de seguimiento institucional.

En segundo lugar, para los cuestionarios aplicados a Estudiantes, Docentes y Jefe de carrera, durante el segundo semestre del año 2014 (causas del fracaso en las asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV), se analizó la información por dimensiones, contrastando los gráficos obtenidos de los ítems cuantificables, con la opinión extraída del discurso de los estudiantes en los ítems cualitativos. A fin de verificar si existía concordancia o disidencia entre el discurso verbal de los Informantes y los datos. Las dimensiones que se consideraron fueron las siguientes: Causas y factores del bajo rendimiento, Vinculación, Estrategias de Aprendizaje, Evaluación y Metodología.

Para el análisis de los datos obtenidos del test ACRA (Semestre I, 2015), se utilizó el programa SPSS para obtener los estadísticos descriptivos generales de la muestra. También se procesaron los datos en Excel para contrastar los resultados del Test con el Rendimiento Académico de los estudiantes al momento de la aplicación del instrumento. Se clasificaron a los estudiantes por nivel, según el percentil, indicado por el autor en el apartado “Baremos” por su puntuación directa en cada una de las Escalas. Así se establecieron tres niveles: 1.-Nivel Bajo (percentil -50), 2.-Nivel Medio (entre percentil 50 y 79) y 3.-Nivel Alto (sobre o igual a percentil 80).

1.5 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Se presenta a continuación los resultados del diagnóstico según las etapas definidas anteriormente:

1.5.1 Perfil de ingreso de los estudiantes

A) Perfil de ingreso

Los estudiantes de la carrera provienen principalmente de la VIII región (tabla n°1) y proceden principalmente de establecimientos particulares subvencionados y municipales en segundo lugar (tabla n°2).

Tabla n°1: Procedencia Geográfica de los Estudiantes.

PROCEDENCIA REGIONAL																
Año	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	RM	XIV	XV	S/I
2014	0	0	0	0	0	0	1	23	2	0	0	1	0	1	0	0
2013	0	0	0	0	0	0	1	20	4	1	0	1	1	1	0	0
2012	0	0	0	0	1	0	0	24	0	2	0	0	0	0	0	1
2011	1	0	0	0	0	1	1	21	2	3	0	0	0	0	0	2
2010	0	0	0	0	0	0	1	20	3	2	1	0	1	0	0	0

Fuente: informe de auto-evaluación 2014

Tabla n°2: Procedencia Educacional de los Estudiantes.

PROCEDENCIA EDUCACIONAL				
Año	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Desconocido
2014	6	21	1	0
2013	7	19	3	0
2012	11	14	2	1
2011	19	8	2	2
2010	13	12	3	0

Fuente: informe de auto-evaluación 2014

Respecto a los puntajes de ingreso a la carrera de Pedagogía en Educación Musical, son considerados altos dentro de las carreras de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. La mayoría de los estudiantes ingresa con puntajes superiores a los 600 puntos, esto se refleja en el puntaje ponderado promedio por cohorte. (Ver tabla n°3)

Tabla n°3: Antecedentes Académicos de Estudiantes de primer año

	2011	2012	2013	2014	2015
Puntaje PSU					
<i>Puntaje promedio en las pruebas de lenguaje y comunicación y matemáticas</i>	607,50	609,06	602,32	590,39	604,94
<i>Puntaje máximo ingresado</i>	770,50	672,50	699,00	688,00	706,50
<i>Puntaje mínimo ingresado</i>	540,50	545,00	533,00	500,00	532,50
<i>Desviación estándar</i>	45,49	36,28	35,71	37,75	50,15
Puntaje ponderado de ingreso a la carrera					
<i>Puntaje ponderado promedio de matriculados</i>	613,41	613,82	599,34	612,02	638,58
<i>Máximo puntaje ponderado matriculado</i>	732,35	696,85	696,30	688,15	718,85
<i>Mínimo puntaje ponderado matriculado</i>	577,45	579,65	567,90	580,80	585,60
Notas enseñanza media					
<i>Promedio de notas de enseñanza media</i>	639,17	609,40	588,93	616,58	659,63
<i>Desviación estándar</i>	53,04	67,10	74,86	66,70	54,04

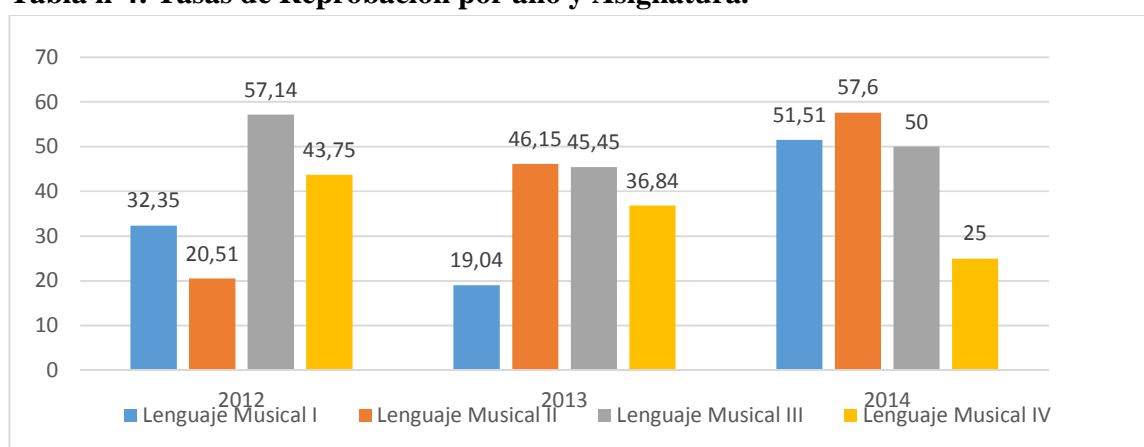
Fuente: Sistema institucional de datos UDEC (2015)

El promedio de las notas de enseñanza media también es un aspecto a destacar positivamente, ya que la mayoría de los estudiantes que ingresaron, presentaron una ponderación superior a 600 puntos.

B) Tasas de Reprobación en las Asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV.

Respecto al desempeño de los estudiantes en las asignaturas de lenguaje musical para primer y segundo año se puede observar que el promedio de reprobación entre los años 2012 y 2014 para las asignaturas de Lenguaje Musical I es 34.3%, para Lenguaje Musical II es 41.42%, para Lenguaje Musical III es de 50.86% y para Lenguaje Musical IV es de 35.19%. (Tabla n°4)

Tabla n°4: Tasas de Reprobación por año y Asignatura.



Fuente: Elaboración propia (Acta de notas)

La asignatura de Lenguaje Musical III es la que presenta mayor reprobación durante los 3 años observados. La asignatura de Lenguaje Musical II aumentó gradualmente sus índices de reprobación, llegando a ser el 2014 el año más crítico para esta asignatura. La asignatura de Lenguaje Musical I aumentó en el 2014, en relación al año 2013 el porcentaje de reprobados. En tanto la asignatura de Lenguaje Musical IV es la única que presenta una disminución en la tasa de reprobación.

1.5.2 Causas del fracaso en las asignaturas de lenguaje musical I, II, III y IV.

Los resultados que a continuación se presentan, provienen de los cuestionarios aplicados a los estudiantes, docentes y jefa de carrera durante el segundo semestre del año 2014. Se presentan los resultados por categorías destacando los aspectos más relevantes para cada caso.

Vinculación Pedagogía-Disciplina

En general existe consenso respecto a que se vinculan los contenidos disciplinares y pedagógicos en las asignaturas de Lenguaje Musical. Por su parte lo manifestado por los Docentes (existe vinculación) se ve reafirmado por los Estudiantes en el gráfico n°1 donde la mayoría señala estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” (71%), con respecto a la existencia de vinculación entre la pedagogía y la disciplina, y solo un 19% manifiesta estar en desacuerdo. No obstante llama la atención que en las opiniones de los estudiantes 6 y 14 (tabla n°5) se haga hincapié en que las competencias Docentes, debieran tener más cabida y se debiesen incluir métodos pedagógicos para enseñar. El Docente 3 señala que faltan instancias de vinculación de manera más formal. Por su parte la jefa de carrera no se refiere directamente a la existencia de vinculación y señala que los alumnos hacen la vinculación, para su futura aplicación pedagógica.

Gráfico n°1: Opinión estudiantes: En las asignaturas existe vinculación, entre los contenidos disciplinares y pedagógicos.



Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes 2014).

Tabla n°5: Opinión Docentes y Estudiantes (vinculación entre contenidos Disciplinarios y pedagógicos)

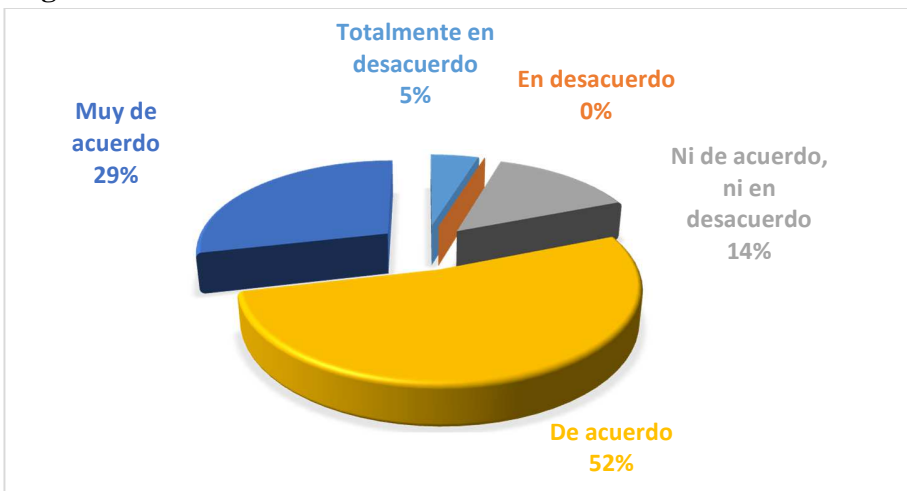
Docentes	Estudiantes	Jefa de Carrera
<p>Docente 1: <u>Sí. Los estudiantes deben realizar diseñar y realizar en grupo micro clases en torno a los contenidos aprendidos en el semestre.</u></p>	<p>Estudiante 06: la asignatura es vista como pilar dentro de la malla de la carrera y traspasa al punto en que <u>las competencias como docente debieran tener cabida. Se hace ver como una licenciatura, más que una pedagogía.</u></p>	<p>Jefa De Carrera: <u>Los alumnos vinculan los contenidos que se le entregan, de manera clara para ser entregados y enseñados en su futura aplicación pedagógica.</u></p>
<p>Docente 2: Si. La principal actividad o metodología a través de la cual los estudiantes se acercan a los contenidos, es el juego. <u>Tal vez los contenidos mismos no son los que ellos llevaran al aula en algunos casos, sin embargo, su aproximación a ellos y la vivencia musical los vincula totalmente con el quehacer pedagógico.</u></p>	<p>Estudiante 14: Creo que <u>los ramos de la especialidad podrían contener más métodos pedagógicos</u>, para poder enseñarlos o en los ramos de didáctica debieran ser profesores de música quienes lo tomaran.</p>	
<p>Docente 3: En general la vinculación se hace más como una reflexión, <u>faltan instancias donde los estudiantes deban aplicar lo aprendido en términos de “enseñarlo” o realizar una actividad con los contenidos.</u> No existe la vinculación de manera formal, más que la iniciativa propia del profesor y que no constituye una instancia evaluativa considerada dentro de los programas.</p>		

Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes, Docentes y Jefa de Carrera 2014).

Evaluación

La evaluación a la que son sometidos los estudiantes en las asignaturas de Lenguaje Musical, en general cuenta de aceptación entre los estudiantes. Así de la opinión de los estudiantes respecto a si fue evaluado justamente en la asignatura, se observa que el 81% de los estudiantes señaló estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, solo un 5% indicó no haber sido evaluado justamente. (ver gráfico n°2)

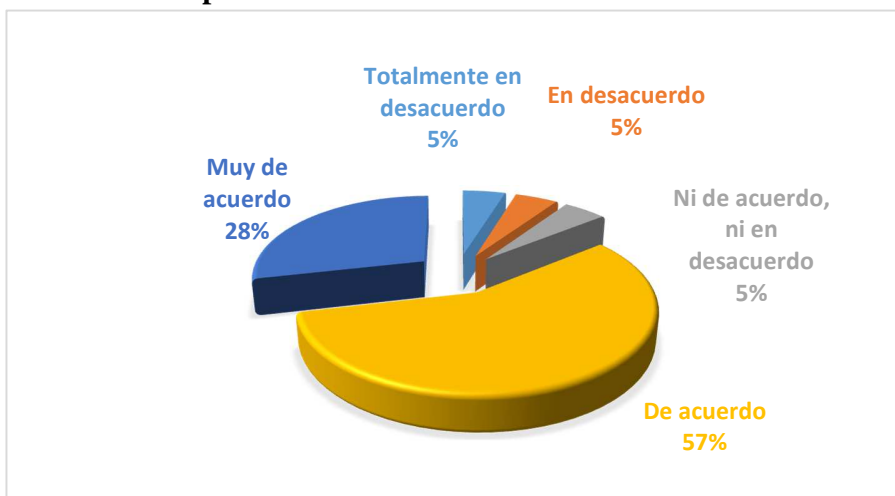
Gráfico n°2: Opinión estudiantes: Fue evaluado justamente por los docentes de la asignatura.



Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes 2014).

Más aún respecto a la pertinencia de las instancias evaluativas un 28% y un 57% señalaron estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo”, respectivamente, en relación a que las instancias evaluativas fueron pertinentes. Sólo un 10% señaló estar “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”. (ver gráfico n°3)

Gráfico n°3: Opinión estudiantes: Pertinencia de las instancias evaluativas.



Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes 2014).

Respecto a la relación entre lo abordado en clases y los certámenes el 90% está “muy de acuerdo” o “de acuerdo”, solo un 5% señaló estar “en desacuerdo”. (gráfico n°4)

Gráfico n°4: Opinión estudiantes: Existió relación entre lo abordado en clases y lo que se pidió en los certámenes prácticos (Auditivo y primera vista).



Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes 2014).

Estos resultados son coincidentes con lo que señalan los Docentes y el Jefe de Carrera, al ser consultados sobre los porcentajes y la pertinencia de las instancias evaluativas. (tabla n° 5) El 100% señalo que las instancias evaluativas son pertinentes para la asignatura.

Tabla n°5: Opinión Docentes y Jefe de Carrera. (¿Considera que los porcentajes y las instancias evaluativas son pertinentes para las asignaturas?)

Docentes	Jefe de Carrera
Docente 1: Sí.	Jefa De Carrera: Si
Docente 2: Si. Abordan diversas habilidades	
Docente 3: En general si, habría que acomodar a mi parecer el porcentaje de los certámenes auditivos e incluir otro tipo de evaluaciones (evaluación auténtica).	

Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes, Docentes y Jefa de Carrera 2014).

Metodologías Del Profesor

Respecto a las metodologías de los profesores, los estudiantes se mostraron ampliamente conformes con los recursos desplegados por los Docentes, así la gran mayoría indicó estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que los métodos utilizados fueron pertinentes. 52% y 43% Respectivamente y solo un 5% señalo estar “en desacuerdo”. (Ver gráfico n°5)

Gráfico n°5: Opinión estudiantes: Los métodos utilizados o guías fueron pertinentes para alcanzar los objetivos.



Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes 2014).

En atención a la misma categoría, se indaga en los métodos que utilizan los profesores, y según el relato de los mismos, se aprecia una variada gama de recursos metodológicos y actividades. Los recursos metodológicos empleados incluyen el juego, la interacción grupal, la expresión a través del cuerpo, entre otros.

En concordancia con el relato de los Docentes, el Estudiante 19, resalta lo entregado en los módulos de la asignatura, donde se utiliza además el juego como metodología de aprendizaje. El Estudiante 8 además resalta la gradualidad en la enseñanza impartida y que se destacan las cosas débiles. (ver tabla n°6)

Tabla n°6: Opinión Docentes y Estudiantes (Métodos utilizados)

¿Qué estrategias metodológicas o de enseñanza utiliza en sus clases?	Opiniones sobre Metodologías
<p><u>Docente 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Dictados rítmicos con repetición rítmica, percusión de pulsos, memorización y visualización mental. -Dictados de intervalos con memorización, entonación y revisión oral de clasificaciones. -Entonación y transcripción de dictados rítmicos melódicos con alternancia de audición, percusión de ritmos y entonación. -Entrega de modelo de diseño de micro clases de ayudantía con nómina de alumnos encargados para refuerzo de temas escogidos por los estudiantes. -Diseño de actividades de micro clase de los estudiantes con corrección y entrevista de la docente a cargo. -Realización de micro clase. 	<p><u>Estudiante 19</u> :<u>Opino que las actividades llevadas a cabo en ambos módulos, además de entregarnos adecuadamente los contenidos, nos proporcionan un nutrido repertorio de metodología, muchas veces basadas en el juego, lo que es muy positivo en nuestra formación.</u> En cuanto a los materiales y evaluaciones, siempre han sido entregados e informaos debidamente, siendo también coherentes con los aprendizajes perseguidos. Además percibo en los docentes una notoria preocupación por la formación valórica y el máximo desarrollo de nuestras capacidades, promueven un grato ambiente sin dejar de lado la disciplina y el respeto</p>
<p><u>Docente 2:</u> Métodos: Dalcroze, Kodaly, Orff. Estrategias o recursos metodológicos: canciones, juegos, expresión corporal, interacción grupal, y baile.</p>	<p><u>Estudiante 08:</u> el proceso de aprendizaje a mi parecer se hace de manera correcta, partiendo de lo más básico y recalando aquellas cosas deficientes.</p>
<p><u>Docente 3:</u> En general la enseñanza del lenguaje musical, se basa en ejercicios de instrucción y repetición, aunque también utilizo actividades lúdicas para hacer más amena la adquisición de conocimientos.</p>	<p><u>Estudiante 05:</u> <u>me gustaría estudiar en una escuela con métodos del s.XXI y no de la época de la colonia.</u></p>
	<p><u>Estudiante 04:</u> la enseñanza fue bien metódica y clara, haciendo más fácil el aprendizaje, <u>pero aún falta en algunos profesores el ser más pedagogos para enseñar.</u></p>

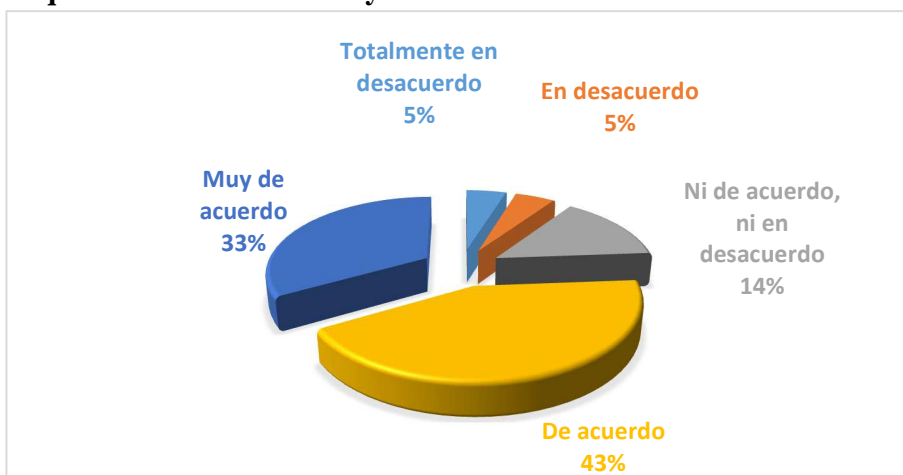
Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes, Docentes y Jefa de Carrera 2014).

En general la valoración de los estudiantes hacia las metodologías de los profesores fue positiva, no obstante se destaca la opinión de los estudiantes 4 y 5 (ver tabla n°12) que muestran un cierto grado de inconformidad.

Estrategias de Aprendizaje

En cuanto a las Estrategias de Aprendizaje, ante la afirmación “Se fomenta la utilización de estrategias para la adquisición de habilidades y conocimientos”, Los estudiantes se inclinan a estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación. 43% y 33% respectivamente. Solo un 10% se encuentra en una de las categorías en desacuerdo. (ver gráfico n°6)

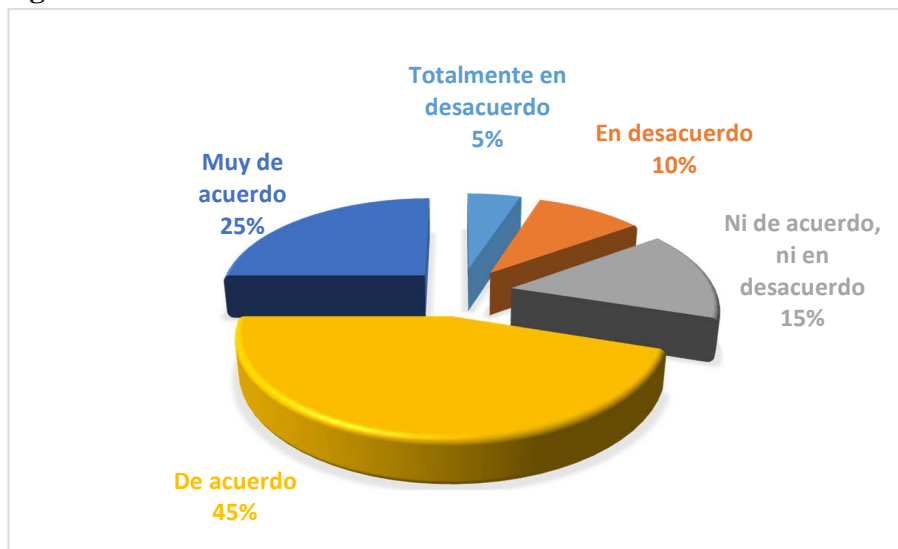
Gráfico n°6: Opinión estudiantes: Se fomenta la utilización de estrategias para la adquisición de habilidades y conocimientos.



Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes 2014).

Por otra parte al ser consultados sobre si se fomenta el aprendizaje significativo, los estudiantes señalaron que la mayoría está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que los métodos utilizados fueron pertinentes. 45% y 25% respectivamente. El otro 30% se encuentra en las otras categorías. (ver gráfico n°7)

Gráfico n°7: Opinión estudiantes: Se fomenta en las asignaturas el aprendizaje significativo.



Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes 2014).

A pesar de lo señalado por los Estudiantes en torno a las Estrategias de Aprendizaje y el Aprendizaje significativo, los Docentes dan cuenta de ciertas dificultades a la hora de aplicar o poner en marcha lo trabajado en clases, aludiendo directamente a la falta de concentración en el caso del Docente 2. Por su parte el Docente 3 señala, que los estudiantes afirman estudiar, pero que cuesta ver los progresos que deberían notarse después de haber repasado lo visto en clases.

El Estudiante 20, en relación a esta temática, indico que las estrategias son muy importantes y que nunca nadie se lo enseñó. Por otra parte el Jefe de Carrera indica que el análisis de los bajos rendimientos, indican que los estudiantes carecen de una forma de estudiar. (ver tabla n°7)

Tabla n°7: Opinión Docentes, Estudiantes, Jefe de Carrera (Estrategias de Aprendizaje)

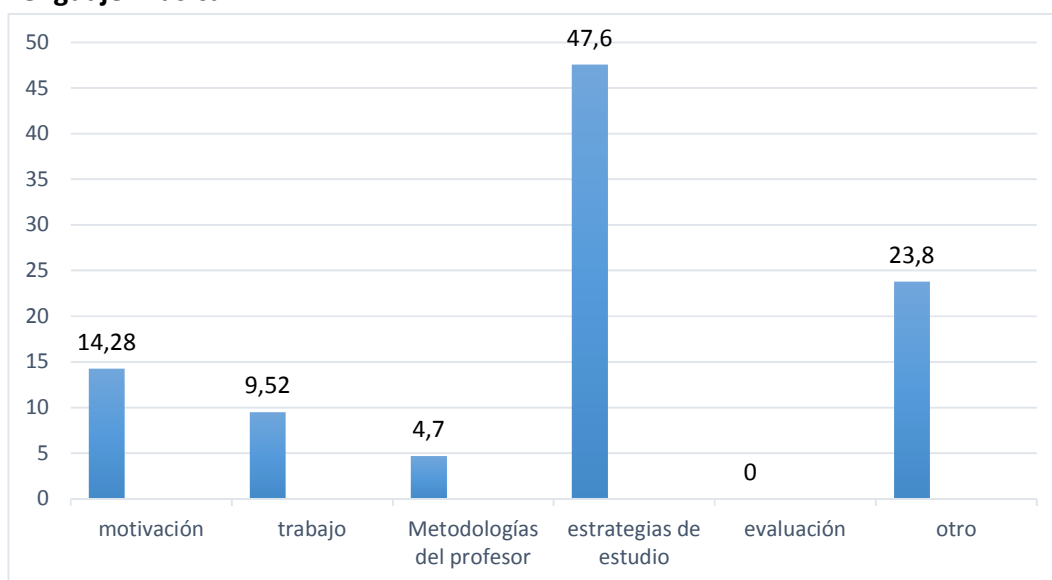
Docentes	Estudiantes	Jefe de Carrera
<p>Docente 2: Los estudiantes manifiestan dificultades en lo que se refiere a la <u>concentración</u>, aspecto fundamental para el desarrollo general del módulo de rítmica.</p>	<p>Estudiante 20: Considero que las estrategias para estudiar es lo más importante y que nadie me lo enseñó, ni nombró. Muchos de mis compañeros reprueban la asignatura por estudiar de una forma errada</p>	<p>Jefe de Carrera: Según observaciones, análisis de los bajos rendimientos de las asignaturas de lenguaje, es que no tienen un orden, o forma de estudiar. Además, que su falta de estudio y constancia da como resultado bajos rendimientos.</p>
<p>Docente 3: Generalmente los que tienen bajo rendimiento, señalan que no saben cómo estudiar, dicen que estudian, pero a lo largo de los procesos cuesta ver progresos. Por otra parte algunos señalan que no tienen mucho tiempo para estudiar.</p>		

Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes, Docentes y Jefa de Carrera 2014).

Causas y Factores Del Bajo Rendimiento

Respecto a la categoría, los estudiantes al ser consultados directamente, sobre la principal causa del fracaso en las asignaturas, se inclinaron principalmente por las “Estrategias de Estudio”, alcanzando un 47,6%. En segundo lugar se posiciono el factor “Otro” con un 23,8%, donde señalaron en su mayoría que los “nervios les jugaban en contra a la hora de rendir los certámenes”. (ver gráfico n°8)

Gráfico n°8: Opinión estudiantes: principal causa del fracaso en las asignaturas de Lenguaje Musical.



Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes 2014).

En el mismo sentido la opinión extraída del discurso de los Docentes, Jefe de Carrera y Estudiantes en general, denotan la falta de Estrategias adecuadas, para el logro de objetivos en las Asignaturas del área de Lenguaje Musical. (Ver Tabla n°8)

Tabla n°8: Opinión Docentes, Estudiantes, Jefe de Carrera (Causas y Factores del bajo rendimiento)

Docentes	Estudiantes	Jefe de Carrera
<p>Docente1: Bajo nivel de desarrollo musical temprano y <u>falta de modelos adecuados y motivantes para desarrollar una actitud adecuada en forma inmediata.</u></p>	<p>Estudiante 13: La flojera es el único impedimento para rendir de forma eficiente en la asignatura y también los nervios.</p>	<p>Jefe De Carrera: <u>Según observaciones, análisis de los bajos rendimientos de las asignaturas de lenguaje, es que no tienen un orden, o forma de estudiar.</u> Además, que su falta de estudio y constancia da como resultado bajos rendimientos.</p>
<p>Docente2: Creo que es la falta de seriedad y consciencia para enfrentar la asignatura y la carrera en general, tomando en cuenta que ingresan en su mayoría sin conocimientos musicales y a veces sin las condiciones ideales para la disciplina. Por lo tanto, <u>al ser el ritmo de aprendizaje bastante rápido, el esfuerzo, la persistencia y el hábito de estudio no siempre los acompaña.</u></p>	<p>Estudiante 17: <u>Cuesta tomar el ritmo de estudio en la asignatura de lenguaje musical debido a que ésta demanda harto tiempo, constancia y metodología</u> porque no es como lo que acostumbramos estudiar en el colegio o en otra carrera.</p>	
<p>Docente3: el bajo rendimiento se debe a múltiples factores que se traducen finalmente en motivación para enfrentar los desafíos de la asignatura. <u>La utilización de estrategias de estudio no efectivas, empiezan a afectar las ganas de estudiar al no ver resultados.</u></p>	<p>Estudiante 20: <u>Considero que las estrategias para estudiar es lo más importante y que nadie me lo enseñó, ni nombró.</u> Muchos de mis compañeros reprueban la asignatura por estudiar de una forma errada.</p>	

Fuente: Elaboración propia (Encuesta Estudiantes, Docentes y Jefa de Carrera 2014).

En general, se puede apreciar que existe consenso respecto a que las causas del fracaso tienen que ver con las Estrategias de estudio o de Aprendizaje, según los docentes falta una actitud hacia el estudio por la falta de modelos adecuados a seguir y la poca

constancia en los estudios. También lo reafirma el Jefe de Carrera, quien sostiene que los estudiantes no tienen una forma de estudiar. Por otra parte los estudiantes coinciden en que se debe ser constante en el estudio ya que no se trata de una disciplina tradicional.

Dentro de la preferencia otros, se observó que cuatro estudiantes de un total de cinco, señalaron que los “nervios” (ansiedad, miedo, preocupación), les jugaban una mala pasada a la hora de rendir las evaluaciones, puesto que se tratan de evaluaciones de carácter oral y con comisión en algunos casos.

Por otra parte, se destaca que ninguno de los encuestados indicó que la causa del fracaso fuese la evaluación, como también es destacable las pocas preferencias que tuvieron “metodologías del profesor”.

En consecuencia se confirma lo expuesto en las primeras cuatro categorías donde se valora en general el proceso entregado por los Docentes, no obstante se hace necesario profundizar en cómo aprenden los estudiantes y qué estrategias poseen.

1.5.3 Estrategias de aprendizaje y relación con el logro académico en las asignaturas de lenguaje musical I, II, III y IV.

A) Estadísticos descriptivos de las escalas (Test ACRA) en base a 25 casos válidos.

El análisis cuantitativo general de la muestra permite identificar la Escala n°2 (Codificación) como la más fuerte, alcanzando una media que se sitúa en el percentil (70) y una puntuación directa de 119,16. En segundo lugar se encuentra la Escala n°3 (Recuperación), cuya media se ubica en el percentil (60) y una puntuación directa de 55,12. En tercer lugar encontramos la Escala n°1 (Adquisición), cuya media se fija en el percentil (55) y una puntuación directa de 55,12. Por último se encuentra la Escala n°4 (Apoyo) la única que se sitúa en el nivel bajo (-50) con una media de 98.92 de puntuación directa y percentil (38). (Ver tabla n°9)

Tabla n°9: Estadísticos descriptivos de las escalas de estrategia de Aprendizaje

	ESCALA 1	ESCALA 2	ESCALA 3	ESCALA 4	N válido (según lista)
Mínimo	38	63	39	79	25
Máximo	76	164	69	127	
Media	54,96	119,16	55,12	98,92	
Desv. típ.	10,446	22,479	7,412	13,580	

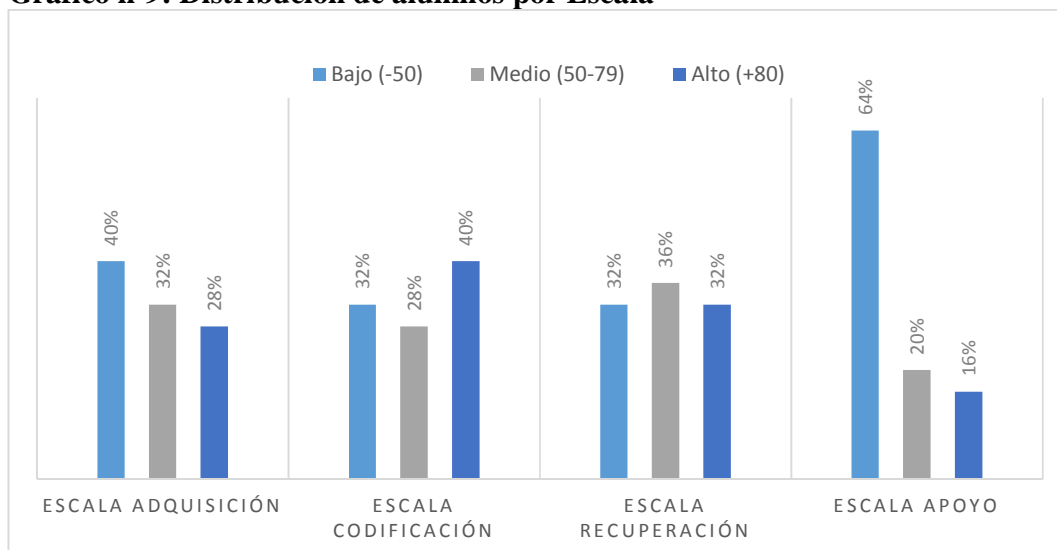
Fuente: Test ACRA (2015)

B) Distribución de alumnos por Escala

En la siguiente gráfica (n°9) se presenta la distribución de los alumnos por escala, considerando tres niveles:

- 1.-Nivel Bajo: alumnos bajo el percentil 50
- 2.-Nivel Medio: alumnos entre el percentil 50 y 79
- 3.-Nivel Alto: alumnos sobre o igual al percentil 80

Gráfico n°9: Distribución de alumnos por Escala



Fuente: Test ACRA (2015)

Se observa que la Escala n°4 (Apoyo), es la que presenta el mayor porcentaje de alumnos en el nivel bajo (64%), y en consecuencia es la que presente la menor cantidad de alumnos situados en el nivel alto (16%). Por otra parte observamos que la Escala n° 3 (Recuperación) es la que presente los índices más estable (32,36 y 32%) respectivamente, recordemos que es la segunda más potente en el cuadro general. En relación a la Escala n°2 (Codificación) se observa también como es la que muestra mayor porcentaje de alumnos situados en los percentiles altos (40%).

C) Logro Académico de la muestra

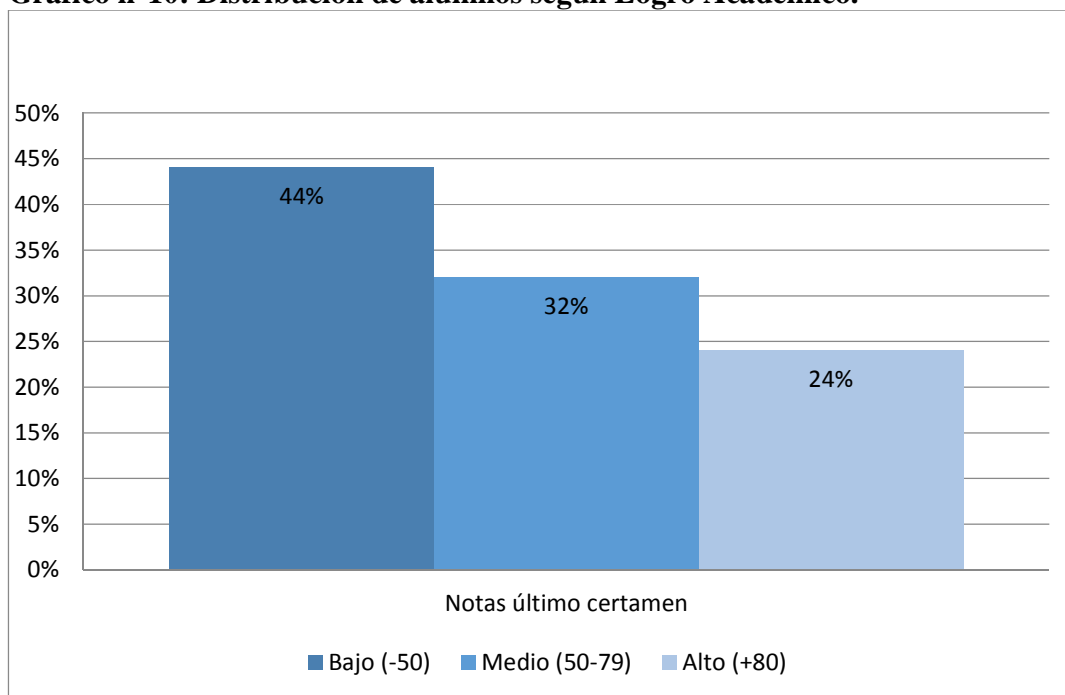
Para establecer el logro académico se procedió a transformar las notas a percentiles, quedando de la siguiente manera:

- 1.-Nivel Bajo: Alumnos con nota inferior a 4.0 (bajo el percentil 50)
- 2.-Nivel Medio: Alumnos entre la nota 4.0 y 5.7 (entre el percentil 50 y 79)
- 3.-Nivel Alto: Alumnos con nota igual o superior a 5.8 (sobre o igual al percentil 80)

Para la clasificación de los Alumnos, se consideró la calificación del último certamen rendido en la asignatura, cuyo desglose consideró al menos ocho instancias evaluativas. De ésta manera se obtuvieron datos actualizados temporalmente con los resultados del Test ACRA (Román y Gallego, 1994) y se pudo comparar las variables “Logro académico” y “Nivel en Test ACRA”.

La ubicación de los alumnos en la variable “Logro académico”, es la siguiente:

Gráfico n°10: Distribución de alumnos según Logro Académico.



Fuente: Elaboración propia (Actas de notas).

Se observa en general que la mayoría de los estudiantes se sitúan en los percentiles bajos (44%), lo anterior es congruente con la Tabla n°4 (Tasas de Reprobación por año y asignatura), mostrando una relación similar, la media de reprobación en las asignaturas Lenguaje Musical I y III, correspondientes a la muestras durante los años 2012, 2013 y 2014 fue de (42,58%), similar a lo que se obtendría si el curso hubiese terminado después del primer certamen.

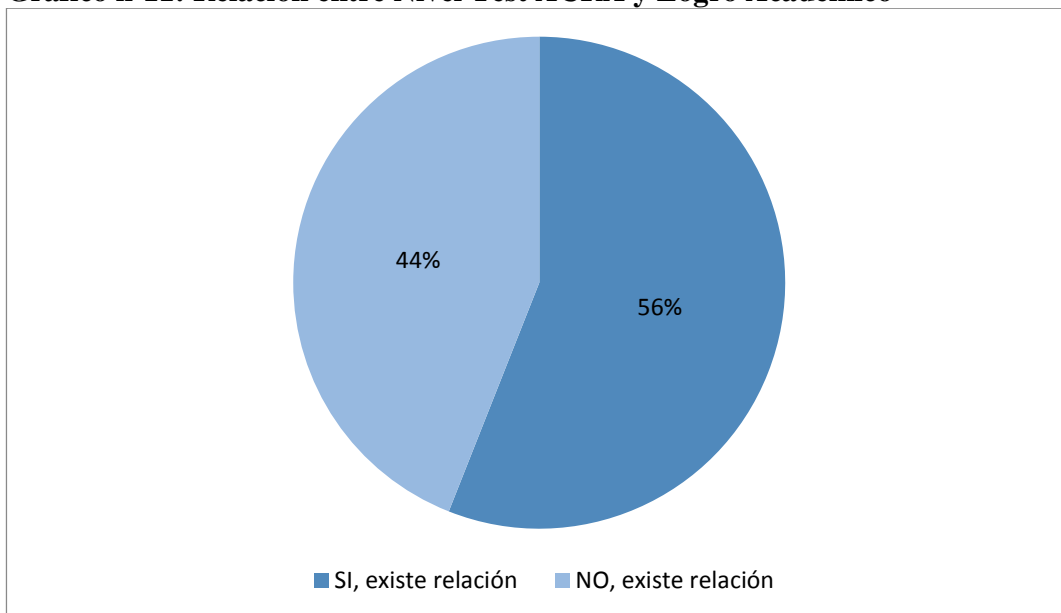
Por otra parte solo el 24% se ubicó en los percentiles altos, y el 32% se sitúa en los percentiles del nivel medio.

D) Relación de la muestra entre Nivel Test ACRA y Logro Académico.

El siguiente gráfico (gráfico n°11) presenta el porcentaje de relación y no relación entre lo observado en las escalas y las notas del ultimo certamen o logro académico, así si un alumno se ubicó en niveles iguales en las dos instancias anteriormente mencionadas,

se determinó que existía relación, no así, si los estudiantes se ubicaban por ejemplo en el nivel bajo en las escalas de estrategia, pero su calificación se ubicaba en el nivel medio.

Gráfico n°11: Relación entre Nivel Test ACRA y Logro Académico

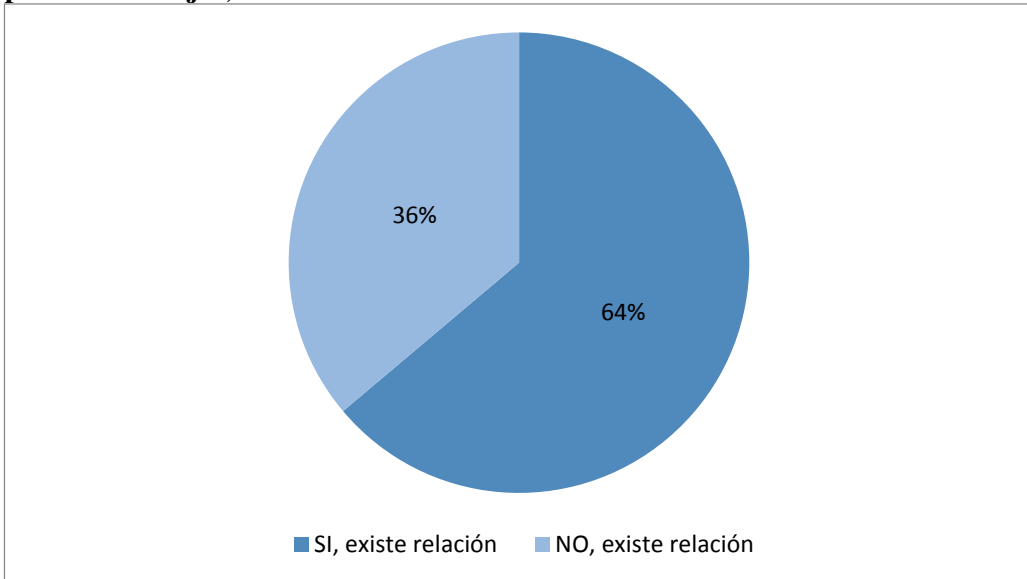


Fuente: Elaboración propia (Actas de notas y Test ACRA 2015).

En general no se observó una marcada diferencia entre los casos donde existe relación y los que no existe relación. En el 56% de los casos existió relación entre logro académico y las escalas de estrategias y en un 44% de los casos no existió dicha relación.

No obstante, si consideramos el 44% de la muestra que se ubicó en los percentiles bajos (Gráfico n°10), es decir, los alumnos que se encuentran en notas de reprobación, se observa que la relación aumenta significativamente a un 64% y la no relación se ubica en un 36%. (Ver Gráfico n°12)

Gráfico n°12: Relación entre Nivel Test ACRA y Logro Académico (Alumnos percentiles bajos)



Fuente: Elaboración propia (Actas de notas y Test ACRA 2015).

Conclusiones:

-Las estrategias que presentaron mayor desarrollo fueron las de Codificación, alcanzando un promedio que se ubicó en el percentil 70.

-Las estrategias que presentaron el más bajo nivel de desarrollo, fueron las de Apoyo (percentil 38), en general en esta escala preocupa el desarrollo de las habilidades Metacognitivas y Socio Afectivas, importantes para controlar los procesos cognitivos.

-Las Tasas de Reprobación continuarían con la tónica de los últimos años en el primer semestre del año 2015, ya que no muestra variación respecto al promedio de los últimos 3 años (42,58% de reprobación) y un 44% de reprobación si acabara el semestre al momento del análisis.

- No se observó una relación considerable entre Logro académico y Nivel de desarrollo en las Escalas si se considera el total de la muestra. No obstante si se considera la situación de los alumnos que se encontraban en esos momentos con nota reprobatoria, se encuentra una mayor relación entre el Nivel de las Escala y Logro Académico (64%).

-Es necesario mejorar el nivel de desarrollo de las Estrategias de Apoyo, ya que éstas representan el menor nivel de logro y en consecuencia con la literatura revisada, el escaso desarrollo de las habilidades Metacognitivas y Socio-Afectivas, afectan negativamente el desempeño de los Estudiantes.

CAPÍTULO II.-PLAN DE INTERVENCIÓN

2.1 JUSTIFICACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

Atendiendo a lo observado durante el diagnóstico y en relación al sostenido aumento de las Tasas de Reprobación en las asignaturas de Lenguaje Musical, concluyendo además que éstas se debían principalmente a una falta de herramientas para lograr los objetivos de aprendizaje, es que se decidió intervenir, mediante la enseñanza de Estrategias de Aprendizaje, focalizadas a reforzar la adquisición de habilidades en las asignaturas antes mencionadas.

Se destaca que tanto Jefe de Carrera, Docentes y Estudiantes, denotan la carencia de estrategias adecuadas para llevar el estudio en la asignatura, por lo que se hace necesario potenciar las habilidades tanto Cognitivas como Meta cognitivas que favorezcan el proceso de Enseñanza Aprendizaje. Lo anterior, en el contexto de la clase, considerando la modificación de actividades en sus tiempos en la planificación de la asignatura. Además de incluir actividades que no hayan sido consideradas, y que permitan desarrollar diferentes formas para abordar el estudio de lo enseñado en clases.

En concordancia con lo recientemente expuesto, Gutiérrez, Flores, García, Calderón, Carmona y Villaseñor (2007), destacan que “Las estrategias didácticas que los docentes diseñan y ponen en práctica en el aula, deben favorecer el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje en los alumnos para lograr los propósitos educativos”. (pág.9).

La fundamentación de la afirmación, se basa en que para éstos autores el desarrollo de Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes, es un aspecto fundamental, puesto que permite que aprendan de manera autónoma y permanente. Como efecto positivo, además, se resalta que la adquisición de habilidades de tipo regulatorias en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje permite enfrentar de manera eficaz diversas situaciones de Aprendizaje durante la vida.

Es necesario mencionar que habiéndose consultado a los estudiantes respecto a cuál era la principal causa del bajo rendimiento en las asignaturas de Lenguaje Musical, el 47,6% de los estudiantes indicó que se debía a las Estrategias de estudio o de

Aprendizaje utilizadas a la hora de desarrollar las tareas encomendadas. En el mismo sentido la aplicación del test ACRA de Román y Gallego (1994), mostró una relación importante (64%) entre el puntaje obtenido en las Escalas y Logro Académico, en estudiantes con notas bajas al momento de la aplicación de los instrumentos utilizados.

Por tanto, se hace notorio que es necesario potenciar la adquisición de habilidades en la asignatura mediante la enseñanza de estrategias de aprendizaje, que permitan mejorar la capacidad de aprender de los estudiantes. Al respecto García Hurtado de Mendoza (2010) plantea que:

“La capacidad de aprender es una cualidad intrínseca con la que nacemos y que nos permite adquirir nuevos conocimientos a lo largo de toda nuestra vida, además se trata de un proceso muy activo en el que el papel del aprendiz es fundamental ya que elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características, y de ello, dependerá que obtenga un aprendizaje de calidad. De ahí la importancia de conocer nuestro modo de aprender y poner en marcha las habilidades necesarias para que éste sea lo más adecuado y eficaz posible”.

En consecuencia, se debe prestar atención a la utilización y desarrollo consciente del uso de Estrategias de Aprendizaje, por medio del autoconocimiento y para el beneficio no sólo de las asignaturas de Lenguaje Musical, sino que también a favor de otras asignaturas que requieren el desarrollo de habilidades que se enseñan en la asignatura de Lenguaje Musical.

2.2 PLAN DE LA INTERVENCIÓN

Según los antecedentes recabados e interpretados durante el diagnóstico además de la revisión bibliográfica en relación a la problemática detectada, se decidió enseñar Estrategias de Aprendizaje, en el contexto de la clase de Lenguaje Musical, para

potenciar el Aprendizaje de los estudiantes. De modo que los objetivos en esta intervención fueron los siguientes.

2.2.1 Objetivo General

Fortalecer la adquisición de habilidades en la asignatura de “Lenguaje Musical II” mediante la enseñanza de Estrategias de Aprendizaje, con el fin de mejorar los índices en las Tasas de Aprobación en dichas asignaturas.

2.2.2 Objetivos Específicos

- 1.-Reconocer Estrategias de Aprendizaje más utilizadas por los estudiantes que serán parte de la intervención, en la asignatura de Lenguaje Musical II.
- 2.-Incorporar en la planificación de la asignatura de Lenguaje Musical II, actividades donde se enseñen el uso de Estrategias de Aprendizaje, congruentes con las habilidades que se desean desarrollar.
- 3.-Implementar actividades de enseñanza orientadas a desarrollar las habilidades cognitivas y meta cognitivas, con el fin de mejorar la adquisición de habilidades en la asignatura de Lenguaje Musical II.
- 4.-Evaluar el impacto de la intervención en el ámbito de las Estrategias de Aprendizaje y el Logro Académico, de los estudiantes que forman parte de la intervención.

2.2.3 Matriz Marco Lógico

OBJETIVO GENERAL				
Fortalecer la adquisición de habilidades en la asignatura de “Lenguaje Musical II” mediante la enseñanza de Estrategias de Aprendizaje, con el fin de mejorar los índices en las Tasas de Aprobación en dichas asignaturas.				
Objetivo específico 1: Fortalecer la adquisición de habilidades en la asignatura de “Lenguaje Musical II” mediante la enseñanza de Estrategias de Aprendizaje, con el fin de mejorar los índices en las Tasas de Aprobación en dichas asignaturas.				
Meta				
Diagnosticar al 100% de los estudiantes que serán parte de la intervención, en el contexto de las Estrategias de Aprendizaje.				
ACTIVIDADES	INDICADORES	FUENTE DE VERIFICACIÓN	RESPONSABLE	RECURSOS
-Aplicación Test ACRA (Román y Gallego, 1994) para medir las Estrategias de Aprendizaje. -Análisis e Interpretación de los resultados del test ACRA.	-% de estudiantes a los que se les aplicó el Test. -Número de estrategias de aprendizaje más utilizadas y menos utilizadas	-Informe de resultados	-Docente responsable de la intervención.	-Test ACRA (Román y Gallego, 1994)

Objetivo específico 2: Incorporar en la planificación de la asignatura de Lenguaje Musical II, actividades donde se enseñen el uso de Estrategias de Aprendizaje, congruentes con las habilidades que se desean desarrollar.

Meta
Destinar al menos un 30% del tiempo de las sesiones de clase a la ejercitación de Estrategias de Aprendizaje.

ACTIVIDADES	INDICADORES	FUENTE DE VERIFICACIÓN	RESPONSABLE	RECURSOS
-Diseño de actividades, talleres y conversatorios que estimulen el desarrollo de Estrategias de Aprendizaje.	-n° de actividades diseñadas.	-Syllabus asignatura.	-Docente responsable de la intervención.	-Syllabus -Programa de Asignatura
-Validación de las actividades orientadas a la enseñanza de estrategias.	-Número de observaciones y sugerencias de los expertos	-Informe de los expertos		
-Modificación del tiempo destinado a las actividades prácticas para dar lugar a actividades reflexivas y prácticas relacionadas con la intervención.	-Tiempo destinado a actividades.	-Bitácora de sesiones.		

Objetivo específico 3: Implementar actividades de enseñanza orientadas a desarrollar las habilidades cognitivas y meta cognitivas, con el fin de mejorar la adquisición de habilidades en la asignatura de Lenguaje Musical II.

Meta

Realizar el 100% de las actividades planificadas.

ACTIVIDADES	INDICADORES	FUENTE DE VERIFICACIÓN	RESPONSABLE	RECURSOS
-Implementación de actividades según el Syllabus para la intervención. -Monitoreo y retroalimentación de las actividades de enseñanza de estrategia - aprendizaje	-Número de actividades implementadas -100% de las actividades retroalimentadas.	-Informe de resultados. -Bitácora de la intervención	-Docente responsable de la intervención.	-Test ACRA

Objetivo específico 4: Evaluar el impacto de la intervención en el ámbito de las Estrategias de Aprendizaje y el Logro Académico, de los estudiantes que formen parte de la intervención.

Meta
Bajar el índice de reprobación con respecto a los promedios de los 3 últimos años.

ACTIVIDADES	INDICADORES	FUENTE DE VERIFICACIÓN	RESPONSABLE	RECURSOS
-Evaluación del impacto de la intervención sobre el rendimiento académico.	-Índice de reprobación	-Actas de notas	-Docente responsable de la intervención.	-Actas de notas
-Evaluar el impacto que tiene el taller sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje	-Número de estrategias de aprendizaje	-Test ACRA		
-Emisión de informe final de intervención				

2.3 ESTRATEGIA EVALUATIVA DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

El impacto de la intervención será estimado mediante la aplicación de dos instrumentos de carácter cuantitativo y una estrategia cualitativa.

En primer término se aplicará a modo de pre y post prueba el test ACRA para estimar la variación de las Estrategias de Aprendizaje al finalizar la intervención. Por otra parte, al finalizar la asignatura se comparará la Tasa de Reprobación de los últimos tres años con la tasa obtenida en el curso intervenido.

Finalmente, se desarrollará una estrategia cualitativa de recogida de datos correspondiente a la realización de entrevistas semi-estructuradas, de carácter intencionado a cinco Estudiantes que hayan completado la asignatura y que figuren en los registros oficiales. Los criterios para la elección serán: alumno mayor, alumno menor, alumno mejor rendimiento, alumno peor rendimiento y alumno que haya cursado más de dos veces la asignatura.

2.4 LÍNEAS FUTURAS Y/O LIMITACIONES DE LA INTERVENCIÓN

A continuación se presentan las “Lineas futuras y/o Limitaciones de la intervención, hipótesis planteadas antes de llevar a cabo la implementación del taller de Estrategias de Aprendizaje, en el contexto de la clase de Lenguaje Musical II.

2.4.1 Líneas Futuras

-Modificación curricular de las asignaturas de Lenguaje Musical, que incluyan la enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el programa de estudio y Syllabus de la asignatura.

-Diseño y aplicación de taller remedial permanente para estudiantes con problemas de aprendizaje.

-Intervención destinada a los factores Motivacionales que inciden en el logro de los aprendizajes.

2.4.2 Limitaciones de la intervención

-Rechazo de una nueva metodología de enseñanza por parte de los estudiantes, acostumbrados a un rol menos activos como estudiantes.

-Desinterés de los estudiantes, por utilizar lo enseñado en las sesiones del taller de Estrategias de Aprendizaje.

-Esta intervención no abarca la totalidad de los problemas relacionados con el bajo rendimiento, específicamente factores externos a lo desarrollado en el ámbito académico, como por ejemplo: estudiantes universitarios que trabajan.

-Al tratarse de una intervención inédita y por ser la primera vez que se implementa, pudiese no obtenerse los resultados esperados.

-La contingencia política (paros) pudiese afectar el desarrollo normal de las clases, afectando el desarrollo de las actividades para lograr los objetivos de la intervención.

2.5 CRONOGRAMA DE LA INTERVENCIÓN

Se presenta en este apartado el cronograma de la intervención, que tuvo como fin orientar el proceso para la implementación del taller de Estrategias de Aprendizaje.

Actividades	Semanas																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Diseño de actividades a incorporar en el Syllabus	X	X																		
Validación de actividades			X	X																
Modificación de Syllabus de asignatura.	X	X	X	X																
Aplicación e interpretación de Test ACRA a la totalidad de los participantes en la intervención.					X															
Implementación de la innovación metodológica.					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Evaluación y seguimiento de la intervención.								X				X				X				
Aplicación de instrumentos al finalizar la intervención																			X	
Elaboración del informe final de la intervención																		X	X	X

2.6 IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

2.6.1 Cronograma final del taller

A continuación se presenta el cronograma final del taller, tomando en cuenta para la planificación de las actividades y la orientación de las mismas, las Estrategias que se percibieron como las menos desarrolladas según los resultados del Test ACRA (Román y Gallego, 1994), aplicado a los estudiantes antes de la intervención.

Fecha	Sesiones	Escala	Estrategia de Aprendizaje	Ítem que mejora
26 y 27 Octubre	1.-Realizando un esquema	II Codificación	Organización	2-33-37-40-41
1 y 2 Noviembre	2.-Juego de memoria	I Adquisición	Repetición	13-16-18
9 y 10 Noviembre	3.-Validándome	IV Apoyo	Socio afectiva	20-33-34
16 y 17 Noviembre	4.-Planificando mi estudio	IV Apoyo	Meta cognitiva	10
23 y 24 Noviembre	5.-Subrayado y exploración en solfeos	I Adquisición	Atencionales	1-3-9
10 y 11 Diciembre	6.-Buscando similitudes y asociaciones	III Recuperación	Búsqueda	2-3-7-8
17 y 18 Diciembre	7.-Controlando mi estudio	IV Apoyo	Socio afectiva	19-23-24
4 y 5 Enero	8.-Regulación de las estrategias utilizadas	IV Apoyo	Meta cognitiva	9
7 y 8 Enero	9.-Trabajando mi debilidad.	Todas	Personalizada	Todas
11 y 12 Enero	10.-Panorama general	-	-	Todas

2.6.2 Descripción de las actividades de E-A por sesión

SESIÓN N° 1

Escala	Codificación
Estrategia de aprendizaje	Organización (agrupamientos, secuencias, mapas y/o diagramas)
Objetivo de la estrategia	Permiten re-organizar la información con el fin de hacerla más fácil de comprender, a través del resumen, la integración y definición de conceptos enmarcados en una idea central.
Objetivo de aprendizaje	Valorar la creación de un esquema de tipo organizativo, como estrategia de aprendizaje en el contexto de la clase de Lenguaje Musical II.
Contenidos	a) Tonalidad b) Armaduras c) Funciones armónicas d) Acordes
Modalidad	Trabajo grupal (3 a 4 integrantes)
Materiales	Cartulinas, lápices y/o plumones. (se pueden ocupar otros materiales)
Tiempo	70 min
Instrucciones	<ol style="list-style-type: none">1. Se solicita al grupo de estudiantes que se organicen en grupos por afinidad.2. Luego, se les explica la orientación del trabajo como así también, se les ofrece el material para trabajar.3. Al final del tiempo asignado (40 min), cada grupo deberá presentar su trabajo delante del grupo curso.4. En conjunto con el profesor, se evaluará mediante una rúbrica, el trabajo de cada grupo. (15 min)5. Finalmente, se realiza un comentario generalizado de la actividad desarrollada, mencionando los aspectos positivos y negativos de la estrategia utilizada.

Resumen de la actividad n° 1: La actividad consiste en elaborar diagrama, mapa conceptual o esquema de manera grupal, donde se resuman e integren elementos claves que permitan comprender los siguientes conceptos enmarcados en alguna idea general: tonalidad, armadura, funciones armónicas, acordes y otros.

Rúbrica para evaluación de actividad n°1:

	Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Deficiente (1)
Integración de los conceptos	Se integran todos los conceptos y se utilizan analogías o dibujos que permiten relacionarlos entre sí.	Hay integración entre 3 ó 4 conceptos	Hay integración entre 2 ó 3 conceptos	No se evidencia integración entre los conceptos
Presentación visual del trabajo	El trabajo es ordenado, se utilizan distintas formas y colores para presentar la información, se integran más de 3 imágenes o ilustraciones	El trabajo presenta un orden claramente identificable, se incluyen distintos colores y se integran 1 o 2 imágenes o ilustraciones	El trabajo presenta un orden claramente identificable, se incluyen distintos colores.	El trabajo presenta manchas y se evidencia un desorden en la presentación de las ideas.
Presencia de elementos claves que permitan comprender los conceptos	Todos los conceptos presentan 4 o más elementos clave.	Todos los conceptos presentan de 2 a 3 elementos clave.	Todos los conceptos presentan al menos 1 elemento clave.	No todos los conceptos presentan elementos claves que permitan comprender el concepto.

Innovación y o creatividad	El trabajo es totalmente original y se presenta atractivo visualmente en cuanto a colores y formas se presentan	El texto y las formas en las que se enmarca el texto del trabajo tienen representaciones originales	El texto del trabajo se enmarca dentro de nubes, círculos u otros que lo hacen más atractivo visualmente	El trabajo es muy parecido a otros esquemas usualmente utilizados en la disciplina (ej: círculo de 5tas)
Utilidad del diagrama, esquema o mapa	El trabajo es totalmente claro en su secuencia y permite comprender todos los elementos que allí se presentan sin ser sobrecargado.	El trabajo presenta una secuencia lógica y permite clarificar al menos 3 conceptos.	El trabajo no presenta una forma lógica pero permite clarificar algunos conceptos.	El trabajo no es de utilidad, es enredado y no permite la clarificación de los conceptos
TOTAL				

SESIÓN N° 2

Escala	Adquisición
Estrategia de aprendizaje	Repetición (Repaso: en voz alta, mental y reiterado)
Objetivo de la estrategia	Favorecer la durabilidad de la información, haciéndola pasar a la MLP a través de la reiteración del material a aprender.
Objetivos de aprendizaje	-Memorizar funciones armónicas de las tonalidades mayores y menores. -Construir tabla de intervalos
Contenidos	a) Intervalos b) Funciones armónicas c) Acordes
Modalidad	Trabajo individual y Juego grupal de repetición
Materiales	Cuaderno de clases, pizarra
Tiempo	60 min
Instrucciones	1.-Se solicita a los estudiantes realizar esquema con tabla de intervalos y estructura armónica de las tonalidades mayores y menores de manera individual, para lo cual puede consultar la materia. (10 min) 2.-Se explica la segunda parte de la actividad orientada a un juego grupal (cultura musical) donde se ponga en práctica los esquemas trabajados. (5 min) 3.-Se realizan 2 rondas por tonalidad (6 tonalidades) del juego cultura musical. (30 min) 4.-Se vuelven a realizar los esquemas, esta vez de memoria. (5 min) 5.-Finalmente, a nivel general se comenta y valora la efectividad de la estrategia. (10min)

Resumen Actividad n° 2: La actividad consiste en la realización de dos esquemas de manera individual (tabla de intervalos y estructuras armónicas de las escalas). Durante la segunda parte se realizará un juego grupal denominado (cultura musical) consistente en ir asignando las estructuras armónicas a cada una de las tonalidades trabajadas durante la clase. Los estudiantes que no acierten van siendo eliminados del círculo central.

SESIÓN N° 3

Escala	Apoyo
Estrategia de aprendizaje	Socio afectivo
Objetivo de la estrategia	Controlar la ansiedad, las frustraciones y sentimientos negativos en general.
Objetivos de aprendizaje	Diferenciar entre una actitud positiva y una negativa hacia la realización de una tarea.
Contenidos	Motivación y autocontrol
Modalidad	Trabajo grupal
Materiales	Video, cuentos, hojas, papeles y lápices.
Tiempo	60 min
Instrucciones	<p>1.-Se verá el video “Validación” y se compartirá en grupos las ideas principales o enseñanzas que pudieron extraer del video. (8min)</p> <p>2.-En los mismos grupos se repartirá un cuento donde deberán leerlo, comentarlo y contárselo al resto del curso. (15 min)</p> <p>3.-Cada integrante del grupo escribirá una fortaleza de cada uno de sus compañeros. La consigna es: “Si tuvieras que regalarle un don o fortaleza a tu amigo de la derecha qué le darías ...”(10min)</p> <p>4.-Se realiza los comentarios finales de la actividad valorando la importancia de la motivación y su incidencia para rendir académicamente. (15min)</p>

Resumen Actividad n°3: La actividad consiste en la visualización de un video y en la lectura de un cuento. De lo anterior se extraerán las ideas principales o enseñanzas, para compartirlas en grupo. Finalmente se comentará en general la importancia de la motivación para la realización de actividades de tipo académicas.

SESIÓN N° 4

Escala	Apoyo
Estrategia de aprendizaje	Meta cognición
Objetivo de la estrategia	Controlar el proceso de aprendizaje
Objetivos de aprendizaje	Valorar la utilización de distintos tipos de planificaciones, basados en la evidencia recogida en clases.
Contenidos	-Planificación y Automanejo
Modalidad	Trabajo individual y discusión generalizada
Materiales	Ppt modelos de planificación, hojas, lápices.
Tiempo	60 min
Instrucciones	<p>1.-Se presenta ppt sobre planificación. (15 min)</p> <p>2.-Los estudiantes elaboran un plan para el estudio del solfeo cantado y/o hablado. (5 min)</p> <p>3.-Los estudiantes aplican el modelo a un ejercicio de solfeo (5 min)</p> <p>4.-Se solicita a algunos de los estudiantes que muestren los resultados. (10 min)</p> <p>5.-Se solicita completar en parejas documento “procedimiento meta cognitivo” de Carles Monereo. (10 min) y discutir implicancias.</p>

Resumen de la actividad n°4: La actividad consiste en mostrar a los estudiantes algunas alternativas de planificación y las condiciones que estas deben cumplir. Luego de esto se les pedirá que adapten una de estas formas a una labor de la asignatura, para luego aplicarla y evaluar los resultados de la misma en conjunto.

SESIÓN N° 5

Escala	Adquisición
Estrategia de aprendizaje	Atencionales
Objetivo de la estrategia	Favorecer el proceso atencional mediante la utilización de un sistema de símbolos que permitan direccionar el sistema cognitivo a la realización de la tarea.
Objetivos de aprendizaje	Crear un sistema de subrayado y/o símbolos para el estudio del solfeo melódico y rítmico en el contexto de la clase de Lenguaje Musical II.
Contenidos	-Arpeggios, Giros Melódicos, Santos entre ejes principales y Tonalidades.
Modalidad	Trabajo individual y discusión generalizada
Materiales	hojas, lápices de colores, guías de solfeos.
Tiempo	60 min
Instrucciones	<p>1.- Se indica a los estudiantes que deben crear un sistema de símbolos o subrayados para los solfeos.(5min)</p> <p>2.- Los estudiantes crean el sistema de símbolos.(15min)</p> <p>3.-Se solicita a los estudiantes que apliquen esta simbología a una guía de solfeo melódico y a una de solfeo rítmico.(20 min)</p> <p>4.- Se revisan en conjunto las demarcaciones en las guías y se comparten los modelos diseñados por los estudiantes, valorando su representación gráfica en el solfeo. (20min)</p>

Resumen de la actividad n°5: La actividad consiste en que cada estudiante diseñe una simbología para los elementos que encontrará en los solfeos melódicos y rítmicos, para luego aplicar esta simbología a las guías utilizadas.

SESIÓN N° 6

Escala	Recuperación
Estrategia de aprendizaje	Búsqueda
Objetivo de la estrategia	Facilitar control y dirección de la búsqueda de conceptos en la MLP
Objetivos de aprendizaje	Analizar, Interpretar y Relacionar motivos melódicos de canciones con los solfeos y contenidos melódicos de la asignatura.
Contenidos	-Intervalos y giros melódicos.
Modalidad	Trabajo individual
Materiales	Música, partituras, pc, parlantes, lápices y papel pentagramado
Tiempo	60 min
Instrucciones	<p>1.-Se escuchan y transcriben 3 fragmentos de canciones. (25min)</p> <p>2.- El monitor escribe en la pizarra la transcripción correcta de los 3 fragmentos, para que los estudiantes vean sus aciertos y errores.</p> <p>3.- Se vincula de manera grupal los resultados de la transcripción con los contenidos de clases, indicando intervalos y giros presentes.(10min)</p> <p>4.- Se transportan los fragmentos de las canciones a otros ejes tonales para facilitar la vinculación estructural con los contenidos de la asignatura.(15 min)</p> <p>5.-Se cantan los fragmentos en distintos tonos (5min).</p>

Resumen de la actividad n°6: La actividad consiste en escuchar canciones que contengan los contenidos melódicos específicos del programa, para luego transcribirlos y asociarlos con los ejercicios de solfeos y dictados rítmico-melódicos.

SESIÓN N° 7

Escala	Apoyo
Estrategia de aprendizaje	Socio Afectiva
Objetivo de la estrategia	Controlar: Ansiedad, frustración, locus, etc...
Objetivos de aprendizaje	-Valorar la importancia que tiene en el estudio el estado emocional y el contexto donde desempeñamos nuestras labores de aprendizaje autónomo. -Identificar los principales distractores al momento del estudio
Contenidos	-Atención, concentración, distractores.
Modalidad	Trabajo individual y grupal
Materiales	Ppt, pc, parlantes, hojas, lapices
Tiempo	60 min
Instrucciones	1.- Se realiza actividad lectura de cuento. (concentración y memoria) 2.- Se solicita a los estudiantes que formen grupos de 3 personas 3.- Se revisa ppt sobre concentración y se realiza un foro abierto con las preguntas que aparecen en la presentación. 4.-Se comparten las principales ideas por grupo.

Resumen de la actividad n°7: La actividad consiste en visualizar algunos cortos, que se vinculen con la temática (lugar, concentración y distractores), para luego revisar el ppt relativo a la concentración, durante esta revisión se harán preguntas grupales, que permitirán ir identificando cuales son los principales enemigos a la hora de afrontar una sesión de estudio.

SESIÓN N° 8

Escala	Apoyo
Estrategia de aprendizaje	Metacognitiva
Objetivo de la estrategia	Controlar: Ansiedad, frustración, locus, etc...
Objetivos de aprendizaje	-Clasificar las estrategias de aprendizaje según ACRA -Identificar el estilo de aprendizaje predominante en cada uno de los estudiantes -Adaptar alguna estrategia al estilo propio de aprendizaje
Contenidos	-Atención, concentración, distractores.
Modalidad	Trabajo individual y grupal
Materiales	Ppt, pc, hojas, lápices, documento estilos, cuestionario.
Tiempo	60 min
Instrucciones	1.- Se mencionan las principales estrategias y técnicas trabajadas hasta la fecha, clasificándolas según escalas. 2.-Se clasifican las estrategias de la diapositiva, trabajando de a dos. 3.- Se aplica el cuestionario de Honey y Alonso sobre estilos de aprendizaje y se comparan resultados.. 4.- Cada alumno revisa las características de los estilos de manera personal según el resultado obtenido. 5.- Se solicita a los estudiantes que adapten alguna estrategia al estilo predominante en ellos mismos.

Resumen de la actividad n°8: La actividad consiste en recordar y clasificar las estrategias de aprendizaje utilizadas. Por otra parte aplicar el test de Honey y Alonso para reconocer el estilo predominante en cada uno de ellos y solicitarles que vinculen las estrategias utilizadas adaptando alguna de estas a su propio estilo.

SESIÓN N° 9

Escala	Todas
Estrategia de aprendizaje	Todas
Objetivo de la estrategia	Objetivo individual, según debilidad de cada estudiante.
Objetivos de aprendizaje	-Desarrollar estrategia basándose en los resultados individuales del test ACRA
Contenidos	-Estrategias de Aprendizaje y regulación.
Modalidad	Trabajo individual y grupal
Materiales	Ppt, pc, hojas, lápices, documento procedimiento meta cognitivo, Test ACRA (Preguntas).
Tiempo	60 min
Instrucciones	<p>1.- Se entregan los resultados del Test ACRA en la escala más baja por alumno. (5 min)</p> <p>2.- Los alumnos con la hoja de preguntas identifican sus aspectos más débiles para luego proponer una estrategia (conjunto de acciones y/o actividades) que permita fortalecer el aspecto más débil de la escala cuestionada. (10min)</p> <p>3.- Los alumnos ejecutan y/o aplican la estrategia diseñada en una actividad de aula.(10min)</p> <p>4.-Revisan los resultados de la estrategia utilizada basándose en el documento “Procedimiento metacognitivo” (Carles Monereo), siempre y cuando se escoja una tarea específica de por medio. Los alumnos que no hayan escogido una tarea específica, compartirán en grupo sus trabajos.(15min)</p> <p>5.-Se comparten las experiencias de manera grupal (20 min).</p>

Resumen de la actividad n°9: La actividad consiste en que los alumnos seleccionaran una estrategia de aprendizaje a desarrollar en clases, basados en sus respuestas más bajas por escala (previamente entregada por el profesor). Los alumnos ocuparán el documento: “Procedimiento meta cognitivo” (Carles Monereo) para retroalimentar la estrategia utilizada.

Sesión N°10

Escala	Todas
Estrategia de aprendizaje	Todas
Objetivo de la estrategia	Actividad de retroalimentación.
Objetivos de aprendizaje	-Reconocer estrategias trabajadas durante el taller -Explicar estrategias de aprendizaje. -Dominar la aplicación de una estrategia según la tarea encomendada
Contenidos	-Estrategias de Aprendizaje y regulación.
Modalidad	Trabajo individual y grupal
Materiales	Ppt, pc, hojas, lápices.
Tiempo	60 min
Instrucciones	1.- Se revisan las estrategias de aprendizaje, según los talleres efectuados durante el semestre. 2.- Se solicita a los alumnos que conformen 4 grupos y se les designa una estrategia al azar. 4.- Cada grupo debe conversar sobre la escala y proponer estrategias de aprendizaje, orientadas a mejorar y/o a potenciar cada una de éstas. 5.- Se comparte el trabajo de cada grupo y se da por finalizado el taller

Resumen de la actividad n°10: La actividad consiste en revisar las estrategias trabajadas durante cada uno de los talleres, para luego dividirse en grupos, donde cada uno de los grupos trabajara con una de las escalas de estrategias, proponiendo nuevas estrategias vinculándolas a la asignatura.

2.7 PRODUCTOS DE LA INTERVENCIÓN

2.7.1 Bitácora de sesiones

A continuación se presenta un cuadro de resumen con las observaciones generales de cada una de las sesiones realizadas, en algunas ocasiones se incluyen comentarios de los estudiantes, como complemento y hallazgo respecto de lo enseñado.

Sesión n°1 (26 y 27 Octubre 2015)

Observaciones:

- la actividad se desarrolló en el doble del tiempo estimado.
- la principal dificultad fue la organización interna de cada uno de los grupos para empezar a realizar los esquemas o diagramas.
- Se realizó al final de la actividad como estaba previsto, una valoración de la estrategia utilizada (ver a continuación).
- Por otra parte se realizó una evaluación formativa de los esquemas realizados, y se solicitó que cada estudiante de manera individual confeccionara su propio esquema con los elementos tratados en clases.

Valoración de la estrategia por parte de los estudiantes a través de opiniones:

- permite recordar términos.
- la memoria visual se enriqueció con el mapa.
- ayudó a relacionar conceptos.
- reflexionar en cómo enseñar a futuro.

- resumir lo esencial de la información.
- Plasma lo abstracto.
- se genera debate entre los participantes.
- obliga a definir conceptos.

Comentarios finales:

La actividad permitió evaluar lo que los estudiantes sabían y cómo lo relacionaban, por tanto, se corrigieron algunas concepciones erradas de la materia. Por otra parte se develaron nuevas formas de concebir algunos esquemas propios de la disciplina.

Sesión n°2 (1 y 2 de noviembre 2015)

Observaciones:

- La actividad se desarrolló de manera normal en los tiempos establecidos.
- Los estudiantes disfrutaron de la actividad y evidenciaron el dominio de lo trabajado después de los juegos de repetición realizados.
- Se realizó una reflexión respecto a la importancia del dominio de los contenidos teóricos y como estos ayudan a mejorar la práctica de lo solicitado en la asignatura.
- Se valoró positivamente la actividad en base a los resultados obtenidos.

Comentarios finales:

La actividad permitió que los estudiantes asimilaran las estructuras armónicas de las tonalidades trabajadas hasta la fecha, lo que es muy positivo para la aplicación de los conocimientos en el solfeo. Este dominio permite ahorrar tiempo al momento de analizar un solfeo, como también permite no cometer errores producto de la mala identificación de los elementos constituyentes.

La actividad se seguirá realizando de manera más periódica como parte de la asignatura.

Sesión n°3 (9 y 10 de noviembre 2015)

Observaciones:

- La actividad tomó más del tiempo destinado, por la participación de los estudiantes.
- Los estudiantes valoraron positivamente la actividad, tomando consciencia de la importancia que tiene lo socio afectivo a la hora de asumir una tarea.
- Durante toda la actividad se dio espacio a la reflexión espontánea de los participantes, que tomaron con seriedad las actividades de la sesión.
- Los estudiantes de la sección 4 participaron algo más activamente que los de la sección 4, probablemente debido a la condición y a la dificultad que enfrentan al ser 2da vez que cursan la asignatura.

Comentarios finales:

La actividad fue tremendamente positiva para el ambiente del curso, ya que permitió elevar la auto estima del grupo y mejorar el trato entre pares y el profesor. Los estudiantes se manifestaron a gusto realizando las actividades y comentaron activamente respecto al video visto y los cuentos analizados. Después de ésta actividad se percibe a los estudiantes muchos más motivados y comprometidos con su estudio en la asignatura.

Sesión n°4 (16 y 17 de noviembre 2015)

Observaciones:

- La actividad tomo 15 min más que el tiempo pensado originalmente.
- Los estudiantes escucharon atentamente la exposición del ppt, posteriormente trabajaron en la planificación del estudio de un tipo de solfeo, llevándolo a la práctica, obteniendo buenos resultados tras la aplicación de los modelos que ellos desarrollaron.
- Luego de comprobar los resultados trabajaron con el documento procedimiento cognitivo de “Carles Monereo”, con el cual se hizo una reflexión final, viendo las distintas posibilidades que esto aportaba.

Comentarios finales:

La actividad permitió reflexionar en torno al aprendizaje de cada individuo, se valoró la cantidad de recursos y la diversidad para aprender. Como también se valoró la utilización de una planificación por cuanto permite utilizar mejor los tiempos de estudio y por consecuencia, obtener mejores resultados.

Sesión n°5 (23 y 24 de noviembre 2015)**Observaciones:**

- La actividad se realiza en el tiempo asignado.
- Los estudiantes trabajaron activamente en la realización de la actividad, creando símbolos que pusieran ayudar a enfocar la atención en los solfeos entregados.
- Los estudiantes intercambiaron ideas durante la creación de los símbolos, se aprecia en general poca diferencia entre sus creaciones, no obstante utilizan distintos colores, según el gusto de cada uno.
- Luego de creadas las simbologías, se comparten algunos trabajos y se conversa sobre las ventajas de ordenar el material rítmico melódico de las guías de solfeos.

Comentarios finales:

La actividad se evalúa de manera positiva por parte de los estudiantes, ya que les permitió, tomar consciencia sobre algunos elementos estructurales en la conformación de las melodías y por tanto poder relacionarlos de manera inmediata con los contenidos que se estaban pasando.

Sesión n°6 (10 y 11 de diciembre 2015)**Observaciones:**

- La actividad ocupó el tiempo destinado de manera inicial (60 min).
- Los estudiantes transcribieron correctamente en su mayoría las canciones preparadas para la sesión.

-Se compartieron los elementos que vinculaban las canciones con los contenidos del curso.

-La actividad fue bien recibida por los estudiantes, quienes valoraron la inclusión de material proveniente de la música popular, como apoyo o referencia en la búsqueda de respuesta en la lectura de los solfeos.

Comentarios finales:

Se valora positivamente que la actividad haya abarcado la música popular, la que permitió reforzar y dar nuevos tips en la entonación del solfeo melódico, así como también vincular algunas células rítmicas con los contenidos nuevos de la clase, tales como la síncopa de 1 y 2 tiempos.

Sesión n°7 (17 y 18 de diciembre 2015)

Observaciones:

-La actividad se desarrolló en el tiempo pronosticado.

-Los estudiantes participaron de manera activa durante la actividad de lectura de cuento, como también con las preguntas que aparecieron en el ppt.

-Se realizó un punteo en la pizarra con las respuestas de las preguntas del ppt, para luego vincularlas con los factores que favorecen y entorpecen la concentración.

-La actividad fue valorada positivamente, en cuanto permitió conocer la realidad de los estudiantes y sus puntos a favor y en contra a la hora de estudiar.

Comentarios finales:

Se valora positivamente la actividad, ya que en palabras de los propios estudiantes, esta permite reflexionar respecto al propio lugar de estudio, como también a los pensamientos que afectan la concentración en los espacios temporales de estudio. En el mismo sentido se recuerda la importancia de planificar el estudio y la importancia de acondicionar el lugar de estudio. En palabras de ello “que sea un lugar agradable”.

Sesión n°8 (4 y 5 de enero 2016)

Observaciones:

- La actividad tomó 90 min.
- dos estudiantes manifestaron haber contestado anteriormente el cuestionario de Honey y Alonso.
- Se repasaron las principales técnicas trabajadas hasta el momento por escala.
- todos los estudiantes contestaron el cuestionario (17), del resultado se obtuvo que: habían (4) activos, (9) reflexivos, (2) teórico y (2) pragmático.

Comentarios finales:

La actividad fue bastante interesante para los estudiantes, puesto que pudieron identificarse con algún estilo de aprendizaje, y vincular inmediatamente algunas de las técnicas con el propio estilo, se espera que direccionen su estudio en base al estilo que predomina en ellos y utilizando las estrategias más pertinentes según lo mencionado. Los estudiantes participaron activamente de la actividad.

Sesión n°9 (7 y 8 de enero 2016)

Observaciones:

- La actividad se desarrolló en el tiempo estimado (60min).
- Se entregó a cada alumno el test ACRA con sus resultados.
- Los estudiantes comentaron los resultados con sus compañeros.
- los estudiantes compartieron las acciones tendientes a mejorar en las facetas identificadas como débiles. En seguida aplicaron alguna estrategia sobre alguna guía de trabajo, en el caso de los estudiantes que presentaron baja la escala cuatro de apoyo, realizaron un trabajo teórico proponiendo acciones, o planificando sesiones de estudio, según correspondiese.

Comentarios finales:

La actividad resulto interesante, ya que se propusieron acciones inmediatas según la escala identificada como débil, lo anterior denoto un manejo en relación a las

estrategias, por otra parte los estudiantes que presentaron baja la escala cuatro, compartieron el ejercicio teórico que hicieron respecto a su debilidad, lo que permitió una reflexión al final de la clase, en torno a los aspectos socio-afectivos y meta cognitivos, importantes para esta intervención debido a la baja general en la escala cuatro.

Sesión n°10 (11 y 12 de enero 2016)

Observaciones:

-La actividad tomó (90min).

-Se conformaron grupos de cuatro estudiantes para debatir como grupo, respecto a lo visto en todas las secciones.

-Se compartieron las reflexiones de cada grupo en relación a lo trabajado, destacando las fortalezas adquiridas durante el periodo del taller.

Comentarios finales:

La actividad fue enriquecedora, por cuanto permitió obtener algunos comentarios por parte de los estudiantes en relación a las fortalezas adquiridas. En general los comentarios se basaron en como el taller les permitió organizar de mejor manera el periodo de estudio, como también utilizar algunas técnicas específicas según la labor encomendada, en relación a esto se diferenció que en los procesos anteriores el aprendizaje estaba basado principalmente por la repetición, en contraste con el proceso actual, donde sentían que utilizaban herramientas.

CAPÍTULO III.-RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

3.1 DIMENSIÓN CUANTITATIVA

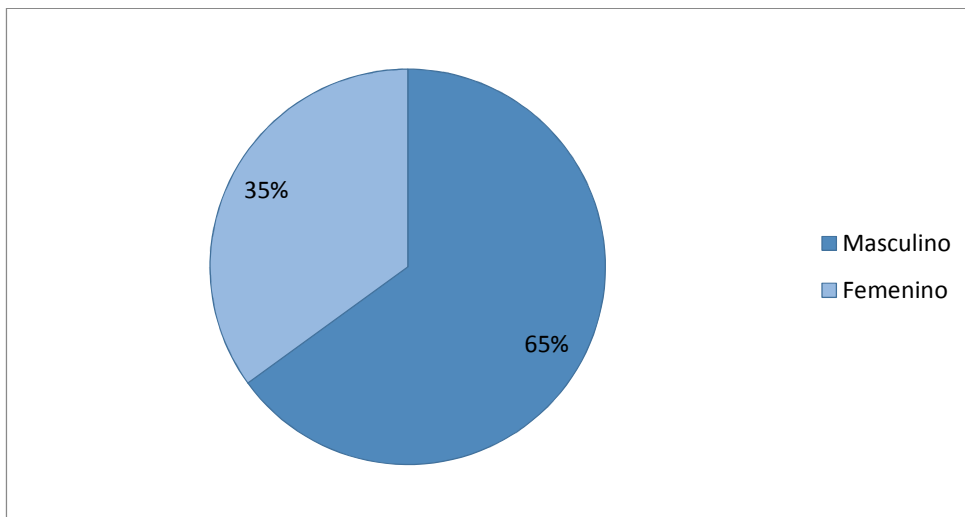
En este apartado revisaremos los datos obtenidos luego de realizada la intervención, comparando los puntajes obtenidos antes y después, en el Test ACRA (Román y Gallego,1994) y los resultados referidos a Logro Académico, una vez terminadas las sesiones del taller de estrategias de aprendizaje en el contexto de la asignatura de Lenguaje Musical II.

El análisis es de tipo descriptivo ya que no se busca relacionar las variables entre sí, ni explicar un fenómeno. El objetivo es visualizar de manera objetiva los alcances de la intervención realizada, describiendo sus resultados en las distintas Escalas del Test ACRA, como también el Logro Académico, observado en las Tasas de Aprobación, antes y después de la intervención antes mencionada.

3.1.1 Caracterización de la muestra

El grupo muestral se compone de veinte alumnos pertenecientes a dos secciones de la asignatura de “Lenguaje Musical II”, cuyo promedio de edad es de 21,42 años.

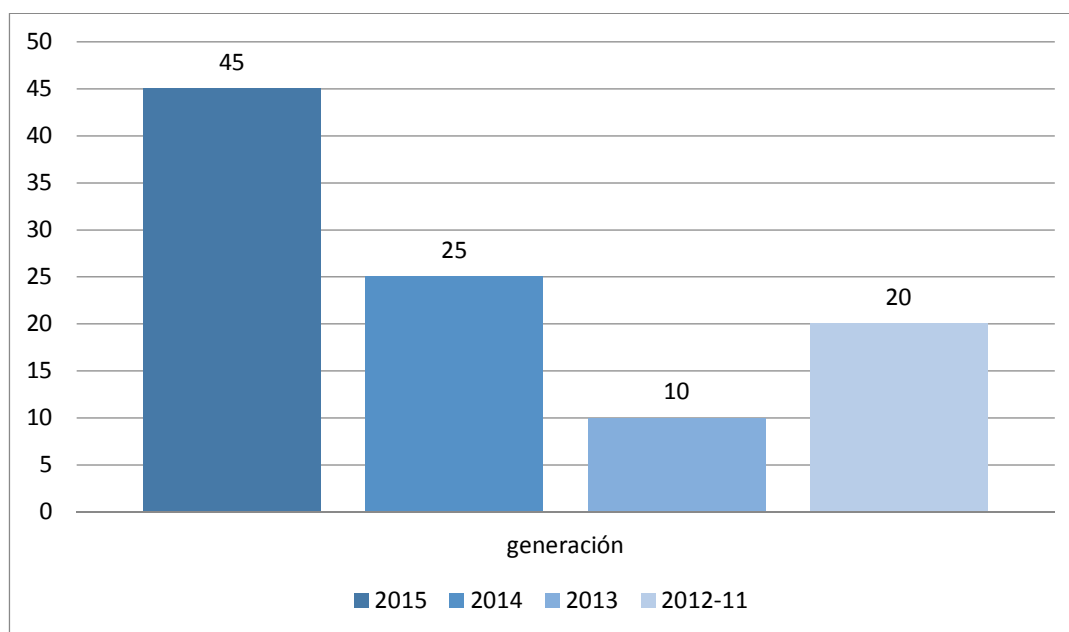
Gráfico n°13: Género del grupo muestral



Fuente: Elaboración propia.

El grupo se conforma mayoritariamente por hombres (13) correspondientes al 65% y el restante son de género femenino (7), correspondientes al 35%.

Gráfico n°14: Promoción de los alumnos



Fuente: Elaboración propia.

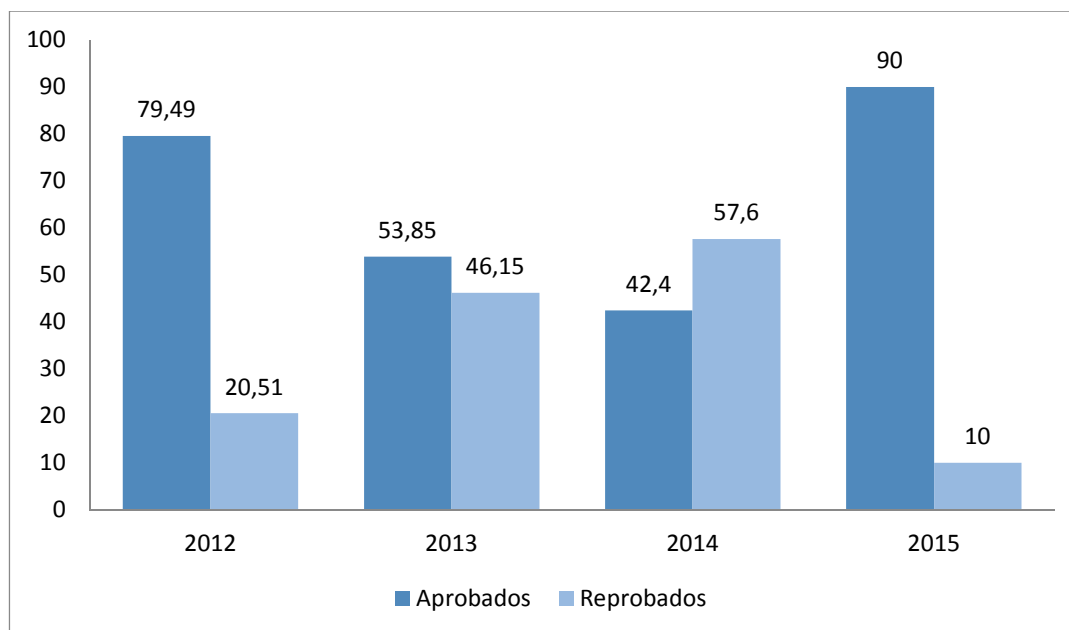
El presente gráfico muestra la conformación de la muestra respecto al año de ingreso a la carrera, siendo los alumnos de la generación 2015 quienes van al día y cursando la asignatura según el plan curricular oficial. Así el grupo “2015” representa el 45% de la muestra con nueve alumnos. El 55% restante de los alumnos se distribuye entre las generaciones “2014, 2013, 2012 y 2011” respectivamente.

3.1.2 Análisis de Tasas de Aprobación y Reprobación.

A continuación revisaremos las Tasas de Aprobación y Reprobación de la muestra, considerando el total de los alumnos que finalizaron el curso (20), que no botaron la asignatura y por tanto son parte de los registros oficiales consignados en las actas de notas. Así las tasas correspondientes al año 2015, quedan conformadas por estudiantes

que cursaron una de las secciones intervenidas y no representan el total de los alumnos que cursaron la asignatura en otras secciones con otros docentes a cargo.

Gráfico n°15: Tasas de Aprobación y Reprobación por Generación en la asignatura de Lenguaje Musical II.



Fuente: Elaboración propia.

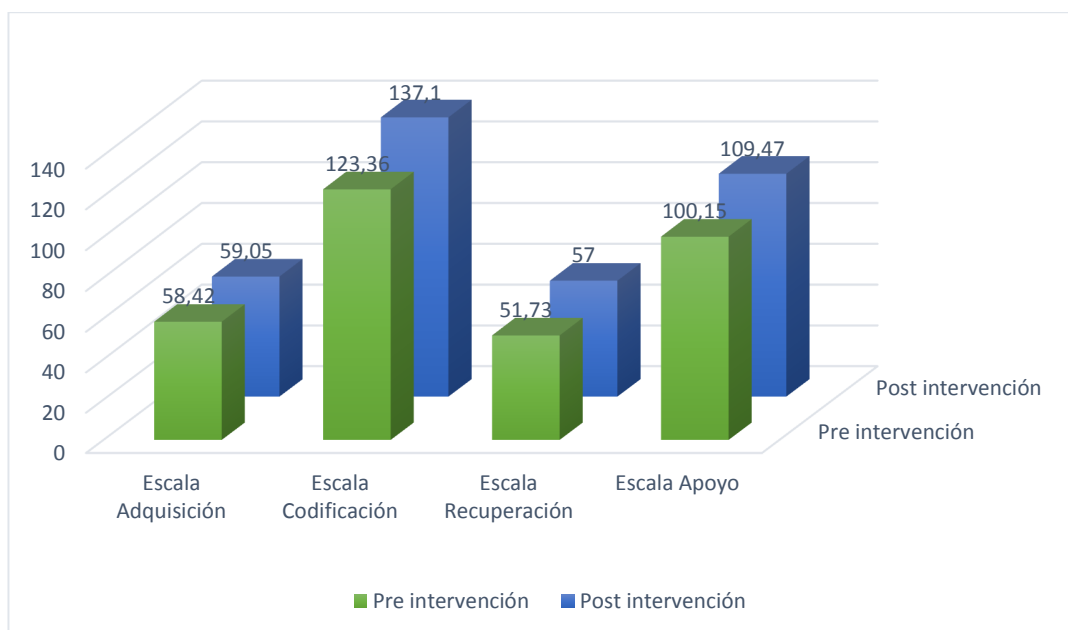
Al observar la tabla se puede apreciar una disminución de los índices de reprobación, que desde el año 2012 al 2014, solo se había expresado en un alza constante, por consecuencia el índice de aprobación que había ido bajando hasta el año 2014, el año 2015 aumenta considerablemente respecto al año anterior, mostrando un aumento de 47,6% en los alumnos aprobados.

3.1.3 Análisis Test ACRA (Pre y Post Intervención)

Es necesario mencionar que el análisis de resultados que en este apartado se presentan considera además de la cuantificación estándar de cada escala (puntuación directa), los percentiles indicados por el autor en el apartado “baremos”, a fin de igualar o estandarizar las puntuaciones directas que son distintas en cada escala.

En relación a los puntajes obtenidos antes y después de la intervención, según diecinueve casos válidos, siendo éstos los estudiantes que completaron la asignatura y el Test ACRA se obtienen los siguientes resultados.

Gráfico n°16: Media de la puntuación directa en las cuatro Escalas.

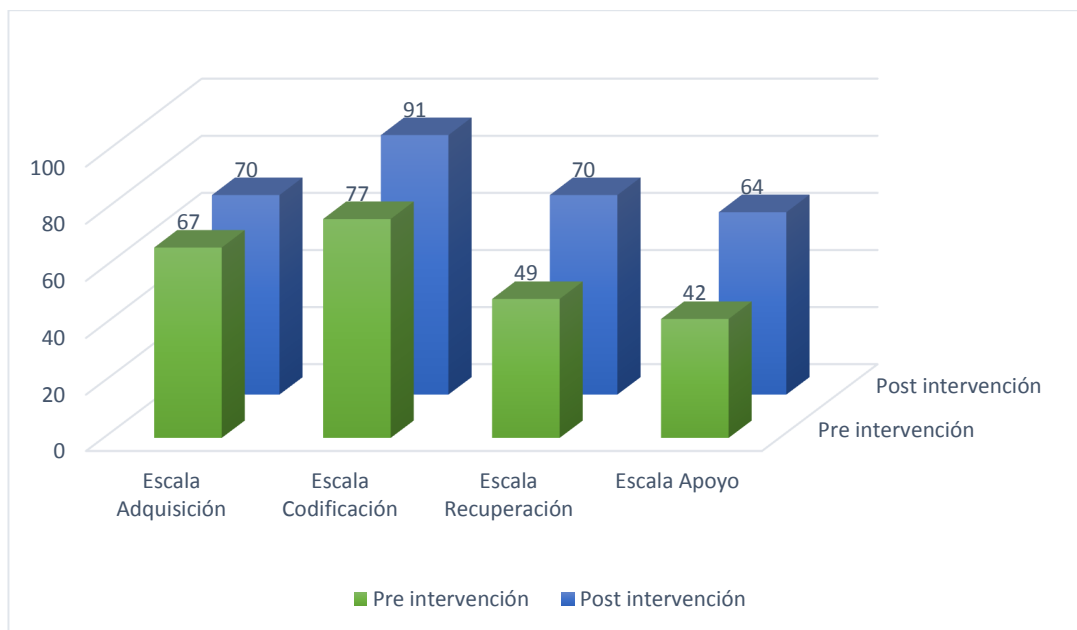


Fuente: Elaboración propia (Test ACRA 2015 y 2016).

En términos generales podemos apreciar un aumento en cada una de las escalas en relación a su puntuación media directa antes y después de la intervención, siendo la que presenta en términos porcentuales la mayor variación, la Escala N°4 de “Apoyo”, presentando una variación positiva de nueve puntos, lo que traducido a percentiles,

significó pasar de “42” a “64”. Estableciendo la misma relación, en segundo lugar se sitúa la Escala n°3 de “Recuperación”, la que mejora sube en seis puntos en relación a su puntuación directa y traducido a percentiles, expresa una mejora de veintidós puntos, pasando de “49” a “71”. En tercer lugar se encuentra la Escala n°2 de “Codificación”, que pasa de “77” a “91” percentiles, mostrando una mejora de catorce puntos. En último lugar se encuentra la Escala n°1 de “Adquisición”, que presenta una variación de tres, tomando su relación porcentual expresada en percentiles, pasando de “67” a “70”. (Ver gráfico n°17)

Gráfico n°17: Media de la puntuación directa, expresada en percentiles en las cuatro Escalas.

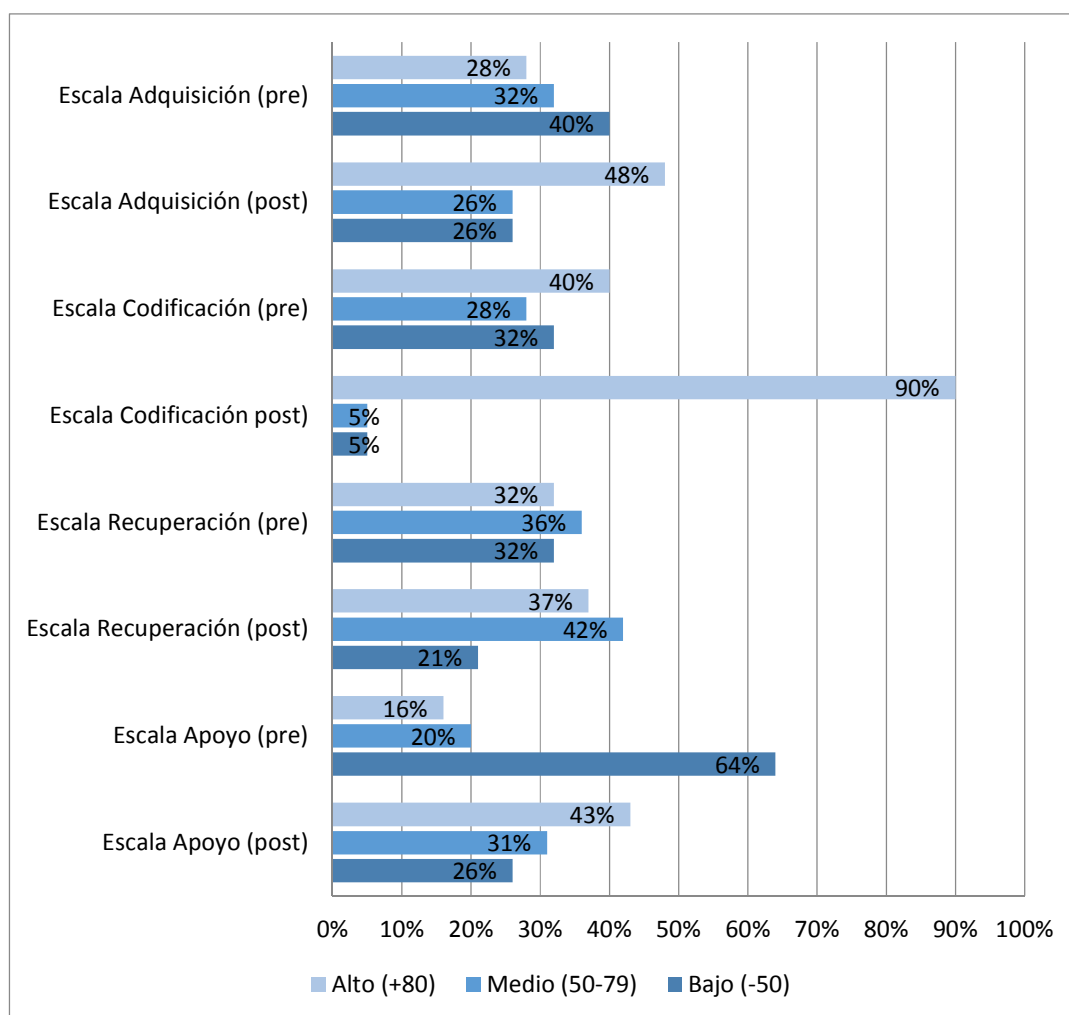


Fuente: Elaboración propia (Test ACRA 2015 y 2016).

En relación al comportamiento de las escalas y su logro expresado como puntaje global, podemos concluir que la que tiene un mayor logro antes y después de la intervención es la Escala n°2, la que incluso alcanza un “91” como promedio en el Test de salida. Por otra parte podemos observar, como las Escalas de Adquisición y Recuperación se

encuentran equiparadas en la segunda toma del Test, a diferencia de la primera muestra. La escala cuatro de Apoyo, continúa siendo la de más escaso desarrollo. No obstante para el test de salida se encuentra notablemente más cercana a las Escalas n°1 y n°3.

Gráfico n°17: Media de la puntuación directa expresada en percentiles en las cuatro Escalas.



Fuente: Elaboración propia (Test ACRA 2015 y 2016).

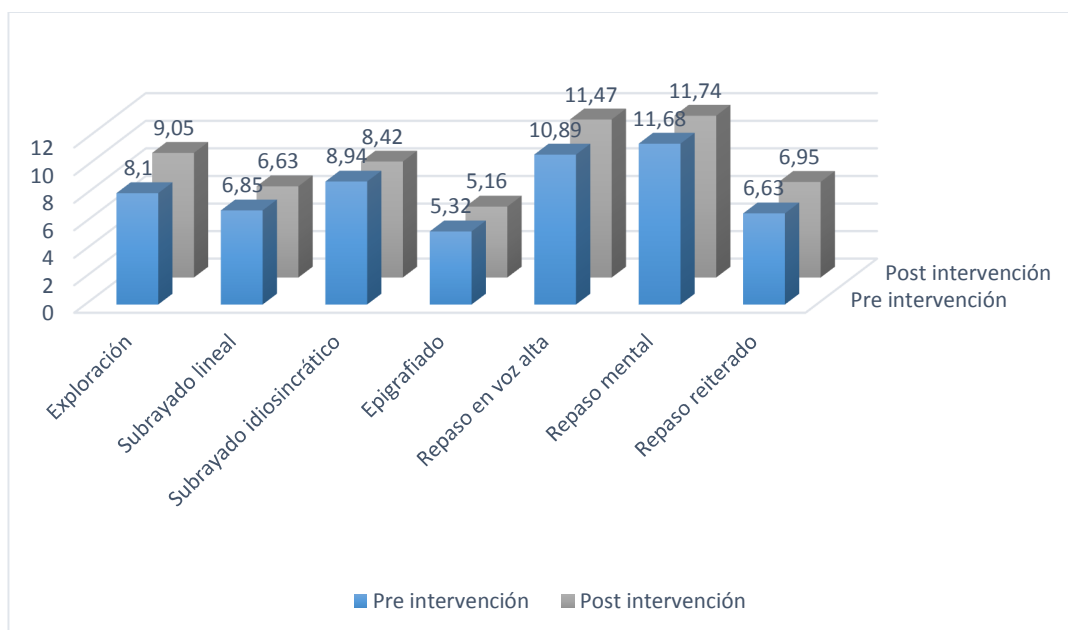
En el Gráfico n°17 se observa la distribución interna de los alumnos por percentil, en cada una de las escalas, considerando los resultados obtenidos antes y después de la intervención.

En general se observa una tendencia al aumento en los alumnos que se sitúan sobre el percentil 80, y una disminución de los alumnos que se situaron bajo el percentil 50. En ese sentido se destaca principalmente la Escala n°2 de “Codificación” la cual en el Test pre-intervención, solo tenía a un 40% de los alumnos ubicados en el Nivel Alto y experimentó un aumento llegando un 90% de los alumnos al Nivel alto. Por otra parte los alumnos en el rango bajo y medio, son solo un 5% respectivamente.

También se destaca positivamente la disminución de un 64% a 26% los alumnos que se situaron en un rango bajo en la Escala n°4 de “Apoyo”, lo que es importante considerando que la mayoría de los estudiantes antes de la intervención se situaron en un rango bajo. Consistentemente se refleja un cambio importante en la conducta de salida de los estudiantes, y denota que utilizaron mayor cantidad de Estrategias orientadas a regular las situaciones de Aprendizaje. Se destaca que en términos porcentuales en el rango alto se encuentran un 43% de los estudiantes, a diferencia del 16% inicial.

A continuación revisaremos en profundidad el detalle de cada una de éstas escalas, estableciendo relaciones del antes y después de la intervención, en relación a los “factores” o “sub-escalas” propuestas por el autor (Román y Gallego, 1994).

Gráfico n°18: Puntuaciones por factor en la Escala n°1 “Adquisición”.

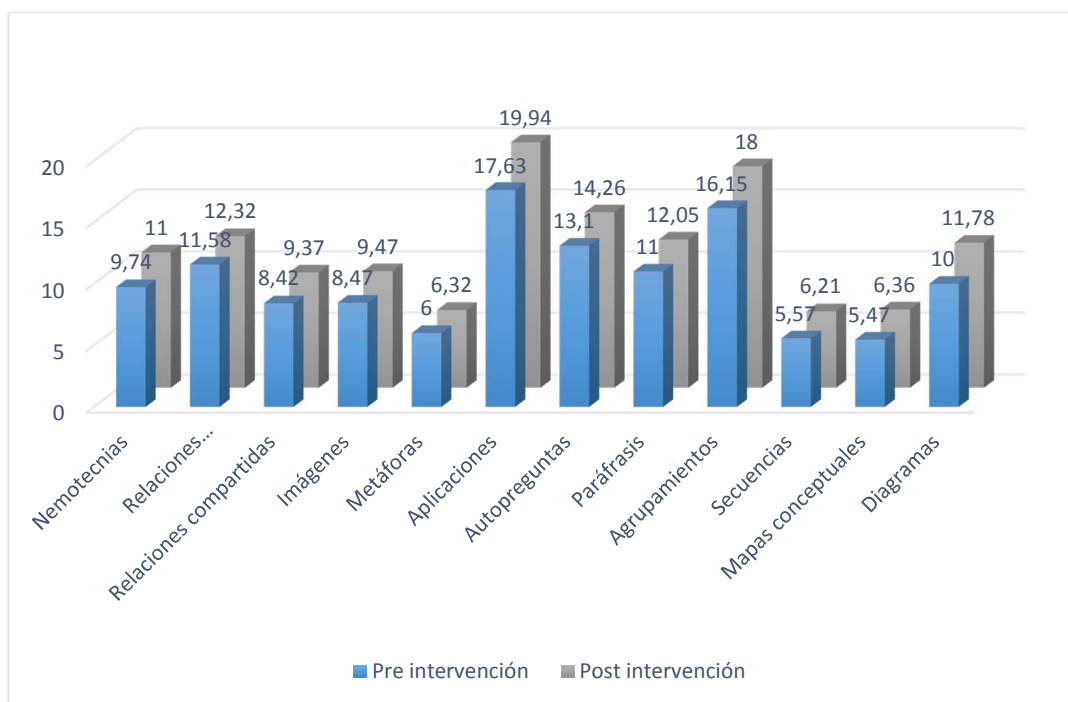


Fuente: Elaboración propia (Test ACRA 2015 y 2016).

En la escala de “Adquisición”, nos encontramos con siete factores relacionados entre sí. (Exploración, Subrayado lineal, Subrayado idiosincrático, Epigrafiado, Repaso en voz alta, Repaso mental y Repaso reiterado). No todos los factores se encuentran relacionados por la misma cantidad de preguntas, lo que explica algunas diferencias sustantivas en términos de puntuaciones directas logradas.

Por tanto observando el Gráfico n°18, podemos encontrar una variación positiva en cuatro de los siete factores, lo que apenas constituye una mayoría. En este sentido se explica de alguna manera la poca variación global que experimentó dicha escala en comparación a las otras escalas. Destaca en términos de mejora el factor de “Exploración” que varía positivamente 0,95 su puntuación directa desde la entrada.

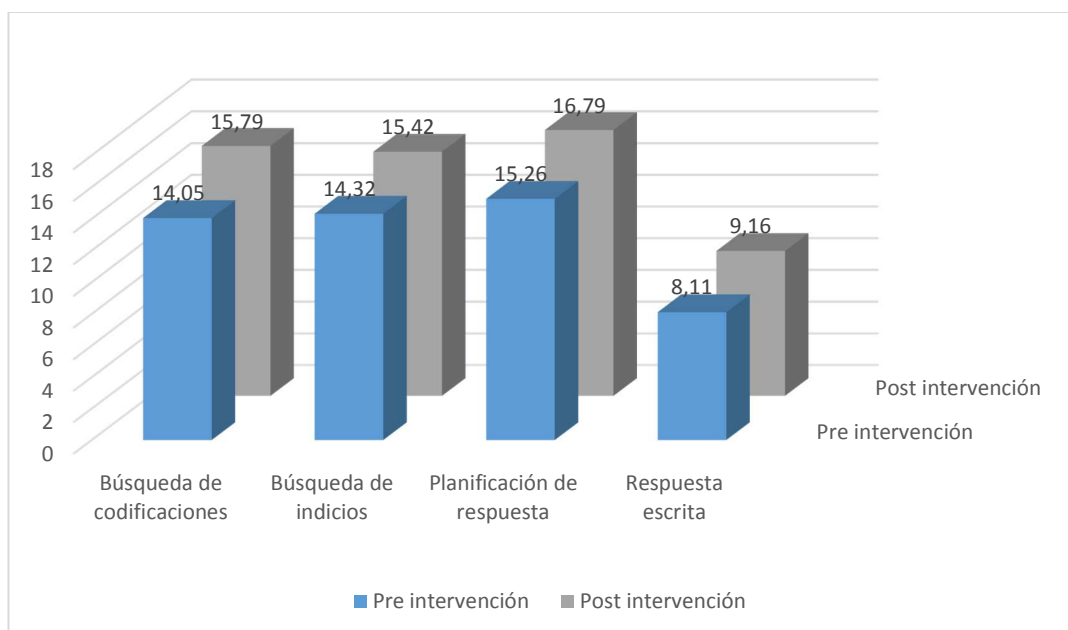
Gráfico n°19: Puntuaciones por factor en la Escala n°2 “Codificación”.



Fuente: Elaboración propia (Test ACRA 2015 y 2016).

En relación al Gráfico n°19 relativo a las Escala N°2 de “Codificación”, podemos encontrar una mejora sustancial en relación a la Escala n°1, explicada en la mejora de todos sus factores componentes (Nemotecnias, Relaciones intracontenido, Relaciones compartidas, Imágenes, Metáforas, Aplicaciones, Autopreguntas, Paráfrasis, Agrupamientos, Secuencias, Mapas conceptuales y Diagramas). En este sentido se destaca el aporte de todos los factores a la mejora global de la escala post intervención, especialmente los factores de (Aplicaciones, Agrupamientos y Diagramas), las que presentan una variación positiva de 2.31, 1.85 y 1.78 en su puntuación directa respectivamente.

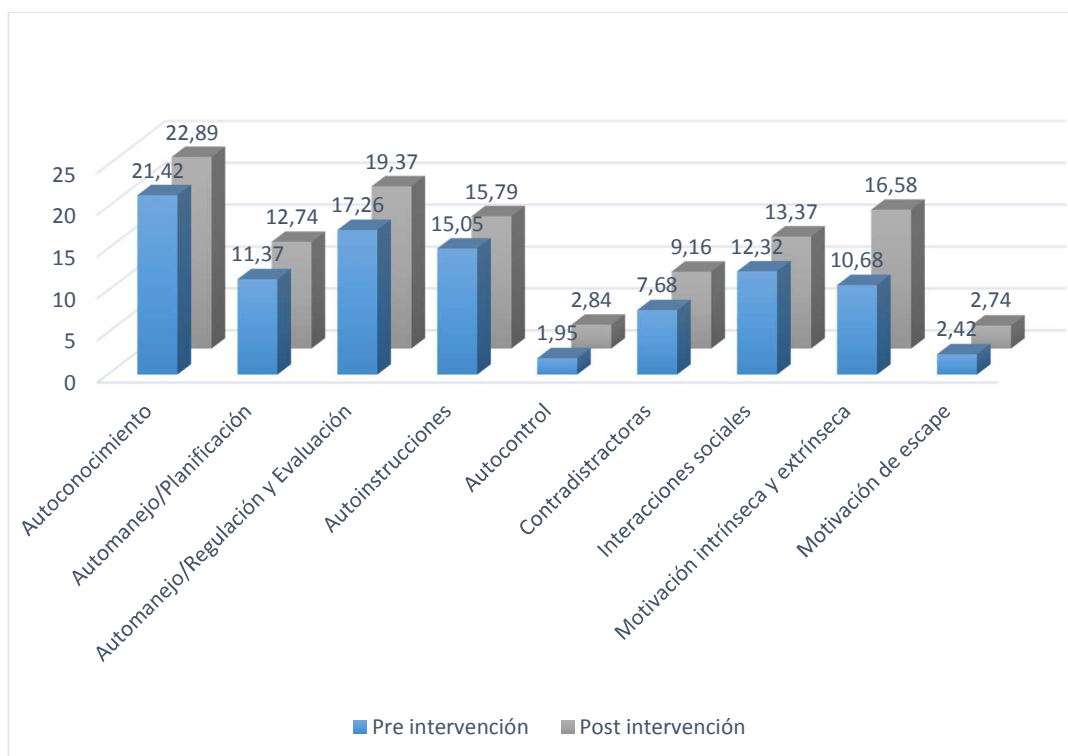
Gráfico n°20: Puntuaciones por factor en la Escala n°3 “Recuperación”.



Fuente: Elaboración propia (Test ACRA 2015 y 2016).

Para la Escala n°3 de “Recuperación”, nos encontramos cuatro factores (Búsqueda de codificaciones, Búsqueda de indicios, Planificación de respuesta y Respuesta escrita), Ésta escala destacó en términos globales por ser la segunda mejor en cuanto a mejoría porcentual, expresada en percentiles (Ver Gráfico n°17). En congruencia con la mejora revisada anteriormente, encontramos una variación positiva en su puntuación directa, para cada uno de los factores de esta escala, y que para los tres primeros factores presenta la misma cantidad de preguntas (5). En relación a esto podemos encontrar que la variación más significativa la presento el factor uno (Búsqueda de codificaciones), con una variación de 1.74 respecto a su entrada. No menor fue la variación presentada por el factor cuatro (respuesta escrita) en términos porcentuales, el que presentó una variación de 1.05 en su puntuación directa, una variación mayor considerando que solo tres preguntas aportaban a dicho factor.

Gráfico n°21: Puntuaciones por factor en la Escala n°4 “Apoyo”.



Fuente: Elaboración propia (Test ACRA 2015 y 2016).

Por último revisaremos la Escala n°4 de “Apoyo”, la que presentó la mayor variación respecto a su entrada, considerando la unificación de las puntuaciones directas en percentiles (Ver Gráfico n°17).

La Escala n°4 de “Apoyo” se constituye de nueve factores (Autoconocimiento, Automanejo/Planificación, Automanejo/Regulación, Autoinstrucciones, Autocontrol, Contradistractores, Interacciones sociales, Motivación Intrínseca y Motivación de escape). En relación a la valoración general de ésta escala también destacamos la variación positiva que tuvieron todos los factores, por cuanto aportaron a la mejora sustancial del manejo Socio-afectivo y Metacognitivo. Se destaca entre las que presentaron una mejora significativa, el factor ocho, con una variación positiva de 4.9 de su puntuación directa en relación a su entrada-salida. Confirmando lo anterior fue la que presentó una mayor variación en términos porcentuales sobrepasando el 25% de

mejora. En contraste con lo anterior se encuentra el factor cuatro, el que sólo presentó una variación positiva de 0.74 en su puntuación directa y en relación a la misma cantidad de preguntas, por tanto, su mejora no sobrepasa el 5%.

3.2 DIMENSIÓN CUALITATIVA

A continuación revisaremos las impresiones de los estudiantes, respecto a la intervención realizada en la clase de Lenguaje Musical II, de la carrera de Pedagogía en Educación Musical, de la Universidad de Concepción, durante el segundo semestre del año 2015.

Con el fin de retroalimentar el proceso, se entrevistó a cinco estudiantes de manera intencionada que fueron parte de la intervención, los que fueron elegidos según las siguientes características:

- A) Alumno con calificaciones más bajas.
- B) Alumno con calificaciones más altas.
- C) Alumno menor en cuanto edad.
- D) Alumno mayor en cuanto a edad.
- E) Alumno que haya cursado más veces la asignatura.

De esta manera se pretendió ser lo más objetivo y variado con las opiniones obtenidas. Para el desarrollo de la entrevista, se confeccionó una entrevista guía de tipo semi-estructurada, aplicada por un alumno ayudante, quien fue instruido para llevar a cabo dichas entrevistas.

Para el procesamiento de los datos se siguió el siguiente proceso:

- 1.-Transcripción de entrevistas.
- 2.-Análisis del discurso de los estudiantes.
- 3.-Agrupación de opiniones y/o temas.
- 4.-Re-estructuración de categorías.
- 5.-Extracción de ideas principales y conclusiones a partir de lo obtenido.

Luego de analizar las entrevistas se decide reasignar las categorías por tanto los hallazgos son presentados en las siguientes categorías y sub-categorías:

3.2.1.-Valoración del taller.

3.2.1.1.-Metodología y recursos empleados.

3.2.1.2.-Rol docente.

3.2.1.3.-Utilidad del taller.

3.2.2.-Utilidad y puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje.

3.2.2.1.-Conocimiento de los estudiantes respecto a las estrategias de aprendizaje.

3.2.2.2.-Mejoras en el ámbito cognitivo y afectivo.

3.2.2.3.-Transversalidad de las estrategias e impacto en el ámbito externo.

3.2.3.-Propuestas de optimización.

3.2.1 Categoría 1: Valoración Del Taller

Con esta categoría se pretendió conocer las impresiones de los estudiantes respecto a lo vivido en el taller y el impacto general que la intervención causó. Por otra parte, dar cuenta de las actividades realizadas en clases, como también los recursos desplegados para la adquisición de aprendizajes en el ámbito de las estrategias de aprendizaje.

3.2.1.1 Subcategoría: Metodología y recursos empleados

En este ámbito los estudiantes dieron cuenta de la mayoría de las actividades que se plantearon (Ver 2.6.1).En donde se privilegiaron las actividades grupales y el rol del estudiante no era solamente el de escuchar, sino que el de participar en conjunto con sus compañeros de la obtención de conclusiones y aprendizajes conjuntos.

“Me acuerdo de una actividad buena. Eh... Nos quedamos ciertos alumnos en la sala, y nos hicieron leer un texto. Y después, eh... un alumno que estaba afuera, o sea eran 3 afuera, y el entró y leyó el texto también. Y... y después, los otros dos entraron y tenía que contarle el texto, y él deformó la historia porque no captó nada de la... Y nosotros sabíamos, porque... la deformó, porque teníamos el interés de saber si él se la iba a contar bien al compañero que estaba afuera. Y eso fue como... creo que la focalización, lo de la atención... Y Olvidó hartos aspectos, y después el otro compañero se lo tenía que contar a otro, ¡Y más se deformó la historia!” (Informante 1).

La actividad mencionada estaba enfocada en introducir las estrategias atencionales desde un juego similar al del “teléfono”, el ambiente distendido y lo lúdico de la actividad, permitió introducir el tema para esa sesión dedicada a las estrategias atencionales a través de la participación activa de los estudiantes, dejando de ser solo receptores de conocimientos.

Dentro de las diversas actividades que se realizaron, una de las que tuvo mayor impacto en los estudiantes fue la visualización de videos y posterior discusión en la clase en modalidad de foro debate. Los videos contenían temáticas del ámbito afectivo principalmente, atendiendo a los bajos resultados obtenidos en la escala de Apoyo, sobre todo en la parte socio-afectiva y aumentada en el grupo de estudiantes que cursaban la asignatura por segunda vez.

“Hicimos un juego, hicimos un subrayado, trabajamos haciendo esquemas, ehm... eh, ¿Qué más hicimos?... no me acuerdo más... ¡Ah! vimos eso de los estilos de aprendizaje, eh... vimos un video sobre la motivación, eh... trabajamos con... el... lo socio-afectivo, así como cómo organizar nuestro tiempo y nuestro espacio de estudio, eh... ese tipo de cosas.” (Informante 2).

De acuerdo a los objetivos planteados, se decidió mostrar un video sobre motivación, el cual tuvo buena acogida por parte de los estudiantes, ya que a partir de ese momento se sintieron más capaces de enfrentar sus problemas con una actitud de superación mayor a la vista hasta ese entonces. En el ámbito de la discusión, posterior a la visualización, varios estudiantes manifestaron sentirse con ganas de retomar el estudio a pesar de la situación contractual vivida durante el semestre (extensión del calendario académico hasta enero por paro).

Esto es congruente con los que plantea Beltrán y Bueno (1995), en relación a la motivación: “La motivación, el nivel de ansiedad, el autoconcepto, la atribución de control son variables muy influyentes: se puede disponer de estrategias cognitivas adecuadas pero se requiere un estado motivacional-afectivo apropiado para ponerlas en práctica.” (pág.184)

Más aún los autores proponen que la motivación se debe tener en cuenta a la hora de diseñar y llevar a cabo el curriculum, puesto que es un factor determinante para obtener una “cognición” activada y de calidad.

En ese sentido más importante aún, era realizar actividades prácticas y dinámicas que permitieran involucrar a los estudiantes con lo que se quería mejorar debido a la situación que los aquejaba (prolongación del periodo semestral). Así el Informante 5 señaló:

“Eh, que también, no era tan como pasar materia, sino que también era un poco lúdico. Entonces, eso también ayudaba a que se pudiera llevar mejor la materia, que se relacionaba muchas veces con lo que estaba diciendo. Entonces, yo creo que era bastante interesante también en la forma de trabajarlo. Si bien, era con diapositivas, igual habían videos, habían cosas que te llamaban la atención y que te decían: 'oye, esto estoy haciendo mal, esto estoy haciendo bien y necesito cambiar, necesito arreglar estas cosas para que

me vaya mejor', porque en realidad era para eso no más, encontré que el taller era para que te fuese mejor."(Informante 5)

En consecuencia, se destaca la percepción de los estudiantes respecto a la manera de trabajar las dificultades encontradas durante el diagnóstico, que daban cuenta de falencias, sobre todo en el ámbito Socio-Afectivo. Esto no hubiera sido posible si los estudiantes no se hubieran sentido protagonistas y participantes de la clase, a través de actividades como la inclusión de foros posteriores a la visualización de videos, ajenos a las clases de Lenguaje Musical II, hasta ese entonces, donde principalmente se realizaban actividades de repetición y práctica de destrezas en el ámbito de solfeos.

3.2.1.2 Subcategoría: Rol docente

Es reconocido en el ámbito escolar y universitario que existen relaciones asimétricas entre los estudiantes y los profesores, los últimos hacen mayoritariamente sus clases de manera expositiva dejando la participación de los estudiantes en un segundo plano, o en algunos casos inexistente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante la mediación para una mejor obtención de los aprendizajes, requieren de una postura cercana y de confianza entre el docente y los estudiantes, para facilitar la obtención de resultados favorables.

"La confianza que nos dio el profe, porque lo que se daba aquí en este curso era súper especial, nunca me había pasado en todo el tiempo en la escuela, en los lenguajes y en ninguno de los ramos de la escuela, el profe nos guiaba y nosotros íbamos adecuándonos a nuestro ritmo y al ritmo del curso. No es como cuando te están exigiendo y tú sientes que no puedes y te frustras, y sientes que ya no puedes más pu". (Informante 2)

Informante 2

“Eh, sí, en su forma de..., de expresarse, es como bien, eh..., como que tira co..., tira confianza entre profesor y alumnos, se nota que hay confianza, es cercano. No es..., no es muy..., eh, desapegado, así como..., como muy inerte a lo que hay en el ambiente”. (Informante 3)

Atendiendo a lo dicho por los estudiantes podemos destacar que se sintieron guiados por el docente y en confianza, es por esto que se generó un ambiente distinto al percibido en otras experiencias por los propios participantes y por tanto disminuyó también, la ansiedad de algunos al realizar actividades en la clase, donde debían demostrar adquisición de destrezas en el ámbito práctico.

Montero (2007), al respecto indica que:

“Además de aplicar su conocimiento experto disciplinario, la profesionalización de la docencia debería posibilitar estar en condiciones de aplicar otros conocimientos que faciliten un proceso formativo que afecten tanto la forma de pensar, como las de sentir y actuar de los estudiantes de acuerdo con las nuevas demandas educacionales.”(pág.342)

En concordancia con lo planteado por Montero (2007), el cambio de rol afecta la forma de pensar y de sentir de los estudiantes, y por tanto las evaluaciones rendidas durante el periodo, se vieron influenciadas de manera positiva por la confianza generada durante las sesiones, como también la entrega de nuevos conocimientos en el ámbito de las estrategias de aprendizaje (de esto se da cuenta en el análisis cuantitativo de esta intervención). Lo anterior favoreció una apertura de las ideas sobre el proceso de

estudio y la implicancia que tienen en el la utilización de herramientas, como los son, las Estrategias de Aprendizaje.

3.2.1.3 Subcategoría: utilidad del taller

Los recursos desplegados, tanto en el ámbito metodológico como en el ámbito afectivo (relación profesor-alumno), dan cuenta de una percepción positiva en cuanto a lo generado en el aula, no obstante, se pretende también conocer, según la opinión de los participantes, cuáles son los beneficios o utilidades obtenidos al haber participado de un taller de Estrategias de Aprendizaje en el contexto de la clase de lenguaje musical II.

En general las opiniones respecto a la implementación de un taller de Estrategias de Aprendizaje son positivas, tanto así, que algunos estudiantes opinaron que la experiencia debiese ser repetida para todos los estudiantes de primer año.

“Creo que es bueno que... que se vaya haciendo, sobre todo en los alumnos de primer año pa' que después eh... sigan con... pongan en práctica lo aprendido. Quizás en el primer semestre es mejor aún. Para que entiendan que la universidad no es tan fácil como... como era el colegio. Sí, eso a mí me... igual me di cuenta que pensaba que iba a ser fácil aquí pu, por el hecho ya de ser músico, pero hay que estudiar harto, y estos métodos, las técnicas de aprendizaje son... son importantes para eso, tenerlas en cuenta”. (Informante 1)

En consecuencia podemos observar que el participante valora positivamente la experiencia vivida, ya que recomienda que otros alumnos tengan la oportunidad de acceder a éste tipo de formación, para que así, como él, estos estudiantes puedan tomar consciencia de cómo es su propio proceso de aprendizaje en la universidad, a diferencia de cómo fue en el colegio. Por tanto, el taller de Estrategias es útil e importante para

que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades ante los nuevos desafíos en relación al cambio de etapa escolar.

En este mismo sentido y estrechamente ligado con las mejoras en el ámbito cognitivo, Metacognitivo y Afectivo, los estudiantes valoraron positivamente el taller, por cuanto les permitió cuestionar algunas de sus prácticas de estudio. Así el Informante 5, relata:

“Eh, en realidad lo encuentro, primeramente, que es bueno, que es útil, porque..., logra cambiar un poco la..., el sistema de estudio que uno tiene ¿Cachay?, te hace pensar, eh..., si tú estás haciendo las cosas bien o está equivocado, o también qué cosas te..., te aproblemán para poder estudiar. Entonces, creo que es bastante bueno en ese aspecto y te..., te ayuda como a cambiar el switch ¿Cachay?” (Informante 5)

Lo anterior indica que se despertó en algunos estudiantes, una faceta Metacognitiva, relacionada a descubrir cómo es su propio proceso de estudio y que cosas afectan ha dicho proceso, en otras palabras un cambio de mentalidad.

La percepción del Informante 5 es congruente con lo señalado por Arancibia, Herrera y Strasser (2008): “La enseñanza de habilidades y procesos como el razonamiento, la metacognición, estrategias de aprendizaje, la resolución de problemas y la creatividad, dicta cambios en el ambiente de la sala de clases, que incluye la constitución física, el rol del profesor, el rol de los alumnos y su interacción.” (pág.164).

El cambio detectado se puede atribuir directamente a la enseñanza de Estrategias, vistas como Habilidades y Procesos de razonamiento, consistentemente con lo que plantean los autores. Esta valoración además es importante, puesto que señala que el objetivo de mejorar las estrategias Metacognitivas fue alcanzado, evidenciado desde el relato de los estudiantes, como también se demostró en el análisis cuantitativo antes visto (Ver Gráfico n°21).

En el mismo sentido el informante 2 valora respecto al taller:

“Eh, yo pienso que sin duda fue bueno, o sea, no hay... no hay modo de negarlo. Porque nos hizo pasar de un estado a otro po, de un proceso de... de estudio a otro que sí tenía resultados. Y en ese sentido fue importante porque nuestro... nuestra sección era sección de personas que habían repetido... habíamos repetido varias veces, yo era la tercera vez que tomaba el ramo, y había una persona solamente que nunca había hecho el ramo, o sea, todos éramos repitentes. Y... y los contenidos y la práctica era la misma que los años anteriores ¿Cachay?, era lo mismo. Entonces la diferencia en que... esta vez aprobáramos la mayoría, está en que hicimos esto po, así como aprender a estudiar.” (Informante 2)

Lo expuesto por el Informante 2, da cuenta del proceso visto de manera holística, pues manifiesta que existe un antes y un después, sobre todo en los estudiantes que cursaban por segunda o tercera vez la asignatura. Y en ese sentido destaca que el taller fue bueno, ya que los llevó a un proceso exitoso donde aprendieron a aprender a estudiar, donde no hubo un cambio en los contenidos evaluados, sino en el enfoque utilizado. Es por esto que la valoración del taller es positiva, por cuanto da muestras de su utilidad, desde las cifras obtenidas en el Test ACRA post intervención, como también desde los resultados académicos. Respecto a la utilidad de las estrategias, detallaremos en la siguiente categoría.

3.2.2 Categoría 2: Utilidad y puesta en práctica de las Estrategias de Aprendizaje

Con esta categoría se pretendió conocer en profundidad la percepción sobre los objetivos planteados, principalmente en cuanto a mejoras logradas gracias a la implementación del taller, desde la perspectiva de los estudiantes. En primer término revisaremos el concepto y/o creencias sobre las Estrategias de Aprendizaje.

3.2.2.1 Subcategoría: Conocimientos de los estudiantes respecto a las Estrategias de Aprendizaje

Si bien hemos revisado ampliamente el concepto de Estrategias de Aprendizaje durante el marco teórico, es importante revisar desde la mirada de los estudiantes, lo que dejó el taller.

Como primera conclusión, podemos afirmar que en general los estudiantes no llegaron a dominar teóricamente lo que se enseñó, no obstante recuerdan algunas Estrategias de carácter Cognitivo, específicamente relacionadas a la “Atención”.

“en realidad , no sé, no te podría nombrar, no me acuerdo, así como algo específico. Como te digo, me acuerdo de que hicimos varias cosas: como el destacar, el poder ir destacando con lápices, cambiar de color, eh, con varios colores los solfeos. Esas cosas también ayudaron, o sea, como para poder captar más la atención en el solfeo o en las cosas que teníamos que hacer. Esas cosas me acuerdo, y que sí funcionaron igual, aunque no las pude aplicar siempre, porque igual era como que tenía que darme más tiempo pa' poder hacerlo”. (Informante 5)

Directamente relacionado con lo inferido desde el relato del Informante 5, Monereo (2000), sostiene:

“Precisamente el constructo habilidad lo tenemos que entender dentro de un continuo que iría desde demostrar poca habilidad, por ejemplo al utilizar un único tipo de procedimiento de clasificación para todos los objetos (agruparlos según el color), a mostrarse muy habilidoso en la utilización de diferentes procedimientos de clasificación (esquemas, taxonomía, cuadros sinópticos, archivos, etc.).

Por tanto, en palabras del autor es necesario tener dominio y conocimiento sobre procedimientos que puedan garantizar el éxito, aplicándolos de manera habitual. En

relación a la habitualidad en la aplicación de la Estrategia, lamentablemente el Informante indicó que no la utilizó frecuentemente.

No obstante, es necesario destacar que la Estrategia utilizada se contextualizó y adaptó para las actividades de solfeo en la asignatura de Lenguaje Musical II, en este mismo sentido se vislumbra que el estudiante reconoce haber sido ayudado por este procedimiento a pesar de que la herramienta no fue utilizada regularmente, debido a que requería más tiempo, según el propio estudiante.

Considerando el mismo ámbito el Informante 2 señala:

“Hicimos un juego donde teníamos que hacer, así como decir las funciones armónicas de las escalas, y ganábamos décimas y hacíamos... uhm... era divertido. Y de lo que usaba en la casa... eh, aplicar. Hicimos, Hicimos como una cosa del estilo de aprendizaje, y nos hizo como inventar estrategias para poder aplicarlas a nuestro estilo, y eso me ayudó harto.” (Informante 2)

El Informante 2 se refiere a un juego de repetición llevado a cabo para la adquisición de nuevos conocimientos en el ámbito de la teoría musical. Específicamente contenido “funciones armónicas”, donde se requiere un alto grado de conocimientos teóricos, ya que involucra varias temáticas propias de la disciplina musical como los son los intervalos, acordes y escalas. En este sentido se utilizó la repetición a través de un juego, para aprender las funciones armónicas, el informante 2 destaca lo divertido que les resultó la actividad, como también destaca que le ayudó harto.

También podemos destacar que la utilización de esa Estrategia, permitió mejorar la comprensión estructural de los solfeos melódicos, mejorando significativamente el tiempo de respuesta ante un estímulo rítmico-melódico escrito, llevado a la práctica.

Por otra, destaca que se les hizo inventar Estrategias según su estilo de aprendizaje y que dicha actividad también le ayudó. Por tanto se crearon algunas Estrategias de

Aprendizaje y se re-adaptaron otras, para que fueran congruentes con las actividades desarrolladas en la clase de Lenguaje Musical.

Congruentemente con lo mencionado, y a favor de contextualizar la enseñanza de Estrategias de Aprendizaje. Camarin, Martín del Buey y Herrero (2000) en su trabajo *“Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios”* concluyen que “Las especialidades universitarias de estudios técnicos y experimentales precisan potenciar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje relacionadas con sus contenidos.” Esto a raíz de haber demostrado la influencia de las especialidades universitarias en el desarrollo de las Estrategias de Aprendizaje, según área.

En conclusión podemos observar, y a pesar que los estudiantes no manejan teóricamente las distintas escalas de Estrategias de Aprendizaje, según el modelo seguido en la intervención. Una valoración positiva, ya que en palabra de ellos y en virtud de lo revisado anteriormente en el análisis cualitativo, el taller les sirvió para mejorar. En consecuencia las Estrategias fueron una herramienta a disposición durante la asignatura, y también lo serán a futuro.

3.2.2.2 Subcategoría: Mejoras en el ámbito Cognitivo y Afectivo

En este plano podemos destacar uno de los mayores logros de la intervención, si consideramos el cambio de paradigma en los estudiantes, desde procesos anteriores, que en algunos casos no fue exitoso, a un proceso reconocido por sus logros académicos. En tal sentido se vislumbra un empoderamiento de las herramientas para el Aprendizaje, en el caso de los estudiantes que se hicieron consciente de sus procesos a través del conocimiento y la exploración de distintas tácticas de estudio.

Así, en primer lugar destacamos que los estudiantes aprendieron a detectar algunos elementos que no favorecían su estudio.

“a través del taller igual como pu..., quizá pude..., detectar ciertos elementos que a veces no favorecían mi..., mi forma de estudiar pu..., eso. Y..., y en realidad i..., identificarlas y como también mejorar..., mejorar o revertir esa situación pu”. (Informante 3)

Lo anterior es importante, por tanto da cuenta de un desarrollo de la metacognición en el estudiante, el empoderamiento de la situación, la revisión de su propio proceso y por tanto la detección de los elementos que influían negativamente en su estudio. Todo esto en el marco de las sesiones realizadas durante las clases. En relación a la misma arista el Informante 2 señala:

“el miedo, así como el pánico... como el nervio antes del certamen, eh... el aprender a como ocuparme y a no preocuparme, como a tomar cada cosa a su tiempo. Pongamos, si tengo un solfeo, y antes lo intentaba hacer y llegaba a una parte difícil y no podía, y partía del inicio, como enfocarme en la parte difícil y después poder hacerlo.. trabajar más sistemáticamente ¿Cachay?, que a mí no se me había ocurrid.”(Informante 2)

El informante 2, nos lleva a una de las mejoras sustanciales que denotaron los estudiantes. La planificación fue una mejora que destacó en la mayoría de ellos, una planificación adecuada ayuda a tomar mejores decisiones y a aprovechar de mejor manera el tiempo de estudio, y por tanto a obtener un mejor rendimiento, en otras palabras ser más efectivo.

La literatura relacionada, señala que “Un aprendizaje más profundo va acompañado de mayor planificación, y de un comportamiento y estrategias más autorreguladoras.”(De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén. 2008)

Esto es coincidente con lo que encontramos después de nuestra intervención, donde el Informante 2, destaca que aprendió a cómo enfocarse y trabajar de manera sistemática

en la dificultad, y por tanto demuestra una vez más que hubo un desarrollo en la manera en que aprendió, desde la observación de su proceso, es decir, utilizando la Metacognición.

En otra arista no menos importante, algunos estudiantes manifestaron haber trabajado en el ámbito emocional-afectivo, así el Informante 5 señala:

“Bueno, como te decía antes, esos problemas que tenía, como para estudiar, de..., en cuanto al aspecto como sentimental que uno puede tener, eh, que afectaba en el estudio. Ahora se solucionaron, o trataba de solucionarlos, y por lo menos, me di cuenta ya del problema y podía percatarme de..., de las situaciones y qué hacer también.” (Informante 5)

De lo anterior podemos inferir que hay una toma de consciencia respecto al ser y sentir propio. El Informante 5 declara haber aprendido a lidiar primero con sus problemas emocionales, para poder afrontar de manera exitosa un proceso de estudio. Por tanto da cuenta de la importancia de resolver problemas de índole personal, antes de abordar el estudio. Como en el caso anterior, aunque no en el mismo plano estratégico, el primero situado en un ámbito de la planificación y el segundo netamente en el plano afectivo, ambos dan muestra de conocer formas de autorregular su proceso. En ese sentido son evidencias contundentes de la mejora experimentada en el ámbito de las Estrategias de Apoyo (Metacognitivas y Socio-Afectivas).

3.2.2.3 Subcategoría: transversalidad de las estrategias e impacto en el ámbito externo

Es sabido que las Estrategias de Aprendizaje pueden aplicarse en diversos ámbitos o disciplinas, y por tanto pueden ayudar a mejorar procesos de estudio desde la implementación o desde la toma de consciencia de la existencia de dichas Estrategias, vistas como herramientas al servicio del aprendizaje. En ésta intervención no se buscó traspasar la barrera de la asignatura intervenida, en cuanto a enseñar Estrategias para

todas las asignaturas, más bien, se buscó nutrir la asignatura de Lenguaje Musical II para un mejor logro de las habilidades a desarrollar dentro de la misma, y de dicha manera contribuir con otras asignaturas del eje disciplinar, desde el desarrollo de las habilidades Estratégicas. No obstante se puede apreciar en el relato de los participantes, como la participación en el taller, les permitió aplicar lo aprendido en otras asignaturas.

“viendo la parte de las estrategias, igual nos ayuda, no sólo a teoría, nos ayuda en el resto de los ramos”. (Informante 1)

“Por ejemplo, en piano apliqué lo mismo pu, o sea, me suceden..., o en todas las materias en realidad, así, no puedo estudiar si no estoy tranquilo, ¿Cachay? O prefiero..., o sea, trato de, como solucionarlo primero, y después estudiar. Y..., aunque, a veces, no siempre se puede solucionar al tiro, entonces digo 'espero', y..., y lo trato de separar un poco de mi mente y estudio tranquilamente.”
(Informante 5)

Tal como se pone de manifiesto en las dos opiniones anteriores, la aplicación de lo enseñado en el taller, no sólo se dio en la asignatura intervenida, sino que también incidió en la asignatura de piano, en tal sentido que el estudiante (Informante 5), reconoce que para poder estudiar tranquilo debe resolver sus problemas. Dicho esto, observamos que el estudiante se auto conoce y sabe cómo debe proceder para obtener mejores resultados. Afirmando la idea anterior el informante 1 señala que las Estrategias, no sólo les ayudan en teoría (manera en que algunos estudiantes se refieren a la asignatura de Lenguaje Musical II), sino que también les ayudan en el resto de los ramos.

Lo significativo de tal idea radica en que los estudiantes denotan que han aprendido a adaptar lo enseñado a otros contextos, y en consecuencia han aprendido a aprender. En relación a lo anterior Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan:

“Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. (pág12).

Siguiendo con los alcances de la intervención, al revisar el relato de los estudiantes, nos encontramos con que los estudiantes durante este proceso, pudieron ayudar a otros estudiantes o cercanos con algunos de sus problemas, transmitiéndoles sus conocimientos sobre Estrategias de Aprendizaje.

“¿De yo ayudar a otras personas? (El entrevistador afirma que sí). Por el lado de la afectividad quizá sí pu, De pronto, igual, como apoyar a los compañeros ¿Cachay?, por ejemplo, el saber..., saber no sé, por ejemplo, decirle a un compañero que algo hizo bien. O sea, y también ayudar..., ayudándole en las cosas él hizo mal. Pero, por ejemplo, también decirle también los aspectos que son buenos ¿Cachay?, igual..., hace valorar más a la persona, o que la persona también se valore y se sepa también poder mejorar también.” (Informante3)

Según lo relatado por el Informante 3, podemos distinguir que reconoce como influyente la opinión y el apoyo socio-afectivo que puede dar a otra persona, por cuanto señala que también es bueno destacar los aspectos positivos de cada individuo, ya que mejoran su autoestima. Es importante reconocer entonces, que el estudiante logra captar la importancia que tiene la Escala n°4 de apoyo (Román y Gallego 1994), sobre todo en su faceta Socio-Afectiva, por cuanto permite mejorar las condiciones actitudinales propias de cada aprendiz.

En general todos los informantes señalaron de alguna manera haber ayudado a otras personas que no necesariamente formaban parte del curso. Algunos manifestaron haber ayudado a cercanos, como también a compañeros, por tanto se evalúa positivamente el impacto que generó el taller en tal ámbito, en el sentido de que los participantes no solo lograron mejorar en cuanto a su Rendimiento Académico y en el

desarrollo de sus Estrategias, medido en la post aplicación del test ACRA. También evidenciaron mejoras al intentar traspasar sus nuevos conocimientos en la materia a otras personas. Por lo cual podemos inferir, que dieron importancia a lo aprendido en el taller, y más aún que lo consideraron útil, puesto que lo llevaron a un ámbito externo al de la clase.

3.2.3 Categoría 3: Propuestas de optimización

En esta categoría se recogen las opiniones y sugerencias de los entrevistados en relación a la implementación del taller, según lo visto por ellos como participantes.

En primer término, los estudiantes no se manifestaron muy conformes con la modalidad del taller, debido a que éste se encontraba inserto en las horas pedagógicas destinadas a la asignatura, y no se destinaron horas adicionales para la realización del mismo. Por tanto en opinión de ellos, les quito tiempo destinado a preparar los certámenes prácticos, propios de la asignatura (auditivo y primera vista). Al respecto el Informante 1 y 4 Señalan:

“el aspecto negativo encuentro yo, es que se perdió tiempo yo encuentro. En el primer semestre, para los auditivos estaba mucho más preparado, y este mes como... eh, viendo la parte de las estrategias, igual nos ayuda, no sólo a teoría, nos ayuda en el resto de los ramos [igual]. ¡Pero!, en el certamen, al final... lo que necesitábamos era auditivos.” (Informante 1)

“creo que igual se pudo haber aprovechado..., más, no sé, hacer clases de teoría, porque igual siento que hizo falta.”. (Informante 4)

Los estudiantes acusaron una falta de preparación en relación a la práctica para los certámenes, especialmente para el certamen auditivo, aun cuando reconocen lo positivo que resulta el aprendizaje de Estrategias.

En relación al plano Evaluativo del taller, algunos Informantes señalaron que el taller debió haber tenido alguna calificación asociada, así podrían haberse sentido más motivados de participar en el taller. Al respecto el Informante 5 señala:

“Pero podría darse un poco más en lo que es más solfeo, pero tratar de trabajarlo como ¡ahí! . Darse un poco más de tiempo; si no resultó en la primera clase, realizarlo en la siguiente, por decirlo así, el resultado, ver qué tal. Y tal vez dar alguna nota o algo por este tipo de taller, porque igual es, como que logra motivar un poco más al estudiante, si es que está dentro de esta clase, obviamente.” (Informante 5)

El Informante hace referencia a una de las actividades de análisis y puesta en práctica, respecto a la realización de un solfeo y acusa la necesidad de haber insistido más en estrategias relacionadas a resolver la realización de ejercicios prácticos en la asignatura. En segundo término el estudiante menciona que hubiera sido bueno que el taller llevara una nota para sentirse más motivado. En ese sentido se relaciona con el paradigma de estudiar o aprender por la nota y no por la obtención de un logro de aprendizaje, como sería aprender Estrategias de Aprendizaje.

En el mismo plano, pero en el ámbito de la evaluación formativa, el Informante 3 señala:

“Quizá que durante el semestre hubiesen habido como, bueno dentro del mismo taller, periodos de auto examinación. Y así como, no sé, ejemplo, ya: al mes, o a las tantas semanas..., eh, cual, cuáles han sido tus a..., por ejemplo lo mismo que está haciendo ahora, de uno autoevaluarse y ser cuáles han sido tus avances y todo eso.” (Informante 3)

Según lo planteado, convendría plantearse la necesidad de ir midiendo los avances de los estudiantes no sólo al término del taller, sino también incorporar medición de avances más específicos, utilizando algunos test o actividades de auto examinación en

relación a las áreas que se propusieron mejorar durante el periodo. Se valora positivamente este tipo de sugerencias, debido a que pudiese ser positivo que los estudiantes vayan reconociendo sus logros durante el proceso y no solo al final del taller.

A modo general, valoramos positivamente lo señalado por los estudiantes, por cuanto permitirá proponer mejoras en el apartado destinado a esto para experiencias futuras. No obstante, se deberá evaluar antes si es conveniente o no utilizar las horas de clases para este taller o más bien, utilizar una franja horaria diferente. Lo anterior podría generar resistencia a participar del taller. Por lo mismo en el plano de la Evaluación, también se debe consultar antes la inclusión de calificaciones, ya que podrían interferir con el objetivo final, que es aprender.

En cuanto a las actividades, siempre es positivo incorporar actividades o insistir en cierto tipo de actividades, siempre y cuando el tiempo destinado al taller permita dichos cambios, quizás habría que indagar que actividades pudieran ser prescindibles.

3.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS A PARTIR DE LOS INDICADORES PROPUESTOS EN LA INTERVENCIÓN

Considerando los cuatro objetivos específicos planteados para lograr el objetivo general de fortalecer la adquisición de habilidades en la asignatura de Lenguaje Musical II, mediante la implementación de un taller de Estrategias de Aprendizaje, según la evidencia mostrada se puede comprobar que se cumplió cada uno de los objetivos propuestos para la consecución de dicha meta. En relación a la meta a continuación se detalla por cada uno de los objetivos específicos, los indicadores y registros que evidencian el cumplimiento de la meta.

Objetivo específico 1: Reconocer Estrategias de Aprendizaje más utilizadas por los estudiantes que serán parte de la intervención, en la asignatura de Lenguaje Musical II.
Meta Diagnosticar al 100% de los estudiantes que serán parte de la intervención, en el contexto de las Estrategias de Aprendizaje.

Este objetivo consta de dos indicadores que dan cuenta del cumplimiento de la meta, por una parte el porcentaje de estudiantes que fueron parte de la intervención y a los cuales se les aplicó el Test ACRA (Román y gallego, 1994) y por otra parte el análisis de los resultados obtenidos, para poder direccionar el taller hacia las debilidades que se encontraban en una brecha mayor en relación a la puntuación ideal. El primer indicador lo podemos encontrar en la Tabla n°9, donde observamos los descriptivos generales de la muestra y el número de casos válidos, encontrando un 100% de los estudiantes diagnosticados. La información para el segundo indicador se encuentra en los Gráficos n°17, 18, 19 y 20. Donde se detalla la puntuación directa por cada factor, lo que permitió focalizar el proceso de diseño del plan de intervención.

<p>Objetivo específico 2: Incorporar en la planificación de la asignatura de Lenguaje Musical II, actividades donde se enseñen el uso de Estrategias de Aprendizaje, congruentes con las habilidades que se desean desarrollar.</p>
<p>Meta Destinar al menos un 30% del tiempo de las sesiones de clase a la ejercitación de Estrategias de Aprendizaje.</p>

Para el objetivo específico dos se planteó modificar el Syllabus de la asignatura, es decir, incorporar actividades de enseñanza-aprendizaje orientadas al desarrollo de las Estrategias de Aprendizaje, en este sentido, se logró destinar quince horas de trabajo directo en la enseñanza en relación a cuarenta y ocho horas disponibles, lo que representa un 31.25% del tiempo de clases. Cabe destacar que este tiempo se logró en diez sesiones. Lo anterior se puede constatar en el anexo 6.7 (Syllabus de la asignatura) y en el Apartado 2.7.1 (bitácora de sesiones) en donde se da cuenta del tiempo utilizado en cada sesión y las actividades desarrolladas entorno a la temática de la intervención.

<p>Objetivo específico 3: Implementar actividades de enseñanza orientadas a desarrollar las habilidades cognitivas y meta cognitivas, con el fin de mejorar la adquisición de habilidades en la asignatura de Lenguaje Musical II.</p>
<p>Meta Realizar el 100% de las actividades planificadas.</p>

En relación al objetivo específico número tres, se puede constatar que se realizaron el 100% de las actividades diseñadas, las que se encuentran planteadas en el Syllabus de la asignatura (Anexo 6.7). Por otra parte de la implementación de dichas actividades, se da cuenta en el apartado de bitácora de sesiones (Apartado 2.7.1), en el cual además se retroalimenta cada una de las sesiones, identificando cuales fueron los principales sucesos de la actividad, para aportar mejoras a una segunda versión, si es que la hubiese. Cabe destacar que las actividades planteadas se enfocaban tanto al ámbito

cognitivo cómo meta cognitivo, y en este sentido se pretendió el desarrollo integral del estudiante, distribuyendo las sesiones de manera dinámica, intentando no repetir los temas de manera consecutiva. Para visualizar lo recién mencionado se puede revisar el cronograma de la intervención (Apartado 2.6.1), donde se detalla la orientación de cada una de las sesiones, en relación a las estrategias a ser trabajadas.

<p>Objetivo específico 4: Evaluar el impacto de la intervención en el ámbito de las Estrategias de Aprendizaje y el Logro Académico, de los estudiantes que forman parte de la intervención.</p>

<p>Meta Bajar el índice de reprobación con respecto a los promedios de los 3 últimos años.</p>

Por último y considerando el objetivo específico número cuatro, se puede comprobar el cumplimiento de la meta, considerando que el índice de reprobación bajó a un 10% considerando las dos secciones intervenidas y los estudiantes que figuraban en las actas al término de la intervención. El 10% obtenido está muy por debajo de lo obtenido por la misma asignatura en los años 2013 y 2014, en donde el porcentaje de alumnos reprobados fue de 46.15% y 57.6% respectivamente. Por tanto se puede considerar todo un éxito la intervención ya que bajó considerablemente el número de alumnos reprobados. (Ver Gráfico n°15)

Por otra parte y en relación a la evaluación del impacto de la intervención en torno a las Estrategias de Aprendizaje, se puede constatar ampliamente la evaluación de dicho impacto en el apartado de “Análisis de Test ACRA” (Apartado 3.1.2), en donde se revisa en detalle la muestra antes y después de la intervención, considerando la variación en las distintas escalas de manera descriptiva.

De acuerdo a lo mostrado, se puede concluir que el 100% de las metas fueron alcanzadas y por lo demás, contribuyeron al desarrollo exitoso de la implementación del taller de Estrategias en la asignatura de Lenguaje Musical II. De lo anterior se puede

dar cuenta en los apartados (3.1 y 3.2), correspondientes a los análisis cuantitativos y cualitativos, respectivamente.

CAPÍTULO IV.-CONCLUSIONES

4.1 CONTRASTACIÓN DE RESULTADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

En el presente apartado revisaremos las conclusiones generales de nuestra intervención, en base a los resultados obtenidos versus a los objetivos planteados.

Es necesario recordar que la intervención planteada fue diseñada y seleccionada en base a los resultados obtenidos en el diagnóstico, según un marco teórico referencial que daba cuenta de las posibles causas de un bajo rendimiento académico para una asignatura, cualquiera que sea. En nuestro caso se trataba de las asignaturas de Lenguaje Musical II, de la carrera de Pedagogía en Educación Musical, de la Universidad de Concepción. Por tanto se aplicaron algunos instrumentos que pudieron identificar como la causal mayor del bajo rendimiento, el escaso desarrollo de Estrategias de Aprendizaje, que aplicaban los estudiantes a la hora de estudiar.

Por lo anterior se decidió implementar un taller de Estrategias de Aprendizaje, para la asignatura de Lenguaje Musical II, donde se pretendería fortalecer la adquisición de habilidades en base a la enseñanza de Estrategias de Aprendizaje por medio de un taller.

El objetivo principal era disminuir las tasas de reprobación para esta asignatura, que fue de un 46,15% en el año 2013, y un 57,6% para el año 2014. Como segundo objetivo, pero no menos importante, era aumentar las Estrategias de Aprendizaje que los estudiantes empleaban, en base al modelo de estrategias de Román y Gallego (1994). Para esto se aplicó el Test ACRA antes y después de la intervención. Como complemento a lo anterior, se entrevistó a cinco estudiantes de manera intencionada, según criterios específicos de selección, como edad o rendimiento académico, entre otros.

Considerando este escenario se diseñó una intervención que apuntara a direccionar los aprendizajes en la asignatura por medio de la toma de consciencia de los distintos recursos que se pueden poner a favor de los estudiantes, para el logro de objetivos.

En relación al primer objetivo, se puede decir que se logró, pues al término de la intervención y de la asignatura, se consiguió un índice de reprobación, muy por debajo al de los años anteriores, siendo el porcentaje de reprobados después de la intervención, solo un 10% de los estudiantes, considerando las dos secciones intervenidas, con un total de veinte alumnos. Indirectamente se logra además confirmar la hipótesis respecto a la causal, habiéndose descartado inicialmente en el diagnóstico, que las causas del bajo rendimiento no eran (metodología, evaluación o vinculación entre conocimientos disciplinares y pedagógicos). Por tanto el éxito obtenido se puede atribuir, a la implementación de un taller de Estrategias, que no solo incidido en el factor principal, sino que también en los ubicados en segundo y tercer lugar (ansiedad y motivación). (Ver Gráfico n°8)

Al obtener tales tasas de aprobación nos es posible vincular nuestra experiencia con las citadas anteriormente en el apartado del marco teórico referencial, donde el 100% de los autores vinculan el uso consciente de Estrategias de Aprendizaje con buenas calificaciones o éxito académico.

“el rendimiento académico es más alto en la misma medida en que también lo sean las actividades de estudio y aprendizaje en las que dominan las tareas de organización, relación de contenidos y comprensión del alumnado, así como la valoración de sí mismo como persona y como alumno. En consecuencia, estos resultados positivos que se obtienen inciden en el interés motivacional por las propias tareas y por el aprendizaje en sí mismo. Barca, Peralbo, Porto, Santorum y Vicente. (2009).

Lo mencionado por estos autores, nos lleva también a vincular los resultados más específicos provenientes del test ACRA (Román y gallego, 1994) aplicado a los estudiantes, antes y después de la intervención.

En primer término la vinculación directa que podemos establecer es que una de las mejorías notorias que obtuvimos de nuestra intervención, estaba dada por el aumento significativo de la Escala n°4 de “Apoyo”, a la que los autores también hacen referencia. Dicha escala es importante puesto que involucra la regulación del proceso de Aprendizaje, atribuido a las Estrategias Metacognitivas, según Martínez (2004) “Las estrategias metacognitivas se refieren a las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después de que tengan lugar sus procesos de aprendizaje con la finalidad de optimizar su ejecución o rendimiento, lo cual implica una toma de conciencia”.

Por su parte el Test ACRA de Román y Gallego (1994), mostró un aumento después de la intervención en todas las escalas a las que hace referencia, dicho aumento en términos porcentuales, utilizando los percentiles dados por el autor, denotaron que la Escala n°4 de “Apoyo” fue la que experimentó una mayor variación, pasando del percentil 42 a ubicarse en el percentil 64. (Ver Gráfico n°17). En segundo lugar, la Escala n°3 de Recuperación, paso de ubicarse en el percentil 49 al 70. En tercer lugar la Escala n°2 de “Codificación”, que pasó de ubicarse en el percentil 77 al 91. La más alta en relación a su puntuación global obtenido. Por último la Escala n°1 de “Adquisición”, varió muy poco respecto a su antes, pasando de 67 a 70. De igual manera mejoro su puntuación.

Estos hallazgos nos permiten establecer una relación directa entre el Logro Académico y el uso consciente de herramientas para el aprendizaje, cómo lo son las Estrategias de Aprendizaje, más aun cuando los resultados de la Escala n°4 de Apoyo, donde se encuentran los elementos socio-afectivos y metacognitivos, fueron positivos. También es necesario recalcar que antes de la intervención solo un 36% de los estudiantes se ubicaban en los percentiles medio-alto. Al finalizar la intervención un 74% de los estudiantes se ubicaron en dichos percentiles, denotando una mejoría como antes se mencionó.

Por otra parte, tomando en cuenta el análisis cualitativo realizado una vez terminada la intervención, podemos contrastar estos resultados positivamente con lo recién expuesto, puesto que los estudiantes en general perciben un desarrollo del uso consciente de Estrategias de Aprendizaje, como también un cambio en la lógica de afrontar la asignatura, desde lo afectivo, por cuanto se establecieron relaciones diferentes entre el docente y los estudiantes, como también entre los propios alumnos. Todo lo anterior deviene también de la insistencia sobre la importancia de lo Socio-Afectivo y Metacognitivo, en los procesos formativos (Ver apartado 3.2).

Por último y en conclusión podemos afirmar que la implementación del taller fue una experiencia positiva tanto para los estudiantes y para el docente, puesto que permitió pasar de un proceso que no tenía buenos resultados en los últimos años, a un proceso exitoso en cuanto a resultados, pero además exitoso en cuanto a lo valórico, debido a que se potenciaron actitudes positivas en el ámbito afectivo, que incidieron positivamente en rendir evaluaciones de manera más tranquila y por tanto mejores.

No puede desvincularse el éxito, al desarrollo de Estrategias de Aprendizaje, por cuanto dichas Estrategias presentan una solución integral, en el sentido que abarcan además aristas afectivas y reguladoras de procesos de Aprendizaje, ya que no son solo técnicas aisladas que apuntan a la memorización o a la replicación de estímulos, sino que permiten conocerse y reconocerse como aprendiz capaz e inteligente.

4.2 REFLEXIÓN Y PROYECCIONES DE LA INTERVENCIÓN

La intervención de la cual hemos dado cuenta, fue un éxito en términos académicos, ya que logró resultados buenos en cuanto a calificaciones, como también en el desarrollo de las herramientas que se pretendieron potenciar. En este sentido son varias las reflexiones y proyecciones que se pueden establecer a partir de los antecedentes recabados y lo observado.

En primer lugar es necesario establecer que para una segunda experiencia es necesario involucrar a los estudiantes de manera más directa desde el inicio, en relación a la modalidad del taller, ya que pueden aportar datos relevantes a considerar, respecto a las opciones de implementación que se pudieran ofrecer, específicamente en las horas destinadas fuera o dentro de la asignatura. De lo mencionado por los estudiantes en la entrevista final, se puede establecer que no estaban muy satisfechos con usar las horas de clases para el taller, por cuanto se podría consultar previamente si están dispuestos a utilizar horas de clases para un taller de estrategias de aprendizaje.

En segundo lugar y relativo a la evaluación, algunos estudiantes manifestaron que el taller debiese llevar una calificación, ya que así se le daría más importancia a las labores que se iban encomendado de una sesión a otra. Esto también es sujeto de pregunta antes de, puesto que podría ser negativo para algunos que se evalúe, elementos ajenos al programa de asignatura. Lo anterior también podría ser perjudicial para el docente, puesto que estaría transgrediendo los resultados de aprendizaje esperados a ser evaluados. En la misma arista, se recoge positivamente la idea de establecer mediciones intermedias durante del taller, a fin de incentivar a los estudiantes y retroalimentar de mejor manera el proceso implementado.

Por último y en relación a implementar una experiencia similar, se puede decir que es una posibilidad que debe ser sujeta a condiciones reguladas desde el ámbito administrativo de la carrera, es decir, un proyecto de docencia, una modificación curricular, puesto que involucra demasiados recursos humanos y voluntades que no siempre se dan. Durante el año 2016, y en relación a lo implementado el año 2015, un grupo de estudiantes de primer año, solicitó de manera voluntaria que se desarrollara

una versión reducida del taller de estrategias de aprendizaje, el cual se llevó a cabo de manera regular durante tres sesiones. La experiencia, tuvo escasa asistencia, por lo que el taller se suspendió. Por lo anterior es que sería necesario situar la experiencia desde un ámbito más formal, como se mencionó anteriormente.

Si bien la segunda implementación del taller no fue exitosa, la valoración que hicieron los estudiantes que participaron de la intervención de Lenguaje Musical II, fue positiva, y referida a la implementación de nuevas intervenciones, lo consideraron oportuno y necesario, sobre todo para estudiantes de primer año.

La experiencia relatada sobre la intervención, es un objeto valioso, ya que es la única experiencia documentada en relación al problema detectado en la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción, y es un referente para un proyecto de docencia, que se pretende implementar desde la jefatura de carrera, para estudiantes de primer año.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, Y. (2009). Emoción, Música y Aprendizaje Significativo. *Revista Educere*. Mérida, Venezuela, 67-73.
- Arancibia C., Violeta; Herrera P., Paulina; Strasser S., Katherine (2009). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago, Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Alvares, J. y Klimenko, O. (2008). *Aprender cómo aprendo; la enseñanza de estrategias metacognitivas*. Cali, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L. y Bohórquez, C. (2013). Estilo y estrategias de aprendizaje relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, vol.11, 115-129.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. Santorum, R. y Vicente, J. (2009). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *X congreso internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía*. Braga.
- Beltrán, J. y Bueno, J.. (1995). *Psicología de la educación*. México D.F: alfaomega grupo editor.
- Beltrán, O. y Díaz-Barriga, F. (2011). Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 116-132.
- Bueno, J. y Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: CCS.
- Camarero, F., Martín del Buey, F y Herrero, J. (2000). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Revista Psicothema*. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712416>> ISSN 0214-9915
- De la Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F., Berbén, A. (2008). *Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas*. *Revista Psicothema*, 20(0) 705-711. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720430>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico D.F: Mc Graw Hill.

- Flores, M. y Zapata, L. (2008). Identificación de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista estilos de aprendizaje*, n°2, 130-152.
- García Hurtado de Mendoza (2010). *Estilos y Estrategias de Aprendizaje*. Revista digital de la universidad de padres online. Madrid.
- Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. México D.F: Paidós Educador.
- Gutiérrez, Flores, García, Calderón, Carmona y Villaseñor (2007). *El desarrollo de estrategias de Aprendizaje, una tarea fundamental de nuestro quehacer docente*. Secretaria de Educación Pública. México D.f.
- Mayor, J. Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis s.a.
- Martínez, J. (2004). *Concepción de Aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.
- Monereo, C. (2000). *El asesoramiento en el ámbito de las Estrategias de Aprendizaje*. En: *Estrategias de aprendizaje España*: Visor Pp. 15-62
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez, M. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Barcelona. Editorial Graó.
- Montero Lago, P. (2007) *Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [en línea], disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537953003>> ISSN 0104-4036
- Muñoz, M. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. *Revista Psicología Científica.com*
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles educativos*, n°65, 17-29.
- Román, J. y Gallego, S. (1994). *Manual de Test ACRA, de escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid. TEA Ediciones.
- Treviños, L. (2013). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Huancayo*. Huancayo, Perú.

Valle, A.,Cabanach, R., Rodriguez, S., Nuñez, J. y González, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, vol. 18. n°2, 165-172.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*(11ª. Ed).Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

ANEXOS

ANEXO 6.1 (TEST ACRA)

ACRA

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

INSTRUCCIONES

Esta Escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes..., es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que las hayas utilizado nunca y otras, en cambio, muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje:

- A NUNCA O CASI NUNCA
- B ALGUNAS VECES
- C BASTANTES VECES
- D SIEMPRE O CASI SIEMPRE.

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación, marca en la Hoja de respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Siempre en tu opinión y desde el conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.

EJEMPLO

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender A B C D

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategia BASTANTES VECES y por eso contesta alternativa C

Esta Escala no tiene límite de tiempo para su contestación. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible tu manera de procesar la información cuando estás estudiando artículos, monografías, textos, apuntes..., es decir, cualquier material a aprender.

**SI NO HAS ENTENDIDO BIEN LO QUE HAY QUE HACER, PREGUNTA AHORA
Y SI LO HAS ENTENDIDO CORRECTAMENTE COMIENZA YA.**

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO.



Autores: José-M^o Román y Sagrario Gallego.
Copyright © 1994 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24 - 28036 Madrid - Este cuadernillo está impreso en tinta azul y negra. Si se presentan un ejemplar en blanco y negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio NOLA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España por Imp. Casillas - Agustín Calvo, 43; 28047 Madrid - Depósito legal: M - 15.896 - 1997.

A Nunca o casi nunca

B Algunas veces

C Bastantes veces

D Siempre o casi siempre

ESCALA I

ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes.
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.

11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio.
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.
17. Aunque no tenga que hacer examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.
18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.
19. Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema.
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.

FIN DE LA ESCALA I

COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO
TODAS LAS CUESTIONES

ESCALA II

ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.
2. Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.
3. Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.
6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.
13. Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver como en una película aquello que me sugiere el tema.
14. Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (v.gr.: "los riñones funcionan como un filtro").
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.
20. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído.
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.
24. Suelo tomar nota de las ideas del autor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en hoja aparte, pero con mis propias palabras.

CONTINUA EN LA PÁGINA SIGUIENTE

A Nunca o casi nunca

B Algunas veces

C Bastantes veces

D Siempre o casi siempre

ESCALA II (cont.)

25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, bien en hojas aparte.
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.
29. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según criterios propios.
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.
33. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.
37. Si he de aprender conocimientos procedimentales (procesos o pasos a seguir para resolver un problema, tarea, etc.) hago diagramas de flujo, es decir, gráficos análogos a los utilizados en informática.
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales o redes para relacionar los conceptos de un tema.
39. Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras-clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos de estudio utilizo los diagramas cartesianos.
41. Al estudiar algunas cuestiones (ciencias, matemáticas, etc.) empleo diagramas en V para organizar las cuestiones-clave de un problema, los métodos para resolverlo y las soluciones.
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnias o conexiones artificiales (trucos tales como "acrósticos", "acrónimos" o siglas).
44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de términos o conceptos (como Tabla de elementos químicos, autores y obras de la Generación del 98, etc.).
45. A fin de memorizar conjuntos de datos empleo la nemotecnia de los "loci", es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.
46. Aprendo nombres o términos no familiares o abstractos elaborando una "palabra-clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.

**FIN DE LA ESCALA II
COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO
TODAS LAS CUESTIONES**

ESCALA III

ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.
2. Previamente a hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras-clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas..., mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.
4. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.
5. Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.
7. Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones (es decir "conjuntos temáticos") que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.

FIN DE LA ESCALA III

**COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO
TODAS LAS CUESTIONES**

ESCALA IV

ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO

1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...).
2. He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias.
3. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, auto-preguntas, paráfrasis...).
4. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.
5. He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.
6. Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.
7. Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).
8. Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para "aprender" cada tipo de material que tengo que estudiar.
9. En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van a ayudar a "recordar" mejor lo aprendido.
10. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.
11. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.
12. Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.
13. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.
14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces.
15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.
16. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.
17. Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.

CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE

A Nunca o casi nunca

B Algunas veces

C Bastantes veces

D Siempre o casi siempre

ESCALA IV (cont.)

20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, reprensiones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.

FIN DE LA ESCALA IV

**COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO
TODAS LAS CUESTIONES**

ACRA - HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____ Apellidos: _____ Edad: _____

Centro: _____ Curso: _____ Fecha de hoy: _____

ESCALA I ADQUISICIÓN				ESCALA II CODIFICACIÓN				ESCALA III RECUPERACIÓN				ESCALA IV APOYO							
1.	A	B	C	D	1.	A	B	C	D	1.	A	B	C	D	1.	A	B	C	D
2.	A	B	C	D	2.	A	B	C	D	2.	A	B	C	D	2.	A	B	C	D
3.	A	B	C	D	3.	A	B	C	D	3.	A	B	C	D	3.	A	B	C	D
4.	A	B	C	D	4.	A	B	C	D	4.	A	B	C	D	4.	A	B	C	D
5.	A	B	C	D	5.	A	B	C	D	5.	A	B	C	D	5.	A	B	C	D
6.	A	B	C	D	6.	A	B	C	D	6.	A	B	C	D	6.	A	B	C	D
7.	A	B	C	D	7.	A	B	C	D	7.	A	B	C	D	7.	A	B	C	D
8.	A	B	C	D	8.	A	B	C	D	8.	A	B	C	D	8.	A	B	C	D
9.	A	B	C	D	9.	A	B	C	D	9.	A	B	C	D	9.	A	B	C	D
10.	A	B	C	D	10.	A	B	C	D	10.	A	B	C	D	10.	A	B	C	D
11.	A	B	C	D	11.	A	B	C	D	11.	A	B	C	D	11.	A	B	C	D
12.	A	B	C	D	12.	A	B	C	D	12.	A	B	C	D	12.	A	B	C	D
13.	A	B	C	D	13.	A	B	C	D	13.	A	B	C	D	13.	A	B	C	D
14.	A	B	C	D	14.	A	B	C	D	14.	A	B	C	D	14.	A	B	C	D
15.	A	B	C	D	15.	A	B	C	D	15.	A	B	C	D	15.	A	B	C	D
16.	A	B	C	D	16.	A	B	C	D	16.	A	B	C	D	16.	A	B	C	D
17.	A	B	C	D	17.	A	B	C	D	17.	A	B	C	D	17.	A	B	C	D
18.	A	B	C	D	18.	A	B	C	D	18.	A	B	C	D	18.	A	B	C	D
19.	A	B	C	D	19.	A	B	C	D	19.	A	B	C	D	19.	A	B	C	D
20.	A	B	C	D	20.	A	B	C	D	20.	A	B	C	D	20.	A	B	C	D
21.	A	B	C	D	21.	A	B	C	D	21.	A	B	C	D	21.	A	B	C	D
22.	A	B	C	D	22.	A	B	C	D	22.	A	B	C	D	22.	A	B	C	D
23.	A	B	C	D	23.	A	B	C	D	23.	A	B	C	D	23.	A	B	C	D
24.	A	B	C	D	24.	A	B	C	D	24.	A	B	C	D	24.	A	B	C	D
25.	A	B	C	D	25.	A	B	C	D	25.	A	B	C	D	25.	A	B	C	D
26.	A	B	C	D	26.	A	B	C	D	26.	A	B	C	D	26.	A	B	C	D
27.	A	B	C	D	27.	A	B	C	D	27.	A	B	C	D	27.	A	B	C	D
28.	A	B	C	D	28.	A	B	C	D	28.	A	B	C	D	28.	A	B	C	D
29.	A	B	C	D	29.	A	B	C	D	29.	A	B	C	D	29.	A	B	C	D
30.	A	B	C	D	30.	A	B	C	D	30.	A	B	C	D	30.	A	B	C	D
31.	A	B	C	D	31.	A	B	C	D	31.	A	B	C	D	31.	A	B	C	D
32.	A	B	C	D	32.	A	B	C	D	32.	A	B	C	D	32.	A	B	C	D
33.	A	B	C	D	33.	A	B	C	D	33.	A	B	C	D	33.	A	B	C	D
34.	A	B	C	D	34.	A	B	C	D	34.	A	B	C	D	34.	A	B	C	D
35.	A	B	C	D	35.	A	B	C	D	35.	A	B	C	D	35.	A	B	C	D
36.	A	B	C	D	36.	A	B	C	D										
37.	A	B	C	D	37.	A	B	C	D										
38.	A	B	C	D	38.	A	B	C	D										
39.	A	B	C	D	39.	A	B	C	D										
40.	A	B	C	D	40.	A	B	C	D										
41.	A	B	C	D	41.	A	B	C	D										
42.	A	B	C	D	42.	A	B	C	D										
43.	A	B	C	D	43.	A	B	C	D										
44.	A	B	C	D	44.	A	B	C	D										
45.	A	B	C	D	45.	A	B	C	D										
46.	A	B	C	D	46.	A	B	C	D										

Puntos A <input type="text"/> x 1 = <input type="text"/>	Puntos A <input type="text"/> x 1 = <input type="text"/>	Puntos A <input type="text"/> x 1 = <input type="text"/>	Puntos A <input type="text"/> x 1 = <input type="text"/>
Puntos B <input type="text"/> x 2 = <input type="text"/>	Puntos B <input type="text"/> x 2 = <input type="text"/>	Puntos B <input type="text"/> x 2 = <input type="text"/>	Puntos B <input type="text"/> x 2 = <input type="text"/>
Puntos C <input type="text"/> x 3 = <input type="text"/>	Puntos C <input type="text"/> x 3 = <input type="text"/>	Puntos C <input type="text"/> x 3 = <input type="text"/>	Puntos C <input type="text"/> x 3 = <input type="text"/>
Puntos D <input type="text"/> x 4 = <input type="text"/>	Puntos D <input type="text"/> x 4 = <input type="text"/>	Puntos D <input type="text"/> x 4 = <input type="text"/>	Puntos D <input type="text"/> x 4 = <input type="text"/>
PD (A+B+C+D) <input type="text"/>	PD (A+B+C+D) <input type="text"/>	PD (A+B+C+D) <input type="text"/>	PD (A+B+C+D) <input type="text"/>

Copyright © 1994 by José M. Román y Sagrario Gallago
 Copyright de la edición © 1994 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.
 Presentan un ejemplar de esta hoja en blanco y negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el buen uso del I.D.E. (I.D.E. 1994)

ANEXO 6.2 (CUESTIONARIOS DIAGNÓSTICO)

A continuación se presentan los instrumentos utilizados para la fase de diagnóstico, correspondiente a tres cuestionarios.

ANEXO 6.2.1 (Cuestionario Estudiantes)

Este cuestionario pretende recoger la impresión de usted como estudiante, respecto al proceso formativo en las asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV.

- a) Edad:
- b) Año de ingreso a la carrera:
- c) Asignatura de lenguaje que debe cursar el próximo semestre:
- d) Que asignaturas del área ha reprobado:
- e) ¿Trabaja?(indicar horas si así fuese):

I.-Marcar con un (X) en el casillero que refleje su grado de acuerdo o desacuerdo con la aseveración, siendo 5 muy de acuerdo y 1 totalmente en desacuerdo.

Indicadores	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo	Muy de acuerdo
	(1)	(2)		(4)	(5)
1.-En las asignaturas existe una vinculación, entre los contenidos disciplinares y pedagógicos.					
2.-Se fomenta en las asignaturas el					

aprendizaje significativo.					
3.-Se fomenta la utilización de estrategias para la adquisición de habilidades y conocimientos.					
4.-La vinculación entre los contenidos disciplinares y su aplicación pedagógica son importantes.					
5.-Los métodos utilizados o guías fueron pertinentes para alcanzar los objetivos.					
6.-Existió relación entre lo abordado en clases y lo que se pidió en los certámenes prácticos (Auditivo y primera vista).					
7.-Se utiliza material proveniente de la música no académica en las clases.					

8.-Las instancias evaluativas fueron pertinentes para las asignaturas.					
9.-Los porcentajes asignados a las distintas instancias evaluativas son pertinentes.					
10.-Conozco el modelo por competencia que está implementando la universidad y como este afecta las asignaturas.					
11.-La utilización de material proveniente de la música no académica, aportaría al desarrollo de las clases.					
12.-Fue evaluado justamente por los docentes de la asignatura.					
13.-La vinculación entre la disciplina y la pedagogía debe darse específicamente					

en la asignatura de didáctica.					
--------------------------------	--	--	--	--	--

II.-¿Respecto a sus compañeros que reprobaron en alguna oportunidad las asignaturas en cuestión, cuál piensa que es la principal causa de fracaso en las asignaturas?

- a) motivación
- b) trabajo
- c) metodologías del profesor
- d) estrategias de estudio
- e) evaluación
- f) otro _____

-Organícelas desde la principal a la menos importante, colocando la letra correspondiente en cada uno de los espacios:

1____ 2____ 3____ 4____ 5____ 6____

III.- Opiniones personales sobre su experiencia en las asignaturas, relativas a los procesos llevados a cabo.

MUCHAS GRACIAS!

ANEXO 6.2.2 (Cuestionario Docentes)

Este cuestionario pretende recoger la impresión de usted como Docente, respecto al proceso formativo en las asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV.

Nombre:

Años de Docencia:

- 1.- ¿Cuáles son las principales inquietudes que usted recibe de los estudiantes, respecto al rendimiento en las asignaturas mencionadas?
- 2.- ¿Considera que los porcentajes y las instancias evaluativas son pertinentes para las asignaturas?
- 3.- ¿Existe vinculación entre los contenidos y su aplicación pedagógica? Si así fuese, ¿Qué actividades o metodologías utiliza para este fin?
- 4.- ¿Considera pertinente incluir situaciones evaluativas que contextualicen a los estudiantes en su futuro quehacer como docentes?
- 5.- Según usted, ¿Cuál es la principal o principales causas de bajo rendimiento en estas asignaturas?
- 6.- ¿Qué estrategias metodológicas o de enseñanza utiliza en sus clases?

ANEXO 6.2.3 (Cuestionario Jefe de Carrera)

Este cuestionario pretende recoger la impresión de usted como Jefa de Carrera de Pedagogía en Educación Musical, respecto al proceso formativo en las asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV.

Nombre:

Años en el cargo:

- 1.- ¿Cuáles son las principales inquietudes que usted recibe de los estudiantes, respecto al rendimiento de las asignaturas mencionadas?
- 2.- ¿Considera las instancias evaluativas pertinentes para las asignaturas?

3.- ¿Existe vinculación entre los contenidos y su aplicación pedagógica?

4.- ¿Considera pertinente incluir situaciones evaluativas que contextualicen a los estudiantes en su futuro quehacer como docentes?

5.-Según usted, ¿Cuál es la principal o principales causas de bajo rendimiento en estas asignaturas?

ANEXO 6.3 (PAUTA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (POST INTERVENCIÓN))

Entrevista para Estudiantes (post intervención)

Nombre:

Edad:

Fecha:

Objetivo: Conocer las opiniones de los estudiantes de Lenguaje Musical II, respecto al taller de estrategias, implementado como una innovación pedagógica, en el contexto de la clase.

DIMENSIONES	PREGUNTAS	PREGUNTAS OPCIONALES PARA PROFUNDIZAR
1.-Valoración del taller (se pretende conocer la opinión de los estudiantes respecto a la realización del taller)	1.-¿Qué opina de la implementación del taller de estrategias en la clase de Lenguaje Musical II?	2.-¿ habías escuchado hablar de Estrategias de Aprendizaje, en qué contexto? 3.-¿Qué te gustó/valoras más/destacas del taller? 4.-Que no le gustó del taller?

	5.-¿Cómo te sentiste al participar en las sesiones del taller?	6.-¿Hubo siempre un trato cordial entre tu, el profesor y los compañeros? 7.-¿Sentiste ganas/entusiasmo/motivación de participar de las actividades que se llevaron a cabo?
<p>2.- Utilidad/pertinencia de las Estrategias enseñadas</p> <p>(se pretende saber si los estudiantes consideran útil y/o pertinente lo aprendido)</p>	<p>8.-¿Qué clase de problemas (pedagógicos o personales) te ayudó a resolver o a enfrentar, el haber participado en el taller de estrategias?</p> <p>12.-Según tu opinión ¿Qué diferencias podrías notar/detectar entre un alumno que participó en el taller de estrategias y uno que nunca ha participado en un taller de estrategias?</p>	<p>9.-¿han mejorado tus resultados?</p> <p>10.-¿A qué atribuyes la mejora?</p> <p>11.-¿Alguna estrategia en específico?</p> <p>13.-¿has ayudado a alguien que no participó en el taller a mejorar sus estrategias de aprendizaje?</p>
<p>3.-Puesta en práctica de las Estrategias</p> <p>(se pretende conocer si los estudiantes efectuaron cambios en su forma de aprender,</p>	14.-¿Te has dado cuenta si ha cambiado de alguna manera tu forma de estudiar/aprender, en base a lo aprendido en el taller?	<p>15.-¿Me podrías indicar en qué específicamente notas esto?</p> <p>16.-¿En qué sentido te ayudo o perjudico el cambio?</p>

<p>a partir de lo aprendido en el taller)</p>	<p>18.-¿Te sentiste motivado a aplicar lo aprendido en las sesiones del taller en tu vida académica universitaria?</p>	<p>17.-¿Qué diferencias podrías señalar de tu forma de estudiar/aprender antes y después de haber participado en las sesiones del taller de estrategias de aprendizaje?</p> <p>19.-¿Me podrías señalar/indicar/precisar por qué?</p> <p>20.-¿Aplicaste lo aprendido a otras asignaturas?</p> <p>21.-¿Crees que lo que aprendiste te podría ayudar en tu desempeño laboral futuro?</p>
<p>4.-Metodología utilizada para la enseñanza de estrategias</p> <p>(se pretende conocer si el docente supo traspasar de forma adecuada los conocimientos)</p>	<p>22.-Según recuerdas ¿Qué estrategias de enseñanza/recursos/técnicas utilizó el profesor para llevar a cabo el taller? (exposición-trabajo grupal-trabajo individual- dinámicas, etc.)</p> <p>24.- Según tu opinión ¿Crees que la forma de abordar/exponer/explicar la enseñanza de las estrategias fue suficiente/adecuada/pertinente por parte del docente?</p>	<p>23.- Según lo que recuerdas, ¿Me podrías indicar qué actividades realizaron?</p> <p>25.-Me podrías señalar/indicar/precisar por qué?</p>

	26.-Si tu fueras el encargado del taller ¿Qué le agregarías para complementar o mejorar la experiencia?	
5.-Categoría emergente (Se pretenden obtener datos que no se hayan considerado en las dimensiones anteriores)	27.-¿Te gustaría agregar o decir algo que no se te haya preguntado antes?	

ANEXO 6.4 (RESULTADOS CUESTIONARIOS DIAGNÓSTICO)

ANEXO 6.4.1 (Resultados Estudiantes)

La encuesta recogió la opinión de 21 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción, respecto al proceso formativo en las asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV.

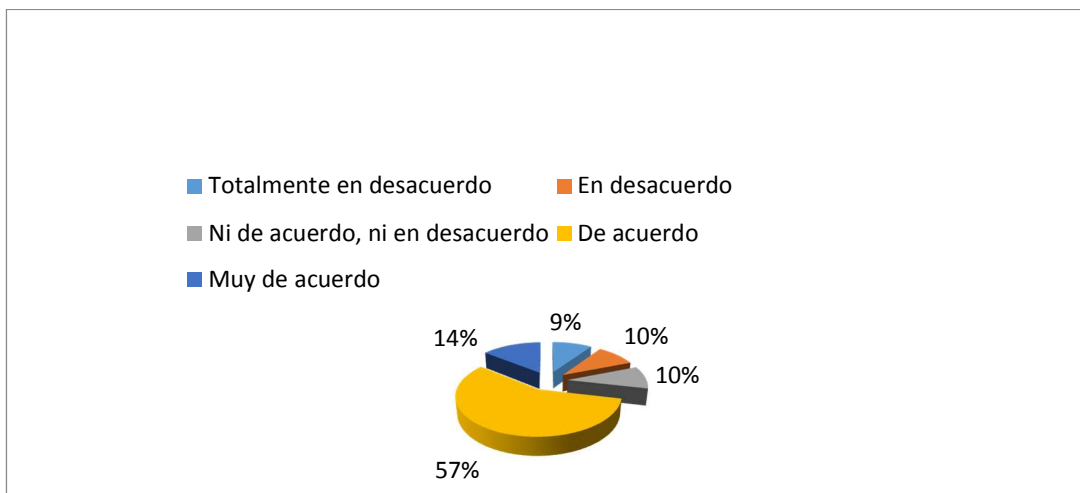
La edad promedio fue de 22,04 años, los encuestados fueron de las promociones (3)2011, (4)2012, (8)2013 y (6)2014.

Entre los encuestados 9 reprobaron en alguna oportunidad Lenguaje Musical I, 4 reprobaron Lenguaje Musical II y 4 reprobaron Lenguaje Musical III.

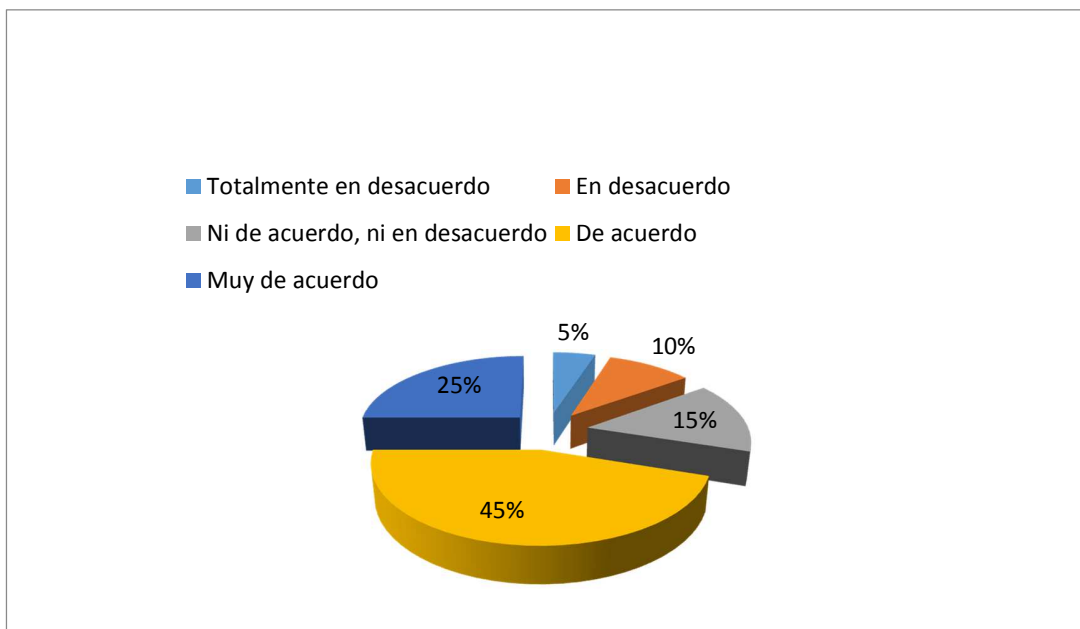
10 de los 21 encuestados indicaron que trabajaban, con un promedio de 15,4 horas semanales.

GRÁFICOS (ESCALA LIKERT)

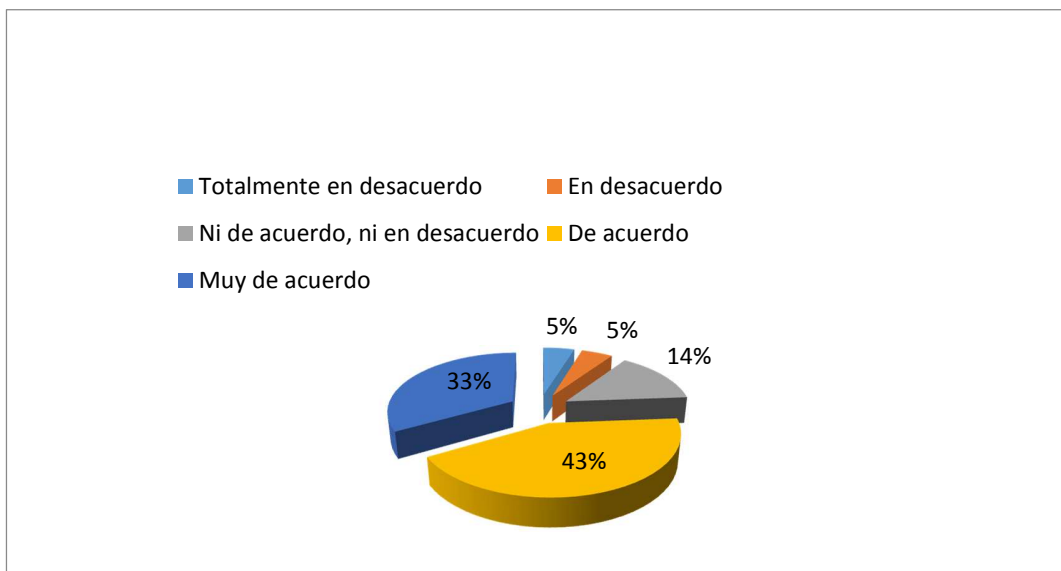
1.-En las asignaturas existe vinculación, entre los contenidos disciplinares y pedagógicos.



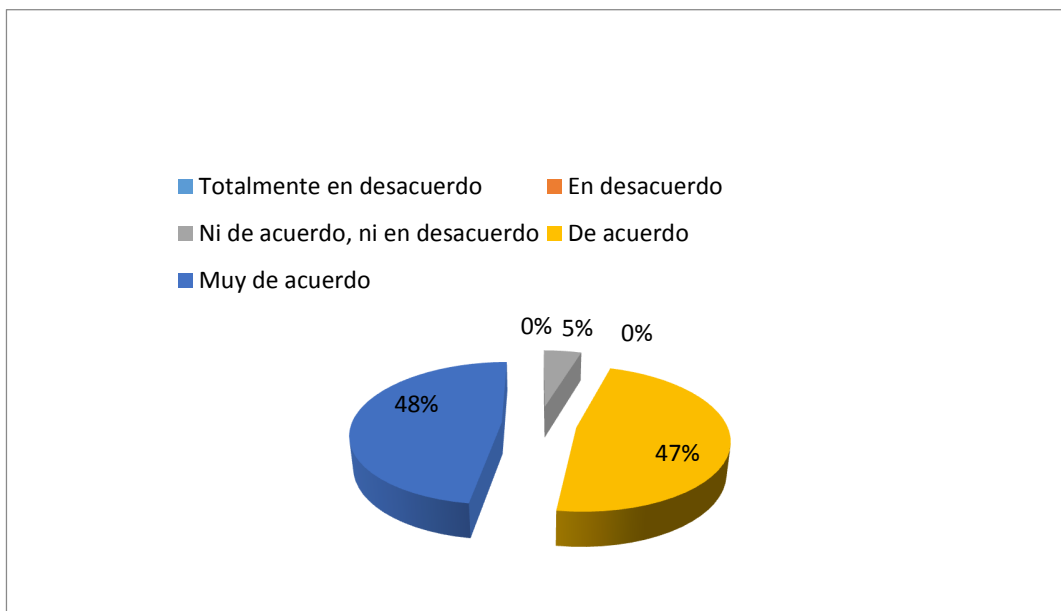
2.-Se fomenta en las asignaturas el aprendizaje significativo.



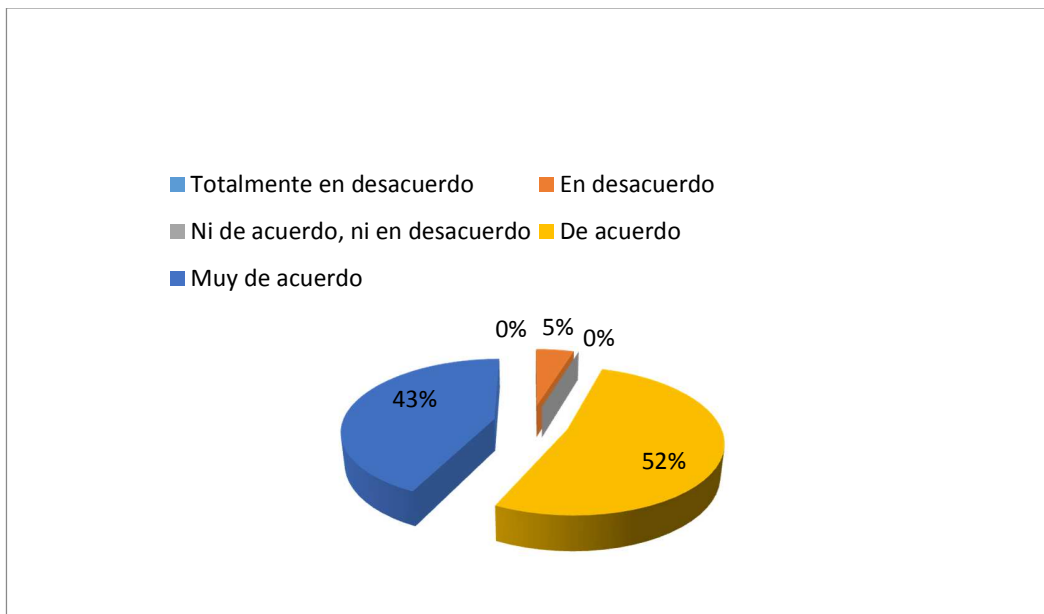
3.-Se fomenta la utilización de estrategias para la adquisición de habilidades y conocimientos.



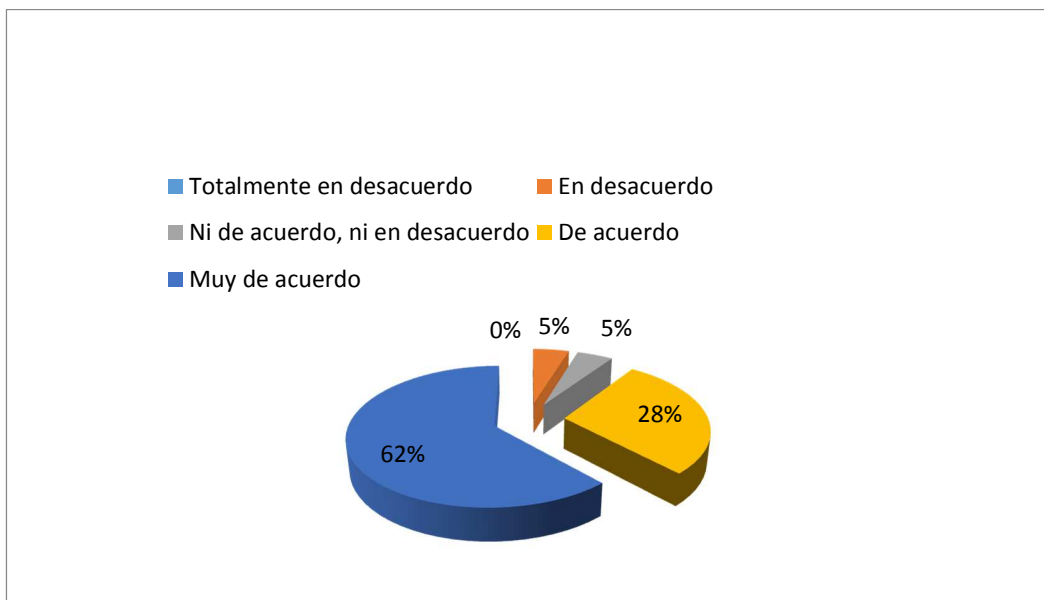
4.-La vinculación entre los contenidos disciplinares y su aplicación pedagógica son importantes.



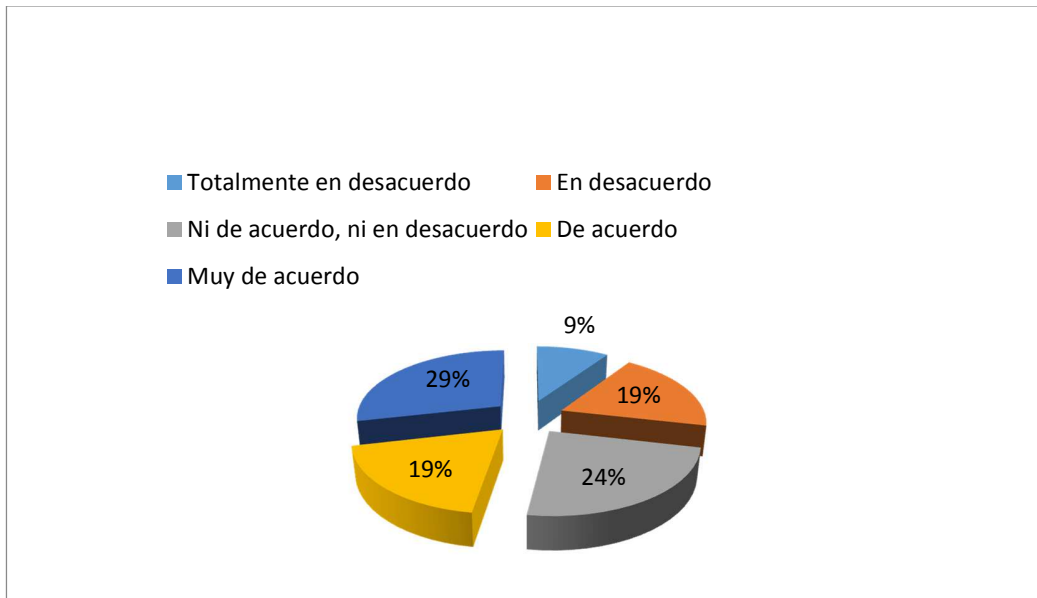
5.-Los métodos utilizados o guías fueron pertinentes para alcanzar los objetivos.



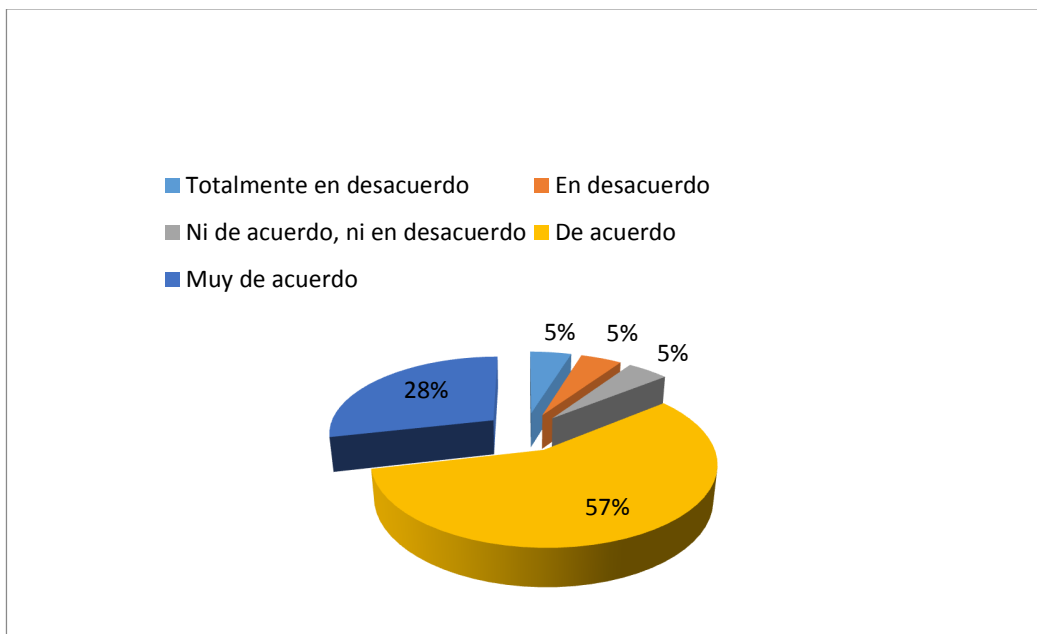
6.-Existió relación entre lo abordado en clases y lo que se pidió en los certámenes prácticos (Auditivo y primera vista).



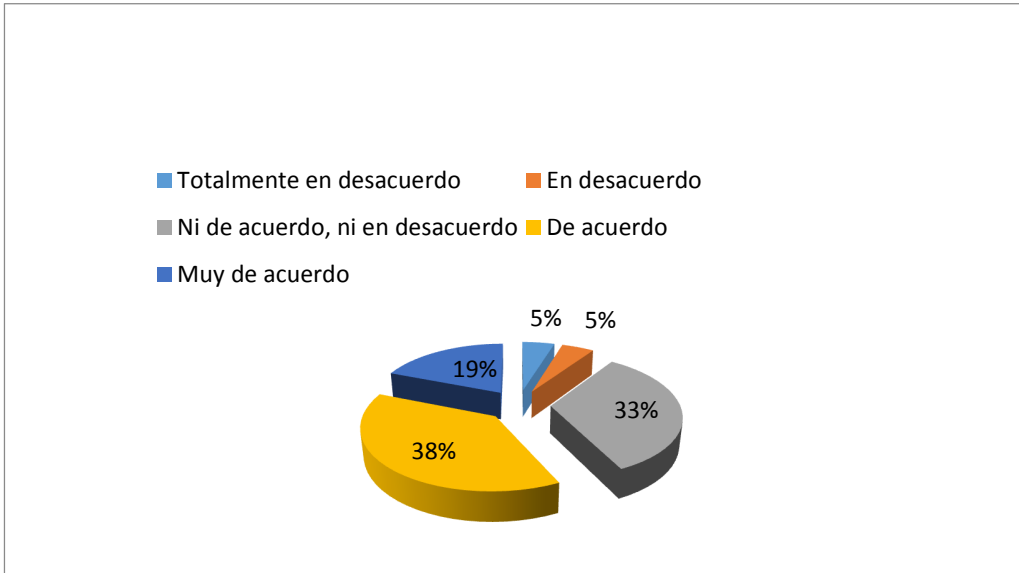
7.-Se utiliza material proveniente de la música no académica en las clases.



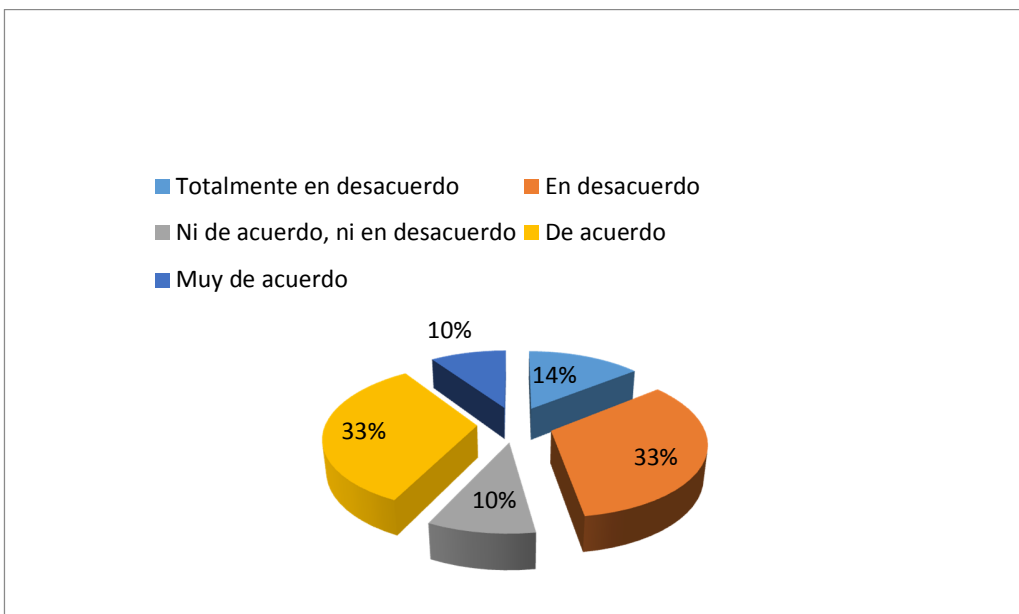
8.-Las instancias evaluativas fueron pertinentes para las asignaturas.



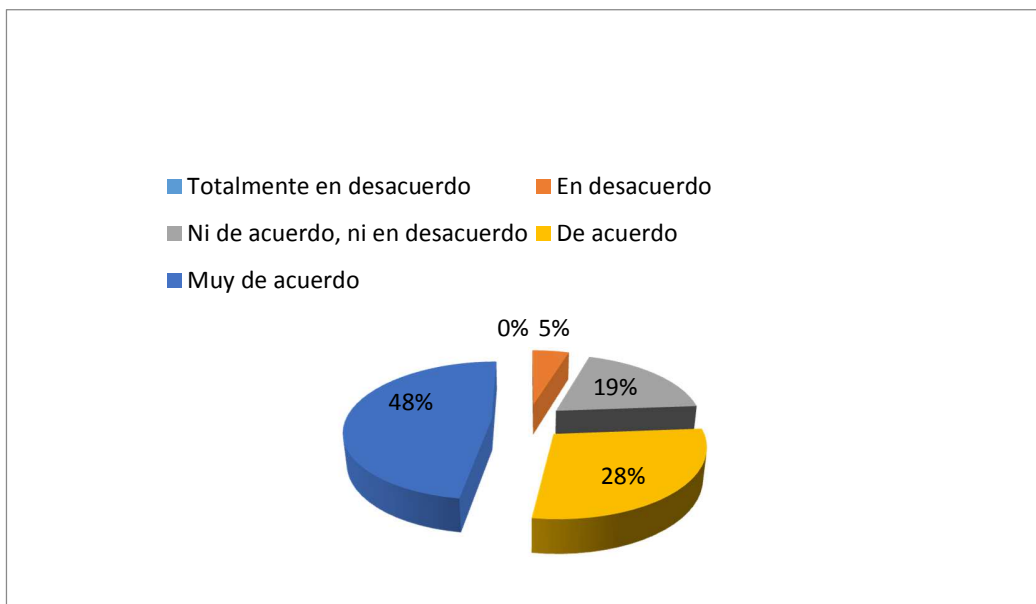
9.-Los porcentajes asignados a las distintas instancias evaluativas son pertinentes.



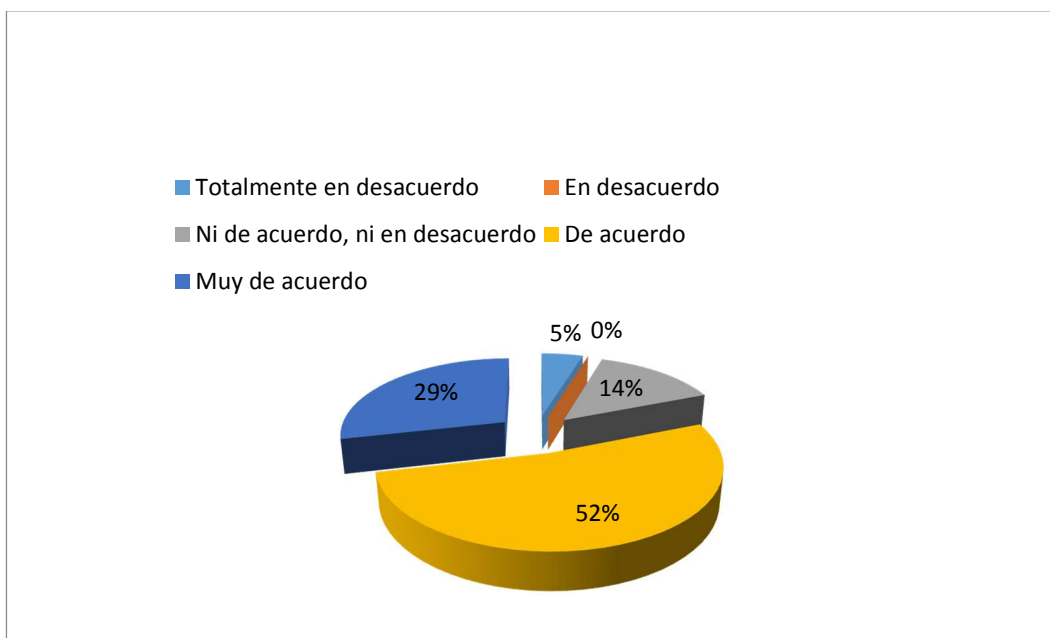
10.-Conozco el modelo por competencia que está implementando la universidad y como este afecta las asignaturas.



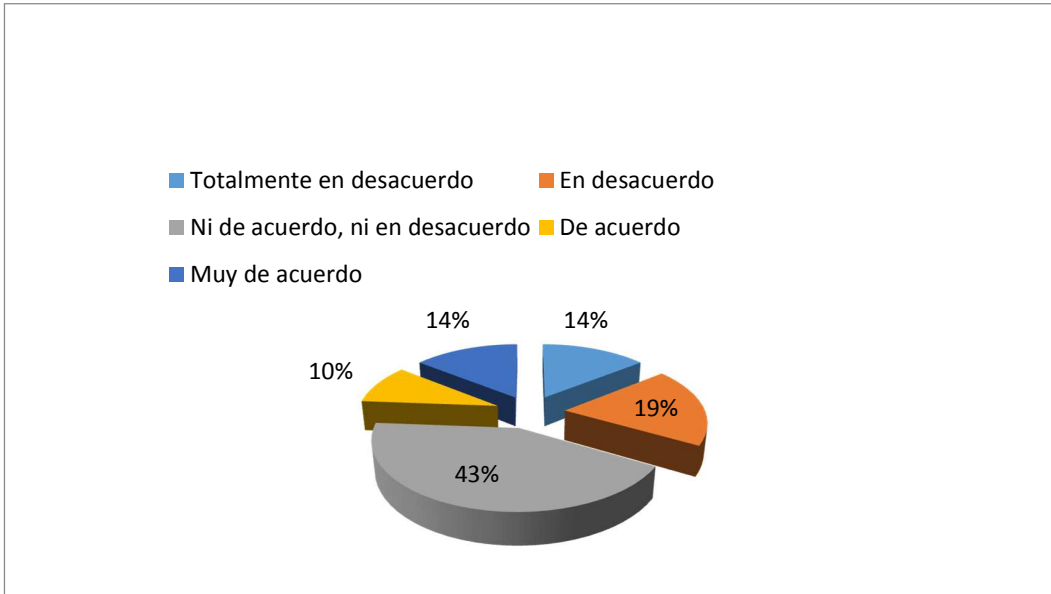
11.-La utilización de material proveniente de la música no académica, aportaría al desarrollo de las clases.



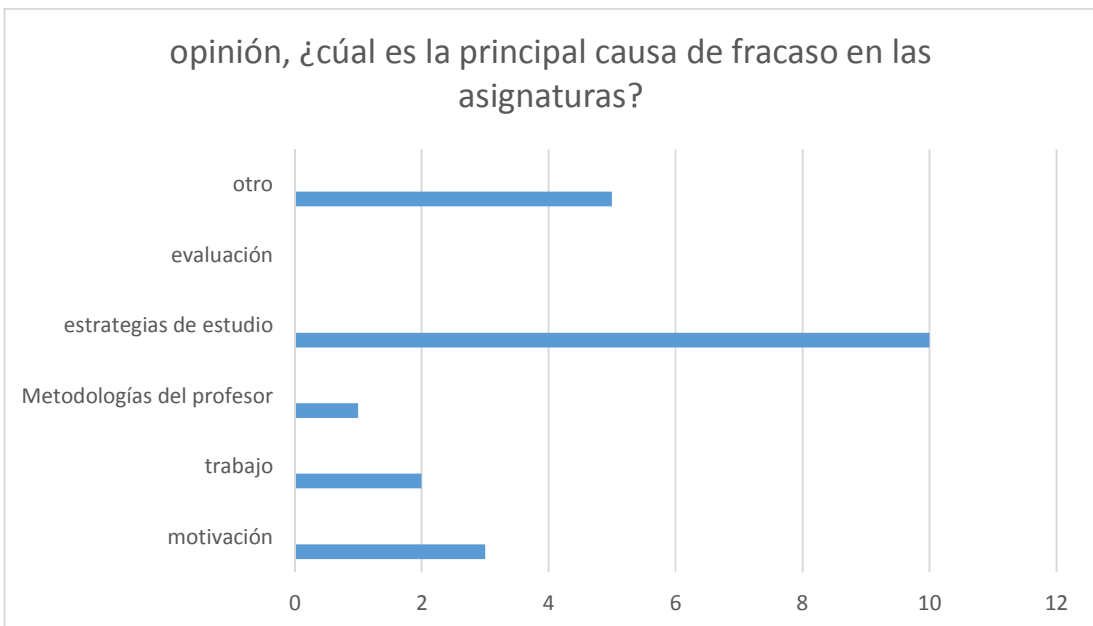
12.-Fue evaluado justamente por los docentes de la asignatura.



13.-La vinculación entre la disciplina y la pedagogía debe darse específicamente en la asignatura de didáctica.



II.-¿Respecto a sus compañeros que reprobaron en alguna oportunidad las asignaturas en cuestión, cuál piensa que es la principal causa de fracaso en las asignaturas?



f) otro = 5 (1 nervios/1 nervios/ 1 salud, problemas familiares /1 nervios, madurez /1 nervios, frustración, económico)

III.- Opiniones personales sobre su experiencia en las asignaturas, relativas a los procesos llevados a cabo.

E01-SIN INFORMACIÓN

E02-mi experiencia al cursar lenguaje musical siendo mechona fue algo traumante, por mi personalidad introvertida y la excesiva timidez. Nunca pude rendir al 100% por el miedo al profesor y eso me llevo a dejar el ramo el 2013. Al otro año cambio el profesor y mis notas subieron mucho, tuve motivación y estudiaba; pero los problemas personales me superaron y reprobé el ramo aun sintiendo que podía pasarlo. La desmotivación es mi principal enemigo para el curso de teoría (lenguaje musical).

E03-tener más ayuda de los profesores.

E04-la enseñanza fue bien metódica y clara, haciendo más fácil el aprendizaje, pero aún falta en algunos profesores el ser más pedagogos para enseñar.

E05-me gustaría estudiar en una escuela con métodos del s.XXI y no de la época de la colonia.

E06-la asignatura es vista como pilar dentro de la malla de la carrera y traspasa al punto en que las competencias como docente debieran tener cabida. Se hace ver como una licenciatura, más que una pedagogía, pero quizás es por un mal manejo de los ramos de educación. Los profesores, sin embargo, han puesto lo mejor de sus aptitudes como docentes para entregarnos material efectivo y tangible a la hora de formarnos como futuros profesionales de la educación.

E07-considero que los métodos de evaluación no reflejan el avance real de los alumnos, causando la desmotivación de estos, por otro lado la relación alumno- profesor se vuelve de desconfianza.

E08-el proceso de aprendizaje a mi parecer se hace de manera correcta, partiendo de lo más básico y recalcando aquellas cosas deficientes.

E09-SIN INFORMACIÓN

E10-considero que hay veces donde el criterio de evaluación no guarda una relación fehaciente con las competencias a desarrollar, como por ejemplo una escala donde 3 errores, significan un 1. Personalmente no sé qué es lo que se quiere lograr, con una visión tan lapidaria.

E11-La asignatura es bien impartida, espero que me sirva como profe.

E12-A mí en lo personal me ha servido mucho volver a estudiar teoría, porque tenía muy olvidado estos conocimientos y la práctica a lo largo del año me ha hecho sentir que soy capaz de aprender mucho más.

E13-La flojera es el único impedimento para rendir de forma eficiente en la asignatura y también los nervios.

E14-Creo que los ramos de la especialidad podrían contener más métodos pedagógicos, para poder enseñarlos o en los ramos de didáctica debieran ser profesores de música quienes lo tomaran.

E15.SIN INFORMACIÓN.

E16.SIN INFORMACIÓN.

E17-Cuesta tomar el ritmo de estudio en la asignatura de lenguaje musical debido a que ésta demanda harito tiempo, constancia y metodología porque no es como lo que acostumbramos estudiar en el colegio o en otra carrera.

E18-Creo que la asignatura de lenguaje musical requiere sumo compromiso y un trabajo continuo y metódico. El profesor debe saber madurar a los alumnos y dar recursos pedagógicos para dejar clara la materia.

E19-Opino que las actividades llevadas a cabo en ambos módulos, además de entregarnos adecuadamente los contenidos, nos proporcionan un nutrido repertorio de metodología, muchas veces basadas en el juego, lo que es muy positivo en nuestra formación. En cuanto a los materiales y evaluaciones, siempre han sido entregados e informaos debidamente, siendo también coherentes con los aprendizajes perseguidos. Además percibo en los docentes una notoria preocupación por la formación valórica y el máximo desarrollo de nuestras capacidades, promueven un grato ambiente sin dejar de lado la disciplina y el respeto.

E20-Considero que las estrategias para estudiar es lo más importante y que nadie me lo enseñó, ni nombró. Muchos de mis compañeros reprueban la asignatura por estudiar de una forma errada.

E21-Se reconoce a la asignatura de lenguaje musical como la más importante (al menos para mí) en la formación musical del estudiante, se entregan los conocimientos pertinentes y hay congruencia entre lo trabajado en clases y los certámenes finales, sin embargo los métodos de evaluación (a mi parecer) no son los más adecuados, aunque reconozco que en el último periodo los profesores han trabajado en el perfeccionamiento de estos.

ANEXO 6.4.2 (Resultados Docentes)

La encuesta fue contestada por 3 de los 4 docentes que imparten las asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV.

1.- ¿Cuáles son las principales inquietudes que usted recibe de los estudiantes, respecto al rendimiento en las asignaturas mencionadas?

Docente 1: Inmadurez, métodos de estudio adecuados, bajo nivel de expectativas profesionales.

Docente 2: Los estudiantes manifiestan dificultades en lo que se refiere a la concentración, aspecto fundamental para el desarrollo general del módulo de rítmica, puesto que este aborda el “lenguaje oral”, prescindiendo de la lecto-escritura. Por lo tanto, es fundamental el desarrollo de la imaginación y memoria musical, y por supuesto, la falta de concentración entorpece en cierta forma este proceso. También esta carencia afecta, aunque no en gran medida su desempeño en los ejercicios de coordinación motora. A veces, en un inicio, en 1er año, manifiestan un poco de inhibición al utilizar su cuerpo como instrumento expresivo a al relacionarse con los otros, pero esta faceta es superada con mayor facilidad.

Docente 3: Generalmente los que tienen bajo rendimiento, señalan que no saben cómo estudiar, dicen que estudian, pero a lo largo de los procesos cuesta ver progresos. Por otra parte algunos señalan que no tienen mucho tiempo para estudiar.

2.- ¿Considera que los porcentajes y las instancias evaluativas son pertinentes para las asignaturas?

Docente 1: Sí.

Docente 2: Si. Abordan diversas habilidades

Docente 3: En general si, habría que acomodar a mi parecer el porcentaje de los certámenes auditivos e incluir otro tipo de evaluaciones (evaluación auténtica).

3.- ¿Existe vinculación entre los contenidos y su aplicación pedagógica? Si así fuese, ¿Qué actividades o metodologías utiliza para este fin?

Docente 1: Sí. Los estudiantes deben realizar diseñar y realizar en grupo micro clases en torno a los contenidos aprendidos en el semestre.

Docente 2: Si. La principal actividad o metodología a través de la cual los estudiantes se acercan a los contenidos, es el juego. Tal vez los contenidos mismos no son los que ellos llevaran al aula en algunos casos, sin embargo, su aproximación a ellos y la vivencia musical los vincula totalmente con el quehacer pedagógico.

Docente 3: En general la vinculación se hace más como una reflexión, faltan instancias donde los estudiantes deban aplicar lo aprendido en términos de “enseñarlo” o realizar una actividad con los contenidos. No existe la vinculación de manera formal, más que la iniciativa propia del profesor y que no constituye una instancia evaluativa considerada dentro de los programas.

4.- ¿Considera pertinente incluir situaciones evaluativas que contextualicen a los estudiantes en su futuro quehacer como docentes?

Docente 1: Sí, pero en forma gradual.

Docente 2: Si. Al menos una vez, se les evalúa la realización de una actividad didáctica con determinados contenidos, la cual conlleva una pauta de evaluación, con los aspectos claves que ellos deben desarrollar en esta faceta.

Docente 3: De todas maneras, de forma más activa.

5.-Según usted, ¿Cuál es la principal o principales causas de bajo rendimiento en estas asignaturas?

Docente 1: Bajo nivel de desarrollo musical temprano y falta de modelos adecuados y motivantes para desarrollar una actitud adecuada en forma inmediata.

Docente 2: Creo que es la falta de seriedad y consciencia para enfrentar la asignatura y la carrera en general, tomando en cuenta que ingresan en su mayoría sin conocimientos musicales y a veces sin las condiciones ideales para la disciplina. Por lo tanto, al ser el ritmo de aprendizaje bastante rápido, el esfuerzo, la persistencia y el hábito de estudio

no siempre los acompaña. Hay que considerar que la música consta de una forma de aprendizaje integral, diferente a todas las otras disciplinas, experiencia que es totalmente nueva para la mayoría del estudiantado, y a la cual deben adaptarse y cultivarla con mucha constancia.

Docente 3: A mi parecer el bajo rendimiento se debe a múltiples factores que se traducen finalmente en motivación para enfrentar los desafíos de la asignatura. La utilización de estrategias de estudio no efectivas, empiezan a afectar las ganas de estudiar al no ver resultados. Por otra parte en esta disciplina el estudio debe ser constante para poder asimilar los contenidos y adquirir habilidades que escapan a lo tangible (dimensión melódica y rítmica de la música)

6.-¿Qué estrategias metodológicas o de enseñanza utiliza en sus clases?

Docente 1:

-Dictados rítmicos con repetición rítmica, percusión de pulsos, memorización y visualización mental.

-Dictados de intervalos con memorización, entonación y revisión oral de clasificaciones.

-Entonación y transcripción de dictados rítmicos melódicos con alternancia de audición, percusión de ritmos y entonación.

-Entrega de modelo de diseño de micro clases de ayudantía con nómina de alumnos encargados para refuerzo de temas escogidos por los estudiantes.

-Diseño de actividades de micro clase de los estudiantes con corrección y entrevista de la docente a cargo.

-Realización de micro clase.

Docente 2: Métodos: Dalcroze, Kodaly, Orff. Estrategias o recursos metodológicos: canciones, juegos, expresión corporal, interacción grupal, y baile.

Docente 3: En general la enseñanza del lenguaje musical, se basa en ejercicios de instrucción y repetición, aunque también utilizo actividades lúdicas para hacer más amena la adquisición de conocimientos.

ANEXO 6.4.3 (Resultados Jefe de Carrera)

Esta encuesta pretende recoger la impresión de usted como Jefa de Carrera de Pedagogía en Educación Musical, respecto al proceso formativo en las asignaturas de Lenguaje Musical I, II, III y IV.

Nombre: Rebeca Sepúlveda

Años en el cargo: 8 años

1.- ¿Cuáles son las principales inquietudes que usted recibe de los estudiantes, respecto al rendimiento de las asignaturas mencionadas?

Los alumnos manifiestan sus bajas evaluaciones por lo rápido que se entregan los contenidos y que algunos contenidos no tienen relevancia para ser aprendidos y enseñados.

2.- ¿Considera las instancias evaluativas pertinentes para las asignaturas?

Si.

3.- ¿Existe vinculación entre los contenidos y su aplicación pedagógica?

Los alumnos vinculan los contenidos que se le entregan, de manera clara para ser entregados y enseñados en su futura aplicación pedagógica.

4.- ¿Considera pertinente incluir situaciones evaluativas que contextualicen a los estudiantes en su futuro quehacer como docentes?

Si.

5.-Según usted, ¿Cuál es la principal o principales causas de bajo rendimiento en estas asignaturas?

Según observaciones, análisis de los bajos rendimientos de las asignaturas de lenguaje, es que no tienen un orden, o forma de estudiar. Además, que su falta de estudio y constancia da como resultado bajos rendimientos.

ANEXO 6.5(TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS POST INTERVENCIÓN)

ANEXO 6.5.1 (Transcripción Informante 1)

Entrevista a: José Antonio Salamanca Troncoso. Edad: 19 años.
A cargo de Cristian Felipe Rubilar Colima. Realizada el 27 de enero de 2016.

Esta entrevista tiene por objetivo recoger información cualitativa respecto al taller de estrategias de aprendizaje realizado por el Docente Raúl Almeida Álvarez, a cargo de la asignatura de lenguaje musical II, en la carrera de pedagogía en educación musical de la Universidad de Concepción.

E: ¿Cuál es tu opinión acerca de la implementación del taller en la clase de lenguaje?

J: Ehm... Es una buena idea, claro que nos ahor... o sea, nos quitó tiempo para el... en la... pasar los contenidos en sí, pero nos hizo recordar ehm... algo que... que creemos saberlo, pero al final, se nos olvida cómo... cómo hacer... estudiar la materia, cómo ser constante en lo que uno vaya haciendo.

E: O sea... eh... lo que tú más valoras es que te recordó cómo hacer...

J: Sí, igual va... O de repente de recordar, o... o nos dicen lo que es, porque uno de repente lo hace sin saber la... (El entrevistador le asiente) Por ejemplo eso de... de asociar los temas con... con ciertas cosas que nos pasan o con la... con ciertos sucesos... en anécdotas que tuvimos cuando lo estudiamos. Eso yo igual lo hacía, pero no sabía que... o sea, no sabía el nombre que se le daba.

E: ¡Claro! Entonces ahora... ¿Pero tú no habías escuchado hablar antes de... de estrategias de apren...? O sea...

J: ¡Sí, sí! pero no lo... nunca lo había... eh... enfocado como lo enfocó el profe aquí po... (El entrevistador le asiente) Como plazo por medio ir haciendo talleres...

E: ¿Y qué fue lo que más te gustó del taller?

J: ehm... eso yo creo que es, la forma en que nos mostraron la... la... las formas que uno tiene de aprender... eh... que yo lo hacía sin saber...

E: Umh... o sea... fue como adecuada la forma de presentar la... como el taller... ¿Fue buena la implementación?... (El entrevistado afirma que sí) ¿Te gustó la forma en que se [hizo]?...

J: eh... lo único sí, el aspecto negativo encuentro yo, es que... eh... se perdió tiempo yo encuentro. En el primer semestre, para los auditivos estaba mucho más preparado, y este mes como... eh, viendo la parte de las estrategias, igual nos ayuda, no sólo a teoría, nos ayuda en el resto de los ramos [igual]. ¡Pero!, en el certamen, al final... (Ríe en complicidad a la expresión del entrevistador, quien anticipa con un gesto lo dicho) lo que necesitábamos era auditivos. En ese sentido, yo encuentro que...

E: Uhm, eso fue lo que...

J: (Siguiendo con lo anterior) Sí, pero al mínimo comparado a lo que aprendimos con estrategias, por no sirve sólo a teoría, sirve al resto... (En entrevistador le asiente) de ramo y pa', pa' [arriba] en general.

E: O sea, ¿Lo aplicaste tú en otras asignaturas? O... (El entrevistado señala que sí enfáticamente) o ¿Lo pretendes aplicar en tu futuro [profesional]?

J: Sí, porque eso ya está aprendido y, se supone que ahora lo tengo que poner en práctica no más, en todo lo que...

E: Eh... ¿Cómo te sentiste al participar en esto?

j: Eh... Bien, sí. Está... compartir con los compañeros ciertas ideas, entender al resto que tiene otras formas aprender, distintas a las mías.

E: Y con el profesor ¿Cómo fue la relación?

J: Con el profe bueno, ahí, muy estricto en su sentido. Si el, me acuerdo... si no traían un papel, no [salen] de la sala no más. (4:00)

E: Era estricto...

J: Sí. Pero... pero encuentro que... eh... aonde no... es constante con la materia y... eso nos ayuda caleta.

E: Fue estricto, pero a la vez ¿Hubo un tipo de relación cordial?

J: Sí pu, en contacto igual buena onda, en todo momento. Nunca malo.

E: ¿Tú te sentiste motivado a participar en las actividades en el momento que se realizaron?

J: Eh, sí, sí, pero, este último mes ya... (El entrevistador ríe entendiendo la situación)

E: Ya ahora... o sea, pero fue igual... algo que se salga de la rutina igual pu... (El entrevistado afirma que sí) de venir a clases, y solfear.

J: Sí.

E: ¡Qué bueno! Eh... y ¿Qué problemas te ayudó a resolver que... cómo se llama... eh, qué problemas pedagógicos te ayudó a enfrentar el taller?

J: Eh... por ejemplo, hay ciertos tips que al momento de estudiar o de leer, nos los sabía, y encuentro que ayudan harto, como anotar al ladito de la hoja una idea importante del autor, o cambiar de color para subrayar ciertas cosas. Porque eso igual hace la diferencia, aunque sea... yo puedo subrayar con un marcador del mismo color, pero ya cambiando de color eh... puedo eh... abarcar más temas y... cambiando color.

E: ¿Tú recuerdas cómo se llamaba esa estrategia en específico, o con que tenía relación?

J: A ver, eso era... está recuperación, apoyo, eh... codificación... no, creo que es codificación. No sé, en verdad no me acuerdo. (El entrevistado se levanta para apagar el extractor de aire, que hacía mucho ruido)

E: Entonces... pero, ¿Recuerdas alguna estrategia en específico? La que más te haya llegado.

J: Eh... no recuerdo, pero... eh, son tips así que rescato, más que el nombre en específico.

E: ¿Tips para recordar? ¿Para la memoria?

J: Sí.

E: Ya... Entonces, ¿Tú sientes que han mejorado tus resultados, por ejemplo... en el ramo por ejemplo?

J; Eh, no sé si mejoraron |o no, pero... ehm... bueno es que bajé las notas sólo porque ya me descuidé de los estudios, pero creo que me hizo darme cuenta de cosas que de repente uno hace sin pensarlas: las formas de estudiar de repente, eso de ser constante... yo siempre lo vine haciendo, pero, ahora me di cuenta que en verdad sirve. No saco nada con estudiar dos horas antes... dos horas antes brígido, en vez de quince minutos todos los días.

E: Con la... con respecto a la optimización del tiempo, como menos es más a veces, (El entrevistado afirma que sí) porque a veces uno se la pasa estudiando y estudiando, pero si estudia mal...

J: Como que hay un minuto ya en que no sirve de nada seguir. (Completando la idea)

E: Claro... las distracciones cuando es el momento de estudiar... (El entrevistado le asiente) Bien, ¿Y qué diferencias tú podrías notar entre una persona que estuvo en el taller y una que no? si... si se te ha dado el caso.

J: Eh... sí... es que hay personas que estudia y les sale, bueno porque, no sé si les enseñaron cuando...cuando pequeños. Pero igual, a pesar de que no estuvieron en el taller, igual tienen un sistema de estudio. Y... pero nosotros salimos favorecidos al menos en el taller porque se nos mostró cómo es en nosotros nuestro aprendizaje, entonces... ahora hay que llevarlo a la práctica no más.

E: Uhm, ¿Y esto te ha servido también para comentarlo con alguien, para ayudar a alguien más? (El entrevistado afirma que sí) ¿Se ha dado ese caso?, de que tú le comentes alguien que no sepa y le dices: oye aprendí esto...

J: Sí, pero yo, así no... no con los términos específicos, pero por ejemplo eso de estudiar menos pa'... en vez de estudiar tan concentrado, estudiar parcialmente, así quince minutos... un día y eso. Eso siempre les he dicho que es mejor que estar un día antes.

E: O sea, ¿Tú les das esos consejos?

J: Sí, de repente...

E: Sí, ¡Es bueno eso! Eh... ¿Tú entonces te has dado cuenta que ha cambiado tu forma de estudiar... tu forma de aprender después de haber hecho el taller?

J: Sí, más que cambiar, así como te dije antes, es darme cuenta de lo que venía haciendo.

E: O sea, ¿Aún no hay una aplicación directa?

J: Eh, una aplicación directa no, pero es porque quizás yo lo venía aplicando desde antes y... y ahora conozco los... el...

E: ¿Lo que estabas haciendo?

J: Sí, eso.

E: Eh... ¿Entonces en qué sentido te ayudó o perjudicó?

J: Eh... ahora sé aquellos tips que le puedo dar al resto también, o que yo mismo sé.

E: O sea, ¿Te sirve para tu área pedagógica?

J: Claro, obvio.

E: Si pu, además que después eso igual te lo van a pasar más adelante en otros ramos, si es que no te lo están pasando ya... psicología...

J: Sí, ahora nos tocaba, pero por el paro no nos pudieron hacer...

E: Después vas a estar clarito con eso, porque ya lo viste... (El entrevistado afirma que sí) Es bueno eso. Entonces, tú... No hay una gran diferencia por el hecho... o sea, de cómo era antes a cómo es ahora por el hecho de que tú ya lo aplicabas.

J: Sí, encuentro que lo aplicaba no sé si de forma [innata] o sino porque me lo... me lo inculcaron cuando chico... No sé en verdad, pero ya tenía algo de eso.

E: Uhm... Sí pu, en tu... en tu estudio anterior ya te iba bien... (El entrevistado afirma que sí) ¡Qué bueno!... Y... Entonces, ¿Pero encontraste alguna que quizás no hayas aplicado o conocido?

J: Es que, de verdad hay hartas cosas que yo no aplico de las que aparecían en la... y... pero, aplico una en específico. Por ejemplo, me acuerdo de una... un taller donde nos hicieron diferenciar entre personas pragmáticas, teóricas... me acuerdo que quedé con alguien más... [solo]. Y me identifiqué con eso, que soy... prefiero estudiar solo que con otras personas, y creo que hay personas le es mejor estudiar con otras, en ese caso yo no... prefiero estudiar a solas las materias.

E: Y cuando... cuando pasaron estas estrategias que tú no... no aplicas generalmente, ¿Te sentiste motivado a aplicarlas, como a... a llevarlas a la práctica?

J: Ehm... en verdad creí que es bueno conocerlas, pero me sentía a gusto como estaba... como lo estaba viniendo haciendo... [¿?]

E: Eh, ¿Tú recuerdas qué estrategias... o sea, qué recursos, qué técnicas, qué métodos utilizó el profesor en el taller... para llevar a cabo el taller?

J: Eh... No, no sabría decirte.

E: Eh, ¿Las actividades que se realizaron en el taller?, o sea, qué se hizo.

J: ¿Qué actividades?

E: Claro.

J: Me acuerdo de una actividad buena. Eh... Nos quedamos ciertos alumnos en la sala, y nos hicieron leer un texto. Y después, eh... un alumno que estaba afuera, o sea eran 3 afuera, y el entró y leyó el texto también. Y... y después, los otros dos entraron y tenía que contarle el texto, y él deformó la historia porque no captó nada de la... Y nosotros sabíamos, porque... la deformó, porque teníamos el interés de saber si él se la iba a contar bien al compañero que estaba afuera. Y eso fue como... creo que la focalización, lo de la atención... Y Olvidó hartos aspectos, y después el otro compañero se lo tenía que contar a otro, ¡Y más se deformó la historia! (Se ríe al recordarlo) Como el... el juego del teléfono [¿?].

E: Usa como una estrategia grupal... ¿Los hacía trabajar harto en grupo?

J: Sí, sí.

E: O, por ejemplo, no sé ¿Mostrar cosas, videos, esas cosas también?

J: Sí pu, sí, un video de motivación... ¿Cómo es que se llamaba?... *El circo de las mariposas* parece.

E: El circo de las mariposas, sí, es bonito...

J: Sí, eh... ¡Es cuático!

E: Ese te demuestra que cualquier persona si se lo propone puede hacer lo que sea.

J: ¡Sí pu! Nuestros problemas no son nada comparados con los del resto... de otros.

E: Sí pu. Eh, y si tú fueras el encargado del taller, ¿Qué le agregarías como para mejorar la experiencia?

J: Ehm... a ver... quizás, ehm, en algunos momentos fue muy teórico el... esto. Y aunque haya sido teórico a mí se me olvidaron hartos términos, que tam... además no era evaluado ni nada... eh, quizás hubiera sido mejor eso; marcos teóricos hacerlos más didácticos, como en algunas clases los hizo. Como en el... en ese cuento que nos... o cuando veíamos videos. Pero hay ciertas clases que fueron muy... con un 'power' [¿?].... y a mí me entra, pero como no lo evaluaron... (el entrevistador le asiente) entonces...

E: Se va rápido...

J: Sí pu.

E: Sí pu, ¿Quizás mucha... mucho concepto?

J: ¡Claro! Sí.

E: (Riendo de un silencio largo) Está bien. Y... ¿Te gustaría agregar algo como para finalizar? ¿Algo que no se haya dicho, que no se haya preguntado, que te gustaría señalar?

J: Eh... Sí, creo que es bueno que... que se vaya haciendo, sobre todo en los alumnos de primer año pa' que después eh... sigan con... pongan en práctica lo aprendido. Quizás en el primer semestre es mejor aún.

E: Como una forma de nivelación.

J: Claro. Para que entiendan que la universidad no es tan fácil como... como era el colegio. Sí, eso a mí me... igual me di cuenta que pensaba que iba a ser fácil aquí pu, por el hecho ya de ser músico, pero hay que estudiar hartito, y estos métodos, las técnicas de aprendizaje son... son importantes para eso, tenerlas en cuenta.

E: Sí, ¡Qué buena!... Buena opinión, ¡Me gustó! (Entre risas de ambos) Ya, muchas gracias (...)

ANEXO 6.5.2 (Transcripción Informante 2)

Entrevista a: Danyella Schaaf Castagnoli. Edad: 24 años.

A cargo de Cristian Felipe Rubilar Colima. Realizada el 27 de enero de 2016.

Esta entrevista tiene por objetivo recoger información cualitativa respecto al taller de estrategias de aprendizaje realizado por el Docente Raúl Almeida Álvarez, a cargo de la asignatura de lenguaje musical II, en la carrera de pedagogía en educación musical de la Universidad de Concepción.

E: ¿Qué opina de la implementación del taller de estrategias en la clase de lenguaje musical dos? ¿Cuál es tu opinión?

D: Eh, yo pienso que sin duda fue bueno, o sea, no hay... no hay modo de negarlo. Porque nos hizo pasar de un estado a otro po, de un proceso de... de estudio a otro que sí tenía resultados. Y en ese sentido fue importante porque nuestro... nuestra sección era sección de personas que habían repetido... habíamos repetido varias veces, yo era la tercera vez que tomaba el ramo, y había una persona solamente que nunca había hecho el ramo, o sea, todos éramos repitentes. Y... y los contenidos y la práctica era la misma que los años anteriores ¿Cachay?, era lo mismo. Entonces la diferencia en que... esta vez aprobáramos la mayoría, está en que hicimos esto po, así como aprender a estudiar. Y es posible que hayamos como tiempo de la clase en hacerlo,

pero... era me... o sea, para mí significó más o fue mejor, eh, perder entre comillas ese tiempo de la clase, no practicando solfeo, pero, eh, aprendiendo a hacerlo mejor y poder hacerlo en la casa y no perder diez horas tratando de estudiar un solfeo, sino que hacerlo como... como debería ser.

E: O sea, ¿Tú aplicaste eso?

D: Sí pu, sí pu yo... o sea, es que... el, era tan buena como de hacernos aprender a aprender porque uno en colegio, o sea, para mí el colegio fue como... pasar no más po. No se estudiaba, no se hacía nada, si el colegio era súper fácil. Y llegar acá y.... y llegar a estudiar un lenguaje que es completamente desconocido po, no es como estudiar el lenguaje y la matemática, cosa que hiciste en el colegio pu. Yo, cuando la primera clase, no sabía lo que era un pentagrama, no sabía dónde iban las notas, nada. Me acuerdo que me tocó el primer día con el profe Cifuentes, y hizo un dictado, era como... eh, 'Do Re Mi, Re Do Re Mi'... esas tres notas, y yo no sabía cómo escribirlas en un pentagrama y escribí el nombre de las notas abajo, así como 'Do Re Mi'... ¿Cachay? O sea, no sabía... sabía menos que nada. Entonces... estudiar algo completamente diferente, y sin nunca haber estudiado, para mí era imposible. Y aprender técnicas significó que yo pudiera aplicarlas y darme cuenta de que en realidad a veces hacía cosas sin... sin hacerlo a conciencia, que me ayudaban en lenguaje pu. Por ejemplo, escuchar la música que me gusta y tratar de sacarla, o estudiar, por ejemplo, no sé, me gusta la salsa y la salsa tiene caleta de síncopas, y así fue como estudié la síncopa pu, eh... (El entrevistador intenta realizar otra pregunta, pero el entrevistado continúa con la idea) percutiendo todas las partes de la salsa... espera... Entonces como que empecé a aplicar cosas que no se me habían ocurrido pu, y que antes las hacía como al 'tuntún'.

E: O sea que hubo una aplicación, ¡Qué bueno!... Ya, entonces ¿Tú habías escuchado antes hablar de estas estrategias de aprendizaje?... ¿Antes del taller?

D: Eh, sí... sí, había ido a un curso de estudio eficiente y otras cosas que hacen acá en la U, pero nunca lo había visto como aplicado a lo que hacemos. Por ejemplo, eh, yo soy buena para leer y ese tipo de cosas, entonces lo de educación igual me gusta más y lo practico más, y... pero los ramos son increíblemente fáciles, pero si tengo que tomar así como un tema complejo y desglosarlo como teóricamente, eh... como en lectura, pa' mí es fácil pu, y en eso lo aplico, o sea yo hago resúmenes todo el tiempo y después se los distribuyo a mis compañeros pa' que puedan estudiar pu, en historia y eso. Pero, con lenguaje no sabía cómo hacerlo...

E: Aplicado a la música...

D: Sí pu.

E: Claro, sí. Bueno, entonces ¿Qué es lo que más valoras de todo este taller'?... Lo que más te gustó.

D: Umh, la confianza. La confianza que nos... que nos dio el profe, porque lo que se daba aquí en este curso era súper, súper especial, que nunca, nunca me había pasado en todo el tiempo en la escuela en los lenguajes y en ninguno de los ramos de la escuela, porque en la escuela existe la... esa como... cultura organizacional de la competencia ¿Cachay? Así como, 'yo soy mejor que tú', y, y así como, ehm... implícitamente; o sea, no vengo yo, Danyella, y te digo 'oye, yo soy mejor que tú Cristian', o al revés ¿Cachay? Pero sí hay como cierto estatus y hay personas que les va más bien y así pu, así es, se favorece la competencia. Pero, en el curso el profe hizo potenciar el compañerismo po, y eso nos unió caleta, o sea, hicimos un grupo en Facebook, en Whatsapp, y todo para que los solfeos, las dudas... Entonces, al final fuimos como un equipo, teníamos la confianza de que, de que podíamos equivocarnos porque nos conocemos y además el profe, eh... nos tiraba pa' arriba, nunca nos decía, así como 'ustedes no sirven pa' esto', eh, 'son malos' o...

E: O sea, ¿Hubo una buena relación?

D: Claro. O sea, en el momento en que nosotros lo hacíamos mal, por ejemplo, el profe decía, así como 'Ya, practíquenlo más', siempre en positivo. Entonces, eso se valora po, y lo... y yo creo que es lo que nos faltaba a nosotros porque la mayoría de nosotros, eh... teníamos así como hartos problemas con el miedo, con el miedo por ejemplo de estar en la clase, de que te pregunten algo, pero así nivel pánico ¿Cachay?, y que el profe nos dé la confianza de poder equivocarnos, y... y como responder las dudas, eh... yo creo que es lo que generó el cambio, más que conocer las estrategias ¿Cachay?, porque al final ese fue el cambio po, tener confianza con el profe y poder decirle 'me cuesta esto', o no sé po, yo cuando hacía mi... inventaba mi estrategia, eh, le podía preguntar y no sentía vergüenza, así como 'profe, ¿Qué tal si hago esto?', 'está bien o está mal, mejora esto'.

E: O sea, ¿Cambió un poco el rol?

D: Sí po, eh, él era mucho menos jerárquico, y más horizontal...

E: ¿Más activo por parte de los estudiantes?

D: Sí pu. Entonces, como que podíamos... el profe nos guiaba, y nosotros íbamos adecuándonos a nuestro ritmo po y al ritmo del curso. No es como cuando te están exigiendo y tú sientes que no puedes y te frustras, y sientes que ya no puedes más pu.

E: Uhm, ¡Qué bueno! Entonces, ¿Cómo te sentiste al participar de las sesiones del taller?

D: Me sentí bien. Me sentí más que nada como creciendo.

E: ¿Sentiste entusiasmo? ¿Motivación?

D: Sí pu, caleta... sí.

E: Eh, ¿Y qué clase de problemas pedagógicos te ayudó a resolver el taller?

D: Eh, el miedo, así como el pánico... como el, el nervio antes del certamen, eh... el aprender a, a tomar como... a ocuparme y a no preocuparme, como a tomar cada cosa a su tiempo. Pongamos, si tengo un solfeo, y antes lo intentaba hacer y llegaba a una parte difícil y no podía, y partía del inicio, como enfocarme en la parte difícil y después poder hacerlo... trabajar más sistemáticamente ¿Cachay?, que a mí no se me había ocurrido...

E: Ordenarte más...

D: Claro, y... y igual tener una mejor relación como con, con la "escuela". Tener un... como valorar un poco más eh, lo que se hace acá, ¿Cachay? Como tomarle un poco de cariño al lenguaje, que yo no lo tenía. Y es más que nada porque yo siento que el ambiente es tóxico cuando uno intenta competir pu. Entonces... que, que por ejemplo hayan profesores que quieran hacer un cambio ¿Cachay?, y que hagan el cambio, porque una cosa es el discurso y la otra cosa es hacerlo, que ellos generen el cambio, que sean agentes de cambio, implica que mi visión es de esperanza. Como que... que la escuela puede cambiar y que puede ser una escuela de música y no una "prisión" ¿Cachay?

E: Uhm, eh... ¿Alguna estrategia en específico que quisieras mencionar, que te haya servido más o que se te haya quedado en la cabeza?

D: Uhm... De las que vimos, ese juego que hicimos. Hicimos un juego donde teníamos que hacer, así como decir las funciones armónicas de... del, de las escalas, y ganábamos décimas y hacíamos... uhm... era divertido. Y de lo que usaba en la casa... eh, aplicar. Hicimos, Hicimos como una cosa del estilo de aprendizaje, y nos hizo como inventar estrategias para poder aplicarlas a nuestro estilo, y eso me ayudó harto.

E: Según tu opinión ¿Qué diferencias podrías notar entre un alumno que participó en el taller y otro que no participó en el taller?

D: Eh, primero que todo, que salta a la vista, es el rendimiento. Y segundo, es como... la valoración. La valoración al curso, porque... a mí me pasaba pu. Yo antes... eh, decía: 'Putá teoría', y como que empezaba así: 'Ay no quiero ir, maldición'. Si me quedaba dormida, no sé po, y alcanzaba a llegar justo o llegar un poquito tarde me rendía al tiro, como: 'No, no voy a ir. Ya no fui ya'. Y me eché un millón de veces la

cuestión por asistencia. Pero yo me despertaba y podían ser las ocho, y entraba a las ocho quince, y yo corría por el mundo pa' llegar a la clase porque sentía que era valioso po. Si me la perdía, no es como que me iba... me iban a retar no más, sino que era una motivación más allá po, si me la perdía no iba a avanzar con el resto, entonces iba a quedar atrás y iba a tener que ponerme al día. Era como, voy a venir así al mundo....

E: O sea cambió tu perspectiva...

D: Sí pu.

E: ¿Y esto te ha servido para tú ayudar a alguien más con las estrategias?... O sea, a través de lo que tú aprendiste en el taller, entregárselo a otras personas.

D: Primero a los del curso. Así como te decía, nosotros tenemos como un grupo de Whatsapp, y ahí, supongamos, la Naty me mandó un...un, una rítmica que no podía hacer, y yo se la respondí con... con, así con una forma que nos había enseñado el profe, como de... ya, de resolver la cuestión rítmica. Y... y se la mandé, y le sirvió pu. Esa es como... aún no la he aplicado pa' afuera. O sea, lo que hago yo pa' estudiar, estudio con mi pololo ¿Cachay?, él toca bajo y estudia y yo le voy ayudando con la lectura, pero no algo muy sistemático porque yo igual tengo un montón de cosas que estudiar, entonces, eh, no me doy siempre el tiempo po, es como, cuando él tiene dudas me pregunta y yo le ayudo y ahí solfeamos a veces.

E: ¿Te sentiste motivada a aplicar lo aprendido en el taller?

D: Sí pu. sí.

E: ¿Lo has aplicado en alguna otra asignatura?

D: La verdad es que no, porque las otras asignaturas que estoy tomando no requieren de tanto estudio, de hecho, yo siento que no requieren de estudio, como que se me hacen fácil. Y no quise tomar Instrumento, por esa misma sensación como de presión, que no podía soportar tanto el semestre pasado. Entonces lo tomé y lo boté, no estaba dispuesta, así como a estar torturándome... Y lo tendré que tomar en su tiempo.

E: Ehm, ¿Crees que esto te podría servir a futuro en tu desempeño laboral?

D: ¡Sí!, definitivamente.

E: ¿Por qué?

D: Porque... es súper esencial aprender a aprender pu, y uno lo hace a medida que va creciendo, pero... como te decía denante, uno no lo aprende en la música porque el

lenguaje musical, por lo menos cuan... donde yo estudié no se trabajaba; teníamos música, pero hacíamos otro tipo de actividades. Entonces... eh, el día de mañana cuando yo tenga que enseñar, eh, va a ser necesario que los niños aprendan otras técnicas, diferente a las, con las que estudian matemática, lenguaje, ciencia... Que la repetición o ese tipo de cosas no basta po, necesitai como un dominio. Es lo mismo que aprender a leer, tenís que aprenderte cada una de las letras, y después empezar a juntarlas de a dos, después empezar a juntarlas en palabras, y así.

E: O sea, para que... ¿Para poder enseñar tú a otras personas a que aprendan a aprender?

D: Sí.

E: Eh..., ¿Qué estrategias recuerdas que enseñó el profesor en la clase?

D: Ehm, hicimos ese juego, hicimos lo del... ¡Ah!, ¿De las que vimos en el taller o cómo...? (El entrevistador le asiente) Ah ya. Hicimos un juego, hicimos un subrayado, trabajamos haciendo esquemas, ehm... eh, ¿Qué más hicimos?... no me acuerdo más... ¡Ah! vimos eso de los estilos de aprendizaje, eh... vimos un video sobre la motivación, eh... trabajamos con... el... lo socio-afectivo, así como cómo organizar nuestro tiempo y nuestro espacio de estudio, eh... ese tipo de cosas.

E: Eh... Según tu opinión, ¿La forma en la que se abordó el taller es la adecuada? ¿Fue pertinente, o fue suficiente por parte del docente?

D: Yo creo que sí porque el profe hizo algo súper especial que, eh... que podría haber sido diferente. Por ejemplo, podría haber aplicado, así como algo estandarizado pu: 'Aprendan tal y tal estrategia'. Pero lo que él hizo fue medirnos y después trabajar las cosas en las que nosotros estábamos falentes. Entonces, yo creo que por eso pudimos aprovecharlo mucho porque a todos nos hacía sentido, todos estábamos fallando en lo mismo...

E: Lo llevó a la práctica...

D: Sí pu.

E: Y si tú fueras, eh... la que está realizando e taller, ¿Le agregarías algo para complementarlo?

D: Eh... le agregaría como más...más, más cosas lúdicas, porque siento que... el... lo lúdico, así el... la atmósfera del juego hace que uno se relaje más y como que pueda asimilar sin... sin tener, así como, sin estar pensando en que tiene que asimilar, o sea, uno jugando aprende. O sea, yo creo que... yo pienso eso de la educación, que uno desde guagua jugando aprende... Es la forma más fácil y más natural de aprender...

Cosas más lúdicas igual, como esos juegos que nos hacía hacer, o cuando regalaba décimas, eso era divertido.

E: ¿Te gustaría agregar algo que no se haya preguntado? ¿Algo que... alguna opinión que quisieras dar?

D: Eh, ya se lo comenté, lo... se lo comenté al profe, pero igual no está demás. Que yo pienso que el aprender a aprender debería desarrollarse siempre po, porque esta carrera es difícil de aprender a aprender, y porque igual hay ramos que debería estar enfocados a ello po, como orientación y eso. Y que por... así como por voluntad de los docentes, son de otra índole. Y yo creo que eso aumentaría... o sea, bajaría mucho el nivel de deserción de la carrera, que es súper alto.

E: Claro, ¿Que les hagan una nivelación al llegar?

D: Sí... Ni siquiera una nivelación de contenido, sino que, eh, poder trabajar como estrategias de estudio para poder aplicarlo a la teoría y a los instrumentos.

ANEXO 6.5.3 (Transcripción Informante 3)

Entrevista a: Hernán Valenzuela Figueroa. Edad: 30 años.

A cargo de Cristian Felipe Rubilar Colima. Realizada el 27 de enero de 2016.

Esta entrevista tiene por objetivo recoger información cualitativa respecto al taller de estrategias de aprendizaje realizado por el Docente Raúl Almeida Álvarez, a cargo de la asignatura de lenguaje musical II, en la carrera de pedagogía en educación musical de la Universidad de Concepción.

E: Primera Pregunta: ¿Qué opina..., ¿qué opinas! (Ahora en un tono más jovial y cercano) sobre la implementación del taller en la clase de lenguaje?

H: Bueno, igual fue bueno, fue bueno..., fue práctico, eh..., a través del taller igual como pu..., quizá pude..., detectar ciertos elementos que a veces no favorecían mi..., mi forma de estudiar pu..., eso. Y..., y en realidad i..., identificarlas y como también mejorar..., mejorar o revertir esa situación pu.

E: O sea, ¿Te ha ayudado a mejorar?

H: Sí, igual un poco. Sí...

E: Ehm, ¿En qué se nota eso? ..., ¿La mejora?

H: En... ¿Cómo se llama?, de pronto cómo, cómo poder abordar ciertos..., ciertas temáticas, ciertos..., ciertos temas de...

E: O sea, ¿Se te hace más fácil? ¿O no?

H: Quizá [anduvo] más fácil, pero..., pero ya por ejemplo sé que para..., para estudiar ciertos, ciertas cosas qué debo hacer pu. Es como..., o como..., como abordar, como abordar ese estudio.

E: Uhm..., ¿Te ayuda como a planificar?

H: Claro, sí.

E: Ya, eh..., ¿Tú habías escuchado antes de estrategias de aprendizaje?

H: Eh, sí.

E: Y..., Pero en..., ¿En qué contexto?

H: En el contexto universi..., la universidad, los ramos..., en los ramos [con temas]..., con estrategias.

E: ¿Y en lenguaje musical?

H: Eh..., no.

E: ¿Nunca?

H: No.

E: ¿Y qué te parece eso?

H: Eh..., bueno..., ¡Bueno!, y..., pero..., igual siento que es como un..., un terreno poco explorado quizá. Eh..., porque a veces se..., se pueden..., o se exponen los temas eh..., de las estrategias de aprendizaje, eh, quizás como más referido a materias más duras a veces, como más..., no sé..., a ver quizá otros estudios, no sé..., como por ejemplo estudiar historia ¿Cachay?, pero cómo tení que abordar la lectura de un libro por ejemplo, o..., cómo tener esa comprens..., esa comprensión lectora de un tema que [hay] como abordarlo. Pero, por ejemplo, igual la música tiene un..., creo yo igual que es como..., eh, algo que es súper distinto a abordar que, no sé..., quizá por ejemplo estudiarse un libro...

E: Uhm. ¿O sea que no es tan adecuado el contexto para aplicarlo?

H: Por digo que es como un, un..., e una..., eh, quizá le falta un poco más de exploración en el pun..., en, en la temática hacia la música..., (El entrevistador le asiente) referido como al, al área de la música, como...

E: Claro, pero..., ¿Te parece positivo que se haga...?

H: ¡Sí pu!

E: ¡Ah!, ya.

H: Claro que sí, porque..., o sea, igual dentro de todo obviamente se pueden rescatar cosas que son, que son aplicables a la..., al..., a la temática de la música pu, bastante... (El entrevistador le asiente) Pero igual hay otras que quizá, no sé pu, son como súper..., abstractas a veces.

E: ¿Qué fue lo que más te gustó del taller? ¿Lo que más valoraste?

H: Ehm, lo de..., reconocer mi..., reconocirme a mí igual pu. Sí, saber cómo también..., eh, eva..., evaluarme un poco como mi estudio. Evaluarlo, cómo estoy estudiando y cómo, y cómo..., y [juzgar] si es provechoso ese..., ese, ese quizás ese, ese tiempo que estoy invirtiendo en esa cantidad de estudio ¿Cachay?, porque a veces, no sé, por ejemplo..., eh, de pronto..., el tema de los distractores, por ejemplo. O sea, por ejemplo [a veces] identi..., identificar ciertos distractores que eran..., por ejemplo, es importante que entre comillas me hacía..., me hacían alargar un poco más el tiempo de estudio, o el tiempo que yo me dedicaba a estudiar. Y..., y, y el identificarlo igual me ayuda como a..., a optimizar un poco el tiempo.

E: A optimizar el tiempo..., sí. ¿Planificar?

H: Planificar..., [¿?].

E: Uhm, bien. Eh..., ¿Hubo algo que no te gustara del taller? ¿Algún aspecto negativo?

H: No sé, quizás, eh..., el tiempo quizás que dedicó en las horas de teoría, como... Pero, dentro de todo lo, lo que es la aplicación del taller, encuentro que igual es super bueno pu, sobre todo pa'..., para..., para un ramo como es teoría.

E: Eh..., ¿Cómo te sentiste al participar de las sesiones?

H: Ehm..., bien... Al menos como, me sirvió como, no sé, [cómo van] mis compañeros ¿Cachay?, como [¿?]...

E: Eh, como un buen..., ¿Cómo fue la relación con tus compañeros, con tu profesor?
Fue...

H: ¡Buena!, buena, sí.

E: ¿Cómo lo describirías con otra palabra?

H: Uhm..., amistosa.

E: Amistosa... Eh..., bien. Entonces te sentiste..., ¿Cómo te sentiste?, o sea, ¿Cómo describirías eso..., ese...?

H: Eh..., provechoso y eh..., y bueno en realidad, no sé, que..., [¿?].

E: ¿Cuál fue tu sensación?

H: Eh..., bueno, igual un poco me..., me sacó un poco de la..., de lo..., de la forma en yo había tenido teorías, por ejemplo, anteriormente. Por ejemplo, en otras teorías no..., o la, las veces anteriores que había tomado teoría no..., no, no se hacía esto pu. Entonces era como, igual un poco..., un poco como romper el hielo también, como del..., de la, del ramo, así como, del ramo duro así, estar estudiando lo que es la teoría, a esto que igual de cierta forma ayuda a..., a enfo..., a enfocar el estudio, a saber cómo enfocar, a saber cómo enfocar la materia o..., pa', para poder digerirla.

E: Y haber roto ese hielo, por así decirlo, te hizo sentir..., ¿De qué forma?, o sea, ¿Cuál fue la, la sensación que te genera?, ¿Cuál fue la..., la emoción, la...?

H: Eh..., me hizo sentir más a gusto igual...

E: Más a gusto...

H: Sí, a gusto con la... (Se queda en silencio).

E: Eh..., ¿Han mejorado tus resultados entonces..., en el ramo?

H: No tanto..., (Comienza a reír). No tanto como esperaba. Creo que igual pude..., pude haber dado un poco más.

E: Uhm, pero eso ¿A qué lo atribuyes?...

H: Pero..., igual creo que igual mejoré, mejoré aspectos. O sea..., pensando en mí, an..., o sea, antes de entrar al ramo, y lo que aprendí, [por ejemplo], hasta ahora igual me ha servido.

E: Eh..., ¿Te acuerdas como de alguna estrategia en específico que te haya llegado más, o te haya interesado más, te haya llamado la atención, o hayas aplicado más?

H: Eh..., sí pu. Como planificar mi estudio, sí pu..., planificarlo así, por ejemplo, hacer esquemas: 'ya ¿Qué tengo que estudiar?', ¿Qué cosas tengo que...?, por ejemplo, ya, pa' la semana, por ejemplo, 'ya. ¿Qué tengo que tener pa' la semana?'. Y ver, no sé, por ejemplo, los tiempos que..., que estimaba yo a..., como pa'..., pa' poder desarrollarlo, no sé po. O pa'..., pa' poder estudiarlo y asimilar también los contenidos.

E: ¿Y esa planificación se dio también en otras asignaturas?

H: Uhm..., sí igual una [¿?], no sé po, en rítmica por ejemplo...

E: O sea, ¿Cuándo tú planificabas tu semana era..., como de todo?

H: Sí pu, de todo.

E: Ya. Eh..., según tu opinión, ¿Qué diferencias podrías notar entre una persona que estuvo en el taller, que participó de él, y otra que no lo hizo?

H: Uhm..., quizá no [tuviera] autoconocimiento., eh..., eh..., de sí mismo también pu, de saber qué..., quién eres o, o..., o cómo estás estudiando {por ejemplo}, porque a veces uno..., no sé, quizás yo mismo de repen..., de pronto, antes de entrar como que ya, estudiaba no más, como a ciegas así, como que..., como lo que, lo que me acordaba que tenía que hacer así. Y a veces se me iban algunas cosas ¿Cachay?, entonces era como estar haciendo malabares con los..., con las horas de estudio pu, o con el tiempo de estudio pu ¿Cachay?, como..., voy pa', voy pa' acá, voy hacia el lado..., pico acá, pico allá, pico acá.

E: Y..., esto te..., lo que has aprendido en el taller, ¿Te ayuda..., te ha ayudado a..., como a..., a, a ayudar otras personas? ¿Mejorar sus estrategias?

H: Eh..., ¿De yo..., yo, yo ayudar a otras personas? (El entrevistador afirma que sí). Por el lado de la afectividad quizá sí pu, De pronto, igual, como apoyar a los compañeros ¿Cachay?, por ejemplo, el saber..., saber que..., no sé, por ejemplo, decirle a un compañero que algo hizo bien. O sea, y también ayudar..., ayudándole en las cosas él hizo mal. Pero, por ejemplo, también decirle también los aspectos que son buenos ¿Cachay?, igual..., eh, valo..., eh, hace, hace valorar más a la persona, o que la persona también se valore y se sepa también poder..., poder mejorar también.

E: Entonces, ¿De qué forma ha cambiado tu propia manera de estudiar y de aprender? ¿Ha cambiado de alguna forma..., desde antes a después del taller?

H: Sí pu.

E: ¿Sí?, ¿Y en qué sentido fue el cambio? ¿De qué manera te afectó ese cambio?

H: Ehm..., la organi..., ehm, la organización. Y [¿?] organización.

E: Pero..., o sea, de que ma..., si fue como positivo o negativo el...

H: Positivo.

E: Positivo... Eh..., ¿Qué diferencias hay por ejemplo desde antes a después? O sea, esto con respecto a..., el..., (Alguien abre la puerta de la sala). Ya, tú me hablaste de la planificación, esto te ayudó a planificar más..., (El entrevistado afirma que sí) ya, sí. ¿Te sentiste motivado entonces cuando..., (El entrevistado vuelve a asentir) al aplicar lo aprendido?

H: Motivado.

E: Eh..., ¿Y qué..., tú te acuerdas de los recursos que utilizó el profesor? ¿Las estrategias, las técnicas, las cosas que utilizó en el..., para realizar el taller?

H: Bueno, lo enfocó a distintos, eh..., como por distintos puntos. Como..., (El entrevistado se turba y ríe) como, no sé por ejemplo la asi..., la asimilación, eh...

E: O sea, ¿Eso fue la materia que pasó? (El entrevistado le asiente). ¿Pero las actividades que se realizaron? ..., O las dinámicas que se dieron.

H: Eh..., las dinámicas..., bueno..., eh, me acuerdo que nos hizo leer un cuento, que donde teníamos que [interpretar]. Nosotros, eh..., teníamos que eh..., era, era como el juego del..., del teléfono; cuando entrega un mensaje, que por ejemplo, el lee..., ya: leía un cuento, le dices el mensaje a otra, esa persona se lo dice a otro, y el, y el, el otro al siguiente, entonces te vas dando cuenta de cómo se va..., eh..., se va como transformando la historia en cierta forma de, del mensaje original a..., a lo que fue al final. Me acuerdo que fue u, una de esas. Y en cierta forma igual cada historia tenía una moraleja, así como..., como de auto superación también... También eso igual ayuda mucho... (El entrevistador le asiente), el..., el, el hacer sentir que la persona igual puede..., puede, puede mejorar su [¿?].

E: ¿Y qué otras actividades se realizaron?

H: Fue..., eh..., bueno, hicimos un papelógrafo, donde teníamos que..., eh, esquematizar, por ejemplo, hacer esquemas de..., eh, de algunos temas con respecto a la música. Por ejemplo, cómo explicar la música, explicar la..., he, no sé, una escala, una escala mayor, una escala menor. Eh, pero hacerlo súper didáctico, hacerlo en

forma esquemática, como pa', pa saber cómo ordenar la, la información me imagino, no sé. Pa' hacer como..., [¿?]

E: ¿Trabajaron en grupo?, ¿Individual?

H: En grupo.

E: En grupo.

H: Sí, en grupo.

E: ¿Y alguna otra actividad?, o sea, ¿Alguna otra cosa que se haya hecho? ..., ¿Se mostró algo?

H: Eh, unos videos. Videos también, de auto superación. Eh..., y dentro del mismo video igual pu, era como rescatar, eh..., rescatar como la moraleja del video.

E: Claro, todo tenía que ver con el aspecto emocional (El entrevistado afirma que sí). Ya, eh..., según tu opinión...

H: Nosotros tuvimos hasta una..., un..., una convivencia igual con el profe, ¡ja! Él fue, fue bueno porque fue..., quiebra como en cierta forma esa..., esa..., ese hielo que a veces existe, o sea barrera existe entre alumno y profesor. A veces, no sé, hay profesores que se ponen como..., demasiado como en el papel, se toman demasiado en serio el papel de profesor. Eh, y..., dejan un poco como de lado quizá la, la..., lo, lo humano de..., de la relación pu, de alumno profesor. Y obviamente, no sé, igual el profe de pronto ten..., tenía buena..., buena..., eh, una buena relación con la mayoría [de los alumnos], por lo mismo.

E: ¿Fue más humano?

H: Sí pu, sí.

E: Bueno, eh..., según tu opinión, ¿Crees que la forma de abordar la enseñanza de las estrategias fue adecuada por parte del docente?

H: Ehm, sí. Pero la mejoraría ¡Ah!, [¿?], podría mejorar, por lo que, que quizás te decía al principio, que es como buscar como la forma de enfocarla, o..., o de ser más específico con respecto a la, al área musical.

E: O sea, según..., según tu opinión, fue bueno, pero se podría mejorar (El entrevistado afirma que sí). ¿En qué aspecto, en qué sentido fue bueno?

H: El..., bueno, en lo que nos dejó po, así como de..., de igual saber, eh..., eh, ¿Cómo se llama?, eh..., tener, tener conocimiento como de estrategias de aprendizaje.

E: Pero con respecto a la forma de plantearlo, a cómo se hizo la..., la, cómo se hicieron las actividades.

H: Eh..., no, bien, no sé..., quizá, no me, no me, no me..., es que no tengo otra referencia como para..., como pa' poder decir: 'Oh, quizá pudo haber sido mejor de tal forma'. Quizá, lo que te..., lo que [te podía decir], eso. Era como, quizá enfocarlo un poco más en la música, pero dentro de todo igual se entendía super bien lo que, lo que decía el profe pu.

E: Y si tú fueras el encargado, ¿Qué le agregarías o le quitarías?

H: ¿Qué le agregaría?

E: O le quitarías.

H: O le quitaría..., eh...

E: Como para mejorar.

H: Uhm..., quizás, así como ir hacién..., quizá que durante el semestre hubiesen habido como, bueno dentro del mismo taller, quizá lo vieron, pero periodos de..., de, de auto examinación. Y así como, no sé, ejemplo, ya: al mes, o a, o a las tantas semanas..., eh, cual, cuáles han sido tus a..., por ejemplo lo mismo que está haciendo ahora, de uno autoevaluarse y ser cuáles han sido tus avances y todo eso.

E: ¿Haberlo hecho más periódicamente?

H: Sí pu, [periódicamente entonces].

E: Buena idea...

H: Como pa ver quizá, eh..., pa'..., pa' identificar realmente a veces los puntos que a uno le afectan de repente [¿?].

E: Eh..., para finalizar ¿Te gustaría agregar o decir algo que no se haya dicho o se haya preguntado?

H: Eh..., no que, bueno, dentro de lo..., de..., de lo que fue el taller, creo que es super bueno, quizá para, como para la carrera de música o co..., para uno mismo como profesor, eh..., poder..., ya plantearse este tema de las estrategias de aprendizaje pu, como..., como, bueno partiendo por uno, y partiendo en cierta forma en conocer a tus

compañeros y cómo lo aplican ellos, como..., porque, no sé, todas las personas somos distintas, pensamos distinto y, y apren..., aprendemos distinto también po. Entonces..., como, eh..., ya, ya me, empezar a, a..., a, a, a acercarse a este tema y a, a..., a en..., a, a recopilar como información sobre el tema igual es bueno.

E: Te puede servir para tu futuro...

H: Pa'... sí, pa' tu futuro y como pa'..., pa' eso, tu futuro como profesor, saber cómo aplicarlo.

ANEXO 6.5.4 (Transcripción Informante 4)

Entrevista a: Pablo Bustos Gajardo. Edad: 19 años.

A cargo de Cristian Felipe Rubilar Colima. Realizada el 27 de enero de 2016.

Esta entrevista tiene por objetivo recoger información cualitativa respecto al taller de estrategias de aprendizaje realizado por el Docente Raúl Almeida Álvarez, a cargo de la asignatura de lenguaje musical II, en la carrera de pedagogía en educación musical de la Universidad de Concepción.

E: Primera pregunta: Eh, ¿Qué opinas tú sobre la implementación del taller de estrategias de aprendizaje en la clase..., de lenguaje?

P: Eh..., que..., opino que estuvo..., que igual, me recordó bastante a..., a..., a las clases que tuve de psi..., psicología del aprendizaje. Y claro, como que..., como que igual me llamó la atención, pero tampoco no, no fue tan..., tan, algo que haya incidido tanto en..., en mi forma por ejemplo de..., de, de estudiar, eh..., de cómo poder mejorar, o sea, concentrarme más ¿Cachay?

E: Ah ya, entonces ¿No..., no incidió tanto en tu..., no cambió?

P: Eh, no, no, no. De hecho, sigue igual y..., incluyendo, sumándole todo igual el tema de..., de que estamos con clases hasta ahora, como que ya, tampoco no..., no dan ni ganas de estudiar pu, entonces...

E: Ya, si entiendo (Ambos ríen). Eh..., ¿Y qué..., qué sensación te generó, o sea..., como en pocas palabras?, tu opinión.

P: ¿Uhm..., nada?

E: Nada..., ya, está bien pu (Ambos ríen). Eh, ¿Habías escuchado antes de..., de estrategias de aprendizaje?

P: Sí, sí, sí.

E: Pero, en..., ¿En contextos diferentes?

P: Eh, sí, creo que sí, sí.

E: Sí, en la clase de..., ¿En la clase que habían tenido de psicología?

P: Sí, sí, también, sí. Y en otras partes igual había escuchado eso.

E: Pero, ¿En contextos como del lenguaje musical?

P: Ah, no, no, ahí nunca y de hecho nunca [¿?]

E: Ya, eso es nuevo. ¿Qué fue lo que más te gustó del taller?

P: ¿Lo que más me gustó? ... Es que...

E: Lo que más destacas.

P: Eh, participamos en grupo, y eso fue..., igual, fue divertido, las actividades que hicimos.

E: Eh, ¿Cómo te sentiste al participar de las sesiones?, o sea, sensaciones.

P: Eh..., me entretuve más que nada.

E: Te entretuvo, entretenido, sí. Eh, ¿Hubo un trato cordial entre el profesor y el grupo?

P: Sí, sí, sí.

E: Eh..., sentiste..., ¿Cómo te sentiste?, o sea, ¿Sentiste entusiasmo, motivación por las..., por las actividades?

P: Eh, no, no mucha. Sólo fue una actividad de..., así como...

E: Algo que se dio no más, y tú tenías que estar ahí.

P: Sí pu, claro, claro.

E: Ya, ya. Eh..., bueno, entonces tú dijiste que no lo aplicaste, entonces...

P: Eh, no, nada.

E: ¿Y recuerdas algunas estrategias de las que se vieron?

P: No (Riendo).

E: ¿No, nada?

P: De estrategias, es que, tengo como nociones más que nada de..., estrategias, así como..., esas de la..., tenía que ver con la ¿Recepción?, recepción..., no me acuerdo mucho.

E: Pero, co..., cosas que te ayuden a optimizar tu tiempo...

P: Claro. Tengo la..., algunos conceptos por ahí dando vueltas. Pero...

E: ¿Podrías mencionar alguno?

P: Eh..., a ver..., ¿De las estrategias cierto? ..., eh..., me acuerdo que..., de lo que me acuerdo, es que habían como cuatro tipos de..., creo, de estudian... o sea, de..., de alumno, no sé si era así tal cual, pero donde habían...

E: ¿Los estilos de aprendizaje?

P: Sí, sí. Eh, por ejemplo, el práctico, teórico. No sé si... Eh, ¿Qué más?, pragmático...

E: Y para cual tenía su tipo de estrategia...

P: Sí pu.

E: Y a ti, ¿Qué resultado te dio?

P: Es que yo llegué tarde a esa clase.

E: Ah ya, ¿Entonces no diste el test?

P: Eh, no. Y de hecho, el profe me pasó el teórico no más. Igual lo leí, y como que habían algunas cosas que cor..., concordaban, pero también hay que no..., [no eran]...

E: Uhm..., pero no sacaste mucho de...

P: Eh, no, no.

E: Ya. Eh..., entonces, bueno, como no fue tan bien aprovechado, no hubo..., o sea, ¿No sientes que mejoraron tus resultados después del taller? (El entrevistado afirma que no), ¿Ha sido todo igual?

P: Sí.

E: Ah, ya. Eh..., bueno, ¿Qué diferencias podrías notar según tu opinión entre un alumno que participó del taller y otro que no?

P: Otro..., ¿Otras personas? ... A ver, es que...

E: ¿Tú sientes que le sirvió a otras personas?

P: Creo que no.

E: O sea, ¿Sientes que el resto de tus compañeros...?

P: Sí, eh..., como que fue igual no más, no hubo un cambio más significativo.

E: ¿Y hubo algo que no te gustara también del taller?, ¿Que te desagra..., desagrada?

P: Uhm..., no, o sea, fue divertido, pero..., igual..., eh, creo que igual se pudo haber aprovechado..., más, no sé, hacer clases de teoría, porque igual siento que hizo falta.

E: Eh..., bueno, ¿Tú has ayudado a alguien con estas estrategias? ¿Conversado con otras personas sobre ellas?

P: Eh..., ¡Sí!, claro. Pero...

E: O sea, ¿Te sirvió para ayudar a otras personas?

P: Eh, sí, pero..., pero no de..., de la manera más teórica. Así como..., como un concepto más...

E: ¿Tú les dijiste: 'Haz esto'?

P: Sí pu, claro. De esa manera...

E: O sea, igual por una parte te sirvió para ir refrescando esas ideas.

P: Sí, sí. Si igual..., durante el tiempo igual, a veces, ya, pensaba en lo que podía hacer..., eh, al momento de estudiar. Por ejemplo, igual a veces tenía ideas sobre..., cómo organizarme más, cierto, hacer una lista de lo que podía hacer en un día.

Aunque nunca..., en este tiempo nunca lo hice, pero sí lo hice el año pasado. Lo hice, pero más que nada por las clases de..., de psicología.

E: Ah, ya, ya. Eh..., bueno, no ha habido cambio...

P: No, mayores cambios no.

E: Eh..., bueno, eh, ¿No hay diferencias, o hay diferencias entre tu forma de aprender antes del taller y después del taller? (El entrevistado afirma que no), sigue igual...

Eh..., ¿Tampoco te sentiste a..., motivado a aplicar lo aprendido en las actividades?, ¿O sí? ... En tu vida universitaria en general.

P: Eh...,sí. A ver, es que me..., me hubiera gu... me hubiera gustado aplicarlas al..., un poco más, lo que vimos en el taller, pero..., igual, por otro lado, no están como las ganas..., de, de estar estudiando cierto, por todo lo que había pasado, porque estamos todos en la misma po, o sea, queríamos salir luego y..., y como que ya no..., no dan ni ganas de planificar nada, entonces..., entonces igual afectó en contra pu. A mí igual me afectó en contra porque bajé mis notas por ejemplo, bajé mis notas...

E: ¿Y si lo hubieses aplicado en algo, en qué hubiese sido?

P: Yo creo que..., en la organización. En organizarme, porque igual yo soy desorganizado, como que ando pa' y pa' acá y..., y muchas veces pierdo cosas que debo hacer pu.

E: ¿Con todas las asignaturas en general, o..., con alguna en específico?

P: Eh..., con algunas en específico, porque igual...

E: ¿Como por ejemplo?

P: Le voy dando más importancia a otras (Continuando la idea). Por ejemplo, en..., en desarrollo instrumental por ejemplo. Para guitarra yo estudié poco, estudié el día anterior, por ejemplo.

E: O sea, te faltó planificación ahí para..., más tiempo para estudiar...

P: Sí, sí pu.

E: ¿Alguna otra?

P: Eh, a ver..., no, más que nada en ese ramo..., ese ramo. Eh, igual..., hay otros ramos donde..., donde tampoco no estudié mucho, por ejemplo, en impostación. Es que no..., no había que aprenderse tantas cosas, sino que era como más práctico. Pero

eran ramos así que no..., que tampoco, eh..., te hacían..., donde tú tampoco tení que darle mucho tiempo po, obviamente uno priori..., prio, prioriza la..., los ramos según la dificultad. Y..., igual es diferente entre las personas pu, por ejemplo, a mí guitarra no..., no me cuesta mucho, entonces no estudio, no estudio mucho para guitarra, pero aun así, tampoco estudio lo suficiente, entonces igual juega algo en contra.

E: Ok. Eh..., ¿Crees que lo que aprendiste te sirve en tu futuro laboral?

P: Sí.

E: ¿Sí? O sea, ¿pretendes como aplicar esto? (El entrevistado asiente con la cabeza). Ya, eh..., según recuerdas, ¿Qué..., qué estrategias, recursos y técnicas utilizó el profesor para llevar a cabo el taller? O sea, las actividades que se realizaron.

P: No sé.

E: ¿No recuerdas...?

P: No.

E: ¿Nada que..., nada se te quedó?

P: Eh..., sí, pero ideas vagas, así como...

E: ¿Como por ejemplo?

P: Eh..., Recuerdo algo que una vez hablamos sobre la..., creo que la memoria. Y..., me acuerdo que un compañero tuvo que leer un cuento y después transmitírselo a otras personas, y ver si era tan..., si lo decía de la forma más fiel posible.

E: ¿Se dieron dinámicas grupales entonces?

P: Sí pu.

E: Grupal, ¿Qué más?, ¿Hubo..., mostraron cosas o no?

P: Eh..., sí, videos, videos mostraron. Eh..., bueno, los Power Point...

E: La exposición...

P: Sí pu, las exposiciones, y bueno, trabajos en grupo, por ejemplo cuando tuvimos que trabajar con cartulina, materiales, y hablar sobre el lenguaje musical..., de lo que estamos viendo y..., impregnarlo en una cartulina, así ordenarlo.... ¡Ah!, eso es lo

otro, así como ordenar bien las cosas. Eso igual fue otra cosa que aprendimos, aprender a ordenar conceptos..., y, eso..., (Ambos ríen).

E: Eh..., según tu opinión, eh, ¿Crees que la forma de abordar el taller por parte del profesor fue adecuada?

P: Eh, sí.

E: La forma en que expuso, que explicó...

P: Sí, sí.

E: Eh..., por ejemplo..., o sea, ¿En qué?, precisar un poquito...

P: Eh..., por ejemplo..., el profe fue..., igual fue, fue bue..., bien dinámico al momento de exponer. Era igual fácil de..., de poder captar lo..., lo que decía el profe. Aún así, se me olvidó, pero por el tiempo más que nada, porque ya pasó mucho tiempo y..., pero, pero sí igual era interesante lo, lo que hablaba, de hecho, todos mis compañeros escuchábamos al profe como..., como hablaba sobre lo..., lo que estaba presentando, eh..., o cuando nos decía: 'Ya, traigan materiales', nosotros traíamos materiales.

E: ¿En qué sentido fue más dinámico? Su forma de...

P: Eh, sí, en su forma de..., de expresarse, es como bien, eh..., como que tira co..., tira confianza entre profesor y alumnos, se nota que hay confianza.

E: ¿Era más cercano?

P: Claro, es cercano. No es..., no es muy..., eh, desapegado, así como..., como muy inerte a lo que hay en el ambiente.

E: O sea, ¿Y su forma de, de explicar los conceptos también?

P: Eh..., sí, sí, se entendía fácilmente.

E: ¿Y fue suficiente como para aprender dentro de ese contexto?

P: Eh, creo que sí. Yo creo que sí fue suficiente. Pero..., eh, igual nosotros tampoco no lo..., no le, no le dimos mucha importancia a los talleres, la verdad es que no le dimos mucha importancia, eh..., de hecho, nos preparamos más para..., para la clase en sí que para el taller, porque el profe a veces nos decía: 'Ya, que tenemos que comparar ciertas preguntas', y muchos veníamos sin..., sin responder nada, entonces...

E: Claro, no hacían las actividades pa' la casa...

P: Caro, nos dedicábamos a estudiar, eh..., lo que era para la clase.

E: Eh, y si tú fueras el encargado del taller, ¿Qué le agregarías para complementar la experiencia? ¿O qué le quitarías?, también puede ser.

P: Tendría que pensar un poco más... No sé, no..., no se me ocurre ahora, tendría que, no sé, hacerlo con más tiempo, pero a ver, algo que..., que se me pueda venir a la cabeza... Yo creo que..., que más que agregar o quitar algo, eh..., hacer como una sesión aparte a..., de la clase, así como si fuera un taller, un taller solamente, no como un taller dentro de una clase que..., ¡Sí!, ¡Eso!, como..., como algo ai..., algo aislado, así como si fuera algo netamente para eso, más que nada eso porque, de esa forma igual creo que se aprovecharía más, eh..., eh, por ejemplo el..., el tiempo para poder exponer, o..., o si tenemos dudas, por ejemplo, eh, preguntar sobre eso, porque tampoco no..., no hubo mucha participación con respecto a eso, como que el profe explicaba pero tampoco nosotros no hacíamos muchas preguntas.

E: No había retroalimentación...

P: Sí.

E: ¿Te gustaría, como para finalizar, agregar algo que no se haya preguntado?, ¿Alguna cosa?

P: Fueron divertidos los talleres...

E: Fueron divertidos..., (Ambos ríen).

P: Sí, fueron divertidos. Quizá no..., no fue algo que se nos quedó, ¡No sé si a todos!, pero no fue algo que se me..., se me quedó por tanto tiempo po, a mí se me ha olvidado, se me olvidó la mayoría de lo que [explicó] el profe, tengo imágenes mentales de cómo el profe exponía, los videos, las actividades, pero..., más allá no..., no puedo recordar más, como que..., como eso no más (Ambos ríen, entre risas no se distinguen las últimas palabras) [¿?].

E: Ya, muchas gracias..., (...)

ANEXO 6.5.5 (Transcripción Informante 5)

Entrevista a: Esteban Salas Cortés. Edad: 22 años.

A cargo de Cristian Felipe Rubilar Colima. Realizada el 28 de enero de 2016.

Esta entrevista tiene por objetivo recoger información cualitativa respecto al taller de estrategias de aprendizaje realizado por el Docente Raúl Almeida Álvarez, a cargo de

la asignatura de lenguaje musical II, en la carrera de pedagogía en educación musical de la Universidad de Concepción.

E: ¿Qué opinas de la implementación del taller de estrategias en la clase de lenguaje musical dos?

S: Eh, en realidad lo encuentro, primeramente, que es bueno, que es útil, porque..., logra cambiar un poco la..., el sistema de estudio que uno tiene ¿Cachay?, te hace pensar, eh..., si tú estás haciendo las cosas bien o está equivocado, o también qué cosas te..., te aporlean para poder estudiar. Entonces, creo que es bastante bueno en ese aspecto y te..., te ayuda como a cambiar el switch ¿Cachay?

E: ¿Te ayudó la forma de..., de estudiar?

S: Sí, de hecho, cambió mi forma de estudiar, eh, con algunos..., eh, como detalles por decirlo así, que..., que, que tenía mal antes, y que, que no ejecutaba bien para algunos solfeos y cosas así, ahora los puedo realizar mejor.

E: Como, por ejemplo, ¿En qué aspecto cambió?

S: Por ejemplo, eh..., eh, el hecho de que no tenga que tener problemas, por decirlo así, sentimentales, eh, o como problemas familiares o algo así y tratar de solucionarlos antes, eh, pa' poder estudiar, me ayudó, porque, en realidad, no me había dado cuenta de eso, de ese detalle. Porque cuando estaba, así como que, tenía una discusión o algo así, y me ponía estudiar, no podía estudiar bien po. Pero..., como que logré ver que ese problema, dije: 'ya, ahora lo puedo realizar mejor', solucionar los problemas dentro de lo posible, y después me ponía a estudiar. Y si no, tenía ver en..., decir ya: 'en este momento no voy a hablarlo, pero lo voy a dejar de lado'. Tratar de separar un poco las cosas, pero enfocarme mejor en esa área.

E: Ya, ¿Habías escuchado antes de estrategias de aprendizaje?

S: Sí, había escuchado, bueno, por clases y todo, pero no siempre las utilizaba, porque uno..., a veces por flojera...

E: Uhm, ¿Y en qué contexto lo habías escuchado?

S: Eh, bueno, en clases de, por ejemplo..., eh, clases de educación, eh..., aquí en didáctica, todos los ramos que hemos tenido de..., de educación [solamente].

E: ¿Y en el área del lenguaje musical?

S: En el área del lenguaje musical no. Primera vez que lo implementan de hecho, así que..., vale.

E: ¿Qué es lo que más destacas del taller? ¿Qué fue lo que más te gustó?

S: Eh, que también, no era tan como pasar materia, sino que también era un poco lúdico. Entonces, eso también ayudaba a que se pudiera llevar mejor la materia, que se, que se relacionaba muchas veces con..., con lo que estaba diciendo, ¿Me entiendes? Entonces, yo creo que era bastante i..., interesante también en, el..., la forma de trabajarlo. Si bien, era con diapositivas, igual habían videos, habían cosas que te llamaban la atención y que te decían: 'oye, esto estoy haciendo mal, esto estoy haciendo bien y necesito cambiar, necesito arreglar estas cosas para que me vaya mejor', porque en realidad era para eso no más, encontré que el taller era para que te fuese mejor [después].

E: Eh, tú me hablaste de diversos videos, actividades que..., ¿Qué actividades se realizaron?

S: Mira, algunas actividades eran: cómo realizar con un solfeo. Ver, eh, cómo tú podrías aprender un solfeo, como, paso a paso. Entonces, esa era una actividad que teníamos que realizar en clases. Y algunos se pudieron, lo pudieron hacer, otros no. Eh..., otro, un video que era como de motivación, que era bastante bueno porque te..., te da como ánimos, así como, a seguir y no rendirse, en pocas palabras ¿Cachay?

E: ¿Otro tipo de actividades?

S: Otro tipo de actividades..., a ver, eh..., que me acuerde en este momento, no, no me acuerdo como más, así como..., pero habían de varias cosas. Bueno, uno fue un cuento me acuerdo, que teníamos que leer como por grupo un cuento que nos entregaba y sacar como la enseñanza que estaba ahí, y ahí la conversábamos, eh, como que teníamos como un debate dentro de las cosas, pero de buena manera pu, todo.

E: Eh, ¿Hubo algo que no te gustara del taller?

S: En realidad, eh..., no. Todo lo encontré como que estaba bien, no estaba como..., ehm, como que podríamos decir que, eh, podría más ahondar un poco más en la información, pero creo que por contexto de la clase no era tan necesario, y también somos gente un poco más madura como pa' entender las cosas..., eh, a e, a ese nivel de..., de explicación que se daba.

E: O sea, ¿Tú encuentras que fue adecuada la forma de..., de explicar?

S: Sí, de hecho, se entendía bastante bien. Eh..., lo que sí, me hubiera gustado tener las diapositivas que el profe tenía, ¡Ja! (Suelta una leve carcajada), porque igual era como un..., ehm, interesante pu, quizá el tenerlas pu.

E: Para recordar...

S: Para poder recordar y poder también, en algún momento, también, poderlo aplicar a otros estudiantes, más adelante, siempre es útil eso.

E: Eh..., ¿Cómo te sentiste al participar de las sesiones?

S: Eh, bien, así me sentí (Se ríe, debido a lo simple de la expresión que utiliza).

E: ¿Con esa sensación?

S: Sí... Bien, ehm, me motivaba más po, en seguir.

E: O sea, ¿Te motivó participar en el taller?

S: Sí, me motivó.

E: Eh..., ¿Hubo un tra..., ¿cómo fue la relación entre el profesor y los compañeros..., en el grupo?

S: En realidad, es que, fue como..., va a sonar como súper simple, pero fue buena. O sea, hubo una..., una conexión con el profe y se podían hablar de los temas un poco más relajado, no tan, así como de la separación: 'ah, yo soy el profesor y ustedes los estudiantes', no. Era como que había una relación, así como, eh, casi como, por decirlo así, como el discípulo con el..., con el maestro. Una cosa así, que se podría decir que es una..., es algo distinto ser estudiante que un..., a un profesor, que un discípulo a un maestro, porque van más ligados ¿Cachay? Igual se da, se da una relación más..., más, como, por decirlo así, íntima. Pero, eh, fue bastante bueno porque se podían conversar las cosas. Se podía, uno, tirar un poco la talla y todo, pero, eh, siempre dentro del..., del contexto, te podía ir guiando en todo, el profe lo hacía bien ahí, en ese aspecto.

E: Eh..., ¿Qué clase de problemas te ha ayudado a resolver el taller?

S: Bueno, como te decía antes, esos problemas que tenía, como para estudiar, de..., en cuanto al aspecto como sentimental que uno puede tener, eh, que afectaba en el estudio. Ahora se solucionaron, o trataba de solucionarlos, y por lo menos, me di cuenta ya del problema y podía percatarme de..., de las situaciones y qué hacer también.

E: ¿Han mejorado tus resultados?

S: En un principio sí, mejoró bastante. Pero tendría que haber aplicado más todavía algunas cosas para poder, eh, mejorar más todavía.

E: Eh..., ¿Podrías nombrar algunas estrategias en específico que te hayan servido, que recuerdes?

S: Bueno, eh, directamente con la materia, bueno, primero en los solfeos hablados era..., hablado era: tatarrear la..., el solfeo, y después ir diciéndolo con nombre de notas. Eso me ayudó bastante, por lo menos en el principio, para poder entender algunas figuras y cosas que me costaban. Y en solfeo cantado era, utilizar lo que era..., el piano, o la guitarra, haciendo acordes y apoyándome en los acordes para ir solfeando la..., la, los solfeos..., valga la redundancia.

E: Uhm, pero en forma general, estrategias...

S: Así como..., en realidad..., que..., no, no sé, no te podría nombrar, no me acuerdo, así como..., así como algo específico, no, no. Como te digo, me acuerdo de que hicimos varias cosas: como el destacar, el poder ir destacando con lápices, cambiar de color, eh, con varios colores los solfeos. Esas cosas también ayudaron, o sea, como para poder captar más la atención en el..., en el solfeo o en las cosas que teníamos que hacer. Esas cosas me acuerdo, y que sí funcionaron igual, aunque no las pude aplicar siempre, porque igual era como que te..., tenía que darme más tiempo pa' poder hacerlo.

E: Según tu opinión, ¿Qué diferencias podrías notar entre una persona que participó en el taller, y una que no lo hizo?

S: Bueno, se nota cuando..., eh, tal vez en la forma de estudiar, eso se nota. Se..., se nota..., no se nota tanto en los resultados, porque a veces hay gente que no estudia tanto y le va bien igual, otras que sí estudian y les va igual po, ¿Cachay? Entonces eso va aparte, pero se va..., se ve más como en..., en lo que es como más persona. O sea, si tu..., tu forma de hacer las cosas antes de dar un certamen las hiciste bien, eso se va a notar pu, después. No sé si me explico.

E: ¿Y esto te ha servido para ayudar a otras personas que no han participado en el taller a mejorar sus estrategias?

S: Mira, de acá del departamento, pucha, no he hablado con mucha gente de sobre el taller en realidad po, de acá. Pero fuera de..., en mi ambiente de amigos y otras personas, igual ayuda harto, porque igual es como que uno les dice: 'Oye, tú puedes hacer esto y..., te, se te..., te va a ayudar a mejorar tu estudio'. Entonces, sí lo he hecho.

E: Eh..., bueno, eh, ¿Qué diferencias específicas podrías señalar entre tu forma de estudiar antes y después?

S: Ehm..., bueno, lo he dicho ya varias veces, pero con respecto a lo mismo del área sentimental, que eso, eso fue lo que más me..., una de las cosas que más me marcó igual, como te digo. Quizá, no solucionar los problemas me perjudicaban, ahora, eh..., los soluciono y me perjudican mucho menos, [o sea], puedo estudiar tranquilo y puedo hacer las cosas, ehm, más tran..., más en paz. Y también..., el, ¿Cómo se llama?, el captar la atención más, enfocarme más en lo que estoy haciendo, más que en distraerme con otras cosas, tratar como de mantener más ordenado mi es..., eh, lugar de estudio, por ejemplo, o el hecho de no estar con el teléfono o estar con un computador al lado que distraía.

E: Eh..., en el momento de participar en el taller, ¿Te sentiste motivado a aplicarlo a tu vida universitaria?

S: Sí. Eh..., varias de las cosas las traté de aplicar, y otras no resultaron, otras así, como te digo..., unas resultó más que otras.

E: Eh, ¿Lo aplicaste en alguna otra asignatura?

S: Eh, sí, la verdad es que sí. Por ejemplo, en piano apliqué lo mismo pu, o sea, me suceden..., o en todas las materias en realidad, así, no puedo estudiar si no estoy tranquilo, ¿Cachay? O prefiero..., o sea, trato de, como solucionarlo primero, y después estudiar. Y..., aunque, a veces, no siempre se puede solucionar al tiro, entonces digo 'espero', y..., y lo trato de separar un poco de mi mente y estudio tranquilamente.

E: Uhm, eh..., ¿Crees que lo que aprendiste te podría ayudar en el futuro, en tu futuro laborar?

S: Ehm, de todas maneras. Siempre se puede mejorar con..., con todas estas técnicas, igual, todo te ayuda.

E: Eh, pero, ¿En qué sentido sería esta...?

S: En el..., bueno..., es aprender a estudiar de nuevo por decirlo así. O sea, si uno te..., si tení una forma de estudiar que..., que no te servía mucho, ahora tienes otras, como, herramientas para poder eh..., aprender a estudiar..., no sé.

E: Eh..., si tú fueras el encargado del taller, ¿Que le agregarías para mejorar la experiencia? ¿O qué le quitarías?, también puede ser.

S: Eh..., ¿Qué podría ser?, bueno..., en realidad no..., o sea, es que como encuentro que está bien, creo que podría haber sido como..., tal vez un poco más práctico, tirado un poco más a lo que es la materia, pero encuentro que igual se desarrolló bastante bien todo esa área. Pero podría darse un poco más en lo que es, eh..., más solfeo,

pero, tratar de trabajarlo..., como..., ehm, como..., ¡ahí!, ahí. Darse un poco más de tiempo; si no resultó en la primera clase, realizarlo en la siguiente, por decirlo así, el resultado, ver qué..., qué tal. Y tal vez dar un..., que sea, alguna nota o algo por este tipo de taller, porque igual es, como que logra motivar un poco más al estudiante, si es que está dentro de esta clase, obviamente.

E: Eh, ¿Te gustaría agregar o decir algo que no se haya contemplado, que no se haya comentado?

S: Eh, no, está bien así. No se me ocurre más que decir (Ambos ríen).

E: Dale. Ya, eh..., muchas gracias (...)

ANEXO 6.6 (BASES DE DATOS TEST ACRA (PRE Y POST))

ANEXO 6.6.1 Escala 1 (pre)

ID	S E C													P P P P P P P P P P P P										
	X	A	R	S	P	P	P	P	P	P	P	P	P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
O	D	O	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0		
1	1	0	1	2	4	2	4	4	4	4	3	2	2	3	2	1	3	3	2	3	3	1	3	
2	1	8	1	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	2	3	2	2	3	1	2	1	1	4	
3	1	6	1	2	3	1	3	4	2	4	4	4	1	4	4	3	3	4	3	3	4	2	3	
5	2	9	1	2	4	3	3	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	3	3	4	2	3	3	
6	1	9	1	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	
7	1	8	1	1	3	4	4	2	1	1	2	1	3	2	1	1	4	4	4	4	3	2	3	
8	1	1	1	1	1	3	4	2	3	1	2	2	1	2	3	2	3	4	3	1	2	2	3	
9	1	0	1	3	4	4	3	4	4	2	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	
0	2	8	1	3	3	1	3	4	4	4	4	2	3	3	4	3	4	2	2	4	3	1	3	
1	1	8	2	3	3	2	4	4	3	1	1	1	4	3	4	3	3	4	4	3	1	2	4	
3	2	2	2	2	2	3	3	3	4	4	3	2	3	3	2	3	4	2	3	2	2	3	3	
4	2	9	2	1	1	3	0	3	2	4	4	1	2	0	3	4	4	1	3	2	2	3	4	
5	1	9	2	3	3	2	3	4	4	3	4	2	3	4	4	4	3	4	3	2	2	2	4	
6	1	1	2	4	3	4	2	4	2	4	4	1	3	2	4	2	1	3	1	2	2	2	4	
7	2	9	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	2	3	3	2	
0	2	5	2	2	4	3	4	4	4	4	4	2	3	4	4	2	2	3	3	3	4	2	4	
2	2	2	2	4	2	3	2	2	1	2	3	4	1	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	
2	2	3	2	1	4	1	4	3	4	4	4	2	4	1	4	1	1	4	3	4	1	4	1	
2	3																							
3	1	0	2	2	2	2	4	4	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	

ANEXO 6.6.2 Escala 1 (post)

ID	S E C													P P P P P P P P P P P P									
	X	A	R	S	P	P	P	P	P	P	P	P	P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
O	D	O	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
1	1	1	1	3	3	3	4	2	3	4	3	2	2	3	4	2	4	3	3	3	3	2	4
2	1	9	1	4	4	4	3	4	3	2	3	2	3	2	2	1	2	4	2	3	1	3	4
3	1	6	1	2	4	1	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	2	2	3	4
5	2	9	1	3	4	4	3	4	2	3	3	2	4	4	4	4	4	3	4	3	2	4	3
6	1	9	1	3	3	4	4	4	4	2	4	3	4	3	4	2	3	4	4	4	4	2	4
7	1	8	1	3	1	3	4	2	3	1	1	2	3	2	4	3	1	4	4	4	2	1	4
8	1	1	1	1	2	3	2	2	3	2	2	2	1	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3
9	1	1	1	2	3	4	4	3	3	0	1	2	3	3	2	3	3	4	2	4	2	2	4
0	2	9	1	4	3	2	4	4	2	4	3	3	2	3	4	3	3	2	2	3	3	2	2
1	1	8	2	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	1	3	3
3	2	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4
4	2	9	2	2	3	4	3	3	4	0	4	1	2	3	3	4	4	2	3	2	1	3	3
5	1	0	2	3	2	2	3	4	4	2	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	3	2	3
6	1	1	2	2	3	3	2	3	2	4	4	2	3	3	4	4	2	3	2	2	2	2	4
7	2	0	2	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	2	3	4	4
0	2	5	2	2	2	2	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	3	4	3	1	3	3
1	1	2	2	3	2	2	2	1	2	2	3	4	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	4
2	2	4	2	3	2	4	4	3	4	2	2	1	4	4	4	1	2	4	2	3	2	4	2
3	1	0	2	2	1	3	4	4	3	1	2	2	2	3	3	3	4	2	2	3	2	3	4

ANEXO 6.6.3 Escala 2 (pre)

S E C															P P P P P P P P P P									
E D U															1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 2									
X A R S															0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0									
ID	O	D	O	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
1	1	0	2	1	3	1	2	2	3	3	2	4	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	2
2	1	8	1	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	3	2	4	4	4	2
3	1	6	2	1	3	3	4	2	2	3	3	3	3	1	2	1	2	2	1	1	4	3	4	2
5	2	9	1	2	2	4	3	4	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	
6	1	9	1	2	4	3	4	3	4	2	4	4	3	2	3	2	3	4	3	4	3	4	4	
7	1	8	1	2	3	2	3	3	2	4	3	1	4	4	4	2	3	1	3	3	2	4	2	
8	1	1	2	1	1	2	3	2	2	3	3	3	4	2	3	3	4	4	4	2	3	3	1	
9	1	0	2	1	3	3	4	3	4	4	4	3	3	2	3	4	3	3	4	3	3	4	3	
0	2	8	1	1	3	3	1	2	2	4	3	4	4	1	3	1	1	2	3	4	2	2	4	
1	1	8	2	2	2	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	
3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	0	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	
4	2	9	2	2	2	0	2	0	2	3	3	3	1	2	1	3	2	2	1	3	3	2	4	
5	1	9	2	4	2	2	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	4	4	2	3	3	3	4	
6	1	1	2	3	1	3	2	2	2	2	1	3	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	
7	2	9	2	2	2	4	3	4	4	3	3	3	2	3	3	3	3	4	2	2	2	3	2	
0	2	5	2	4	3	4	3	2	4	4	4	4	3	4	4	4	2	4	3	4	4	3	4	
1	1	2	2	1	2	2	3	3	3	3	2	2	1	3	1	2	3	4	3	3	2	3	1	
2	2	3	2	4	3	4	3	3	4	2	4	3	1	3	4	3	4	1	1	4	3	3	1	
2	3																							
3	1	0	2	2	1	3	3	4	3	3	3	2	2	3	3	2	4	2	2	3	3	4	3	

ANEXO 6.6.4 Escala 2 (post)

ID	S E C													P P P P P P P P P P											
	X	A	R	S	P	P	P	P	P	P	P	P	P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	
1	1	1	1	3	1	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	
2	1	9	1	2	1	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	2	
3	1	6	1	3	2	4	3	2	3	4	4	3	2	4	3	1	2	2	2	4	4	4	4	3	
5	2	9	1	2	2	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	2	4	3	3	3	4	4	
6	1	9	1	4	2	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	
7	1	8	1	3	2	3	3	4	4	3	3	4	3	2	1	2	2	3	3	4	3	4	4	4	
8	1	1	1	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	4	3	3	3	2	
9	1	1	1	3	4	2	2	3	4	3	4	4	2	3	4	3	4	4	3	4	2	4	4	4	
0	2	9	1	1	4	4	4	3	2	4	4	1	2	4	3	3	4	4	2	4	3	3	4	4	
1	1	8	2	1	1	4	3	3	3	4	4	4	2	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	
3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	
4	2	9	2	3	2	3	1	3	3	4	3	4	2	4	1	3	2	2	3	3	2	4	4	4	
5	1	9	2	2	2	3	3	3	4	4	3	4	2	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	
6	1	1	2	3	1	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	
7	2	0	2	4	2	3	4	3	3	4	4	4	2	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	
0	2	5	2	4	3	3	3	3	4	4	3	4	2	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	2	
2	2	2	2	2	3	2	4	4	4	4	3	3	2	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	
2	2	4	2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	1	4	3	3	4	4	3	3	3	
3	1	0	2	2	2	3	2	3	3	2	4	4	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2	

ANEXO 6.6.5 Escala 3 (pre)

ID	O	D	O	SE ED CU									P1 P1 P1 P1 P1 P1 P1 P1 P1								
				X	A	RS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	0	1	2	3	4	5
1	1	20	1	3	1	3	3	2	3	3	4	4	2	3	3	2	2	4	4	4	4
2	1	18	1	4	1	3	4	4	4	4	1	2	3	3	4	2	3	4	2	4	4
3	1	26	1	2	1	3	4	3	3	2	1	4	4	3	3	2	3	4	3	4	2
5	2	19	1	2	2	2	3	2	2	2	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3
6	1	19	1	4	2	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	2	2	2	3
7	1	18	1	3	1	2	1	3	4	2	1	4	3	4	4	2	2	1	2	3	3
8	1	21	1	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3	2	2	3	3	2
9	1	20	1	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4
10	2	18	1	2	1	1	3	2	1	1	1	4	2	4	3	1	4	3	4	4	3
11	1	18	2	4	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	2	4	2	2	3	3
13	2	22	2	3	3	4	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	0	0
14	2	29	2	3	3	3	4	3	2	3	2	3	0	2	2	1	3	0	3	0	2
15	1	19	2	3	4	3	2	3	4	4	2	3	4	4	4	2	3	2	2	4	3
16	1	21	2	3	1	3	3	3	3	2	2	3	0	2	3	3	2	3	3	3	3
17	2	19	2	4	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3
20	2	25	2	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	0	9
21	1	22	2	4	1	3	3	2	2	3	4	4	3	3	3	1	2	3	3	3	3
22	2	23	2	3	3	4	3	2	4	2	1	2	4	2	4	3	1	4	2	2	3
23	1	30	2	2	2	2	3	3	4	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2

ANEXO 6.6.6 Escala 3 (post)

ID	O	D	E S E D C U X A R S	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1
													0	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1	20	1	3	2	3	4	3	3	3	3	4	2	3	4	3	4	4	3	3	3
2	1	19	1	4	2	4	2	3	3	3	3	2	4	2	4	1	3	3	2	4	4
3	1	26	1	4	3	4	4	3	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4
5	2	19	1	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4
6	1	19	1	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4
7	1	18	1	4	3	4	3	2	2	3	4	4	4	3	4	2	4	3	4	3	3
8	1	21	1	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	2	4	2	3	3
9	1	21	1	2	3	4	3	3	4	2	3	3	4	3	4	2	4	4	3	3	2
10	2	19	1	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	2	2	3	3
11	1	18	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3
13	2	22	2	4	4	4	3	2	3	4	4	3	4	3	4	4	4	2	2	3	4
14	2	29	2	3	1	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	2
15	1	20	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	4	2	2	3	3	3	3
16	1	21	2	3	3	3	3	2	4	4	3	4	3	3	2	3	4	4	3	4	2
17	2	20	2	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3
20	2	25	2	2	2	3	2	3	3	2	4	2	3	4	4	0	3	4	3	4	4
21	1	22	2	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	2	3	4	3	4	4
22	2	23	2	3	3	4	2	2	4	3	2	4	2	3	4	3	3	4	3	1	3
23	1	30	2	2	3	3	2	2	3	2	3	4	3	4	3	2	3	2	3	2	2

ANEXO 6.7 (SYLLABUS ASIGNATURA)

SYLLABUS 2015

711617 LENGUAJE MUSICAL II

Unidad Académica Responsable: **Departamento de Música**

Carrera: **Pedagogía en Educación Musical**

I.- IDENTIFICACION

Nombre: Lenguaje Musical II		
Código: 711617	Créditos: 5	Créditos SCT: 5
Prerrequisitos: Lenguaje Musical I (711612)		
Modalidad: presencial	Calidad: obligatorio	Duración: semestral
Semestre en el plan de estudios: II	3241 - II	
Trabajo Académico: 8 hrs.		
Horas Teóricas: 4	Horas Prácticas: 2	Horas Laboratorio: 0
Horas de otras actividades: 2		

Docente Responsable	Raúl Almeida Alvarez
Docente Colaborador	Juan Cifuentes Freire Soledad Donoso Urrutia

	Raúl Almeida Alvarez	
Comisión Evaluación	Carola Bravo Gutiérrez	
Duración (semanas)	16	
Fecha:	Agosto-Diciembre 2013	Aprobado por:

II.- DESCRIPCION

Asignatura de carácter teórico –práctico, que consta de dos módulos paralelos:

1. Rítmica corporal.
2. Lectoescritura musical y desarrollo audio-vocal.

En ambos módulos se integran los aspectos rítmicos, melódicos y armónicos, a través del entrenamiento auditivo, la expresión corporal, el canto, la ejecución instrumental y la expresión creativa.

Contribuye al perfil de egreso en los siguientes aspectos:

- Capacidad de cantar
- Capacidad de escuchar y diferenciar sonidos
- Capacidad de expresarse corporalmente e interpretar diversos tipos de danzas
- Capacidad de dirigir conjuntos musicales
- Capacidad de dirigir un coro
- Capacidad de realizar arreglos y creaciones musicales básicas
- Capacidad de desarrollar talleres musicales
- Capacidad de realizar creaciones musicales básicas.

III.- RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS

Al finalizar satisfactoriamente su proceso de aprendizaje, el alumno/a deberá ser capaz de:

- **R1:** Dominar conceptos de la teoría musical de acuerdo a los contenidos del curso
- **R2:** Representar corporalmente diversos estímulos rítmicos y sonoros.
- **R3:** Leer y escribir música
- **R4:** Aplicar el parámetro de altura a la expresión musical
- **R5:** Memorizar trozos musicales
- **R6:** Transcribir trozos musicales
- **R7:** Utilizar el cuerpo en el espacio a partir de elementos rítmicos y expresivos de la música
- **R8:** Crear e improvisar fragmentos musicales y/o corporales.
- **R9:** Cantar a 2 voces

IV.- CONTENIDOS

-Intervalos:

- a. Conocimiento teórico de todos los intervalos (clasificación, construcción y aplicación).
- b. Reconocimiento auditivo: 6M y 6m, 7M y 7m
- c. Entonación: 2M y 2m, 3M y 3m, 4J y 5J

- Escalas:

- a. Conocimiento teórico de las escalas menores (armónica, melódica y natural).
- b. Entonación de las escalas menores armónicas, ascendentes y descendentes.

- Arpeggios y acordes:

- a. Conocimiento teórico, según su especie, estado y posición.

- b. Reconocimiento auditivo de los acordes: mayores, menores, aumentados y disminuidos, en estado fundamental y en posición de 5ª.
 - c. Entonación de los arpeggios: mayores y menores en estado fundamental, posición de 5ª, ascendentes y descendentes.
- Lectura y dictados en tonalidades mayores y menores, hasta con dos accidentes en la armadura.
 - Lectura en llave de sol y de fa, a una y dos voces.
 - Figuras derivadas de la cuartina.
 - Síncopa y contratiempo.
 - Figura irregular: tresillo.
 - Canon.

V.- METODOLOGIA

Dado el carácter exploratorio y de formación básica de la asignatura, se estimulará la participación activa y creativa de los alumnos, a partir de la profundización de los contenidos tratados en el curso anterior. Se utilizarán como recursos metodológicos la rítmica corporal, la exploración sonora y métodos tales como Kodaly, Orff, Dalcroze, Pozzoli, entre otros.

VI.- EVALUACION

- Cada módulo contempla la realización de 2 certámenes, con una ponderación de 40% para el primero y de 60% para el segundo.
- Cada certamen incluye las evaluaciones parciales realizadas en el período que equivalen al 40% de la nota del certamen.
- Las partes prácticas serán rendidas ante una Comisión Evaluadora.
- Aprobarán la asignatura aquellos alumnos que obtengan como Nota Final 4.0 o más en cada uno de los módulos.

-La Nota Final de la asignatura será el resultado del promedio de la calificación ponderada de cada módulo (módulo 1=1/3 y módulo 2= 2/3).

-Los alumnos que no obtengan la calificación mínima en alguno de los módulos, tendrán derecho a rendir una Evaluación de Recuperación (30%).

-La no aprobación de uno de los módulos, implicará la reprobación de la asignatura, calificándose con el concepto NCR.

-Se requiere del 80% de asistencia para aprobar la asignatura, el alumno que obtenga como nota final 6.0 quedará eximido de este requisito.

VII.- BIBLIOGRAFIA Y MATERIAL DE APOYO

Bibliografía Básica:

- LAZ (1941). *Método graduado de Solfeo, libro 1*. Editorial Boileau.
- Michels U. (1992). *Atlas de Música, I*. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.
- Pozzoli E. (1986). *Solfeos Hablados y Cantados. Primer Curso*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana S.A.E.C.,
- Pozzoli E. (1992). *Guía teórico-práctica para la Enseñanza del Dictado Musical. Parte III y IV*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana S.A.E.C.

Bibliografía Sugerida:

- Copland A. (1992). *Cómo escuchar la Música*. Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de la Cultura Económica.
- Compagnon, Germaine y Maurice Thomet. (1975). *Educación del Sentido Rítmico*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Kapelusz.
- Willems E. *El Ritmo Musical*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Eudeba.
- Hemsy de Gainza, V. (1983). *La Improvisación Musical*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Ricordi.
- Schafer, R. Murray (1965). *El Compositor en el Aula*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.

VIII.- PLANIFICACIÓN

Fecha	Actividad	Responsable	Trabajo académico	Resultados de aprendizaje
Semana 1	<p>-Presentación asignatura</p> <p>Exposición de contenidos:</p> <p>-Conocimiento teórico de las escalas menores (armónica, melódica y natural)</p> <p>-Tonalidad de la m (arm)</p> <p>-Figura rítmica: (galopa y galopa inversa)</p> <p>-Reconocimiento auditivo: acorde disminuido y 6tas M y m.</p> <p>Actividades prácticas:</p> <p>-Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes.</p> <p>-Solfeos Melódicos y Rítmicos.</p> <p>-Aprendizaje y trabajo de canción con galopas</p>	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	<p>R1,R6,R8</p> <p>R1,R3,R4</p> <p>R3</p> <p>R3,R6</p> <p>R3,R5,R6</p> <p>R3,R4</p>

	<p>-Entonación de la escala de la m integrando ritmos sencillos y desplazamiento.</p> <p>-Lectura a partir de signos manuales</p>			<p>R2,R5,R8</p> <p>R4,R7</p> <p>R4,R5,R9</p>
Semana 2	<p>Exposición de contenidos:</p> <p>-Intervalos de manera teórica.</p> <p>-Tonalidades de re m(arm) y mi m(arm)</p> <p>Actividades prácticas:</p> <p>-Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes.</p> <p>-Solfeos Melódicos y Rítmicos.</p> <p>-Aprendizaje y trabajo de canción con galopas inversas.</p> <p>-Entonación de la escala de re m y mi m integrando</p>	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	<p>R1,R3,R4</p> <p>R1,R3,R6,R8</p> <p>R3,R5,R6</p> <p>R3,R4</p> <p>R2,R5,R8</p>

	<p>ritmos sencillos y desplazamiento.</p> <p>-Lectura a partir de signos manuales.</p> <p>Evaluación Parcial</p>			<p>R4,R7</p> <p>R4,R5,R9</p>
Semana 3	<p>Exposición de contenidos:</p> <p>-Los Acordes: Especie, estado y posición.</p> <p>-Figura rítmica: saltillo y saltillo inverso</p> <p>Actividades prácticas:</p> <p>-Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes.</p> <p>-Solfeos Melódicos y Rítmicos.</p> <p>-Juegos en ronda con las figuras planteadas (saltillo y saltillo inverso)</p> <p>-Creaciones grupales aplicando las figuras estudiadas basándose en un trozo musical.</p>	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	<p>R1,R3</p> <p>R3,R7,R8</p> <p>R3,R5,R6</p> <p>R3,R4</p> <p>R2,R7</p>

	<p>-Entonación de arpegios Mayores y menores a partir de los signos manuales.</p> <p>-Evaluación Parcial</p> <p>SESIÓN N°1 TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.</p>			<p>R5,R7,R8</p> <p>R1,R4</p>
Semana 4	<p>Exposición de contenidos:</p> <p>-Figura rítmica: el puntillo en la corchea dentro de una agrupación de compás compuesto.</p> <p>Actividades prácticas:</p> <p>-Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes.</p> <p>-Solfeos Melódicos y Rítmicos.</p> <p>-Ejercicios de percusión con distintos timbres corporales.</p> <p>-Ejercicios de polirritmias (pies, palmas)</p>	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	<p>R1,R3,R6,R8</p> <p>R3,R5,R6</p> <p>R3,R4</p> <p>R2,R5,R8</p>

	-Evaluación Parcial			R2,R5
	SESIÓN N°2 TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.			
Semana 5	Actividades prácticas: -Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes. -Solfeos Melódicos y Rítmicos. -Ejercicios de percusión con distintos timbres corporales. -Ejercicios de polirritmias (pies, palmas) -Creaciones grupales aplicando las figuras estudiadas basándose en un trozo musical. -Evaluación Parcial SESIÓN N°3 TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	R3,R5,R6 R3,R4 R2,R5,R8 R2,R5 R5,R7,R8
Semana 6	Actividades prácticas:	-Docentes ambos	6h	

	<p>-Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes.</p> <p>-Solfeos Melódicos y Rítmicos.</p> <p>-Ejercicios de percusión con distintos timbres corporales.</p> <p>-Ejercicios polirrítmicos (pies, palmas)</p> <p>-Creaciones grupales aplicando las figuras estudiadas basándose en un trozo musical.</p> <p>-Evaluación Parcial</p> <p>SESIÓN N°4 TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.</p>	módulos y estudiantes.		<p>R3,R5,R6</p> <p>R3,R4</p> <p>R2,R5,R8</p> <p>R2,R5</p> <p>R5,R7,R8</p>
Semana 7	<p>Actividades prácticas:</p> <p>-Preparación CERTAMEN 1</p> <p>-Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes.</p> <p>-Solfeos Melódicos y Rítmicos.</p> <p>-Evaluación Parcial</p>	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	<p>R3,R5,R6</p> <p>R3,R4</p>

	SESIÓN N°5 TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.			
Semana 8	-CERTAMEN 1	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	R1,R2,R3,R4,R5,R6,R7,R8
Semana 9	<p>Exposición de contenidos:</p> <p>-Retroalimentación Certamen 1</p> <p>-Tonalidades de Re M y si m</p> <p>-Reconocimiento auditivo: acorde Aumentado y 7mas M y m.</p> <p>-Figura rítmica irregular: el tresillo.</p> <p>Actividades prácticas:</p> <p>-Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes.</p> <p>-Solfeos Melódicos y Rítmicos.</p>	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	<p>R1,R3,R6,R8</p> <p>R1,R3,R4,R6</p> <p>R1,R3,R6</p> <p>R3,R5,R6</p>

	<p>-Juegos en base a trozos musicales memorizados (tresillo).</p> <p>-Entonación de la escala de ReM y si m integrando ritmos y desplazamiento.</p> <p>-Evaluación Parcial</p> <p>SESIÓN N°6 TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.</p>			<p>R3,R4</p> <p>R5,R2,R7,R8</p> <p>R4,R7</p>
Semana 10	<p>Exposición de contenidos:</p> <p>-Tonalidades de Sib M y sol m</p> <p>-Contratiempo de corchea y semicorchea.</p> <p>Actividades prácticas:</p> <p>-Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes.</p> <p>-Solfeos Melódicos y Rítmicos.</p> <p>-Juegos en base a trozos musicales memorizados (contratiempo).</p>	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	<p>R1,R3,R4</p> <p>R3</p> <p>R3,R5,R6</p> <p>R3,R4</p>

	<p>-Entonación de la escala de Sib M y sol m integrando ritmos y desplazamiento.</p> <p>-Evaluación Parcial</p> <p>SESIÓN N°7 TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.</p>			<p>R5,R2,R7,R8</p> <p>R4,R7</p>
<p>Semana 11</p>	<p>Exposición de contenidos:</p> <p>-Síncopa de unidad de tiempo (compás simple y compuesto)</p> <p>Actividades prácticas:</p> <p>-Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes.</p> <p>-Solfeos Melódicos y Rítmicos.</p> <p>-Audición, reconocimiento y juegos a partir de canciones con figuras rítmicas planteadas.</p> <p>-Evaluación Parcial</p>	<p>-Docentes ambos módulos y estudiantes.</p>	<p>6h</p>	<p>R1,R3,R6</p> <p>R3,R5,R6</p> <p>R3,R4</p> <p>R2,R3,R5,R7,R8</p>

	SESIÓN N°8 TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.			
Semana 12	<p>Exposición de contenidos:</p> <p>-Síncopa de 2, 3 y 4 tiempos (compás simple).</p> <p>Actividades prácticas:</p> <p>-Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes.</p> <p>-Solfeos Melódicos y Rítmicos.</p> <p>-Lectura de obras a 2 voces.</p> <p>-Audición, reconocimiento y juegos a partir de trozos musicales con figuras rítmicas planteadas.</p> <p>-Evaluación Parcial</p>	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	<p>R1,R3,R6</p> <p>R3,R5,R6</p> <p>R3,R4</p> <p>R3,R4,R9</p> <p>R2,R3,R5,R7,R8</p>

	SESIÓN N°9 TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.			
Semana 13	<p>Actividades prácticas:</p> <p>-Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes.</p> <p>-Solfeos Melódicos y Rítmicos.</p> <p>-Entonación de escalas estudiadas integrando ritmos y desplazamiento.</p> <p>-Juegos en base a trozos musicales memorizados.</p> <p>-Evaluación Parcial</p> <p>SESIÓN N°10 TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.</p>	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	<p>R3,R5,R6</p> <p>R3,R4</p> <p>R4,R7</p> <p>R2,R5,R7,R8</p>
Semana 14	<p>Actividades prácticas:</p> <p>-Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes.</p> <p>-Solfeos Melódicos y Rítmicos.</p>	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	<p>R3,R5,R6</p> <p>R3,R4</p>

	-Interpretación vocal y corporal de canciones a 2 voces. -Evaluación Parcial			R2,R4,R5,R7,R8
Semana 15	Actividades prácticas: -Preparación CERTAMEN 2 -Práctica auditiva: D.R.M, D.R, intervalos, acordes. -Solfeos Melódicos y Rítmicos. -Interpretación vocal y corporal de canciones a 2 voces. -Evaluación Parcial	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	R3,R5,R6 R3,R4 R2,R4,R5,R7,R8
Semana 16	-CERTAMEN 2 -Retroalimentación asignatura.	-Docentes ambos módulos y estudiantes.	6h	R1,R2,R3,R4,R5,R6,y R7

*Importante:

-La práctica auditiva y los Solfeos, incorporan sólo contenidos estudiados.

-Abreviaciones:

D.R.M: Dictado rítmico melódico

D.R: Dictado rítmico

