



UNIVERSIDAD DEL BIOBIO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PROGRAMA DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA PARA LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

**EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES MUSICALES PARA
EL INGRESO A PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MUSICAL.
DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA COMO ESTUDIO DE CASO
EN UNA UNIVERSIDAD TRADICIONAL CHILENA.**

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER EN PEDAGOGÍA PARA LA EDUCACION SUPERIOR

POR RODRIGO ALVAREZ VIDAL

DIRECTOR DE TESIS: Dr. FRANCISCO CISTERNA CABRERA

FEBRERO 2014

Dedicado a María.

*Agradezco a mi familia, padres y hermano por el incondicional apoyo,
a Milton Ramírez por su invaluable colaboración,
y al Departamento de Música de la Universidad de Concepción por abrirme las
puertas.*

Las personas que creen en los límites pasan a formar parte de ellos.

Don Cherry, Músico.

INDICE:

Ítem	Pág.
1. CAPITULO 1: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	1
Introducción.	1
1.1. Planteamiento del Problema.	1
1.1.1. Antecedentes del Problema.	1
1.1.2. El Problema de Investigación.	2
1.1.3. Justificación del Problema.	3
1.1.3.1. Justificación en el ámbito de la Evaluación.	3
1.1.3.2. Justificación en el ámbito de las Habilidades Musicales.	4
1.1.4. Pregunta de Investigación.	6
1.1.5. Objetivos de Investigación.	6
1.1.6. Categorías y Sub-Categorías Apriorísticas.	7
1.2. Marco Teórico de la Investigación.	11
1.2.1. Marco Teórico asociado al ámbito de las Habilidades Musicales	11
1.2.1.1 Las habilidades musicales y su asociación a la morfología cerebral, relación entre lógica e instinto.	11
1.2.1.2. Memoria musical como parte de un lenguaje.	11
1.2.1.3. Inteligencias múltiples e inteligencia musical.	12
1.2.2 Marco Teórico asociado al ámbito de Evaluación.	13
1.2.2.1. Evaluación Diagnóstica.	14
1.3. Diseño de la Investigación.	17
1.3.1. Unidad y Sujetos de Estudio.	17
1.3.2. Instrumentos para recopilar Información.	17
1.4. Resultados.	19
1.5. Conclusiones.	24
1.5.1. Respuestas a la Pregunta de Investigación.	24
1.5.2. Aportes que genera esta investigación.	27

1.6.	Bibliografía para Investigación Cualitativa.	30
2.	CAPITULO 2: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.	33
	Introducción.	33
2.1.	Explicitación de la Propuesta.	33
2.1.1.	En cuanto a Criterios de Evaluación.	33
2.1.1.1.	Competencias Cognitivas.	33
2.1.1.2.	Función de la Evaluación.	34
2.1.1.3.	Agentes Evaluativos.	34
2.1.1.4.	Momentos de la Evaluación.	35
2.1.2.	En cuanto a Procedimientos de la Evaluación.	35
2.1.2.1.	Instrumentos de Evaluación.	35
2.1.2.2.	Reguladores de la Evaluación.	35
2.2.	Objetivos.	37
2.3.	Fundamentación Teórica de la Propuesta Pedagógica.	38
	Introducción.	38
2.3.1.	Test de Aptitudes Musicales.	38
2.3.2.	Rúbrica de Evaluación.	40
2.3.3.	Criterios de Evaluación para Test de Expresión Corporal.	42
2.3.4.	Criterios de Evaluación para Test de Diagnóstico Vocal.	45
2.3.5.	Taxonomías de Criterios a Evaluar.	47
2.3.5.1.	Taxonomía Dominio Psicomotor.	48
2.3.5.2.	Taxonomía Dominio Afectivo.	57
2.4.	Propuesta Pedagógica.	63
	Introducción.	63
2.4.1.	Test de habilidades musicales auditivas.	64
2.4.2.	Test de expresión corporal.	73
2.4.2.1.	Actividades para evaluar la expresión corporal.	73
2.4.2.2.	Rúbrica para evaluar la expresión corporal.	75

2.4.3.	Test de diagnóstico vocal.	82
2.4.3.1.	Actividades para el Test Diagnóstico Vocal.	82
2.4.3.2.	Rúbrica para Diagnóstico Vocal.	83
2.4.4.	Test para caracterizar e individualizar al estudiante.	89
2.4.4.1.	Cuestionarios de estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso: CHAEA	90
2.4.4.2.	Recopilación de Antecedentes de Experiencias Musicales y Motivaciones del estudiante.	98
2.4.4.3.	Cuadro resumen de Estilos de Aprendizaje, Estrategias de Aprendizaje, experiencias musicales previas y motivaciones.	100
2.5.	Validación.	107
	Introducción.	107
2.5.1.	Viabilidad de la propuesta.	107
2.5.1.1.	Desde un punto de vista institucional.	107
2.5.1.2.	Desde un punto de vista operacional.	108
2.5.1.3.	Desde un punto de vista financiero.	111
2.5.2.	Plan de validación.	112
2.5.2.1.	Validación de los estamentos.	113
2.6.	Plan de acción para Validar la Propuesta.	118
2.6.1.	Cronograma de Trabajo.	118
2.7.	Conclusiones.	120
	Introducción.	120
2.7.1.	Conclusiones de la propuesta.	120
2.8.	Anexos.	125
2.8.1.	Instrumentos diagnóstico aplicados en periodos anteriores.	125
2.8.2.	Entrevista semi-estructurada aplicada a los diferentes estamentos involucrados en la investigación.	128
2.8.3.	Respuestas correctas Test de Habilidades Musicales Auditivas.	134
2.8.3.	Perfil de aprendizaje para cuestionario CHAEA y descripción de resultados.	136

2.9.	Bibliografía para presentar la Propuesta Pedagógica.	141
-------------	---	------------

INDICE DE TABLAS:

Tabla:	Pág.
Tabla 1: Descripción de registros vocales en voz femenina y voz masculina.	
Tabla 2: Cuadro de puntajes para Test de Habilidades Musicales Auditivas.	70
Tabla 3: Escala de Puntajes y notas para Test de Habilidades Musicales Auditivas.	71
Tabla 4: Cuadro de puntajes y retroalimentación optimizado para Test de Habilidades Musicales Auditivas.	72
Tabla 5: Rúbrica de Evaluación para la expresión corporal.	76
Tabla 6: Escala de Puntajes y notas para componentes técnicos corporales de expresión corporal.	79
Tabla 7: Escala de Puntajes y notas para componentes creativos de expresión corporal.	79
Tabla 8: Cuadro de puntajes y retroalimentación optimizado para componentes técnicos corporales en test de expresión corporal.	80
Tabla 9: Cuadro de puntajes y retroalimentación optimizado para componentes creativos de expresión corporal.	81
Tabla 10: Rúbrica de evaluación para diagnóstico vocal.	84
Tabla 11: Escala de puntajes y notas para test de aptitudes vocales.	86
Tabla 12: Cuadro de puntajes y retroalimentación optimizado para test de diagnóstico vocal.	87
Tabla 13: Resumen de Estilos de aprendizaje, experiencias musicales previas y motivaciones.	101
Tabla 14: Cronograma de trabajo para la validación y puesta en marcha de la propuesta de innovación pedagógica.	119
Tabla 15: Entrevista aplicada al estamento Docentes Directivos.	128
Tabla 16: Entrevista aplicada al estamento Docentes de Aula.	129
Tabla 17: Entrevista aplicada al estamento Estudiantes.	131
Tabla 18: Preguntas aplicadas en Grupo Focal.	133
Tabla 19: Respuestas correctas Test de Habilidades Musicales Auditivas.	134
Tabla 20: Respuestas cuestionario CHAEA asociado a cada estilo de aprendizaje.	136

Tabla 21:	Características del estudiante que posee aprendizaje Activo.	137
Tabla 22:	Características del estudiante que posee aprendizaje Reflexivo.	138
Tabla 23:	Características del estudiante que posee aprendizaje Teórico.	139
Tabla 24:	Características del estudiante que posee aprendizaje Pragmático.	140

CAPITULO 1: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción:

La presente investigación se justifica tras la necesidad del cuerpo docente de una universidad chilena en realizar una meta-evaluación a una prueba de diagnóstico de habilidades musicales que aplican a los estudiantes que ingresan a primer año de Pedagogía en Educación Musical. Esta universidad actualmente no cuenta con una prueba de selección para el ingreso a primer año de esta carrera, además que la PSU en ningún caso mide habilidades musicales.

Este capítulo presenta las justificaciones de esta problemática, tanto en su origen práctico, como en su origen teórico, siendo este último justificado en dos ámbitos; primero, a partir del ámbito de las habilidades musicales; segundo, a partir del ámbito de la evaluación, más específicamente la evaluación diagnóstica.

Finalmente, se contrastan los resultados obtenidos de la elaboración y aplicación de este instrumento diagnóstico con el marco teórico para optimizar la aplicación de estas dos dimensiones dentro de la evaluación diagnóstica en estudio.

1.1. Planteamiento Problemático:

1.1.1. Antecedentes del Problema:

Actualmente la universidad en estudio no cuenta con una prueba especial de selección que evalúe conocimientos y habilidades musicales específicas, siendo los únicos medios de control de ingreso de los estudiantes la PSU, y cambio interno de carrera e ingresos especiales. Por lo anterior, el Departamento encargado de impartir Pedagogía en Educación Musical desde el año 2010 generó de manera autónoma una prueba de diagnóstico que busca medir las habilidades musicales de los estudiantes que ingresan a primer año. Esta prueba de

diagnóstico no busca solamente conocer las habilidades musicales en ellos, sino que también cumple una función de re-orientación para los estudiantes que no poseen las habilidades musicales mínimas exigidas, esto no quiere decir que los estudiantes sean rechazados de la carrera, sino que se les recomiendan otras áreas a fines con sus habilidades.

Finalmente, el consejo de profesores de la unidad en estudio, busca realizar las siguientes acciones en torno a la prueba de diagnóstico. Primero, mejorar el instrumento de diagnóstico actualmente aplicado a los estudiantes que ingresan a la carrera de Pedagogía en Educación Musical. Y segundo, basándose en el instrumento de diagnóstico ya corregido, dar pie a la proyección de este instrumento como base para la generación de una prueba especial de selección para el ingreso de los estudiantes tanto de la carrera de Pedagogía en Educación Musical, como de futuras carreras de licenciatura en diferentes instrumentos musicales de la universidad.

1.1.2. El problema de investigación.

El problema de investigación nace a partir de la consulta al consejo de profesores de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio. A partir de esta consulta, surge por parte de ellos la inquietud de realizar una meta-evaluación a la prueba de diagnóstico que aplican a los estudiantes que ingresan a primer año por vías normales a esta carrera.

Queda claro que la PSU como instrumento de selección universitaria no mide las habilidades musicales o artísticas en los postulantes a las universidades. Por ello, y a pesar que una carrera como la de Pedagogía en Educación Musical requiere la comprobación de las habilidades disciplinarias mínimas en los postulantes, es necesario plantear una prueba especial de selección basada en habilidades musicales, la cual no existe. Actualmente el Consejo de Profesores de la unidad en estudio poseen una prueba auto-formulada de diagnóstico sobre

habilidades musicales, cuyo fin es obtener información respecto las habilidades disciplinares del estudiante ya matriculado dentro de los planes de primer año. Por último, el cuerpo docente de la unidad en estudio planteó la inquietud de generar una Prueba Especial de Selección a la carrera de Pedagogía en Educación Musical y otras futuras carreras de licenciatura en instrumentos basada en la actual prueba de diagnóstico.

1.1.3. Justificación del problema.

1.1.3.1. Justificación en el Ámbito de la Evaluación:

El término evaluación aparece con el proceso de industrialización en Estados Unidos a comienzos del siglo XX, el cual modificó la organización social, familiar y educativa en la sociedad norteamericana de esos años. A partir de este contexto histórico se genera un nuevo discurso científico en el área de la educación, de donde emergen términos como: tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje y evaluación educativa, entre otros, los cuales delinearían actualmente la pedagogía científica moderna (CASANOVA, 1995).

Referente a la evaluación de la enseñanza "...la información que proporciona este tipo de evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto" (HERRERA, 2009, pág. 2). La evaluación de la enseñanza también puede ayudarnos a identificar necesidades de recursos humanos, preparación de docente, materiales e infraestructura, como también nos permite racionalizar el uso de estos recursos y mejorar la administración de ellos en función a las necesidades (HERRERA, 2009).

La evaluación educacional, al igual que toda acción pedagógica corresponde a una acción intencionada y planificada, a esta acción incorporaremos otros atributos basándose en la definición que entrega Casanova y contextualizarla en los tiempos actuales. La evaluación educacional "...aplicada a la enseñanza y el aprendizaje, consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente" (CASANOVA, 1995, pág. 60)

Podemos inferir respecto a la importancia de la evaluación diagnóstica que no cabe duda su rol primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y además corresponde a una evaluación que si está bien construida nos administrará información relevante respecto a la individualización tanto del estudiante como del estudiantado. A pesar que toda evaluación debería cumplir una función no sólo de generar un juicio de valor, sino que de retroalimentación, la evaluación diagnóstica nos entrega como docentes información privilegiada en varios ámbitos encargados de formar una visión del estudiante en su individualidad, como lo son: aprendizajes previos, entorno social, cómo aprende el estudiante, ideología, religión, etc. Por último es importante destacar que para el estudiante la evaluación diagnóstica es la primera impresión de evaluación que se lleva de la entidad educacional y/o la asignatura que lo están evaluando.

1.1.3.2. Justificación en el ámbito de habilidades musicales.

El concepto de habilidades musicales tiene una fuerte historia en el siglo XX. Los primeros estudios y test centraron su foco en la percepción auditiva, luego estudios posteriores se centraron en estudiar los diferentes elementos de la percepción. Hoy en día se observa una mayor atención a la adquisición de habilidades musicales vinculadas con la práctica (Hallam & Shaw, 2002)

En 1938 Carl Seashore, fue pionero en la investigación del área de psicología y música. Dicha investigación lo llevó un año más tarde (1939) a generar un test de habilidades musicales, el cual se enfoca principalmente a habilidades sensoriales que están relacionadas a la percepción de los fenómenos sonoros. Los fenómenos sonoros en este caso corresponden a componentes pre-musicales que no son música como tal, pero que son fundamentales en la elaboración de música, estos son: timbre, duración e intensidad de los sonidos. (Samperio Flores, 1994).

El test de habilidades musicales de Seashore fue muy cuestionado por estar fundado en elemento que se consideran pre-musicales y no contextualizado a la música en su completitud. Luego aparecieron medidas colectivas como la prueba de Draque de Aptitud Musical (Drake, 1954) y el Perfil de Aptitud Musical (MAP), propuesto por Edwin Gordon (1965), el cual se especializó en la construcción de test de diferentes aptitudes musicales como lo son: Medidas avanzadas de audición de música, Prueba de preferencia de timbre de instrumento, Registro de prontitud para la improvisación armónica, Registro de prontitud para la improvisación y prueba de Iowa de Alfabetismo Musical (Lewis, 2003).

Samperio Flores en 1994, a partir de su investigación “Características de un test de aptitudes musicales para la escuela” señala que una aptitud musical importante pero que no se considera demasiado en los test de habilidades musicales corresponde a la memoria musical. Considera que a pesar de lo asemántico que es la música respecto a la literatura en ideas concretas, existen puntos en común entre la memoria aplicada en la lectura de textos y la memoria musical. Finalmente, plantea un set de ítems de memoria musical, separada en memoria rítmica de duraciones, memoria rítmica de Acentuaciones, memoria melódica y memoria armónica (Samperio Flores, 1994).

1.1.4. La Pregunta de Investigación.

La pregunta de investigación que buscamos responder en esta investigación corresponde a:

¿El instrumento diagnóstico actualmente aplicado devela efectivamente las habilidades musicales que poseen los estudiantes que ingresan a primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio?

Esta pregunta de investigación posee dos premisas fundamentales en la cual nos basamos para comenzar la investigación, la primera premisa corresponde a que la prueba de diagnóstico a estudiar no posee antecedentes que entregan resultados de validez y confiabilidad en la identificación de las habilidades musicales que poseen los estudiantes que ingresan a primer año de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio. La segunda premisa busca un sentido práctico para la investigación, basándose en que una vez detectadas las deficiencias de la prueba de diagnóstico, el cuerpo docente de las asignaturas de primer año efectivamente realicen acciones remediales orientados hacia el buen rendimiento académico de los estudiantes. Estas acciones remediales deben estar argumentadas en los resultados entregados por la investigación.

1.1.5. Objetivos de la Investigación.

El objetivo general que se presenta inicialmente en esta investigación es develar la eficacia que posee la prueba de diagnóstico en identificar las habilidades musicales que poseen los estudiantes que ingresan a primer año de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio.

Del objetivo general del párrafo anterior se desprenden dos objetivos específicos que son: Describir los criterios de elaboración de la prueba de diagnóstico que realizan los estudiantes que ingresan a la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio; y describir los procedimientos de evaluación de la prueba de diagnóstico que realizan los estudiantes que

ingresan a la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio.

1.1.6. Categorías y Sub-Categorías Apriorísticas.

Refiriéndonos a las categorías y sub-categorías apriorísticas, y basándonos en los objetivos específicos y el ámbito educativo de evaluación, podemos definir las siguientes categorías y sub-categorías. (CISTERNA F. , 2012)

CATEGORÍA A - Criterios de Evaluación: Los criterios de evaluación a los contenidos y/o habilidades que debe cumplir el estudiante al momento de la evaluación. En resumen es lo que se pretende evaluar y responden a la pregunta ¿Qué evaluar? Los criterios de evaluación apuntan a la concreción curricular. Por otra parte los criterios de evaluación son medidos a través de los indicadores de evaluación que “...son indicios, señales, rasgos, datos de informaciones perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo a una fundamentación teórica, pueden considerarse como evidencia significativas de la evaluación” (SOVERO, 2008, págs. 28,48).

- **Sub-categoría A1 - Competencias Cognitivas:** Las competencias cognitivas son “... un conjunto de operaciones mentales, conocimientos, procedimientos, habilidades y destrezas que el individuo va adquiriendo, desarrollando, consolidando y ampliando en el curso de su desarrollo evolutivo sobre la base de sus propias actividades” (SOVERO, 2008, pág. 24). También es importante señalar que las competencias capacitan a las personas para realizar acciones concretas en diferentes contextos, y se crean practicando, variando y multiplicando las situaciones de interacción, transfiriendo y movilizandolos conocimientos.
- **Sub-categoría A2 - Función de la Evaluación:** La principal función de la evaluación educativa es “... obtener información válida y confiable sobre

los logros de aprendizaje de los estudiantes, a fin de mejorar los procesos pedagógicos que permitan incrementar significativamente dichos logros” (CISTERNA, FRANCISCO., 2007, pág. 7). La evaluación posee un mayor número de funciones que la estrictamente de juicio de valor hacia el estudiante, y la utilización de la información recogida de una evaluación puede ser utilizada para diferentes objetos, entre ellos: Controlar, diagnosticar, regular, anticipar y retroalimentar la acción didáctica en el aula.

- **Sub-categoría A3 - Agentes Evaluativos:** Se refiere a las diferentes perspectivas de la evaluación. Según el agente evaluativo las evaluaciones se clasifican en: Auto-evaluación, Co-evaluación y Hétero-evaluación. Para la prueba de diagnóstico en estudio, la principal acción evaluativa corresponde a una Hétero-evaluación, que corresponde a una “... evaluación hecha por una persona sobre otra, y corresponde el proceso común que hacen los procesos con sus estudiantes” (CISTERNA, FRANCISCO., 2007, pág. 28).
- **Sub-categoría A4 - Momento de la Evaluación:** De acuerdo con los momentos de la evaluación, la evaluación se puede clasificar como: Inicial, procesual y final. El momento de evaluación en que se centra la investigación es la evaluación inicial o diagnóstica, la cual “... detecta la situación de partida de los sujetos en formación. Se realiza al momento de iniciar o antes del proceso de enseñanza-aprendizaje” (CISTERNA, FRANCISCO., 2007, pág. 27).

Una prueba de diagnóstico como tal, no sólo se aplica para medir la situación cognitiva del estudiante, sino que también en ella pueden incluirse ítems consultivos respecto a ambiente de estudio, métodos de estudio, además otros ítems de orden actitudinal, gustos, preferencias, ideología política, religión, entorno social, de manera de poseer una individualización del estudiante lo mas holística posible.

CATEGORÍA B: Procedimientos de Evaluación: Se trata de procedimientos que se elaboran desde un número determinado de categorías de análisis, las cuales nos permiten organizar ordenadamente un conjunto de aspectos a ser observados y valorados por el profesor o en otros casos por los propios estudiantes (SALINAS, 2002). La pregunta que responde a los procedimientos de evaluación es ¿Cómo evaluar? ¿Dónde evaluar? y ¿Cuándo evaluar?

- **Sub-categoría B1: Instrumento de Evaluación:** El instrumento de evaluación "...es el medio real y tangible mediante el cual el profesor traduce el desempeño del estudiante a indicadores cuantitativos o cualitativos que le permita evaluar" (CISTERNA, FRANCISCO, 2009, pág. 25). En otras palabras, los instrumentos de evaluación corresponden al soporte físico en donde se extrae la información respecto a los aprendizajes o habilidades concretadas por el estudiante, debe contener un conjunto de ítems o preguntas que permitan la obtención de esta información, además de esto, el instrumento de evaluación debe provocar una manifestación del estudiante a responder lo que se pretende evaluar.
- **Sub-categoría B2: Reguladores de la Evaluación:** Los reguladores de la evaluación se refieren a aquellos criterios que garantizan la validez y confiabilidad de la evaluación:

Validez: Para el Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación la Validez consiste en "...la precisión con que una prueba mide los resultados específicos en el objetivo sometido a comprobación" (PICARDO, ESCOBAR, & BALMORE, 2005, pág. 363). Es decir, la validez pretende mostrar pertinencia y concordancia con los atributos, propósitos y procedimientos de la evaluación elaborados previamente. Existen varios tipos de validez, entre ellos están: validez predictiva, validez de contenidos, validez de construcción, etc.

Confiabilidad: “Es una estimación del grado de consistencia o constancia entre repetidas mediciones efectuadas a los sujetos con el mismo instrumento,” (PICARDO, ESCOBAR, & BALMORE, 2005, pág. 52). Es decir, si los resultados de una prueba aplicada en diferentes ocasiones son similares. Existen varios métodos para garantizar la confiabilidad del instrumento y hacer más consistente el instrumento. Los criterios para medir el grado de confiabilidad son: Número de Ítems, homogeneidad de contenidos, homogeneidad de estudiantes, objetividad de puntuación.

1.2. Marco Teórico de la Investigación.

1.2.1. Marco teórico asociado al ámbito de las Habilidades Musicales.

1.2.1.1. Las habilidades musicales y su asociación a la morfología cerebral, relación entre lógica e instinto.

Las habilidades musicales corresponden a habilidades del ser humano que le permiten por una parte percibir e identificar características de fenómenos sonoros particulares, y por otra parte crear, generar, interpretar, organizar y planificar estos fenómenos sonoros. Una persona puede poseer tanto una como varias de las habilidades antes descritas, todas estas acciones están asociadas a diferentes habilidades dentro de música.

Cualquier intento de explicar la aptitud artística debe tomar en cuenta la organización funcional del cerebro, especialmente por cuestiones de asimetría hemisférica y dominancia cerebral. Postulando, con base en estudios en pintores y músicos, que la organización cerebral hemisférica exige una disposición bi-hemisférica de las representaciones artísticas. (Vigoroux, 1996)

En general tanto adultos como niños que se han dedicado a la música o artes presentan un mayor desarrollo del cuerpo calloso del cerebro (hasta 25% mayor del tamaño normal) que las personas que no se han dedicado a la música o artes (Trainor, Shahin, & Roberts, 2009).

1.2.1.2. Memoria musical como parte de un lenguaje.

La Universidad de Leipzig (Alemania) ha realizado estudios en búsqueda de encontrar diferencias y similitudes en cuanto a la actividad que se desarrolla en el cerebro tanto de la lengua materna como en el lenguaje musical, enfocándose específicamente en los procesos de semántica y sintáctica dentro de la naturaleza musical. Los autores exponen que en el momento que una persona canta, toca un

instrumento o dice una oración, una sucesión de eventos sonoros generan un texto musical, el cual puede ser entendido por otra persona. Por lo tanto, el proceso cognitivo de un contexto de reforzamiento paulatino y la integración apropiada de nueva información de un entorno, son importantes para el entendimiento tanto del lenguaje musical como del lenguaje materno. (Kolsch, Friederiel, & Sehröge, 2000)

El proceso de la música corresponde a un sistema combinatorio finito de sonidos, tal como sucede en el lenguaje. En otras palabras, el proceso de la música se adquiere a través del conocimiento físico, lógico matemático y social en vuelo de imaginación permanente. Esto sugiere que el origen del proceso musical forma parte del principio fundamental de función cerebral. Bajo esta perspectiva, se cuestiona la idea de que el talento sea una habilidad especial que sólo algunos poseen. Por el contrario, se entiende como otra habilidad mental desarrollable a través de la interacción que se produce dentro de la creación musical; esto incluye creación, ejecución e interpretación. Algunos autores señalan incluso que al privar a un individuo de la participación musical en sus vidas, se está limitando su funcionalidad cerebral de forma significativa y perjudicial. (Piñango, 2001)

1.2.1.3. Inteligencias múltiples e inteligencia musical.

Howard Garden plantea que una inteligencia corresponde a "...la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada." (Gardner, 1993, pág. 33). Para que una inteligencia sea reconocida como tal, debe poseer una característica evolutiva; debe ser observable dentro de una población, tal es el caso de los "prodigios"; debe proporcionar alguna evidencia de localización en el cerebro; y disponer de un sistema simbólico o representativo.

Las Inteligencias Múltiples de Gardner se dividen en ocho tipos de Inteligencias: Inteligencia lógico-matemática, Inteligencia verbal-lingüística, Inteligencia espacial, Inteligencia intra-personal, Inteligencia inter-personal,

Inteligencia musical, Inteligencia cinético-corporal, Inteligencia naturalista (Gardner, 1993). Estas ocho inteligencias proporcionan un panorama mucho más completo de la capacidad humana del que proponen la medición del CI y su estrecho rango de medición de habilidades.

En particular, la Inteligencia musical corresponde a la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, tonalidades y timbres. Esta inteligencia está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos, luterios y oyentes sensibles. Los estudiantes que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías, disfrutan siguiendo el ritmo con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente (Gardner, 1993).

Al igual que todo sistema, las diferentes inteligencias y sub-inteligencias no funcionan por sí solas, es decir, funcionan interrelacionadas con otras inteligencias y sub-inteligencias adyacentes, esta interacción ocurre de forma vertical y horizontalmente, además de complementarse entre sí.

Finalmente, para nuestra investigación utilizaremos una definición auto-elaborada de Inteligencia musical como: “La habilidad necesaria para reproducir, generar, elaborar y apreciar música en un contexto determinado, la cual se puede expresar en diferentes ámbitos, tales como la ejecución instrumental, ejecución vocal, creación y escritura musical, dirección musical, crítica y apreciación musical u otro.”

1.2.2. Marco Teórico Asociado al ámbito de la Evaluación.

La acción de evaluar implica directamente realizar un juicio de valor entre lo ideal y lo real, si a esta definición de evaluación le incorporamos los aportes de Stufflebeam en donde señalan que el objetivo fundamental de la evaluación es el perfeccionamiento de la enseñanza (DL Stufflebeam, 1971). Entonces podemos generar una definición híbrida de evaluación educacional, con el objeto de

acercarnos a la evaluación educacional diagnóstica. Para esto formulamos una definición auto-elaborada de evaluación que corresponde a un “juicio de valor entre lo ideal y lo real, cuyo objeto es la optimización del aprendizaje del estudiante.”

La evaluación siempre está en búsqueda de la optimización del sistema educativo en donde se aplica, lo cual implica directamente un potencial proceso de cambio en búsqueda de la optimización de dicho sistema. Para llevar a cabo estos cambios necesariamente se requiere de la voluntad de los participantes en el proceso, lo cual no siempre se consigue. Además, por ser un proceso complejo y con participantes de toda índole es necesario realizar estos cambios con la participación y consenso de sus componentes. En este caso, ofrecer nuevas pautas de evaluación debe tener como prioridad el compromiso de los docentes y favorecer la reflexión crítica sobre la misma. Para ellos, es requisito indispensable afrontar con honestidad la complejidad de los procesos y dificultades propias del cambio. (Barberá Gregori, 1999). Por lo tanto, la evaluación corresponde necesariamente a una acción reflexiva y generadora de cambio en su formulación y aplicación.

1.2.2.1. Evaluación Diagnostica

También llamada evaluación inicial y es “...aquella que se aplica al comienzo de proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente va a seguir su formación.” (Casanova, 1995, pág. 75). Es muy valioso para el profesor saber y describir no sólo lo que los estudiantes saben, sino también cómo actúan, cuáles son sus preferencias, sus comportamientos y anhelos. La evaluación diagnóstica apunta justamente a eso, a conocer al estudiante a profundidad, por esta razón se ubica al inicio del proceso de enseñanza, antes de organizar los contenidos y de seleccionar las actividades de un proyecto didáctico, ya que los insumos para este último surgen de este tipo de

evaluación. Por lo tanto, nos hacemos la pregunta ¿Qué garantías puede tener el profesor de que su propuesta es realmente la más adecuada, si desconoce lo que los estudiantes conocen y saben hacer? (Coello, 2001). Como resumen podemos señalar que la evaluación diagnóstica "...es la primera fuente de información que proporciona al profesor elementos de juicio para tomar decisiones con finalidad proyectiva, vale decir, lo que traerá consigo el proceso a emprender." (Cisternas, 2007, pág. 27).

Las características irrenunciables que debe poseer toda evaluación diagnóstica son: (1) Todo diagnóstico se basa en la medición directa o indirecta de atributos, factores o conductas; (2) el diagnóstico debe estar abierto a la utilización de múltiples metodologías de obtención de información; (3) debe ponerse especial atención en la utilidad y adecuación de los factores a evaluar, es decir en su relevancia; (4) todo diagnóstico debe poner de manifiesto potencialidades y limitaciones; (5) el diagnóstico debe perseguir la identificación y clasificación de conductas; (6) en todo diagnóstico debe intentarse una explicación causal; (7) en el diagnóstico, los diferentes aspectos de la persona deben ser vistos como partes funcionales de un todo personal; (8) el diagnóstico debe dar medida a una participación activa del sujeto frente a la clásica concepción del sujeto paciente. (Córdoba Urbano, 2008)

Finalmente y basándose en los potenciales resultados de la evaluación diagnóstica, el profesor puede realizar las siguientes acciones provenientes de los resultados: (1) **Los resultados cumplen las expectativas del diagnóstico:** En este caso resulta conveniente iniciar el proceso de acuerdo a lo planificado. (2) **Los resultados son levemente inferiores a las expectativas del diagnóstico:** En este caso la acción adecuada es nivelar a los estudiantes de tal forma de cubrir esas pequeñas falencias que los estudiantes poseen. Lo que merece una mayor dedicación en este punto es la concepción de "levemente inferior", para la que podemos considerar que el docente en la ejecución de esta nivelación requiera pocas semanas de clases. (3) **Los resultados son notoriamente inferiores a las expectativas del diagnóstico:** para estas situaciones la acción a seguir

corresponde al replanteamiento de los objetivos del programa, generando la concordancia en el punto de inicio del programa con el nivel diagnosticado en los estudiantes. (4) **Los resultados son concretamente superiores a las expectativas diagnóstico:** en estas situaciones también corresponde replantear los objetivos del programa, generando la concordancia en el punto de inicio del programa con el nivel de los estudiantes.

1.3. Diseño de la investigación:

El paradigma científico en el que estructuramos esta investigación corresponde al Hermenéutico, ya que nuestra intención de aproximarnos a la realidad es a través de una interpretación del fenómeno de la construcción del instrumento diagnóstico que mide habilidades musicales en los estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio.

Por otra parte, esta investigación es de tipo cualitativa, de finalidad básica, con alcance temporal seccional, de profundidad descriptiva, de fuentes primarias, naturaleza empírica, y de tipo evaluativo en cuanto a los estudios posteriores que esta genere.

1.3.1. Unidad y sujetos de Estudio.

La unidad de estudio para esta investigación corresponde al Departamento de Música de la universidad chilena, y los estamentos que se consideraron para recolectar información en esta oportunidad son: (1) Estamento Docentes Directivos, lo conforman 2 sujetos que corresponden al Jefe de Carrera y Director de Departamento; (2) Estamento Docentes de Aula encargados de la elaboración y aplicación de la prueba de diagnóstico, lo conforman 3 sujetos que corresponden a la totalidad de los profesores encargados de elaborar y aplicar la Prueba de Diagnóstico en periodos anteriores; Estamento Estudiantes, lo conforman 10 sujetos de un total de 33 estudiantes que ingresaron a primer año.

1.3.2. Instrumentos para recopilar Información:

Los instrumentos que se escogieron en esta oportunidad para recopilar información y que enriquecen el estudio en cuestión se detallan a continuación, de acuerdo a su relevancia para la obtención del diagnóstico a la problemática en

desarrollo: entrevista en profundidad individual por sujeto, grupo focal, la observación metodológica de aula y la revisión documental.

La información recogida por los instrumentos mencionados en el párrafo anterior fue analizada siguiendo un proceso inductivo desde datos en bruto, que luego se procesan según sub-categorías apriorísticas, para finalmente converger en inferencias interpretativas por categorías apriorísticas. Luego para responder la pregunta central de investigación, se utiliza el procedimiento de triangulación hermenéutica, cuya metodología funciona a través de la interacción entre las conclusiones de los resultados obtenidos desde los distintos estamentos que se consideraron dentro de la investigación.

1.4. Resultados:

Los resultados que obtenemos a partir de la investigación dentro del ámbito de la evaluación educativa son:

De los ocho puntos de carácter irrenunciable que presenta Córdoba Urbano (2008), observamos que en la prueba de diagnóstico que estudiamos los únicos puntos que podemos encontrar y no a cabalidad son (1), (2) y (3), los puntos (4) al (8) no se aprecian de manera explícita dentro de la investigación. Estos puntos serán explicados con detalle a continuación. Respecto al punto (4), a los estudiantes no se les puso en manifiesto las potencialidades y limitaciones después de rendir la prueba, y sólo se les entregó una nota promedio sin mayores especificaciones. El Punto (5) que se refiere al diagnóstico como herramienta para identificar y clasificar las conductas de los estudiantes, no existió instrumento encargado de identificar alguna conducta en especial en el estudiante. En el punto (6) señala que en todo diagnóstico debe intentarse una explicación causal, para nuestra prueba de diagnóstico no existió esta instancia en ningún caso. Tampoco se experimentó el punto (7) que señala que durante el diagnóstico los diferentes aspectos de la persona deben ser vistos como partes funcionales de un todo personal, lo que se vio fue conductas apresuradas por parte de los docentes encargados en aplicar la prueba. Y finalmente el punto (8) que señala, el diagnóstico debe dar medida a una participación activa del sujeto frente a la clásica concepción del sujeto paciente, según los relatos de los diferentes estamentos siempre el estudiante fue sujeto a evaluaciones de manera conductista y nunca fue visto como parte fundamental del proceso diagnóstico, ni tampoco como un elemento dispuesto a entregar aportes dentro del proceso.

Dentro de los factores que afectan a una correcta evaluación, nos encontramos como resultado de nuestra investigación, con una gran cantidad de estos factores descritos por el marco teórico, los que detallaremos a continuación. En primer lugar, con respecto al ánimo de los estudiantes, se puede decir que a

ellos se les lleva de manera sorpresiva y prácticamente sin aviso desde la sala donde tenían clases normalmente hasta la sala donde se aplicaría la prueba vocal y la prueba escrita, lo cual creó un sentimiento generalizado de descontextualización con respecto a las actividades que estaban desarrollando previamente, esto explica un bajo nivel de compromiso por parte de los estudiantes hacia el desarrollo de esta importante prueba. En segundo lugar, la relación entre el profesor con el estudiante no era la más conveniente, el docente encargado de tomar la prueba de diagnóstico vocal y la prueba de diagnóstico escrita presentaba un semblante con exceso de seriedad, además de esto los estudiantes no se habían encontrado con este docente en las aulas, lo que resultaba intimidante para ellos. Tercero, los estudiantes no se conocían entre ellos a totalidad, lo que generó estados de vergüenza en los momentos de rendir sus habilidades musicales frente a sus pares. Cuarto, el ambiente en el momento de la evaluación no era el más pertinente para rendir la prueba de diagnóstico vocal y la prueba de diagnóstico escrita, resultaba intimidante para el estudiante que entra a otra sala descontextualizado y obligado a rendir ambas pruebas, además existían ruidos provenientes de otra sala donde se rendía una evaluación práctica de otro tipo; esto reafirma lo expuesto en el punto primero referente al ánimo de rendir las pruebas de diagnóstico. Quinto, el horario de la evaluación en la prueba de diagnóstico vocal y la prueba de diagnóstico escrita correspondía al horario de una asignatura obligatoria, con mayor precisión en el momento en que los estudiantes realizaban una disertación, esto generó un desconcierto en ellos al sacarlos de la sala para rendir la prueba de diagnóstico.

Si consideramos que el momento de aplicación de la prueba de diagnóstico fue en promedio durante la tercera semana de clases, esto resulta tardío para el régimen semestral que deben cursar los alumnos de primer año; además de esto resulta imposible responder la pregunta de J. Coello. Se torna irreal pensar en que la propuesta pedagógica de un docente es la más adecuada para un grupo de estudiantes, cuando realmente ese docente desconoce las características de los estudiantes con quien se relacionará en el aula, tampoco el docente puede tener

una capacidad de proyectar la programación de los contenidos considerados para la unidad. En este caso, para la prueba de diagnóstico en estudio no se entregó por parte del cuerpo docente encargado de la aplicación y administración de la prueba de diagnóstico a los docentes de aula, los resultados a través de un informe describiendo las características, debilidades y fortalezas de cada estudiante, estas características de cada estudiante las iba descubriendo el profesor de las asignaturas obligatorias de primer año a través de las actividades normales durante las clases.

Durante la aplicación de la prueba se percibía una sensación generalizada de “apuro” por parte de los docentes encargados de aplicar la prueba de diagnóstico. En el momento que dictaban los ejercicios efectivamente entregaban un tiempo pertinente para que los estudiantes repitieran estos ejercicios, pero al momento de salir de la sala los estudiantes que habían terminado de rendir las pruebas prácticas y entrar el siguiente turno de estudiantes –la prueba era de dos o tres estudiantes en la sala-, era notoriamente apurado. De lo anterior se desprende que la prueba de diagnóstico no corresponde a un instrumento de evaluación personalizado, ni reflexivo, ni democrático y menos contextualizado, por lo que podemos inferir la falta de una perspectiva holística durante su elaboración y aplicación.

Escapando de lo que se refiere al ámbito de la evaluación de aprendizajes y profundizando en los resultados obtenidos del estudio de las habilidades musicales, obtenemos lo siguiente.

El proceso de la música se adquiere a través del conocimiento físico, lógico matemático y social en vuelo de imaginación permanente. Bajo esta perspectiva, se cuestiona la idea de que el talento sea una habilidad especial que sólo algunos poseen, por el contrario, se entiende como otra habilidad mental desarrollable, a través de la interacción que se produce dentro de la creación musical; esto incluye creación, ejecución e interpretación. Esta perspectiva resulta a primera vista una

controversia y algo discriminatorio pensar en una prueba especial de selección para ingresar a primer año de Pedagogía en Educación Musical. A pesar de esto y generando una analogía con la lengua materna, tampoco todas las personas poseen habilidades dentro de la lengua materna, es decir no todos los individuos dentro de la educación básica y media obligatoria poseen facilidades para cursar la asignatura de Lenguaje, incluso dentro de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) existe la discriminación de los porcentajes de ponderación para postular a diferentes carreras, que requieren en mayor o menor medida de las habilidades que entrega la lengua materna. Por lo anterior, y análogamente a la discriminación que genera la PSU, no resulta algo desproporcionado pensar en una prueba especial de selección de habilidades musicales para ingresar a primer año de Pedagogía en Educación Musical en la unidad en estudio, sobre todo en lo que se refiere a la parte procedimental.

Dentro de la Inteligencia Musical existen varias maneras de ser inteligente, lo que definiremos como sub-inteligencias, por lo tanto nos encontramos con: Sub-inteligencia de ejecución instrumental, sub-inteligencia de ejecución vocal, sub-inteligencia de creación y escritura musical, sub-inteligencia de dirección musical y sub-inteligencia de apreciación musical (GARDNER, 1993). Dentro de estas sub-inteligencias musicales podemos ubicar gran parte de las habilidades musicales que pretendió medir la prueba de diagnóstico, tanto este año 2013 o ediciones anteriores. Estas habilidades o inteligencias corresponden a (1) discriminación auditiva que poseen los estudiantes, (2) identificar duración y altura de sonidos, (3) medir la capacidad de memoria rítmica y memoria melódica, (4) capacidad de cantar, y (5) dominio instrumental. A continuación revisaremos cada una de estas habilidades, (1) discriminación auditiva que poseen los estudiantes, (2) identificar duración y altura de sonidos y (3) medir la capacidad de memoria rítmica y memoria melódica, estas tres habilidades o sub-inteligencias se enmarcan dentro de la sub-inteligencia de dirección musical; (4) capacidad de cantar, estas características las cubre la sub-inteligencia de ejecución vocal; (5) dominio instrumental, estas características las cubre la sub-inteligencia de ejecución

instrumental. Otro aspecto importante a considerar nace desde el relato del estamento estudiantes que considera que una habilidad necesaria dentro del desempeño de los estudiantes que no se midió es la habilidad de lectura musical, podemos hacer nuevamente el paralelo con la sub-inteligencia de creación y escritura musical. De esta manera se consigue abarcar un mayor número de sub-inteligencias dentro de la inteligencia musical para la prueba de diagnóstico en estudio, esto nos permite conocer en mayor profundidad al estudiante, por ende optimizar por parte del cuerpo docente el desarrollo de las asignaturas que éste cursará.

1.5. Conclusiones:

1.5.1. Respuesta a la pregunta de investigación.

En relación a los criterios de elaboración y procedimientos de evaluación de la prueba de diagnóstico en estudio, y argumentándonos en nuestra investigación del tipo descriptiva, señalaremos que existen desaciertos en los aspectos que detallaremos a continuación.

En los tres párrafos siguientes están detalladas tres aristas sensibles y que lamentablemente durante la aplicación de la prueba de diagnóstico en estudio, no se desarrollan pertinentemente para obtener la mayor cantidad de información válida desde el estudiante. Ellos son desaciertos en: la selección del momento de evaluación; durante la aplicación de la prueba de diagnóstico como tal; y en la entrega y administración de los resultados.

Para el momento de aplicación de la prueba de diagnóstico, resulta incongruente básicamente en dos aspectos. Primero, a pesar de llamarse “Prueba de Diagnóstico”, y que por definición conceptual debería aplicarse antes de comenzar el proceso enseñanza-aprendizaje, este año 2013 se aplicó de forma segregada en dos momentos, el primer momento fue durante la segunda semana de clases, y el segundo momento fue durante la cuarta semana de clases, debido a esto los resultados no tenían el mismo valor que si se hubieran obtenido durante la primera semana de clases. Segundo, la prueba de “Diagnóstico Vocal” y la “Prueba de Diagnóstico de Datos Personales”, fueron aplicadas en un momento de descontextualización absoluta para los estudiantes, esta acción sólo ayuda a menoscabar el potencial rendimiento del estudiante que rinde la prueba.

Durante la aplicación de la Prueba de Diagnóstico como tal, se pueden enumerar varios desaciertos por parte del cuerpo docente encargado de aplicar la

prueba de diagnóstico hacia los estudiantes. Primero, no existió aviso por parte del total del cuerpo docente respecto a la aplicación de la prueba de diagnóstico. Segundo, en líneas generales en todo momento los estudiantes experimentaban una descontextualización al interrumpir actividades normales para rendir la prueba de diagnóstico. Tercero, exceso de seriedad por parte del docente encargado de tomar la prueba de diagnóstico vocal. Cuarto, existía un único docente encargado de tomar la “prueba de diagnóstico vocal” en conjunto con la “prueba de diagnóstico de datos personales”, lo que no permitía aclarar dudas de la “prueba de diagnóstico de datos personales” y tampoco repetir los ejercicios de la “prueba de diagnóstico vocal”. Quinto, además de la fuerte descontextualización que experimentaron los estudiantes, no existían las condiciones acústicas necesarias para la aplicación de la prueba de diagnóstico. Sexto, el cuerpo docente encargado de aplicar la prueba de diagnóstico generaba la sensación de “apuro” sobre los estudiantes que rendían esta prueba.

Respecto a la entrega y administración de los resultados, también se presentan desaciertos que no permiten una administración positiva de los resultados obtenidos por las diferentes pruebas que conforman la Prueba de Diagnóstico 2013. Primero, no se identificaron las potencialidades y limitaciones de los estudiantes de manera explícita, sólo se les entregó una calificación promedio a cada estudiante. Segundo, no existía una pauta de corrección para ninguna de las pruebas de diagnóstico prácticas, lo que no permitía al estudiante conocer con más precisión las razones de sus resultados. Tercero, al no identificar las potencialidades y limitaciones de cada estudiante, tampoco se puede obtener una explicación causal de estas potencialidades y limitaciones. Cuarto, al estar siempre los estudiantes sometidos a una hétero-evaluación, no se permite que ellos tomen una participación activa dentro del proceso evaluativo, sino que siempre mantenían una participación pasiva. Quinto, al no contar con antecedentes a mayor profundidad de “Quiénes son los estudiantes que ingresan a primer año”, resulta imposible para los docentes de las asignaturas obligatorias de primer año, saber si su propuesta pedagógica es la más adecuada para ellos,

es muy poco probable tomar una decisión correcta si no se cuenta con información confiable de quienes son los estudiantes que ingresan, cuáles son sus potencialidades y limitaciones, cuáles son sus conocimientos previos dentro de la disciplina musical, el entorno socio-cultural, los gustos, preferencias, las maneras de aprender del estudiantes, la religión, etc.

Existe otra arista donde no se presenta un desacierto tan notorio como los anteriores, esto particularmente sucede en la identificación de las habilidades musicales que se pretenden medir. Primero, los criterios de evaluación no son concordantes en su totalidad entre el cuerpo docente encargado de la elaboración de la prueba de diagnóstico; existe acuerdo en lo que se refiere a (1) identificar la capacidad de discriminación auditiva que poseen los estudiantes, es decir que sean capaces de identificar duración y altura de sonidos; (2) medir la capacidad de memoria rítmica y memoria melódica; y (3) Capacidad de cantar. Pero en donde no existe un acuerdo en la importancia que implican estas habilidades, son en (4) el dominio instrumental; y (5) la cultura musical que poseen los estudiantes al ingresar a primer año. Tal vez se pueden considerar estas dos últimas habilidades como habilidades no esenciales dentro del proceso diagnóstico, pero sin lugar a dudas los puntos (4) y (5) ayudan a generar un perfil amplio y completo del estudiante que ingresa a primer año. Segundo, es importante conseguir una concordancia dentro de los criterios para los niveles de las taxonomías que buscan medir la prueba de diagnóstico, una caracterización de las pruebas de diagnóstico prácticas, corresponden a que el estudiante *repita* ejercicios dictados por el docente encargado de la aplicación de las pruebas, estas actividades se encuentran enmarcadas dentro del primer nivel de la “Taxonomía de Bloom”, dimensión cognitiva. No obstante esto, dentro de la prueba de diagnóstico rítmica se desarrollaron ejercicios que apuntaban al nivel de *aplicación*, es decir el tercer nivel de la “Taxonomía de Bloom”, donde los estudiantes debían discriminar entre sonidos de corta y larga duración para discriminar si percutirlos entre palmas o muslos. Realizar un alineamiento entre criterios de evaluación que utilizarán los docentes resulta fundamental en el proceso de validación de los resultados de la

prueba de diagnóstico 2013. Profundizando mayormente dentro de esta Taxonomía de Bloom, es importante señalar que la unificación de criterios respecto a la elaboración de pruebas con esta taxonomía aplicada universalmente, debe ser aplicada en todas sus dimensiones, es decir, ser aplicada en su dimensión cognitiva, dimensión procedimental y dimensión actitudinal.

1.5.2. Aportes genera esta investigación.

El principal aporte que realiza esta investigación dentro del ámbito de la evaluación, y en específico la evaluación diagnóstica de habilidades musicales, se plasma en la elaboración de un diagnóstico donde se explicitan los principales problemas en la elaboración y aplicación de la prueba de diagnóstico en estudio, las cuales justifican la futura formulación de proyectos de innovación pedagógica en el área.

Los aportes de esta investigación, se entregarán a través de las categorías apriorísticas de corte descriptivo.

Categoría A. Criterios de Evaluación. Los principales problemas que se detectaron fueron los siguientes:

- a. No existe una absoluta concordancia entre los docentes encargados de la elaboración de la Prueba de Diagnóstico respecto a las competencias cognitivas que se pretenden evaluar, así como tampoco existe por parte del cuerpo docente una unificación del tipo de habilidades que se desean evaluar según la Taxonomía de Bloom dentro de su dimensión cognitiva, procedimental y actitudinal.
- b. En lo que respecta a la función de la evaluación, sólo se calificó con una nota a los estudiantes y no se le explicitó con detalles las potencialidades y limitaciones que posee cada uno de ellos, tampoco se intentó conseguir una

explicación causal de estas potencialidades y limitaciones. Por lo tanto, no se cuenta con antecedentes profundos de “quienes son los estudiantes que ingresan a primer año”, lo que no permite a los docentes de las asignaturas obligatorias saber si su propuesta pedagógica es la más adecuada para los estudiantes, y por consiguiente resulta muy poco probable tomar una decisión correcta si no se cuenta con información válida y confiable de las características generales de los estudiantes que ingresan a primer año.

- c. Para la sub-categoría agentes evaluativos, podemos señalar que los estudiantes fueron siempre sometidos a una hétero-evaluación, no se permite ellos tomen una participación activa dentro del proceso evaluativo, sino que siempre mantienen una participación pasiva. Existía un único docente encargado de tomar dos tipologías de pruebas a la vez, lo que no permitía a los estudiantes aclarar dudas, y tampoco el docente repetía los ejercicios prácticos. En general se plasmaba la sensación de “apuro” por parte de los docentes encargados de aplicar la prueba hacia los estudiantes, y además existía un exceso de seriedad por parte de los docentes, todo esto resultaba intimidante para los estudiantes.

- d. Finalmente dentro de esta categoría explicitaremos acciones realizadas dentro de la prueba de diagnóstico que van en desmedro de la búsqueda de un momento de la evaluación correcto y beneficioso para los estudiantes. La prueba de diagnóstico 2013 se aplicó de forma segregada en dos momentos, el primer momento fue durante la segunda semana de clases, y el segundo momento fue durante la cuarta semana, esta acción discrepa mucho con la definición conceptual del momento de aplicación de una prueba de diagnóstico. Por otra parte, no existió un aviso explícito del momento de la evaluación diagnóstica por parte del cuerpo docente hacia los estudiantes, lo que en líneas generales descontextualizaba a los estudiantes al interrumpir sus actividades normales para rendir la prueba de diagnóstico. Finalmente, además de la fuerte descontextualización que experimentaron los estudiantes para

rendir la prueba de diagnóstico, no existían las condiciones acústicas básicas para la aplicación de la prueba.

Categoría B. Procedimientos de Evaluación.

Dentro de los reguladores de la evaluación no nos encontramos con ninguna pauta de evaluación para las pruebas de diagnóstico prácticas, de esta manera resulta imposible que el estudiante conozca con mayor precisión las razones de sus resultados.

1.6. Bibliografía para Investigación Cualitativa:

AEBERSOLD, J. (1992). Volume I "How to play Jazz and Improvise". New Albany: Jamey Aebersold.

APPENZELLER. (2002). El Nacional. La música mas que un gusto inutil , Cuerpo C-2.

BARBERÁ GREGORI, E. (1999). Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Barcelona: Edebé.

CABEZAS GOMEZ, D. (2009). Evaluar la evaluación: Cuestionario sobre prácticas de evaluación. eduPsykhé, Vol. 8. , 51-61.

CASANOVA, M. A. (1995). MANUAL DE EVALUACION EDUCATIVA. Madrid: La Muralla.

CISTERNA, FRANCISCO. (2012). Como realizar una investigación cualitativa en educación. Elaboración del proyecto, desarrollo del trabajo de campo y análisis de la información. Chillán: Universidad del Bio-Bio.

CISTERNA, FRANCISCO. (2007). Evaluación Educacional. Elementos Fundamentales para su Aplicación en el Aula. Chillán: Universidad del Bío-Bío.

CISTERNA, FRANCISCO. (2009). Evaluación Educacional - Conceptualización y aplicación práctica. Chillán: Universidad del Bío-Bío.

COELLO, J. (Marzo 2001). Evaluación Diagnóstica. Revista de la Educación del Pueblo N°81 .

CONGRESO NACIONAL, C. (2009). Constitución Política de la República de Chile. Valparaíso.

CÓRDOBA URBANO, M. (2008). El Proceso de Diagnóstico y sus Elementos. Revista Digital Innovación y Experiencias educativas .

DE LA ORDEN, A. (1989). Investigación cuantitativa y medida en educación. Bordón: Revista de Orientación Pedagógica, 41 , 217-236.

DEPARTAMENTO EDUCACION, GOBIERNO VASCO. (2008). La evaluación Diagnóstica en Euskadi. Euskadi.

DL STUFFLEBEAM, A. S. (1971). Educational evaluation and decision making.

FLORES, SANDRA. (2009). La educación musical y el desarrollo humano integral liberador en el contexto de la escuela básica. Cabudare.

- GARDNER, H. (1993). Inteligencias Múltiples - La Teoría en la práctica. Paidós.
- HALLAM, S., & SHAW, J. (2002). Constructions of Musical Ability. Goteborg.
- HERRERA, A. (2009). La evaluación de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Revista Innovación y Experiencias Educativas.
- HOUSE, E. (1997). Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata.
- KOLSCH, G., FRIEDERIEL, & SEHRÖGE. (2000). Exploración de similitudes y diferencias entre la música y el proceso cerebral del lenguaje. Alemania: Universidad de Leipzig.
- LEHARDALL, & JAKENDOFF. (2001). On the grammer of music and rules. Boston.
- LEWIS, A. (2003). Test Psicológicos y Evaluación. México: Pearson Education.
- MCPHERSON, G. (2000). Investigación de las habilidades requeridas para tocar un instrumento. Boletín de Investigación Educativo-Musical del CEIM (Centro de Investigación en Educación Musical) , 4-11.
- MINEDUC, C. (2003). Marco Para la Buena Enseñanza. Santiago.
- MINEDUC, CHILE. (2011). Bases y Desafíos de la Aplicación de Convenios de Desempeño en la Educación Superior en Chile. Santiago.
- MINEDUC, PERU. (2009). Guía Metodológica de programación Curricular Modular para la Educación Superior Tecnológica. Lima.
- MORÁN MARTÍNEZ, M. C. (2009). Psicología y Música: Inteligencia Musical y Desarrollo Estético. Revista Digital universitaria, Volumen 10, Número 11, ISSN: 1067-6079, 1-11.
- OSLE EZQUERRA, Á. (2012). Relación entre la aptitud musical y el grado de comprensibilidad del habla en una segunda lengua: estudio de un grupo de alumnos de español de la escuela secundaria inglesa. Portal Linguarum17, enero, 223-236.
- PICARDO, O., ESCOBAR, J., & BALMORE, R. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. San Salvador.
- PIÑANGO, R. (2001). VIII Festival "Vinicio Adames" La neurolingüística musical. Barquisimeto.

RODRIGUEZ QUEZADA, V. (2004). Acerca de las Competencias Cognitivas. Revista Enfoques Educativos. Volumen 6. N°1 , 67-73.

SALINAS, D. (2002). ¡Mañana Examen! La evaluación: Entre la Teoría y la Realidad. Barcelona.

SAMPERIO FLORES, M. A. (1994). Características de un test de Aptitudes Musicales para la Escuela. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado N°19, Enero/Abril , 171-178.

SCHLAUG, G., JAENCKE, L., HUANG, Y., & STAIGER, J. (1995). Increased corpus callosum size in musicians. Neuropsicología, 1047-1055.

SEBASTIANI, A., & MALBRÁN, S. (2007). Las Habilidades musicales "clave": un estudio con músicos de orquesta. La Plata.

SOVERO, F. (2008). Diccionario Educativo y/o Glosario de 570 Palabras de terminología Artística Biográfica, Nutricional y Pedagógica. Lima.

TRAINOR, L., SHAHIN, A., & ROBERTS, L. (2009). Understanding the benefits of musical training: Effects on oscillatory brain activity. Annals of New York Academy of Sciences 1169 , 133-142.

VIGOROUX, R. (1996). La fábrica de lo bello. Barcelona: Prensa Ibérica.

CAPITULO 2: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

2.1. Explicitación de la Propuesta:

Introducción:

A continuación en el sub-capítulos 2.1 se presenta la propuesta de intervención pedagógica que nace a partir de los resultados entregados por el diagnóstico de la problemática educacional en estudio durante el Capítulo 1. Esta propuesta de intervención pedagógica se desglosa de la misma manera en que se consiguió el resultado del diagnóstico a la problemática educacional, es decir, a través de categorías y sub-categorías apriorísticas dentro del ámbito educacional de Evaluación. Por lo tanto, esta propuesta abarca necesariamente las siguientes temáticas involucradas en cualquier proceso de evaluativo; En cuanto a la Categoría definida por los criterios de evaluación, la propuesta se desarrolla sobre las sub-categorías: competencias cognitivas, función de la evaluación, agentes evaluativos, y momentos de la evaluación; En cuanto a la Categoría B descrita por los Procedimientos de Evaluación, la propuesta se desarrolla sobre las sub-categorías Instrumentos de evaluación y Reguladores de la evaluación. De tal manera de cubrir efectivamente la optimización de los instrumentos diagnósticos ya utilizados en periodos anteriores, y abarcar la totalidad de las dimensiones participantes durante los procesos evaluativos.

2.1.1. En cuanto a los Criterios de Evaluación.

En términos concretos, la propuesta se explicitará en función a las categorías A y B, sobre las cuales se construyó el diagnóstico y se cimentará la presente investigación.

2.1.1.1. Competencias Cognitivas: Estandarizar las competencias cognitivas que se pretenden evaluar –en este caso establecer claramente las habilidades musicales que se pretenden evaluar-, además de reorganizar estas

competencias de acuerdo a las diferentes taxonomías involucradas en las dimensiones procedimentales y actitudinales, de acuerdo a su pertinencia. Las habilidades musicales que se pretenden evaluar corresponden a (1) Memoria rítmica de duraciones; (2) Memoria rítmica de acentuaciones; (3) Memoria melódica; (4) Memoria armónica; (5) Expresión corporal; y (6) Aptitudes Vocales.

Por otra parte, resulta fundamental recabar otros antecedentes que nos permitan conocer a mayor profundidad al estudiante que ingresa a primer año, tales como por una parte las estrategias y estilos de aprendizaje que posee el estudiante, y por otra parte las experiencias y motivaciones que él posee para estudiar Pedagogía en Educación Musical (Golay, 2003). De tal manera de formular un diagnóstico más integral y que nos permita tomar decisiones contextualizadas y reflexivas orientadas en la inserción del estudiante a primer año de Pedagogía en Educación Musical.

2.1.1.2. Función de la Evaluación: En primer lugar se busca diagnosticar si las habilidades musicales que poseen los estudiantes que ingresan a primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Musical son pertinentes a las exigencias con las cuales se encontrarán los estudiantes en el transcurso de sus estudios. Por otra parte, también resulta importante para el cuerpo docente que recibe al aprendiz no sólo conocer y describir las habilidades musicales que éste posee, sino que también de cómo actúa, cuáles sus maneras de aprender y cuáles han sido sus experiencias musicales, para que de esta manera el instrumento diagnóstico posea una función de características integradoras y reflexivas hacia el estudiante.

2.1.1.3. Agentes Evaluativos: Optimizar las condiciones, situaciones y/o reacciones de los tres participantes involucrados en la evaluación diagnóstica en estudio, es decir, (1) Sujeto evaluado; (2) Sujeto evaluador; y (3) Situación de la evaluación.

2.1.1.4. Momento de la Evaluación: Realizar la prueba de diagnóstico en un momento concordante con su definición conceptual, es decir antes o al inicio que el estudiante comience su formación académica. Además de optimizar el ambiente dentro y fuera del aula donde se aplicará la prueba de tal manera de potenciar aspectos actitudinales del estudiante al momento de rendir la prueba.

2.1.2. En cuanto a los Procedimientos de Evaluación.

2.1.2.1. Instrumentos de Evaluación: En lo concreto, se necesita formalizar cuatro instrumentos de evaluación, El primero corresponde a una batería de test donde se evaluará en ella (1) Memoria rítmica de duraciones; (2) Memoria rítmica de acentuaciones; (3) Memoria melódica; (4) Memoria armónica. El segundo Instrumento corresponde a una rúbrica que medirá habilidades de expresión corporal. El tercer instrumento al igual que el anterior es una rúbrica donde se evaluará las habilidades vocales que posee el estudiante que ingresa a primer año de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio. Y por último, un cuarto un conjunto de instrumentos que estén orientados a conocer los estilos de aprendizaje, las experiencias y motivaciones que posee el estudiante para estudiar Pedagogía en Educación Musical. Para medir estilos de aprendizaje utilizaremos el Test estandarizado de Honey-Alonso, también conocido como CHAEA, y para medir las experiencias y motivaciones del estudiante elaboraremos un cuestionario para estos fines.

2.1.2.2. Reguladores de la evaluación: Al no encontrarnos estudios de validez y confiabilidad en los instrumentos de diagnóstico aplicados en periodos anteriores, entonces resulta lógico no conseguir referencias en validez ni confiabilidad primero en la batería de test donde se incluyen memoria rítmica de duraciones, memoria rítmica de acentuaciones, memoria melódica, y memoria armónica; Segundo, validez y confiabilidad de rúbrica que medirá habilidades expresión corporal; Tercero, validez y confiabilidad de rúbrica que medirá

habilidades vocales. Y cuarto, validez y confiabilidad de los diversos instrumentos orientados a conocer los estilos de aprendizaje, las experiencias y motivaciones que posee el estudiante para estudiar Pedagogía en Educación Musical

La actual propuesta de innovación pedagógica resulta indispensable para el Departamento de Música de la universidad en estudio, ya que actualmente no existe una prueba especial de selección para estudiantes que ingresan a Pedagogía en Educación Musical, la principal forma de ingreso a esta carrera es vía PSU, la cual en ningún caso mide habilidades especiales –para nuestro caso *habilidades musicales*-, las que resultaran fundamentales en el buen desempeño del estudiante durante su tránsito por la carrera de Pedagogía en Educación Musical.

El principal aporte del presente proyecto de innovación pedagógica se centra en elaborar un instrumento diagnóstico organizado en una batería de test, y una batería de rúbricas que en su conjunto generen una prueba de diagnóstico de características holísticas, y además efectivas en lo que se refiere a la identificación de las habilidades musicales requeridas para el ingreso a primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Musical, de tal manera de elaborar una prueba integral que tenga como objeto obtener una individualización del estudiante de la manera más ecológica posible, esto se consigue incorporando ítems consultivos referentes a las estrategias y estilos de aprendizaje, y por otra parte las experiencias y motivaciones que posee el estudiante para estudiar Pedagogía en Educación Musical.

2.2. Objetivos:

Introducción:

Esta propuesta de intervención e innovación pedagógica está orientada al rediseño y optimización de la prueba de diagnóstico que mide habilidades musicales en los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de una universidad chilena. Los principales aportes que puede realizar el presente proyecto de intervención se realizan sobre las categorías A y B dentro del ámbito pedagógico de la evaluación, más específicamente sobre la evaluación diagnóstica, que resulta primordial para este caso por tratarse de habilidades especiales que los mecanismos de ingreso tradicionales a las universidades chilenas no son capaces de cubrir. El objetivo general y los objetivos específicos que emergen a raíz de esta propuesta se muestran a continuación.

Objetivo General: Contribuir a la formación profesional impartida en la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción a partir de la optimización del proceso de diagnóstico de habilidades musicales a los estudiantes que ingresan a primer año.

Objetivo específico 1: Diseñar un conjunto de instrumentos que permitan diagnosticar de manera válida y confiable, las condiciones de entrada de los estudiantes que ingresan a la carrera de Pedagogía en Educación Musical en cuanto a habilidades referidas a memoria musical, expresión corporal, y ejecución vocal.

Objetivo específico 2: Aportar al proceso de formación profesional de los estudiantes a partir del conocimiento objetivo de sus aptitudes, de tal forma de orientar tanto el desarrollo de las habilidades musicales fundamentales, como también de la profundización en aquellos áreas en las que presentan mayores potencialidades de desarrollo.

2.3. Fundamentación Teórica de la Propuesta Pedagógica

Introducción.

En el presente sub-capítulo se define el marco teórico sobre el cual se alineará la propuesta pedagógica en desarrollo, presentando en primer lugar un Test de Aptitudes Musicales orientado en la identificación de las habilidades musicales que posee el estudiante a través de ejercicios que identifiquen la memoria musical abarcando dimensiones de ésta, como lo son la memoria melódica, memoria rítmica, memoria armónica y combinaciones de estas. En segundo lugar se presentan alineamientos generales y características para la elaboración de una Rúbrica de evaluación, además de algunas ventajas que nos entrega la utilización de este instrumento. En tercer lugar se definen los criterios de evaluación para la elaboración de un test de Expresión Corporal, separando estos criterios en los encargados de describir los aspectos técnicos que definen la expresión corporal, de los criterios involucrados en definir su dimensión creativa. En cuarto lugar se fijan los criterios de evaluación para la construcción de un test de Aptitudes Vocales. Y finalmente en quinto lugar se trazan los niveles de complejidad de la Taxonomía del dominio psicomotor desarrollada por Annita Harrow y la Taxonomía del dominio afectivo presentado por David Krathwohl, sobre las cuales se elaboraremos las pruebas diagnósticas.

2.3.1. Test de Aptitudes Musicales

Para la elaboración de un Test de Aptitudes Musicales nos basaremos principalmente en el texto que detalla las Características de un Test de Aptitudes Musicales para la Escuela (Samperio Flores, 1994). Su principal orientación está en la elaboración de una batería de test de aptitudes musicales cuya finalidad es medir la memoria musical dentro de los elementos que estructuran la música, es decir altura de sonidos, ritmos y armonía.

La música emerge cuando los sonidos se agrupan significativamente formando ritmos, melodías y armonías, por lo tanto, si buscamos estudiar aptitudes musicales tendremos que estudiar estas aptitudes basándonos en la música, es decir, mediante fragmentos de música, como lo serían (1) fragmentos rítmicos;(2) fragmentos melódicos; y (3) fragmentos armónicos. Por lo tanto, según esto es importante identificar con exactitud el rol que juega la memoria en la comprensión de la música, lamentablemente este es un campo poco explorado y con poca literatura asociada. (Samperio Flores, 1994, pág. 175)

A pesar que la memoria musical es considerada por muchos autores dentro sus tests¹, nunca la plantean con un carácter fundamental en ellos, sino que emergen frecuentemente dentro de sub-test en los que participan factores mnemónicos, lamentablemente no existe una batería de tests elaborados exclusivamente sobre la memoria musical. (Samperio Flores, 1994, pág. 174)

Por otra parte, la memoria resulta primordial para comprender el carácter semántico de eventos percibidos, ya sea para la apreciación de una película, un libro o, en nuestro caso, una obra musical, la memoria nos ayuda a conectar y darle sentido a una sucesión de eventos, nuevamente en nuestro caso la memoria nos permite darle sentido a una sucesión de sonidos que en primera instancia generan una frase musical, luego el conjunto de frases generan un pasaje musical y el conjunto de pasajes generan la obra musical como tal. Es así que para la comprensión musical de una obra intervienen dos principios, los mismos que conforman su estructura: el de repetición y el de variedad. Por el primero, la forma adquiere una coherencia, un sentido. Por el segundo, acrecienta su interés, capta atención por parte del oyente. (Samperio Flores, 1994, pág. 176)

Existen diferentes funciones o capacidades elementales para el desempeño musical, las que pueden clasificarse en tres categorías: (1) Acústicas; (2) Motoras; (3) Intelectuales. Estas capacidades a su vez, comprenden facultades que se

¹ The Seashore measure of Musical talents (Seashore et al., 1965); The Drake Musical Aptitude test (Drake, 1954); The Wing Standardized test of Musical Intelligence (Wing, 1960); The test of Musicality (Gaston, 1965); The measure of Musical Abilities (Bentley, 1966).

estiman fundamentales para el éxito en la música; agudeza en la discriminación tonal, sentido del ritmo, de la intensidad, del timbre, memoria tonal, rítmica, etc. Finalmente, a partir de todo lo anterior, elaboraremos un test que abarque distintas dimensiones de la memoria musical, donde se evaluará al estudiante comparando auditivamente: (1) melodías; (2) sucesiones rítmicas de diferentes o iguales duraciones; (3) sucesiones rítmicas de de igual o diferentes acentuaciones; (4) y sucesiones armónicas. (Samperio Flores, 1994, pág. 178)

2.3.2. Rúbricas de Evaluación.

De acuerdo al Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación una Rúbrica corresponde a "...indicaciones técnicas que aporta el docente a los estudiantes, a modo de criterios, sobre los énfasis en la evaluación; las rúbricas pueden ser orales o escritas, antes de la evaluación o en la evaluación; estas rúbricas evitan los excesos de subjetivismo docente a la hora de emitir juicios de valor o calificaciones." (PICARDO, ESCOBAR, & BALMORE, 2005, pág. 327)

También podemos complementar la definición del párrafo anterior con definiciones como la que entrega Martínez-Rojas, donde define la Rúbrica como una "... matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logradas por el estudiante en un trabajo o materia particular" (Martinez-Rojas, 2008, pág. 130). Otro aporte que nos orienta hacia una definición la realiza el documento Understanding Rubrics de la Universidad de Harvard en donde señala que "... una rúbrica es una herramienta de puntuación que enumera criterios que deben tenerse en cuenta en la elaboración de un trabajo, o "lo que realmente importa en él" (por ejemplo, el cumplimiento de los propósitos, la organización, los detalles y la mecánica de elaboración); además de lo anterior, en una rúbrica se articulan graduaciones de calidad para cada uno de estos criterios, desde sobresaliente hasta deficiente" (Goodrich Andrade, 1996-1997, pág. 14).

De lo anterior, y para propósitos de esta investigación podemos elaborar una definición híbrida y auto-elaborada de Rúbrica en torno a las definiciones anteriores como un “instrumento de evaluación que orienta al estudiante hacia los principales objetos de evaluación a través de criterios de evaluación, los cuales buscan disminuir el subjetivismo por parte del docente durante la medición del desempeño del estudiante a través de niveles de dominio desde deficiente hasta sobresaliente.”

Por otra parte, podemos señalar algunos aspectos destacados de las rúbricas que no son mencionados en las definiciones anteriores: (1) Las rúbricas son escalas ordinales que evalúan el desempeño centrado en aspectos cualitativos, aunque si es posible establecer una puntuación numérica; (2) Son instrumentos de evaluación auténtica, sobre todo porque sirven para medir el trabajo de los estudiantes de acuerdo con “criterios de la vida real”, lo cual implica una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y la autoevaluación; (3) También resultan apropiadas en campos no tradicionales, como lo es la evaluación de procesos y productos vinculados a los artístico, diseño e intervención profesional, entre otras; (4) Finalmente, es importante destacar que las rúbricas son adecuadas para evaluar tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas en el sentido tradicional del término, sino mas bien aquellas donde lo importante es decidir el grado en que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño del estudiante (Diaz Barriga, 2006, págs. 134-135). Todos los aspectos destacados en este párrafo tendrán una utilidad operacional para la elaboración de las diferentes rúbricas de evaluación que se desarrollarán en este capítulo.

Finalmente, se aportan algunas ventajas asociadas a los procesos evaluativos con el uso de rúbricas: (1) Corresponden a una poderosa herramienta para el docente que permite evaluar de una manera más objetiva, ya que los criterios de medición están explícitos y son conocidos de antemano por todos, no se los puede cambiar arbitrariamente y con ello se hace la medición a todos los casos sobre los cuales se ofrezca emitir juicios; (2) Promueve expectativas sanas

en el de aprendizaje de los estudiantes pues clarifican cuáles son los objetivos del profesor respecto a un determinado tema o aspecto y de qué manera pueden alcanzarlos; (3) Enfocan al profesor para determinar de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante; (4) Permiten al profesor describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar; (5) Permiten que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados, previamente al momento mismo de la evaluación; (6) Aclaran al estudiante cuáles son los criterios que debe utilizar al evaluar su trabajo y el de sus compañeros; (7) Permiten que el estudiante evalúe y haga una revisión final a sus trabajos, antes de entregarlos al profesor; (8) Indican con claridad al estudiante las áreas en las que tiene falencias o deficiencias y con esta información, planear con el maestro los correctivos a aplicar; (9) Provee al profesor información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando; (10) Proporciona al estudiante retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar; (11) Reducen al mínimo la subjetividad en la evaluación; (12) Promueven la responsabilidad; (13) Ayudan a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante; (14) Proporcionan criterios específicos para medir y documentar el progreso del estudiante; (15) Son fáciles de utilizar y explicar (Martínez-Rojas, 2008, págs. 130-131). De las ventajas asociadas a las rúbricas que se plantean en este párrafo y que son de mayor pertinencia a nuestras necesidades corresponden a los puntos (1), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (10), (11), (14), (15).

2.3.3. Criterios de Evaluación para Test de Expresión Corporal.

Para la obtención de los criterios de evaluación dentro del ámbito de la Expresión Corporal debemos orientarnos por una parte, hacia los componentes básicos que definen la técnica corporal, la cual no es más que el conocimiento de las posibilidades corporales que posee el individuo; y, por otra parte, orientarnos

también hacia la espontaneidad como reflejo de la creatividad de cada persona (Del Pozo Moreno, 2012).

A partir del momento en que nos referimos a la técnica corporal, entonces hacemos mención al modo en que una persona recurre a sus posibilidades corporales, por lo tanto para poder evaluarlas debemos centrarnos en los factores que estructuran la expresión corporal, los cuales servirán como criterio de evaluación para la elaboración de nuestra rúbrica. Estos factores son: (1) Componentes segmentarios del cuerpo: Es el conocimiento del propio cuerpo, y sus alternativas de movilidad y gesticulación, además del reconocimiento del mismo por los demás; (2) Componente espacial: es el conocimiento de la dimensión espacial, ya sea con respecto a nuestro propio cuerpo (ocupación, orientación o percepción respecto al propio cuerpo), o respecto al espacio total del aula; (3) Componente temporal: Es el conocimiento de los elementos que relacionan el movimiento con los componentes de la dimensión temporal, orientación temporal, estructura temporal o el ritmo; (4) Componentes de intensidad: Es el conocimiento de la tonicidad y el control del tono muscular como fuente importante para el lenguaje expresivo (Del Pozo Moreno, 2012, págs. 41,42).

Del Pozo Moreno (Del Pozo Moreno, 2012) cita la definición de creatividad que entrega Joy Paul Guilford (Guilford, 1950) como una "... aptitud de pensamiento divergente", la cual posee tres importantes características que debemos considerar durante el desarrollo de una evaluación, en donde desde una perspectiva cualitativa encontramos: (1) La originalidad, que representa el carácter poco común de la respuesta del estudiante; (2) La fluidez, constituida por la capacidad de generar un gran número de respuestas motrices distintas ante una solución/problema en un tiempo limitado; y desde una perspectiva cuantitativa encontramos (3) La flexibilidad, que corresponde a la capacidad de producir un gran número de respuestas motrices distintas respecto a una misma categoría (Del Pozo Moreno, 2012).

Por otra parte, Sierra Zamorano, citando a Domingo Blázquez (Blázquez, 1990) presenta criterios de evaluación similares para elaborar una propuesta de evaluación en Expresión Corporal: (1) Dominio técnico y/o gesticulación; (2) Sentido rítmico; (3) Capacidad expresivo-comunicativa; (4) Y capacidad creativa. Sierra Zamorano destaca que los dos primeros criterios de dominio técnico y sentido rítmico son de fácil evaluación, la aptitud expresivo-comunicativa y la creatividad son mucho más difíciles de valorar (Sierra Zamorano, 2010).

Blázquez Sánchez (2010) también señala un quinto criterio que corresponde al autodomínio corporal como "...otro aspecto de gran relevancia (sobre todo, en lo referido a la superación de las inhibiciones psíquicas sobre la capacidad expresiva del cuerpo o el contacto físico con otros)." Y plantea además como los procedimientos más apropiados en la evaluación de la Expresión Corporal a: (1) La observación a través escalas descriptivas, escalas ordinales y escalas de aptitud; y (2) Pruebas de ejecución de aspectos técnicos o coreográficos. (Blázquez Sánchez, 2010)

Por lo tanto, y de los párrafos anteriores, unificaremos los criterios entregados por Blázquez Sánchez, Del Pozo Moreno y Sierra Zamorano para elaborar la rúbrica que evaluará la Expresión Corporal en los estudiantes que ingresan a primer año de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio. Antes que todo, separaremos por una parte los criterios orientados a identificar la técnica corporal del estudiante, y por la otra los criterios orientados a identificar la creatividad y espontaneidad del estudiante. Los criterios orientados a identificar la técnica corporal corresponde a: (1) Componentes segmentarios del cuerpo, que se refieren al conocimiento que posee el estudiante de su cuerpo y todas sus alternativas de movilidad y gesticulación; (2) Componente espacial, este criterio se refieren a la dimensión espacial que posee el estudiante a su propio cuerpo al espacio que éste ocupa en el aula; (3) Componente temporal, este criterio se encarga de relacionar el movimiento del estudiante con componentes

temporales como lo son la estructura temporal, orientación temporal o el ritmo; (4) Componentes de Intensidad, se refiere a la asociación que realiza el estudiante de su tonicidad y control muscular con la que desea expresar corporalmente, forma parte del lenguaje expresivo-comunicativo; (5) y Autodominio Corporal, que corresponde a la habilidad de controlar las diferentes partes del cuerpo y de moverlas siguiendo la propia voluntad o realizando una acción determinada. Por otra parte los criterios orientados a identificar la creatividad dentro de la Expresión Corporal son: (6) La originalidad, que se refiere a entregar una respuesta poco común; (7) La fluidez, que constituye la capacidad de generar varias respuestas motrices a la vez durante la solución de un problema en un tiempo determinado; (8) Flexibilidad, este criterio corresponde a la capacidad de producir variadas respuestas motrices respecto a una misma categoría.

Por último, no podemos olvidar que no existe un único patrón de movimientos aplicable a los estudiantes, sino que sus movimientos técnicos variarán de acuerdo a las características biomecánicas, anatómicas y fisiológicas que posee cada uno de ellos, por lo que no es recomendable aplicar evaluaciones estandarizadas para patrones técnicos universales, ya sea en el ámbito de la expresión corporal o cualquier otro ámbito (Del Pozo Moreno, 2012, pág. 42).

2.3.4. Criterios de Evaluación para Test de Aptitudes Vocales.

Si buscamos describir el aparato vocal en líneas generales, este se divide en tres grandes partes: (1) El Aparato Respiratorio, los comprenden las vías respiratorias superiores y las vías respiratorias inferiores; (2) El aparato de fonación, que está constituido principalmente por la laringe y las cuerdas vocales; Y (3) el aparato de resonancia, que está formado por los resonadores faciales y resonadores pectorales. (J.A. Gallo, G. Graetzer, H. Nardi y A. Russo, 1979, págs. 57-59)

El buen estado del aparato vocal resulta primordial para desarrollar la comunicación verbal, por lo que es necesario desarrollar una técnica que permita minimizar el desgaste de este aparato debido a su mal uso en el tiempo. Lamentablemente “...Muchos de los problemas vocales se producen por un cuadro de fatiga vocal gatillado por el hecho de someter el órgano fonador a exigencias mas allá de su límite fisiológico” (Guzmán, 2009).

A continuación se describen algunas características que debe poseer una voz, la cuales son importantes a identificar en cualquier diagnóstico vocal, estas son: (1) El ataque vocal, es la capacidad que posee el cantante en aproximar, darle tensión y hacer vibrar sus cuerdas vocales, el ataque vocal es lo que produce el sonido primordial de la voz, estos no deben ser forzados, y en la tonalidad; (2) Evitar el golpe de glotis, consiste en evitar por una parte cualquier ataque vocal brusco, y por otra parte evitar cualquier esfuerzo muscular violento; (3) Emisión de la voz, el cantante debe emitir una voz natural, fácil, cómoda, sin esfuerzo y con voz rotunda y clara; por otra parte se debe evitar la emisión blanca y la emisión sombría, la emisión blanca se consigue abriendo exageradamente la boca, ya sea en sentido vertical como en sentido horizontal, y la emisión sombría que consiste en una emisión hacia adentro producida por el aumento de sonido y la resonancia de la faringe; (4) El timbre vocal, corresponde al “color” del sonido vocal que se consigue utilizando las cavidades de resonancia para amplificar, seleccionar y reforzar el sonido; (5) Identificar los registros de la voz, estos registros se dividen según sea el género del cantante y la altura de las notas que éste emita con su aparato vocal: Soprano, su tesitura abarca desde C3 a C5; Mezzo-soprano, su tesitura abarca desde A2 a A4; Y Contra-alto, su tesitura abarca desde F2 a F4; En cambio para las voces masculinas la división corresponde a: Tenor, su tesitura abarca de E2 a C4; Barítono, su tesitura abarca desde A1 a G3; Y Bajo, su tesitura abarca desde G1 a F3 (Canuyt, 1982, págs. 129-148). La descripción anterior se ve detallada en la Tabla 1.

Tabla 1: Descripción de registros vocales en voz femenina y voz masculina.

REGISTRO DE VOZ	
<i>Voz Femenina</i>	
Soprano	Desde C3 a C5
Mezzo-Soprano	Desde A2 a A4
Contra-alto	Desde F2 a F4
<i>Voz Masculina</i>	
Tenor	Desde E2 a C4
Barítono	Desde A1 a G3
Bajo	Desde G1 a F3

Extraído de (Canuyt, 1982).

Otro aporte respecto a las características de debe poseer la voz cantada lo aporta el texto “El director de Coro, manual para la dirección de coros vocacionales (1979)”, el cual nos señala algunos criterios como lo son (6) identificar una respiración relajada, que se refiere a relajar la musculatura asociada al aparato vocal; (7) Optimizar el apoyo, que corresponde a una combinación movimientos musculares y de flujos de aire que permite vibrar plenamente los resonadores faciales (J.A. Gallo, G. Graetzer, H. Nardi y A. Russo, 1979, págs. 57-62).

2.3.5. Taxonomía de los dominios a evaluar.

Para optimizar los criterios de evaluación resulta importante separarlos de acuerdo a su dominio y aplicación dentro de los procesos educativos. Actualmente se aceptan tres grandes dominios en lo que se refiere a objetivos educacionales: (1) Dominio cognitivo; (2) Dominio afectivo; y (3) Dominio psicomotor. En particular, durante definición de los criterios de evaluación para elaborar rúbricas de expresión corporal, habilidades vocales, y ejecución instrumental fijaremos nuestra atención en el dominio psicomotor, dominio afectivo, y las taxonomías asociadas ellos.

A pesar de que ningún dominio funciona aislado dentro de un proceso educativo, y que el desglose de estos dominios corresponde a algo artificial y ajeno a la unidad fundamental del organismo humano, para efectos del presente proyecto de intervención pedagógico y como se señaló en el párrafo precedente,

nos orientaremos principalmente al estudio de la taxonomía del dominio psicomotor y dominio afectivo, ya que nuestro objeto corresponde a identificar principalmente habilidades -no conocimientos- que posee el estudiante al ingresar a primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio, esta identificación de habilidades especiales se pretende conseguir a través de un test de aptitudes musicales orientado a la memoria auditiva, un test de aptitudes vocales, un test de expresión corporal, y un conjunto de test orientados a conocer los estilos de aprendizaje, experiencias y motivaciones que posee el estudiante para cursar Pedagogía en Educación Musical.

2.3.5.1. Taxonomía dominio Psicomotor

El dominio psicomotor incluye aquellos procesos sensoriales y motores que se traducen en conductas instrumentales para la ejecución de las habilidades que requiere la actuación sobre la realidad que confrontan los individuos (Alvarez Manilla, 1971).

Además de la definición anterior expuesta por Alvarez Manilla, los comportamientos psicomotores resultan fundamentales en el ser humano porque:

1. Constituyen una condición necesaria para la supervivencia y la independencia;
2. Permiten explorar el entorno, y las actividades sensomotrices son esenciales para el desarrollo de la inteligencia;
3. Una determinada habilidad psicomotriz resulta indispensable para el mantenimiento de la salud física y mental;
4. La habilidad corporal desempeña más que un papel relevante, tanto en las actividades artísticas como en las deportivas;
5. El dominio psicomotor también abarca la comunicación no verbal, los comportamientos verbales van acompañados de expresiones y gestos corporales que facilitan y enriquecen el mensaje, los que resultan

fundamentales en los procesos de socialización y genera mensajes de más universales que el lenguaje oral (De Landsheere, 1981, págs. 183,184).

En 1948, Benjamín Bloom y colaboradores presentaron los primeros informes orientados a describir tres dominios de aprendizaje involucrados inevitablemente en todo proceso educativo, estos dominios son un dominio cognitivo, un dominio afectivo y un dominio psicomotor. Bloom y sus colaboradores trabajaron básicamente en los dos primeros, es decir, el cognitivo y el afectivo, pero no en el psicomotor, posteriormente otros autores desarrollaron este último dominio (PICARDO, ESCOBAR, & BALMORE, 2005, pág. 343).

A continuación nombraremos los autores más importantes en el desarrollo de las taxonomías psicomotrices, además especificaremos la taxonomía que más nos identifica durante el desarrollo de la presente propuesta pedagógica: (1) C. E. Ragsdale (1950); (2) J.P. Guilford (1958); (3) R. Dave (1967); (4) R. Kibler, L. Barker y D. Miles (1970); (5) Elizabeth Simpson (1971); (6) Annita Harrow (1972). La taxonomía psicomotriz presentada por Harrow actualmente es la más desarrollada y rigurosa, en donde define el concepto “psicomotor” como “todo movimiento humano voluntario y observable que pertenezca al dominio de aprendizaje” (De Landsheere, 1981, págs. 187-196).

La taxonomía del dominio psicomotor que presenta Annita Harrow se expresa analíticamente de la siguiente manera (De Landsheere, 1981, págs. 198-202):

1. Movimientos reflejos:

Respuesta a un estímulo con voluntad consciente del aprendiz. Funcionales en el nacimiento, los movimientos reflejos se desarrollan por maduración.

1.1 Reflejos segmentarios (medulares): Hacen intervenir un segmento espinal.

1.1.1 Reflejo de flexión.

- 1.1.2 Reflejo miotático.
 - 1.1.3 Reflejo de extensión.
 - 1.1.4 Reflejo de extensión cruzada.
 - 1.2 Reflejos inter-segmentarios: Hacen intervenir más de un segmento espinal.
 - 1.2.1 Reflejo cooperativo.
 - 1.2.2 Reflejo antagonista.
 - 1.2.3 Inducción sucesiva.
 - 1.2.4 Figura refleja.
 - 1.3 Reflejos supra-segmentarios: Requieren de la participación del cerebro.
 - 1.3.1 Rigidez de los extensores.
 - 1.3.2 Reacciones plásticas.
 - 1.3.3 Reflejos postulares.
 - 1.3.3.1. Reacciones de apoyo.
 - 1.3.3.2. Reacciones de desplazamiento.
 - 1.3.3.3. Reflejos de actitud tónica.
 - 1.3.3.4. Reacciones de incorporación.
 - 1.3.3.5. Reflejo de prensión.
 - 1.3.3.6. Reacciones de puesta en posición y de brinco.
- 2. **Movimientos fundamentales de base:** Patrones motores innatos.
 - 2.1 Movimientos locomotores.
 - 2.2 Movimiento de trabajo industrioso (llevar, luchar, lanzar, etc.)
 - 2.3 Movimientos de manipulación
 - 2.3.1. Presión.
 - 2.3.2. Destreza.
- 3. **Aptitudes perceptivas:** Ayudan al aprendiz a interpretar estímulos y le permiten así adaptarse a su entorno.
 - 3.1 Discriminación cinestésica: El sujeto tiene conciencia de su cuerpo y

de la forma según la cual se mueve, de su posición en el espacio, y de las relaciones entre su cuerpo y el entorno.

3.1.1. Conciencia del cuerpo: Actitud del sujeto para reconocer y controlar su cuerpo.

3.1.1.1. Bilateralidad.

Ejemplo: atrapar una gran pelota con las dos manos.

3.1.1.2. Lateralidad.

Ejemplo: Hacer rebotar una pelota con una sola mano.

3.1.1.3. Dominación izquierda-derecha.

Ejemplos: Comer, escribir, jugar al tenis.

3.1.1.4. Equilibrio

Ejemplo: Jugar a la rayuela.

3.1.2. Imagen corporal: Sentimientos del sujeto con respecto a la estructura de su cuerpo.

3.1.3. Relaciones entre el cuerpo y los objetos que nos rodean en el espacio: Referencia a los conceptos direccionales del sujeto, a la conciencia de su cuerpo, y a una figura que crea en el espacio.

3.2 Discriminación Visual.

3.2.1. Agudeza Visual: Aptitud del sujeto para percibir y diferenciar distintos objetos, acontecimientos y entornos observados.

Ejemplo: Distinguir un círculo de un cuadrado, distinguir una “b” de una “d”, elegir un pequeño objeto entre un grupo de objetos de tamaño variable.

3.2.2. Poder seguir con los ojos (tracking): Aptitud del sujeto para seguir símbolos u objetos con movimientos oculares coordinados.

Ejemplos: Seguir el vuelo de un avión o la trayectoria de una pelota de ping-pong; seguir los movimientos de un péndulo.

3.2.3. Memoria Visual.

Ejemplos: dibujar de memoria símbolos geométricos; escribir

el alfabeto; deletrear una palabra; reproducir movimientos ya observados; una secuencia de paso en una danza clásica.

3.2.4. Diferenciación figura-fondo.

Ejemplo: hacer rebotar una pelota; atrapar una pelota; jugar al tenis; jugar al ping-pong.

3.2.5. Persistencia perceptiva: Aptitud del sujeto para ser constante en su interpretación cuando ve el mismo tipo de objeto.

Ejemplo: Aunque difieran de tamaño, todas las monedas son redondas.

3.3 Discriminación auditiva: Mas vinculada con los comportamientos cognitivos.

3.3.1. Agudeza auditiva: Aptitud del sujeto para percibir y diferenciar sonidos, y para describir la intensidad y la altura que corresponde.

Ejemplo: diferenciar los sonidos emitidos por distintos instrumentos; identificar los sonidos emitidos por los animales domésticos; cuando se escucha una palabra, identificar las vocales y las consonantes que la componen.

3.3.2. Orientación auditiva: Aptitud del sujeto para distinguir la dirección de un sonido y para seguirlo.

3.3.3. Memoria Auditiva: Aptitud de reconocer y reproducir experiencias post-auditivas.

Ejemplo: Tocar de memoria una canción en el piano; presentar a tres personas que acaban de ser presentadas; repetir el alfabeto.

3.4 Discriminación Táctil: Aptitud del sujeto a diferenciar distintas texturas con la simple utilización del tacto.

3.5 Aptitudes coordinadas.

Ejemplo: Atrapar una pelota; hacer rebotar una pelota.

3.5.1. Coordinación óculo-manual: Aptitud para elegir un objeto en su contexto de entorno, y para coordinar una percepción

visual con un movimiento de manipulación.

Ejemplo: Dibujo; copia.

- 3.5.2. Coordinación ojos-pies: Aptitud para coordinar una percepción visual con un movimiento de los miembros inferiores.

4. **Cualidades físicas:** Características funcionales de vigor orgánico.

4.1. Resistencia.

- 4.1.1. Resistencia muscular.

- 4.1.2. Resistencia cardiovascular.

4.2. Fuerza.

4.3. Soltura.

- 4.4. Agilidad: Aptitud para moverse rápidamente, lo que implica la destreza y la rapidez de un movimiento.

Ejemplo: Un violinista necesita tener destreza para efectuar un pizzicato; un muchacho tiene que desarrollar cierto grado de agilidad para poder evitar una pelota; en portero de un equipo de hockey sobre hielo debe poseer reflejos muy rápidos.

- 4.4.1. Cambio de dirección: Aptitud para cambiar la dirección de un movimiento sin terminar completamente.

- 4.4.2. Detenciones e inicios: Aptitud para comenzar y terminar un movimiento con un mínimo de vacilaciones. Muy vinculado con el tiempo de respuesta.

- 4.4.3. Tiempo de reacción: Tiempo que transcurre entre la aparición de un estímulo y la aparición de la respuesta.

- 4.4.4. Destreza: Hace referencia a habilidades motrices sutiles, que implican movimientos exactos de la mano y los dedos.

5. **Movimientos de destreza:** Implica el desarrollo de un grado de competencia o de maestría.

- 5.1. Destrezas adaptativas simples: Los movimientos de base (nivel 2) son cambiados o modificados para adaptarse a nuevas situaciones o

circunstancias.

Ejemplo: Escribir a máquina; tocar el piano.

5.1.1. Debutante.

5.1.2. Intermedio.

5.1.3. Adelantado.

5.1.4. Muy adelantado.

5.2. Destrezas adaptativas compuestas: Implica el manejo de un instrumento o de un útil.

Ejemplo: todas las destrezas que intervienen en los juegos de raqueta (tenis, bádminton, ping-pong), el hockey y el golf.

5.2.1. Debutante.

5.2.2. Intermedio.

5.2.3. Adelantado.

5.2.4. Muy adelantado.

5.3. Destrezas adaptativas complejas: Aplicación de las leyes físicas al cuerpo humano en reposo o en movimiento.

Ejemplos: acrobacias en gimnasia; saltos en trampolín; danza.

5.3.1. Debutante.

5.3.2. Intermedio.

5.3.3. Adelantado.

5.3.4. Muy adelantado.

6. Comunicación no verbal.

6.1. Movimiento expresivo.

6.1.1. Postura y actividad.

6.1.2. Gestos.

6.1.3. Expresión facial.

6.2. Movimiento interpretativo: Medio que tiene el sujeto para traducir por un símbolo objetivo (la figura que su cuerpo ejecuta en el espacio a través de un movimiento) ciertos acontecimientos subjetivos (sentimientos y emociones).

6.2.1. Movimiento estético: Todas las destrezas deportivas en el que el sujeto alcanza un alto nivel y conquista la gracia y la fluidez de movimientos.

6.2.2. Movimiento creativo destinado a transmitir un mensaje o una expresión: Danza, mímica.

A pesar de lo extenso de la descripción analítica para la taxonomía de Harrow del dominio psicomotor, queda clara la orientación que debemos asumir dentro de la elaboración de los tests diagnósticos que requieren de este dominio.

Los niveles pertinentes sobre los cuales se elaborará nuestra batería de tests se definen a continuación:

a) Nivel 3: Aptitudes perceptivas.

- 3.1. Discriminación cinestésica.
 - 3.1.1. Conciencia del cuerpo: bilateralidad, lateralidad, dominación izquierda-derecha y equilibrio.
 - 3.1.2. Imagen corporal.
 - 3.1.3. Relación cuerpo-espacio.

b) Nivel 3: Aptitudes perceptivas.

- 3.3. Discriminación auditiva.
 - 3.3.1. Agudeza auditiva.
 - 3.3.2. Memoria auditiva.

c) Nivel 4: Cualidades físicas.

- 4.1. Resistencia.
- 4.2. Fuerza.
- 4.3. Soltura.
- 4.4. Agilidad.
 - 4.4.1. Cambios de dirección en movimientos.
 - 4.4.2. Detenciones e inicio de movimientos.
 - 4.4.3. Tiempo de reacción entre estímulo y respuesta.

- 4.4.4. Destreza: habilidades motrices sutiles.
- d) Nivel 5: Movimientos de destreza.
- 5.1. Adaptativo simple, movimientos que involucran el manejo de un instrumento, apuntando a los niveles de dominio más elementales,
 - 5.3. Adaptativo complejo, movimientos que involucran la danza, apuntando a los niveles de dominio más elementales,
- e) Nivel 6. Comunicación no verbal.
- 6.1. Movimientos expresivos.
 - 6.1.1. Postura y actividad.
 - 6.1.2. Gestos.
 - 6.1.3. Expresión facial.
 - 6.2. Movimiento interpretativo.
 - 6.2.1. Movimiento estético.
 - 6.2.2. Movimiento creativo.

Todas las dimensiones señaladas anteriormente nos permitirán optimizar nuestros alineamientos hacia la elaboración de la batería de test pretendida y que además satisfacen las necesidades que develó el diagnóstico a la problemática educacional en estudio, ya sea identificando habilidades auditivas, habilidades expresión corporal, o habilidades vocales. Intrínsecamente nuestra búsqueda de habilidades específicas necesarias para el desarrollo del estudiante de Pedagogía en Educación Musical va de la mano con la taxonomía psicomotora de Harrow, por lo que será una referencia para la elaboración de la batería de instrumentos constituyentes de la presente propuesta pedagógica.

Se ha omitido el nivel 5.2. de la taxonomía de Harrow que se refiere a la utilización de un instrumento o un útil, ya que en los diferentes test que se presentarán no se pretende medir la utilización de instrumentos ajenos al cuerpo del estudiante, solamente el estudiante presentará respuestas con su cuerpo o parte de él.

2.3.5.2. Taxonomía dominio Afectivo

Para conseguir resultados óptimos durante la elaboración y aplicación de una prueba de diagnóstico que pretende medir efectivamente las habilidades de entrada que posee el estudiante tanto en el ámbito musical auditivo, ámbito de habilidades vocales, y ámbito de expresión corporal, resulta relevante la disposición que posee el estudiante a rendir estas pruebas. Esta disposición ante las evaluaciones forma parte de las variables involucradas dentro de cualquier proceso evaluativo, por lo que es necesario explicitarla dentro de nuestra fundamentación teórica. A continuación se presentan algunas consideraciones importantes para el dominio afectivo.

Para que los centros educacionales puedan ser lugar de expansión de la personalidad y la socialización, la actitud positiva frente a los estudios adquiere ventajas sobre aprendizajes de conocimientos ya preparados; la disponibilidad ante la innovación, la creatividad y la tolerancia se inscriben entre los objetivos esenciales de la educación (De Landsheere, 1981, pág. 140). Del diálogo anterior entre el dominio cognitivo y el afectivo, emergen conjeturas respecto a resultados contraproducentes sobre el desarrollo desproporcionado del dominio cognitivo sobre el dominio afectivo, ya que si no se toman suficientes precauciones orientadas al desarrollo uniforme de ambos dominios, el mayor desarrollo del dominio cognitivo puede ejercer un efecto negativo hacia un desarrollo óptimo en el dominio afectivo (De Landsheere, 1981).

Es normal que en el momento de orientarnos a conseguir objetivos dentro del dominio afectivo emerjan dificultades propias de la falta de profundización en este ámbito, las principales dificultades con que nos encontramos corresponde a: (1) Imprecisión de los conceptos; (2) Límites difusos entre lo afectivo y lo cognitivo; (3) Frenado cultural; (4) Ignorancia de los procesos de aprendizaje afectivos; (5) Pobreza de los instrumentos de medición (De Landsheere, 1981, págs. 141-148).

Para orientarnos certeramente hasta los niveles del dominio afectivo que deseamos evaluar dentro de la prueba de diagnóstico de habilidades

musicales que orienta este proyecto de innovación, se presenta a continuación la taxonomía de David Krathwohl (1970) encargada de describir el dominio afectivo, la cual queda representada analíticamente como sigue (De Landsheere, 1981, págs. 149-151):

1. Recepción (Presencia).

Sensibilizar al estudiante sobre la existencia de ciertos fenómenos y de ciertos estímulos; es decir, incitarle a que los reciba o a que les preste atención.

Ejemplo: Reconocer que ciertas obras de Bach son fugas.

1.1. Conciencia: En una circunstancia apropiada, el estudiante debe ser consciente de una cosa; es decir, darse cuenta de una situación de un fenómeno o de un estado de cosas. Puede haber simple conciencia sin discriminación o reconocimiento específico de las características objetivas del objeto.

Ejemplo: Inducir a un individuo a que adquiriera conciencia de los sentimientos de aquellos cuyas actividades presentan para el interés.

1.2. Voluntad de recibir: Comportamiento de un individuo dispuesto a aceptar un estímulo determinado y no eludirlo.

Ejemplo: Escuchar (atentamente) como hablan los demás en la conversación normal, por teléfono o durante reuniones.

1.3. Atención dirigida o preferencial: Diferenciación de un estímulo determinado (en lo que concierne a la forma exterior y al fondo) de forma consciente o semiconsciente; o, más concretamente, diferenciación de los aspectos de un estímulo percibido claramente como muy diferente de las impresiones adyacentes.

Ejemplo: estar en condiciones de distinguir los valores humanos y las filosofías contenidos en obras literarias.

2. Respuesta.

Respuesta que siguen a la simple atención prestada a los fenómenos.

Se desea que un estudiante quede lo suficientemente absorbido por un tema, un fenómeno o una actividad, como para tratar de descubrirlo y hallar placer en profundizarlo.

2.1. Asentimiento: El estudiante da una respuesta, pero no ha aceptado completamente la necesidad de hacerlo.

Ejemplo: Obedecer a las reglas del juego.

2.2. Voluntad de respuesta: El estudiante queda suficientemente comprometido como para exhibir su comportamiento; y no por temor a ser castigado, sino deliberada y voluntariamente.

Ejemplo: Aceptar la responsabilidad de la propia salud y la de la protección de la ajena.

2.3. Satisfacción en la respuesta: Respuesta emocional, generalmente de placer, de entusiasmo o de gozo.

Ejemplo: Hallar placer en leer como distracción.

3. Valoración.

Comportamiento lo bastante sólido y estable como para adquirir las características de una creencia o de una actitud. El estudiante manifiesta este comportamiento con suficiente coherencia y en las circunstancias apropiadas para adquirir nuevos valores. Interiorización de un conjunto de valores específicos ideales. El comportamiento viene motivado no por el deseo de complacer o de obedecer, sino por el comportamiento individual con el valor fundamental determinante del comportamiento.

3.1. Aceptación de un valor: Atribución de un determinado valor a un fenómeno, un comportamiento, un objeto, valor o creencia.

Ejemplo: Desarrollar un sentimiento de fraternidad con los seres humanos de todas las naciones.

3.2. Preferencia hacia un valor: Nivel de interiorización situado entre la simple aceptación de un valor y el compromiso o la convicción.

Compromiso bastante profundo hacia un valor, hasta el punto de que un individuo lo busca o lo desea.

Ejemplo: examinar deliberadamente puntos de vista variados sobre cuestiones controvertidas, con el fin de formarse una opinión.

- 3.3.** Compromiso: La creencia implica a este nivel un elevado grado de certeza.

Convicción, certeza sin sombra de dudas, fe, lealtad hacia un punto de vista, un grupo o una causa.

Ejemplo: consagrarse a las ideas y a los ideales que son el fundamento de la democracia.

4. Organización.

Organizar los valores en sistemas, determinar las interrelaciones que existen entre ellos, establecer aquellos que son dominantes y más profundos.

- 4.1.** Conceptualización de un valor: Abstracción o conceptualización que permite al individuo ver como un valor se relaciona con los que ya posee o con aquellos que llegara a poseer.

Ejemplo: tratar de definir las características de un objeto de arte admirado por todos.

- 4.2.** Organización de un sistema de valores: El estudiante reúne un conjunto de valores, probablemente dispares, y los ordena entre sí.

Ejemplo: Establecer un plan destinado a armonizarse el descanso con la exigencia de la actividad

5. Caracterización por un valor o un sistema de valores.

Los valores tienen un lugar en la jerarquía de los valores del individuo; están organizados en una especie de sistema intrínsecamente coherente, y han venido rigiendo el comportamiento del individuo durante el tiempo suficiente para que este se haya adaptado a ellos.

- 5.1.** Disposición generalizada: El conjunto es lo que, en toda

circunstancia, da una lógica interna al sistema de las actitudes y de los valores.

Ejemplo: Estar dispuesto a revisar sus opiniones y cambiar de comportamiento a la luz de la evidencia.

5.2. Caracterización: Concepción del universo, filosofía de la vida, “visión del mundo”, *Weltanschauung*.

Ejemplo: Esforzarse en adquirir una filosofía coherente de la vida.

A partir de la taxonomía de David Krathwohl, los niveles de dominio efectivamente aplicables para la elaboración y aplicación de una batería de pruebas para el diagnóstico de habilidades musicales corresponden a:

- a) Nivel 1: Recepción.
 - 1.1. Conciencia.
 - 1.2. Voluntad de recibir.
 - 1.3. Atención dirigida o preferencial.
- b) Nivel 2: Respuesta.
 - 2.1. Asentimiento.
 - 2.2. Voluntad de respuesta.
 - 2.3. Satisfacción de respuesta.

Sólo se pretende abarcar hasta el segundo nivel de la Taxonomía de Krathwohl, ya que no resulta indispensable durante la aplicación de la batería de test que conforman la Prueba de Diagnóstico que los estudiantes adquieran una creencia o actitud coherente con ideales específicos, tampoco es necesario que ellos organicen estos ideales, ni que se sientan absolutamente identificados con ellos. Simplemente necesitamos por una parte, que ellos reciban correctamente los estímulos auditivos y verbales, y luego respondan a voluntad sintiéndose con satisfechos por sus respuestas.

Cada uno de estos niveles y sub-niveles presentados en el párrafo anterior resultan fundamentales a reforzar en el estudiante durante cualquier evaluación, ya sea diagnóstica, de procesos, o final. Es decir, por una parte el estudiante debe tener voluntad de recibir estímulos y poder centrar su atención en ellos, y por otra parte debe tener voluntad de responder a las preguntas o desarrollar las actividades propuestas sintiéndose satisfecho de sus respuestas. Mientras más cercanos a este escenario nos encontremos como docentes, entonces conseguiremos un resultado de la evaluación más cercano a la realidad.

2.4. PROPUESTA PEDAGÓGICA:

Introducción:

La propuesta pedagógica que se presenta a continuación está orientada a detallar cuatro grupos de test, los que buscan conocer por una parte, las condiciones de entrada del estudiante que ingresa a Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio dentro de los ámbitos de habilidades auditivas, habilidades de expresión corporal, y condiciones vocales. Por otra parte, para conseguir una individualización aún más particular del estudiante, se pretende conocer sus estrategias y estilos de aprendizaje, sus experiencias musicales previas y las motivaciones para estudiar Pedagogía en Educación Musical.

Dentro del sub-capítulo que describe el test de Habilidades Musicales Auditivas orientado a identificar la memoria musical rítmica y la memoria musical armónica. Encontramos también una pauta con las respuestas correctas, los puntajes obtenidos, calificación que corresponde a ellos y una optimización de la entrega de resultados a través de un cuadro en donde se detallan con precisión los resultados obtenidos entregando a su vez observaciones y recomendaciones hechas por los expertos encargados de aplicar la prueba.

El sub-capítulo encargado de detallar el test de Expresión Corporal presenta las actividades con las cuales se evaluará el desempeño de los estudiantes a través de una rúbrica especialmente construida para este fin, también entrega las tablas con puntajes y calificaciones, y un cuadro de retroalimentación optimizado encargado de detallar el desempeño del estudiante, además de entregar observaciones y recomendaciones por parte de especialistas en el área de Expresión Corporal.

Para la propuesta de test de Diagnóstico Vocal se detallan las actividades y el instrumento híbrido de evaluación encargado de medir aspectos cuantificables y cualificables dentro de las aptitudes vocales, además de las tablas con puntajes y calificaciones, y un cuadro de retroalimentación encargado de detallar el

desempeño del estudiante tanto en los aspectos cuantitativos como cualitativos de la voz cantada. Este cuadro entrega al estudiante observaciones y recomendaciones realizadas por especialistas del área vocal.

Por último, se presenta un conjunto de tests que nos ayuda a individualizar y caracterizar complementariamente al estudiante conociendo sus estilos y estrategias de aprendizaje, además de obtener información respecto a sus experiencias musicales y motivaciones para ingresar a estudiar Pedagogía en Educación Musical. De esta manera nos alejamos de lo musicalmente técnico que posee el estudiante y nos acercamos a las experiencias y maneras que tiene él de percibir el su entorno.

2.4.1. Test de habilidades musicales auditivas.

El test de Habilidades Musicales Auditivas está estructurado para cubrir los dos ámbitos de mayor relevancia para el desarrollo de las habilidades musicales, estos ámbitos corresponden al ámbito de la memoria rítmica² y el ámbito de la memoria armónica³. El ámbito de la memoria rítmica lo conforman:(1) la memoria que reconoce duraciones de las notas, y (2) la memoria que reconoce acentuaciones de las notas. Por otra parte el ámbito de la memoria armónica lo conforman (3) la memoria que reconoce altura de las notas, (4) la memoria que reconoce líneas melódicas, y (5) la memoria que reconoce acordes. Ambos ámbitos de la memoria musical poseen igual nivel de importancia para la elaboración de una prueba de habilidades musicales auditivas.

² También conocido como componente horizontal dentro del ámbito musical.

³ También conocido como componente vertical dentro del ámbito musical.

TEST DE HABILIDADES MUSICALES AUDITIVAS.

(Autor: Rodrigo Álvarez Vidal)

Nombre Estudiante:

Lugar de aplicación:

Fecha aplicación:

- Este test pretende medir las Habilidad Musicales Auditivas que usted posee, de tal manera de conocer sus potencialidades auditivos como estudiante de Pedagogía en Educación Musical.
- Responda a concienzudamente y seguro de su alternativa.
- Cada Respuesta correcta tiene un valor de 1 punto.
- La prueba tiene un tiempo de aplicación de 25 minutos.
- El puntaje máximo corresponde a 50 Puntos.
- Cada ejercicio sonará cuatro veces.⁴

PRIMER ITEM: Memoria Rítmica de duraciones. (8 Ejercicios).

Encierre en un círculo la respuesta correcta, asociando los sonidos largos a y los sonidos cortos a

Ejercicio 1.

a)

b)

c)

d)

Ejercicio 2.

a)

b)

c)

d)

Ejercicio 3.

a)

b)

c)

d)

⁴ Los Ejercicios vienen adjuntos en un Cd de Audio, desde las pistas 01 al 50.

Ejercicio 4.

a) • _ • _ _

b) _ • • _ _

c) _ _ _ • •

d) • • _ _ _

Ejercicio 5.

a) • • _ _ • • • •

b) • • • • _ • • • •

c) • • _ • • • • • •

d) • • • • _ • • _

Ejercicio 6.

a) _ • _ • _ _

b) • • • _ • _ _

c) • _ • • • _ • •

d) • _ • _ _ • •

Ejercicio 7.

a) _ _ • _ • _ _

b) _ • _ • • • _

c) • • • _ • _ • • _

d) _ _ _ • _ • _

Ejercicio 8.

a) • • _ • • _ _ _

b) _ • • _ • • • • _

c) • • _ • • • • _ _

d) • • • • _ _ • • _

SEGUNDO ITEM: Memoria Rítmica de acentuaciones (8 Ejercicios)

Señale si el acento lo posee la primera, segunda, tercera, cuarta, quinta, sexta, séptima u octava nota; escribiendo un 1 si es la primera, un 2 si es la segunda, un 3 si es la tercera, un 4 si es la cuarta, un 5 si es la quinta, un 6 si es la sexta, un 7 si es la séptima, y un 8 si es la octava.

Primera parte: un acento.

Ejercicio 1)

Ejercicio 2)

Ejercicio 3)

Ejercicio 4)

Segunda parte: dos acentos

Ejercicio 5)

Ejercicio 6)

Ejercicio 7)

Ejercicio 8)

TERCER ITEM:

Comparar acentuaciones (8 preguntas): Encierre en un círculo la respuesta correcta. Determine si ambas frases están igualmente acentuadas o distintamente acentuadas.

Primera Parte: Un acento

Ejercicio 1. a) Igualmente acentuadas b) Distintamente acentuadas

Ejercicio 2. a) Igualmente acentuadas b) Distintamente acentuadas

Ejercicio 3. a) Igualmente acentuadas b) Distintamente acentuadas

Ejercicio 4 a) Igualmente acentuadas b) Distintamente acentuadas

Segunda Parte: Dos acentos

Ejercicio 5. a) Igualmente acentuadas b) Distintamente acentuadas

Ejercicio 6. a) Igualmente acentuadas b) Distintamente acentuadas

Ejercicio 7. a) Igualmente acentuadas b) Distintamente acentuadas

Ejercicio 8. a) Igualmente acentuadas b) Distintamente acentuadas

CUARTO ITEM: Memoria de Alturas (10 preguntas): Encierre en un círculo la respuesta correcta.

Primera Parte: Seleccione de las tres notas que escuchará cual es la más aguda.

Ejercicio 1. a) Primera nota b) Segunda nota c) Tercera nota

Ejercicio 2. a) Primera nota b) Segunda nota c) Tercera nota

Ejercicio 3. a) Primera nota b) Segunda nota c) Tercera nota

Ejercicio 4. a) Primera nota b) Segunda nota c) Tercera nota

Ejercicio 5. a) Primera nota b) Segunda nota c) Tercera nota

Segunda Parte: Seleccione de las tres notas que escuchará cual es la más grave.

Ejercicio 6. a) Primera nota b) Segunda nota c) Tercera nota

Ejercicio 7. a) Primera nota b) Segunda nota c) Tercera nota

Ejercicio 8. a) Primera nota b) Segunda nota c) Tercera nota

Ejercicio 9. a) Primera nota b) Segunda nota c) Tercera nota

Ejercicio 10 a) Primera nota b) Segunda nota c) Tercera nota

Tabla 3: Escala de Puntajes y notas para Test de Habilidades Musicales Auditivas.

Puntos	Nota	Puntos	Nota	Puntos	Nota	Puntos	Nota	Puntos	Nota
50	7,0	40	5,5	30	4,0	20	3,0	10	2,0
49	6,9	39	5,4	29	3,9	19	2,9	9	1,9
48	6,7	38	5,2	28	3,8	18	2,8	8	1,8
47	6,6	37	5,1	27	3,7	17	2,7	7	1,7
46	6,4	36	4,9	26	3,6	16	2,6	6	1,6
45	6,3	35	4,8	25	3,5	15	2,5	5	1,5
44	6,1	34	4,6	24	3,4	14	2,4	4	1,4
43	6,0	33	4,5	23	3,3	13	2,3	3	1,3
42	5,8	32	4,3	22	3,2	12	2,2	2	1,2
41	5,7	31	4,2	21	3,1	11	2,1	1	1,1

Nota mínima de aprobación 4,0; con nivel de exigencia de 60%

Además de detallarse anteriormente el test de habilidades musicales auditivas, las respuestas correctas, escala de puntajes y notas asociadas a la prueba, ampliaremos el “Cuadro de puntajes” a un “Cuadro de puntajes y retroalimentación optimizado”, que como su nombre lo indica, busca optimizar la etapa retroalimentación de la presente evaluación diagnóstica hacia el estudiante, desglosando más detalladamente cada Ítem, e incorporando además una columna de observaciones y recomendaciones individualizadas respecto a su desempeño.

El test de habilidades auditivas pretende satisfacer el nivel de la taxonomía psicomotora de Harrow que se refiere a aptitudes perceptivas dentro de su dimensión de discriminación auditiva y memoria auditiva. También y transversalmente al tipo de test que se pretenda aplicar, deben cumplirse los niveles de la taxonomía del dominio afectivo de Wrathwohl en los estudiantes, esto apunta a que los estudiantes, tengan la voluntad de recibir estos estímulos, los reciban de forma concienzuda y mantengan la atención dirigida hacia ellos; así también respondan voluntariamente las preguntas de tal manera que sientan un alto nivel de satisfacción ante la respuesta que brindan.

Tabla 4: Cuadro de puntajes y retroalimentación optimizado para Test de Habilidades Musicales Auditivas

PUNTAJES Y RETROALIMENTACION DE TEST DE HABILIDADES MUSICALES AUDITIVAS.					
Nombre Estudiante:					
Lugar de aplicación:					
Fecha aplicación:					
Ítem			Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido	Observaciones y Recomendaciones
Ámbito	Memoria rítmica de duraciones		08		
Memoria Rítmica	Memoria Rítmica de Acentos	Identificar posición de un acento	04		
		Identificar posición de dos acento	04		
	Comparación de Acentuaciones	Comparar frases de un acento	04		
		Comparar frases de dos acentos	04		
	Ámbito Memoria Armónica	Memoria de Alturas	Seleccionar nota más aguda	05	
Seleccionar nota más grave			05		
Memoria de melodías		Comparación de melodías	08		
Memoria de acordes		Comparación de Acordes	08		
TOTAL			50		
					NOTA

Esta retroalimentación hacia los estudiantes se replicará desglosando cada uno de los criterios de evaluación en todos los instrumentos que se detallarán durante este sub-capítulo.

2.4.2. Test de Expresión Corporal.

A continuación se detallan las actividades, instrumento de evaluación e instrumentos de retroalimentación que conforman el test de diagnóstico para Expresión Corporal que está orientado –como su nombre lo señala-, a identificar las habilidades asociadas a la Expresión Corporal que poseen los estudiantes que ingresan a primer año de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio.

2.4.2.1. Actividades para el test de Expresión Corporal

Para evaluar las habilidades de expresión corporal realizaremos dos actividades. La primera actividad consiste en expresar corporalmente emociones y movimientos al escuchar un medley con cuatro fragmentos de piezas musicales de una duración total de 2 minutos y 20 segundos, en donde se sugieran a través de estos fragmentos emociones que se contrastan, tales como alegría-tristeza, y euforia-intimidad. Para la elaboración del medley, utilizaremos fragmentos de: (1) “Tristeza” del compositor brasileño Sergio Méndez que es el encargado de sugerir la emoción de alegría; (2) “Fake Plastic Trees” de la banda británica Radiohead que es el encargado de sugerir la emoción de tristeza; (3) “Comprendes Méndez” de la banda mexicana Control Machete sugiere la emoción de euforia y extrovertido; y finalmente (4) la composición de Jazz “Lonely Woman” del pianista norteamericano Horace Silver, que es interpretada por Pat Metheny, Charlie Haden y Billy Higgins, sugiere la emoción de intimidad, el resumen de estos fragmentos es un solo archivo de audio⁵. Durante esta actividad al estudiante se

⁵ Se encuentra en la pista 59 de CD de Audio.

evaluara su desempeño respecto a los componentes técnicos de la expresión corporal, tales como (1) Componentes segmentarios del cuerpo; (2) Componentes espaciales; (3) Componente temporal y velocidades de movimiento; (4) Componentes de Intensidad; (5) Autodominio corporal.

Para la segunda actividad se pretende evaluar el desempeño de los estudiantes respecto a los componentes creativos de la expresión corporal, se sugerirá que expresen un concepto abstracto como es el caso del concepto “Música”. Para esta actividad se les entregará a los estudiantes un tiempo de tres minutos para que organicen grupalmente su creación y un minuto para que la expresen corporalmente. Si a esto le sumamos el tiempo que se utiliza en la entrega de instrucciones, obtendremos un tiempo total de cinco minutos para toda la actividad. Durante esta actividad se evaluarán los criterios (6) Originalidad; (7) Fluidez; (8) Flexibilidad; Y (9) emisión de sonidos corporales. Ambas actividades se realizarán con grupos de cuatro estudiantes seleccionados al azar; se desarrollarán en serie por cada grupo, es decir, una actividad después de la otra; y se dará a conocer qué es lo que se busca medir en ambas actividades, de tal manera que los estudiantes concentren sus esfuerzos en conseguir mejores desempeños en los criterios que se observarán, y no en los que no se observarán; el tiempo total para el desarrollo de ambas actividades es de 8 minutos por cada cuatro personas.

El test de Expresión Corporal pretende satisfacer los niveles de la taxonomía psicomotora de Harrow que se refiere a discriminación cinestésica que involucra la conciencia que posee el estudiante de su propio cuerpo, su autoimagen corporal y la relación cuerpo-espacio que éste posea; también es necesario que el estudiante posea aptitudes perceptivas auditivas en lo que respecta a agudeza auditiva para percibir las diferencias en los fragmentos musicales que debe expresar; estos movimientos debe expresarlos con resistencia, fuerza, soltura y agilidad; también se pretende identificar los movimientos de destreza corporal; comunicación no verbal que involucran la

actitud, postura, gesticulaciones y expresión facial; finalmente el nivel interpretativo desde una perspectiva estética y creativa. También y de forma transversal al tipo de test que se pretenda aplicar, deben cumplirse los niveles de la taxonomía del dominio afectivo de Wrathwohl en los estudiantes, esto se refiere a que los estudiantes estén dispuestos a recibir estímulos y mantengan la atención dirigida hacia ellos; así también como que desarrollen las actividades propuestas de tal manera que sientan un alto nivel de satisfacción ante su respuesta.

2.4.2.2. Rúbrica para evaluar la Expresión Corporal

A continuación se detalla la Rúbrica para las actividades de evaluación de habilidades de Expresión Corporal, Escala de puntajes y notas, además de una tabla resumen con las observaciones y recomendaciones que obtiene cada estudiante respecto a los diferentes Ítems que posee la rúbrica.

La Rúbrica se separa en dos ámbitos, del Ítem (1) al (5) detalla componentes técnicos de la expresión corporal, de esta manera se consiguen mediciones específicos en este ámbito; y por otra parte del Ítem (6) al (9) se detallan componentes creativos, en donde al igual que en el caso anterior, a través de esta separación podemos medir niveles de desempeño específicos en el ámbito creativo.

Tabla 5: Rúbrica de Evaluación para la Expresión Corporal.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA EXPRESIÓN CORPORAL				
Nombre Estudiante:				
Lugar de aplicación:				
Fecha aplicación:				
COMPONENTES TÉCNICOS				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO			
1. Componentes segmentarios del cuerpo:	Siempre	La mayoría de las veces	Sólo algunas veces	Nunca
1.1. Movimientos de traslación.	Realiza tres o más movimientos de traslación. (3)	Realiza sólo dos movimientos de traslación. (2)	Realiza sólo un movimiento de traslación. (1)	Nunca realiza movimientos de traslación. (0)
1.2. Movimientos de rotación	Realiza tres o más movimientos de rotación. (3)	Realiza sólo dos movimientos de rotación. (2)	Realiza sólo un movimiento de rotación. (1)	Nunca realiza movimientos de rotación. (0)
1.3. Movimientos de oscilación	Realiza tres o más movimientos de oscilación. (3)	Realiza sólo dos movimientos de oscilación. (2)	Realiza solo un movimiento de oscilación. (1)	Nunca realiza movimientos de oscilación. (0)
2. Componente espacial:	Siempre	La mayoría de las veces	Sólo algunas veces	Nunca
2.1. Realiza movimientos hacia izquierda y derecha	Realiza tres o más movimientos hacia izquierda y derecha. (3)	Realiza sólo dos movimientos hacia izquierda y derecha. (2)	Realiza sólo un movimiento hacia izquierda y derecha. (1)	Nunca realiza movimientos hacia izquierda y derecha. (0)
2.2. Realiza movimientos hacia delante y atrás.	Realiza tres o más movimientos hacia adelante y atrás. (3)	Realiza sólo dos movimientos hacia adelante y atrás. (2)	Realiza sólo un movimiento hacia adelante y atrás. (1)	Nunca realiza movimientos hacia adelante y atrás. (0)

2.3. Realiza movimientos hacia arriba y abajo.	Realiza tres o más movimientos hacia arriba y abajo. (3)	Realiza sólo dos movimientos hacia arriba y abajo. (2)	Realiza sólo un movimiento hacia arriba y abajo. (1)	Nunca realiza movimientos hacia arriba y abajo. (0)
3. Componente Temporal (rítmico).	Siempre	La mayoría de las veces	Sólo algunas veces	Nunca
3.1. Sigue corporalmente el ritmo de la música.	Corporalmente siempre el ritmo de la música. (3)	Corporalmente sólo una vez pierde el ritmo de la música. (2)	Corporalmente sólo dos veces pierde el ritmo de la música. (1)	Corporalmente pierde el ritmo de la música tres o más veces. (0)
3.2. Ejecuta movimientos de diversas velocidades durante la actividad.	Constantemente cambia la velocidad de los movimientos durante la actividad. (3)	Sólo dos veces cambia la velocidad de los movimientos durante la actividad. (2)	Sólo una vez cambia la velocidad de los movimientos durante la actividad. (1)	Nunca cambia la velocidad de los movimientos durante la actividad. (0)
3.3. Expresa diferentes sentimientos durante la actividad	Expresa tres o más tipos de sentimientos durante la actividad. (3)	Expresa sólo dos tipos de sentimientos durante la actividad. (2)	Expresa sólo un tipo de sentimiento durante la actividad. (1)	Nunca expresa diferentes sentimientos durante la actividad. (0)
4. Componentes de Intensidad:	Siempre	La mayoría de las veces	Sólo algunas veces	Nunca
4.1. Utiliza la tonicidad muscular como herramienta de expresión.	Expresa tres o más tipos de expresiones a través de la tonicidad muscular. (3)	Expresa sólo dos tipos de expresiones a través de la tonicidad muscular. (2)	Expresa sólo un tipo de expresión a través de la tonicidad muscular. (1)	Nunca utiliza la tonicidad muscular como herramienta de expresión. (0)
4.2. Varía la intensidad en la expresión facial durante la actividad.	Varía tres o más veces la intensidad de su expresión facial. (3)	Varía dos veces la intensidad de su expresión facial. (2)	Varía sólo una vez la intensidad de su expresión facial. (1)	Nunca varía la intensidad en la expresión facial. (0)

5. Autodominio Corporal	Siempre	La mayoría de las veces	Sólo algunas veces	Nunca
5.1. Realiza los movimientos con gracia y confort.	Realiza tres o más movimientos con gracia y confort (3)	Realiza sólo dos veces movimientos con gracia y confort. (2)	Realiza sólo una vez movimientos con gracia y confort. (1)	Nunca realiza movimientos con gracia y confort. (0)
5.2. Realiza movimientos con facilidad.	Realiza tres o más movimientos con facilidad. (3)	Realiza sólo dos veces movimientos con facilidad. (2)	Realiza sólo una vez movimientos con facilidad. (1)	Nunca realiza movimientos con facilidad. (0)
COMPONENTES DE CREATIVIDAD				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO			
6. Originalidad	Siempre	La mayoría de las veces	Sólo algunas veces	Nunca
6.1. Representa con originalidad el concepto de "Música".	Representa tres veces o más con originalidad el concepto de "Música". (3)	Representa sólo dos veces con originalidad el concepto de "Música". (2)	Representa sólo una vez con originalidad el concepto de "Música". (1)	Nunca representa con originalidad el concepto de "Música". (0)
7. Fluidez	Siempre	La mayoría de las veces	Sólo algunas veces	Nunca
7.1. Nivel de continuidad de la presentación.	No presenta interrupciones representando el concepto de "Música" (3)	Presenta una interrupción representando el concepto de "Música". (2)	Presenta dos interrupciones representando el concepto de "Música". (1)	Presenta tres o más interrupciones representando el concepto de "Música". (0)
8. Flexibilidad	Siempre	La mayoría de las veces	Sólo algunas veces	Nunca
8.1. Cantidad de respuestas o formas diversas para el concepto de "Música".	Presenta tres o más formas al concepto de "Música". (3)	Presenta sólo dos formas al concepto de "Música". (2)	Presenta solo una forma al concepto de "Música". (1)	No presenta formas al concepto de "Música". (0)

9. Sonidos corporales	Siempre	La mayoría de las veces	Sólo algunas veces	Nunca
9.1. Utiliza sonidos vocales convencionales y no convencionales para representar el concepto de "Música".	Utiliza tres o más veces sonidos vocales para el concepto de "Música". (3)	Sólo dos veces utiliza sonidos vocales para el concepto de "Música". (2)	Sólo una vez utiliza sonidos vocales para el concepto de "Música". (1)	Nunca utiliza sonidos vocales para el concepto de "Música". (0)
9.2. Utiliza sonidos corporales no vocales para el concepto de "Música".	Utiliza tres o más veces sonidos corporales para el concepto de "Música". (3)	Sólo dos veces utiliza sonidos corporales para el concepto de "Música". (2)	Sólo una vez utiliza sonidos corporales para el concepto de "Música". (1)	Nunca utiliza sonidos corporales para el concepto de "Música". (0)

Tabla 6: Escala de Puntajes y notas para componentes técnicos corporales de expresión corporal:

Puntos	Nota	Puntos	Nota	Puntos	Nota	Puntos	Nota	Puntos	Nota
39	7,0	31	5,5	23	3,9	15	2,9	07	1,9
38	6,8	30	5,3	22	3,8	14	2,8	06	1,8
37	6,6	29	5,1	21	3,7	13	2,7	05	1,6
36	6,4	28	4,9	20	3,6	12	2,5	04	1,5
35	6,2	27	4,7	19	3,4	11	2,4	03	1,4
34	6,0	26	4,5	18	3,3	10	2,3	02	1,3
33	5,8	25	4,3	17	3,2	09	2,2	01	1,1
32	5,7	24	4,0	16	3,1	08	2,0	00	1,0

Nota mínima de aprobación 4,0; con nivel de exigencia de 60%

Tabla 7: Escala de Puntajes y notas para componentes creativos de expresión corporal:

Puntos	Nota	Puntos	Nota	Puntos	Nota	Puntos	Nota	Puntos	Nota
15	7,0	12	5,5	09	4,0	06	3,0	03	2,0
14	6,5	11	5,0	08	3,7	05	2,7	02	1,7
13	6,0	10	4,5	07	3,3	04	2,3	01	1,3

Nota mínima de aprobación 4,0; con nivel de exigencia de 60%

Tabla 8: Cuadro de puntajes y retroalimentación optimizado para componentes técnicos corporales en test de Expresión Corporal.

PUNTAJES Y RETROALIMENTACION DE TEST DE EXPRESION CORPORAL, COMPONENTES TÉCNICOS.				
Nombre Estudiante:				
Lugar de aplicación:				
Fecha aplicación:				
Ítem		Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido	Observaciones y Recomendaciones
Componentes Segmentarios del cuerpo	Movimientos de traslación	03		
	Movimientos de rotación	03		
	Movimientos de oscilación.	03		
Componente Espacial	Movimientos hacia izquierda y derecha.	03		
	Movimientos hacia adelantes y atrás.	03		
	Movimientos hacia arriba y abajo.	03		
Componente Temporal	Sigue el ritmo de la música con el cuerpo.	03		
	Utiliza diferentes velocidades en sus movimientos.	03		
	Expresa variados sentimientos.	03		
Componente De Intensidad	Utiliza la tonicidad corporal como herramienta de expresión.	03		
	Variaciones de expresión facial.	03		

Autodominio Corporal	Movimientos con gracia y confort.	03		
	Movimientos con facilidad.	03		
TOTAL		39		
			NOTA	

Tabla 9: Cuadro de puntajes y retroalimentación optimizado para Componentes Creativos de Expresión Corporal.

PUNTAJES Y RETROALIMENTACION DE TEST DE EXPRESION CORPORAL, COMPONENTES CREATIVOS.					
Nombre estudiante:					
Lugar de aplicación:					
Fecha aplicación:					
Ítem		Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido	Observaciones y Recomendaciones	
Originalidad	Representa con originalidad el concepto de "Música".	03			
Fluidez	Nivel de continuidad en la representación del concepto de "Música".	03			
Flexibilidad	Cantidad de formas para el concepto de "Música".	03			
Sonidos Corporales	Sonidos Vocales convencionales y no convencionales para Concepto "Música".	03			
	Utiliza sonidos corporales no vocales para el concepto "Música".	03			
TOTAL		15			
			NOTA		

2.4.3. Test Diagnóstico Vocal.

El Test de Diagnóstico Vocal que se presenta está orientado a identificar las condiciones vocales de los estudiantes que ingresan a primer año de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio. La necesidad de optimizar esta prueba nace de la consulta a los diferentes estamentos que conforman Departamento de Música encargado de impartir esta carrera. Las actividades e instrumentos de evaluación que se utilizan para realizar este test, se detallan a continuación.

2.4.3.1. Actividades para el Test Diagnóstico Vocal.

Las actividades para realizar el test de diagnóstico vocal son tres: (1) El estudiante canta un fragmento de una canción que él conozca o se sepa, de no estar inspirado en ese momento, se le sugiere al estudiante cantar el Himno Nacional de Chile; (2) Se identifica la tesitura del estudiante y su registro de tal manera de identificar la categoría en la cual se clasifica, de esta manera ya se conoce la tesitura en la cual realizará los ejercicios de imitación que se detallan a continuación; (3) La última y tercera actividad consiste en un dictado melódico que el estudiante debe imitar, un total de 3 ejercicios⁶ muy breves que se transportarán a la tesitura del estudiante, cada uno de estos ejercicios posee un grado de dificultad particular que va aumentando del 1 al 3, por cada grado dificultad se presentan entre dos o tres alternativas de ejercicio para que el encargado de tomar la prueba seleccione uno por nivel⁷.

La prueba es individual, los requerimientos de tiempo son de 2 minutos por estudiante, lo que implica un tiempo total para los 35 estudiantes de 70 minutos, que es equivalente a 1,6 horas académicas.

El test de diagnóstico vocal pretende satisfacer los niveles de la taxonomía psicomotora de Harrow que en particular se refieren a las aptitudes perceptivas

⁶ Los ejercicios deben transportarse a la tesitura del estudiante.

⁷ Los ejercicios se presentan en un Cd de audio Adjunto a este documento, pistas 51 al 58.

auditivas que posee el estudiante en lo que respecta a agudeza auditiva para percibir las diferencias en los fragmentos musicales que debe expresar; y movimientos de destreza adaptativos simples, en este caso manejar el instrumento vocal humano. De forma transversal al tipo de test también deben cumplirse los niveles de la taxonomía del dominio afectivo de Wrathwohl en los estudiantes, lo cual implica que los estudiantes estén dispuestos a recibir los estímulos auditivos y mantengan la atención dirigida hacia ellos; así también como que desarrollen las actividades propuestas imitando con la voz los ejercicios de tal manera que sientan un alto nivel de satisfacción con la respuesta que entregaron.

2.4.3.2. Rúbrica para Diagnóstico Vocal.

A continuación se detalla la rúbrica, para las actividades de evaluación de aptitudes vocales, Escala de puntajes y notas, además de una tabla resumen con las observaciones y recomendaciones que obtiene cada estudiante respecto a los diferentes Ítems que posee el presente test.

Tabla 10: Rúbrica de evaluación para Diagnóstico Vocal.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA DIAGNÓSTICO VOCAL.				
Nombre Estudiante:				
Lugar de aplicación:				
Fecha aplicación:				
ASPECTOS CUANTIFICABLES				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVELES DE DESEMPEÑO			
1. Ataque Vocal.	Siempre	La mayoría de las veces	Sólo algunas veces	Nunca
1.1. Su ataque vocal es natural y no forzado.	Su ataque vocal es natural y no forzado en todos los ejercicios (3)	Su ataque vocal es natural y no forzado en dos ejercicios. (2)	Su ataque vocal es natural y no forzado en sólo un ejercicio. (1)	Nunca su ataque vocal es natural y no forzado. (0)
1.2. Su ataque vocal es afinado	Su ataque vocal es afinado todos los ejercicios. (3)	Su ataque vocal es afinado en dos ejercicios. (2)	Su ataque vocal es afinado sólo en un ejercicio. (1)	Nunca su ataque vocal es afinado. (0)
2. Emisión Vocal	Siempre	La mayoría de las veces	Sólo algunas veces	Nunca
2.1. Consigue imitar vocalmente las melodías de dictado.	Consigue imitar vocalmente todos los ejercicios. (3)	Consigue imitar vocalmente dos ejercicios. (2)	Consigue imitar vocalmente sólo un ejercicio. (1)	Nunca consigue imitar vocalmente las melodías. (0)
2.2. Consigue proyectar su voz.	Consigue proyectar su voz durante todos los ejercicios. (3)	Consigue proyectar su voz en dos ejercicios. (2)	Consigue proyectar su voz sólo en un ejercicio. (1)	Nunca consigue proyectar su voz (0)
2.3. Emite una voz limpia. (sin aire)	Emite una voz limpia durante todos los ejercicios. (3)	Emite una voz limpia en dos ejercicios. (2)	Emite una voz limpia sólo en un ejercicio. (1)	Nunca emite una voz limpia. (0)
2.4. Mantiene su voz afinada.	Mantiene su voz afinada en todos los ejercicios. (3)	Mantiene su voz afinada en dos ejercicios. (2)	Mantiene su voz afinada sólo en un ejercicio. (1)	Nunca mantiene su voz afinada. (0)

2.5. Emite una voz sin vibrato excesivo o tenso.	Emite una voz sin vibrato excesivo en todos los ejercicios. (3)	Emite una voz sin vibrato excesivo en dos ejercicios. (2)	Emite una voz sin vibrato excesivo en sólo un ejercicio. (1)	Nunca emite una voz sin vibrato excesivo.. (0)
2.6. Maneja el fiato (fraseo y apoyo)	Siempre maneja el fiato. (3)	Maneja el fiato en dos ejercicios. (2)	Maneja el fiato sólo en un ejercicio. (1)	Nunca maneja el fiato. (0)
2.7. Maneja pasajes.	Maneja pasajes en todos los ejercicios. (3)	Maneja pasajes en dos ejercicios. (2)	Maneja pasajes sólo en un ejercicio. (1)	Nunca maneja pasajes. (0)
3. Relajación.	Siempre	La mayoría de las veces	Sólo algunas veces	Nunca
3.1. Mantiene su aparato fonador relajado.	Siempre mantiene su aparato fonador relajado. (3)	Mantiene su aparato fonador relajado en dos ejercicios. (2)	Mantiene su aparato fonador relajado sólo en un ejercicio. (1)	Nunca mantiene su aparato fonador relajado. (0)
3.2. Mantiene una respiración relajada y profunda.	Siempre mantiene la respiración profunda y relajada. (3)	Mantiene la respiración profunda y relajada en dos ejercicios. (2)	Mantiene la respiración profunda y relajada sólo en un ejercicio. (1)	Nunca mantiene la respiración profunda y relajada. (0)
3.3. Canta con musculatura relajada.	Siempre canta con la musculatura relajada. (3)	Canta con la musculatura relajada durante dos ejercicios. (2)	Canta con la musculatura relajada sólo durante un ejercicio. (1)	Nunca canta con la musculatura relajada. (0)
ASPECTOS CUALIFICABLES				
TESITURA				
Emisión Natural del individuo (Desde – Hasta) :				
Hasta una 5ta				
Hasta una 8va				
Hasta una 12na				
Hasta dos 8vas				

REGISTRO DE VOZ	
Voz Femenina	
Soprano	Desde C3 a C5
Mezzo-Soprano	Desde A2 a A4
Contra-alto	Desde F2 a F4
Voz Masculina	
Tenor	Desde E2 a C4
Barítono	Desde A1 a G3
Bajo	Desde G1 a F3
OTRAS CARACTERISTICAS Y OBSERVACIONES.	
Características de Timbre:	
Características del Apoyo:	
Características de Notas de Paso o reposo:	
Características de Articulación fonética:	

Tabla 11: Escala de Puntajes y notas para test de aptitudes vocales:

Puntos	Nota	Puntos	Nota	Puntos	Nota	Puntos	Nota
36	7,0	27	5,1	18	3,5	09	2,3
35	6,8	26	4,9	17	3,4	08	2,1
34	6,6	25	4,7	16	3,2	07	2,0
33	6,4	24	4,5	15	3,1	06	1,8
32	6,2	23	4,3	14	2,9	05	1,7
31	6,0	22	4,0	13	2,8	04	1,6
30	5,8	21	3,9	12	2,7	03	1,4
29	5,5	20	3,8	11	2,5	02	1,3
28	5,3	19	3,6	10	2,4	01	1,1

Nota mínima de aprobación 4,0; con nivel de exigencia de 60%

Tabla 12: Cuadro de puntajes y retroalimentación optimizado para test de diagnóstico vocal.

PUNTAJES Y RETROALIMENTACION DE TEST DE HABILIDADES VOCALES.				
Nombre Estudiante:				
Lugar de aplicación:				
Fecha aplicación:				
ASPECTOS CUANTIFICABLES				
Ítem		Puntaje Ideal	Puntaje Obtenido	Observaciones y Recomendaciones
Ataque vocal	Ataque vocal natural y no forzado	03		
	Ataque vocal afinado	03		
Emisión Vocal	Consigue imitar los ejercicios.	03		
	Consigue proyectar su voz.	03		
	Emite una voz limpia.	03		
	Mantiene su voz afinada.	03		
	Emite voz sin vibrato excesivo.	03		
	Maneja el fiato.	03		
	Maneja el cambio de registro.	03		
	Mantiene su voz afinada en notas largas.	03		
Relajación.	Mantiene su aparato fonador relajado.	03		
	Mantiene su respiración relajada.	03		
	Se aprecia muscularmente relajado.	03		
TOTAL		36		
			NOTA	

ASPECTOS CUALIFICABLES		
Ítem	Resultado	Observaciones y Recomendaciones.
Tesitura:		
Registro de Voz:		
Timbre Vocal:		
Apoyo Vocal:		
Características de Notas de Paso.		
Características de articulación fonética.		

Del total de los criterios de evaluación encargados de caracterizar las voces cantadas, algunos son criterios cuantificables y aplicables dentro de una rúbrica analítica, pero otros son criterios de clasificación que por naturaleza sólo caracterizan una voz. No tiene sentido calificar estos criterios de clasificación dentro de un nivel de desempeño, ya que forman parte de la naturalidad fisiológica del individuo al cual se está diagnosticando, como por ejemplo identificar si una voz masculina es tenor, barítono o bajo; o en el caso de las voces femeninas, si la voz es soprano, mezzo-soprano, o contra-alto. Ambos ejemplos no tienen una relevancia en el futuro desempeño del estudiante como profesor de educación musical más allá de ser una característica personal, y corresponden a clasificaciones ajenas a una cuantificación del nivel de desempeño.

A pesar de los distintos test disciplinares⁸ dentro de ámbito musical que se han presentado durante este capítulo, no basta sólo con ellos para conocer de

⁸ Test de Habilidades Musicales Auditivas, Test de Expresión Corporal y Test Diagnóstico Vocal.

mejor manera al estudiante que ingresa a primer año. Francisco Balsera (Balsera, 2008) señala citando a (Golay, 2003) que para averiguar las características de la personalidad de los estudiantes pueden utilizarse cualquiera de los métodos descritos a continuación:

1. La observación directa.
2. Aplicación de cuestionarios sobre personalidad y estilos de aprendizaje.
3. Entrevista al estudiante y personas cercanas que lo conocen (padres, tutores, familiares, etc.).

Para nuestro caso, el punto (1) la observación directa, la conseguimos a través de los diferentes test específicos que se han presentado hasta ahora, es decir los que miden habilidades musicales auditivas, habilidades de expresión corporal y habilidades vocales. Los puntos (2) y (3) que se refieren a aplicación de cuestionarios sobre personalidad y entrevista al estudiante los abarcaremos en el sub-capítulo siguiente que específicamente cubre el punto (2) con el Test de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso (Alonso, C; Gallego, D; y Honey P, 1999), y el punto (3) mediante una encuesta auto-elaborada de recopilación de antecedentes de experiencias musicales y motivaciones del estudiante.

2.4.4. Tests para caracterizar e individualizar al estudiante.

El test y encuesta que se presentan a continuación, tienen como objeto conseguir información estratégica ajena al ámbito técnico musical desde el estudiante, de tal manera de conocerlo en otras dimensiones, tales como su estilo de aprendizaje, y cuáles han sido sus experiencias musicales previas, además de las motivaciones por las cuales el estudiante ingresa a esta carrera. Esta información resulta relevante durante los futuros procesos de aprendizaje del estudiante, ya que permite al docente ampliar las perspectivas didácticas en las cuales se centrarán las actividades desarrolladas para su aprendizaje.

Estos test pretenden satisfacer los niveles de la taxonomía del dominio afectivo de Wrathwohl de tal manera que sus respuestas sean lo más cercanas a la realidad, para conseguir esto resulta relevante que los estudiantes estén dispuestos a recibir estímulos, que mantengan la atención dirigida a estos estímulos, y que presenten una voluntad positiva a responder las preguntas propuestas de tal manera que sientan un alto nivel de satisfacción ante su respuesta. Para este caso no resulta aplicable la taxonomía del dominio psicomotor de Harrow.

2.4.4.1. Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso: CHAEA⁹

El estudio de los Estilos de Aprendizaje o estilos cognitivos posee variados autores que abordan el tema desde los años 50 del siglo pasado, esta temática posee antecedentes etimológicamente dentro del campo de la psicología. Existen muchos autores y por consiguiente muchas definiciones del concepto de Estilo de Aprendizaje que conllevan a múltiples instrumentos y despliegue de medios que intentan medirlos, lo que finalmente termina como una dificultad para identificar los diferentes enfoques que ha tenido el estudio de éstos. (Betty Ruiz, Julia Trillos, Juan Morales, 2006). Las distintas maneras de visualizar las estrategias de aprendizaje corresponden a modelos explicativos que provienen de situaciones experimentales, y sólo en algún porcentaje esclarece el real funcionamiento de los procesos naturales de aprendizaje.

Estudiar las variables mediadoras en los procesos de aprendizaje de los estudiantes resulta fundamental dentro de cualquier acción diagnóstica aplicada.

⁹El "Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso: CHAEA" es adaptado por Catalina Dra. M. Alonso García de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Dr. Domingo J. Gallego Gil de la Universidad Complutense de Madrid. *Fuente:* <http://www.estilosdeaprendizaje.es>, consultado el 01 de Enero de 2014.

Para medir estas variables, utilizaremos como instrumento el cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso, también conocido como CHAEA que nos permite identificar y medir los estilos de aprendizaje predominante en un objeto de estudio. (Betty Ruiz, Julia Trillos, Juan Morales, 2006)

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE HONEY-ALONSO: CHAEA.

Instrucciones para responder cuestionario.

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su estilo preferido de aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar al cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo (+), si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-).
- Por favor conteste todos los ítems.

Nombre:

Lugar de aplicación:

Fecha de aplicación:

- | | |
|--|--|
| | 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos. |
| | 2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal. |
| | 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias. |

	4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
	5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
	6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
	7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
	8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
	9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
	10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y analizarlo a conciencia.
	11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, haciendo ejercicios regularmente.
	12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
	13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
	14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
	15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontaneas, impredecibles.
	16. Escucho con más frecuencia que hablo.
	17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
	18. Cuando posee cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
	19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas y desventajas.

	20. Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
	21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
	22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
	23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
	24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
	25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
	26. Me siento a gusto con personas espontaneas.
	27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
	28. Me gusta analizar y dar vueltas las cosas.
	29. Me molesta que la gente no se tome enserio las cosas.
	30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
	31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
	32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
	33. Tiendo a ser perfeccionista.
	34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.

	35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
	36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
	37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.
	38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
	39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
	40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
	41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
	42. Me molestan las personas que siempre apresuran las cosas.
	43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
	44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
	45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
	46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas veces más que cumplirlas.
	47. A menudo me doy cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas
	48. En conjunto hablo más de lo que escucho.
	49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.

	50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
	51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
	52. Me gusta experimentar y aplicar cosas.
	53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de las cosas.
	54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
	55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
	56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
	57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
	58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
	59. Soy un consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
	60. observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as mas objetivos/as y desapasionados/as de las discusiones.
	61. Cuando va algo mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
	62. Rechazo ideas originales y espontaneas si no las veo en práctica.
	63. Me gusta ponderar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
	64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.

	65. En los debates o discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder.
	66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
	67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
	68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
	69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
	70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
	71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
	72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
	73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
	74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
	75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
	76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
	77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
	78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
	79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
	80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

La interpretación de las respuestas del Test de Habilidades de Honey-Alonso y las características de los perfiles de cada estilo de aprendizaje se encuentran en el punto 2.8.4. del capítulo de Anexos, específicamente en las Tablas 20, 21, 22, 23 y 24.

El fundamento del Cuestionario CHAEA está en el modelo de “Aprendizaje desde la experiencia” de David Kolb (Kolb, 1984) donde señala que “... un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases de un ciclo. Se puede comenzar el ciclo desde cualquier fase pero después hay que seguirlas todas en orden para que el aprendizaje sea fructífero” (Programa europeo de formación para el aprendizaje de adultos., 2007, pág. 21). Estas fases son: (1) Experiencia Concreta; (2) Observación Reflexiva; (3) Conceptualización Abstracta; (4) Experimentación Activa. Resulta óptimo concebir los procesos de aprendizaje musical desde la experiencia musical, esto es importante y natural dentro de la disciplina, no obstante para conseguir un aprendizaje fructífero es necesario que el estudiante también desarrolle habilidades para conseguir una observación reflexiva, una conceptualización abstracta y una experimentación activa, de acuerdo a las implicaciones dentro de la disciplina musical y el modelo de Aprendizajes desde la Experiencia de David Kolb (Betty Ruiz, Julia Trillos, Juan Morales, 2006).

2.4.4.2. Recopilación de Antecedentes de Experiencias Musicales y Motivaciones del Estudiante.

Nombre Estudiante:

Lugar de aplicación:

Fecha de aplicación:

- Este cuestionario se ha elaborado con la finalidad de conocer a mayor profundidad las experiencias musicales que usted ha tenido a lo largo de su vida.
- Sus respuestas al cuestionario serán confidenciales.
- Por favor sea lo más sincero en su respuesta, contestando la mayor cantidad de preguntas posibles, acá no existen respuestas correctas o erróneas.
- Muchas gracias.

Responda lo siguiente:

1. Ciudad de procedencia:
2. Colegio o colegios de procedencia:
3. ¿Desde cuándo usted recuerda que la música ha estado presente en su vida?
4. ¿De qué manera ha estado presente la música en su vida?
5. Encierre en un círculo los cursos en que tuvo asignatura de educación musical.

Educación Básica: 1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8°

Educación Media: 1° 2° 3° 4°

6. ¿Usted toca algún instrumento musical?, ¿Cuál o Cuáles? (Recuerde que la voz también es un instrumento)

7. De estos instrumentos musicales mencionados anteriormente, ¿usted ha recibido clases formales? ¿Por cuánto tiempo ha recibido clases formales?

8. ¿Cuál o cuáles son las razones de su motivación para ingresar a la carrera de Pedagogía en Educación Musical?

9. ¿Cuáles eran las actividades que usted recuerda realizar durante el desarrollo asignatura de Educación Musical tanto en la Educación Básica como Media? Si no la encuentra en el listado puede anotarla al final de él.

<input type="checkbox"/>	Cantar.
<input type="checkbox"/>	Participar en agrupaciones corales.
<input type="checkbox"/>	Presentaciones de agrupación coral públicas o privadas.
<input type="checkbox"/>	Tocar instrumentos.
<input type="checkbox"/>	Participar en agrupaciones instrumentales.
<input type="checkbox"/>	Presentaciones de agrupaciones instrumentales públicas o privadas.
<input type="checkbox"/>	Interpretar danzas
<input type="checkbox"/>	Expresión corporal.
<input type="checkbox"/>	Presentaciones de danza o expresión corporal públicas o privadas.
<input type="checkbox"/>	Audición de obras o piezas musicales.
<input type="checkbox"/>	Audición e identificación de diversos instrumentos.
<input type="checkbox"/>	Leer música.
<input type="checkbox"/>	Recibir clases de teoría.
<input type="checkbox"/>	Componer y escribir música.
<input type="checkbox"/>	Transcribir música.
<input type="checkbox"/>	Realizar trabajos y exposiciones respecto a la música o su historia.
<input type="checkbox"/>	Manejo de tecnologías y software asociados a las artes musicales.
<input type="checkbox"/>	Participación logística y estratégica en espectáculos artísticos.

A continuación se explicita la orientación de cada una de las preguntas de esta encuesta auto-elaborada de recopilación de antecedentes de experiencias musicales y motivaciones del estudiante. Las preguntas (1) y (2) individualizan al estudiante y su procedencia. Las preguntas (3), (4) y (5) permiten identificar la presencia de las artes musicales en la vida del estudiante, fundamentada desde una perspectiva de la neurociencia (Schlaug, Jaencke, Huang, & Staiger, 1995) . Las preguntas (6) y (7) Pretenden identificar las habilidades motrices finas que le permiten ejecutar un instrumento, también esto es desde una perspectiva de la neurociencia (Trainor, Shahin, & Roberts, 2009). La pregunta (8) pretende identificar las motivaciones que lo acercaron a estudiar Pedagogía en Educación Musical en la universidad en estudio. Y finalmente la pregunta (9) busca identificar y comparar experiencias musicales previas con las futuras experiencias musicales que se encontrará el estudiante al transitar por la carrera de Pedagogía en Educación Musical.

2.4.4.3. Cuadro resumen de Estilos de Aprendizaje, Estrategias de Aprendizaje, experiencias musicales previas y motivaciones.

El cuadro que se presente a continuación está encargado de resumir los dos instrumentos para recolectar información desde los estudiantes en torno a sus estilos de aprendizaje, experiencias musicales previas y motivaciones. Este cuadro es primordial en lo que se refiere a la retroalimentación entre todos los estamentos encargados del proceso de aprendizaje en los estudiantes, ya que nos permite conocer dimensiones de ellos que no son entregados desde los test de diagnóstico musical. El cuadro entrega antecedentes de carácter cuantitativo y cualitativo, esto nos permite amplificar las perspectivas de análisis hacia el estudiante. Y por último para que la propuesta pedagógica presentada tenga éxito es absolutamente necesario socializar este cuadro resumen con todos los estamentos encargados en los futuros aprendizajes del estudiante.

Tabla 13: Resumen de Estilos de Aprendizaje, experiencias musicales previas y motivaciones.

RESUMEN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE, EXPERIENCIAS MUSICALES PREVIAS Y MOTIVACIONES.				
Nombre:				
Lugar de Aplicación:				
Fecha de Aplicación:				
RESUMEN TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE HONEY-ALONSO.				
ESTILO DE APRENDIZAJE:	ACIERTOS	MÁXIMO	%	MAYORES DOMINANCIAS.
Activo:		20		
Reflexivo:		20		
Teórico:		20		
Pragmático:		20		
RESUMEN DE ENCUESTA PARA CONOCER EXPERIENCIAS MUSICALES Y MOTIVACIONES				
Desde cuando la música está en su vida:				
Años de Educación Musical en el colegio:				
Que lo motiva a estudiar Pedagogía en Educación Musical.				
ACTIVIDADES REALIZADA EN EL COLEGIO				
	Cantar.			
	Participar en agrupaciones corales.			
	Presentaciones de agrupación coral públicas o privadas.			
	Tocar instrumentos.			
	Participar en agrupaciones instrumentales.			
	Presentaciones de agrupaciones instrumentales públicas o privadas.			
	Interpretar danzas			
	Expresión corporal.			
	Presentaciones de danza o expresión corporal públicas o privadas.			
	Audición de obras o piezas musicales.			
	Audición e identificación de diversos instrumentos.			
	Leer música.			

	Recibir clases de teoría.
	Componer y escribir música.
	Transcribir música.
	Realizar trabajos y exposiciones respecto a la música o su historia.
	Manejo de tecnologías y software asociados a las artes musicales.
	Participación logística y estratégica en espectáculos artísticos.
INSTRUMENTOS QUE TOCA:	AÑOS DE ESTUDIO.

Los instrumentos de evaluación anteriormente mencionados y que conforman la propuesta pedagógica en desarrollo, pretenden en términos concretos, conocer las condiciones de entrada que posee el estudiante que ingresa a primer año de Pedagogía en Educación Musical de la universidad chilena en estudio. No obstante esto, estas condiciones se alinean dentro de dos ámbitos específicos, por una parte el ámbito técnico musical en donde se identifican las habilidades auditivas, habilidades de expresión corporal, y habilidades vocales que posee el estudiante; y por otra parte, también se pretende identificar los estilos de aprendizaje y experiencias previas y motivaciones que posee el estudiante al ingresar a primero año.

Normalmente los estudiantes que ingresan a alguna carrera dentro del ámbito musical, a diferencia de otras carreras tradicionales, no sólo poseen una o dos experiencias previas en este ámbito, sino que muchas experiencias previas tales como lo son varios años de estudio de diferentes instrumentos, son personas

provenientes de familias de músicos, o simplemente tocan uno o varios instrumentos de forma autodidacta por mucho tiempo antes de ingresar a primer año de Pedagogía en Educación Musical. Este fenómeno es congruente con el modelo de aprendizaje desde la experiencia que nos entrega David Kolb¹⁰. Ya que comenzando desde esta acción podemos incorporar otras estrategias de aprendizaje como lo son la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación para conseguir un aprendizaje fructífero dentro de su desempeño como estudiante de Pedagogía de Educación musical.

El Docente como líder de los procesos de aprendizaje de los estudiantes debe conocer las distintas formas en que éstos enfrentan las nuevas experiencias de aprendizaje, de tal manera que esté en continuo contacto con las emociones del estudiante y se establezca una empatía entre ambos, la que resulta indispensable en los instantes que el estudiante actúe con creatividad y de manera eficaz. El docente debe orientar las emociones del estudiante hacia donde se genere un entorno emocionalmente apropiado para sus futuros aprendizajes (Balsera, 2008).

Por lo tanto, con los antecedentes entregados por esta batería de instrumentos diagnósticos la propuesta pedagógica en curso abarca la totalidad de los métodos presentados por K. Golay (Golay, 2003), donde se refiere a: (1) observación directa; (2) aplicación de cuestionarios sobre estilos de aprendizaje; y (3) entrevista al estudiante y personas cercanas que lo conocen (padres, tutores, familiares, etc.). Esto nos permite inferir que corresponde a una batería de instrumentos de carácter holístico en búsqueda de identificar tanto las habilidades musicales disciplinares como las características de la personalidad y experiencias musicales que presentan los estudiantes que ingresan a primer año de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio.

¹⁰ Modelo de aprendizaje desde la experiencia de David Kolb es el fundamento para la elaboración del test CHAEA.

Respecto a las taxonomías, en ninguno de los test que conforman la presente propuesta se pretende medir conocimiento o nos involucramos con taxonomías del dominio cognitivo, sino que los test se orientan únicamente al dominio psicomotor a través de la taxonomía de Harrow y el dominio afectivo mediante la taxonomía de Krathwohl. Dentro de la taxonomía de Harrow que describe el dominio psicomotor, buscamos identificar habilidades de percepción a través de la discriminación cinestésica y la discriminación auditiva; también movimientos de destreza adaptativa simple como lo es el uso del aparato vocal y movimientos de destreza adaptativa compleja como lo es el uso de la expresión corporal y la danza; y, por último, identificar las habilidades de expresión no verbal como lo son movimientos expresivos y movimientos interpretativos. La taxonomía del dominio afectivo de Krathwohl resulta trascendental para conseguir resultados óptimos en cada uno de los test ya que como docentes debemos generar un ambiente pertinente para que el estudiante presente una disposición de recibir estímulos y de que su atención a los estímulos entregados se mantenga de forma preferencial, una vez conseguido esto debemos generar la voluntad de respuesta por parte del estudiante y que éste se sienta altamente satisfecho con la respuesta entregada.

Para triangular la información obtenida de todas las fuentes¹¹, separaremos los resultados obtenidos en ellos de acuerdo al tipo información que entregan, o sea, resultados cuantitativos y resultados cualitativos. Para los resultados cuantitativos se considerarán el Test de Habilidades Musicales Auditivas, Test de Diagnóstico Vocal, Test de Expresión Corporal. Para la información de corte cualitativa se considerarán los resultados que entregan el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, y Recopilación de Antecedentes de Experiencias Musicales y Motivaciones. Por lo tanto, de lo anterior obtenemos dos veredas de información que se complementan unas a otras y que son obtenidas desde la batería de

¹¹ Test de Habilidades Musicales Auditivas, Test de Diagnóstico Vocal, Test de Expresión Corporal, Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, y Recopilación de Antecedentes de Experiencias Musicales y Motivaciones.

instrumentos de evaluación y cuestionarios que conforman esta propuesta pedagógica.

Para los test que entregan resultados cuantitativos se realizará una ponderación de acuerdo al grado de relevancia que posean estas disciplinas en el transcurso de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio. El test que sin dudas es el de mayor relevancia es el Test de Habilidades Musicales Auditivas, este test nos permite identificar la capacidad de discriminación sonora que posee el estudiante, esta habilidad es fundamental por una parte en las asignaturas teóricas tales como Teoría, y Lenguaje Musical, y por otra parte en la totalidad de las asignaturas que debe cursar el estudiante en el tránsito de esta carrera. El segundo test de mayor importancia es el Test de Diagnóstico Vocal, estas habilidades a medir son necesarias para cursar de manera óptima asignaturas de impostación vocal tanto desde el ámbito de la voz hablada, como desde el ámbito de la voz cantada, las que resultan relevantes en el desarrollo del estudiante para su futura labor como Profesor de Educación Musical. El último y tercer test que posee una relevancia menor que los anteriores, corresponde al Test de Expresión Corporal, estas habilidades son requeridas en las asignaturas de danzas, y folclor latinoamericano y no corresponden a actividades que realiza el estudiante de Pedagogía en Educación Musical de manera común ni permanente, como es el caso de la discriminación auditiva y la impostación vocal hablada y cantada. Por lo tanto, y de lo anterior, la propuesta de ponderación para los tres test que identifican habilidades específicas son: Test de Habilidades Musicales Auditivas, con un 50% de ponderación; Test de Diagnóstico Vocal, con un 30% de ponderación; y Test de Expresión Corporal, con una ponderación del 20% del promedio entre la calificación de los Componente Técnicos de Expresión Corporal y la calificación de los Componentes Creativos de Expresión Corporal, consiguiendo así una calificación simbólica y representativa del desempeño de los estudiantes en el conjunto de Tests que fueron aplicados.

Finalmente, y para complementar el párrafo anterior se incorporan los antecedentes recopilados en el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, y

Recopilación de Antecedentes de Experiencias Musicales y Motivaciones. Esta acción tiene una finalidad aportativa de carácter holístico para el proceso de individualización del estudiante de manera más específica de acuerdo a sus estilos de aprendizaje y experiencias musicales previas.

A pesar que se entregará al alumno una calificación que se complementa con otros antecedentes recopilados de la aplicación de esta propuesta pedagógica, estos resultados no poseen relevancia alguna en la permanencia del estudiante en la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio, ya que sólo corresponde a una prueba de diagnóstico y en ningún caso a una prueba de selección. Para los estudiantes que no obtuvieron calificación de aprobación en los tests calificables, se les recomendará por una parte, participar en las ayudantías realizadas por estudiantes de años superiores donde pueden mejorar las habilidades en las cuales su rendimiento no fue adecuado; por otra parte, para casos excepcionales de mal rendimiento en el diagnóstico, se recomendará, además de lo anterior, evaluar también una orientación para un cambio de carrera interno dentro de la universidad. A pesar que esta propuesta pedagógica no pretende ser un instrumento de selección, sí pretende conseguir un rol predictivo en el futuro rendimiento académico y tránsito por la carrera de los estudiantes que ingresan a primer año de Pedagogía en Educación Musical.

Todo lo anterior genera una batería de instrumentos que nos permite como docentes interpretar coherente y congruentemente los resultados que consiguen los estudiantes en torno a su individualidad, generando así una visión que a pesar de ser individual también resulta ser global y ecológica, ya que abarca por una parte, aspectos técnicos disciplinares de las artes musicales, tales como capacidades de discriminación auditiva, expresión corporal y emisión vocal; y por otra parte, la individualización del estudiante en torno a sus estilos de aprendizaje, motivaciones a estudiar la disciplina y experiencias previas musicales, lo que aumenta la gama de percepciones que el cuerpo docente puede obtener del

estudiante basada en sus particularidades como individuo, resultando esta batería un aporte para el cuerpo docente encargado de recibirlos en primer año.

2.5. VALIDACIÓN.

Introducción:

En el presente capítulo se analizará la viabilidad de la propuesta en desarrollo, tanto desde una perspectiva institucional, como operacional y financiera, de tal manera de demostrar que efectivamente es aplicable desde la teoría el proyecto de intervención e innovación pedagógica dentro de la unidad en donde se desarrolló la investigación, que para nuestro caso corresponde al Departamento de Música de la universidad en estudio.

Luego, en su segunda parte se plantea un plan de validación, en donde se autentifica de manera teórica el producto final de la anterior investigación para el diagnóstico y la actual propuesta de innovación pedagógica, a través de la revisión de testimonios y la re-consulta¹² a los estamentos educativos involucrados en la elaboración y aplicación de la prueba de diagnóstico en optimización.

2.5.1. Viabilidad de la Propuesta.

2.5.1.1. Desde el punto de vista institucional.

Dentro de la investigación para la elaborar un diagnóstico del conjunto de instrumentos que pretenden medir las habilidades musicales de entrada que poseen los estudiantes que ingresan a primer año de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio, existen testimonios recabados a través de las entrevistas tanto por parte de los estamentos involucrados en la elaboración y aplicación de la prueba, es decir, estamentos directivos y estamento docentes de aula, como por parte del estamento estudiantes de la necesidad de aplicar un conjunto de pruebas de diagnóstico que permitan conocer de manera global y

¹² La primera consulta se realizó en el proceso de diagnóstico a la problemática educación en estudio, y está implícita en el capítulo I.

efectiva por una parte, las habilidades auditivas, habilidades vocal y habilidades de expresión corporal que posee el estudiante que ingresa a primer año; y por otra parte, conocer otros aspectos que caracterizan al individuo más profundamente, tales como estilos de aprendizaje, aspectos motivacionales, y vivencias en torno a la música, entre otros.

Por lo tanto, la propuesta pedagógica en desarrollo contribuye a optimizar las verdaderas necesidades expresadas por los estamentos involucrados en la elaboración y aplicación de los instrumentos estudiados durante de la fase de diagnóstico resumida en el Capítulo 1.

2.5.1.2. Desde el punto de vista operacional.

La batería de test e instrumentos de evaluación que conforman la actual propuesta de intervención pedagógica requieren cada uno en particular recursos y aspectos técnicos para poder llevarse a cabo. A continuación se detallan los requerimientos de aula, equipamientos y tiempos necesarios para llevar a cabo la puesta en marcha de esta propuesta pedagógica.

Test de Habilidades Musicales Auditivas: Respecto a los requerimientos de aula y equipamientos, se requiere de una sala con 35 puestos aproximadamente, además de un sistema de sonido que permita amplificar el audio desde un computador para que los estudiantes escuchen a un volumen claro, es decir, que identifiquen los sonidos que conforman la totalidad de los ejercicios preparados para el test. El tiempo requerido para desarrollar la totalidad del test es de 25 minutos, que corresponde a 0,6 horas pedagógicas.

Test de Habilidades de Expresión Corporal: Los requerimientos de aula y equipamientos necesarios para la implementación del test de expresión corporal corresponden a una sala especialmente equipada para danza o expresión corporal, es decir, con espacios amplios que permitan la movilidad de los

estudiantes, tal como es el caso de una sala acondicionada para la danza; además de un sistema de sonido que permita amplificar el audio desde un computador para que los estudiantes escuchen a un volumen claro la totalidad de la música que deben interpretar corporalmente. También es importante que los estudiantes asistan con ropas que le permitan realizar movimientos de acuerdo a su voluntad. El tiempo requerido para el desarrollo de la actividad es de 8 minutos por cada grupo de 4 estudiantes seleccionados al azar, por lo que al contar con un curso aproximado de 35 estudiantes que ingresan a primer año, necesitamos aproximadamente 75 minutos para realizar este Test, lo que significa un poco más de 1,7 horas pedagógicas.

Test de Habilidades Vocales: Los requerimientos de aula y equipamientos necesarios para la implementación de este test están conformados únicamente por una sala que posea un piano afinado. Por otra parte, el tiempo requerido para desarrollar el test es de 2 minutos por estudiante, por lo que si consideramos que el test es aplicado a 35 estudiantes deberíamos contar con 70 minutos, que son equivalentes a 1,6 horas pedagógicas.

Conjunto de Tests para caracterizar e individualizar al estudiante: Este conjunto lo conforman dos test encargados conocer los estilos de aprendizaje, y recopilar antecedentes de experiencias musicales y las motivaciones del estudiante. Los requerimientos para cada uno de ellos se detallan a continuación: (1) *Cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso*: Los requerimientos de aula y equipamientos para aplicar este test corresponde únicamente a una sala con 35 puestos aproximadamente, y el tiempo requerido para desarrollar la totalidad del test es de 15 minutos; y (2) *Recopilación de Experiencias Musicales y Motivaciones del estudiante*: Los requerimientos de aula para aplicar este test, es al igual que los test anteriores, una sala con 35 puestos aproximadamente, el tiempo necesario para responderlo es de 10 minutos.

A partir del párrafo anterior, podemos señalar que para la aplicación de los test que nos ayudan a caracterizar e individualizar al estudiante que ingresa a primer año, el único requerimiento es un aula con aproximadamente 35 puestos y 25 minutos de tiempo para desarrollar los dos tests, que significan 0,6 horas pedagógicas.

Al aplicar los dos tests que nos ayudan a caracterizar e individualizar al estudiante en conjunto con el test de habilidades musicales auditivas, nuestro tiempo requerido para aplicar los cuatro test aumenta a 50 minutos, y los requerimientos de aula se mantienen casi constantes, añadiendo a la sala de 35 puestos un sistema de sonido que permite amplificar el audio desde un computador para que los estudiantes escuchen la totalidad de los ejercicios preparados para el test. Finalmente para cubrir la totalidad de los test, el tiempo por alumno es de 54 minutos.

La universidad en estudio actualmente cuenta con los requerimientos anteriores respecto a aulas y equipamiento, en particular el Departamento de Música cuenta con un aula con 35 puestos, varios pianos afinados, y un sistema de sonido que permita amplificar el audio desde un computador; respecto a la sala especialmente equipada para danza, también se cuenta con ella dentro de sus dependencias.

Por último, respecto al momento de la aplicación de la prueba de diagnóstico a los estudiantes que ingresan a primer año, el momento ideal para esto es durante la primera semana de clases, de tal manera que los resultados de los tests que miden habilidades resulten lo menos influenciados por las experiencias académicas vividas dentro de la unidad de estudio. No obstante, debemos separar las pruebas de acuerdo a las necesidades y requerimientos de cada una de ellas, para las pruebas de Habilidades Musicales Auditivas, Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso, y Recopilación de Antecedentes de Experiencias Musicales y Motivaciones del estudiante, tenemos

requerimientos prácticamente homogéneos y además la necesidad de contar con la mayor cantidad de estudiantes posible. Para satisfacer esta demanda el momento más apropiado corresponde a aplicar la prueba durante la asignatura de “Orientación personal y laboral en el área de la música”, que posee dos horas pedagógicas semanales y que se imparte de forma obligatoria para los estudiantes que ingresan a primer semestre de esta carrera. Para las pruebas de Habilidades Vocales y de Expresión Corporal es necesario encontrar otros horarios en donde los estudiantes de primer año asistan también de manera obligatoria, de tal manera de contar con la mayor cantidad de estudiantes posibles que las rindan, la prueba de Habilidades Vocales puede desarrollarse en la asignatura de “Lenguaje I” o “Impostación de la voz I”, para la prueba de Expresión Corporal es necesario coordinar un horario en donde los estudiantes no tengan clases y a su vez no se utilice la sala equipada especialmente para danza. Todo lo anterior debe ser necesariamente desarrollado durante la primera semana de clases.

2.5.1.3. Desde el punto de vista financiero.

Desde una perspectiva monetaria, el único costo efectivo que debe incurrir el Departamento de Música de la universidad en estudio está asociado al multicopiado de los test, el test de habilidades musicales auditivas consta de 6 hojas, el Cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso posee 6 hojas, y la Recopilación de Antecedentes de Experiencias Musicales y Motivaciones del estudiantes consta de 2 hojas, en total 14 hojas por estudiante, lo que implica un gasto total de 490 copias para cubrir las copias de tests de los 35 estudiantes que ingresan a primer año. Debemos añadir también para estos efectos por una parte las copias de las rúbricas de evaluación y las copias de los documentos que entregan retroalimentación tanto para los estudiantes como para los docentes del diagnóstico total; las rubricas de evaluación poseen un total de 7 planas que multiplicadas por 35 estudiantes obtenemos un total de 245 copias; los documentos de retroalimentación requiere 7 planas con información por cada estudiante, lo que implica 245 copias que deben ser duplicadas para utilizar esta

información por el cuerpo docente, por lo tanto para efectos de retroalimentación a los estamentos estudiantes y docentes se requieren de 490 copias. Finalmente considerando todo el proceso de aplicación de diagnóstico, evaluación y retroalimentación de resultados se necesitan 1.225 copias.

El otro aspecto que puede presentar un potencial inconveniente es la disposición de la sala especialmente equipada para danza, a pesar que las facultades o departamentos arriendan internamente sus dependencias dentro de la Universidad, este servicio se puede conseguir de forma gratuita por medio de una gestión coherente con la instancia en desarrollo entre ambas partes.

El Departamento de Música de la universidad en estudio cuenta efectivamente con los requerimientos de una sala con 35 puestos, un piano afinado, y un sistema de sonido que permite amplificar el audio desde un computador tanto los ejercicios para la prueba de habilidades musicales auditivas como la música utilizada en el desarrollo del test de expresión corporal; por lo tanto, no existe un costo monetario sustancioso para la implementación, aplicación y desarrollo de esta propuesta pedagógica.

2.5.2. Plan de Validación.

Al momento que este trabajo se exponga de manera pública, probablemente la propuesta ya se habrá implementado¹³, pero para efectos de la revisión es necesario recurrir a una solución instrumental que está conformada por un plan de validación estructurada a través de un cronograma, cuyo fin es conseguir validez y confiabilidad de esta propuesta.

¹³ la implementación se realizará la semana comprendida entre el 10 al 14 de Marzo del 2014, realizando ya la conversaciones con el Jefe de Carrera quien permitió la aplicación de la propuesta.

2.5.2.1. Validación de los estamentos

Estamentos Docentes Directivos.

Desde las entrevistas conseguidas desde los docentes directivos en la fase de diagnóstico, en donde señalan que las habilidades musicales elementales que debería cubrir cualquier una prueba de diagnóstico elaborada para medir las aptitudes musicales que poseen los estudiantes que ingresan a primer año de la unidad de estudio son: reconocer y discriminar altura de sonidos, reconocer ritmos y expresarse corporalmente, también ellos señalan que es necesario conocer la “calidad” del estudiante que ingresa.

Todo lo anterior que se rescata desde las entrevistas realizadas al estamento docentes directivos, efectivamente concuerda con las pretensiones de la batería de actividades, instrumentos de evaluación e instrumentos de retroalimentación que se elaboraron a lo largo de esta propuesta. Aún más en particular estos criterios son cubiertos específicamente por: (1) el Test Habilidades Musicales Auditivas, que permite conocer si el estudiante es capaz de reconocer y comparar ritmos y altura de sonidos; (2) el Test de Diagnóstico de Expresión Corporal, que permite conocer si el estudiante es capaz de expresarse corporalmente; y (3) los instrumentos que pretenden conocer a mayor profundidad al estudiante, en donde se miden aspectos de cualitativos en torno a sus experiencias musicales previas, motivaciones, y estilos de aprendizaje.

Estamento Docentes.

Se sostuvieron reuniones individuales con los docentes encargados durante periodos anteriores de elaborar y aplicar las pruebas de diagnóstico. En estas reuniones se presentó a ellos de acuerdo a su especialidad, las actividades e instrumentos que conforman la actual propuesta pedagógica, las que se describen a continuación:

Reunión con docente encargado del área de Expresión Corporal: De esta conversación en donde se presentaron al docente las actividades, el instrumento que pretenden medir las habilidades de Expresión Corporal en los estudiantes que ingresan a primer año y los instrumentos de retroalimentación, conseguimos una opinión de aprobación tanto para las actividades formuladas, como para el instrumento de medición, y lo que es más importante, señala explícitamente que el instrumento y las actividades propuestas son capaces de medir efectivamente todos los criterios encargados de evaluar la expresión corporal, tanto en su ámbito técnico como en su ámbito creativo. Por otra parte, también existieron comentarios positivos y de aprobación en torno a la prueba de habilidades musicales auditivas y los instrumentos que buscan de conocer a mayor profundidad al estudiante que se presentan durante esta propuesta.

Reunión con docente encargado de área Vocal: Durante esta reunión se le presentaron al docente tanto el test de habilidades auditivas, como el test de diagnóstico vocal. Respecto al test de habilidades auditivas, luego de conocer su metodología, aplicación y retroalimentación propuestas en este test, el docente señala explícitamente tras la pregunta ¿Usted cree que este test mide efectivamente las habilidades auditivas que posee el estudiante al ingresar a primer año?, el docente responde: “Sí – además lo confirma con una sonrisa-, por supuesto que mide las habilidades auditivas...”. Para la prueba de diagnóstico vocal el docente entregó una opinión positiva y optimista en torno a los criterios que se pretenden medir, e incorporó algunos que consideraba ausentes, de esta manera se optimizó la propuesta. Finalmente, no es menor señalar que existieron comentarios positivos y de aprobación al mencionar y exponer los test que pretenden conocer los estilos de aprendizaje, experiencias musicales previas y motivaciones por entrar a estudiar Pedagogía en Educación Musical.

Reunión con otro docente: Este docente fue entrevistado en la fase de diagnóstico de la problemática educativa en optimización. Ahora, tras otra entrevista en donde se le presenta el instrumento optimizado nos entrega una opinión positiva y optimista respecto al futuro del instrumento que pretende medir las habilidades

musicales auditivas, considera que su formulación está orientada a las estructuras básicas que conforman la música, y además de eso señala que los niveles de dificultad están elaborados correctamente.

Estamento Estudiantes.

Al igual que el estamento Docentes Directivos, el proceso de validación teórica lo basamos en los resultados que conseguimos a partir de las entrevistas realizadas al Estamento Estudiantes durante la fase de diagnóstico de esta investigación y proyecto de innovación pedagógica. A continuación se describen sugerencias realizadas por ellos para la optimización de futuras acciones diagnósticas: (1) aclarar los criterios de evaluación para las actividades; (2) Optimizar la retroalimentación de los resultados; (3) individualizar más profundamente al estudiante; (4) eliminar el sentimiento de apuro que existía por parte de los profesores; y (5) eliminar los ejercicios improvisados durante los dictados por parte de los docentes. Los cinco puntos señalados anteriormente, y que generaron conflicto entre el desarrollo de la totalidad de la prueba de diagnóstica y el estamento estudiantes, pretender ser cubiertos y optimizados por la presente propuesta de innovación pedagógica. La manera de optimizar estos requerimientos presentados por el estamento estudiantes se detalla en el siguiente párrafo.

(1) Aclarar los criterios de evaluación para las actividades, se explicitará de manera clara durante todos los test las pretensiones y criterios de evaluación de cada uno de ellos, de tal manera que el estudiante esté informado y pueda sacarle el mayor provecho a las actividades con las cuales se le evaluará. (2) Optimizar la retroalimentación de los resultados, se plantea un “cuadro de puntajes y *retroalimentación*” que entregue a los estudiantes no solamente las calificaciones, sino que entregue observaciones y recomendaciones realizadas por parte del profesor especialista que toma la prueba, además este “cuadro de puntajes y *retroalimentación*” debe ser difundido entre el cuerpo docente del Departamento

de Música de la universidad en estudio. (3) Individualizar más profundamente al estudiante, para esto se postula una batería de instrumentos que buscan conocerlo a mayor profundidad, estos instrumentos son tests que buscan identificar: Estilos de Aprendizaje, Experiencias musicales previas y Motivaciones por entrar a estudiar Pedagogía en Educación Musical que posee el estudiante que ingresa a primer año. (4) Eliminar el sentimiento de apuro que existía por parte de los profesores, el conjunto de tests se aplicará tras una reunión con todo el cuerpo docente en donde se solicitará el consentimiento para utilizar 4,5 horas pedagógicas¹⁴ de las asignaturas obligatorias que deben cursar los estudiantes de primer año, de tal manera que el cuerpo docente consideren esta actividad durante su planificación anual. Y por último, (5) eliminar los ejercicios improvisados durante los dictados por parte de los docentes, esta propuesta plantea clara y de manera precisa las actividades con las cuales se diagnosticará a los estudiantes en las distintas áreas, por lo que no deberían existir ejercicios que sean “improvisados” por parte de los docentes encargados de tomar las pruebas de diagnóstico.

¹⁴ Tiempo total de duración del conjunto de Tests y actividades que conforman la Prueba de Diagnóstico

2.6. PLAN DE ACCION PARA VALIDAR LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Conseguir una validación real y efectiva de los instrumentos desarrollados en este proyecto de intervención resulta difícil, principalmente por los tiempos que implica, se presentará a continuación un cronograma de trabajo en donde se bosqueja esta propuesta tanto desde una perspectiva en donde se presenta el desarrollo real teórico y práctico ya realizado, como por otra parte las potenciales acciones que se llevarán a cabo y que convergen en conseguir una validación efectiva desde la práctica a esta propuesta de innovación pedagógica.

2.6.1. Cronograma de trabajo.

El cronograma de trabajo presenta los eventos que poseen mayor relevancia durante la elaboración de esta propuesta. Se detallarán con detención en particular la planificación futura de las acciones que se orientan a desarrollar una práctica óptima de la aplicación de los diversos instrumentos diagnósticos que la conforman:

A continuación se enumeran, y en particular presentará un detalle de los futuros eventos relevantes que luego se graficarán a modo de cronograma en la Tabla 14:

1. Diseño de la propuesta de innovación e intervención pedagógica.
2. Elaboración del Marco Teórico.
3. Construcción de los Instrumentos encargados de medir las habilidades musicales en sus diferentes ámbitos.
4. Validación Teórica de la propuesta: en donde se detallan las reuniones y entrevistas con los estamentos desde los cuales se obtuvieron los antecedentes que develaron las necesidades pedagógicas de la unidad de estudio, a la cuales se está proponiendo una optimización.

5. Reunión con el cuerpo docente en donde se planteará el resultado final de la optimización para la prueba de diagnóstico, y los requerimientos técnicos, financieros y de disposición horaria necesarios para la aplicación de la batería de test que conforman esta propuesta.
6. Aplicación de la batería de instrumentos y actividades que conforman la actual propuesta de innovación pedagógica.
7. Retroalimentación con los resultados del diagnóstico, tanto para los estudiantes como para el cuerpo docente.
8. Validación práctica de la propuesta.

Tabla 14: Cronograma de trabajo para la validación y puesta en marcha de la propuesta de innovación pedagógica.

MES	Ago.	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.
EVENTO								
Diseño de la Propuesta.								
Elaboración marco Teórico.								
Construcción de Instrumentos.								
Validación Teórica de la Propuesta.								
Reunión con el cuerpo docente para socializar la propuesta y sus necesidades								
Aplicación real de la Propuesta.								
Retroalimentación de resultados del diagnóstico.								
Validación práctica de la batería de instrumentos.								

Se señala con un color anaranjado las acciones ya realizadas, y con color azul las acciones que se realizarán en el futuro.

2.7. CONCLUSIONES.

Introducción:

Este capítulo de conclusiones emerge tras el proceso total conformación de un diagnóstico y propuesta de innovación pedagógica desarrollado a través de un arduo trabajo desde un perspectiva de investigación teórica, recolección de información pertinente a nuestra temática, entrevistas personales, grupo focal, revisión documental, y observación de aula, entre otros; que finalmente convergen en esta propuesta aportativa a una problemática educación real dentro del contexto de la educación superior chilena.

2.7.1. Conclusiones de la propuesta.

La propuesta presentada en los capítulos anteriores busca aportar a la formación de futuros profesores de Pedagogía en Educación Musical a través de una prueba de diagnóstico de habilidades musicales conformada por una batería de actividades e instrumentos de evaluación y retroalimentación, tanto para los estudiantes como para el cuerpo docente del Departamento de Música de la universidad en estudio. La batería de instrumentos, actividades e instrumentos de retroalimentación está conformada por: (1) Identificación de habilidades musicales auditivas: lo estructuran un test de respuestas estructuradas orientado a medir las habilidades de memoria rítmica y memoria armónica que poseen los estudiantes, además de un cuadro de puntajes y retroalimentación que incluyen las observaciones y recomendación realizadas por el cuerpo docente encargado de aplicar este test; (2) Identificación de las condiciones vocales a través de un test de diagnóstico práctico vocal, en base imitación de melodías con la voz, encargado de medir la calidad de la emisión vocal que posee el estudiante y también realizar una caracterización en torno a parámetros estándar de su voz, para este caso, también se cuenta con un cuadro de puntajes y retroalimentación encargado de informar las observaciones y recomendación realizadas por el

cuerpo docente especialista encargado de aplicar este test ; (3) Identificación de las habilidades de expresión corporal, mediante un test de diagnóstico de expresión corporal que identifica las capacidades que posee el estudiante de expresarse corporalmente tanto desde una perspectiva técnica, como también una perspectiva creativa, el desempeño del estudiante es comunicado mediante un cuadro de puntajes y retroalimentación que incluyen las observaciones y recomendación hacia el estudiante por parte del cuerpo docente al igual que en los test anteriores; y (4) por último, un conjunto de instrumentos enfocados en conocer desde una perspectiva no técnica musical al estudiante como lo es conocer las estrategias y estilos de aprendizaje, experiencias musicales previas y las motivaciones del ingreso a la carrera que posee el estudiante. Esta propuesta busca ser socializada hacia el cuerpo docente del Departamento de Música de universidad en estudio, a través de una reunión donde se informe de los objetivos de esta prueba de diagnóstico y además solicitar los requerimientos técnicos, financieros y de disposición horaria necesarios para su aplicación, análisis de la información, y retroalimentación para estudiantes y profesores.

Esta prueba de diagnóstico integra desde un principio a los diferentes estamentos involucrados en ella, tanto para la elaboración de criterios de evaluación, como para su aplicación y retroalimentación. No sólo se consideran a los estamentos directamente relacionados con la prueba, es decir profesores que la aplican y estudiantes que la rinden, sino que se involucran también a otros grupos de docentes como lo son docentes de aula que no están vinculados en la elaboración y aplicación de pruebas de diagnóstico anteriores y al estamento docentes directivos. Además, durante este proceso de retroalimentación se presenta un cuadro con los resultados individualizados para cada estudiante en torno a las diferentes áreas, donde se le informa al estudiante observaciones y recomendaciones hechas por los docentes expertos en las áreas evaluadas, de tal manera que la individualización de las particularidades de cada estudiante, tanto en el área musical como en el área no musical que se miden durante esta prueba, y ser socializadas hacia la totalidad del cuerpo docente para que ellos conozcan

estas características individualizadoras, y de esta manera orientarse hacia los estilos de aprendizaje de cada uno.

Las mayores fortalezas de esta prueba de diagnóstico, la constituye la incorporación de tests de carácter psicológico estandarizados¹⁵, y por otra parte, una breve encuesta de auto-elaboración que ayudan a conocer otros aspectos del estudiante que ingresa a primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Musical, fuera de una categoría técnica musical, sino conocer de cómo él aprende, cuáles han sido sus experiencias musicales previas y las motivaciones que lo llevan a estudiar esta carrera. Por otra parte también resulta una fortaleza de esta prueba de diagnóstico, incorporar los aspectos que se refieren a la retroalimentación de resultados, observaciones y recomendaciones por parte de los docentes expertos en las diferentes áreas del diagnóstico, tanto para el estudiante como para el cuerpo docente del Departamento de Música de la universidad en estudio, todo lo anterior en este párrafo está orientado a generar una mejor articulación dentro de los estamentos de este departamento, y como consecuencia de esto, optimizar los procesos de aprendizaje en los estudiantes gracias a la información e individualización que posee el cuerpo docente de ellos.

Actualmente resulta primordial humanizar la educación y alejarla de orientaciones pedagógicas conductistas en donde no existe un interés por parte del docente en conocer al estudiante, esto se aprecia desde algo tan superficial como conocer su nombre a algo más profundo como lo es conocer sus estilos de aprendizaje o experiencias previas. El discurso que se difunde en torno los aspectos motivacionales o afectivos normalmente se plantea orientado desde el estudiante hacia el objeto de aprendizaje, pero no es frecuente que se presente el

¹⁵ El "Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso: CHAEA" es adaptado por Catalina Dra. M. Alonso García de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Dr. Domingo J. Gallego Gil de la Universidad Complutense de Madrid. *Fuente:* <http://www.estilosdeaprendizaje.es>, consultado el 01 de Enero de 2014.

aspecto motivacional desde el docente hacia el estudiante de tal manera de conseguir en el docente un conocimiento profundo del estudiante, además de una empatía mutua. Con esta propuesta se da pie para generar un ambiente reflexivo dentro del departamento de Música de la universidad en estudio, que converge en entregar al cuerpo docente de esta unidad información relevante, primero, desde una perspectiva técnica musical, y segundo, desde una perspectiva personal y aún más individualizadora del estudiante, cuyo objeto gira en torno a conseguir aprendizajes en ellos de acuerdo a sus características personales e individualizantes, y no en torno a las costumbres y creencias del docente.

Desde el momento en que se planteó la necesidad de optimizar la prueba de diagnóstico de habilidades musicales que se aplicaba en periodos anteriores en el Departamento de Música de la universidad en estudio, existen dos orientaciones muy claramente planteadas tanto por los docentes académicos como por los docentes administrativos, la primera es contar con una Prueba de Selección Especial para el ingreso a Pedagogía en Educación Musical, y de no ser así contar con una prueba de diagnóstico que mida efectivamente las habilidades musicales que poseen los estudiantes que ingresan a primer año. Desde esta perspectiva y adjuntándonos al principio de parsimonia, lo pretensión más conveniente para esta prueba en estos momentos es consolidarla como prueba de diagnóstico durante el tiempo, para así conseguir un seguimiento continuo a los estudiantes desde el instante del diagnóstico como primera etapa y luego como segunda etapa, mantener el seguimiento a través de las calificaciones obtenidas en las diferentes asignaturas asociadas a las artes musicales durante el tránsito por esta carrera. Finalmente, como una pretensión más ambiciosa, y ya que la PSU en ningún caso mide habilidades musicales, conseguir que dentro de las políticas de ingreso a la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio se aplique esta propuesta de innovación pedagógica como instrumento de selección cuya pretensión es medir efectivamente las habilidades musicales que poseen los estudiantes, que para este caso, postulan a primer año de Pedagogía en Educación Musical.

La presente propuesta es coherente con la educación que exige la sociedad actualmente. Resulta trascendental presentarle al estudiante experiencias positivas desde el primer instante en que se enfrenta académicamente a la disciplina musical, para ello es necesario un diagnóstico que abarque no sólo esta disciplina sino que busque individualizar al estudiante más en particular, de esta manera damos pie al estudiante a desarrollar una empatía hacia la carrera que está comenzando a transitar, y por otra parte se le presenta al docente una nueva visión sobre los estudiantes que ingresan a primer año de Pedagogía en Educación Musical en la universidad en estudio.

2.8. ANEXOS:

2.8.1. Instrumentos diagnósticos aplicados en periodos anteriores.

A continuación se presentan los instrumentos diagnósticos recopilados que fueron aplicados a los alumnos de primer año durante el Marzo del 2013, comenzando por la Prueba de Diagnóstico de Datos Personales y continuando con los ejercicios de la Prueba de Diagnóstico Vocal Auditivo y Memoria Melódica.

Prueba de Diagnóstico de Datos Personales.

La prueba de Diagnóstico de Datos Personales fue conseguida tras consulta con profesores encargados de Elaborar este cuestionario, y las preguntas que se incluían en él están copiadas textualmente en el cuadro que se adjunta a continuación.

PRUEBA DE DIAGNOSTICO

Datos Personales

1. ¿Qué o quién te motivó a ingresar a la carrera de Pedagogía en Educación Musical?
2. Marque en qué cursos tuvo la asignatura de música:
E. Básica: 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°.
E. Media: 1°, 2°, 3°, 4°.
3. Su profesor de la asignatura ¿era profesor de música?
4. Si su respuesta anterior es afirmativa, mencione el/los nombre(s) del/los profesor(es).

5. Marque las características que éste presentaba.

Capacidad de...

- Tocar instrumentos musicales.
- Enseñar a tocar instrumentos.
- Cantar.
- Enseñar a cantar.
- Interpretar diversos tipos de danzas.
- Enseñar danzas.
- Enseñar a escuchar y diferenciar sonidos.
- Manejo de tecnologías y software musicales.
- Dirigir conjuntos instrumentales y vocales.
- Motivar al gusto por diferentes tipos de música.
- Desarrollar talleres musicales.
- Contextualizar histórica, social y/o culturalmente las actividades que realiza
- Enseñar la historia de la música.
- Actualizarse permanentemente.
- Evaluar apropiada y claramente.
- Realizar talleres.
- Organizar eventos musicales.

Ejercicios Prueba de Diagnóstico Vocal Auditivo y Memoria Melódica.

Los Ejercicios detallados en la Imagen 1 corresponden a las guías que el docente encargado de aplicar la Prueba de Diagnóstico Vocal Auditivo y Memoria Melódica tenía en el momento de aplicar esta prueba en Marzo del 2013.

Prueba Diagnóstica 2013

Memoria Rítmico melódica

1 mi no mi no

2 mi no mi no

3 Si no si no

4 Mi i no

5 Si no

6 Si no

Imagen 1: Ejercicios Prueba de Diagnóstico Vocal Auditivo y Memoria Melódica.

2.8.2. Entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los diferentes estamentos involucrados en la investigación.

A continuación se detallan las preguntas semi-estructuradas que se aplicaron a los diferentes estamentos involucrados en el proceso de diagnóstico a la problemática en estudio desarrollados durante el capítulo 1. Estos estamentos son Docentes Directivos, Docentes de Aula, y Estudiantes.

El instrumento que se utilizó para aplicar la entrevista al estamento Docentes directivos se muestra en la tabla 15, en el cual se hace la correspondencia entre cada pregunta con la sub-categoría asociada.

Tabla 15: Entrevista aplicada al estamento Docentes Directivos.

CATEGORIAS	
A. CRITERIOS DE EVALUACION:	
SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS¹⁶
A.1. COMPETENCIAS COGNITIVAS:	PDD1: ¿Cuáles son las principales habilidades musicales que usted pretende medir y que motivan la construcción del instrumento diagnóstico?
	PDD2: ¿Cree usted que alguna de las habilidades musicales que mencionó es más importante que otra?
A.2. FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN:	PDD3: ¿Hacia donde están orientadas las principales funciones de la aplicación del instrumento diagnóstico?
	PDD4: ¿Cree usted que existe una jerarquía en estas funciones?

¹⁶ PDD: Pregunta estamento Docentes Directivos.

A.4. MOMENTO DE LA EVALUACIÓN:	PDD5: ¿En qué instante aplica el instrumento diagnóstico?
	PDD6: ¿Cuáles son las razones que considera para definir el instante de aplicación del instrumento?
B. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN:	
B.2 REGULADORES DE EVALUACIÓN:	PDD7: ¿En su opinión, están convenientemente acotados los propósitos de la evaluación?

El instrumento que se utilizó para aplicar la entrevista al estamento Docentes de Aula se muestra en la Tabla 16, en la cual se hace la correspondencia entre cada pregunta con una sub-categoría asociada.

Tabla 16: Entrevista aplicada al estamento Docentes de Aula

CATEGORIAS	
CRITERIOS DE EVALUACION:	
SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS¹⁷
A.1. COMPETENCIAS COGNITIVAS:	PDA1: ¿Cuáles son las principales habilidades musicales que usted pretende medir y que motivan la construcción del instrumento diagnóstico?
	PDA2: ¿Cree usted que alguna de las habilidades musicales que mencionó es más importante que otra?
A.2. FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN:	PDA3: ¿Hacia donde están orientadas las principales funciones de la aplicación del instrumento diagnóstico?

¹⁷ PDA: Pregunta estamento Docente de Aula.

	PDA4: ¿Cree usted que existe una jerarquía en estas funciones?
A.3. AGENTES EVALUATIVOS:	PDA5: ¿Cree usted que la praxis evaluativa es la misma praxis que esperaba la persona que construyó el instrumento?
	PDA6: ¿Cuáles son los efectos que usted cree que el evaluador ejerce ante los estudiantes al momento de aplicar el instrumento?
A.4. MOMENTO DE LA EVALUACIÓN:	PDA7: ¿En qué instante aplica el instrumento diagnóstico?
	PDA8: ¿Cuáles son las razones que considera para definir el instante de aplicación del instrumento?
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION:	
B.1 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN:	PDA9: ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que aplica durante el desarrollo del diagnóstico?
	PDA10: ¿Qué características tienen los instrumentos de evaluación que usted aplica para medir las habilidades musicales?
	PDA11: ¿En su opinión, el instrumento diagnóstico que se aplica para medir habilidades musicales en los estudiantes que ingresan a primer año es efectivo?
B.2 REGULADORES DE EVALUACION:	PDA12: ¿Cómo lo hace para definir la pauta de corrección?
	PDA13: ¿En su opinión, están convenientemente acotados los propósitos de la evaluación?

	PDA14: ¿Cree usted que las preguntas o actividades a evaluar están correctamente formuladas, respecto a lo que se quiere evaluar?
	PDA15: ¿Considera que el tiempo de aplicación de las diferentes evaluaciones es pertinente a las necesidades del estudiante?

El instrumento que se utilizó para aplicar la entrevista individual al estamento Estudiantes se muestra en la Tabla 17, en la cual se hace la correspondencia entre cada pregunta con una sub-categoría asociada.

Tabla 17: Entrevista aplicada al estamento Estudiantes.

CATEGORIAS	
CRITERIOS DE EVALUACION:	
SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS¹⁸
A.1. COMPETENCIAS COGNITIVAS:	PE1: ¿En el momento en que se te aplicaron las actividades, comprendió que se buscaba medir en usted?
A.2. FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN:	PE2: ¿En algún momento le entregaron los resultados de este diagnóstico?
	PE3: ¿Sabe usted que hacen con los resultados de la evaluación diagnóstica que se les aplica?
A.3. AGENTES EVALUATIVOS:	PE4: Durante la aplicación del instrumento diagnóstico, ¿Existen instancias donde ustedes como estudiantes se autoevalúen o evalúen entre pares?

¹⁸ PE: Pregunta estamento Estudiantes.

	PE5: ¿Cree usted que existió algún factor externo o interno en el momento de la evaluación que menoscabó su rendimiento?
A.4. MOMENTO DE LA EVALUACIÓN:	PE6: ¿En qué instante se aplica el instrumento diagnóstico?
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION:	
B.1 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN:	PE7: ¿Puede describir las actividades con las cuales fue evaluado en la instancia diagnóstica?
	PE8: ¿Considera que realmente se midió lo que usted es capaz de hacer?
	PE9: ¿Cree usted que faltó medir alguna habilidad musical que posee?
B.2 REGULADORES DE EVALUACION:	PE10: Una vez que se hizo la prueba ¿Se le entregó una pauta de corrección?
	PE11: ¿Para qué cree usted que sirve la prueba de diagnóstico que se le aplicó?
	PE12: ¿Cree usted que realmente se midieron sus habilidades musicales?
	PE13: ¿El tiempo que le entregaron para responder las preguntas o desarrollar las actividades era el que realmente necesitaba?

En la Tabla 18 se muestran las preguntas aplicadas a un grupo de cuatro estudiantes que participaron voluntariamente de esta actividad, donde el foco de la conversación giró en torno a las percepciones que ellos tienen sobre la aplicación de la prueba de diagnóstico 2013. Las personas que vivieron esta experiencia corresponden a estudiantes de primer año de Pedagogía de Educación Musical sometidos a la prueba de diagnóstico aplicada a comienzos del periodo académico 2013.

Tabla 18: Preguntas aplicadas en Grupo Focal

CATEGORIAS	
CRITERIOS DE EVALUACION:	
SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS¹⁹
A.1. COMPETENCIAS COGNITIVAS:	PGF1: ¿Qué habilidades musicales midieron en usted durante la prueba que le aplicaron?
A.2. FUNCIÓN DE LA EVALUACION:	PGF2: ¿Ustedes como estudiantes reciben algún beneficio por parte de los académicos o ayudantes en las áreas en donde la prueba de diagnóstico develó sus debilidades?
A.3. AGENTES EVALUATIVOS:	PGF3: ¿Existió alguna influencia en las personas que los evaluó en el rendimiento que ustedes consiguieron de la prueba de diagnóstico?
A.4. MOMENTO DE LA EVALUACION:	PGF4: ¿Sabía usted que le estaban aplicando una prueba de diagnóstico? PGF5: ¿cómo considera el instante en que se le aplicó la prueba de diagnóstico?
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN:	
B.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:	PGF6: ¿Puede describir las actividades con las cuales fue evaluado?
B.2 REGULADORES DE EVALUACIÓN:	PGF7: ¿Considera usted que existió algún error procedimental en la aplicación de la Prueba de Diagnóstico?

¹⁹ PGF: Pregunta para el Grupo Focal.

2.8.3. Respuestas correctas Test de Habilidades Musicales Auditivas.

A continuación en la Tabla 19 se detallan las respuestas correctas del Test de habilidades Musicales Auditivas.

Tabla 19: Respuestas correctas Test de habilidades Musicales Auditivas.

Primer Ítem:			
1) c.	2) a.	3) d.	4) a.
5) a.	6) d.	7) b.	8) c.
Segundo Ítem:			
1) 2.	2) 6.	3) 4.	4) 5.
5) 3 y 7.	6) 1 y 4.	7) 2 y 6.	8) 3 y 6.
Tercer Ítem:			
1) a.	2) b.	3) a.	4) b.
5) b.	6) b.	7) b.	8) a.
Cuarto Ítem:			
1) c.	2) a.	3) c.	4) b.
5) a.	6) a.	7) c.	8) b.
9) c.	10) a.		
Quinto Ítem:			
1) a.	2) b.	3) b.	4) a.
5) b.	6) b.	7) a.	8) b.
Sexto Ítem:			
1) a.	2) b.	3) b.	4) b.
5) a.	6) a.	7) b.	8) b.

2.8.4. Perfil de aprendizaje para cuestionario CHAEA y descripción de resultados.

A continuación en la Tabla 20 se describe el procedimiento para conocer el estilo de aprendizaje de acuerdo al cuestionario de Honey-Alonso: CHAEA.

Tabla 20: Respuestas cuestionario CHAEA asociadas a cada estilo de aprendizaje.

	I ACTIVO	II REFLEXIVO	III TEÓRICO	IV PRAGMÁTICO
N U M E R O R E S P U E S T A	3	10	2	1
	5	16	4	8
	7	18	6	12
	9	19	11	14
	13	28	15	22
	20	31	17	24
	26	32	21	30
	27	34	23	38
	35	36	25	40
	37	39	29	47
	41	42	33	52
	43	44	45	53
	46	49	50	56
	48	55	54	57
	51	58	60	59
	61	63	64	62
	67	65	66	68
	74	69	71	72
	75	70	78	73
77	79	80	76	
SUMATORIA				

Primer Paso: Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+).

Segundo paso: Sume el número de los círculos que hay en cada columna.

Tercer Paso: identifique cual de los estilos de aprendizajes están más cercanos a 20, de esta manera usted conocerá la tendencia del estilo de aprendizaje que posee el individuo.

En las Tabla 21, 22, 23 y 24 que por razones de comodidad en la lectura comienzan en la siguiente página, se detallan las características de los diferentes estilos de aprendizajes que busca identificar el test CHAEA.

Tabla 21: Características del estudiante que posee Aprendizaje Activo:

ESTILO	ACTIVO
Descripción	Los estudiantes activos se involucran totalmente y sin prejuicio en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. <i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Cómo?</i>
Características Generales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mente abierta, no escépticos, acometen con entusiasmo nuevas tareas. 2. Gente del aquí y ahora que les encanta vivir nuevas experiencias. Días llenos de actividad. Piensan que al menos una vez hay que intentarlo todo. Apenas desciende la excitación de una actividad, buscan una nueva. 3. Crecen ante los desafíos de nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. 4. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.
Características Principales	(1) Animador; (2) Improvisador; (3) Descubridor; (4) Arriesgado; (5) Espontaneo.
Aprenden mejor ...	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío. • Cuando realizan actividades cortas y de resultado inmediato. • Cuando hay emoción, drama y crisis.
Presentan dificultades cuando ...	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando tienen que adoptar un papel pasivo. 2. Cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos. 3. Cuando tienen que trabajar solos.

Extraído de (Betty Ruiz, Julia Trillos, Juan Morales, 2006), que fue citado de (Alonso, C; Gallego, D; y Honey P, 1999).

Tabla 22: Características del estudiante que posee Aprendizaje Reflexivo:

ESTILO	REFLEXIVO
Descripción	<p>Los estudiantes reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos.</p> <p><i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Por qué?</i></p>
Características Generales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Su filosofía es la prudencia, no dejan piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. 2. Gustan considerar todas las alternativas posibles antes de cualquier movimiento. 3. Disfrutan observando las actuaciones de los demás, los escuchan y no intervienen hasta haberse adueñado de la situación. 4. Crean a su alrededor un clima distante y condescendiente.
Características Principales	<p>(1) Ponderado; (2) Concienzudo; (3) Receptivo; (4) Analítico; (5) Exhaustivo.</p>
Aprenden mejor ...	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando pueden adoptar la postura del observador. • Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación. • Cuando pueden pensar antes de actuar.
Presentan dificultades cuando ...	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando se les fuerza en convertirse el centro de atención. 2. Cuando se les apresura de una actividad a otra. 3. Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.

Extraído de (Betty Ruiz, Julia Trillos, Juan Morales, 2006), que fue citado de (Alonso, C; Gallego, D; y Honey P, 1999).

Tabla 23: Características del estudiante que posee Aprendizaje Teórico:

ESTILO	TEORICO
Descripción	<p>Los estudiantes teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores, premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara.</p> <p><i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué?</i></p>
Características Generales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfocan los problemas vertical y escalonadamente, por etapas lógicas. 2. Tienden a ser perfeccionistas. 3. Integran hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. 4. Son profundos en su sistema de pensamiento cuando establecen principios, teorías y modelos. Si es lógico, es bueno. 5. Buscan racionalidad y la objetividad huyendo de los subjetivo y ambiguo.
Características Principales	(1) Metódico; (2) Lógico; (3) Objetivo; (4) Crítico; (5) Estructurado.
Aprenden mejor ...	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de modelos, teorías y sistemas. • Con ideas y conceptos que presenten un desafío. • Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.
Presentan dificultades cuando ...	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con actividades que presenten ambigüedad e incertidumbre. 2. En situaciones que enfatizen las emociones y los sentimientos. 3. Cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico.

Extraído de (Betty Ruiz, Julia Trillos, Juan Morales, 2006), que fue citado de (Alonso, C; Gallego, D; y Honey P, 1999).

Tabla 24: Características del estudiante que posee Aprendizaje Pragmático:

ESTILO	PRAGMÁTICO
Descripción	<p>A los estudiantes pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo las mismas ideas de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada de la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas.</p> <p><i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué pasaría si...?</i></p>
Características Generales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gusta de actuar rápidamente y con seguridad con las ideas y proyectos que le atraen. 2. Tiende a impacientarse cuando alguien teoriza. 3. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. 4. Piensan que “siempre se puede hacer mejor; si funciona es bueno”.
Características Principales	(1) Experimentador; (2) Práctico; (3) Directo; (4) Eficaz; (5) Realista.
Aprenden mejor ...	<ul style="list-style-type: none"> • Con actividades que relacionen la teoría y la práctica. • Cuando ven a los demás hacer algo. • Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que aprendió.
Presentan dificultades cuando ...	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando lo que aprenden no se relaciona con sus necesidades inmediatas. 2. Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente. 3. Cuando lo que hacen no está relacionado con la “realidad”.

Extraído de (Betty Ruiz, Julia Trillos, Juan Morales, 2006), que fue citado de (Alonso, C; Gallego, D; y Honey P, 1999).

2.9. BIBLIOGRAFIA PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.

ALONSO, C; GALLEGO, D; Y HONEY P. (1999). Cuestionario Honey - Alonso de estilos de aprendizaje. Interpretación, baremos y normas de aplicación. Los Estilos de Aprendizaje. Procedimiento de Diagnóstico y Mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero.

ALVAREZ MANILLA, J. M. (1971). Taxonomía de los objetivos educacionales del área psicomotora. Educación Medicina y Salud, 68-77.

ARDILLA, R. (2003). Calidad de Vida: Una visión integradora. Revista Latinoamericana de Psicología, 161-164.

BALSERA, F. (2008). Inteligencia Emocional y Estilos de Aprendizaje en la Educación Pianística. Revista de Estilos de Aprendizaje, Volumen 1, 4-18.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (2010). Evaluar en Educación Física. Barcelona, España.: Editorial INDE.

CANUYT, G. (1982). La Voz, Técnica Vocal. Bueno Aires: Hachette.

CISTERNA, FRANCISCO (2009). Evaluación Educacional - Conceptualización y aplicación práctica. Chillán. Universidad del Bío-Bío.

CISTERNA, FRANCISCO. (2007). Evaluación Educacional. Elementos Fundamentales para su Aplicación en el Aula. Chillán. Universidad del Bío-Bío.

CORDOBA URBANO, MANUELA. (2008). El Proceso de Diagnóstico y sus Elementos. Revista Digital Innovación y Experiencias educativas.

DE LANDSHEERE, V. Y. (1981). Objetivos de la Educación. Barcelona - España: OIKOS-TAU.

DEL POZO MORENO, P. (2012). La Rúbrica y los Flashes en la Evaluación de la Expresión Corporal. Revista Digital de Educación Física, 38-47.

DIAZ BARRIGA, F. (2006). Enseñanza Situada: Vínculo entre la Escuela y la Vida. México: McGraw Hill.

FLORES, SANDRA. (2009) La educación musical y el desarrollo humano integral liberador en el contexto de la escuela básica. Cabudare.

GALLO, J.A., GRAETZER, G., NARDI, H., & RUSSO, A. (1979). El director de Coro, Manual para la dirección de coros vocacionales. Buenos Aires: Ricordi Americana.

GOLAY, K. (2003). Staying in tune with learning styles. En K. Golay, Staying in tune with learning styles (págs. 149-166). Miami: Warner Bros. Publications.

GOODRICH ANDRADE, H. (1996-1997). Understanding the Rubrics. Learn Web at Harvard University. , 14-17.

GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. The American Psychologist, Volumen 5, 444-454.

GUZMÁN, M. (2009). Consideraciones en la evaluación de la voz del cantante. www.vozprofesional.cl consultado última vez el 15 de Enero 2014.

HALLAM, S., & SHAW, J. (2002). Constructions of Musical Ability. Goteborg.

KOLB, D. (1984). Experiential Learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

KOLSCH, FRIEDERIEL, SEHRÖGE. (2000). Exploración de similitudes y diferencias entre la música y el proceso cerebral del lenguaje. Alemania. Universidad de Leipzig.

LEHARDALL, JAKENDOFF. (2001). On the grammar of music and rules. Boston.

LEWIS, AIKEN. (2003). Test Psicológicos y Evaluación. México. Pearson Education.

MARTINEZ-ROJAS, J. G. (2008). Las Rúbricas en la Evaluación Escolar: su construcción y su uso. *Revista Avances en Medición*, 129-134.

MCPERSON, G., (2000). Investigación de las habilidades requeridas para tocar un instrumento. *Boletín de Investigación Educativo-Musical del CEIM (Centro de Investigación en Educación Musical)*, 4-11.

MORAN MARTINEZ, MARÍA CONCEPCIÓN. (2009). Psicología y Música: Inteligencia Musical y Desarrollo Estético. *Revista Digital universitaria*, Volumen 10, Número 11, ISSN: 1067-6079.

PICARDO, O., ESCOBAR, J., & BALMORE, R. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador.

PROGRAMA EUROPEO DE FORMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE ADULTOS. (2007). *SKILLS, Several keys in learning to learn Skills*. Análisis de estilos y estrategias de aprendizaje. Unión Europea.

RUIZ, B., TRILLOS, J., MORALES, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. , 441-457.

SAMPERIO FLORES, M. A. (1994). Características de un test de Aptitudes Musicales para la Escuela 1994. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N°19, Enero/Abril 171-178.

SALDAÑA, G. N. (2012). *Moralidad y Responsabilidad Social: Bases para su Desarrollo y Educación*. Concepción.

SCHLAUG, G., JAENCKE, L., HUANG, Y., & STAIGER, J. (1995). Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychología*, 1047-1055.

SEBASTIANI, A., & MALBRÁN, S. (2007). *Las Habilidades musicales "clave": un estudio con músicos de orquesta*. La Plata.

SIERRA ZAMORANO, M. A. (2010). Aspectos específicos de la expresión corporal. 1-15.

SOVERO, F. (2008). Diccionario Educacional y/o Glosario de 570 Palabras de terminología Artística Biográfica, Nutricional y Pedagógica. Lima.

TRAINOR, L., SHAHIN, A., & ROBERTS, L. (2009). Understanding the benefits of musical training: Effects on oscillatory brain activity. *Annals of New York Academy of Sciences* 1169, 133-142.