Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Educación
Unidad de Posgrado

Estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria

AUTOR

Daniel Agustín PATRICIO AVILA

ASESOR

Dr. Angel Anibal MAMANI RAMOS

Lima, Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Patricio, D. (2026). *Estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Daniel Agustín Patricio Avila
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	45099178
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1706-8760
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Angel Anibal Mamani Ramos
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	01344424
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1706-8760
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Sandy Dorian Isla Alcoser
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40678008
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	José Olivera Espinoza
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	20060959
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Juan Carlos Palomino Paredes

Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	20060959
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.2.3. Educación superior.
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Universidad Nacional de Música País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Latitud: -12.0481828 Longitud: -77.0310077
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2021-2026
URL de disciplinas OCDE	Educación general Nota: Comprende capacitación, pedagogía https://purl.org/perepo/ocde/ford#5.03.01

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Educación
UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN N° 093-DUPG-FE-2026

En la ciudad de Lima, a los 17 días del mes de septiembre de 2026, siendo las 12:00 horas, en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada**: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA PROFESIONAL DE INTERPRETACIÓN MUSICAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÚSICA,** presentado por el Bach. **Daniel Agustín Patricio Avila,** para optar el **Grado Académico de Magister en Educación con mención en Docencia Universitaria.**

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado muy bueno, con la calificación de **diecisiete (17)**

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magister en Educación con mención en Docencia Universitaria** al Bach**. Daniel Agustín Patricio Avila**

En señal de conformidad, siendo las 13:00 horas, se suscribe la presente acta, dándose por concluido el acto.

Dr. Sandy Dorian Isla Alcoser
Presidente

Dr. Angel Anibal Mamani Ramos
Asesor

Mg. José Olivera Espinoza
Jurado Informante

Dr. Juan Carlos Palomino Paredes
Jurado Informante

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

Anexo 1

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, **ANGEL ANIBAL MAMANI RAMOS** en mi condición de asesor acreditado mediante Dictamen Virtual N° 0802-DUPG-FE-2021-TR, cuyo título es **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA PROFESIONAL DE INTERPRETACIÓN MUSICAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÚSICA**, presentado por el bachiller **DANIEL AGUSTÍN PATRICIO AVILA** para optar el grado académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 15.% de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria

Lima, 07 de setiembre del 2026



Firma del Asesor

Nombres y Apellidos del asesor: **ANGEL ANIBAL MAMANI RAMOS**

DNI: 01344424

* Según corresponda: bachiller, magíster, doctor; título profesional o título de segunda especialidad
La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios, quien ha sido mi guía constante y fuente de fortaleza a lo largo de este proceso. Su presencia me otorgó la perseverancia, la paciencia y el valor necesarios para superar las dificultades y alcanzar esta meta. Asimismo, a mi familia, cuyo amor, apoyo incondicional y aliento fueron pilares esenciales en cada etapa de este camino. Sin su compañía y comprensión, este logro no habría sido posible, por lo que les expreso mi más profundo agradecimiento

Agradecimiento

Expreso mi más sincero agradecimiento a mis estimados docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quienes con su dedicación, conocimientos y orientación han sido fundamentales en mi proceso de formación académica. Su apoyo constante, consejos sabios y motivación inquebrantable han sido un pilar esencial para la culminación de mis estudios. De manera especial, extiendo mi gratitud al Dr. Ángel Mamani Ramos, mi asesor, por su valiosa orientación, compromiso y aportaciones significativas a esta investigación. Su constante preocupación y guía han sido clave para llevar a buen término este trabajo, permitiéndome consolidar mi crecimiento académico y profesional.

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria ii

Agradecimiento iii

Lista de tablas viii

Lista de figuras x

RESUMEN xi

ABSTRACT xii

INTRODUCCIÓN xiii

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO 16

1.1. Situación problemática 16

1.2. Formulación del problema 20

1.2.1. Problema general 20

1.2.2. Problemas específicos 21

1.3. Justificación teórica 21

1.4. Justificación práctica 25

1.5. Objetivos 26

1.5.1. Objetivo general 26

1.5.2. Objetivos específicos 26

1.6. Hipótesis 26

1.6.1. Hipótesis general 26

1.6.2. Hipótesis específicas 27

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 28

2.1. Marco filosófico o epistemológico de la investigación 28

2.2. Antecedentes de la investigación 30

2.2.1. Antecedentes internacionales 30

2.2.2. Antecedentes nacionales 35

2.3. Bases teóricas 37
2.3.1. Estrategias de enseñanza 37
2.3.2. Las estrategias de enseñanza en una clase de instrumento musical 40
2.3.2.1. Métodos y enfoques en la enseñanza instrumental 41
2.3.3. Las estrategias para una práctica efectiva en una clase de instrumento musical 43
2.3.4. Dimensiones de estrategias de enseñanza 49
2.3.4.1. Fase de preparación o planificación 49
2.3.4.2. Fase de control de ejecución 61
2.3.4.3. Fase de Autoredireccionamiento o autorreflexión 74
2.3.5. Estilos de Aprendizaje 78
2.3.6. Estilos de aprendizaje en la enseñanza de un instrumento musical 79
2.3.7. Los estilos de aprendizaje según Honey y Mumford 81
2.3.8. Dimensiones de los estilos de aprendizaje 83
2.3.8.1. Estilo Activo 83
2.3.8.2. Estilo Reflexivo 90
2.3.8.3. Estilo Teórico 97
2.3.8.4. Estilo Pragmático 104
2.4. Glosario de términos 112
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA 114
3.1. Operacionalización de las variables 115
3.2. Tipo y diseño de la investigación 119
3.2.1. Tipo de investigación 119
3.2.2. Diseño de investigación 120
3.3. Población y muestra 121
3.3.1. Población 121

3.3.2. Muestra 122
3.3.2.1. Tamaño de la muestra 122
3.3.2.2. Selección de la muestra 124
3.4. Instrumentos de recolección de datos 124
3.4.1. Cuestionario de estrategias de enseñanza 126
3.4.1.1. Finalidad y descripción 126
3.4.1.2. Antecedentes 127
3.4.1.3. Validez 127
3.4.1.4. Fiabilidad 132
3.4.1.5. Descripción técnica y científica del cuestionario estrategias de enseñanza 134
3.4.2. Cuestionario sobre estilos de aprendizaje (CHAEA) 135
3.4.2.1. Finalidad y descripción 135
3.4.2.2. Antecedentes 136
3.4.2.3. Validez 137
3.4.2.4. Fiabilidad 143
3.4.2.5. Descripción técnica y científica del CHAEA 144
3.4.3. Consideraciones éticas 145
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 147
4.1. Resultado 147
4.1.1. Análisis descriptivo 147
4.1.1.1. Estrategias de enseñanza 148
4.1.1.2. Dimensiones de las estrategias de enseñanza 149
4.1.1.3. Estilos de aprendizaje 149
4.1.1.4. Dimensiones de los estilos de aprendizaje 150
4.1.2. Análisis inferencial 151
4.1.2.1. Prueba de normalidad 151

4.1.2.2. Prueba de hipótesis 152
4.1.2.3. Prueba de hipótesis Específica 153
4.2. Discusión de resultados 157
CONCLUSIONES 161
RECOMENDACIONES 163
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 164
ANEXO 180
Anexo 1: Matriz de consistencia 181
Anexo 2: Cuestionario de Estrategias de Enseñanza 186
Anexo 3: Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) ... 189

Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable estrategias de enseñanza 117

Tabla 2. Operacionalización de la variable estilos de aprendizaje (CHAEA) 118

Tabla 3. Población de estudio..... 122

Tabla 4. Antecedentes del cuestionario de estrategias de enseñanza 127

Tabla 5. Características de los expertos 129

Tabla 6. Validez de contenido del cuestionario estrategias de enseñanza, mediante V de Aiken 130

Tabla 7. Resumen por dimensión (promedios de V):..... 131

Tabla 8. Resultado de la validez de contenido del cuestionario estrategias de enseñanzas..... 132

Tabla 9. Ínterpretación del Coeficiente de Confiabilidad 134

Tabla 10. Confiabilidad del cuestionario estrategias de enseñanza (30 ítems) 134

Tabla 11. Descripción del cuestionario estrategias de enseñanza 135

Tabla 12. Antecedentes del cuestionario estilos de aprendizaje (CHAEA) 137

Tabla 13. Validez de contenido del cuestionario estilos de aprendizaje (CHAEA) . 140

Tabla 14. Resumen por dimensión (promedios de V):..... 142

Tabla 15. Resultado de la validez de contenido del cuestionario estilos de aprendizaje (CHAEA) 142

Tabla 16. Índices del ajuste del modelo de 80 ítems..... 143

Tabla 17. Confiabilidad del cuestionario CHAEA (80 ítems)..... 144

Tabla 18. Descripción del cuestionario CHAEA 145

Tabla 19. Niveles de las estrategias de enseñanza según estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música. 149

Tabla 20. Nivel de las dimensiones de las estrategias de enseñanza en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música. 149

Tabla 21. Estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música. 150

Tabla 22. Niveles de las dimensiones de estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música. 150

Tabla 23. Prueba de normalidad de las puntuaciones de las variables 151

Tabla 24. Prueba de hipótesis para la correlación entre las estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje. 152

Tabla 25. Prueba de hipótesis para la correlación entre la dimensión preparación y estilos de aprendizaje 154

Tabla 26. Prueba de hipótesis para la correlación entre la dimensión control de ejecución y estilos de aprendizaje. 155

Tabla 27. Prueba de hipótesis para la correlación entre la dimensión autoredireccionamiento y los estilos de aprendizaje. 156

Lista de figuras

Figura 1. Estilos de aprendizaje de Alonso adoptado de Fraile Calle (2011) 29

Figura 2. Diseño de investigación adaptado de Ñaupas et al. (2018) 120

Figura 3. Fórmula para el tamaño de la muestra 123

Figura 4. Fórmula aplicando los valores 124

Figura 5. Diagrama de dispersión entre las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje. 153

Figura 6. Diagrama de dispersión entre la dimensión preparación y estilos de aprendizaje. 154

Figura 7. Diagrama de dispersión entre la dimensión control de ejecución y estilos de aprendizaje. 155

Figura 8. Diagrama de dispersión entre la dimensión autoredireccionamiento y los estilos de aprendizaje. 157

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transeccional y correlacional, empleando una muestra representativa de 181 estudiantes de diferentes especialidades e instrumentos. Para la recolección de datos se aplicaron los cuestionarios de estrategias de enseñanza y el cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA. Los resultados confirmaron parcialmente la hipótesis de estudio, al hallarse relaciones estadísticamente significativas entre las estrategias de enseñanza y los estilos activo, teórico y pragmático, pero no con el reflexivo. Estos resultados evidencian asociaciones estadísticamente significativas entre las estrategias de enseñanza y los estilos activo, teórico y pragmático, mientras que no se encontró una asociación significativa con el estilo reflexivo, predominante en los estudiantes. Se concluye que es necesario diversificar las metodologías pedagógicas y promover un enfoque más flexible e inclusivo que potencie la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación musical superior.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, estilos de aprendizaje, CHAEA, enseñanza musical, interpretación musical.

ABSTRACT

The present study aimed to determine the relationship between teaching strategies and learning styles among students enrolled in the Professional Program of Musical Performance at the Universidad Nacional de Música. The study was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design, involving a representative sample of 181 students from different specializations and musical instruments. Data were collected using the Teaching Strategies Questionnaire and the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (CHAEA). The results partially supported the research hypothesis, as statistically significant relationships were found between teaching strategies and the active, theoretical, and pragmatic learning styles, but not with the reflective style. These findings indicate statistically significant associations between teaching strategies and the active, theoretical, and pragmatic learning styles, whereas no significant association was found with the reflective style, which was predominant among students. It is concluded that there is a need to diversify pedagogical methodologies and promote a more flexible and inclusive approach in order to enhance the effectiveness of the teaching-learning process in higher music education.

Keywords: teaching strategies, learning styles, CHAEA, music education, musical performance.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación musical, la forma en que los estudiantes adquieren conocimientos y desarrollan sus habilidades interpretativas está estrechamente vinculada con las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes. La enseñanza de la interpretación musical no solo implica el dominio técnico del instrumento, sino también la aplicación de metodologías que se adecuen a los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes (Kolb, 1984). En este sentido, comprender la relación entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje es esencial para mejorar los procesos educativos en instituciones de formación musical.

Investigaciones previas han señalado que el éxito académico y el desarrollo artístico dependen en gran medida de cómo los estudiantes reciben y procesan la información, lo que está directamente influenciado por su estilo de aprendizaje (Pérez-Huaraca, 2015b). Según Gardner (1983) los individuos poseen múltiples inteligencias, lo que implica que los docentes deben diversificar sus estrategias de enseñanza para atender las distintas formas en que los estudiantes internalizan el conocimiento. En el campo de la educación musical, estudios como los de (Sloboda, 2000) han demostrado que el aprendizaje efectivo de la interpretación musical no solo requiere práctica, sino también una enseñanza estructurada acorde con las necesidades cognitivas y emocionales del estudiante. A pesar del crecimiento y reconocimiento de la educación musical en el ámbito académico, aún existen pocas investigaciones que aborden específicamente la relación entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en la formación de intérpretes musicales (Hallam, 2010). Esta brecha en la literatura justifica la necesidad de realizar estudios que permitan optimizar la práctica docente en instituciones especializadas. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo principal determinar la relación entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en los estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.

El desarrollo de este trabajo de investigación se organiza en capítulos que permiten abordar de manera progresiva y coherente los diferentes aspectos del estudio.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del estudio, donde se expone la situación problemática, la formulación del problema general y los problemas específicos. Asimismo, se incluyen las justificaciones teórica y práctica que sustentan la investigación, los objetivos generales y específicos que guían el trabajo, así como la hipótesis general y las hipótesis específicas que orientan el análisis.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, en el cual se abordan los fundamentos filosóficos o epistemológicos de la investigación, los antecedentes tanto internacionales como nacionales, y las bases conceptuales que permiten sustentar las variables en estudio. Además, se presenta un glosario de términos con el fin de precisar el uso de los conceptos clave en el desarrollo del trabajo.

El tercer capítulo está dedicado a la metodología empleada, donde se detalla la operacionalización de las variables, el tipo y diseño de investigación, así como la población y muestra seleccionadas, describiendo sus características, el método de muestreo y el procedimiento seguido para estimar el tamaño de la muestra. También se explica el instrumento de recolección de datos, en este caso el cuestionario, señalando su finalidad y descripción, antecedentes, validez, fiabilidad, aspectos técnicos y científicos, además de las consideraciones éticas que respaldan el proceso investigativo.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos, organizados en función de los objetivos de la investigación, incluyendo el análisis descriptivo e inferencial correspondiente. Estos hallazgos se complementan con la discusión, en la cual se interpretan los resultados a la luz del marco teórico y de los objetivos planteados. Finalmente, se exponen las conclusiones y recomendaciones, que sintetizan los aportes más relevantes del estudio y formulan propuestas orientadas a la mejora de la práctica pedagógica en el ámbito de la enseñanza musical.

A través de este trabajo, se espera contribuir a la mejora de la enseñanza musical, proporcionando información valiosa que permita a los docentes optimizar sus estrategias pedagógicas y, en consecuencia, fortalecer la formación de los futuros

intérpretes musicales. De esta manera, se busca aportar a la literatura académica y al desarrollo de enfoques educativos más eficaces y adaptativos en la educación superior musical.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Situación problemática

En la actualidad, se ha evidenciado un progresivo deterioro en los niveles educativos en diversos ámbitos y niveles de enseñanza. Este fenómeno se ha atribuido a múltiples factores, entre los que destaca, de manera particular, la deficiente aplicación de estrategias pedagógicas por parte de los docentes, lo que repercute negativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Pérez-Huaraca, 2015b). En este sentido, Carranza-Alcántar y Caldera-Montes (2018) sostienen que uno de los desafíos más significativos dentro del ámbito de la investigación educativa ha sido analizar y comprender en qué medida las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes influyen en la construcción de un aprendizaje significativo en los estudiantes. A pesar de que se han venido desarrollando diversas acciones y propuestas pedagógicas con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados obtenidos hasta el momento no han sido lo suficientemente concretos ni satisfactorios.

Por otro lado, Balta Sevillano (2018) subraya la importancia de adaptar y reformular las estrategias de enseñanza con la finalidad de que estas sean coherentes y acordes a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se considera fundamental que los docentes diseñen e implementen metodologías innovadoras y flexibles que atiendan las necesidades individuales de los alumnos, promoviendo así una educación más inclusiva y efectiva. De esta manera, la adecuación de las estrategias pedagógicas no solo contribuiría a mejorar la calidad del aprendizaje, sino que también permitiría atender la diversidad en el aula, optimizando los procesos educativos y garantizando mejores resultados académicos a largo plazo.

Cuando las estrategias de enseñanza no están alineadas con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, se genera una barrera en el proceso educativo que dificulta que estos asuman un rol activo y protagónico en su propio aprendizaje. Esto puede derivar en una falta de autonomía, disminución del interés en el contenido impartido y, en consecuencia, un bajo rendimiento académico. Es fundamental comprender que cada estudiante posee una manera particular de adquirir, procesar y retener la información, por lo que la enseñanza no puede estar estructurada bajo un único enfoque, sino que debe ser flexible y adaptativa a las necesidades de cada individuo (Zapata-Gómez, 2016c).

(Jiménez-Álvarez et al., 2019b) enfatizan que el aprendizaje no es un proceso uniforme ni homogéneo, ya que cada estudiante tiene habilidades, ritmos y preferencias distintas al momento de asimilar nuevos conocimientos. En este contexto, la aplicación de estrategias didácticas diversificadas se vuelve un pilar esencial dentro del ámbito educativo, pues permite ampliar las capacidades de aprendizaje y garantizar que los contenidos sean comprendidos de manera significativa. La enseñanza basada en la diversidad de métodos contribuye a mejorar la retención de la información, fomenta la participación activa y promueve un aprendizaje más profundo y duradero.

Para lograr este propósito, el papel del docente es crucial, ya que debe diseñar e implementar estrategias pedagógicas que incorporen una variedad de recursos y herramientas metodológicas. Estas pueden incluir el uso de tecnologías educativas, aprendizaje basado en proyectos, gamificación, estudios de caso y metodologías activas como el aula invertida o el aprendizaje colaborativo. Todas estas estrategias buscan potenciar el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en los estudiantes. Sin embargo, a pesar de la relevancia de estas metodologías, su aplicación en la enseñanza sigue siendo limitada, y en muchos casos, la educación continúa basándose en modelos tradicionales centrados en la memorización, lo que restringe el verdadero desarrollo del aprendizaje significativo (Xiao, 2018).

Por otro lado, Pazmiño-Enríquez (2017) resalta que la preparación académica y el dominio del contenido por parte del docente no siempre garantizan una enseñanza efectiva. Aunque un profesor pueda contar con un alto nivel de conocimiento en su disciplina, esto no implica que logre conectar con sus estudiantes de manera adecuada.

La falta de una relación pedagógica sólida puede generar desinterés en los alumnos, dificultando su compromiso con la asignatura y afectando su rendimiento académico. La enseñanza efectiva no solo requiere conocimientos especializados, sino también habilidades comunicativas, empatía y estrategias motivacionales que permitan captar la atención de los estudiantes y despertar su curiosidad por el aprendizaje.

En este sentido, se hace indispensable que los docentes desarrollen competencias socioemocionales que les permitan establecer un vínculo positivo con sus alumnos, promoviendo un ambiente de aprendizaje dinámico, participativo e inclusivo. La motivación, el refuerzo positivo y la adaptación de los contenidos a la realidad del estudiante son elementos clave para fortalecer el interés por el aprendizaje y favorecer un desempeño académico más sólido. Además, es necesario que las instituciones educativas fomenten la formación continua de los docentes, proporcionándoles herramientas y metodologías innovadoras que les permitan mejorar su práctica pedagógica y responder a los desafíos del contexto educativo actual.

Asimismo, Manzaneda-Peña (2017b) afirma que los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que deben tener la capacidad de desarrollar habilidades que trasciendan en la formación de la personalidad, y que la autonomía en el aprendizaje les permita desarrollar una actitud positiva en aquellas situaciones en las que ya no se cuente con la guía del profesor.

De igual forma, en el campo de la música, la carencia de investigaciones no debe ser un obstáculo para que el docente reconozca la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. La mayoría de docentes han empleado prácticas tradicionales basadas primordialmente en su propia adquisición musical, lo cual ha tenido una amplia incidencia en la forma cómo los estudiantes aprenden las diferentes destrezas musicales. Otros docentes utilizan métodos musicales con base en libros de ejercicios aplicados, los cuales pese a su valor disciplinar en el aprendizaje, no apoyan la reflexión necesaria para establecer la relación entre los estilos y las estrategias.

Otro aspecto a tener en cuenta es que las clases de música en el nivel superior son de manera personalizada, debido a que un solo maestro te acompaña durante toda

la carrera; en este caso, las estrategias de enseñanza del maestro y los estilos de aprendizaje de los estudiantes se fusionan, procurando identificar detalladamente las facultades personales expuestas en la forma de percibir, discriminar, transformar y expresar la información. Existen algunos desaciertos más notables en los procesos de enseñanza musical que podrían centrarse en la implementación de metodologías, ya que desconocen la forma cómo los estudiantes perciben y adaptan la información suministrada al alcance de sus logros musicales personales (Zapata-Gómez, 2016a).

A pesar de los continuos esfuerzos por optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, todavía existen docentes que optan por mantenerse dentro del modelo tradicional de enseñanza, sin considerar las diversas formas en que los estudiantes procesan y asimilan el conocimiento. Esta resistencia al cambio puede deberse a la falta de formación en metodologías innovadoras, al temor de salir de su zona de confort pedagógica o, en algunos casos, a la creencia de que los métodos convencionales son los más efectivos. Sin embargo, el desconocimiento o la falta de aplicación de estrategias didácticas adaptadas a los distintos estilos de aprendizaje puede generar desmotivación en los estudiantes y dificultar el desarrollo de un aprendizaje significativo.

Por ello, resulta fundamental que los docentes se mantengan en constante actualización y busquen incorporar nuevas estrategias que permitan atender las necesidades individuales de cada alumno, fomentando así un ambiente de aprendizaje dinámico, inclusivo y efectivo. Polo Molinares y Pereira Vergara (2019), junto con Marino-Ortega (2020b) señalan que conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes es un enfoque muy poco utilizado para mejorar la enseñanza en el aula. El profesor debe conocer cuáles son estos estilos para que pueda trabajar adecuadamente. Aunque no los tenga identificados en forma particular, se observan tendencias en los grupos de estudiantes: algunos organizan sus ideas de forma lineal o secuencial, mientras que otros prefieren un enfoque más holístico Pérez-Huaraca (2015c).

Durante muchos años, dentro del modelo educativo tradicional, el rol del docente se ha centrado en la transmisión de información, mientras que los estudiantes han sido considerados meros receptores del conocimiento. Sin embargo, este enfoque ha generado dificultades en la asimilación de los contenidos, ya que no todos los

alumnos logran procesar la información de manera efectiva ni en el mismo nivel de comprensión (Díaz-Correa, 2019b).

En un aula de clase, es común encontrar estudiantes que comparten características similares, como la misma asignatura, edad y nivel de instrucción. No obstante, a pesar de estas semejanzas, la forma en que cada uno adquiere y procesa el aprendizaje varía considerablemente. Algunos estudiantes logran captar la información con rapidez y aplicarla de inmediato, mientras que otros requieren más tiempo y diferentes estrategias para comprenderla de manera eficaz. Esta diversidad en el ritmo y estilo de aprendizaje se debe a que cada persona desarrolla un método particular para adquirir conocimientos. Sin embargo, en muchas ocasiones, los docentes emplean estrategias de enseñanza generalizadas que no consideran estas diferencias individuales, lo que ocasiona que la información no llegue a todos los estudiantes de manera equitativa y efectiva (Díaz-Correa, 2019a).

Como consecuencia de la falta de identificación de los distintos estilos de aprendizaje dentro del aula, se vuelve complicado diseñar estrategias pedagógicas que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje. La ausencia de un enfoque personalizado limita la posibilidad de potenciar el aprendizaje autónomo en los estudiantes, lo que a su vez afecta su capacidad de desarrollar habilidades que les permitan gestionar su propio conocimiento de manera independiente y efectiva. Por ello, es fundamental que los docentes adopten metodologías didácticas que atiendan las necesidades individuales de cada estudiante, promoviendo así un aprendizaje significativo, dinámico y adaptativo que favorezca su autonomía y desarrollo académico (Colonio García, 2017; Manzaneda-Peña, 2017a, 2017b)

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

P. ¿Qué relación existe entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música?

1.2.2. Problemas específicos

P1. ¿Qué relación existe entre la dimensión preparación y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música?

P2. ¿Qué relación existe entre la dimensión control de ejecución y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música?

P3. ¿Qué relación existe entre la dimensión autoredireccionamiento y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música?

1.3. Justificación teórica

En los últimos años, los avances en las ciencias y la tecnología han generado transformaciones significativas en el ámbito educativo, promoviendo una modernización constante en los métodos de enseñanza. Como consecuencia, los docentes han comenzado a implementar nuevas estrategias pedagógicas con el objetivo de optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, esto no ha implicado la eliminación de los enfoques tradicionales, ya que, aunque en muchas ocasiones se les considere métodos pasivos, han demostrado tener un impacto positivo en la formación académica y el desarrollo cognitivo de los alumnos (Valencia-Martínez et al., 2017b).

Por esta razón, en la actualidad resulta fundamental reconocer la importancia de las estrategias de enseñanza y su adecuada aplicación en diferentes contextos educativos. Su implementación en la formación de futuros docentes y profesionales de la educación no solo contribuye a mejorar la calidad del aprendizaje, sino que también permite que los nuevos agentes educativos desarrollen habilidades pedagógicas que se adapten a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, se fortalece la enseñanza como un proceso dinámico, flexible e inclusivo, capaz de responder a los desafíos que plantea la educación contemporánea (Henríquez-Ritchie & Arámburo-Vizcarra, 2019b)

Como educadores, es fundamental emplear diversas estrategias pedagógicas que permitan captar la atención de cada estudiante, adaptándonos a sus distintos estilos de aprendizaje. Esto nos permite brindar una experiencia educativa personalizada que responda eficazmente a sus necesidades específicas (Marino-Ortega, 2020a). Por ello, la labor del docente no solo debe centrarse en el dominio de su asignatura, sino también en el conocimiento y aplicación de estrategias didácticas que faciliten el proceso de aprendizaje de los alumnos y los motiven a participar activamente en su formación académica (Marcelo García et al., 2015).

En este sentido, la selección y aplicación de estrategias adecuadas resulta esencial para fomentar un aprendizaje significativo. Para lograrlo, se debe considerar no solo el contenido que se imparte en el aula, sino también el esfuerzo cognitivo que los estudiantes deben realizar, así como los valores y principios que se refuerzan a lo largo del proceso educativo. Estos aspectos contribuyen de manera integral a la formación profesional de los estudiantes, promoviendo su desarrollo intelectual y su capacidad de aplicar el conocimiento en diferentes contextos académicos y laborales (Miranda-Aburto, 2020).

Por su parte, Anijovich y Mora (2010) afirman que las estrategias de enseñanza representan un elemento fundamental dentro del proceso educativo, ya que comprenden un conjunto de decisiones pedagógicas tomadas por el docente con el propósito de guiar la enseñanza y, a su vez, fomentar el aprendizaje significativo en los estudiantes. En este sentido, dichas estrategias constituyen el núcleo central de las actividades que se llevan a cabo dentro del aula, funcionando como un eje que estructura el desarrollo del proceso formativo (Valencia-Martínez, 2016).

Henríquez-Ritchie y Arámburo-Vizcarra (2019a) sostienen que el estudio detallado de las estrategias de enseñanza, desde la perspectiva de los docentes, se ha convertido en un tema de gran relevancia en la actualidad. Esto se debe a que su adecuada comprensión y aplicación incide directamente en la calidad de los procesos formativos, especialmente en la preparación de los futuros profesionales de la educación, quienes serán responsables de guiar el aprendizaje de las próximas generaciones.

Las estrategias de enseñanza ayudarán a alcanzar mejores resultados académicos en los estudiantes y servirán como referencia a los docentes para considerar estrategias innovadoras, problematizadoras, activas, cooperativas y distantes del modelo tradicional que genera en el estudiantado un menor aprendizaje (Sanhueza-Lesperguer et al., 2020a; Valencia-Martínez et al., 2017a). Asimismo, la aplicación de las estrategias de enseñanza orientadas a la obtención de aprendizaje significativo, ofrece al estudiante un proceso de formación profesional más acorde con las tendencias exigidas, un saber conocer y un saber hacer (Sanhueza-Lesperguer et al., 2020b).

Los diversos cambios tecnológicos y sociales, entre otros elementos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, obligan a los educadores, a encontrar diferentes maneras para lograr que sus estudiantes se motiven a desarrollar un proceso cognitivo que les permitan alcanzar el nivel de competencias (Guerra Muñoz et al., 2019). Por esa razón, los docentes debemos conocer las características individuales de los estudiantes, con el fin de adaptar los procesos de formación y planificar estrategias que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje (Altamirano-Droguett et al., 2019).

Estudios realizados han demostrado que los seres humanos tienen diversas maneras de aprender. Por esta razón, los estilos de aprendizaje son de suma importancia en el proceso de adquirir un nuevo conocimiento (D. D. Gómez-Ramírez et al., 2018). Oviedo-Carrascal y Almendrales-Jiménez (2018) afirman que los estilos de aprendizaje son las estrategias que utiliza un individuo para adquirir conocimiento, y que su análisis permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes tienen la posibilidad de transformar sus métodos pedagógicos al emplear estrategias y recursos adaptados a las características y necesidades particulares de sus estudiantes, lo que favorece significativamente la adquisición y comprensión de nuevos conocimientos (Freiberg-Hoffman, Vallejo, et al., 2017a). Por eso, es fundamental que los educadores posean una formación teórica sólida que les permita abordar con éxito los desafíos psicológicos inherentes a su labor, garantizando así un proceso de enseñanza efectivo en su rol como guías del aprendizaje (Fajardo, 2020). Además, es importante destacar que tanto los estilos de aprendizaje como las estrategias de enseñanza constituyen elementos esenciales en la investigación y

comprensión de los mecanismos que intervienen en el proceso educativo (Freiberg-Hoffman, Vallejo, et al., 2017b).

Los estudiantes presentan características únicas, tanto en el ámbito fisiológico como en el psicológico, lo que los distingue entre sí. Como resultado, cada individuo aprende de manera diferente y estructura su proceso de aprendizaje en función de cómo asimila los conocimientos adquiridos (F. Bolívar-López & Rojas-Velásquez, 2008). En este sentido, comprender los diversos estilos de aprendizaje se vuelve esencial para identificar las estrategias que pueden optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al conocer la manera en que los estudiantes aprenden mejor, los docentes pueden aplicar metodologías más eficaces, fomentar su motivación, generar mayor interés en las asignaturas y elevar el nivel de satisfacción con los resultados obtenidos (Tapia-Jara et al., 2020).

Según Cardozo et al. (2021), la identificación de los estilos de aprendizaje permite reconocer no solo la manera en que los estudiantes procesan la información, sino también las herramientas más adecuadas para fortalecer su desarrollo académico. Esto resulta especialmente útil al momento de diseñar estrategias didácticas que potencien el aprendizaje, personalicen la enseñanza y favorezcan un ambiente educativo más inclusivo y dinámico.

En los últimos años, ha cobrado una gran relevancia la investigación sobre las preferencias de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, con el objetivo de comprender mejor sus necesidades y optimizar las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula (Freiberg-Hoffman, Vallejo, et al., 2017b). Identificar cómo aprenden los estudiantes permite a los docentes diseñar metodologías más personalizadas y efectivas, fomentando un aprendizaje significativo y duradero.

Además, cuando un estudiante logra reconocer y emplear su estilo de aprendizaje de manera eficiente, no solo mejora su rendimiento académico, sino que también adquiere habilidades esenciales para su futuro profesional. Esto le permite convertirse en un individuo competente, con la capacidad de adaptarse a diferentes entornos y desafíos dentro de la sociedad del conocimiento. Un estudiante que desarrolla autonomía en su aprendizaje demuestra audacia, versatilidad y una mayor

capacidad de toma de decisiones, aspectos fundamentales para su éxito en un mundo en constante evolución (Pérez-Huaraca, 2015b).

1.4. Justificación práctica

La presente investigación es de gran relevancia, ya que busca optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto especializado. La educación musical requiere de metodologías pedagógicas que se adapten a las particularidades cognitivas y sensoriales de los estudiantes, pues el aprendizaje en esta disciplina implica no solo la adquisición de conocimientos teóricos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas y expresivas esenciales para la interpretación musical (Freiberg-Hoffman, Vallejo, et al., 2017b).

En este sentido, comprender los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de interpretación musical permitirá a los docentes seleccionar estrategias didácticas más eficaces, promoviendo un aprendizaje significativo y autónomo. Diversos estudios han demostrado que el éxito académico y el desarrollo artístico de los estudiantes están directamente relacionados con la manera en que reciben y procesan la información en función de su estilo de aprendizaje (Pérez-Huaraca, 2015c). Por ello, es fundamental que los docentes no solo posean conocimientos técnicos sobre la música, sino que también dominen estrategias de enseñanza innovadoras y flexibles que potencien el talento y la creatividad de sus alumnos.

Además, la importancia de esta investigación radica en que, a pesar del crecimiento y reconocimiento de la educación musical en el ámbito académico, existen pocos estudios que aborden de manera específica la relación entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en la formación de intérpretes musicales. Esta carencia de información limita la posibilidad de diseñar planes de estudio más eficientes y personalizados que atiendan las necesidades individuales de los estudiantes (Cardozo et al., 2021).

Por lo tanto, esta investigación no solo contribuirá al desarrollo de mejores prácticas pedagógicas en la Universidad Nacional de Música, sino que también servirá como base para futuras investigaciones en el campo de la educación musical, promoviendo así una enseñanza más inclusiva, dinámica y efectiva.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

O. Determinar la relación que existe entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.

1.5.2. Objetivos específicos

O1. Describir la relación que existe entre la dimensión preparación y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.

O2. Describir la relación que existe entre la dimensión control de ejecución y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.

O3. Describir la relación que existe entre la dimensión autoredireccionamiento y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.

1.6. Hipótesis

1.6.1. Hipótesis general

H. Existe relación significativa entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.

1.6.2. Hipótesis específicas

H1. Existe relación significativa entre la dimensión preparación y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.

H2. Existe relación significativa entre la dimensión control de ejecución y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.

H3. Existe relación significativa entre la dimensión autoredireccionamiento y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.

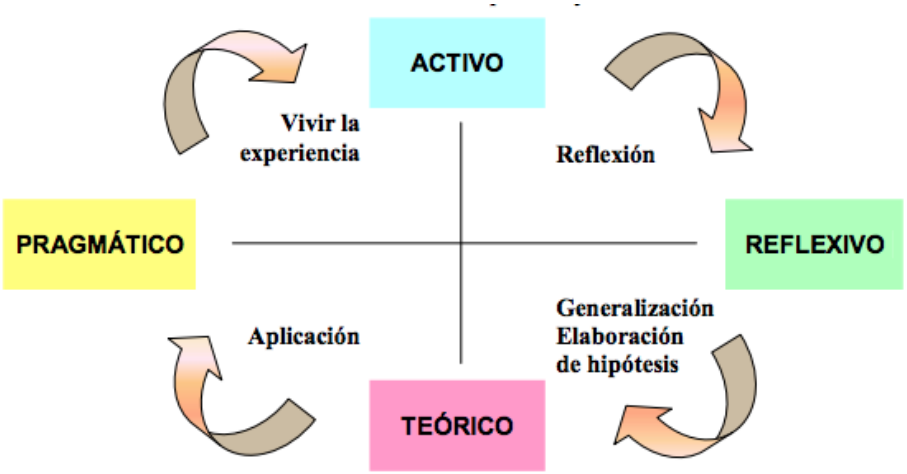
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco filosófico o epistemológico de la investigación

La presente investigación se fundamenta en el constructivismo, una corriente epistemológica que sostiene que el conocimiento no es una simple recepción de información, sino un proceso activo en el que los individuos construyen su propio aprendizaje a partir de la experiencia (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). En el contexto de la interpretación musical, este enfoque permite comprender cómo los estudiantes desarrollan habilidades y conocimientos a partir de su interacción con la música, sus docentes y su entorno académico. La enseñanza musical se basa en procesos cognitivos y emocionales que requieren estrategias adecuadas para cada estilo de aprendizaje, lo que hace que el papel del docente sea fundamental en la orientación de los estudiantes (Bruner, 1966).

Para la variable estilos de aprendizaje, la investigación se sustenta en la teoría de Honey y Mumford (1986), quienes identificaron cuatro estilos de aprendizaje: el activo, caracterizado por la experimentación directa y la preferencia por retos novedosos; el reflexivo, en el que los estudiantes analizan cuidadosamente la información antes de actuar; el teórico, que se basa en la estructuración lógica y conceptual del conocimiento; y el pragmático, que enfatiza la aplicación práctica del conocimiento en situaciones reales. Estos estilos son especialmente relevantes en la interpretación musical, ya que los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades de diferentes maneras según su perfil de aprendizaje (Honey & Mumford, 1986).

Figura 1. *Estilos de aprendizaje de Alonso adoptado de Fraile Calle (2011)*



Como se aprecia en la figura, el modelo de estilos de aprendizaje parte de los aportes de Kolb y fue posteriormente desarrollado por Honey y Mumford, siendo difundido en el ámbito hispano por Alonso y Gallego. Este modelo organiza el proceso de aprendizaje en cuatro estilos principales:

El estilo activo se orienta a *vivir la experiencia*, caracterizándose por la búsqueda de lo novedoso y por reunir información a través de la práctica directa.

El estilo reflexivo corresponde a la etapa de *reflexión*, en la cual la persona observa, analiza y contrasta la información antes de emitir un juicio o tomar una decisión.

El estilo teórico está vinculado a la *generalización y elaboración de hipótesis*; su función principal es estructurar, organizar y sintetizar el conocimiento dentro de un marco lógico.

El estilo pragmático se centra en la *aplicación* de lo aprendido, destacando por su interés en trasladar las ideas a la práctica mediante métodos, instrumentos o procedimientos concretos.

En cuanto a la variable estrategias de enseñanza, se adopta el modelo de Capistrán-Gracia (2015a), quien define las estrategias como técnicas y metodologías utilizadas por los docentes para optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Según esta teoría, las estrategias didácticas deben ser flexibles y adaptativas, permitiendo a los

alumnos desarrollar su potencial en un ambiente de aprendizaje significativo. En el ámbito de la interpretación musical, esto implica el uso de metodologías activas como la enseñanza basada en proyectos, el aprendizaje cooperativo y la experimentación práctica. La efectividad de estas estrategias radica en la capacidad del docente para integrarlas de manera dinámica según las necesidades del estudiante (Capistrán-Gracia, 2015a).

La interacción entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes es fundamental en la formación de músicos profesionales. Diversos estudios han demostrado que la educación musical requiere un enfoque personalizado que considere tanto las preferencias de aprendizaje de los estudiantes como las metodologías pedagógicas empleadas en el aula (Swanwick, 1999). Según Gardner (1983), la música es una de las inteligencias múltiples, lo que refuerza la idea de que cada estudiante tiene una forma particular de abordar su aprendizaje. Por tanto, este marco filosófico proporciona la base teórica para comprender cómo la combinación de estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza puede mejorar el proceso formativo de los estudiantes de interpretación musical en la Universidad Nacional de Música. La implementación de enfoques pedagógicos basados en estas teorías puede contribuir a una formación más integral y efectiva de los músicos, promoviendo un aprendizaje autónomo y significativo (Biggs & Tang, 2011).

2.2. Antecedentes de la investigación

2.2.1. Antecedentes internacionales

Zapata-Gómez (2016c) en Antioquia, Colombia; con el objetivo de analizar la relación que se presenta entre las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes del pregrado de música de la Universidad de Antioquia en cursos orientados al desempeño instrumental; realizó una investigación cuantitativa correlacional en una muestra de 99 estudiantes, que corresponde al 52% real del total del programa de música-instrumento que cursan los semestres 1º al 10º, la mayoría de los estudiantes fueron hombres con el 69.7%, tendencia que es recurrente en este programa. Con respecto a la edad de los estudiantes, varía entre 17 y 33 años, siendo el grupo de estudiantes entre 17 y 25 años los que

mayoritariamente conformaron la muestra con un 66.6% del total. De igual forma, la mayoría de la muestra docente fueron hombres con el 68.4%. Con respecto a la edad, correspondió al grupo de edades entre 30 y 68 años, registrando un porcentaje similar entre el grupo de docentes entre 30 a 40 años con el grupo de docentes mayores de 40 años con un 47.4% del total; la variable en estudio fue medida a través del cuestionario CHAEA-cuestionario de Estilos de Aprendizaje y el cuestionario de estrategias de enseñanza, concluyendo que los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes del pregrado de música fue el estilo reflexivo. Los estudiantes de ese estilo son observadores, precavidos y se caracterizan en las clases por adoptar una actitud de mucha atención, escuchan antes de hablar y recogen datos de sus docentes de instrumento para analizar detalladamente en conjunción con sus experiencias musicales antes de llegar a una conclusión.

Medina-Valencia et al. (2016) en Medellín, Colombia; con el objetivo de fortalecer la habilidad inferencial en textos escritos narrativos de los alumnos del 5º grado de la Institución Educativa Simón Bolívar de Itagüí mediante la aplicación del taller como estrategia de enseñanza, realizó una investigación mixta (cualitativo-cuantitativo) en una muestra de 16 estudiantes, comprendido entre niños y niñas, cuyas edades oscilan entre los 9 y los 11 años, los cuales fueron seleccionados al azar. La variable de estudio fue medida a través del cuestionario y entrevista concluyendo que la aplicación del taller como estrategia de enseñanza permite a los estudiantes desarrollar niveles altos de metacognición, lo cual los lleva a mejorar su desempeño académico de manera autónoma.

Capistrán-Gracia (2017c) en México; con el objetivo de determinar el nivel de enseñanza de estrategias de práctica efectiva por parte de los profesores, en una muestra de 84 profesores de instrumento en seis departamentos universitarios de Música en México. Las edades de los profesores oscilaron entre los 27 y 76 años, con un promedio de 45.32 años y una mediana de 46 años. De los participantes, 52 fueron hombres y 26 fueron mujeres (hubo seis participantes que no proporcionaron su género). Por lo que respecta al nivel académico, un 53.3% de los profesores cuenta con licenciatura, un 26.7% cuenta con maestría, mientras que un pequeño grupo de 18.7% afirma tener un doctorado. La variable en estudio fue medida a través de un cuestionario, concluyendo que los profesores encuestados poseen un alto nivel de

compromiso; sin embargo, se detectaron algunos aspectos mejorables, tales como deficiencias en la enseñanza de estrategias relacionadas con el control de ejecución y la autoevaluación, falta de monitorización efectiva de la práctica de sus estudiantes, así como la falta de interés en fundamentar su práctica docente en resultados de investigación.

Marsiglia-Fuentes et al. (2020) en Cartagena, Colombia; con el objetivo de determinar cuáles son las preferencias en cuanto a estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes del primer ciclo de la licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales y, de igual manera, realizaron un acercamiento en cuanto a estrategias de enseñanza empleadas por los docentes que son de preferencia por parte del estudiantado, realizaron una investigación descriptiva en una muestra de 30 estudiantes que cursaban el primer semestre del programa de licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales de la Universidad de Cartagena durante el 2018, donde 20 eran mujeres y 10 eran varones. Las variables en estudio fueron medidas a través del test de VARK. Este instrumento denominado VARK corresponde al acrónimo de las cuatro letras iniciales de las preferencias modales sensoriales: Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic por su sigla en inglés (Visual, Auditivo, Lectura/Escritura y Kinestésico), propuesto por Neil Fleming junto con Collen Mills. Es importante señalar que el instrumento consta de 16 preguntas con cuatro posibles respuestas. Para determinar el estilo de enseñanza de mayor agrado o preferencia por parte de los estudiantes, se consideraron cuatro categorías propuestas por Renés y colaboradores, que delimitan cuatro estilos de enseñanza: Abierto, Formal, Estructurado y Funcional (Renés et al., 2013). El Cuestionario de Estilos de Enseñanza Preferido (CEEP) por parte de los estudiantes se estructuró con 20 ítems. Concluyendo que es importante tener información individual y grupal de los estudiantes para poder considerar algunas estrategias, que permitan facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje teniendo presente la orientación de contenidos temáticos del orden disciplinar y el estilo de aprendizaje de los estudiantes, que entre otros aspectos caractericen sus potencialidades y preferencias.

Gargallo-López et al. (2017) en Valencia, España; con el objetivo de valorar el impacto de los métodos centrados en el aprendizaje, implementados por cuatro docentes en los estilos de aprendizaje de los alumnos de la asignatura de Procesos y

Contextos Educativos, realizaron una investigación de diseño cuasiexperimental de cuatro grupos no equivalentes con pretest y postest, sin grupo de control en una muestra conformada por 117 estudiantes del máster en Profesor(a) de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia, que cursaban estos estudios durante el curso 2014-15, repartidos en cuatro grupos (grupo 1 con 39 alumnos, grupo 2 con 25 alumnos, grupo 3 con 28 alumnos y grupo 4 con 25 alumnos), todos ellos en la misma materia y con diferente profesorado, dos docentes eran mujeres y otros dos docentes, varones. Las variables de estudio fueron medidas a través del ILS (Inventory of Learning Styles/Cuestionario de Estilos de Aprendizaje) de Vermunt (1994 y 1998) y un cuestionario elaborado por el equipo investigador para que los alumnos valoraran la utilidad para aprender de los métodos empleados por sus profesores, concluyendo que los resultados corroboraron la influencia positiva de los métodos centrados en el aprendizaje en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, aportando ideas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario.

Villacís-Zambrano et al. (2020) en Bahía de Caráquez, Ecuador; con el objetivo de analizar la expresión de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de los primeros niveles académicos de cinco carreras, realizaron una investigación cuantitativa-descriptiva en una población de 423 estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Bahía de Caráquez en Ecuador, de la cual se extrae una muestra de 130 de las cinco carreras que en esta se proporcionan: De Auditoria 30, Turismo 24, Hotelería 25, Administración de Empresas 23, y Mercadotecnia 28. Los grupos donde se aplicó el instrumento fueron seleccionados de manera aleatoria. La variable en estudio fue medida a través del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), que consta de 80 ítems dividido en cuatro secciones de 20 ítems, correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), concluyendo que en las carreras estudiadas el estilo de aprendizaje predominante es el activo, excepto en Mercadotecnia en la cual predomina el pragmático.

Freiberg-Hoffman et al. (2017) en Buenos Aires, Argentina; con el objeto de identificar los estilos y estrategias de aprendizaje presentes en los estudiantes universitarios con distintas características sociodemográficas y académicas y, al mismo tiempo, conocer cuáles de tales estilos y estrategias efectúan un aporte

significativo a la explicación del rendimiento académico, realizaron una investigación correlacional en una muestra de 438 estudiantes universitarios de Buenos Aires (59.8% varones; 40.2% mujeres) de diferentes carreras (17.1% Psicología, 17.1% Ingeniería Industrial, 16.4% Física, 16% Abogacía, 13.5% Medicina, 11% Computación, 8.9% Ingeniería Electromecánica) de dos universidades públicas; las edades variaban entre 19 y 36 años. Las variables del estudio fueron medidas a través del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), se aplicó la versión adaptada del instrumento para estudiantes universitarios de Buenos Aires de Freiberg-Hoffmann y Fernández-Liporace (2013). Para la variable estrategias de aprendizaje, por su parte, fueron evaluadas a través del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) de Weinstein et al. (1987). La misma cuenta con evidencias de validez de contenido, facies y de constructo, análisis de componentes principales y factorial confirmatorio. Presenta además adecuada consistencia interna (coeficientes Alfa de Cronbach mayores a .75) y estabilidad temporal de las puntuaciones de cada dimensión, llegando a la conclusión que los resultados obtenidos describen sus preferencias para aprender y los estilos y estrategias vinculadas con el éxito académico.

Jiménez-Álvarez et al. (2019a) en Provincia de Loja, Ecuador; con el objeto de conocer los estilos de aprendizaje, y con base en ello plantear estrategias que mejoren el rendimiento de los estudiantes, realizaron una investigación descriptiva en una población de estudiantes matriculados en las asignaturas de Edafología y Conservación de Suelos de las carreras de Ingeniería Agropecuaria (37 estudiantes), de los períodos abril-agosto 2016 y octubre-febrero 2017; y de la carrera de Biología (28 estudiantes), del período octubre 2016-febrero 2017. La variable en estudio fue medida a través del cuestionario CHAEA, el cual consta de 80 preguntas dicotómicas cortas que contemplan a los cuatro estilos y están distribuidas de manera aleatoria, concluyendo que, debido al gran desafío que significa la enseñanza para los estudiantes de la Ciencia del Suelo, se requiere de una mayor investigación para determinar los estilos y estrategias de aprendizaje; los hallazgos de esta investigación constituirían un inicio para futuras investigaciones en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la Ciencia del Suelo.

2.2.2. Antecedentes nacionales

Pérez-Huaraca (2015a) en Lima, Perú; con el objetivo de determinar, analizar y explicar el nivel de relación de las estrategias de enseñanza de los profesores con los estilos de aprendizaje de los alumnos del segundo y tercer ciclo, realizó una investigación descriptiva correlacional en una muestra de 48 sujetos de los cuales 20 son docentes y 28 son alumnos del segundo y tercer ciclo de la Escuela Académico Profesional de Genética y Biotecnología de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Las variables de estudio fueron medidas a través del cuestionario de estrategia de enseñanza y del cuestionario Honey, Mumford y Alonso CHAEA, concluyendo que existe una correlación significativa de .92 entre las estrategias de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Marino-Ortega (2020c) en Huacho, Perú; con el objetivo de determinar la relación entre las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje en los estudiantes, realizó una investigación de diseño transversal no experimental en una muestra de 131 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Privada San Pedro- Filial Barranca. Las variables de estudio fueron medidas a través del cuestionario para la variable Estrategias de Enseñanza y el cuestionario Honey y Alonso CHAEA, concluyendo que de acuerdo a la variable estrategias de enseñanza se encontró que 63,4% de los estudiantes alcanzaron un nivel medio en la variable estrategias de enseñanza, un 19,8% lograron un nivel alto y un 16,8% consiguieron un nivel bajo.

Balta Sevillano (2018) en Chimbote, Perú; con el objetivo de diseñar estrategias de aprendizaje del área de comunicación en relación a los estilos de aprendizaje de las estudiantes de la carrera de Educación Inicial del I semestre del Instituto Superior Pedagógico Público Chimbote, realizó una investigación de tipo descriptivo-propositivo en una muestra de 30 estudiantes y 8 docentes que laboran en el semestre académico 2018, del nivel de Educación Inicial, con la finalidad de conocer las estrategias que aplican. Las variables en estudio fueron medidas a través de cuestionarios por cada variable, concluyendo que los estilos de aprendizaje, que no predominan son el teórico y reflexivo.

Matos-Peña (2019) en Moquegua, Perú: con el objetivo de establecer la relación entre los factores personales (formación profesional, formación académica, años de servicio, categoría docente, edad y género) y estilos de aprendizaje en docentes en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (UNJBG) de Tacna 2015, realizó una investigación de tipo correlacional en una muestra constituida por 390 docentes ordinarios que laboraron en la UNJB en el año académico 2015. El instrumento fue el cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA), concluyendo que los docentes de la UNJBG tienen preferencia por el estilo de aprendizaje teórico, seguido por el aprendizaje pragmático, reflexivo y activo.

Cosio Dueñas (2016) en Arequipa, Perú; con el objetivo de determinar la relación de los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas, sede Cusco, durante el primer semestre del 2015, realizó una investigación no experimental correlacional-transversal, en una población de 965 alumnos que cursan diferentes semestres de las escuelas profesionales de Estomatología, Psicología y Tecnología Médica; de los cuales mediante un muestreo probabilístico aleatorio estratificado se obtuvo 275 estudiantes. La variable de estudio fue medida a través del Cuestionario Honey-Alonso de estilo de aprendizaje (CHAEA), concluyendo que el estilo que predominó fue el reflexivo, el estilo de menor predominio fue el activo.

Paytan-Arias (2018) en Huancavelica, Perú; con el objetivo de determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, realizó una investigación no experimental-correlacional en una muestra de estudio constituida por 199 estudiantes del 4º grado de primaria de la Institución Educativa N° 36223 de Huanca Huanca, en Huancavelica en el año 2017. La variable en estudio fue medida a través del cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA), concluyendo que los estilos de aprendizaje se relacionan significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes.

Huamaní-Huamaní (2018) en Piura, Perú; con el objetivo de determinar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería del Perú, realizó una investigación de enfoque cuantitativo en una muestra de 57 estudiantes de primer ciclo

de dos aulas de clase del curso de Dibujo de Ingeniería, presentes en clase el 15 de setiembre (tercera semana de clases), a los alumnos ausentes no se les aplicó el cuestionario, tampoco a los estudiantes de otras aulas de clase del curso de Dibujo de primer ciclo. La variable en estudio fue medida a través del inventario de estilo de aprendizaje de Felder y Soloman, que consta de 44 preguntas, concluyendo que los estudiantes tienen una predominancia de estilo de aprendizaje visual, por lo que su preferencia es aprender mediante gráficos, diagramas, frente a la expresión verbal.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Estrategias de enseñanza

Los docentes desempeñan un papel fundamental en la formación académica de los estudiantes, y para ello, es imprescindible que hagan uso de diversas estrategias, herramientas y recursos pedagógicos que faciliten la asimilación de nuevos conocimientos. En este contexto, la aplicación de estrategias de enseñanza adquiere una relevancia primordial, ya que estas permiten garantizar un aprendizaje dinámico, participativo y significativo dentro del aula (Xiao, 2018). Dichas estrategias no solo buscan transmitir información, sino que también favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas, el pensamiento crítico y la capacidad de aplicar lo aprendido en diversos contextos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no puede reducirse únicamente a la exposición de contenidos, sino que debe considerar una serie de elementos que faciliten la comprensión, retención y aplicación del conocimiento. En este sentido, las estrategias de enseñanza se convierten en herramientas clave que permiten a los docentes diseñar experiencias educativas adaptadas a las características y necesidades de sus estudiantes. Por ello, resulta esencial examinar distintas definiciones que nos ayuden a comprender con mayor claridad este concepto y su impacto en el ámbito educativo.

Según Valencia-Martínez (2016), las estrategias de enseñanza pueden ser concebidas como un conjunto de herramientas pedagógicas, métodos y recursos didácticos empleados por los docentes con el propósito de favorecer la adquisición de aprendizajes en los estudiantes. Estas estrategias no solo influyen en la transmisión de

contenidos académicos, sino que también contribuyen a la formación de hábitos de estudio y trabajo en los alumnos. Por esa razón, la correcta elección de una estrategia específica debe estar en función del tipo de contenido que se pretende impartir, por lo que su planificación y diseño previo resulta esencial para adaptarlas a las necesidades, características y niveles de los estudiantes.

Además, la efectividad de las estrategias de enseñanza está estrechamente relacionada con la capacidad del docente para aplicarlas de manera consciente y flexible. No se trata solo de seleccionar una estrategia de manera arbitraria, sino de evaluar su pertinencia y adaptabilidad a la dinámica del aula. Esto implica considerar factores como los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus ritmos de trabajo, sus intereses y sus conocimientos previos. Al tomar en cuenta estos elementos, los docentes pueden diseñar experiencias educativas que realmente potencien el aprendizaje y lo conviertan en un proceso significativo.

Por otro lado, Jiménez Corona (2013) define las estrategias de enseñanza como un conjunto de procedimientos que abarcan diversas técnicas, operaciones y actividades diseñadas con el propósito de alcanzar objetivos de aprendizaje previamente establecidos. En este sentido, la implementación de estas estrategias no solo busca la transmisión de información, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades como la autonomía, la resolución de problemas y el pensamiento reflexivo. Al emplear estrategias bien estructuradas, los docentes pueden motivar a los estudiantes a participar activamente en su proceso de aprendizaje y a desarrollar una actitud crítica ante los contenidos que estudian.

De manera similar, Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) enfatizan que estas estrategias corresponden a procedimientos utilizados por el docente de forma reflexiva y flexible con la finalidad de fomentar el aprendizaje significativo en los estudiantes. Esto implica que no se trata únicamente de aplicar técnicas de manera mecánica, sino de seleccionar aquellas estrategias que permitan generar en los alumnos una comprensión profunda de los contenidos y su aplicabilidad en diferentes contextos. Un aprendizaje significativo es aquel que no se limita a la memorización, sino que permite establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los saberes previos de los estudiantes, facilitando así su retención y uso en situaciones futuras.

Asimismo, Zapata-Gómez (2016c) plantea que las estrategias de enseñanza comprenden todas aquellas acciones llevadas a cabo por el docente con la intención de propiciar un aprendizaje efectivo en los estudiantes. Estas acciones, que requieren planificación y control por parte del maestro, presentan un grado considerable de complejidad, ya que deben integrar diversos medios y recursos que faciliten la enseñanza y aseguren que los objetivos educativos sean alcanzados de manera progresiva. Entre estos recursos se incluyen herramientas tecnológicas, material didáctico, dinámicas grupales y estrategias de evaluación formativa que permitan monitorear el progreso de los estudiantes y ajustar la enseñanza según sus necesidades.

Además, es importante señalar que la selección de estrategias de enseñanza debe estar alineada con los enfoques pedagógicos actuales. En la actualidad, modelos como el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza colaborativa y la gamificación han demostrado ser efectivos para mejorar la motivación y el desempeño de los estudiantes. Estas metodologías ponen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y lo convierten en un participante activo de su propia educación.

En función de las definiciones expuestas, es posible concluir que las estrategias de enseñanza constituyen un conjunto de métodos, procedimientos y técnicas cuidadosamente seleccionadas por los docentes con el fin de optimizar el aprendizaje de los estudiantes. A través de su implementación adecuada, no solo se busca que los alumnos adquieran nuevos conocimientos, sino que también se promueve su capacidad de aplicar lo aprendido en diferentes situaciones, lo que contribuye al logro de objetivos educativos a corto y largo plazo.

Finalmente, el éxito de las estrategias de enseñanza depende en gran medida de la capacidad del docente para evaluar su impacto y realizar los ajustes necesarios en función de los resultados obtenidos. Una enseñanza efectiva no es estática, sino que requiere una revisión constante de las metodologías empleadas y una disposición a innovar para responder a los desafíos del entorno educativo actual. En este sentido, el rol del docente no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también implica la creación de un ambiente de aprendizaje enriquecedor, dinámico y adaptado a las necesidades individuales de cada estudiante.

2.3.2. Las estrategias de enseñanza en una clase de instrumento musical

El proceso de enseñanza de un instrumento musical es una actividad que requiere estrategias pedagógicas especializadas para garantizar que el estudiante no solo adquiera habilidades técnicas, sino que también desarrolle sensibilidad artística, creatividad y comprensión musical. En este contexto, las estrategias de enseñanza juegan un papel fundamental al facilitar el aprendizaje del instrumento mediante metodologías adaptadas a las características individuales del alumno.

Las estrategias de enseñanza pueden definirse como procedimientos, técnicas y recursos que orientan el aprendizaje, favorecen la participación activa y promueven la construcción significativa del conocimiento (Díaz-Barriga & Hernández-Rojas, 2002). En el caso de la educación musical, estas estrategias deben considerar aspectos como la técnica instrumental, la expresividad, la interpretación y la teoría musical, con el objetivo de formar músicos competentes y autónomos.

Según Valencia-Martínez (2016), las estrategias de enseñanza en música deben diseñarse de manera flexible y adaptativa, tomando en cuenta las necesidades y habilidades de cada estudiante. En este sentido, la enseñanza de un instrumento musical implica el uso de métodos estructurados y personalizados que permitan al estudiante progresar gradualmente en su dominio del instrumento.

Como es sabido, los estudiantes de música realizan la mayor parte del aprendizaje de sus obras en soledad, donde deben decidir cómo organizar su práctica y qué estrategias utilizar para aprender sus obras (Capistrán-Gracia, 2017a).

La tarea más importante del profesor de instrumento, en los primeros años de formación profesional de sus estudiantes, consiste en enseñarles estrategias efectivas en su aprendizaje, estableciendo rutinas de estudio productivas y saludables. De esta forma, ellos podrán obtener mejores resultados de forma progresiva. Gradualmente, el profesor deberá enseñar y promover el desarrollo de habilidades metacognitivas en sus estudiantes, de tal manera que éstos aprendan a aprender y lleguen a ser independientes (Hallam, 2001a).

2.3.2.1. Métodos y enfoques en la enseñanza instrumental

A lo largo de la historia, se han desarrollado diversos métodos pedagógicos para la enseñanza de instrumentos musicales, cada uno con un enfoque particular en el aprendizaje y desarrollo del músico. Algunos de los métodos más reconocidos incluyen:

2.3.2.1.1. El método Suzuki: Desarrollado por Shinichi Suzuki, este método se basa en la idea de que la música se aprende de manera similar a la lengua materna, mediante la imitación, la repetición y la escucha constante. Según Suzuki (1983), el talento musical se desarrolla mediante un entorno enriquecido y una enseñanza adecuada, y no depende únicamente de una condición innata.

2.3.2.1.2. El método Kodály: Creado por Zoltán Kodály, este enfoque enfatiza el desarrollo de la musicalidad a través del canto, la educación auditiva y el solfeo. Según Kodály (1974), el entrenamiento auditivo favorece una interpretación instrumental más profunda al fortalecer la conexión del estudiante con la música.

2.3.2.1.3. El método Orff-Schulwerk: Karl Orff propuso un enfoque basado en la exploración y experimentación musical a través del movimiento, la percusión y la improvisación. Para Orff (1978), el aprendizaje musical debe desarrollarse de forma natural y lúdica, mediante experiencias que estimulen la creatividad del estudiante.

2.3.2.1.4. El método Dalcroze: Desarrollado por Émile Jaques-Dalcroze, este método enfatiza la relación entre el cuerpo y la música mediante el uso del ritmo y el movimiento. Jaques-Dalcroze (1921) afirma que la educación rítmica contribuye a interiorizar la música y a desarrollar una interpretación instrumental más expresiva.

2.3.2.2. Estrategias específicas en la enseñanza instrumental

Dentro de una clase de instrumento musical, los docentes pueden emplear diversas estrategias para optimizar el proceso de aprendizaje. Algunas de las más efectivas incluyen:

2.3.2.2.1. Modelado y demostración: Según Vygotsky (1978), el aprendizaje se facilita cuando los estudiantes observan y replican las acciones de un modelo

competente. En la enseñanza instrumental, el docente puede tocar fragmentos musicales para ilustrar la técnica, la articulación y la interpretación expresiva.

2.3.2.2.2. Repetición deliberada: Ericsson et al. (1993) introdujeron el concepto de "práctica deliberada", que se refiere a una práctica estructurada con metas específicas. En la enseñanza de un instrumento, esto implica la repetición sistemática de pasajes musicales con corrección constante de errores.

2.3.2.2.3. Uso de tecnología y recursos audiovisuales: En la actualidad, las herramientas digitales han revolucionado la enseñanza musical. Plataformas como YouTube, aplicaciones de metrónomo y software de notación musical permiten a los estudiantes mejorar su precisión rítmica y su comprensión teórica (Burnard, 2012).

2.3.2.2.4. Aprendizaje basado en la improvisación: Según Pressing (1988), la improvisación es una estrategia clave para desarrollar la creatividad y la fluidez musical. En una clase de instrumento, permitir que los estudiantes improvisen sobre escalas o progresiones armónicas fortalece su capacidad de expresión y comprensión musical.

2.3.2.2.5. Estrategias de enseñanza colaborativa: La música es un arte que se nutre de la interacción entre músicos. Según Johnson y Johnson (1999), el aprendizaje cooperativo fomenta la motivación y el desarrollo de habilidades sociales. En una clase de instrumento, se pueden organizar ensambles, dúos o grupos de cámara para promover el aprendizaje entre pares.

Las estrategias de enseñanza en una clase de instrumento musical son fundamentales para garantizar que los estudiantes no solo adquieran destrezas técnicas, sino que también desarrollen un entendimiento profundo de la música. La combinación de métodos pedagógicos tradicionales con enfoques innovadores permite a los docentes adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje significativo y motivador. En este sentido, la enseñanza instrumental no debe centrarse únicamente en la ejecución mecánica del instrumento, sino en la formación integral del músico, fomentando la creatividad, la expresividad y el amor por la música.

2.3.3. Las estrategias para una práctica efectiva en una clase de instrumento musical

La práctica instrumental es un pilar fundamental en la formación de cualquier músico. Sin embargo, no basta con dedicar muchas horas al estudio del instrumento si no se emplean estrategias adecuadas para optimizar el aprendizaje. Una práctica efectiva requiere métodos organizados y estructurados que permitan la adquisición progresiva de habilidades técnicas, expresivas y cognitivas. Según Hallam (2001a), la eficacia de la práctica depende no solo del tiempo invertido, sino también de la calidad del enfoque y de la planificación estratégica adoptada por el estudiante.

En este sentido, las estrategias de práctica deben enfocarse en la automatización de la técnica, la interiorización de la estructura musical y el desarrollo de la expresividad artística. De acuerdo con Ericsson et al. (1993), la práctica deliberada se caracteriza por objetivos específicos y retroalimentación continua, factores fundamentales para el desarrollo de la experticia musical.

Para lograr un estudio eficiente, es necesario establecer una planificación estructurada. Según Jørgensen (2004), una práctica organizada y consciente favorece el autocontrol del estudiante y permite aprovechar mejor el tiempo de estudio. En este sentido, se pueden seguir las siguientes estrategias:

2.3.3.1. Definir objetivos claros

El establecimiento de objetivos claros en la práctica musical es esencial para optimizar el aprendizaje y la adquisición de habilidades. McPherson y Renwick (2001) enfatizan que una sesión de práctica efectiva debe contar con una meta específica, ya sea mejorar la digitación, perfeccionar la articulación o desarrollar la expresividad en una pieza determinada. Esta estrategia ayuda a focalizar la atención y a medir el progreso de manera objetiva.

Según Jørgensen (2004), establecer objetivos concretos y realistas favorece la motivación y la eficiencia durante la práctica. Asimismo, Hallam (1997) destaca que la claridad en los propósitos de estudio permite a los músicos evitar la repetición mecánica y promover una mayor conciencia sobre los aspectos técnicos y expresivos de su interpretación.

Además, Gaunt (2008) señala que los estudiantes que estructuran su práctica con metas bien definidas logran una mayor autonomía y un sentido de responsabilidad sobre su propio desarrollo musical. En este sentido, la planificación y el establecimiento de objetivos específicos no solo benefician la ejecución instrumental, sino que también potencian la autoconfianza y la autorregulación del aprendizaje.

2.3.3.2. Dividir el repertorio en secciones

Dividir el repertorio en secciones es una estrategia ampliamente recomendada para mejorar la eficiencia del estudio musical. Barry (2007) afirma que el estudio por secciones favorece la concentración y facilita la identificación y corrección de errores. Este enfoque facilita la memorización y reduce la fatiga mental, lo que contribuye a una práctica más productiva.

Lehmann et al. (2007) explican que el aprendizaje de fragmentos pequeños permite a los músicos interiorizar los patrones rítmicos y melódicos de manera más precisa, favoreciendo la automatización de la ejecución. Además, Chaffin et al. (2002) sugieren que la segmentación del repertorio ayuda a consolidar la memoria musical y a fortalecer la confianza en la interpretación.

Por otro lado, Ericsson et al. (1993) argumentan que la práctica deliberada, que incluye la división de piezas en secciones y la repetición enfocada en detalles específicos, es un factor determinante en la adquisición de la pericia musical. Este método permite a los músicos abordar dificultades técnicas de manera progresiva y con un nivel de atención más elevado.

Finalmente, según Nielsen (2001), la fragmentación del repertorio combinada con la repetición consciente es clave para el desarrollo de habilidades interpretativas de alto nivel, ya que los músicos experimentados suelen organizar la práctica en unidades significativas, lo que favorece la retención y la expresividad musical.

2.3.3.3. Establecer tiempos de práctica equilibrados

La distribución del tiempo de práctica es un factor crucial en la eficiencia del aprendizaje musical. Establecer tiempos equilibrados permite a los músicos optimizar su rendimiento sin caer en la fatiga o en la sobrecarga cognitiva. Según Ericsson et al.

(1993), la práctica deliberada resulta más eficaz cuando se organiza en sesiones estructuradas con pausas adecuadas, en lugar de períodos extensos y agotadores.

Investigaciones en psicología del aprendizaje musical han demostrado que sesiones cortas y enfocadas son más efectivas que períodos prolongados de práctica sin interrupciones (Lehmann et al., 2007). De acuerdo con Hallam (1997), distribuir la práctica en bloques de trabajo concentrado con descansos breves favorece la consolidación del aprendizaje y reduce el agotamiento.

Por otro lado, Jørgensen (2004) enfatiza que practicar durante períodos prolongados sin pausas puede generar tensión física, disminuir la motivación y afectar la concentración a largo plazo. En este sentido, McPherson y Zimmerman (2011) sugieren que una planificación adecuada del tiempo de estudio, incluyendo pausas estratégicas, contribuye a una mejor retención de la información y a un progreso más constante en la interpretación musical.

Además, Nielsen (2001) explica que los músicos expertos organizan su práctica en intervalos de tiempo equilibrados, combinando períodos de trabajo intenso con descansos para maximizar la eficiencia. Esta estrategia es respaldada por Chaffin et al. (2002), quienes señalan que una distribución estructurada del tiempo permite reforzar la memoria musical y mejorar la precisión interpretativa.

2.3.3.4. Práctica lenta y controlada

La práctica lenta y controlada es una de las estrategias más efectivas para el desarrollo de la precisión y el control motriz en la interpretación musical. Según Galamian (1962), la práctica lenta incrementa la conciencia sobre el control motriz y favorece la precisión de la ejecución. Este enfoque permite identificar errores, mejorar la afinación y perfeccionar la coordinación entre ambas manos en instrumentos como el violín y el piano.

Chaffin et al. (2002) señalan que la práctica a baja velocidad favorece la consolidación de la memoria muscular y la comprensión estructural de la obra. Del mismo modo, Hallam (1997) destaca que reducir la velocidad de ejecución ayuda a los

músicos a interiorizar patrones técnicos con mayor profundidad antes de aumentar progresivamente el tempo.

Por otro lado, Sloboda (2005) menciona que los intérpretes expertos emplean la práctica lenta como una herramienta fundamental en su proceso de aprendizaje, ya que contribuye a automatizar el control técnico sin sacrificar la precisión rítmica ni expresiva.

2.3.3.5. Uso del metrónomo

El uso del metrónomo es una herramienta clave para mejorar la precisión rítmica y la estabilidad del tempo en la interpretación musical. Hodges y Sebald (2011) afirman que el trabajo con metrónomo ayuda a internalizar el pulso y favorece una ejecución más precisa y coordinada.

Lehmann et al. (2007) explican que el entrenamiento con metrónomo es especialmente útil en los primeros niveles de aprendizaje, ya que fomenta la regularidad del pulso y mejora la sincronización entre los diferentes elementos de la ejecución. Además, Jørgensen (2004) destaca que su uso gradual, combinando sesiones con y sin metrónomo, favorece el desarrollo de una pulsación interna estable sin depender exclusivamente del dispositivo.

Según Klickstein (2009), el metrónomo puede emplearse para desarrollar precisión rítmica y resistencia interpretativa mediante incrementos progresivos de velocidad y un control estable del tempo. Sin embargo, Nielsen (2001) advierte que su uso excesivo puede limitar la expresividad, por lo que recomienda integrarlo estratégicamente en la práctica diaria.

2.3.3.6. Cambio de ritmo y articulación

Variar el ritmo y la articulación en los ejercicios técnicos es una estrategia efectiva para mejorar la flexibilidad interpretativa y el dominio del instrumento. Klickstein (2009) afirma que variar la acentuación y el ritmo en pasajes técnicos puede mejorar la precisión y el control de la ejecución.

Chaffin et al. (2002) explican que los cambios rítmicos ayudan a los intérpretes a fortalecer la memoria muscular y a abordar fragmentos complejos con mayor seguridad. Asimismo, Ericsson et al. (1993) mencionan que la variación en los patrones de articulación mejora la adaptabilidad técnica y previene la mecanización excesiva de la interpretación.

Por su parte, Hallam (1997) sugiere que incorporar diferentes articulaciones—como legato, staccato y détaché—en los ejercicios técnicos contribuye a un mejor desarrollo del fraseo musical y de la expresividad. Además, Sloboda (2005) destaca que los intérpretes avanzados suelen emplear esta estrategia para reforzar la precisión en la ejecución de pasajes rápidos y mejorar su agilidad en el instrumento.

2.3.3.7. El papel de la metacognición en la práctica instrumental

La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje, juega un papel crucial en la práctica musical. Según Hallam (2001a), las habilidades metacognitivas permiten evaluar el progreso y ajustar de manera estratégica la práctica instrumental. Esta habilidad permite a los músicos regular su estudio, identificar estrategias eficientes y mejorar la retención del material aprendido.

2.3.3.7.1. Autoevaluación constante

La autoevaluación es una herramienta fundamental para el desarrollo musical, ya que permite a los intérpretes identificar errores y áreas de mejora. Según Duke et al. (2009), grabar y analizar la propia interpretación facilita la detección de imprecisiones técnicas y expresivas y contribuye al desarrollo de la autoconciencia musical.

Jørgensen (2004) sostiene que la autoevaluación fomenta una práctica más efectiva al permitir que los músicos analicen su desempeño desde una perspectiva objetiva. De manera similar, Chaffin et al. (2002) explican que los músicos expertos utilizan estrategias de autoevaluación para ajustar su interpretación y perfeccionar detalles técnicos y expresivos.

Además, Ericsson et al. (1993) argumentan que la autoevaluación frecuente es una característica distintiva de los intérpretes altamente capacitados, quienes revisan su progreso de manera crítica y ajustan su práctica con base en sus observaciones.

2.3.3.7.2. Uso de diarios de práctica

El uso de diarios de práctica es una estrategia efectiva para fomentar la metacognición y mejorar la organización del estudio. McPherson y Renwick (2001) afirman que el registro sistemático del estudio permite observar el progreso e identificar patrones de aprendizaje, lo que facilita ajustar las estrategias de práctica. Esto permite a los músicos identificar hábitos de práctica efectivos y realizar ajustes en función de su desempeño.

Según Lehmann et al. (2007), los diarios de práctica no solo ayudan a monitorear el tiempo de estudio, sino que también fomentan la reflexión sobre las estrategias utilizadas, promoviendo una mayor conciencia del proceso de aprendizaje. De manera similar, Nielsen (2001) enfatiza que los músicos que documentan su progreso son más propensos a establecer metas realistas y a desarrollar un enfoque estructurado en su estudio.

Hallam (1997) destaca que el registro escrito permite a los estudiantes reconocer sus fortalezas y debilidades, lo que facilita la toma de decisiones estratégicas para mejorar su interpretación. En este sentido, la escritura reflexiva se convierte en una herramienta poderosa para consolidar el aprendizaje y fomentar el pensamiento crítico en la práctica musical.

2.3.3.7.3. Estrategias de visualización

Imaginar mentalmente la ejecución de una pieza contribuye a mejorar la memoria musical y la concentración (Palmer, 1997).

Según Zimmerman (1998), la práctica efectiva se podría definir como una actividad cíclica organizada en tres grandes dimensiones: preparación (métodos que preceden a los esfuerzos de aprendizaje), control de ejecución (métodos que ocurren durante los esfuerzos de aprendizaje) y autoredireccionamiento (métodos que ocurren después de los esfuerzos de aprendizaje). Cada fase o dimensión del ciclo

autorregulatorio (preparación, control de ejecución y autoredireccionamiento) involucra el uso de estrategias de práctica efectiva específicas. Sin embargo, no son estrategias fijas, sino que deberán ser seleccionadas por el estudiante de acuerdo con un contexto o situación.

2.3.4. Dimensiones de estrategias de enseñanza

El aprendizaje musical requiere un alto nivel de autorregulación, ya que los músicos deben gestionar de manera autónoma su práctica, monitorear su desempeño y realizar ajustes constantes para mejorar su ejecución. Según Zimmerman (2000), la autorregulación es un proceso cíclico que involucra tres fases principales: planificación (fase de preparación), ejecución (fase de desempeño) y autorreflexión (fase de autoevaluación y ajuste). Este modelo ha sido ampliamente estudiado en el contexto educativo y aplicado a disciplinas artísticas como la música (McPherson & Zimmerman, 2002; Nielsen, 2008).

La capacidad de un músico para regular su propio aprendizaje está estrechamente relacionada con su motivación, disciplina y uso de estrategias efectivas de práctica. Ericsson et al. (1993) argumentan que los músicos expertos no solo practican más horas, sino que también emplean estrategias autorregulatorias avanzadas para optimizar su tiempo y esfuerzo. En este sentido, el ciclo autorregulatorio de Zimmerman proporciona un marco teórico sólido para comprender cómo los músicos pueden mejorar su desempeño de manera autónoma.

2.3.4.1. Fase de preparación o planificación

La fase de planificación es el punto de partida del ciclo autorregulatorio y es crucial para el éxito en el aprendizaje musical. Según Zimmerman (2002), los estudiantes con altos niveles de autorregulación establecen metas claras, seleccionan estrategias adecuadas y activan conocimientos previos antes de iniciar cualquier actividad de aprendizaje. En el contexto musical, esta fase determina la eficacia del tiempo de práctica y la calidad del progreso en la interpretación de un instrumento. Investigaciones como la de Jørgensen (2004) han señalado que los estudiantes que formulan metas concretas y establecen un plan detallado de acción presentan una mayor motivación y compromiso con la práctica musical.

2.3.4.1.1. Horario específico de práctica

El tema del tiempo en la práctica musical es una cuestión controvertida. Aunque algunos estudios empíricos no han podido demostrar una relación directa y lineal entre la cantidad de tiempo de práctica y el nivel de logro alcanzado, muchos investigadores coinciden en que la práctica sostenida y deliberada es un factor clave en la adquisición de habilidades motoras y en el desarrollo musical (Capistrán-Gracia, 2017d).

Ericsson et al. (1993) introdujeron el concepto de "práctica deliberada", destacando que no es solo la cantidad de horas dedicadas a la práctica lo que determina el nivel de maestría en una disciplina, sino la calidad y estructura de dicha práctica. En este sentido, la organización de un horario específico para la práctica musical es esencial para optimizar el aprendizaje y garantizar una evolución progresiva en la técnica y la interpretación.

Investigaciones como las de Sloboda et al. (1996) han demostrado que los músicos expertos tienden a distribuir sus sesiones de práctica en bloques regulares, con períodos de descanso estratégicamente programados para maximizar la retención y consolidación del aprendizaje. Del mismo modo, Hallam (1997) sugiere que la práctica efectiva no solo implica tocar repetidamente una pieza, sino incluir estrategias de análisis, segmentación del repertorio, y variaciones en el enfoque de estudio.

Por otro lado, Lehmann y Jørgensen (2012) sostienen que la regularidad en la práctica es un factor determinante en el éxito musical, ya que permite desarrollar automatismos en la ejecución y fortalecer la memoria muscular. Estos autores también resaltan la importancia de adaptar la duración y estructura del tiempo de estudio a las características individuales del aprendiz, evitando la fatiga mental y física que puede derivarse de sesiones excesivamente prolongadas.

En el ámbito de la educación musical, McPherson y Renwick (2001) identifican que los estudiantes que establecen un horario sistemático de práctica tienden a desarrollar una mayor autodisciplina y hábitos de estudio más eficientes en comparación con aquellos que practican de manera esporádica. Además, los hallazgos de Barry y Hallam (2002) sugieren que la planificación y registro del tiempo de

práctica ayuda a los músicos a monitorear su progreso y ajustar sus estrategias de estudio de manera autónoma.

2.3.4.1.2. Objetivos precisos a largo, mediano y corto plazo

La práctica musical es más efectiva cuando está dirigida sobre la base de la realización de tareas específicas y el logro de objetivos estructurados en diferentes plazos. Establecer objetivos claros y realistas no solo incrementa la persistencia del estudiante, sino que también motiva el desarrollo de estrategias eficaces y fomenta una mayor concentración en la actividad musical (Zimmerman & Schunk, 2011). En el ámbito del aprendizaje autorregulado, diversos estudios han demostrado que la planificación de metas a corto, mediano y largo plazo es un factor determinante en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje (McPherson & Zimmerman, 2002).

Según Locke y Latham (1990), la teoría de la fijación de metas establece que los objetivos bien definidos y desafiantes, pero alcanzables, mejoran el rendimiento, ya que proporcionan dirección y sirven como punto de referencia para evaluar el progreso. En el contexto musical, esto significa que los estudiantes deben establecer objetivos específicos en cada fase de su formación, asegurando una progresión estructurada y efectiva.

En la mayoría de los casos, el objetivo a largo plazo para un estudiante de música consiste en preparar y perfeccionar un repertorio determinado para su presentación en un recital, examen o audición. Para lograrlo, es esencial descomponer este objetivo en una serie de pasos progresivos. Barry y Hallam (2002) señalan que la estructuración del aprendizaje mediante objetivos intermedios ayuda a los estudiantes a mantener la motivación y a desarrollar hábitos de práctica más eficientes.

Así, el maestro y el estudiante deben establecer objetivos a corto plazo (por ejemplo, metas semanales enfocadas en mejorar una sección específica de una pieza o trabajar en aspectos técnicos concretos), que a su vez permitan alcanzar objetivos a mediano plazo (por ejemplo, el dominio de una obra completa en un mes). Esta metodología facilita la consolidación del aprendizaje y permite realizar ajustes en función del progreso individual (Lehmann et al., 2007).

Capistrán-Gracia (2017d) resalta que la planificación estructurada de los objetivos de estudio en música no solo optimiza el tiempo de práctica, sino que también favorece el desarrollo de la autonomía del estudiante. Además, investigaciones como la de Jørgensen (2004) enfatizan que los músicos que trabajan con metas bien definidas tienden a desarrollar una mayor autoconfianza y compromiso con su formación musical.

2.3.4.1.3. Utilización de un diario o bitácora para anotar dudas preguntas u observaciones

El uso de un diario o bitácora como herramienta de apoyo en la práctica musical es una estrategia efectiva para mejorar el aprendizaje autorregulado. Según Schunk y Zimmerman (1998), la metacognición—que incluye la planificación, supervisión y evaluación del propio aprendizaje—es fundamental para el desarrollo de habilidades avanzadas. Llevar un registro escrito de las experiencias de práctica permite a los estudiantes reflexionar sobre su progreso, identificar áreas de mejora y formular preguntas específicas para discutir con su maestro. La investigación en educación musical ha demostrado que los estudiantes que emplean diarios de práctica desarrollan una mayor conciencia de su propio proceso de aprendizaje. McPherson y Renwick (2001) encontraron que los músicos jóvenes que documentan regularmente sus sesiones de práctica pueden monitorear mejor su evolución y establecer estrategias más efectivas para mejorar su desempeño. Esta autoevaluación promueve una práctica más estructurada y eficiente, ya que los estudiantes aprenden a detectar patrones en sus dificultades y a diseñar soluciones específicas.

Además, estudios como los de Ericsson et al. (1993) destacan que los músicos expertos no solo practican más horas, sino que también emplean estrategias de autorreflexión y evaluación continua. El uso de una bitácora facilita este tipo de pensamiento crítico al obligar al estudiante a externalizar sus procesos mentales y evaluar su propio progreso de manera objetiva.

Capistrán-Gracia (2017d) enfatiza que el registro sistemático de la práctica musical ayuda a reforzar la autonomía del estudiante, ya que le permite tomar decisiones informadas sobre su entrenamiento. Asimismo, Hallam (2001a) sugiere que los estudiantes que registran sus dudas y observaciones en una bitácora tienen

interacciones más productivas con sus maestros, pues pueden discutir puntos específicos en lugar de depender de la memoria inmediata.

En términos prácticos, una bitácora puede incluir detalles como los objetivos de cada sesión, las dificultades encontradas, estrategias utilizadas para superarlas, preguntas para el maestro y reflexiones sobre el avance general. Esta herramienta no solo mejora la organización del estudio, sino que también fortalece la motivación y el compromiso con el proceso de aprendizaje (Lehmann et al., 2007).

2.3.4.1.4. Especificación del tiempo de práctica para cada objetivo

El rendimiento académico y musical de un estudiante universitario depende en gran medida de una adecuada gestión y organización del tiempo de estudio y práctica. La planificación estructurada del tiempo no solo mejora la eficiencia del aprendizaje, sino que también contribuye a la reducción del estrés y la ansiedad asociados con la acumulación de tareas (Marchena et al., 2007). En este sentido, la especificación del tiempo de práctica para cada objetivo es una estrategia fundamental dentro del proceso de autorregulación del aprendizaje.

Zimmerman (2002) señala que los estudiantes con altos niveles de autorregulación del aprendizaje establecen metas concretas y distribuyen su tiempo de estudio de manera estratégica, ajustando su planificación en función del progreso y las dificultades encontradas. En el ámbito musical, esta estrategia es clave, ya que la repetición mecánica sin una distribución consciente del tiempo puede derivar en una práctica ineficaz y en la perpetuación de errores (McPherson & Renwick, 2001).

Ericsson et al. (1993) enfatizan que la práctica deliberada, es decir, aquella que se enfoca en la mejora de habilidades específicas mediante una planificación rigurosa, es lo que diferencia a los músicos expertos de los amateurs. En este sentido, asignar un tiempo específico a cada objetivo dentro de una sesión de estudio ayuda a optimizar el aprendizaje y a garantizar una evolución progresiva en el dominio de un instrumento. Capistrán-Gracia (2017d) subraya que la gestión del tiempo en la práctica musical no solo debe centrarse en la cantidad de horas, sino en la calidad de la atención y el enfoque durante cada sesión. Así, establecer tiempos diferenciados para el

calentamiento, la revisión de repertorio, la práctica técnica y la interpretación global permite un desarrollo más equilibrado de las habilidades musicales.

Además, la literatura sobre psicología del aprendizaje sugiere que los períodos de práctica intensiva deben complementarse con descansos estratégicos para evitar la fatiga y potenciar la retención de la información. Kahneman (2011) indica que el rendimiento cognitivo tiende a disminuir con el tiempo si no se implementan pausas adecuadas, lo cual es especialmente relevante en la práctica musical, donde la concentración sostenida es esencial para la adquisición de habilidades motoras finas.

2.3.4.1.5. Control del tiempo de práctica

El control del tiempo de práctica es una estrategia esencial dentro del proceso de autorregulación del aprendizaje musical. Llevar un registro detallado del tiempo de estudio permite a los estudiantes evaluar su progreso, identificar áreas de mejora y ajustar su planificación en función de los resultados obtenidos. De acuerdo con Marchena et al. (2007), una adecuada gestión del tiempo contribuye significativamente al rendimiento académico y artístico, ya que permite establecer rutinas efectivas y reducir la procrastinación.ç

El uso de diarios o bitácoras de estudio es una herramienta recomendada para la autorregulación del aprendizaje. Jaramillo-España (2016a) destaca que llevar un registro del tiempo de práctica ayuda a los estudiantes a organizar sus ideas, fijar metas concretas y supervisar su propio avance. Además, este tipo de registro fomenta la reflexión metacognitiva, permitiendo al estudiante analizar sus estrategias de estudio y ajustarlas en función de sus necesidades y objetivos.

En el ámbito musical, la importancia de documentar el tiempo de práctica ha sido ampliamente respaldada por la literatura. Según McPherson y Zimmerman (2011), los músicos que registran sus sesiones de práctica y las analizan posteriormente tienden a desarrollar una mayor conciencia de su progreso y a implementar estrategias de aprendizaje más efectivas. Además, Ericsson et al. (1993) sostienen que la práctica deliberada—caracterizada por la planificación intencional y la supervisión del progreso—es fundamental para alcanzar niveles de maestría en cualquier disciplina artística.

Otro aspecto clave del control del tiempo de práctica es la distribución equilibrada del esfuerzo. Según Kahneman (2011), la atención y el rendimiento cognitivo disminuyen con el tiempo si no se implementan pausas adecuadas. En este sentido, la planificación del tiempo de estudio debe considerar tanto períodos de trabajo concentrado como momentos de descanso para optimizar la retención de la información y evitar la fatiga mental y física.

2.3.4.1.6. Anotación de la digitación

La anotación de la digitación en la partitura es una estrategia fundamental dentro del proceso de autorregulación del aprendizaje musical. Los músicos talentosos suelen utilizar esta técnica para optimizar su interpretación, reducir errores y mejorar la fluidez en la ejecución (Capistrán-Gracia, 2017a). De acuerdo con estudios sobre aprendizaje instrumental, los intérpretes que desarrollan hábitos de anotación estructurada en sus partituras logran un progreso más eficiente y sostenible en su práctica (McPherson & Renwick, 2001).

El proceso de anotación no solo se limita a la digitación, sino que también incluye otros aspectos técnico-musicales, como los arcos en instrumentos de cuerda, la dirección del aire en instrumentos de viento y los patrones de articulación en teclados y percusión. Según Hallam (2001a), los estudiantes que personalizan sus partituras con indicaciones específicas logran una mayor automatización de los movimientos, lo que les permite concentrarse en la expresividad y la interpretación musical.

Zimmerman (2002) señala que la autorregulación en el aprendizaje musical implica la planificación, el monitoreo y la evaluación de estrategias. En este sentido, la anotación de digitaciones actúa como una herramienta metacognitiva que ayuda a los músicos a anticipar dificultades técnicas y a encontrar soluciones prácticas antes de la ejecución. Esta práctica también ha sido destacada en estudios de Ericsson et al. (1993), quienes afirman que la práctica deliberada—es decir, aquella que es consciente, estructurada y orientada a la mejora continua—es un factor determinante en la adquisición de la experticia musical.

Además, la neurociencia del aprendizaje musical ha demostrado que la repetición de patrones motores junto con señales visuales, como las anotaciones en la partitura, facilita la consolidación de la memoria muscular y la retención a largo plazo (Lehmann & Gruber, 2006). Este aspecto es crucial en la interpretación instrumental, donde la ejecución fluida depende de la coordinación precisa entre la visión, la motricidad y la audición interna.

2.3.4.1.7. Aislar los pasajes difíciles

Aislar los pasajes difíciles para practicarlos por separado es una de las estrategias más efectivas en el aprendizaje musical, ya que permite enfocarse en la solución de problemas específicos antes de integrar el fragmento dentro de la obra completa (Maynard, 2006). Esta técnica no solo ayuda a superar dificultades técnico-musicales, sino que también facilita la memorización y el refinamiento de la interpretación (Hallam, 2001a).

Según Lehmann y Jørgensen (2012), los músicos expertos suelen fragmentar su práctica en secciones pequeñas para abordar los desafíos de manera focalizada y eficiente. Este enfoque se alinea con la teoría de la práctica deliberada de Ericsson et al. (1993), quienes argumentan que la mejora del desempeño depende de la repetición estructurada y la retroalimentación constante sobre los errores.

Además, investigaciones en psicología cognitiva han demostrado que la práctica segmentada mejora la consolidación de la memoria motora y la retención a largo plazo (Chaffin et al., 2002). En este sentido, McPherson y Renwick (2001) destacan que los músicos que practican mediante la fragmentación estratégica muestran un mayor control sobre la precisión rítmica, la digitación y la expresividad.

La efectividad de esta estrategia también se relaciona con la forma en que el cerebro procesa la información musical. Estudios de Zatorre et al. (2007) sugieren que el entrenamiento de secciones específicas refuerza las conexiones neuronales en las áreas asociadas con la coordinación motora y la percepción auditiva, optimizando la automatización de los movimientos.

Finalmente, Zimmerman (2002) enfatiza que la autorregulación en la práctica musical implica la capacidad de identificar y aislar los desafíos para abordarlos de manera metódica. De esta manera, el estudiante no solo mejora su técnica, sino que

también desarrolla una mayor autoconfianza y autonomía en su proceso de aprendizaje.

2.3.4.1.8. Planificar la interpretación musical antes de practicar

La planificación de la interpretación antes de comenzar la práctica es un proceso fundamental en la enseñanza y aprendizaje de la música. Este enfoque permite al músico desarrollar una comprensión holística de la pieza, facilitando una ejecución más estructurada y eficiente (Capistrán-Gracia, 2017a). Según Hallam (2001a), los músicos expertos dedican tiempo a la previsualización mental de la obra, identificando sus principales desafíos técnicos y expresivos antes de tocarla físicamente.

Lehmann et al. (2007) argumentan que la planificación anticipada favorece la organización del estudio, permitiendo que el intérprete establezca metas claras y estrategias de abordaje adecuadas para cada sección de la pieza. Este proceso está en línea con la teoría de la práctica deliberada de Ericsson et al. (1993), que enfatiza la importancia de la preparación consciente para maximizar la efectividad del aprendizaje.

Asimismo, Chaffin et al. (2002) destacan la relevancia de la representación mental en la interpretación musical. Su investigación sobre pianistas avanzados muestra que aquellos que visualizan y analizan la estructura de la obra antes de tocarla logran una mayor fluidez y estabilidad en la ejecución. Esta representación mental no solo ayuda a anticipar dificultades técnicas, sino que también fortalece la memoria y la expresividad interpretativa.

Desde una perspectiva neurocientífica, estudios de Zatorre y Halpern (2005) han demostrado que el cerebro activa las mismas áreas motoras y auditivas al imaginar una pieza musical que al ejecutarla físicamente. Esto sugiere que la planificación mental contribuye a la consolidación de habilidades motoras y al refinamiento interpretativo sin necesidad de un contacto directo con el instrumento.

Por otro lado, McPherson y Renwick (2001) resaltan que la planificación previa permite a los estudiantes desarrollar un enfoque más reflexivo sobre su proceso de aprendizaje, fomentando la autorregulación y la toma de decisiones estratégicas en

la práctica. De este modo, el músico se convierte en un agente activo de su propio desarrollo técnico y artístico.

2.3.4.1.9. Analizar la partitura de manera formal y armónica

El análisis formal y armónico de una partitura es una herramienta fundamental en la formación de músicos, ya que permite comprender la estructura interna de una obra y facilita su interpretación. Estudios empíricos han demostrado que los músicos profesionales con una amplia preparación suelen planificar su interpretación a partir del análisis musical previo a la práctica, lo que incide positivamente en la calidad de su ejecución (Hallam, 2001b).

Según Herrera-Cedillo y Cremades-Andreu (2014), llevar a cabo un análisis formal y armónico de las obras de estudio no solo contribuye a una comprensión más profunda, sino que también favorece la memorización, ya que los intérpretes pueden establecer relaciones lógicas entre las secciones musicales. Lehmann et al. (2007) coinciden en que el análisis estructural de una partitura ayuda a la segmentación del material musical, permitiendo al intérprete organizar su estudio de manera eficiente y enfocarse en los elementos clave de la obra.

Por otro lado, Chaffin et al. (2002) explican que los músicos expertos utilizan el análisis formal para desarrollar "marcadores" en su interpretación, lo que les permite recordar la obra con mayor precisión y seguridad. Este enfoque cognitivo se relaciona con las estrategias de memorización utilizadas por pianistas concertistas, quienes identifican puntos de referencia en la partitura que les ayudan a estructurar su interpretación.

Desde una perspectiva pedagógica, McPherson y Gabrielsson (2002) destacan que los estudiantes que aprenden a analizar las piezas desde su estructura armónica y formal tienden a desarrollar una mayor independencia interpretativa y una mejor comprensión estilística. Esto se debe a que el análisis les proporciona un marco conceptual que les permite tomar decisiones interpretativas más informadas y creativas.

Neurocientíficamente, estudios de Zatorre y Halpern (2005) han evidenciado que la representación mental de la estructura musical activa redes neuronales

especializadas en la percepción del lenguaje y la memoria de trabajo, lo que sugiere que el análisis musical puede mejorar la retención y la fluidez en la ejecución.

2.3.4.1.10. Anotaciones en la partitura sobre los aspectos que quiero mejorar o corregir

Realizar anotaciones en la partitura es una estrategia clave utilizada por músicos avanzados para optimizar su estudio y mejorar la interpretación. Capistrán-Gracia (2017c) señala que esta práctica permite a los intérpretes identificar con claridad los aspectos técnicos y expresivos que requieren atención, facilitando así una práctica más eficiente y dirigida.

En investigaciones sobre estrategias de aprendizaje musical, Hallam (2001a) destaca que los músicos expertos utilizan la partitura no solo como un documento de referencia, sino como una herramienta activa de trabajo en la que registran indicaciones sobre digitación, dinámicas, articulaciones y otros elementos expresivos. De manera similar, Lehmann y Jørgensen (2012) explican que los estudiantes de música que hacen anotaciones en sus partituras tienden a desarrollar una mayor autonomía en su aprendizaje, pues organizan mejor su estudio y pueden enfocarse en detalles específicos que requieren ajuste.

Desde una perspectiva cognitiva, Chaffin et al. (2002) afirman que las anotaciones en la partitura ayudan a estructurar la memoria musical, ya que los intérpretes establecen "puntos de anclaje" que refuerzan la retención y recuperación de la información durante la ejecución. Además, McPherson y Renwick (2001) subrayan que los estudiantes que emplean esta técnica muestran una mayor capacidad para identificar errores y aplicar estrategias correctivas de manera efectiva.

Por otra parte, estudios en pedagogía musical han encontrado que el uso de anotaciones fomenta una práctica deliberada más consciente. Ericsson et al. (1993) sugieren que el aprendizaje experto depende en gran medida de la capacidad del estudiante para evaluar su propio desempeño y realizar ajustes continuos, algo que las anotaciones en la partitura facilitan al permitir una retroalimentación inmediata.

2.3.4.1.11. Diseñar estrategias para vencer las dificultades técnicas o musicales

En un primer momento, sobre la base de su conocimiento y su experiencia, el profesor establecerá las estrategias de práctica necesarias para que el estudiante aprenda las obras y supere las dificultades técnico-musicales. Gradualmente, el instructor animará a sus estudiantes a analizar la música desde el punto de vista de sus dificultades técnico-musicales, y a seleccionar y/o diseñar estrategias de práctica efectiva. El objetivo final es que ellos identifiquen los retos y desarrollen estrategias por sí mismos de acuerdo con sus necesidades (Capistrán-Gracia, 2017d).

Como afirman Teixeira-Dos Santos y Hentschke (2011), es a través de actividades creadas a partir de las necesidades personales que los músicos somos capaces de vencer las dificultades y encontrar maneras alternativas para preparar nuestro repertorio. En este sentido, McPherson y Davidson (2002) destacan la importancia de la autonomía en el aprendizaje musical, argumentando que los estudiantes que desarrollan estrategias propias para abordar las dificultades logran un progreso más significativo en comparación con aquellos que dependen exclusivamente de la instrucción del maestro.

Además, investigaciones sobre la práctica instrumental efectiva sugieren que los músicos deben adoptar un enfoque metacognitivo en su estudio, reflexionando sobre los problemas técnicos y aplicando soluciones específicas para superarlos (Lehmann et al., 2007). Por ejemplo, Chaffin et al. (2002) señalan que los intérpretes expertos utilizan estrategias como la segmentación del repertorio, el cambio de tempo, la práctica mental y la variación de dinámica para abordar dificultades específicas en una obra.

Ericsson et al. (1993) introducen el concepto de "práctica deliberada", el cual enfatiza la importancia de establecer metas claras, recibir retroalimentación y realizar ajustes constantes en la ejecución musical. En este marco, Hallam (2001a) señala que la capacidad de diseñar estrategias efectivas para superar problemas técnicos está directamente relacionada con el desarrollo de la experticia musical.

Por otra parte, Jørgensen (2004) argumenta que los estudiantes que integran estrategias activas de resolución de problemas en su rutina de estudio logran una mayor

retención del repertorio y una interpretación más confiable en el escenario. Asimismo, Creech y Hallam (2011) resaltan la importancia del rol del maestro como facilitador en este proceso, promoviendo la independencia del estudiante en la toma de decisiones sobre su práctica.

2.3.4.2. Fase de control de ejecución

En esta fase se realiza la actividad de práctica instrumental propiamente dicha. Durante la ejecución, es fundamental que el estudiante mantenga la concentración y utilice estrategias de aprendizaje eficaces. Zimmerman (1998) plantea que los dos principales procesos involucrados en la autorregulación de la práctica son la autobservación (monitoreo continuo del desempeño) y el autocontrol (capacidad para ajustar estrategias en función del progreso). Según McPherson y Renwick (2001), los músicos más avanzados no solo ejecutan mecánicamente, sino que implementan estrategias que optimizan su rendimiento, favoreciendo una práctica deliberada y eficiente.

2.3.4.2.1. Practicar una sección a la vez

Practicar una sección a la vez es una estrategia fundamental en el aprendizaje instrumental, ya que permite a los estudiantes concentrarse en fragmentos específicos de la obra, mejorando así la precisión técnica y la calidad interpretativa (Hallam, 1997). Según Nielsen (2001), esta estrategia es característica de los músicos con altos niveles de autorregulación, ya que les permite identificar y corregir errores antes de integrar la sección en la obra completa.

Chaffin et al. (2002) sostienen que fragmentar una pieza y trabajar por secciones facilita la consolidación de la memoria estructural, lo que permite a los intérpretes recordar con mayor facilidad la organización de la obra. En un estudio realizado por McPherson (2005), se observó que los músicos que dividen su práctica en segmentos logran un aprendizaje más profundo en comparación con aquellos que practican la obra completa sin interrupciones.

Por otro lado, Klickstein (2009) explica que la práctica por secciones es especialmente útil en obras complejas, ya que permite que el estudiante se enfoque en aspectos específicos como digitación, articulación y fraseo. Lehmann et al. (2007)

argumentan que los músicos expertos combinan la práctica por secciones con la integración progresiva del repertorio, lo que optimiza la memorización y la interpretación fluida.

Además, estudios de Ericsson et al. (1993) destacan que la práctica deliberada**,** es decir, aquella que se enfoca en mejorar debilidades específicas, es un factor clave en el desarrollo de la maestría musical. En este sentido, Barry y Hallam (2002) sugieren que practicar por secciones permite a los músicos centrarse en la resolución de problemas técnicos sin comprometer la interpretación global de la obra.

2.3.4.2.2. Practicar sus piezas de principio a fin sin parar

Si bien la segmentación es crucial en la etapa inicial del aprendizaje instrumental, también es necesario integrar la obra en su totalidad para lograr una interpretación fluida y expresiva. Capistrán-Gracia (2017d) señala que tocar la pieza completa contribuye a consolidar su estructura global, permitiendo al músico desarrollar una visión holística de la obra y mejorar la continuidad interpretativa.

Según Lehmann et al. (2007), esta estrategia es fundamental para evaluar la fluidez de la interpretación, detectar debilidades técnicas o expresivas y realizar ajustes en tiempo real. En esta línea, Klickstein (2009) enfatiza que alternar entre la práctica segmentada y la interpretación completa ayuda a integrar de manera efectiva las diferentes secciones de la obra, asegurando una ejecución coherente y musicalmente convincente.

Por otro lado, McPherson (2005) destaca que la interpretación sin pausas fortalece la resistencia mental y física del músico, aspecto esencial para el desempeño en conciertos o audiciones. Ericsson et al. (1993) sostienen que la práctica deliberada de la obra completa permite identificar puntos críticos donde la ejecución tiende a fallar, favoreciendo un trabajo más enfocado en esas áreas.

Además, Chaffin et al. (2002) explican que tocar la obra en su totalidad facilita el desarrollo de la memoria estructural y narrativa**,** lo que ayuda al intérprete a organizar mentalmente el discurso musical. A su vez, Hallam (1997) menciona que

esta estrategia es clave para mejorar la resistencia interpretativa y la concentración, lo que resulta en ejecuciones más seguras y expresivas.

Por último, Barry y Hallam (2002) recomiendan que los músicos realicen interpretaciones completas de sus piezas en condiciones similares a las de una presentación, con el fin de reducir el estrés escénico y mejorar la confianza en su desempeño. En este sentido, la combinación de práctica fragmentada y ejecución continua permite un aprendizaje más sólido y una interpretación más natural y artística.

2.3.4.2.3. Practicar de manera piramidal

La práctica piramidal es una estrategia acumulativa en la que se estudia una sección pequeña y se van agregando progresivamente nuevas partes hasta completar la obra. Según Nielsen (2001), este método permite construir la interpretación de manera controlada, asegurando una integración progresiva de los elementos técnicos y musicales. Al trabajar de esta manera, el estudiante refuerza el aprendizaje secuencial y evita errores por sobrecarga cognitiva.

Chaffin et al. (2002) afirman que esta estrategia es particularmente útil para fortalecer la memoria a largo plazo, ya que permite consolidar cada fragmento antes de añadir nuevas secciones, lo que reduce la posibilidad de olvidar pasajes al interpretar la obra completa. Además, Klickstein (2009) menciona que la práctica piramidal ayuda a desarrollar la seguridad interpretativa, dado que cada sección se afianza gradualmente en el proceso de aprendizaje.

Ericsson et al. (1993) sostienen que este tipo de práctica se relaciona con la práctica deliberada, ya que implica un enfoque consciente en la mejora progresiva de la interpretación. Al dividir el estudio en pequeñas secciones, se facilita la corrección de errores y la automatización de patrones técnicos. Lehmann et al. (2007) resaltan que esta estrategia también permite una mejor conexión entre la memoria motriz y auditiva, lo que contribuye a una ejecución más fluida y natural.

Por otro lado, McPherson y Renwick (2001) sugieren que la práctica piramidal es especialmente efectiva para los músicos en formación, pues evita la monotonía y la fatiga mental al introducir variaciones constantes en la sesión de estudio. De igual forma, Hallam (2001a) explica que este método favorece la atención sostenida y la

metacognición, ya que obliga al estudiante a reflexionar sobre la relación entre las distintas partes de la obra.

Finalmente, Barry y Hallam (2002) destacan que la práctica piramidal es útil en la preparación para presentaciones en público, pues permite desarrollar una interpretación integral y reducir la ansiedad escénica. Al incorporar nuevas secciones de manera gradual, el músico adquiere mayor confianza y control sobre la ejecución de la obra completa.

2.3.4.2.4. Practicar la última frase, luego la penúltima, luego la antepenúltima, etc.

La práctica inversa, también conocida como práctica retrógrada, es una estrategia que consiste en estudiar la última sección de una pieza musical antes que las anteriores, avanzando progresivamente hacia el inicio. Berr (2010) propone este enfoque como una herramienta eficaz para mejorar la retención de los pasajes finales, los cuales suelen recibir menos atención en comparación con los inicios de las obras.

Ericsson et al. (1993) encontraron que los músicos expertos utilizan este método para equilibrar la calidad de interpretación en toda la obra y evitar la fatiga acumulativa que suele manifestarse en los primeros compases. Asimismo, Chaffin et al. (2002) destacan que esta estrategia contribuye a la seguridad interpretativa, ya que los intérpretes se familiarizan con los momentos finales de la pieza, reduciendo la ansiedad escénica asociada al cierre de la interpretación.

Según Hallam (2001a), la práctica inversa también favorece la memorización estructurada, permitiendo que el estudiante construya asociaciones más sólidas entre las diferentes secciones de la obra. De esta manera, se refuerzan los puntos de enlace entre frases musicales, facilitando una mayor fluidez en la ejecución. Klickstein (2009) señala que este enfoque mejora la resistencia mental, ya que obliga al músico a mantener la concentración en cada una de las secciones sin depender de la familiaridad con el inicio de la pieza.

Lehmann et al. (2007) indican que los músicos que emplean esta estrategia desarrollan un mayor control sobre su interpretación, pues evitan la tendencia a tocar los primeros compases con mayor seguridad mientras que los finales presentan

debilidades. Además, McPherson y Renwick (2001) destacan que la práctica inversa contribuye a la metacognición del estudiante, ya que le permite analizar la estructura de la obra desde una perspectiva diferente, fomentando una comprensión más profunda del material musical.

Por último, Barry y Hallam (2002) explican que este método puede ser combinado con otras estrategias, como la práctica lenta y el uso del metrónomo, para maximizar su efectividad. Aseguran que esta combinación permite consolidar la técnica y la expresividad, garantizando una interpretación homogénea desde el primer hasta el último compás.

2.3.4.2.5. Practicar partiendo de una sección en el centro e ir añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza

El estudio de una obra desde su sección central y expandiéndola progresivamente en ambas direcciones es una estrategia efectiva para desarrollar una comprensión más profunda de su estructura y mejorar la fluidez interpretativa. Capistrán-Gracia (2017d) enfatiza que este método ayuda a superar la tendencia a mecanizar la ejecución desde el inicio de la pieza, permitiendo una aproximación más equilibrada y consciente del material musical.

Hallam (2001a) señala que los estudiantes que aplican esta técnica suelen desarrollar una mayor flexibilidad interpretativa, ya que deben conectar las secciones con mayor atención a la coherencia musical y técnica. Además, (Chaffin et al., 2002), destacan que este enfoque favorece la memorización jerárquica, ayudando a los músicos a establecer puntos de referencia internos dentro de la obra, lo que facilita su recuperación en caso de fallos en la interpretación.

Según McPherson y Renwick (2001), la práctica desde el centro de una pieza permite abordar los pasajes técnicamente más exigentes sin la fatiga acumulativa de los primeros compases, lo que resulta particularmente útil para obras de gran extensión o dificultad. En esta línea, Klickstein (2009) sugiere que este método es beneficioso para el desarrollo de la resistencia mental, ya que obliga al músico a mantener un alto nivel de concentración al ensamblar progresivamente la estructura completa de la obra.

Lehmann et al. (2007) enfatizan que esta técnica no solo ayuda a mejorar la fluidez interpretativa, sino que también potencia la expresividad, pues el músico aprende a conectar las frases con una mayor conciencia del discurso musical. Por otro lado, Barry y Hallam (2002) proponen combinar esta estrategia con la práctica lenta y la variación del tempo para reforzar la seguridad técnica y expresiva en cada una de las secciones integradas.

Finalmente, Ericsson et al. (1993) sostienen que los músicos expertos suelen recurrir a este tipo de prácticas estructuradas para optimizar su tiempo de estudio y lograr interpretaciones más consistentes en contextos de alto rendimiento. De este modo, practicar partiendo del centro y expandiéndolo gradualmente no solo mejora la ejecución técnica, sino que también fortalece la seguridad interpretativa y la resistencia en la performance.

2.3.4.2.6. Practicar lentamente

La práctica lenta es una estrategia fundamental en el desarrollo instrumental, ya que permite una mayor precisión en la ejecución y una comprensión más profunda de la estructura musical. Galamian (1962) sostiene que este enfoque es una de las herramientas más valiosas para mejorar la precisión y el control motriz, ya que, al reducir la velocidad de ejecución, el intérprete puede enfocarse en la correcta colocación de los dedos, la calidad del sonido y la coordinación entre ambas manos.

Por su parte, Capistrán-Gracia (2017a) destaca que la práctica lenta permite consolidar patrones motores y detectar errores técnicos antes de que estos se conviertan en hábitos difíciles de corregir. Este método también favorece la automatización de movimientos eficientes, lo que se traduce en una ejecución más sólida a velocidades normales. En este sentido, Lehmann et al. (2007) subrayan que practicar lentamente ayuda a reforzar la memoria muscular y auditiva, facilitando la interiorización de la obra y reduciendo la dependencia de la partitura.

Klickstein (2009) recomienda la práctica lenta para desarrollar conciencia auditiva y un control muscular refinado, enfatizando que este método permite a los músicos mejorar aspectos como la entonación, la articulación y la dinámica. Barry y Hallam (2002) añaden que la práctica a baja velocidad fomenta una mayor sensibilidad

interpretativa, permitiendo al músico trabajar con detalle las inflexiones expresivas y la conexión entre frases musicales.

Además, Ericsson et al. (1993) argumentan que los intérpretes expertos recurren frecuentemente a la práctica lenta como una forma de perfeccionamiento deliberado, ya que este método les permite realizar ajustes minuciosos en la técnica y la interpretación. McPherson y Renwick (2001) explican que alternar entre la práctica lenta y la velocidad normal facilita la transición a un tempo de ejecución fluido y seguro, evitando la tensión excesiva y el nerviosismo en presentaciones en vivo.

Por último, Chaffin et al. (2002) sugieren que combinar la práctica lenta con la atención consciente y la visualización mental fortalece la conexión entre la mente y el cuerpo, lo que mejora la seguridad y la confianza en la interpretación. Así, la práctica lenta no solo ayuda a corregir errores y mejorar la técnica, sino que también potencia la musicalidad y la expresividad en la ejecución.

2.3.4.2.7. Practicar los pasajes rápidos con distintos ritmos

La práctica de pasajes rápidos con variaciones rítmicas es una estrategia ampliamente utilizada para mejorar la precisión, la fluidez y el control técnico en la interpretación musical. Jaramillo-España (2016b) menciona que cambiar la rítmica de los pasajes rápidos no solo ayuda a mejorar la fluidez y la articulación, sino que también favorece una mayor independencia y coordinación entre los dedos. Al alterar los patrones rítmicos, los músicos pueden enfocarse en los movimientos individuales y mejorar la uniformidad de la digitación.

Desde una perspectiva cognitiva, Chaffin et al. (2002) explican que esta estrategia fortalece la memoria motriz, promoviendo una ejecución más estable y precisa. Al trabajar un pasaje en ritmos variados, el intérprete crea múltiples representaciones neuromusculares del mismo material, lo que facilita su recuperación en situaciones de estrés, como en presentaciones en vivo o en exámenes. Lehmann y McArthur (2002) destacan que esta técnica también reduce la propensión a errores, ya que obliga al músico a adaptarse a diferentes velocidades y acentos, lo que refuerza el control sobre la digitación y la articulación.

Por su parte, Sloboda (2000) enfatiza que el uso de ritmos variados en la práctica mejora la sincronización entre ambas manos y ayuda a superar dificultades

técnicas específicas, como los cambios de posición o los saltos de cuerda en instrumentos de cuerda frotada y pulsada. En la misma línea, Galamian (1962) recomienda trabajar pasajes rápidos con diferentes combinaciones de ritmos y acentos para desarrollar un dominio más sólido y una mayor seguridad en la interpretación.

Ericsson et al. (1993) sostienen que los músicos expertos emplean este método como parte del entrenamiento deliberado, ya que permite aislar problemas técnicos y solucionarlos de manera eficiente. Además, McPherson y Renwick (2001) sugieren que integrar este tipo de práctica en las rutinas diarias no solo mejora la velocidad y la claridad, sino que también contribuye al desarrollo de una interpretación más expresiva y controlada.

Finalmente, Barry y Hallam (2002) señalan que practicar con variaciones rítmicas fomenta una mayor conciencia auditiva, lo que ayuda a afinar la percepción del fraseo y la dinámica. Así, esta estrategia no solo es útil para mejorar la técnica, sino que también enriquece la musicalidad y la expresividad del intérprete.

2.3.4.2.8. Practicar exagerando las articulaciones

El énfasis en las articulaciones durante la práctica puede mejorar la expresividad, el control técnico y la precisión rítmica en la interpretación musical. Capistrán-Gracia (2017d) recomienda este enfoque para resolver pasajes difíciles, ya que permite identificar problemas de digitación y ejecución que pueden pasar desapercibidos en una práctica más convencional.

Desde una perspectiva cognitiva, Hodges y Sebald (2011) sugieren que una exageración temporal de las articulaciones no solo clarifica la intención interpretativa, sino que también refuerza la memoria muscular, ayudando al músico a consolidar patrones motores con mayor eficacia. Lehmann et al. (2007) explican que esta estrategia permite un mejor control del fraseo, ya que obliga al intérprete a enfocarse en cada nota de manera individual antes de integrarla en un discurso musical más fluido.

En el ámbito del entrenamiento técnico, Galamian (1962) señala que exagerar las articulaciones durante la práctica ayuda a mejorar la coordinación entre ambas manos, especialmente en instrumentos de cuerda y teclado. De manera similar, Flesch

(1939) recomienda este método para violinistas, argumentando que enfatizar los cambios de arco y los ataques de cada nota puede fortalecer la claridad en la ejecución y evitar el arrastre innecesario de notas.

Desde una perspectiva pedagógica, McPherson y Renwick (2001) sostienen que los estudiantes que practican con una exageración deliberada de las articulaciones tienden a desarrollar una mayor conciencia de los detalles interpretativos. Esto se traduce en una ejecución más matizada y expresiva cuando la articulación se normaliza en la interpretación final. Barry y Hallam (2002) destacan que esta técnica es particularmente útil en la enseñanza musical, ya que permite corregir problemas de dicción en instrumentos de viento y mejorar la articulación en la técnica pianística.

Además, Ericsson et al. (1993) señalan que los músicos expertos utilizan este método como parte del entrenamiento deliberado, lo que les permite perfeccionar detalles técnicos y estilísticos de manera sistemática. En esta misma línea, Jaramillo-España (2016b) menciona que exagerar las articulaciones puede ser beneficioso para el desarrollo del control dinámico, ya que facilita la diferenciación entre acentos y notas débiles dentro de una frase musical.

Finalmente, Chaffin et al. (2002) explican que esta estrategia también contribuye a la prevención de errores en la interpretación, ya que obliga al músico a concentrarse en la claridad de cada nota y a evitar imprecisiones técnicas. Así, la exageración de las articulaciones no solo fortalece la ejecución técnica, sino que también favorece una interpretación más expresiva y consciente.

2.3.4.2.9. Practicar con metrónomo aumentando gradualmente la velocidad

El uso del metrónomo es una estrategia fundamental en el entrenamiento musical, ya que permite desarrollar la precisión rítmica, mejorar la coordinación motora y fortalecer la memoria temporal de la obra. Jaramillo-España (2016b) explica que incrementar progresivamente la velocidad con metrónomo permite internalizar el tempo correcto sin sacrificar la calidad de la ejecución, asegurando que cada nota se mantenga en su lugar dentro de la estructura rítmica general.

Desde una perspectiva cognitiva, Lehmann et al. (2007) destacan que esta técnica favorece la estabilidad rítmica y previene la aceleración involuntaria en la interpretación, un error común entre músicos en proceso de aprendizaje. Además, enfatizan que trabajar con un metrónomo ayuda a consolidar la sincronización entre ambas manos y mejorar la fluidez en pasajes técnicamente exigentes.

Por otro lado, Ericsson et al. (1993) subrayan que los músicos expertos utilizan la práctica con metrónomo dentro del entrenamiento deliberado, estableciendo incrementos controlados de velocidad para optimizar su rendimiento sin generar tensión muscular innecesaria. Hallam (2001a) añade que esta estrategia es particularmente útil en pasajes rápidos, ya que permite un desarrollo progresivo de la destreza sin comprometer la exactitud del fraseo ni la relajación en la ejecución.

Desde un enfoque pedagógico, Barry y Hallam (2002) sostienen que los estudiantes que practican con metrónomo desde etapas tempranas tienden a desarrollar una percepción más precisa del pulso, lo que se traduce en una ejecución más sólida en ensambles y actuaciones en vivo. Galamian (1962) recomienda el uso del metrónomo en combinación con otras estrategias, como la práctica rítmica variada, para evitar la dependencia excesiva del aparato y fomentar una sensación interna del tiempo más orgánica.

En el ámbito de la neurociencia, Altenmüller y Schlaug (2013) explican que la práctica con metrónomo activa regiones cerebrales involucradas en el procesamiento temporal y la planificación motriz, fortaleciendo la conexión entre el sistema auditivo y el sistema motor. Esto es esencial para mejorar la coordinación rítmica, especialmente en instrumentos que requieren independencia entre ambas manos, como el piano o la batería.

Por último, McPherson (2005) señala que la práctica con metrónomo no solo mejora la precisión técnica, sino que también ayuda a los músicos a desarrollar resistencia y control mental, elementos clave para interpretar obras de gran exigencia física y emocional. Sloboda (2000) enfatiza que la paciencia en el proceso de aumentar la velocidad gradualmente es crucial para evitar errores que puedan convertirse en hábitos difíciles de corregir.

2.3.4.2.10. Crear mapas mentales para entender la obra

El uso de mapas mentales es una estrategia metacognitiva que facilita la comprensión estructural de una obra musical. Shockley (1997) indica que la elaboración de estos diagramas permite establecer conexiones entre la estructura teórica y sonora, ayudando al intérprete a visualizar el desarrollo temático, armónico y rítmico de la pieza.

Desde una perspectiva educativa, McPherson (2005) sugiere que esta técnica es particularmente útil para la organización del material musical y la memorización a largo plazo, ya que permite identificar patrones y jerarquías dentro de la composición. Sloboda (2000) refuerza esta idea al señalar que los músicos que utilizan representaciones visuales de la obra tienden a recordar mejor las secciones difíciles y anticipar cambios estructurales con mayor facilidad.

En el ámbito de la psicología del aprendizaje, Ericsson et al. (1993) explican que los mapas mentales pueden servir como una herramienta dentro del entrenamiento deliberado, ya que ayudan a los músicos a establecer objetivos de estudio más claros y a distribuir de manera eficiente su tiempo de práctica. Lehmann y Davidson (2002) añaden que la representación gráfica de la obra permite una mejor integración entre la memoria visual, auditiva y motriz, optimizando el proceso de interpretación.

Desde el punto de vista neurocientífico, Altenmüller y Schlaug (2013) sostienen que la combinación de estímulos visuales y auditivos durante el aprendizaje musical fortalece la activación de redes neuronales asociadas a la memoria implícita y explícita. Esto es crucial para la ejecución de piezas de gran complejidad, en las que el intérprete debe mantener una visión global de la obra sin perder la precisión en los detalles.

A nivel práctico, Galamian (1962) recomienda la elaboración de mapas mentales como una estrategia para superar bloqueos interpretativos, ya que permite a los músicos analizar la estructura de la obra desde una perspectiva no lineal. Barry y Hallam (2002) coinciden en que esta técnica fomenta una mayor autonomía en el aprendizaje, permitiendo que los intérpretes identifiquen relaciones entre las distintas secciones y adapten su estudio según sus necesidades específicas.

2.3.4.2.11. Practicar los pasajes mentalmente creando en su mente una interpretación ideal

La práctica mental es una estrategia ampliamente reconocida en el ámbito musical por sus beneficios en el aprendizaje y consolidación de repertorio. Según Capistrán-Gracia (2017a), la ejercitación mental no solo favorece el crecimiento musical, sino que también promueve habilidades metacognitivas de orden superior, facilitando la preparación para una presentación.

En este sentido, Palmer (2005) señala que la visualización de una interpretación ideal permite a los músicos anticipar errores, mejorar la planificación motriz y reforzar la memoria musical sin la necesidad de tocar físicamente el instrumento. De igual forma, Lehmann y Ericsson (1997) explican que la práctica mental ayuda a la automatización de procesos cognitivos asociados con la ejecución musical, permitiendo a los intérpretes realizar ajustes finos en su interpretación sin estar limitados por la fatiga física.

La combinación de práctica real y mental es recomendada por múltiples estudios. Rubin-Rabson (1941) ya sugería que los músicos que alternan entre estas dos formas de estudio tienden a memorizar con mayor rapidez y a ejecutar con mayor seguridad. Más recientemente, Brown et al. (2014) han demostrado que la práctica mental, cuando se realiza con un alto grado de concentración, refuerza la consolidación de la memoria a largo plazo y contribuye a la precisión rítmica y técnica.

Desde la perspectiva de la neurociencia, Lotze y Halsband (2006) han identificado que los procesos cerebrales activados durante la práctica mental son prácticamente los mismos que aquellos utilizados en la ejecución real. En estudios con imágenes de resonancia magnética funcional (fMRI), se ha observado que las regiones motoras del cerebro se activan de manera similar cuando los músicos imaginan tocar un pasaje musical y cuando lo interpretan físicamente, lo que confirma la efectividad de esta técnica para el aprendizaje motor.

Otro beneficio significativo de la práctica mental es su capacidad para limitar las distracciones y mejorar la concentración. Chaffin et al. (2002) sugieren que los músicos que incorporan la ejercitación mental en su rutina de estudio tienden a

mantener un mayor enfoque durante los ensayos y presentaciones, lo que resulta en ejecuciones más seguras y expresivas. McPherson y Renwick (2001) añaden que la práctica mental puede ayudar a reducir la ansiedad escénica, ya que permite a los intérpretes ensayar mentalmente situaciones de concierto y prepararse para responder con confianza a diferentes escenarios.

Finalmente, la ejercitación mental también es útil para la corrección de errores y el refinamiento interpretativo. Klickstein (2009) recomienda que los músicos visualicen cada detalle de la ejecución, incluyendo la digitación, la dinámica y la articulación, para reforzar una representación mental precisa de la obra y minimizar inconsistencias en la interpretación.

2.3.4.2.12. Practicar sin su instrumento simulando los movimientos que haría al practicar

La simulación de los movimientos sin el instrumento es una técnica efectiva que permite a los músicos reforzar la memoria motriz y mejorar la precisión de su ejecución. Según Capistrán-Gracia (2017d), esta estrategia ayuda a consolidar la memorización de pasajes complejos al enfocarse en la visualización de los gestos sin la distracción del sonido.

Desde la perspectiva de la neurociencia musical, Nielsen (2001) explica que la visualización activa de los movimientos mejora la coordinación motriz, ya que involucra las mismas regiones cerebrales responsables del control motor durante la ejecución real. De manera similar, Lotze et al. (2003), mediante estudios con resonancia magnética funcional (fMRI), demostraron que la práctica sin instrumento activa áreas como la corteza motora suplementaria y el cerebelo, esenciales para la planificación del movimiento.

Esta estrategia también favorece la automatización de patrones motores, lo que es crucial para la interpretación fluida de pasajes técnicamente exigentes. Lehmann y Ericsson (1997) sostienen que la práctica mental combinada con la simulación motriz potencia la anticipación de movimientos, lo que se traduce en una ejecución más segura y precisa.

Un aspecto clave de esta técnica es su utilidad en la prevención de lesiones. Ackerman y Adams (2004) mencionan que los músicos que practican de forma excesiva pueden desarrollar fatiga muscular o incluso lesiones por sobreuso, como la tendinitis. La simulación de movimientos ofrece una alternativa para mantener la práctica activa sin someter los músculos a un esfuerzo constante.

Además, la práctica sin el instrumento es especialmente útil en situaciones donde no es posible acceder al mismo. McPherson y Renwick (2001) indican que los músicos que emplean esta técnica pueden continuar su entrenamiento en contextos como viajes, antes de una presentación o incluso en momentos de descanso, manteniendo la preparación sin necesidad de un ensayo formal.

Por último, estudios sobre aprendizaje motor sugieren que la combinación de práctica física y mental optimiza el rendimiento. Driskell et al. (1994) realizaron un metaanálisis en el que concluyeron que los atletas y músicos que practican mentalmente con simulación de movimientos tienen un mejor desempeño

2.3.4.3. Fase de Autoredireccionamiento o autorreflexión

Durante esta fase, el estudiante valora su desempeño, analiza los resultados obtenidos y trata de explicarse las razones de su éxito o dificultades. Según Panadero & Alonso-Tapia (2013b), este proceso permite que los estudiantes justifiquen las causas de su desempeño con base en su estilo atribucional, lo que influye en su motivación y capacidad de autorregulación. La forma en que los estudiantes atribuyen sus resultados, ya sea a factores internos como el esfuerzo y la estrategia utilizada o a factores externos como la dificultad de la tarea, determina las emociones que experimentan, lo que a su vez impacta su disposición para seguir mejorando.

La última fase de la práctica es crucial, ya que determina las condiciones para el reinicio del proceso de aprendizaje. Capistrán-Gracia (2017d) enfatiza que los estudiantes de música no solo necesitan confirmar si han mejorado, sino también seleccionar la estrategia más adecuada en caso de que no haya progreso. Esto les permite enfrentar con éxito los retos técnico-musicales y ajustar sus métodos de estudio de manera más efectiva.

El autoredireccionamiento implica una evaluación crítica de la práctica y la toma de decisiones estratégicas para optimizar el aprendizaje. Zimmerman (1989) sostiene que la autoevaluación consiste en comparar el desempeño personal con un estándar o meta, lo que puede hacerse con base en criterios temporales o absolutos. Esta comparación permite al estudiante realizar ajustes en sus estrategias de estudio y establecer objetivos realistas y alcanzables.

Desde la perspectiva de la autorregulación del aprendizaje, McPherson y Zimmerman (2011) proponen que los músicos exitosos exhiben un alto grado de metacognición y autoconciencia de su desempeño, lo que les permite realizar ajustes estratégicos durante la práctica. La autoevaluación no solo fortalece la autonomía del estudiante, sino que también fomenta la resiliencia ante la frustración, ya que les ayuda a entender que el progreso en la interpretación musical es un proceso gradual.

Estudios en cognición musical han demostrado que los músicos que incorporan la reflexión en su práctica muestran una mejora significativa en su rendimiento. Jørgensen (2004) argumenta que la capacidad de evaluar críticamente la práctica y hacer ajustes informados distingue a los músicos altamente efectivos de aquellos que tienen un progreso más lento. Asimismo, Hallam (2001a) sugiere que los estudiantes que reflexionan sobre su aprendizaje tienen una mayor capacidad de adaptación a nuevos repertorios y desafíos técnicos.

Por otro lado, la autorreflexión no solo se centra en los aspectos técnicos, sino también en la interpretación y expresión musical. Chaffin et al. (2002) encontraron que los músicos experimentados integran procesos de reflexión en sus sesiones de práctica para mejorar la comunicación emocional en su interpretación. Esto demuestra que la fase de autoredireccionamiento no solo optimiza la técnica, sino que también refuerza la capacidad expresiva del músico.

2.3.4.3.1. Videograbación y audiograbación de su ejecución evaluando los resultados

El uso de videograbaciones y audiograbaciones como herramienta de autoevaluación ha demostrado ser una estrategia altamente efectiva en el desarrollo musical. Según Capistrán-Gracia (2017b), estas estrategias permiten al estudiante determinar su progreso y seleccionar las estrategias más adecuadas para superar los desafíos técnico-musicales.

La grabación de la ejecución proporciona un registro objetivo del desempeño del estudiante, lo que le permite analizar aspectos como la precisión rítmica, la afinación, la calidad del sonido y la expresividad musical. McPherson y Renwick (2001) sostienen que esta práctica fomenta la reflexión metacognitiva, ya que el músico puede identificar errores, reconocer fortalezas y tomar decisiones informadas sobre su estudio.

Además, Hallam (2001a) señala que el uso de grabaciones incrementa la conciencia crítica del estudiante respecto a su interpretación, permitiéndole comparar su desempeño con estándares profesionales o con versiones previas de su ejecución. Esta comparación facilita el establecimiento de metas de mejora y promueve una práctica más dirigida y eficiente.

Desde una perspectiva psicológica, Chaffin et al. (2002) explican que la revisión de grabaciones ayuda a consolidar la memoria musical y a mejorar la planificación interpretativa. Además, permite al estudiante desarrollar una mayor autoeficacia, ya que al notar progresos en su desempeño, refuerza su confianza y motivación para seguir practicando.

Estudios en pedagogía musical también destacan que la grabación es una estrategia que promueve la autorregulación del aprendizaje. Zimmerman (2002) sostiene que los estudiantes que utilizan herramientas de autoevaluación como la videograbación tienden a desarrollar un mayor grado de autonomía en su aprendizaje, lo que se traduce en una mejora significativa en su rendimiento.

Por otro lado, la grabación no solo es útil en el ámbito individual, sino que también se ha aplicado en entornos de enseñanza colectiva. Woody (2006) destaca que en contextos grupales, el análisis de grabaciones permite a los estudiantes desarrollar habilidades de escucha crítica, mejorando así su percepción auditiva y su capacidad para interpretar en conjunto.

2.3.4.3.2. Retroalimentación sobre su ejecución por amigos o compañeros

La retroalimentación por parte de amigos, amigas, compañeras o compañeros constituye una estrategia valiosa para la evaluación formativa en el aprendizaje

musical. Según Capistrán-Gracia (2018), este proceso implica "probarse" frente a los demás como si se tratara de un simulacro de recital, permitiendo al estudiante conocer su nivel y calidad interpretativa desde una perspectiva externa.

Este tipo de retroalimentación es particularmente útil, ya que proporciona una evaluación menos subjetiva que la autoevaluación y puede resaltar aspectos que el intérprete no había percibido. McPherson & Schubert (2004) sostienen que recibir comentarios de otros músicos fomenta la autorregulación del aprendizaje, ya que permite contrastar la percepción personal con la impresión del público.

Por otro lado, Jørgensen (2000) explica que el nivel de metacognición involucrado en esta estrategia depende del grado de compromiso de la persona que escucha. Un oyente experimentado o con formación musical puede ofrecer observaciones más técnicas, mientras que alguien sin conocimientos especializados puede brindar una opinión valiosa sobre la expresividad y la comunicación emocional de la interpretación.

Desde la perspectiva del aprendizaje social, Vygotsky (1978) destaca que la interacción con otros es clave en el desarrollo del conocimiento. En este sentido, la retroalimentación grupal ayuda a reforzar la conciencia crítica y la autoevaluación, promoviendo el desarrollo de habilidades de escucha activa y análisis musical. Hattie y Timperley (2007) añaden que la retroalimentación efectiva debe ser específica, orientada a objetivos claros y fomentar la reflexión para que el estudiante pueda realizar ajustes en su desempeño.

Además, la retroalimentación entre pares también tiene un impacto positivo en la confianza del intérprete. Woody & Lehmann (2010) indican que tocar frente a otros en un ambiente de ensayo reduce la ansiedad escénica y mejora la preparación para presentaciones en público. Este tipo de interacción permite que el estudiante se acostumbre a las condiciones de un recital y reciba observaciones en un entorno seguro y de apoyo.

2.3.5. Estilos de Aprendizaje

El concepto de estilos de aprendizaje ha sido abordado por diversos investigadores a lo largo del tiempo. Keefe (1988) los define como rasgos cognitivos,

afectivos y fisiológicos relativamente estables que influyen en la manera en que los estudiantes perciben, interactúan y responden a sus entornos de aprendizaje. Esta definición sugiere que los estilos de aprendizaje no solo son una preferencia individual, sino que también están influenciados por aspectos biológicos y emocionales.

Por su parte, Felder & Silverman (1988) sostienen que los estudiantes aprenden de distintas maneras: a través de estímulos auditivos o visuales, mediante la reflexión o la actuación, empleando razonamientos lógicos o intuitivos, y procesando la información mediante memorización, visualización o establecimiento de analogías. Esta diversidad en las formas de aprendizaje evidencia la importancia de adoptar estrategias pedagógicas flexibles que atiendan a las necesidades individuales de los estudiantes.

Desde otra perspectiva, Kolb (1984) plantea que el aprendizaje es un proceso dinámico basado en la experiencia y propone un modelo que identifica cuatro estilos de aprendizaje: divergente, convergente, asimilador y acomodador. Según Kolb, estos estilos dependen de la manera en que una persona prefiere percibir y procesar la información, enfatizando la relación entre la teoría y la práctica en el aprendizaje experiencial.

Dunn y Dunn (1993) desarrollaron un modelo basado en la premisa de que las personas tienen preferencias sensoriales, ambientales y emocionales que influyen en su aprendizaje. Su teoría identifica elementos como la iluminación, la estructura, el nivel de ruido y la movilidad como factores clave que pueden afectar el desempeño académico de los estudiantes.

Diversos estudios han intentado clasificar los estilos de aprendizaje en dimensiones específicas. En este sentido, D. Gómez-Ramírez et al. (2018) indican que estas clasificaciones suelen basarse en rasgos biológicos, emocionales, sociológicos y psicológicos, los cuales configuran una manera particular en la que cada persona capta, comprende, procesa, almacena, recuerda y utiliza la información.

Uno de los modelos más influyentes en el estudio de los estilos de aprendizaje es el propuesto por Honey y Mumford (1986), quienes los describen como una combinación de actitudes y comportamientos que determinan la forma preferida de

aprendizaje de un individuo. Su teoría distingue cuatro estilos principales: activo, reflexivo, teórico y pragmático, cada uno con características particulares que influyen en el proceso de adquisición del conocimiento.

Además, Villacís-Zambrano et al. (2020) afirman que los estilos de aprendizaje dependen de la interacción entre el individuo y su entorno, y pueden variar en función de las condiciones y contextos sociales en los que se desarrolle el aprendizaje. Esta perspectiva destaca la importancia de adaptar los métodos de enseñanza a las diferencias individuales, reconociendo que no existe un único enfoque válido para todos los estudiantes.

Reid (1995) enfatiza la importancia de identificar los estilos de aprendizaje para mejorar la enseñanza de idiomas, destacando que algunos estudiantes aprenden mejor mediante la lectura y escritura, mientras que otros necesitan estímulos visuales o auditivos. Su investigación destaca que los estilos de aprendizaje influyen en la retención de información y en la motivación del estudiante.

En el ámbito de la neuroeducación, Jensen (2008) señala que los estilos de aprendizaje pueden estar relacionados con las diferencias neurológicas en la estructura y función del cerebro. Según su estudio, los enfoques multisensoriales pueden ser más efectivos para el aprendizaje, ya que involucran diversas áreas cerebrales y fomentan la consolidación del conocimiento.

En síntesis, los estilos de aprendizaje pueden definirse como los aspectos cognitivos, emocionales, fisiológicos y sociológicos que determinan la preferencia de aprender de una persona. Comprender estos estilos y aplicarlos en el ámbito educativo resulta fundamental para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover un aprendizaje significativo en los estudiantes.

2.3.6. Estilos de aprendizaje en la enseñanza de un instrumento musical

En las últimas décadas, muchos investigadores han estudiado las diferentes variables que afectan el proceso de aprendizaje en los estudiantes y han propuesto teorías, posturas y argumentos sobre las diversas formas en que las personas aprenden (Rodríguez-Cepeda, 2018a; Rosabal-Coto, 2008a). El aprendizaje musical no es ajeno a esta discusión, ya que los estudiantes se involucran y relacionan con la música de diferentes maneras, desarrollando estrategias para procesar este conocimiento.

Mientras que algunos individuos pueden mostrar una preferencia por un estilo específico de aprendizaje, otros alternan entre varias modalidades o incluso no demuestran un estilo predominante (Kolb, 1984; Honey & Mumford, 1986). En este sentido, la organización de la información durante el aprendizaje es a menudo inconsciente y se desarrolla sin que el estudiante sea plenamente consciente del estilo que emplea. Sin embargo, a través de un entrenamiento adecuado, es posible tomar conciencia de estos procesos y optimizar las estrategias de aprendizaje utilizadas en la práctica instrumental (D. D. Gómez-Ramírez et al., 2018).

La enseñanza de un instrumento musical no es indiferente a la preferencia por un modo u otro de aprendizaje. Ejecutantes y docentes deben plantearse estrategias que les permitan maximizar su potencial para tener éxito en el estudio e interpretación musical, especialmente cuando las maneras de abordar una ejecución han sido heredadas de colegas o maestros de forma automática (Rosabal-Coto, 2008b). De acuerdo con Hallam (1998), el desarrollo de la pericia musical depende en gran medida de la interacción entre el talento innato y las estrategias de aprendizaje utilizadas, destacando la importancia de adaptar la enseñanza a los estilos individuales de los estudiantes.

Sloboda (2005) enfatiza que el aprendizaje instrumental implica tanto la adquisición de habilidades motoras como el desarrollo de la sensibilidad auditiva, lo que sugiere que los estilos de aprendizaje kinestésico y auditivo pueden desempeñar un papel crucial en la educación musical. Por su parte, McPherson y Gabrielsson (2002) destacan que la enseñanza musical efectiva debe considerar la individualidad del estudiante y adaptar las estrategias pedagógicas a su estilo de aprendizaje, ya sea visual, auditivo, teórico o práctico.

Atender los estilos de aprendizaje, tanto propios como de los estudiantes, implica adoptar una actitud de respeto y aceptación de la diversidad de formas en que las personas aprenden y se relacionan con el mundo. En este sentido, cada persona desarrolla su propia "cultura de aprendizaje" (Ramos-González, 2017). Además, el reconocimiento de los estilos de aprendizaje permite que la enseñanza de un instrumento musical sea más efectiva, ofreciendo oportunidades para un aprendizaje más autónomo y significativo (Reid, 1995).

Desde la perspectiva de la neuroeducación, Jensen (2008) señala que el aprendizaje musical activa múltiples áreas del cerebro y que los enfoques multisensoriales pueden ser más efectivos para el desarrollo de habilidades instrumentales. Esto respalda la necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza en función de las diferencias individuales.

Por otro lado, la identificación de los estilos de aprendizaje puede contribuir a la mejora en la preparación de profesores y estudiantes a través de cursos, talleres y conferencias que aborden la enseñanza, implementación y monitorización de estrategias de práctica efectiva. Según Barry y Hallam (2002), proporcionar a los estudiantes conocimientos básicos sobre estrategias de práctica puede aumentar la eficiencia de su estudio y reducir la frustración en el proceso de aprendizaje musical.

En este sentido, es fundamental promover acciones que redunden en una mejor preparación de los profesores y en una formación más sólida de los estudiantes, garantizando que los métodos pedagógicos se alineen con las necesidades y estilos de aprendizaje de cada individuo (Capistrán-Gracia, 2017d).

El docente debe ser consciente de la diversidad de formas en que aprenden sus estudiantes y conocerlos a profundidad. Asumir su rol de tutor implica comprender los objetivos individuales de cada alumno y adaptar las estrategias de enseñanza para optimizar su desarrollo musical. Al hacerlo, se logran mejores resultados académicos y un aprendizaje más efectivo y significativo (Rodríguez-Cepeda, 2018b).

2.3.7. Los estilos de aprendizaje según Honey y Mumford

El concepto de estilos de aprendizaje ha sido ampliamente estudiado en la educación como una herramienta clave para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. (Honey & Mumford, 1986) desarrollaron un modelo basado en la idea de que cada persona tiene una forma preferida de aprender y que identificarla puede optimizar su desempeño académico. Su teoría se inspiró en el ciclo de aprendizaje experiencial de (Kolb, 1984), y clasificaron los estilos en cuatro categorías: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Según Coffield et al. (2004), el modelo de Honey y Mumford es ampliamente utilizado en contextos educativos y empresariales debido a su aplicabilidad en la

formación profesional y el desarrollo de habilidades. Su enfoque destaca la importancia de la autorreflexión en el proceso de aprendizaje y sugiere que los estudiantes pueden beneficiarse de conocer su estilo predominante. De manera similar, (Cassidy, 2004) enfatiza que este modelo no solo permite mejorar el aprendizaje individual, sino que también contribuye a la planificación pedagógica de los docentes.

Uno de los principales aportes de este modelo es la posibilidad de ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Felder y Brent (2005) sostienen que el reconocimiento de los estilos de aprendizaje ayuda a diseñar actividades que potencien la retención de información y el desarrollo de habilidades cognitivas. En esta misma línea, Schunk (2012) afirma que los estudiantes que conocen su estilo de aprendizaje pueden mejorar su rendimiento académico al seleccionar métodos de estudio adecuados.

Es importante destacar que los estilos de aprendizaje no deben considerarse como categorías rígidas, sino como preferencias que pueden evolucionar con el tiempo y la experiencia. Evans y Waring (2015) advierten que los estudiantes pueden beneficiarse de desarrollar flexibilidad en sus estrategias de aprendizaje para adaptarse a diferentes contextos educativos. Asimismo, Pashler et al. (2008) señalan que aunque el modelo de Honey y Mumford es útil en términos pedagógicos, no existe suficiente evidencia empírica para afirmar que la enseñanza diferenciada por estilos de aprendizaje mejore significativamente los resultados académicos.

Desde la neurociencia, Tokuhama-Espinosa (2019) resalta que el aprendizaje es un proceso complejo que involucra múltiples factores, incluyendo el entorno social, la motivación y la estructura cognitiva del individuo. Por ello, los estilos de aprendizaje deben verse como una herramienta más dentro de un enfoque educativo integral. En este sentido, Pintrich (2004) sugiere que los estudiantes que comprenden su forma de aprender tienden a ser más autónomos y a desarrollar estrategias de estudio más eficaces.

2.3.8. Dimensiones de los estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje han sido estudiados en diversas investigaciones con el objetivo de comprender cómo las personas procesan y asimilan la información de

manera efectiva. Según Honey y Mumford (1986), cada individuo tiene una preferencia particular al momento de aprender, lo que influye en su manera de abordar los nuevos conocimientos y experiencias. En este sentido, el modelo de Honey y Mumford identifica cuatro tipos de estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

De acuerdo con Kolb (1984), el aprendizaje es un proceso continuo basado en la experiencia, la observación, la conceptualización y la experimentación. En este marco, el estilo activo se caracteriza por la preferencia de los individuos por la acción directa y la experimentación de nuevas situaciones. Coffield et al. (2004) sostienen que comprender estos estilos es clave para adaptar estrategias pedagógicas que optimicen el rendimiento académico y la motivación del estudiante.

2.3.8.1. Estilo Activo

Las personas con predominancia en el estilo activo se implican plenamente en nuevas experiencias sin prejuicios ni temores. Son de mente abierta y no suelen ser escépticas ante lo desconocido. Afrontan cada situación con entusiasmo y disfrutan del presente sin preocuparse demasiado por las consecuencias futuras (J. M. Bolívar López & F. Rojas Velásquez, 2008). Según Cassidy (2004), este tipo de estudiantes tienden a ser dinámicos, sociables y participativos, lo que los convierte en agentes activos dentro de cualquier entorno de aprendizaje.

Los individuos con un estilo activo suelen involucrarse en múltiples tareas simultáneamente, buscando constantemente nuevos estímulos y retos. Según Felder y Silverman (1988), estas personas disfrutan del aprendizaje basado en la acción y se desmotivan fácilmente cuando el proceso se vuelve demasiado teórico o estructurado. En esta misma línea, (Schunk, 2012) destaca que el aprendizaje activo fomenta el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, ya que los estudiantes no temen enfrentar situaciones nuevas y desafiantes.

Además, el estilo activo se caracteriza por un fuerte sentido de la interacción social. Los individuos que lo poseen disfrutan trabajando en equipo, compartiendo ideas y asumiendo roles de liderazgo en actividades grupales (Biggs & Tang, 2011). De acuerdo con (Kolb & Kolb, 2005), este enfoque de aprendizaje es ideal para

entornos educativos dinámicos donde se fomente la experimentación, la simulación de escenarios reales y la exploración de nuevas ideas.

Entre las características principales de los aprendices activos se encuentran su tendencia a ser animadores, improvisadores, descubridores, arriesgados y espontáneos (Alonso et al., 1997). Estas cualidades los convierten en personas innovadoras y creativas, aunque pueden presentar dificultades cuando se requiere un análisis detallado o una planificación estructurada antes de actuar (Pashler et al., 2008).

En conclusión, el estilo de aprendizaje activo se asocia con personas que disfrutan del aprendizaje a través de la práctica y la experimentación directa. Su capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y su entusiasmo por los desafíos los convierten en aprendices dinámicos, aunque pueden beneficiarse de estrategias que les ayuden a desarrollar mayor reflexión y planificación en su proceso de aprendizaje (Evans & Waring, 2015).

2.3.8.1.1. Animador

El animador es una persona que fomenta la energía y el entusiasmo en su entorno, promoviendo la participación activa en diversas actividades. Su actitud extrovertida y su dinamismo lo convierten en un agente motivador dentro de los grupos de trabajo o aprendizaje (Alonso et al., 1997). Según Alonso et al. (1997), este tipo de individuos disfruta del contacto social y busca constantemente la interacción con los demás, evitando los ambientes en los que predomina la pasividad o el análisis excesivo.

Desde una perspectiva psicológica, los animadores tienden a ser personas con una alta orientación hacia la acción y la experiencia directa. Kolb (1984) señala que los individuos con este perfil se sienten más cómodos en entornos donde puedan interactuar libremente y expresar sus ideas sin restricciones. En este sentido, el animador suele sentirse incómodo con personas reservadas o excesivamente analíticas, ya que su enfoque de aprendizaje y comunicación se basa en la inmediatez y la espontaneidad (RAE, 2014).

Asimismo, los animadores prefieren disfrutar del presente en lugar de analizar en profundidad el pasado o planificar meticulosamente el futuro. Su tendencia a vivir el momento se asocia con su inclinación por la improvisación y la experimentación constante (Pashler et al., 2008). Esto puede hacer que, en algunos casos, presenten dificultades para mantener la concentración en tareas prolongadas que requieran una reflexión profunda (Biggs & Tang, 2011).

Otra característica clave del animador es su inclinación a hablar más de lo que escucha, lo que le permite liderar conversaciones y generar ambientes dinámicos en cualquier contexto (Schunk, 2012). De acuerdo con (Coffield et al., 2004), esta cualidad puede ser beneficiosa en entornos donde se valore la creatividad y la generación de ideas, pero puede representar un reto en situaciones donde se requiera una mayor capacidad de escucha y análisis detallado.

El animador es una figura clave en entornos de aprendizaje dinámicos, ya que impulsa la motivación y la participación del grupo. Sin embargo, su estilo de comunicación y su preferencia por la acción pueden requerir estrategias que le ayuden a desarrollar una mayor capacidad de reflexión y escucha activa (Evans & Waring, 2015).

2.3.8.1.2. Descubridor

El descubridor es una persona que se caracteriza por su curiosidad y su inclinación hacia la exploración y el aprendizaje a través de la experiencia directa. Su principal motivación es encontrar respuestas, descubrir nuevas perspectivas y enfrentarse a desafíos que le permitan innovar (Alonso et al., 1997). De acuerdo con (Alonso et al., 1997), estos individuos se sienten atraídos por la novedad y se entusiasman con el reto de hacer algo diferente, lo que los convierte en excelentes generadores de ideas y promotores del cambio en diversos ámbitos.

Según Kolb (1984), los aprendices con un estilo explorador suelen buscar experiencias nuevas y desconocidas, lo que los lleva a interactuar con su entorno de manera activa. Esta tendencia a la experimentación les permite desarrollar ideas originales y novedosas, ya que constantemente buscan información más allá de lo establecido (Pashler et al., 2008).

El descubridor también se distingue por su capacidad para indagar, investigar y explorar, lo que le permite no solo conocer lo desconocido, sino también cuestionar lo ya establecido. Desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, Schunk (2012) menciona que este perfil de persona tiende a ser autodidacta y a mostrar una gran autonomía en su proceso de aprendizaje, ya que disfruta de la búsqueda activa de conocimiento y de la experimentación directa.

Asimismo, su inclinación por el descubrimiento y la exploración lo lleva a mantenerse atento a lo que ocurre en el aquí y el ahora, lo que puede traducirse en una gran capacidad de adaptación y flexibilidad cognitiva (Biggs & Tang, 2011). No obstante, esta tendencia también puede hacer que el descubridor se disperse con facilidad, ya que su interés por lo nuevo puede dificultarle la concentración en una sola tarea durante periodos prolongados (Coffield et al., 2004).

Por otro lado, la Real Academia Española (RAE, 2014) define "descubrir" como el acto de hallar lo que estaba oculto o no se conocía, lo que enfatiza el papel del descubridor como alguien que constantemente busca ampliar sus horizontes y desafiar los límites del conocimiento. Esta cualidad es especialmente valiosa en entornos de aprendizaje dinámicos, donde la creatividad y la innovación son factores clave para el éxito (Evans & Waring, 2015).

El descubridor es un perfil que se distingue por su afán de conocimiento, su capacidad de adaptación y su entusiasmo por lo novedoso. Sin embargo, para optimizar su potencial, es recomendable que complemente su naturaleza exploratoria con estrategias que le permitan estructurar y consolidar sus aprendizajes de manera más efectiva (Merriam & Bierema, 2013).

2.3.8.1.3. Arriesgado

El individuo con un perfil arriesgado se caracteriza por su tendencia a asumir desafíos sin temor al fracaso, mostrando una actitud osada y en ocasiones imprudente (Alonso et al., 1997). Estas personas disfrutan de la emoción que conlleva lo desconocido y suelen lanzarse a la acción sin considerar en profundidad las posibles consecuencias de sus decisiones (Alonso et al., 1997). De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2014), el término "arriesgado" hace referencia a aquel que

se aventura al peligro con valentía o imprudencia, lo que refleja la actitud de estas personas frente a situaciones que requieren decisión y rapidez.

Desde el ámbito educativo, los individuos con esta tendencia tienden a desempeñarse mejor en ambientes de aprendizaje dinámicos y desafiantes, donde la espontaneidad y la experimentación juegan un papel fundamental (Biggs & Tang, 2011). Según Kolb (1984), este tipo de estudiantes se inclina por el aprendizaje basado en la acción y en la resolución de problemas en tiempo real, lo que los convierte en excelentes participantes en actividades grupales y en entornos que exigen respuestas rápidas.

Sin embargo, su inclinación a actuar sin una planificación previa puede llevarlos a cometer errores con mayor frecuencia que otros perfiles de aprendizaje. Pashler et al. (2008) destacan que la falta de previsión y análisis puede traducirse en dificultades para consolidar aprendizajes a largo plazo, ya que la tendencia a la impulsividad puede interferir en la reflexión necesaria para fijar conocimientos de manera efectiva.

Otro rasgo distintivo del perfil arriesgado es su tendencia a expresar abiertamente sus emociones y opiniones, lo que puede ser tanto una fortaleza como una debilidad dependiendo del contexto en el que se desenvuelvan. En entornos colaborativos, su franqueza y entusiasmo pueden ser valiosos para motivar a otros y generar nuevas ideas (Schunk, 2012). Sin embargo, en situaciones que requieren diplomacia y paciencia, su estilo directo puede generar conflictos con personas que prefieren un enfoque más analítico o reservado (Evans & Waring, 2015).

Por otro lado, su resistencia a seguir normas establecidas puede ser una ventaja en contextos donde la creatividad y la innovación son esenciales. Según Coffield et al. (2004), los individuos con un estilo de aprendizaje más estructurado pueden sentirse incómodos con la falta de reglas claras, mientras que los arriesgados se desenvuelven mejor en entornos flexibles donde pueden experimentar libremente sin restricciones excesivas.

El perfil arriesgado es característico de personas que valoran la acción por encima de la planificación, que se sienten cómodas con la incertidumbre y que

disfrutan de enfrentar desafíos sin temor al fracaso. No obstante, para optimizar su aprendizaje y desempeño, es recomendable que equilibren su inclinación hacia la acción con estrategias que les permitan reflexionar y evaluar las posibles consecuencias de sus decisiones (Merriam & Bierema, 2013).

Las características principales son: animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontaneo (Alonso et al., 1997).

2.3.8.1.4. Improvisador

El improvisador es una persona que actúa espontáneamente, sin necesidad de planificación previa, confiando en su intuición y capacidad de adaptación a las circunstancias (Alonso et al., 1997). Para este tipo de individuo, los formalismos y estructuras rígidas pueden representar un obstáculo para la creatividad y la libertad de acción (Alonso et al., 1997). Según la Real Academia Española (RAE, 2014), improvisar implica realizar algo sin preparación previa, lo que refleja la tendencia de estas personas a enfrentar situaciones inesperadas con soltura y sin temor al error.

En el contexto del aprendizaje, los improvisadores suelen destacarse en entornos dinámicos y flexibles, donde pueden aplicar soluciones innovadoras sin estar restringidos por reglas estrictas (Kolb, 1984). Su capacidad de adaptación les permite afrontar retos con rapidez, reaccionando de manera creativa ante problemas que surgen de forma imprevista (Biggs & Tang, 2011). Sin embargo, esta misma inclinación a la espontaneidad puede hacer que descuiden detalles importantes o que les resulte difícil seguir procesos sistemáticos (Pashler et al., 2008).

Además, los improvisadores tienden a minimizar la importancia de los errores, viéndolos como oportunidades de aprendizaje en lugar de fracasos (Schunk, 2012). Esta actitud resiliente les permite recuperarse rápidamente cuando las cosas no salen según lo planeado. No obstante, su tendencia a evitar el trabajo meticuloso y repetitivo puede hacer que se aburran fácilmente en actividades que requieren paciencia y precisión (Evans & Waring, 2015).

Otro rasgo distintivo del improvisador es su inclinación a dejarse guiar por la intuición en la toma de decisiones, en lugar de basarse en un análisis estructurado de la situación (Coffield et al., 2004). Si bien esto les permite actuar con rapidez, también

puede llevarlos a cometer errores que podrían haberse evitado con una evaluación más detallada (Merriam & Bierema, 2013).

El improvisador es una persona creativa y adaptable, capaz de encontrar soluciones innovadoras en situaciones inesperadas. Su disposición para actuar sin planificación previa le permite aprovechar oportunidades al vuelo, aunque a veces su falta de estructura puede dificultar la consolidación de aprendizajes a largo plazo. Para optimizar su desempeño, es recomendable que complemente su estilo con estrategias que fomenten la organización y la planificación (Coffield et al., 2004; Biggs & Tang, 2011).

2.3.8.1.5. Espontáneo

El espontáneo es una persona que actúa según su propio impulso y toma decisiones de manera intuitiva, sin necesidad de una planificación previa (Alonso et al., 1997). Su pensamiento se basa en la idea de que la intuición puede ser tan válida como la reflexión profunda, lo que le permite desenvolverse en entornos cambiantes con naturalidad y confianza (Alonso et al., 1997). Según la Real Academia Española (RAE, 2014), la espontaneidad es la cualidad de obrar sin premeditación, lo que refleja la capacidad de este tipo de personas para reaccionar con agilidad ante diversas situaciones.

En el ámbito del aprendizaje, los espontáneos disfrutan de la exploración de nuevas ideas y se sienten cómodos en ambientes dinámicos que les permitan expresarse libremente (Kolb, 1984; Pashler et al., 2008). Prefieren actividades que fomenten la creatividad y la improvisación, y suelen contribuir con propuestas innovadoras en los grupos de discusión (Biggs & Tang, 2011). Sin embargo, su tendencia a evitar la planificación puede llevarlos a enfrentar dificultades cuando se requiere organización y estructura en el trabajo académico (Coffield et al., 2004).

Además, las personas espontáneas suelen sentirse más a gusto en compañía de individuos con un estilo de vida similar, es decir, aquellos que disfrutan de la diversión y la flexibilidad en lugar de la rigidez y la previsión (Schunk, 2012). En este sentido, su comportamiento se alinea con una visión del aprendizaje basada en la experimentación directa y el descubrimiento intuitivo (Merriam & Bierema, 2013).

A pesar de los beneficios de la espontaneidad en ciertos contextos, es importante reconocer que la falta de planificación puede derivar en errores o resultados inesperados (Evans & Waring, 2015). Para maximizar su potencial, los espontáneos pueden beneficiarse de estrategias que combinen su capacidad intuitiva con herramientas de organización que les permitan estructurar sus ideas sin perder su esencia creativa (Coffield et al., 2004; Biggs & Tang, 2011).

La persona espontánea se distingue por su autenticidad, creatividad y capacidad de respuesta inmediata. Si bien su habilidad para actuar sin premeditación puede ser ventajosa en ciertos escenarios, también es recomendable que desarrolle habilidades de planificación para fortalecer su desempeño en entornos que requieran mayor estructura (Pashler et al., 2008; Schunk, 2012).

2.3.8.2. Estilo Reflexivo

Las personas con un estilo de aprendizaje reflexivo tienden a observar detenidamente las experiencias antes de actuar. Su enfoque se basa en el análisis detallado de la información, lo que les permite considerar diversas perspectivas antes de tomar una decisión (J. M. Bolívar López & F. Rojas Velásquez, 2008). Según Honey y Mumford (1986), estos individuos prefieren reunir datos, analizarlos con cautela y no apresurarse en la toma de decisiones. Su método de aprendizaje enfatiza la prudencia y la observación minuciosa, lo que les permite desarrollar una comprensión profunda de los conceptos antes de aplicarlos (Coffield et al., 2004).

Desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje reflexivo fomenta una actitud crítica y analítica. Los reflexivos disfrutan de situaciones en las que pueden estudiar el comportamiento de los demás antes de intervenir (Kolb, 1984). Esto les permite evaluar diferentes opciones y anticipar posibles consecuencias antes de tomar una decisión definitiva (Pashler et al., 2008). Además, se caracterizan por su capacidad de escucha activa y su habilidad para integrar múltiples fuentes de información en su proceso de razonamiento (Biggs & Tang, 2011).

Una de las principales ventajas del estilo reflexivo es su capacidad para el aprendizaje autónomo y profundo. Los estudiantes reflexivos suelen destacar en actividades que requieren análisis detallado, comparación de información y evaluación

crítica de diferentes enfoques (Schunk, 2012). Sin embargo, su tendencia a la precaución puede hacer que retrasen la toma de decisiones o que eviten situaciones que requieran respuestas inmediatas (Merriam & Bierema, 2013).

En términos de características personales, los individuos con este estilo suelen ser ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos y exhaustivos (Alonso et al., 1997). Estas cualidades les permiten sobresalir en entornos académicos y profesionales donde se valora la reflexión antes de la acción (Evans & Waring, 2015). No obstante, pueden beneficiarse de estrategias que fomenten una mayor flexibilidad y rapidez en la toma de decisiones, especialmente en contextos dinámicos donde se requiere adaptabilidad (Coffield et al., 2004).

El estilo reflexivo es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje significativo. Si bien su enfoque detallado y prudente permite un análisis profundo, es importante equilibrarlo con estrategias que fomenten la acción oportuna cuando la situación lo requiera (Pashler et al., 2008; Biggs & Tang, 2011).

Las personas que tienen predominio en este estilo les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de actuar, disfruta observando la actuación de los demás, escuchan y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación (J. M. Bolívar López & F. Rojas Velásquez, 2008).

Las características principales son: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo (Alonso et al., 1997).

2.3.8.2.1. Ponderado

Las personas con una personalidad ponderada se caracterizan por su prudencia y capacidad para evaluar situaciones antes de actuar. Prefieren analizar con cautela cada escenario y evitar decisiones impulsivas (Alonso et al., 1997). Este rasgo es especialmente valioso en entornos donde la reflexión y el análisis crítico son esenciales para la toma de decisiones efectivas (Kolb, 1984; Schunk, 2012).

Desde el punto de vista del aprendizaje, el estudiante ponderado suele sentirse incómodo ante la presión del tiempo y la necesidad de respuestas rápidas. Tiende a valorar el conocimiento basado en evidencias y prefiere debates fundamentados sobre cuestiones concretas, evitando así discusiones triviales o superficiales (Biggs & Tang, 2011). Esta característica lo lleva a ser un participante activo en discusiones académicas donde puede explorar diferentes perspectivas antes de llegar a una conclusión (Merriam & Bierema, 2013).

Según Coffield et al. (2004), las personas ponderadas suelen buscar el consenso y la validación de ideas antes de emitir juicios definitivos. Su estilo de aprendizaje enfatiza la profundidad sobre la rapidez, lo que les permite desarrollar argumentos bien estructurados y fundamentados (Pashler et al., 2008). No obstante, este mismo rasgo puede hacer que se perciban como indecisos en situaciones que requieren acción inmediata (Evans & Waring, 2015).

Un aspecto clave del comportamiento de los individuos ponderados es su preferencia por ambientes de aprendizaje organizados y bien estructurados. Se sienten cómodos con metodologías que fomentan el análisis detallado y la reflexión crítica (Alonso et al., 1997). Además, su capacidad para indagar en las opiniones de los demás les permite comprender múltiples puntos de vista, enriqueciendo así su propio proceso de aprendizaje (J. M. Bolívar López & F. Rojas Velásquez, 2008).

La persona ponderada aporta estabilidad y profundidad en entornos de aprendizaje y toma de decisiones. Su enfoque basado en la prudencia y el análisis detallado es un activo en situaciones donde la reflexión es clave, aunque puede beneficiarse de estrategias que le ayuden a mejorar su capacidad de respuesta ante circunstancias que demanden agilidad (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.3.8.2.2. Concienzudo

Las personas concienzudas se caracterizan por su alto nivel de compromiso con la calidad y la precisión en sus actividades. Tienden a enfocarse en los detalles, asegurándose de que cada tarea esté bien fundamentada antes de darla por concluida (Alonso et al., 1997). Este rasgo se asocia con una fuerte ética del trabajo y una tendencia natural a la meticulosidad, lo que les permite destacar en contextos que

requieren análisis profundo y atención rigurosa (Pashler et al., 2008; Merriam & Bierema, 2013).

Desde el punto de vista del aprendizaje, los estudiantes concienzudos prefieren entornos estructurados donde puedan planificar, organizar y ejecutar sus actividades de manera minuciosa (Biggs & Tang, 2011). Su enfoque autodisciplinado los lleva a buscar estrategias de estudio que les permitan abordar los temas con profundidad, evitando enfoques superficiales o apresurados (Kolb, 1984).

Un aspecto clave de su personalidad es su preferencia por la planificación detallada. Disfrutan tener el tiempo suficiente para preparar sus tareas y asegurarse de que cada aspecto ha sido considerado antes de llegar a una conclusión (Alonso et al., 1997). Sin embargo, esta misma meticulosidad puede convertirse en una fuente de estrés cuando se enfrentan a plazos ajustados o situaciones que exigen rapidez en la toma de decisiones (Evans & Waring, 2015).

Los individuos concienzudos también tienden a adoptar un enfoque reflexivo en su proceso de aprendizaje, distanciándose de los hechos para analizarlos desde diferentes perspectivas antes de emitir un juicio (J. M. Bolívar López & F. Rojas Velásquez, 2008). Este enfoque les permite desarrollar una comprensión más profunda de los temas que estudian, lo que se traduce en un alto nivel de precisión y fiabilidad en sus conclusiones (Coffield et al., 2004).

La persona concienzuda se caracteriza por su compromiso con la excelencia y su inclinación hacia un trabajo detallado y reflexivo. Aunque su preferencia por la planificación y la precisión es una fortaleza, puede beneficiarse de desarrollar estrategias para manejar mejor la presión del tiempo y la incertidumbre (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.3.8.2.3. Analítico

El pensamiento analítico es una característica propia de aquellas personas que disfrutan descomponer problemas complejos en partes más pequeñas para examinarlas en detalle. Estas personas suelen enfocarse en la lógica, el razonamiento y la evidencia antes de tomar decisiones (Alonso et al., 1997). Tienden a ser sistemáticas en su enfoque y evitan la improvisación, ya que consideran que las mejores decisiones son

aquellas que están fundamentadas en un análisis exhaustivo de los hechos (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

En el ámbito educativo, los individuos con un estilo analítico se inclinan por metodologías de aprendizaje que enfatizan la investigación, la recopilación de datos y la comparación de información (Kolb, 1984; Biggs & Tang, 2011). Su tendencia a desmenuzar problemas complejos en partes manejables los hace destacar en disciplinas como las matemáticas, las ciencias y la filosofía, donde el razonamiento lógico y estructurado es esencial (Coffield et al., 2004).

Sin embargo, su preferencia por el análisis detallado puede llevarlos a experimentar parálisis por análisis, retrasando la toma de decisiones en su búsqueda de certeza absoluta (Evans & Waring, 2015). Además, en situaciones donde se requiere flexibilidad o intuición, pueden sentirse incómodos al no contar con todos los datos necesarios para justificar sus acciones (J. M. Bolívar López & F. Rojas Velásquez, 2008).

Desde una perspectiva cognitiva, el pensamiento analítico se asocia con la activación de procesos mentales que favorecen la evaluación crítica de información, la detección de inconsistencias y la generación de soluciones fundamentadas (Pashler et al., 2008; Merriam & Bierema, 2013). Estos individuos suelen preferir el aprendizaje basado en la resolución de problemas y en la aplicación de teorías a casos prácticos (Biggs & Tang, 2011).

El individuo analítico se distingue por su capacidad de evaluar detalladamente las situaciones antes de actuar. Aunque su enfoque lógico y reflexivo le permite tomar decisiones bien fundamentadas, puede beneficiarse de complementar su estilo con un grado de espontaneidad para adaptarse mejor a entornos cambiantes (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.3.8.2.4. Exhaustivo

El pensamiento exhaustivo se caracteriza por la tendencia a examinar todos los aspectos de una situación antes de llegar a una conclusión. Las personas con esta inclinación prefieren profundizar en la información disponible, asegurándose de

comprender cada detalle antes de emitir juicios o tomar decisiones (Alonso et al., 1997). Este enfoque les permite minimizar errores y aumentar la precisión en sus análisis, ya que consideran que la recolección de múltiples fuentes de información fortalece la validez de sus conclusiones (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

En el contexto educativo, los individuos con un estilo exhaustivo suelen destacarse en tareas que requieren investigación, comparación de perspectivas y elaboración de informes detallados (Kolb, 1984; Biggs & Tang, 2011). Su método de trabajo incluye la elaboración de múltiples borradores antes de la versión final, asegurándose de que cada aspecto del contenido sea revisado y mejorado (J. M. Bolívar López & F. Rojas Velásquez, 2008).

Desde un punto de vista cognitivo, el pensamiento exhaustivo se asocia con la metacognición y el aprendizaje profundo, ya que implica un procesamiento reflexivo de la información (Pashler et al., 2008; Merriam & Bierema, 2013). Este estilo de pensamiento favorece la toma de decisiones fundamentadas, ya que quienes lo practican consideran diversas alternativas antes de optar por una solución (Evans & Waring, 2015).

No obstante, la búsqueda constante de información y la necesidad de considerar múltiples variables pueden generar una sobrecarga cognitiva, dificultando la toma de decisiones en situaciones donde se requiere rapidez (Coffield et al., 2004). En ocasiones, la tendencia a analizar en exceso puede derivar en procrastinación o en una sensación de inseguridad al enfrentarse a escenarios inciertos (Biggs & Tang, 2011).

El individuo exhaustivo se caracteriza por su rigurosidad y precisión al evaluar información y tomar decisiones. Su inclinación hacia la recopilación detallada de datos y la revisión minuciosa de los hechos lo convierte en un pensador meticuloso, aunque debe equilibrar su enfoque con la capacidad de actuar con mayor agilidad en entornos dinámicos (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.3.8.2.5. Receptivo

Las personas con esta tendencia son observadoras, escuchan atentamente y prefieren comprender diversos puntos de vista antes de expresar su propia opinión

(Alonso et al., 1997). Su enfoque en la escucha activa les permite analizar las discusiones desde una perspectiva objetiva, facilitando la identificación de ideas clave y la formulación de respuestas bien fundamentadas (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

En el ámbito educativo, los individuos receptivos muestran una inclinación por la recopilación de información y la evaluación crítica antes de participar activamente en debates o proyectos (Biggs & Tang, 2011; Kolb, 1984). Esta característica los convierte en aprendices estratégicos, ya que suelen beneficiarse de la observación y la experiencia indirecta antes de asumir un rol activo (Pashler et al., 2008).

Desde la perspectiva de la comunicación interpersonal, la receptividad se asocia con la empatía y la inteligencia emocional, cualidades que fortalecen las relaciones interpersonales y fomentan un ambiente colaborativo (Goleman, 1995; Merriam & Bierema, 2013). Estas personas prefieren desempeñar un papel secundario en las discusiones, dejando que otros expresen sus ideas antes de intervenir (J. M. Bolívar López & F. Rojas Velásquez, 2008).

Sin embargo, esta inclinación puede generar dificultades en entornos donde se requiere una participación activa o toma de decisiones rápida. En algunos casos, la excesiva observación y la falta de intervención pueden ser interpretadas como indecisión o pasividad (Evans & Waring, 2015). Por ello, es recomendable que los individuos receptivos encuentren un equilibrio entre su tendencia a la escucha y la necesidad de expresar sus propias ideas de manera oportuna (Coffield et al., 2004).

El individuo receptivo se distingue por su capacidad de absorber información y analizar distintos puntos de vista antes de intervenir. Su habilidad para la escucha y la observación le permite comprender mejor el entorno, aunque debe trabajar en la expresión oportuna de sus ideas para evitar la percepción de pasividad (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.3.8.3. Estilo Teórico

Las personas con un estilo de aprendizaje teórico se caracterizan por su tendencia a integrar observaciones dentro de esquemas lógicos y bien estructurados. Su enfoque en el aprendizaje se basa en la racionalidad, el pensamiento secuencial y

el análisis detallado de los hechos antes de llegar a conclusiones (J. M. Bolívar López & F. Rojas Velásquez, 2008). Esta inclinación por la lógica y la coherencia les permite desarrollar modelos explicativos complejos que les ayuden a comprender la realidad de manera sistemática (Kolb, 1984).

Una de las principales características del perfil teórico es su perfeccionismo. Tienden a organizar la información de manera estructurada, buscando patrones y relaciones entre los datos que les permitan construir un conocimiento sólido (Coffield et al., 2004). Además, les agrada analizar y sintetizar la información, lo que facilita la creación de teorías generales a partir de datos aparentemente dispares (Pashler et al., 2008).

Desde una perspectiva educativa, los teóricos prefieren enfoques didácticos que involucren conceptos abstractos y explicaciones bien fundamentadas. Su aprendizaje es más efectivo cuando pueden seguir un proceso lógico y metodológico para llegar a conclusiones, evitando la improvisación o la falta de estructura (Biggs & Tang, 2011). Por ello, suelen destacar en disciplinas científicas y filosóficas donde la argumentación y el análisis riguroso son esenciales (Merriam & Bierema, 2013).

En el contexto profesional, los individuos con estilo teórico suelen sobresalir en trabajos que requieren pensamiento crítico y toma de decisiones fundamentada. Prefieren basarse en hechos y teorías antes que en la intuición o la improvisación (Goleman, 1995). Sin embargo, esta tendencia puede hacerlos menos flexibles ante situaciones que requieren respuestas rápidas o soluciones creativas (Evans & Waring, 2015).

Las principales características del perfil teórico incluyen un pensamiento metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado (Alonso et al., 1997). Aunque su enfoque analítico es una fortaleza en muchos ámbitos, también pueden enfrentar dificultades cuando necesitan adaptarse a circunstancias ambiguas o dinámicas que exigen creatividad e innovación (Alonso et al., 1997).

El estilo teórico se basa en la búsqueda de la racionalidad y la objetividad. Su capacidad para analizar, estructurar y sintetizar información los convierte en

aprendices eficientes en entornos académicos y científicos. No obstante, su inclinación hacia la lógica puede limitar su flexibilidad en contextos donde la espontaneidad y la creatividad son esenciales (J. M. Bolívar López & F. Rojas Velásquez, 2008; Alonso et al., 1997).

Las características principales son: metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado (Alonso et al., 1997).

2.3.8.3.1. Metódico

El individuo metódico se caracteriza por su enfoque estructurado para abordar problemas y situaciones. Su manera de actuar se basa en seguir procedimientos establecidos y estrategias organizadas que le permitan alcanzar sus objetivos de manera eficiente (Alonso et al., 1997). Prefiere el orden y la secuencialidad en sus acciones, lo que le ayuda a evitar la improvisación y el caos en su entorno (Biggs & Tang, 2011).

En el ámbito del aprendizaje, las personas metódicas buscan comprender los principios y teorías en los que se basan los acontecimientos. Tienden a analizar la información de manera detallada y a estructurarla en esquemas lógicos para facilitar su asimilación (Alonso et al., 1997). Esta metodología les permite desarrollar un conocimiento profundo y bien fundamentado, aunque a veces pueden tardar más tiempo en adaptarse a situaciones imprevistas o que requieran soluciones rápidas (Pashler et al., 2008).

Desde una perspectiva social, los individuos con esta característica tienden a encajar bien con personas reflexivas, que valoran la planificación y el análisis. Sin embargo, pueden tener dificultades para relacionarse con personas demasiado espontáneas o imprevisibles, ya que su tendencia al orden y la estructura puede entrar en conflicto con la improvisación y la falta de planificación (Merriam & Bierema, 2013).

En entornos laborales y académicos, su preferencia por el método y el orden los lleva a organizar el trabajo en equipo de manera estructurada, procurando que todos los miembros sigan una secuencia lógica de actividades (RAE, 2014). Este enfoque

garantiza la eficiencia y la calidad en la ejecución de tareas, pero también puede generar rigidez cuando se requiere adaptabilidad y flexibilidad (Evans & Waring, 2015).

El perfil metódico es esencial en entornos donde la organización y la sistematización del conocimiento son clave. Su enfoque basado en el análisis paso a paso y la búsqueda de principios teóricos le permite desarrollar soluciones bien fundamentadas. Sin embargo, su tendencia a evitar la improvisación puede representar un desafío en situaciones donde la creatividad y la adaptabilidad son necesarias (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.3.8.3.2. Lógico

Las personas con un estilo lógico de pensamiento se caracterizan por su capacidad para razonar de manera estructurada y coherente. Su enfoque analítico les permite identificar inconsistencias en argumentos y detectar posibles falacias en los razonamientos de los demás (Alonso et al., 1997). Tienen una tendencia natural a evaluar la información desde una perspectiva objetiva, evitando juicios basados en emociones o suposiciones infundadas (Alonso et al., 1997).

Desde el ámbito del aprendizaje y la resolución de problemas, los individuos lógicos buscan patrones y principios subyacentes en la información que reciben. Su pensamiento está orientado a la sistematización y la búsqueda de explicaciones racionales, lo que les permite estructurar conocimientos de manera ordenada y comprensible (Mayer, 2014). Esto los hace excelentes en disciplinas que requieren un alto grado de razonamiento deductivo e inductivo, como la matemática, la filosofía y la ciencia (Halpern, 2014).

En interacciones sociales y debates, suelen frustrarse cuando se enfrentan a argumentaciones ambiguas, subjetivas o carentes de fundamentos sólidos. Prefieren discutir sobre hechos y evidencias antes que sobre opiniones personales o emociones (RAE, 2014). Debido a esto, pueden parecer poco flexibles o demasiado críticos en determinadas situaciones, ya que tienden a rechazar enfoques que no se alineen con su sentido lógico y racional (Halpern, 2014).

En el ámbito laboral y académico, los individuos con un estilo lógico destacan en actividades que requieren análisis profundo y toma de decisiones fundamentadas en datos objetivos. Se sienten cómodos en entornos estructurados donde la lógica y el razonamiento son valorados, pero pueden tener dificultades para adaptarse a contextos en los que se fomente la creatividad sin restricciones o la intuición (Pashler et al., 2008).

La persona con un perfil lógico es un pensador crítico que valora la coherencia y la racionalidad por encima de la subjetividad. Su capacidad para detectar errores en argumentaciones y su preferencia por la claridad en la información los convierten en individuos altamente analíticos, aunque su aversión a lo ambiguo y subjetivo puede representar un reto en contextos donde la flexibilidad y la creatividad son necesarias (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.3.8.3.3. Objetivo

La persona con un estilo de pensamiento objetivo se caracteriza por su enfoque basado en hechos y datos verificables. Evita dejarse influenciar por emociones o sentimientos al tomar decisiones y prefiere analizar la realidad de manera imparcial (Alonso et al., 1997). En el contexto académico, tiende a centrarse en el contenido más que en las dinámicas interpersonales, lo que le permite mantener una postura crítica y analítica (Alonso et al., 1997).

Desde una perspectiva psicológica, la objetividad es un rasgo clave en la toma de decisiones racionales, ya que minimiza los sesgos cognitivos y permite una evaluación más precisa de las situaciones (Kahneman, 2011). Las personas con este perfil suelen ser meticulosas y perfeccionistas, dado que buscan claridad y precisión en sus conclusiones. Su orientación hacia la verdad objetiva los lleva a cuestionar afirmaciones sin respaldo empírico, exigiendo pruebas concretas antes de aceptar un argumento (Halpern, 2014).

En el ámbito educativo y profesional, las personas objetivas prefieren estructuras de trabajo bien definidas y basadas en normas claras. Su manera de actuar puede hacer que sean percibidos como distantes o poco empáticos, ya que no suelen involucrarse afectivamente con su entorno (RAE, 2014). Sin embargo, esta misma

cualidad los hace altamente confiables en la evaluación de problemas complejos, pues no se dejan llevar por emociones o presiones externas (Mayer, 2014).

Según estudios sobre estilos de pensamiento, los individuos objetivos tienden a desempeñar un rol fundamental en la resolución de conflictos y en la planificación estratégica, ya que su enfoque se basa en hechos concretos y no en suposiciones (Pashler et al., 2008). A pesar de sus ventajas, su tendencia a mantener distancia emocional puede generar dificultades en interacciones sociales, donde se espera mayor empatía y conexión personal (Goleman, 1995).

El perfil objetivo se distingue por su capacidad para analizar situaciones con imparcialidad y rigor, buscando siempre la precisión en sus juicios y evitando la subjetividad. Aunque su enfoque racional y perfeccionista es valioso en muchas áreas del conocimiento, su falta de implicación afectiva puede representar un desafío en contextos donde la interacción interpersonal es clave (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.3.8.3.4. Crítico

La persona con un pensamiento crítico se caracteriza por su capacidad para analizar información de manera rigurosa e independiente, evitando aceptar afirmaciones sin cuestionarlas previamente (Alonso et al., 1997). Este tipo de pensamiento implica evaluar argumentos, identificar falacias lógicas y buscar evidencias antes de llegar a una conclusión. Las personas críticas suelen tener una alta autoestima intelectual y confianza en sus juicios, lo que les permite discernir entre lo correcto y lo incorrecto con base en criterios racionales (Alonso et al., 1997).

Desde un enfoque filosófico, el pensamiento crítico ha sido promovido por diversos autores como un medio esencial para la toma de decisiones informadas. Según Paul y Elder (2014), las personas críticas analizan ideas desde múltiples perspectivas y se esfuerzan por mantener la coherencia entre sus valores y acciones. Su independencia intelectual los lleva a cuestionar normas establecidas y a buscar la verdad a través del análisis meticuloso (Lipman, 2003).

En el contexto educativo, el pensamiento crítico es clave para el desarrollo de habilidades analíticas en los estudiantes, permitiéndoles evaluar información de

manera objetiva y fundamentada (Ennis, 2011). Las personas críticas buscan entender los sistemas de valores de los demás y examinar los principios que guían sus decisiones. Esto les ayuda a generar juicios bien estructurados y a evitar ser influenciados por opiniones sesgadas o dogmáticas (Facione, 2015).

Un rasgo distintivo de los individuos con pensamiento crítico es su coherencia entre principios y acciones. Se esfuerzan por actuar conforme a sus valores y se frustran cuando observan incongruencias en los demás (RAE, 2014). Esta actitud, aunque valiosa en muchos ámbitos, puede generar conflictos interpersonales cuando se enfrentan a personas que no comparten su nivel de exigencia intelectual o ética (Nussbaum, 2010).

Por otro lado, el pensamiento crítico también se asocia con un enfoque estructurado para la resolución de problemas. Según Brookfield (2017), quienes poseen esta característica tienden a revisar constantemente sus creencias y ajustarlas con base en nueva información. Su tendencia a la rigurosidad y el escepticismo fundamentado los convierte en agentes de cambio en sus comunidades, ya que desafían el status quo y promueven el pensamiento reflexivo (Halpern, 2014).

Las personas críticas destacan por su independencia de pensamiento, coherencia en sus valores y rigor en la evaluación de información. Aunque esta forma de pensar les permite tomar decisiones bien fundamentadas, también puede generarles frustración cuando interactúan con individuos que no comparten su misma perspectiva analítica. Sin embargo, su papel es fundamental en sociedades que valoran la reflexión profunda y la toma de decisiones basadas en la lógica y la evidencia (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.3.8.3.5. Estructurado

La persona con un estilo estructurado se caracteriza por su preferencia por el orden, la planificación y la previsibilidad en su vida cotidiana (Alonso et al., 1997). Su manera de actuar refleja una inclinación hacia la organización meticulosa y el seguimiento de rutinas establecidas, lo que le proporciona seguridad y eficiencia en la ejecución de sus actividades diarias (Alonso et al., 1997).

En el ámbito del aprendizaje, las personas estructuradas suelen destacar por su capacidad de establecer esquemas de trabajo claros y detallados. Prefieren abordar el estudio mediante metodologías sistemáticas y les resulta difícil adaptarse a situaciones en las que predomina la improvisación o la falta de directrices precisas (Kolb, 2015). Esta tendencia a seguir un plan establecido se refleja en su inclinación por mantener horarios estrictos y hábitos regulares en actividades como la alimentación, el ejercicio y el descanso (RAE, 2014).

Desde una perspectiva psicológica, la estructuración en el comportamiento está relacionada con la necesidad de control y estabilidad. Según McCrae y Costa (2004), las personas con este perfil suelen puntuar alto en la dimensión de responsabilidad dentro del modelo de los cinco grandes rasgos de la personalidad. Esta característica les permite ser disciplinadas y constantes, pero también puede limitar su flexibilidad ante situaciones inesperadas o que requieren creatividad (Pervin & John, 2001).

En el ámbito laboral, las personas estructuradas suelen desempeñarse eficientemente en tareas que requieren planificación detallada y seguimiento de protocolos (Mintzberg, 2009). Su enfoque metódico las hace ideales para roles administrativos, contables o de gestión de proyectos, donde el orden y la previsión son esenciales. Sin embargo, pueden experimentar dificultades en entornos donde se espera innovación constante o adaptación rápida a cambios imprevistos (Amabile, 1996).

Por otro lado, en el ámbito de la toma de decisiones, las personas estructuradas tienden a analizar cuidadosamente todas las variables antes de actuar. Prefieren seguir modelos establecidos y evitar riesgos innecesarios, lo que les permite minimizar la incertidumbre y aumentar la probabilidad de éxito en sus emprendimientos (Simon, 1997). No obstante, su tendencia a la rigidez puede hacer que les resulte difícil afrontar situaciones en las que es necesario pensar de manera no convencional (Guilford, 1967).

La persona estructurada se distingue por su apego al orden y la planificación en todas las áreas de su vida. Su enfoque sistemático le permite alcanzar altos niveles de eficiencia y organización, aunque su aversión a la espontaneidad y la creatividad puede limitar su capacidad de adaptación en contextos dinámicos. Su tendencia a

prever el futuro y mantener estructuras sólidas la convierte en un pilar en entornos que requieren estabilidad y control (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.3.8.4. Estilo Pragmático

Las personas con predominancia en el estilo pragmático se caracterizan por su orientación hacia la acción y la aplicación práctica de las ideas. Prefieren enfoques directos y efectivos, valorando aquellas soluciones que pueden implementarse de inmediato y que generan resultados tangibles (J. M. Bolívar López & F. Rojas Velásquez, 2008). Este estilo de aprendizaje está vinculado con un pensamiento orientado a la resolución de problemas y la experimentación activa, lo que les permite poner en práctica nuevos conceptos de manera rápida y eficiente (Kolb, 2015).

Desde una perspectiva psicológica, las personas pragmáticas tienden a tener un alto nivel de autoconfianza y disposición para asumir riesgos calculados. Se caracterizan por su preferencia por la experimentación y la prueba-error como método de aprendizaje, lo que las diferencia de aquellos que requieren un marco teórico sólido antes de actuar (Honey & Mumford, 1986). Tienden a ser impacientes ante discusiones excesivamente teóricas o abstractas, ya que su enfoque se centra en la aplicación concreta de los conocimientos (Cano-García & Hughes, 2000).

En el ámbito educativo, los estudiantes con este estilo aprenden mejor cuando se les presentan situaciones reales o simuladas donde pueden poner en práctica lo que han aprendido. Prefieren metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje experiencial, que les permiten comprobar la eficacia de sus conocimientos en contextos reales (Biggs & Tang, 2011). Además, se sienten más motivados cuando pueden experimentar con nuevas herramientas o técnicas, y suelen destacarse en entornos que requieren soluciones innovadoras (Schön, 1983).

En el mundo laboral, las personas pragmáticas tienden a destacar en roles donde la iniciativa, la adaptabilidad y la capacidad de ejecución son esenciales. Se desenvuelven bien en sectores como el emprendimiento, la gestión de proyectos y la tecnología, donde la rapidez en la toma de decisiones y la implementación de soluciones prácticas son altamente valoradas (Mintzberg, 2009). Su filosofía de trabajo

suele estar basada en la premisa de que "si funciona, es bueno", lo que refleja su enfoque orientado a la eficiencia y la mejora continua (Deming, 1986).

Sin embargo, esta tendencia hacia la acción inmediata también puede llevar a ciertas limitaciones. Su impaciencia frente a procesos analíticos extensos o reflexiones teóricas profundas puede hacer que pasen por alto detalles importantes antes de implementar una solución (Dewey, 1933). Además, su necesidad de resultados rápidos puede generar frustración en contextos donde la planificación a largo plazo es clave para el éxito (Kolb & Kolb, 2009).

El estilo pragmático se define por su énfasis en la aplicación inmediata del conocimiento y su preferencia por enfoques prácticos y eficaces. Las personas con este estilo tienden a ser innovadoras, proactivas y orientadas a la acción, aunque su impaciencia ante la teoría y la reflexión profunda puede representar un desafío en ciertos contextos. Su capacidad para experimentar y adaptarse a nuevas situaciones les permite encontrar soluciones efectivas y mejorar continuamente los procesos en los que están involucrados (J. M. Bolívar López & F. Rojas Velásquez, 2008; Honey & Mumford, 1986; Biggs & Tang, 2011).

Las características principales son: experimentador, práctico, directo, eficáz y realista (Alonso et al., 1997).

2.3.8.4.1. Experimentador

Las personas con un estilo de aprendizaje experimentador se caracterizan por su preferencia por aprender a través de la acción y la experiencia directa. Para ellas, el conocimiento se construye mediante la práctica, el ensayo y la observación de los resultados de sus acciones (Kolb, 2015). Cuando escuchan una nueva idea, su primer instinto es pensar en cómo aplicarla de inmediato, ya que encuentran valor en la comprobación empírica de los conceptos antes que en su análisis teórico (Alonso et al., 1997). El experimentador se interesa especialmente en probar nuevas estrategias, técnicas o herramientas que puedan mejorar su desempeño o el de los demás. Esta inclinación por la innovación lo lleva a buscar continuamente formas de optimizar procesos y a estar en constante aprendizaje. Según Schön (1983), este tipo de personas

se identifican con el "profesional reflexivo", aquel que aprende sobre la marcha, ajustando y refinando su enfoque a medida que obtiene retroalimentación del entorno.

En el ámbito educativo, los estudiantes con este perfil se benefician de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje por descubrimiento, ya que ambas metodologías fomentan la experimentación y la resolución de problemas reales (Bruner, 1961; Biggs & Tang, 2011). Asimismo, la gamificación y el aprendizaje activo resultan especialmente atractivos para ellos, pues les permiten poner a prueba sus conocimientos en escenarios prácticos (Gee, 2003).

A nivel profesional, los experimentadores suelen destacar en roles donde la creatividad y la innovación son esenciales. Trabajos relacionados con la tecnología, la ciencia, el diseño y la ingeniería suelen beneficiarse de su capacidad para probar, evaluar y mejorar procesos constantemente (Mintzberg, 2009; Schön, 1983). Su disposición a asumir riesgos y aprender de sus errores les permite encontrar soluciones novedosas y mejorar su desempeño con el tiempo (Deming, 1986).

Sin embargo, su enfoque en la experimentación puede llevarlos a descuidar el análisis previo de la información. Pueden impacientarse con la teoría y la planificación excesiva, lo que podría ocasionar errores evitables si no se complementa su estilo con una dosis de reflexión y evaluación crítica (Honey & Mumford, 1986; Dewey, 1933).

El experimentador es un perfil orientado a la acción, que aprende mejor cuando tiene la oportunidad de aplicar conocimientos de manera práctica y comprobar su efectividad. Su inclinación por la experimentación y la innovación lo convierte en un agente de cambio dentro de cualquier entorno de aprendizaje o profesional (Kolb, 2015; Alonso et al., 1997).

2.3.8.4.2. Práctico

Las personas con un estilo de aprendizaje práctico se caracterizan por su enfoque orientado a la utilidad y la eficiencia. Tienden a aplicar sus conocimientos en contextos reales y buscan soluciones concretas a los problemas que enfrentan (Alonso et al., 1997). Para ellos, el aprendizaje es significativo en la medida en que puede traducirse en acciones efectivas y en resultados visibles (Kolb, 2015).

Desde un enfoque cognitivo, el pensamiento práctico está relacionado con la inteligencia aplicada y la capacidad de resolución de problemas en la vida cotidiana (Sternberg, 1999). Estas personas no se sienten cómodas con abstracciones innecesarias o teorías sin aplicación clara, ya que prefieren enfoques directos que les permitan actuar de inmediato. Suelen preguntarse: "¿Cómo se puede usar esto en la vida real?" (Bruner, 1961).

A nivel educativo, los individuos con un estilo de aprendizaje práctico se benefician de metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje experiencial y la enseñanza por descubrimiento (Dewey, 1933; Kolb & Kolb, 2009). Estas estrategias les permiten conectar la teoría con la práctica, lo que aumenta su motivación y compromiso con el proceso de aprendizaje (Biggs & Tang, 2011).

En el ámbito laboral, las personas con un enfoque práctico destacan en profesiones donde la eficiencia y la toma de decisiones rápidas son esenciales, como la ingeniería, la administración, la gestión de proyectos y el emprendimiento (Mintzberg, 2009). Su habilidad para identificar soluciones efectivas y descartar procesos innecesarios los convierte en líderes en optimización y mejora de procesos (Deming, 1986).

Su tendencia a enfocarse en lo útil también los lleva a cuestionar las normas y reglas establecidas. Solo las siguen si consideran que son funcionales y contribuyen a sus objetivos (Alonso et al., 1997). Esta mentalidad pragmática puede ser una ventaja en entornos donde la flexibilidad y la adaptabilidad son clave, pero también puede generar conflictos en situaciones que requieren mayor estructura y planificación (Schön, 1983).

Desde un punto de vista psicológico, los individuos con un estilo práctico suelen tener un enfoque de pensamiento convergente, lo que significa que buscan la mejor solución posible dentro de un conjunto de opciones (Guilford, 1967). Esto contrasta con el pensamiento divergente, más característico de los perfiles creativos, que exploran múltiples posibilidades antes de llegar a una conclusión.

El individuo práctico valora la utilidad y la eficiencia en su forma de pensar y actuar. Su aprendizaje está impulsado por la necesidad de obtener resultados tangibles y soluciones efectivas. Si bien su enfoque pragmático es una ventaja en muchas situaciones, también puede limitar su disposición a explorar conceptos abstractos o perspectivas alternativas (Alonso et al., 1997; Sternberg, 1999; Alonso et al., 1997).

2.3.8.4.3. Directo

Las personas con un estilo de aprendizaje y comunicación directa se caracterizan por su enfoque sin rodeos y su preferencia por la eficiencia en la transmisión de ideas. Suelen ir al punto sin detenerse en detalles innecesarios, lo que puede hacer que sean percibidos como bruscos o insensibles en ciertos contextos (Alonso et al., 1997).

Desde una perspectiva psicológica, los individuos con esta característica poseen un pensamiento lineal y estructurado, lo que los lleva a preferir respuestas concretas y soluciones rápidas (Kolb, 2015). En el ámbito de la comunicación, se relacionan con el estilo asertivo-directo, que se basa en la expresión clara de pensamientos y sentimientos sin ambigüedades (Goleman, 1996). Sin embargo, esta forma de interactuar puede generar conflictos interpersonales, ya que algunas personas pueden interpretar su franqueza como falta de tacto o empatía (Myers & Briggs Foundation, 2003).

A nivel educativo, los estudiantes con un estilo de aprendizaje directo prefieren instrucciones claras, objetivos bien definidos y estrategias de enseñanza que les permitan avanzar sin distracciones (Biggs & Tang, 2011). Suelen sentirse frustrados con explicaciones extensas o con metodologías que incluyen demasiados pasos intermedios antes de llegar a la aplicación práctica (Dewey, 1933).

En el ámbito laboral, los individuos con este rasgo suelen destacar en posiciones de liderazgo y en roles que requieren toma de decisiones rápida y efectiva (Mintzberg, 2009). Son altamente valorados en entornos donde la claridad y la resolución de problemas son fundamentales, como la gestión de proyectos, la consultoría y las áreas técnicas (Deming, 1986). No obstante, su estilo de comunicación puede generar fricciones con compañeros de trabajo que prefieren una aproximación más reflexiva o diplomática (Schön, 1983).

Desde un punto de vista social, las personas directas pueden ser malinterpretadas por aquellos que valoran una comunicación más matizada y empática (Goleman, 1996). Su impaciencia ante explicaciones irrelevantes se debe a su inclinación por la eficiencia y el deseo de maximizar el tiempo y los recursos disponibles (Sternberg, 1999).

El individuo directo posee un estilo de pensamiento y comunicación enfocado en la precisión, la claridad y la eficacia. Aunque esta característica le otorga ventajas en muchos contextos, también puede representar un desafío en situaciones que requieren mayor sensibilidad y flexibilidad en la interacción interpersonal (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.3.8.4.4. Eficaz

Las personas con un estilo de aprendizaje y comportamiento eficaz priorizan la utilidad y la obtención de resultados. Para ellas, lo más importante es que las acciones conduzcan a un objetivo concreto, sin importar demasiado los medios utilizados (Alonso et al., 1997). Este enfoque pragmático las lleva a valorar la funcionalidad por encima de las emociones, lo que puede hacer que, en algunos casos, sean percibidas como frías o insensibles (Kolb, 2015).

Desde una perspectiva psicológica, la eficacia está asociada con una mentalidad orientada al logro, en la que las personas buscan minimizar esfuerzos y maximizar resultados (Bandura, 1997). De acuerdo con la teoría de la autoeficacia, los individuos con esta característica creen firmemente en su capacidad para alcanzar metas, lo que les permite actuar con confianza y determinación (Deci & Ryan, 2000).

En el ámbito educativo, los estudiantes con un estilo eficaz prefieren métodos de enseñanza que vayan directo al punto y que tengan aplicaciones prácticas (Biggs & Tang, 2011). Tienden a frustrarse con dinámicas extensas o actividades que no consideran esenciales para su aprendizaje. Además, suelen destacar en tareas donde pueden medir su rendimiento de forma objetiva, como proyectos con metas definidas o exámenes de opción múltiple (Schunk, 2012).

En el contexto laboral, la eficacia es una cualidad altamente valorada en roles donde la optimización del tiempo y los recursos es clave (Mintzberg, 2009). Las personas con esta orientación suelen ocupar posiciones de liderazgo o gestión, ya que su enfoque en los resultados les permite tomar decisiones rápidas y estratégicas (Drucker, 1999).

No obstante, su tendencia a priorizar la productividad sobre las relaciones interpersonales puede generar conflictos en equipos de trabajo, especialmente en ambientes donde la colaboración y la empatía son fundamentales (Goleman, 1996).

A nivel social, su actitud directa y orientada a objetivos puede ser malinterpretada como falta de consideración hacia los demás (Myers & Briggs Foundation, 2003). La capacidad de argumentar de manera lógica y centrarse en la solución de problemas es una ventaja en debates o negociaciones, pero también puede hacer que parezcan poco receptivos a opiniones emocionales o subjetivas (Sternberg, 1999).

El individuo eficaz se caracteriza por su enfoque en la utilidad y la obtención de resultados concretos. Si bien esta cualidad le permite destacar en múltiples ámbitos, también representa un reto en situaciones donde las relaciones interpersonales y la sensibilidad emocional juegan un papel importante (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.3.8.4.5. Realista

Las personas con una orientación realista tienden a actuar con un fuerte sentido práctico y buscan ajustarse a la realidad de los hechos. Prefieren enfoques concretos y funcionales, rechazando ideas demasiado abstractas o teóricas que no tengan una aplicación inmediata y clara (Alonso et al., 1997). En diversos contextos, priorizan soluciones tangibles y evidencias empíricas sobre conceptos especulativos (Kolb, 2015).

Desde la perspectiva psicológica, los realistas suelen poseer un pensamiento analítico y crítico, lo que les permite evaluar situaciones de manera objetiva y lógica (Sternberg, 1999). De acuerdo con la teoría del aprendizaje experiencial, este tipo de

personas aprenden mejor a través de la observación directa y la práctica, en lugar de depender de la reflexión teórica (Kolb, 1984).

En entornos sociales y laborales, los individuos realistas valoran la eficiencia y la efectividad. En reuniones y debates, tienden a apoyar ideas que sean prácticas y viables en el corto plazo, mostrando escepticismo ante propuestas innovadoras que no tengan sustento tangible (Mintzberg, 2009). A menudo, su mentalidad pragmática los lleva a considerar que "el fin justifica los medios", siempre y cuando el resultado sea positivo y beneficioso (Machiavelli, 1532/1998). Sin embargo, esta visión utilitaria puede generar conflictos en entornos donde se espera un mayor grado de empatía o flexibilidad ética (Goleman, 1996).

En el ámbito educativo, los estudiantes con un enfoque realista prefieren estrategias de enseñanza basadas en hechos concretos, estudios de caso y aplicaciones prácticas (Biggs & Tang, 2011). Tienden a desinteresarse por materias que consideran demasiado teóricas o especulativas, y suelen destacar en disciplinas como la ingeniería, la contabilidad y las ciencias aplicadas (Schunk, 2012).

A nivel de toma de decisiones, los realistas confían en datos objetivos y en análisis de costo-beneficio antes de emprender una acción (Kahneman, 2011). Su enfoque estructurado les permite desenvolverse bien en profesiones donde se requiere una planificación rigurosa y una ejecución precisa, como la gestión empresarial, la medicina o la arquitectura (Drucker, 1999). Sin embargo, su aversión a lo abstracto o novedoso puede hacer que pasen por alto oportunidades creativas o innovadoras (Amabile, 1996).

La persona realista es pragmática, concreta y orientada a resultados. Su capacidad para evaluar situaciones de manera objetiva le permite tomar decisiones eficientes, pero su resistencia a ideas innovadoras o abstractas puede limitar su flexibilidad en ciertos contextos (Alonso et al., 1997; RAE, 2014).

2.4. Glosario de términos

Estrategia: En un proceso regulable, conjunto de reglas que buscan una decisión óptima en cada momento. Según Mintzberg et al. (1998), una estrategia es un patrón en un flujo de decisiones, enfatizando la planificación y la adaptación a circunstancias cambiantes.

Enseñanza: Es la acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo cómo se debe obrar en casos análogos. Para Ausubel (2000), la enseñanza es un proceso mediante el cual se facilita el aprendizaje significativo a través de la organización lógica del contenido y la conexión con los conocimientos previos.

Estilo: Es el modo, manera o forma de comportamiento. Según Alonso et al. (1997), el estilo se relaciona con la manera en que una persona aborda el aprendizaje y la toma de decisiones, reflejando su personalidad y preferencias cognitivas.

Aprendizaje: Es la acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa, así como la capacidad de adquisición y modificación de conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Según Kolb (1984), el aprendizaje es un proceso mediante el cual la experiencia se transforma en conocimiento a través de la reflexión y la experimentación.

Interpretación musical: Es el análisis y representación de un tema lo más fiel posible al autor original. Según Tarasti (2002), la interpretación musical implica una combinación de análisis estructural, expresividad y comprensión estilística para transmitir la intención del compositor.

Piezas musicales: Son composiciones musicales para distintos instrumentos. De acuerdo con Rosen (1998), una pieza musical es una estructura organizada de sonidos que sigue principios estéticos y expresivos según el contexto cultural y la intención del compositor.

Partitura: Una representación gráfica en donde se dibujan o graban las notas. Según Read (1979), la notación musical es un sistema de signos que permite la representación visual de los sonidos para su correcta ejecución e interpretación.

Técnico-musical: Es todo lo técnico que permite mayor facilidad o destreza al tocar un instrumento. La técnica musical abarca ejercicios y metodologías que optimizan la ejecución y expresividad de un intérprete en su instrumento.

Pasaje: Un fragmento de una pieza musical con cierta dificultad técnica. Según Rink (1995), un pasaje es una sección específica dentro de una obra que presenta características rítmicas, melódicas o armónicas que requieren atención particular en su ejecución.

Digitación: Son los dedos con los que se tocan diferentes fragmentos musicales. Según Galamian (1962), la digitación es una estrategia técnica que busca la eficiencia en la ejecución, optimizando la comodidad y fluidez al interpretar una obra.

Metrónomo: Es un dispositivo que produce un clic o sonido audible a intervalos regulares. El usuario puede ajustar estos clics a la velocidad deseada, medida en pulsaciones por minuto (BPM). Según Parncutt (1994), el metrónomo es una herramienta esencial para el desarrollo del sentido del tiempo y la precisión rítmica en los músicos.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo, el cual se fundamenta en la recolección y análisis de datos numéricos con el propósito de identificar patrones, relaciones y efectos entre variables. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) y Niño-Rojas (2011), este enfoque se basa en la medición y el cálculo, utilizando instrumentos que han sido sometidos a rigurosos procesos de validación y confiabilidad para garantizar la precisión y replicabilidad de los resultados.

En este sentido, Ñaupas et al. (2018) explican que el enfoque cuantitativo permite la formulación de leyes generales a partir de datos observables, lo que posibilita la generalización de resultados y la toma de decisiones basadas en evidencia. Dicho enfoque es especialmente útil cuando se busca establecer correlaciones entre variables, evaluar su impacto en diferentes contextos y realizar inferencias sobre poblaciones más amplias a partir de muestras representativas.

Asimismo, Gallardo Echenique (2017) señala que el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio, ya que sigue el procedimiento hipotético-deductivo, partiendo de la premisa de que existe un orden en la realidad y que este puede ser conocido a través del análisis empírico. En este sentido, este paradigma se enfoca en la verificación de hipótesis, la observación empírica y el experimento en muestras representativas, con el objetivo de explicar, predecir y controlar fenómenos.

Por otro lado, autores como Creswell y Creswell (2018) enfatizan que el enfoque cuantitativo es objetivo y sistemático, ya que busca minimizar la subjetividad del investigador mediante el uso de metodologías estructuradas y procedimientos estandarizados. Según Babbie (2021), este enfoque se basa en el análisis estadístico,

permitiendo la identificación de tendencias y relaciones entre variables, lo que facilita la interpretación de datos con altos niveles de validez interna y externa.

De acuerdo con Cohen et al. (2018), el enfoque cuantitativo se sustenta en la lógica positivista, lo que implica que la realidad puede ser medida y comprendida a través de procedimientos científicos rigurosos. En este contexto, los datos obtenidos deben ser cuantificables y verificables, permitiendo la replicabilidad de los estudios y la comparación de resultados en diferentes escenarios.

Finalmente, según Robson y McCartan (2016), este enfoque no solo permite la recopilación de datos en grandes poblaciones, sino que también ofrece herramientas para analizar tendencias a lo largo del tiempo, lo que resulta fundamental en estudios que buscan establecer relaciones causales o correlacionales entre distintas variables.

3.1. Operacionalización de las variables

La operacionalización de las variables es el proceso mediante el cual se traducen conceptos abstractos en términos medibles, permitiendo su observación y análisis en una investigación. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la operacionalización consiste en definir las variables de estudio a través de indicadores específicos, los cuales pueden ser medidos mediante instrumentos estandarizados. Este procedimiento es fundamental en estudios de enfoque cuantitativo, ya que garantiza la validez y confiabilidad de la recolección de datos.

De acuerdo con Ñaupas et al. (2018), la operacionalización permite transformar variables teóricas en indicadores concretos, asegurando que los conceptos sean cuantificables y verificables. Este proceso facilita la comparación de resultados y la replicabilidad del estudio, ya que proporciona criterios claros para la medición.

Por su parte, Babbie (2021) explica que operacionalizar una variable implica establecer un conjunto de dimensiones y subdimensiones que permiten descomponer el fenómeno en aspectos medibles. Además, Creswell y Creswell (2018) sostienen que una adecuada operacionalización no solo define cómo se medirán las variables, sino que también delimita el contexto en el que se aplicará la medición, determinando escalas, unidades y procedimientos estadísticos adecuados.

Asimismo, Cohen et al. (2018) enfatizan que la operacionalización reduce la ambigüedad conceptual, permitiendo que variables complejas puedan ser estudiadas de manera objetiva. En este sentido, Robson y McCartan (2016) destacan que una correcta operacionalización es clave para garantizar la validez interna del estudio, ya que define con precisión qué se está midiendo y cómo se está midiendo.

Identificación de variables:

Variable "x": Estrategias de enseñanza

Definición conceptual: Las estrategias de enseñanza son las acciones que realiza el maestro con el objetivo de que el alumno aprenda de la manera más eficaz; igualmente son acciones progresivas controladas por el docente que con un alto grado de complejidad, permiten incluir medios para el alcance de los propósitos y los contenidos que se deben enseñar para ser aprendidos (V. H. Zapata-Gómez, 2016b)

Definición operacional: Las estrategias de enseñanza son métodos y procedimientos utilizados por los docentes para ayudar a los estudiantes a aprender nuevos conocimientos y ser capaz de desarrollar objetivos alcanzables en el futuro.

Variable "y": Estilos de aprendizaje

Definición conceptual: Los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de como los discentes

perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso et al., 1997)

Definición operacional: Los estilos de aprendizaje como los aspectos cognitivos, emocionales, fisiológicos y sociológicos que determinan la preferencia de aprender de una persona.

Tabla 1. *Operacionalización de la variable estrategias de enseñanza*

Variable "x"	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Estrategias de enseñanza	Las estrategias de enseñanza son las acciones que realiza el maestro con el objetivo de que el alumno aprenda de la manera más eficaz; igualmente son acciones progresivas controladas por el docente que con un alto grado de complejidad, permiten incluir medios para el alcance de los propósitos y los contenidos que se deben enseñar para ser aprendidos (V. H. Zapata-Gómez, 2016b)	En esta investigación, las estrategias de enseñanza se operacionalizan como las acciones pedagógicas del docente percibidas por los estudiantes, específicamente la frecuencia con que el docente enseña, promueve, determina o sugiere estrategias de práctica instrumental en las dimensiones de Preparación, Control de ejecución y Autoredireccionamiento, valoradas mediante un cuestionario de 30 ítems con escala Likert de cinco puntos.	Preparación	- Horario específico de práctica	1	Escala Likert: 1. Nunca 2. Rara vez 3. Algunas veces 4. Frecuentemente 5. Siempre
				- Objetivos precisos a largo, mediano y corto plazo	2, 3,4	
				- Utilización de un diario, bitácora para anotar dudas preguntas u observaciones	5	
				- Especificación del tiempo de práctica para cada objetivo	6	
				- Control del tiempo de práctica	7	
				- Anotación de la digitación	8	
				- Aislar los pasajes difíciles	9	
				- Planificar la interpretación musical antes de practicar	10	
				- Analizar la partitura de manera formal y armónico	11, 12	
				- Anotaciones en la partitura sobre los aspectos que quiero mejorar o corregir	13	
				- Diseñar estrategias para vencer las dificultades técnicas o musicales	14	
			Control de ejecución	- Practicar una sección a la vez	15	
				- Practicar sus piezas de principio a fin sin parar	16	
				- Practicar de manera piramidal	17	
				- Practicar la última frase, luego la penúltima, luego la antepenúltima, etc.	18	
				- Practicar partiendo de una sección en el centro e ir añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza	19	
				- Practicar lentamente	20	
				- Practicar los pasajes rápidos con distintos ritmos	21	
				- Practicar exagerando las articulaciones	22	
				- Practicar con metrónomo aumentando gradualmente la velocidad	23, 24	
				- Crear mapas mentales para entender la obra	25	
				- Practicar los pasajes mentalmente creando en su mente una interpretación ideal	26	
				- Practicar sin su instrumento simulando los movimientos que haría al practicar	27	
			Autoredireccionamiento	- Videograbación y Audiograbación de su ejecución evaluando los sus resultados	28, 29	
				- Retroalimentación sobre su ejecución por amigos o compañeros	30	

Nota. La operacionalización de la variable se desarrolló de acuerdo al planteamiento de Capistrán-Gracia (2017a), modificado por el investigador.

Tabla 2. *Operacionalización de la variable estilos de aprendizaje (CHAEA)*

Variable "y"	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Estilos de Aprendizaje	Los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de como los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso et al., 1997)	Los estilos de aprendizaje como los aspectos cognitivos, emocionales, fisiológicos y sociológicos que determinan la preferencia de aprender de una persona.	Activo	Animador	37, 41, 48, 74	- Más de acuerdo (+) - Más en desacuerdo (-)
				Descubridor	9, 13, 20, 51	
				– Arriesgado	3, 27, 46, 67	
				– Improvisador	5, 61, 75, 77	
				– Espontáneo	7, 26, 35, 43	
			Reflexivo	– Ponderado	31, 42, 55, 79	
				– Concienzudo	10, 39, 70, 49	
				– Analítico	19, 28, 44, 69	
				– Exhaustivo	18, 32, 58, 63	
				– Receptivo	16, 34, 36, 65	
			Teórico	– Metódico	4, 15, 71, 78	
				– Lógico	45, 50, 66, 80	
				– Objetivo	23, 33, 54, 60	
				– Crítico	2, 6, 21, 29	
				– Estructurado	11, 17, 25, 64	
			Pragmático	– Experimentador	12, 30, 52, 57	
				– Práctico	14, 38, 47, 53	
				– Directo	1, 22, 56, 76	
				– Eficaz	8, 59, 72, 73	
				– Realista	24, 40, 62, 68	

Nota: la operacionalización de la variable se desarrolló de acuerdo al planteamiento de (Alonso et al., 1997), modificado por el investigador.

3.2. Tipo y diseño de la investigación

3.2.1. Tipo de investigación

La presente investigación corresponde al tipo de investigación no experimental, la cual se caracteriza por el estudio de fenómenos en su contexto natural, sin manipulación deliberada de las variables por parte del investigador. Según Gallardo Echenique (2017), Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres (2018) y Niño-Rojas (2011), este tipo de investigación tiene como objetivo describir situaciones o examinar relaciones entre variables sin alterar las condiciones originales del fenómeno en estudio. En este sentido, la investigación no experimental se basa en la observación y el análisis de los hechos tal como ocurren en la realidad, permitiendo al investigador realizar inferencias sobre las relaciones entre las variables sin intervenir directamente en ellas.

Hernández et al. (2014) explican que la principal característica de la investigación no experimental es la ausencia de control sobre la variable independiente, lo que implica que los fenómenos estudiados ya han ocurrido o no pueden ser modificados intencionalmente. En este tipo de estudio, el investigador no introduce tratamientos ni condiciones experimentales, sino que se limita a registrar y analizar las variables en su entorno natural. Esta metodología es particularmente útil en estudios donde la manipulación de variables no es ética, posible o necesaria, como en investigaciones en educación, ciencias sociales o salud pública (Creswell & Creswell, 2018).

Por su parte, Arias (2006) enfatiza que en la investigación no experimental no se altera el curso de los eventos, sino que se examinan tal y como se presentan en su contexto original. En la misma línea, Ñaupas et al. (2018) sostienen que este enfoque permite obtener datos con alto grado de validez ecológica, ya que los resultados reflejan fielmente la realidad estudiada sin la influencia de intervenciones artificiales.

De acuerdo con Babbie (2021), la investigación no experimental se divide en dos grandes categorías: diseños transeccionales y longitudinales. Los estudios transeccionales analizan las variables en un momento único en el tiempo, mientras que los longitudinales observan los cambios y tendencias a lo largo de un período

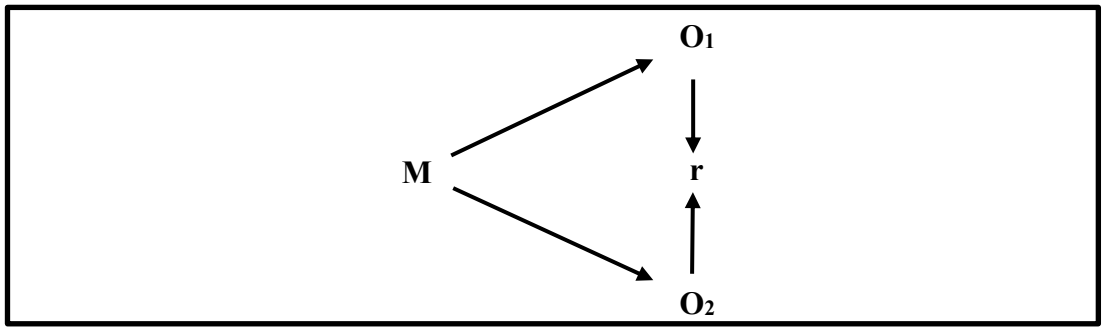
determinado. En el presente estudio, se adoptó un diseño transeccional, dado que los datos fueron recolectados en un solo punto temporal, sin realizar seguimiento posterior.

3.2.2. Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es transversal correlacional, lo que implica la recolección de datos en un solo momento para analizar la relación entre variables sin manipularlas. Según Arias Gonzáles y Covinos Gallardo (2021), este diseño permite describir y explicar de manera coherente los fenómenos investigados. Hernández et al. (2014) destacan que se enfoca en establecer relaciones entre variables, basándose en hipótesis causales, aunque no establece causalidad directa. Este enfoque es útil para comprender las asociaciones entre variables sin intervención experimental.

Por otro lado, Ñaupas et al. (2018) señalan que el diseño transversal correlacional es adecuado para medir la asociación entre variables independientes, es decir, aquellas que no dependen entre sí. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) enfatizan que es útil para identificar patrones y tendencias en una población en un momento específico. Además, Creswell (2014) resalta su relevancia en estudios sociales y educativos, ya que proporciona una visión amplia de las interrelaciones entre variables sin necesidad de modificar el entorno, permitiendo obtener resultados aplicables sin alterar las condiciones naturales del fenómeno investigado.

Figura 2. *Diseño de investigación adaptado de Ñaupas et al. (2018)*



Abreviaturas: M= Muestra; O_1 = Medición de la variable 1: Estrategias de enseñanza; O_2 = Medición de la variable 2: Estilo de aprendizaje; r = Relación entre las variables.

La presente investigación se enmarca dentro del tipo de investigación no experimental y adopta un diseño transversal correlacional, lo que permite analizar las

relaciones entre variables en su contexto natural sin manipularlas. Este enfoque metodológico es adecuado cuando no es posible ni ético intervenir directamente en las variables, como ocurre en estudios en educación o ciencias sociales. La investigación no experimental, al basarse en la observación de fenómenos tal como ocurren, ofrece resultados con un alto grado de validez ecológica, reflejando fielmente la realidad sin influencias externas. Asimismo, el diseño transversal correlacional permite establecer asociaciones entre variables sin establecer causalidad directa, facilitando una comprensión precisa de las relaciones en la población estudiada en un único momento temporal.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

La población en una investigación se refiere al conjunto completo de elementos o individuos que comparten características comunes y que son objeto de estudio. Según Hernández et al. (2014), la población es el grupo total de personas, objetos o eventos sobre los cuales se desea hacer inferencias o generalizaciones. Ñaupas et al. (2018) también destacan que la población está compuesta por todos los elementos que cumplen con los criterios establecidos para el estudio, y se selecciona de manera que refleje las características esenciales del fenómeno investigado. Este concepto es fundamental en la investigación, ya que define el ámbito de observación y permite la selección adecuada de la muestra, que es un subconjunto representativo de la población para la recolección de datos.

La población de esta investigación estuvo conformada por un total de 338 estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música, matriculados durante el semestre académico 2021-II. Esta población incluyó a estudiantes de todas las especialidades y ciclos académicos, permitiendo un análisis representativo de la diversidad de perfiles dentro del programa de estudios.

La elección de esta población responde a la necesidad de estudiar las características y tendencias dentro de la formación musical en distintos niveles de experiencia y áreas de especialización. Al abarcar a todos los estudiantes matriculados

en la carrera, se busca garantizar que los resultados obtenidos reflejen de manera precisa la realidad académica y las dinámicas de aprendizaje dentro de la universidad.

Tabla 3. *Población de estudio*

Ciclo	Estudiantes	Porcentaje
1º	86	25.44%
2º	1	0.3%
3º	77	22.78%
4º	7	2.07%
5º	56	16.57%
6º	10	2.96%
7º	32	9.47%
8º	17	5.03%
9º	42	12.43%
10º	10	2.96%
Total	**338**	**100%**

Nota: Área de Estudios Superiores 2021-II.

3.3.2. Muestra

La muestra es un subconjunto representativo de la población que se selecciona para un estudio con el fin de analizar características y obtener conclusiones generalizables. Según Hernández et al. (2014), la muestra es una parte de la población de la que se extraen datos para realizar inferencias sobre el grupo total. Ñaupas et al. (2018) destacan que la selección de la muestra debe cumplir con criterios de representatividad y adecuación metodológica para garantizar la validez de los resultados obtenidos.

Por su parte, Creswell (2014) señala que la muestra puede ser probabilística, cuando cada elemento de la población tiene la misma oportunidad de ser elegido, o no probabilística, cuando la selección se basa en criterios específicos del investigador. En ambos casos, una adecuada selección muestral permite optimizar recursos y obtener información relevante sin necesidad de estudiar a toda la población.

3.3.2.1. Tamaño de la muestra

El tamaño muestral hace referencia a la cantidad de individuos o elementos seleccionados de una población para su análisis en una investigación. De acuerdo con Hernández et al. (2014), determinar un tamaño de muestra adecuado es esencial para asegurar la precisión y validez de los resultados obtenidos. En esta línea, Ñaupas et al. (2018) afirman que la muestra debe ser suficientemente representativa para permitir la generalización de los hallazgos sin necesidad de abarcar a toda la población. Por su parte, Creswell (2014) señala que el tamaño de la muestra varía según el tipo de estudio, la dispersión de los datos y el nivel de confianza requerido.

En este contexto, el cálculo del tamaño muestral en el presente estudio se realizó utilizando el software estadístico STATS, recomendado por Hernández et al. (2014). Como resultado, se determinó una muestra de 181 estudiantes, considerando un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %.

Figura 3. *Fórmula para el tamaño de la muestra*

$$n = \frac{NZ^2pq}{(N-1)e^2 + Z^2pq}$$

Abreviaturas: N = Tamaño de la población; n = Tamaño de muestra; Z = Valor asociado al nivel de confianza;

e = Margen de error; p y q = Probabilidades de éxito y fracaso, respectivamente.

Esta ecuación permite determinar cuántos sujetos o elementos deben ser analizados para que los resultados sean representativos de la población. Se basa en principios estadísticos que equilibran la precisión (menor error) y la viabilidad del estudio (evitar muestras innecesariamente grandes). Si la población es muy grande, la fórmula tiende a simplificarse hacia la fórmula de muestreo para poblaciones infinitas. Sin embargo, en estudios con poblaciones finitas, se debe ajustar el cálculo considerando la relación entre el tamaño de la población y el tamaño de la muestra. Por lo tanto, al reemplazar los valores, se obtienen los siguientes resultados:

Figura 4. *Fórmula aplicando los valores*

$$n = \frac{338 \cdot (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}{(0.05)^2 \cdot (338 - 1) + (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}$$

n = 181

donde:

- N es la población total (338 estudiantes).
- Z es el valor correspondiente al nivel de confianza seleccionado (95 %, Z = 1.96).
- p y q representan la probabilidad de éxito y fracaso respectivamente (0.5 cada uno).
- e es el margen de error, establecido en 5 % (0.05).

Al aplicar esta fórmula, se obtuvo un tamaño muestral aproximado de 180.05 estudiantes. Al redondear al entero superior, se estableció una muestra final de 181 estudiantes. Este tamaño muestral permite una representatividad adecuada de la población estudiada para el análisis estadístico posterior.

3.3.2.2. Selección de la muestra

En esta investigación se empleó un muestreo probabilístico con selección aleatoria. El marco muestral estuvo constituido por el registro de los 338 estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música matriculados en el semestre académico 2021-II. A partir de este marco se seleccionaron 181 participantes, de modo que cada estudiante elegible tuviera una probabilidad conocida y distinta de cero de ser incluido en la muestra (Hernández et al., 2014; Pérez, 2008).

Se consideraron elegibles los estudiantes pertenecientes a la carrera profesional de Interpretación Musical, matriculados en el semestre académico 2021-II y que aceptaron voluntariamente participar mediante consentimiento informado. La selección se efectuó aleatoriamente dentro del marco muestral hasta completar los 181 casos requeridos, evitando decisiones discrecionales del investigador y reduciendo el sesgo de selección (Ñaupas et al., 2018).

3.4. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos constituyen medios estructurados que permiten obtener información válida y confiable acerca de las variables que se investigan. En el contexto de una investigación científica, estos instrumentos son esenciales para captar la realidad de forma sistemática, precisa y objetiva. Según Hernández et al. (2014), un instrumento es toda herramienta o recurso que el investigador utiliza para registrar información durante el proceso de recolección de datos, ya sea mediante la observación, la medición o la indagación directa. Estos pueden adoptar múltiples formatos, como cuestionarios, entrevistas, pruebas estandarizadas, escalas, listas de cotejo, entre otros, dependiendo de la naturaleza del estudio.

En esta investigación se diseñó un plan detallado de técnicas e instrumentos, alineado con el enfoque cuantitativo, cuyo propósito fue facilitar la obtención de datos empíricos que permitan contrastar la hipótesis y alcanzar los objetivos formulados. Hernández et al. (2014) sostienen que el desarrollo de este plan debe considerar aspectos como la claridad conceptual de las variables, la operacionalización adecuada y la selección de instrumentos que aseguren validez de contenido y confiabilidad estadística. Del mismo modo, Hernández et al. (2014) enfatizan que el éxito en la recolección de datos radica en la capacidad del investigador para utilizar instrumentos que no solo recojan información, sino que también la estructuren de manera coherente, permitiendo su posterior análisis e interpretación bajo parámetros científicos.

En el ámbito de la investigación cuantitativa, las técnicas más utilizadas para recolectar información son la encuesta, la observación sistemática y la revisión documental. La encuesta es una de las más extendidas por su capacidad de recolectar datos masivos de manera estandarizada; generalmente se aplica mediante cuestionarios con preguntas cerradas, que permiten obtener respuestas cuantificables (Arias, 2012). La observación sistemática, por su parte, se utiliza especialmente cuando el investigador requiere registrar conductas o fenómenos en tiempo real y bajo criterios previamente definidos (Tamayo y Tamayo, 2009). La revisión documental consiste en analizar información existente en fuentes impresas o digitales, como expedientes, registros institucionales, tesis y libros, y se emplea para complementar los datos primarios con antecedentes teóricos o contextuales (Sampieri et al., 2014).

A partir de lo expuesto, esta investigación ha empleado para la recolección de datos la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario para ambas variables.

3.4.1. Cuestionario de estrategias de enseñanza

3.4.1.1. Finalidad y descripción

El cuestionario de estrategias de enseñanza fue diseñado tomando como referencia los planteamientos de Capistrán-Gracia (2015a), quien concibe estas estrategias como técnicas y metodologías flexibles que los docentes emplean con el fin de optimizar los procesos de aprendizaje. En esta investigación, la variable se entiende operacionalmente como las estrategias de enseñanza percibidas por los estudiantes, referidas a la enseñanza de estrategias de práctica instrumental desarrolladas por el docente. El instrumento se construyó considerando la realidad educativa de la Universidad Nacional de Música y las características de los estudiantes de la carrera de Interpretación Musical. Consta de 30 ítems distribuidos en tres dimensiones claramente definidas: Preparación (ítems 1–14), Control de ejecución (ítems 15–27) y Autoredireccionamiento (ítems 28–30). Cada ítem se responde mediante una escala tipo Likert de cinco categorías (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = Algunas veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre), lo que permite medir, desde la percepción del estudiante, la frecuencia con que el docente enseña, promueve, determina o sugiere dichas estrategias durante el proceso de formación instrumental.

En cuanto al proceso de validación de contenido, participaron cuatro jueces expertos de reconocida trayectoria académica, vinculados a la Universidad Nacional de Música y a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, todos con grados de maestría o doctorado y amplia experiencia en investigación y docencia. Los jueces evaluaron cada ítem considerando criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia, lo que permitió asegurar que los ítems reflejen de manera fiel las dimensiones conceptuales definidas en la operacionalización de variables. A partir de sus observaciones se realizaron ajustes en la redacción de algunos ítems, con el fin de evitar ambigüedades y garantizar un lenguaje accesible para los estudiantes.

Adicionalmente, se llevó a cabo un proceso de corrección ortotipográfica y de estilo, que incluyó la revisión de aspectos formales y gramaticales. Se revisaron párrafos extensos o confusos para mejorar su cohesión y comprensibilidad, de modo que el instrumento final presentara una redacción clara, técnica y académicamente adecuada.

Gracias a estas fases de construcción, validación y revisión, el cuestionario de estrategias de enseñanza conforma un instrumento sólido y aplicable, diseñado específicamente para responder a los objetivos de esta investigación y garantizar la calidad metodológica del estudio.

3.4.1.2. Antecedentes

Fue diseñado con el propósito de identificar, desde la percepción de los estudiantes, las técnicas y procedimientos de práctica instrumental que sus docentes enseñan, promueven o sugieren para optimizar el aprendizaje en el ámbito de la interpretación musical. Consta de 30 ítems, organizados en tres dimensiones: Preparación, Control de ejecución y Autoredireccionamiento, los cuales permiten evaluar la frecuencia con que dichas acciones de enseñanza son desarrolladas por el docente. El objetivo del cuestionario es obtener información válida y confiable acerca de las estrategias de enseñanza percibidas por los estudiantes, con el fin de analizar su relación con los estilos de aprendizaje y generar aportes para la mejora de los procesos pedagógicos en la educación musical.

Tabla 4. *Antecedentes del cuestionario de estrategias de enseñanza*

Antecedente	Autores	Año	Sujetos participantes	Confiabilidad
1	Ramos-Estrada	2020	Docentes universitarios (México)	Alfa de Cronbach = .91, mostró fiabilidad muy alta en la consistencia interna de los ítems.
2	IEAE / LASSI (adaptación en Perú)	2019	Estudiantes universitarios de Psicología, Lima	Alfa de Cronbach = .88, evidenció alta consistencia interna de los ítems.
3	Barboza & Rodríguez-Miranda	2018	312 estudiantes de universidades en Costa Rica y España	Alfa de Cronbach = .86, reflejó buena fiabilidad del instrumento.

4	Castillo (tesis UCP)	2018	120 estudiantes de secundaria, Lima	Alfa de Cronbach = .84, reportó adecuada consistencia interna de los ítems.

El cuestionario de estrategias de enseñanza está compuesto por 30 ítems distribuidos en tres dimensiones: Preparación (ítems 1–14), que evalúa la enseñanza y promoción de estrategias de planificación de la práctica musical; Control de ejecución (ítems 15–27), que evalúa la enseñanza de estrategias para orientar la práctica, como la segmentación, el uso del metrónomo y la práctica mental; y Autoredireccionamiento (ítems 28–30), que evalúa la promoción de estrategias de autorregulación mediante grabaciones y retroalimentación de pares. Los ítems se responden en una escala tipo Likert de cinco categorías y permiten determinar, desde la percepción del estudiante, la frecuencia con que el docente enseña, promueve o sugiere estas estrategias de práctica instrumental.

3.4.1.3. Validez

La validez es uno de los criterios fundamentales para determinar la calidad de un instrumento de recolección de datos en una investigación. De manera general, la validez hace referencia al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir. En palabras de Hernández et al. (2014), la validez indica qué tan bien un instrumento representa el concepto teórico que se desea estudiar; es decir, si el contenido del instrumento es congruente con los objetivos de la investigación y con las definiciones operacionales establecidas.

Existen distintos tipos de validez, siendo una de las más utilizadas en investigaciones cuantitativas la validez de contenido, la cual se refiere a la representatividad y pertinencia de los ítems del instrumento respecto al universo de contenido de la variable estudiada. Arias (2012) sostiene que un instrumento posee validez de contenido cuando los ítems que lo componen abarcan adecuadamente todos los aspectos del constructo teórico, y son redactados con claridad y coherencia. Para garantizar este tipo de validez, es común recurrir al juicio de expertos, quienes revisan y evalúan la pertinencia, claridad y relevancia de cada ítem en función de los objetivos del estudio (Hernández et al., 2014).

Por tanto, la validez no es una característica inherente al instrumento en sí, sino que depende del proceso riguroso de construcción, revisión y adecuación del mismo en función del contexto y de los objetivos de investigación. Un instrumento válido

contribuye a la obtención de resultados confiables, lo que a su vez permite realizar interpretaciones adecuadas y tomar decisiones fundamentadas sobre los fenómenos investigados.

a) Validez de contenido realizada por el investigador

Como primer paso, la validez de contenido fue verificada por el propio investigador, quien analizó cuidadosamente cada ítem del cuestionario, contrastándolos con los fundamentos teóricos, dimensiones e indicadores que definen la variable en estudio. Esta verificación se realizó con el respaldo de bibliografía especializada y fuentes científicas pertinentes. En esta línea, Ñaupas et al. (2018) destacan que para asegurar la validez de un instrumento, los ítems deben mantener una relación directa y coherente con los contenidos y dimensiones del tema investigado.

- Corrección de estilo

La corrección de estilo de los cuestionarios fue realizada por un lingüista especializado en redacción académica, quien revisó cuidadosamente la ortografía, gramática y sintaxis de los ítems, eliminando redundancias y ajustando el vocabulario a un lenguaje técnico, preciso y comprensible para los estudiantes. Asimismo, verificó la coherencia en la formulación de las preguntas y la uniformidad en las opciones de respuesta, garantizando que el instrumento presente claridad, consistencia y adecuación al contexto académico en el que será aplicado.

- Validez de contenido por juicio de expertos

La validez de contenido de los cuestionarios fueron establecidos mediante el juicio de expertos, procedimiento que permite determinar si los ítems del instrumento representan adecuadamente las dimensiones de la variable de estudio. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de validez se obtiene cuando especialistas en el área revisan los reactivos y verifican su pertinencia, claridad y coherencia con la teoría que los sustenta.

Tabla 5. *Características de los expertos*

Nº del experto	Grado académico	Años de experiencia	Cargo actual	Institución	Investigador con afiliación
Experto 1	Doctor en Educación	20 años	Docente Principal y Coordinador Académico	Universidad Nacional de Música	Renacyt Concytec

Experto 2	Magíster en Pedagogía Musical	19 años	Docente de Piano y Didáctica Musical	Universidad Nacional de Música	–
Experto 3	Doctor en Ciencias de la Educación	22 años	Docente Investigador	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Renacyt Concytec
Experto 4	Magíster en Informática Educativa	18 años	Docente de Entornos Virtuales de Aprendizaje	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	– Renacyt Concytec

Asimismo, se presentan los resultados de la validez de contenido por juicio de expertos, obtenidos mediante la V de Aiken. El instrumento de *Estrategias de enseñanza* (compuesto por 30 ítems) alcanzó un valor global de .875, lo que corresponde a un nivel excelente de acuerdo entre jueces en cuanto a pertinencia (P) y claridad de redacción (CR). A nivel de dimensiones, los valores oscilaron entre .846 y .959, tanto en pertinencia (Preparación = .880; Control de ejecución = .885; Autoredireccionamiento = .959) como en claridad (Preparación = .866; Control de ejecución = .846; Autoredireccionamiento = .896). Estos resultados confirman que el cuestionario presenta una adecuada correspondencia con las dimensiones teóricas planteadas, evidenciando una validez de contenido óptima para su aplicación en el estudio.

Tabla 6. *Validez de contenido del cuestionario estrategias de enseñanza, mediante V de Aiken*

Ítem	Dimensión	Indicador	V Pertinencia (P)	V Claridad (CR)	V Global
1	Preparación	Horario específico de práctica	0.812	0.875	0.844
2	Preparación	Objetivos precisos a largo plazo	1.000	0.938	0.969
3	Preparación	Objetivos precisos a mediano plazo	0.875	0.812	0.844
4	Preparación	Objetivos precisos a corto plazo	0.938	0.938	0.938
5	Preparación	Uso de diario/bitácora para dudas/observaciones	0.875	0.938	0.906
6	Preparación	Especificación del tiempo de práctica por objetivo	0.750	0.938	0.844
7	Preparación	Control del tiempo de práctica	0.938	0.688	0.813
8	Preparación	Anotación de la digitación	0.938	0.938	0.938

9	Preparación	Aislar pasajes difíciles	0.875	0.688	0.781
10	Preparación	Planificar la interpretación antes de practicar	0.750	0.750	0.750
11	Preparación	Análisis formal de la partitura	0.875	0.875	0.875
12	Preparación	Análisis armónico de la partitura	1.000	1.000	1.000
13	Preparación	Anotar en la partitura aspectos a mejorar	0.938	0.812	0.875
14	Preparación	Diseñar estrategias para vencer dificultades	0.750	0.938	0.844
15	Control de ejecución	Practicar una sección a la vez	1.000	0.875	0.938
16	Control de ejecución	Practicar de principio a fin sin parar	0.938	0.688	0.813
17	Control de ejecución	Práctica piramidal	0.938	0.812	0.875
18	Control de ejecución	Practicar desde la última frase hacia atrás	0.938	0.875	0.906
19	Control de ejecución	Partir del centro y añadir frases	0.812	0.875	0.844
20	Control de ejecución	Practicar lentamente	0.688	0.688	0.688
21	Control de ejecución	Pasajes rápidos con ritmos variados	0.750	0.875	0.812
22	Control de ejecución	Exagerar articulaciones	0.938	0.875	0.906
23	Control de ejecución	Metrónomo con aumento gradual de velocidad	1.000	0.938	0.969
24	Control de ejecución	Control de velocidad por etapas con metrónomo	0.875	0.875	0.875
25	Control de ejecución	Mapas mentales de la obra	0.812	0.750	0.781
26	Control de ejecución	Práctica mental: interpretación ideal	0.812	1.000	0.906
27	Control de ejecución	Práctica sin instrumento (gestual)	1.000	0.875	0.938
28	Autoredireccionamiento	Videograbación y autoevaluación	1.000	0.938	0.969
29	Autoredireccionamiento	Audiograbación y autoevaluación	0.938	0.938	0.938
30	Autoredireccionamiento	Retroalimentación de pares	0.938	0.812	0.875

Tabla 7. *Resumen por dimensión (promedios de V):*

Dimensión	Prom. V Pertinencia	Prom. V Claridad	Prom. V Global
Preparación	0.880	0.866	0.873
Control de ejecución	0.885	0.846	0.865

Autoredireccionamiento	0.959	0.896	0.927

También, se presenta los resultados de ficha de validación por expertos (porcentajes) en la tabla 8.

Tabla 8. *Resultado de la validez de contenido del cuestionario estrategias de enseñanzas*

Expertos	Porcentaje de validación por experto	Nivel	Opinión
Experto 1	95.50	Excelente	Aplicable
Experto 2	97.80	Excelente	Aplicable
Experto 3	94.70	Excelente	Aplicable
Experto 4	96.90	Excelente	Aplicable
Puntaje global	96.23	Excelente	Aplicable

En conclusión, los cuatro expertos participantes coincidieron en validar el cuestionario estrategias de enseñanza, otorgándoles un nivel de excelente aplicabilidad en términos de pertinencia y claridad, lo que respalda su uso en el presente estudio.

-Descripción de la validez de ensayo piloto

La validez mediante el ensayo piloto se realizó aplicando los instrumentos a un grupo reducido de estudiantes con características similares a la población objetivo. Este procedimiento tuvo como finalidad evaluar la comprensión de los ítems, la pertinencia del lenguaje utilizado y la adecuación de las opciones de respuesta. Tal como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el pilotaje constituye una etapa esencial en la validación de un instrumento, ya que permite identificar ambigüedades y realizar ajustes antes de su aplicación definitiva. En este estudio, los resultados del piloto mostraron que los cuestionarios fueron comprendidos sin dificultad y presentaron coherencia interna, lo cual aseguró su pertinencia y claridad para la aplicación final (Aiken, 2003).

3.4.1.4. Fiabilidad

La fiabilidad o confiabilidad es uno de los criterios fundamentales para evaluar la calidad de un instrumento de recolección de datos en la investigación cuantitativa. Hace referencia al grado en que un instrumento es capaz de generar resultados consistentes, estables y reproducibles cuando se aplica en condiciones similares. En

otras palabras, un instrumento es confiable cuando sus mediciones son precisas y no se ven alteradas por factores aleatorios o errores sistemáticos (Hernández et al., 2014).

De acuerdo con Arias (2012), la confiabilidad está estrechamente vinculada con la precisión del instrumento, entendida como la capacidad de éste para registrar de forma constante los fenómenos que se desean observar. Un alto grado de confiabilidad implica que los datos obtenidos reflejan fielmente las características de la población objeto de estudio, sin distorsiones atribuibles al propio instrumento. Por ello, un instrumento confiable contribuye directamente a la validez de las conclusiones del estudio, al proporcionar resultados que pueden ser replicados en diferentes contextos o momentos.

Hernández et al. (2014) señalan que la confiabilidad puede ser evaluada a través de distintos procedimientos estadísticos, entre ellos la consistencia interna, la estabilidad temporal (test-retest) y la equivalencia (formas paralelas). De todos estos, el coeficiente alfa de Cronbach es uno de los métodos más utilizados para analizar la consistencia interna de los cuestionarios, ya que permite determinar en qué medida los ítems de un mismo instrumento están correlacionados entre sí y miden el mismo constructo. Según Morales Vallejo (2012), un valor de alfa superior a 0.70 suele ser considerado aceptable en investigaciones sociales, aunque este umbral puede variar según el tipo de estudio y el número de ítems del instrumento.

Asimismo, autores como Martínez (2006) enfatizan que la confiabilidad no es una propiedad absoluta del instrumento, sino que depende del contexto, del grupo al que se aplica y de las condiciones en las que se realiza la medición. Por ello, es recomendable realizar pruebas piloto y ajustes previos a la aplicación definitiva del instrumento, a fin de identificar posibles ambigüedades, redundancias o ítems poco discriminativos que afecten la consistencia del cuestionario.

En síntesis, garantizar la confiabilidad de un instrumento no solo fortalece su utilidad metodológica, sino que también respalda la credibilidad de los datos obtenidos y, por ende, de las inferencias que se deriven del estudio. De acuerdo con Gamarra Astuhuamán et al. (2015), la confiabilidad de un instrumento se estima mediante un coeficiente que varía entre 0 y 1: valores próximos a 0 indican ausencia de consistencia interna y valores cercanos a 1 reflejan máxima confiabilidad. En esta escala, un

coeficiente ≥ .80 se interpreta como nivel alto (o muy alto) y se considera aceptable para fines de investigación. En la Tabla 10 se presentan los puntos de corte utilizados en este estudio.

Tabla 9. *Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad*

Rangos	Magnitud
0.81 – 1.00	Muy alta
0.61 – .80	Alta
0.41 – .60	Moderada
0.21 – .40	Baja
0.01 – .20	Muy baja

Nota: El Coeficiente de Confiabilidad se desarrolló en la línea de Gamarra Astuhuamán et al. (2015).

La fiabilidad a nivel global, el instrumento alcanzó ω = .92 (IC95% [.90, .94]), lo que indica consistencia interna muy alta. Por dimensiones, los coeficientes fueron Preparación: ω = .89 (IC95% [.87, .91]), Control de ejecución: ω = .86 (IC95% [.83, .89]) y Autoredireccionamiento: ω = .82 (IC95% [.75, .88]); todos en el rango alto. Aunque Autoredireccionamiento reúne solo 3 ítems y presenta el IC más amplio, mantiene una fiabilidad adecuada. En conjunto, los resultados respaldan que el instrumento mide con precisión y estabilidad las estrategias de enseñanza percibidas por los estudiantes (tabla 10).

Tabla 10. *Confiabilidad del cuestionario estrategias de enseñanza (30 ítems)*

Variable y factores	ω	N.° de ítems	IC 95 %
Total	0.92	30	[.90, .94]
Preparación	0.89	14	[.87, .91]
Control de ejecución	0.86	13	[.83, .89]
Autoredireccionamiento	0.82	3	[.75, .88]

Nota. ω: Coeficiente de confiabilidad Omega; IC: Intervalo de confianza

3.4.1.5. Descripción técnica y científica del cuestionario estrategias de enseñanza

El Cuestionario de Estrategias de enseñanza fue diseñado para acopiar información de fuentes primarias, manteniendo coherencia con el enfoque, tipo y diseño de la investigación. La validez de contenido se estableció mediante juicio de expertos (V de Aiken global = .875) y la confiabilidad evidenció consistencia interna alta (ω global = .92). El instrumento se estructura en 30 ítems con escala Likert de 5 puntos, organizados en tres dimensiones: Preparación (ítems 1–14), Control de

ejecución (ítems 15–27) y Autoredireccionamiento (ítems 28–30). Esta configuración asegura correspondencia entre los indicadores observables y el constructo teórico de estrategias de enseñanza, tal como se resume en la Tabla 11.

Tabla 11. *Descripción del cuestionario estrategias de enseñanza*

Campo	Descripción
Nombre del cuestionario:	Cuestionario de Estrategias de enseñanza.
Autor/a:	Elaboración propia, basada en el modelo de Capistrán-Gracia (2015a).
Año de adaptación:	2021
Objetivo:	Evaluar, desde la percepción de los estudiantes, las estrategias de enseñanza desarrolladas por el docente para orientar la práctica e interpretación musical, considerando las dimensiones de preparación, control de ejecución y autoredireccionamiento.
Aplicación:	Estudiantes de educación superior (intérpretes/músicos en formación).
Tiempo de aplicación:	10–12 minutos.
Administración:	Individual, autoadministrado (papel o digital).
Estructura:	30 ítems en escala tipo Likert de 5 puntos.
Dimensiones:	Preparación (ítems 1–14), Control de ejecución (ítems 15–27) y Autoredireccionamiento (ítems 28–30).
Valoraciones de escala tipo Likert:	1 = Nunca; 2 = Rara vez; 3 = Algunas veces; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre.
Confiabilidad:	Omega global (ω) = .92 [IC95% .90, .94]; por dimensiones: Preparación = .89 [.87, .91]; Control de ejecución = .86 [.83, .89]; Autoredireccionamiento = .82 [.75, .88].
Validez:	Contenido (V de Aiken): global = .875; por dimensiones: Preparación = .873, Control de ejecución = .865, Autoredireccionamiento = .927. Constructo (AFC): $\chi^2/gl = 1.81$, RMSEA = .058, SRMR = .047, GFI = .962, CFI = .951, TLI = .942.

3.4.2. Cuestionario sobre estilos de aprendizaje (CHAEA)

3.4.2.1. Finalidad y descripción

El Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) es un instrumento ampliamente utilizado en el ámbito educativo para identificar las preferencias cognitivas y conductuales que los estudiantes adoptan al momento de aprender. Su finalidad principal es diagnosticar el estilo de aprendizaje predominante de cada individuo, permitiendo que tanto docentes como estudiantes ajusten sus métodos de enseñanza y estudio de acuerdo con estas preferencias, con el fin de optimizar el proceso educativo (Alonso et al., 1994). El cuestionario se basa en el modelo teórico desarrollado por Honey y Mumford (1992), quienes adaptaron el

enfoque experiencial del aprendizaje propuesto inicialmente por Kolb (1984). Este modelo plantea que el aprendizaje se desarrolla a través de un ciclo compuesto por cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. En función de estas fases, Honey y Mumford definieron cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, cada uno de los cuales refleja una forma particular de abordar el aprendizaje.

El estilo activo se caracteriza por la participación espontánea y el gusto por las nuevas experiencias; las personas con este estilo aprenden mejor haciendo y probando (Alonso et al., 1994). El estilo reflexivo implica una tendencia a observar, analizar y pensar antes de actuar; quienes lo poseen tienden a recopilar información y considerarla desde diversas perspectivas. El estilo teórico favorece el pensamiento lógico, la estructuración sistemática de ideas y la aplicación de modelos conceptuales; son estudiantes que aprenden mejor cuando la información es organizada, fundamentada y bien desarrollada. Por último, el estilo pragmático se relaciona con una orientación hacia la aplicación práctica del conocimiento; quienes lo prefieren buscan la utilidad inmediata del aprendizaje y valoran las ideas cuando pueden ponerlas en práctica (Zabalza, 2000; Cano García, 2005).

El CHAEA está compuesto por 80 ítems, con 20 preguntas asociadas a cada estilo. Las afirmaciones están redactadas en primera persona y se responden en una escala dicotómica (“sí” o “no”), lo que permite su rápida aplicación y análisis. Esta estructura facilita tanto el autodiagnóstico como su uso en estudios grupales o institucionales. El instrumento permite identificar preferencias de aprendizaje que pueden orientar decisiones pedagógicas, de acuerdo con su fundamento teórico y psicométrico (Alonso et al., 1994; Freiberg-Hoffmann & Fernández-Liporace, 2013). Diversos estudios han validado la utilidad del CHAEA en contextos educativos formales, especialmente en la educación superior, donde la identificación de los estilos de aprendizaje permite planificar intervenciones pedagógicas más efectivas (Cano García, 2005; Freiberg-Hoffmann & Fernández-Liporace, 2013). Además, su aplicación ha demostrado ser pertinente en programas de formación artística, ya que proporciona información relevante sobre las formas en que los estudiantes asimilan y procesan contenidos prácticos y teóricos.

En el presente estudio, el cuestionario CHAEA fue utilizado como instrumento diagnóstico para identificar los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical. Esta información es fundamental para establecer relaciones entre las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes y las formas particulares de aprender de los estudiantes, favoreciendo así una comprensión más profunda del proceso educativo y permitiendo diseñar propuestas pedagógicas más ajustadas a sus necesidades reales.

3.4.2.2. Antecedentes

Fue elaborado por Alonso et al. (1994), con el propósito de identificar la preferencia de los estudiantes hacia cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático; su objetivo es determinar el estilo o combinación de estilos predominantes en cada estudiante, a fin de comprender sus formas de aprender y facilitar la adecuación de las estrategias de enseñanza para optimizar el proceso educativo.

Tabla 12. *Antecedentes del cuestionario estilos de aprendizaje (CHAEA)*

Antecedente	Autores	Año	Sujetos participantes	Confiabilidad
1	IXT Salas et al.	2021	209 estudiantes universitarios de ingenierías y sociales (universidad pública)	Alfa de Cronbach = .837, mostró alta fiabilidad en la consistencia interna del instrumento.
2	Villarreal-Fernández, J. E. et al.	2023	Estudiantes universitarios colombianos	Alfas > .70 en la mayoría de dimensiones; CR y Omega confirmaron fiabilidad aceptable.
3	Cardozo, L. A. et al. (CHAEA-36)	2021	573 estudiantes universitarios, Colombia	Consistencia interna aceptable; valores alfa entre .70 y .80.
4	Ortiz, E. D.	2021-2022	Estudiantes universitarios	Activo: .757 · Reflexivo: .673 · Teórico: .669 · Pragmático: .595; evidencia psicométrica moderada.

El Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) está conformado por 80 ítems distribuidos equitativamente en cuatro dimensiones que corresponden a los estilos de aprendizaje planteados por Honey y Mumford: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, con 20 ítems en cada uno. Las respuestas son de tipo

dicotómico (De acuerdo / En desacuerdo), lo que facilita identificar las preferencias individuales de los estudiantes en relación con cada estilo. La estructura del instrumento permite obtener un perfil de aprendizaje a partir de la suma de las respuestas afirmativas en cada dimensión, ofreciendo una visión clara del estilo predominante y de las posibles combinaciones que caracterizan la manera en que cada estudiante procesa la información y construye su aprendizaje.

3.4.2.3. Validez

a) Validez de contenido

La validez de un instrumento es un criterio esencial que determina si realmente mide el constructo que pretende evaluar. En el caso del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), su validez ha sido objeto de diversas revisiones teóricas y empíricas desde su creación. El instrumento fue desarrollado por Alonso et al. (1994), quienes adaptaron al contexto hispanohablante el modelo de estilos de aprendizaje propuesto por Honey y Mumford (1992), sustentado en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984). Esta base teórica sólida permitió construir un cuestionario coherente con los fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje, orientado a identificar las preferencias individuales de los estudiantes según cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

En su validación original, Alonso et al. (1994) aseguraron la validez de contenido del instrumento a través de una rigurosa correspondencia entre los ítems y los rasgos teóricos de cada estilo de aprendizaje, estableciendo una cobertura equilibrada y representativa de los cuatro perfiles propuestos. Esta validez fue reforzada mediante el análisis y revisión de expertos en educación y psicología, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y adecuación de los ítems en relación con las dimensiones conceptuales que se pretendía medir.

Investigaciones posteriores han respaldado la validez del CHAEA en contextos educativos diversos. Por ejemplo, Cano García (1999) llevó a cabo estudios en universidades españolas que confirmaron la adecuada discriminación de los ítems por estilo y su alineación con las características conductuales esperadas de cada perfil de aprendizaje. Asimismo, Zabalza (2000) destaca que la estructura del cuestionario

responde a un diseño lógico y funcional, lo que favorece su aplicación en la práctica docente y en estudios de diagnóstico pedagógico.

En la presente investigación, se ha asegurado la validez de contenido del instrumento mediante un proceso de adaptación contextual y revisión técnica. En primer lugar, se contrastaron los ítems del cuestionario con los referentes teóricos de los estilos de aprendizaje, garantizando que su formulación se mantuviera fiel a los indicadores propuestos por el modelo original. En segundo lugar, se realizó una evaluación por juicio de expertos —docentes investigadores en el área de pedagogía musical y metodología de la investigación educativa— quienes analizaron la pertinencia, claridad y adecuación lingüística de cada ítem en función de la población objetivo. Esta validación por expertos permitió realizar ajustes menores en el lenguaje para mejorar la comprensión del instrumento sin alterar su estructura conceptual.

Por último, se destaca que, de acuerdo con Hernández et al. (2014), la validez de contenido es especialmente importante en investigaciones descriptivas y correlacionales, como la presente, ya que garantiza que los datos recogidos representen adecuadamente el fenómeno estudiado. De este modo, el uso del cuestionario CHAEA en este estudio cuenta con respaldo teórico, validación empírica previa y revisión contextualizada, lo que fortalece su aplicabilidad y pertinencia para analizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical.

- Validez de contenido por juicio de expertos

La validez de contenido del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) fue establecida mediante un riguroso proceso de revisión por juicio de expertos. Alonso et al. (1994) desarrollaron el cuestionario con una clara fundamentación teórica basada en el modelo de estilos de aprendizaje propuesto por Honey y Mumford (1992), que deriva de la teoría experiencial de Kolb (1984). Para el presente estudio, se contó con un panel de cuatro expertos con sólida experiencia académica en educación musical, y metodología de la investigación educativa. Los expertos evaluaron los 80 ítems del CHAEA según los criterios de claridad, pertinencia conceptual y coherencia teórica, utilizando una matriz diseñada especialmente para este fin (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Hernández, Fernández & Baptista,

2014). Los resultados de esta revisión garantizaron la pertinencia y representatividad del cuestionario para la población de estudiantes de Interpretación Musical.

Asimismo, los resultados de V de Aiken evidencian validez de contenido alta en el CHAEA: los V globales por dimensión se sitúan entre .856 y .882. Reflexivo obtiene el mejor desempeño (V = .882; Claridad = .888), Teórico presenta la mayor pertinencia (.879), Activo muestra un desempeño equilibrado (P = .868; CR = .874; V = .871) y Pragmático, aunque el más bajo (P = .857; CR = .856; V = .856), se mantiene por encima del umbral aceptable (.80). En conjunto, el instrumento promedia V global ≈ .870, con pertinencia ≈ .870 y claridad ≈ .871, lo que confirma un buen equilibrio entre relevancia conceptual y comprensibilidad de los ítems y respalda la idoneidad del CHAEA para su aplicación en el estudio.

Estos resultados confirman que el cuestionario presenta una adecuada correspondencia con las dimensiones teóricas planteadas, evidenciando una validez de contenido óptima para su aplicación en el estudio.

Tabla 13. *Validez de contenido del cuestionario estilos de aprendizaje (CHAEA*)

Ítem	Dimensión	V Pertinencia (P)	V Claridad (CR)	V Global	Nivel
1	Activo	0.805	0.994	0.899	Alto
2	Activo	0.96	0.847	0.903	Alto
3	Activo	0.755	0.844	0.799	Aceptable
4	Activo	0.833	0.853	0.843	Alto
5	Activo	0.753	0.771	0.762	Aceptable
6	Activo	0.864	0.993	0.928	Alto
7	Activo	0.938	0.901	0.919	Alto
8	Activo	0.887	0.849	0.868	Alto
9	Activo	0.832	0.951	0.891	Alto
10	Activo	0.801	0.766	0.784	Aceptable
11	Activo	0.963	0.779	0.871	Alto
12	Activo	0.964	0.811	0.887	Alto
13	Activo	0.88	0.886	0.883	Alto
14	Activo	0.998	0.854	0.926	Alto
15	Activo	0.955	0.971	0.963	Alto
16	Activo	0.784	0.957	0.871	Alto
17	Activo	0.881	0.989	0.935	Alto
18	Activo	0.906	0.786	0.846	Alto
19	Activo	0.783	0.804	0.794	Aceptable
20	Activo	0.81	0.881	0.846	Alto
21	Reflexivo	0.91	0.937	0.923	Alto
22	Reflexivo	0.817	0.983	0.9	Alto
23	Reflexivo	0.9	0.807	0.854	Alto
24	Reflexivo	0.861	0.858	0.859	Alto
25	Reflexivo	0.94	0.873	0.906	Alto

26	Reflexivo	0.821	0.929	0.875	Alto
27	Reflexivo	0.923	0.958	0.941	Alto
28	Reflexivo	0.762	0.945	0.853	Alto
29	Reflexivo	0.947	0.826	0.886	Alto
30	Reflexivo	0.893	0.842	0.867	Alto
31	Reflexivo	0.768	0.945	0.857	Alto
32	Reflexivo	0.823	0.79	0.806	Alto
33	Reflexivo	0.982	0.949	0.966	Alto
34	Reflexivo	0.811	0.828	0.82	Alto
35	Reflexivo	0.975	0.866	0.92	Alto
36	Reflexivo	0.887	0.887	0.887	Alto
37	Reflexivo	0.926	0.797	0.862	Alto
38	Reflexivo	0.822	0.968	0.895	Alto
39	Reflexivo	0.883	0.862	0.873	Alto
40	Reflexivo	0.858	0.91	0.884	Alto
41	Teórico	0.94	0.942	0.941	Alto
42	Teórico	0.961	0.922	0.942	Alto
43	Teórico	0.836	0.783	0.809	Alto
44	Teórico	0.792	0.797	0.794	Aceptable
45	Teórico	0.767	0.809	0.788	Aceptable
46	Teórico	0.901	0.807	0.854	Alto
47	Teórico	0.984	0.756	0.87	Alto
48	Teórico	0.764	0.922	0.843	Alto
49	Teórico	0.946	0.781	0.863	Alto
50	Teórico	0.92	0.831	0.875	Alto
51	Teórico	0.828	0.801	0.815	Alto
52	Teórico	0.922	0.944	0.933	Alto
53	Teórico	0.786	0.972	0.879	Alto
54	Teórico	0.859	0.962	0.91	Alto
55	Teórico	0.902	0.917	0.909	Alto
56	Teórico	0.875	0.959	0.917	Alto
57	Teórico	0.884	0.996	0.94	Alto
58	Teórico	0.792	0.82	0.806	Alto
59	Teórico	0.957	0.774	0.865	Alto
60	Teórico	0.968	0.793	0.881	Alto
61	Pragmático	0.894	0.767	0.831	Alto
62	Pragmático	0.787	0.948	0.867	Alto
63	Pragmático	0.929	0.813	0.871	Alto
64	Pragmático	0.992	0.879	0.935	Alto
65	Pragmático	0.769	0.798	0.784	Aceptable
66	Pragmático	0.759	0.798	0.778	Aceptable
67	Pragmático	0.98	0.771	0.875	Alto
68	Pragmático	0.804	0.878	0.841	Alto
69	Pragmático	0.907	0.927	0.917	Alto
70	Pragmático	0.895	0.851	0.873	Alto
71	Pragmático	0.851	0.948	0.899	Alto
72	Pragmático	0.876	0.863	0.869	Alto
73	Pragmático	0.77	0.799	0.784	Aceptable
74	Pragmático	0.868	0.761	0.815	Alto
75	Pragmático	0.782	0.813	0.797	Aceptable
76	Pragmático	0.764	0.912	0.838	Alto
77	Pragmático	0.928	0.854	0.891	Alto
78	Pragmático	0.863	0.922	0.893	Alto
79	Pragmático	0.827	0.824	0.825	Alto
80	Pragmático	0.898	0.994	0.946	Alto

Tabla 14. *Resumen por dimensión (promedios de V):*

Dimensión	Prom. V Pertinencia	Prom. V Claridad	Prom. V Global
Activo	0.868	0.874	0.871
Reflexivo	0.875	0.888	0.882
Teórico	0.879	0.864	0.872
Pragmático	0.857	0.856	0.856

También, se presentan los resultados de la ficha de validación por expertos (porcentajes) en la tabla 15.

Tabla 15. *Resultado de la validez de contenido del cuestionario estilos de aprendizaje (CHAEA)*

Expertos	Porcentaje de validación por experto	Nivel	Opinión
Experto 1	95.50	Excelente	Aplicable
Experto 2	97.80	Excelente	Aplicable
Experto 3	94.70	Excelente	Aplicable
Experto 4	96.90	Excelente	Aplicable
Puntaje global	96.23	Excelente	Aplicable

En conclusión, los cuatro expertos participantes coincidieron en validar el cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA), otorgándoles un nivel de excelente aplicabilidad en términos de pertinencia y claridad, lo que respalda su uso en el presente estudio.

-Descripción de la validez de ensayo piloto

La validez mediante ensayo piloto del cuestionario CHAEA se realizó con una muestra pequeña y equivalente a la población objetivo, a fin de verificar la comprensión semántica de los ítems dicotómicos (de acuerdo/en desacuerdo), la pertinencia del lenguaje, el tiempo de aplicación y la consistencia del formato. Conforme a las recomendaciones metodológicas, el pilotaje permitió identificar ambigüedades y ajustar redacción y orden de ítems antes de la aplicación definitiva (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Adicionalmente, se estimó la confiabilidad

interna por dimensión (Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático) mediante KR-20/α de Cronbach, criterios adecuados para ítems dicotómicos, considerando valores ≥ .70 como aceptables (Nunnally & Bernstein, 1994). Este proceso se enmarca en la lógica de validación de contenido y de constructo previa al análisis confirmatorio, asegurando la coherencia entre el marco teórico de estilos de aprendizaje y las evidencias empíricas del instrumento (Aiken, 2003; Alonso et al., 1994).

b) Validez de constructo: Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se desarrolló con base en el modelo del cuestionario CHAEA, compuesto por 80 ítems distribuidos en cuatro factores: factor 1, Activo (ítems 1–20); factor 2, Reflexivo (ítems 21–40); factor 3, Teórico (ítems 41–60); y factor 4, Pragmático (ítems 61–80). Los resultados del AFC mostraron valores de ajuste adecuados (χ^2/gl = 1.90, RMSEA = .053, SRMR = .049, GFI = .955, CFI = .948, TLI = .941). Las cargas factoriales oscilaron entre .63 y .85, todas estadísticamente significativas, evidenciando pesos estandarizados apropiados en sus factores correspondientes A partir de estos resultados, se presenta la estructura y codificación del instrumento (Tabla 16).

Tabla 16. *Índices del ajuste del modelo de 80 ítems*

Modelo	Ajuste absoluto			Ajuste comparativo		
	χ^2/gl	RMSEA	SRMR	GFI	CFI	TLI
80 ítems	1.90	.053	.049	.955	.948	.941

Nota. χ^2/gl: Chi-cuadrado sobre grados de libertad; RMSEA: Error de aproximación cuadrático medio; SRMR: Residuo cuadrático medio estandarizado; GFI: Índice de bondad de ajuste; CFI: Índice de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

3.4.2.4. Fiabilidad

La fiabilidad del cuestionario CHAEA se estimó como consistencia interna dada su estructura de 80 ítems dicotómicos. Se calculó el KR-20 por cada estilo (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático) y para el puntaje global, complementando con alfa de Cronbach y omega de McDonald (ω) para contrastar la estabilidad de las

estimaciones. La interpretación siguió criterios psicométricos habituales: coeficientes ≥ .80 indican fiabilidad alta/muy alta, .61–.80 adecuada, .41–.60 moderada y ≤ .40 baja (Nunnally & Bernstein, 1994). Este procedimiento, alineado con las recomendaciones para ítems dicotómicos y escalas de estilos de aprendizaje, aporta evidencia de medición precisa y estable del CHAEA (Kuder & Richardson, 1937; Cronbach, 1951; McDonald, 1999; Alonso et al., 1994).

Tabla 17. *Confiabilidad del cuestionario CHAEA (80 ítems)*

Variable y factores	ω	N.° de ítems	IC 95 %
Total	0.91	80	[.89, .93]
Activo	0.86	20	[.83, .89]
Reflexivo	0.85	20	[.82, .88]
Teórico	0.84	20	[.81, .87]
Pragmático	0.83	20	[.80, .86]

Nota. ω: Coeficiente de confiabilidad Omega; IC: Intervalo de confianza.

La tabla 17 reporta la confiabilidad interna del cuestionario CHAEA estimada con omega de McDonald (ω). A nivel global, el instrumento alcanza ω = .91 (IC95% [.89, .93]), lo que indica fiabilidad muy alta. Por estilos, los coeficientes son Activo: .86 (IC95% [.83, .89]), Reflexivo: .85 ([.82, .88]), Teórico: .84 ([.81, .87]) y Pragmático: .83 ([.80, .86]); todos con 20 ítems y en el rango alto. Los intervalos de confianza estrechos muestran precisión en las estimaciones. En conjunto, la evidencia respalda que el CHAEA presenta consistencia interna sólida tanto a nivel total como por cada dimensión.

3.4.2.5. Descripción técnica y científica del CHAEA

El cuestionario CHAEA fue diseñado para acopiar información de fuentes primarias sobre preferencias de estilos de aprendizaje, manteniendo plena coherencia con el enfoque, tipo y diseño metodológico del estudio. Su validez de contenido se estableció mediante juicio de expertos y prueba piloto, y la confiabilidad global resultó alta (ω = .91), con estimaciones adecuadas por cada dimensión. El instrumento está conformado por 80 ítems dicotómicos (De acuerdo/En desacuerdo) organizados en cuatro bloques que corresponden a los estilos Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático

(20 ítems por bloque). La estructura y parámetros técnicos del CHAEA empleados en esta investigación se detallan en la Tabla 18.

Tabla 18. *Descripción del cuestionario CHAEA*

Campo	Descripción
Nombre del cuestionario:	Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (CHAEA).
Autores:	Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego y Peter Honey, el cual fue adaptado por el investigador Daniel Agustín Patricio Avila
Año de adaptación:	2021
Objetivo:	Identificar el estilo de aprendizaje predominante del estudiante en cuatro dimensiones (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático).
Aplicación:	Estudiantes de educación superior
Tiempo de aplicación:	12–15 minutos.
Administración:	Individual, autoadministrado (papel o digital).
Estructura:	80 ítems dicotómicos (De acuerdo / En desacuerdo).
Dimensiones:	Activo (20 ítems), Reflexivo (20 ítems), Teórico (20 ítems) y Pragmático (20 ítems).
Valoraciones de respuesta:	Dicotómica tipo acuerdo: De acuerdo = 1; En desacuerdo = 0.
Confiabilidad:	Omega global (ω) = .91 [IC95% .89, .93]; por dimensiones: Activo = .86 [.83, .89], Reflexivo = .85 [.82, .88], Teórico = .84 [.81, .87], Pragmático = .83 [.80, .86]. Estimaciones consistentes con KR-20/α para ítems dicotómicos.
Validez:	Contenido: V de Aiken por dimensión entre .856 y .882 (pertinencia y claridad altas). Constructo (AFC): $\chi^2/gl = 1.90$, RMSEA = .053, SRMR = .049, GFI = .955, CFI = .948, TLI = .941 (ajuste adecuado del modelo tetradimensional).

3.4.3. Consideraciones éticas

En esta investigación se respetaron los principios de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013) y los lineamientos de la bioética: autonomía (participación voluntaria y derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas), beneficencia y no maleficencia (riesgo mínimo, contenidos no sensibles y procedimientos de aplicación claros) y justicia (trato igualitario a todos los participantes, sin discriminación por condición socioeconómica, religión, raza, sexo u otros). Se contó con la autorización de las autoridades académicas correspondientes para la aplicación de los instrumentos.

El consentimiento informado se obtuvo de manera electrónica antes de responder los cuestionarios, mediante un formulario en Google Forms que describió el objetivo del estudio, los procedimientos, la duración estimada, los posibles riesgos/beneficios, la voluntariedad y los datos de contacto del investigador. Para favorecer la comprensión, se incluyó una presentación breve con instrucciones de llenado. A fin de resguardar la confidencialidad, las respuestas fueron anonimizadas mediante códigos alfanuméricos (sin nombres ni identificadores personales), con acceso restringido a la base de datos y almacenamiento seguro protegido con contraseña. La difusión de resultados se realizará solo en forma agregada, sin información que permita la identificación individual. El tratamiento de datos se efectuó conforme a la Ley N.º 29733 de Protección de Datos Personales (Perú) y su reglamento, garantizando el uso exclusivo con fines de investigación y la eliminación de bases nominales una vez concluido el estudio.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se obtuvieron mediante análisis descriptivo e inferencial con el software SPSS v25, organizando la información sobre la relación entre las variables "Estrategias de enseñanza" (escala Likert de 5 puntos) y "Estilos de aprendizaje (CHAEA)" (80 ítems dicotómicos). El análisis descriptivo constituyó la estadística de primer nivel, resumiendo los datos en medidas de tendencia central y dispersión (medias, medianas, DE, RIQ e IC95%), así como en frecuencias y porcentajes por dimensión, y presentando los hallazgos en tablas y gráficos para una lectura clara, organizada y sintética del comportamiento de ambas variables (Cozby, 2005; Gallardo-Echenique, 2017; Sánchez Carlessi et al., 2018).

Complementariamente, se aplicó estadística inferencial de segundo nivel, para estimar si los patrones observados trascienden la muestra y podrían replicarse en poblaciones similares. Según supuestos de normalidad y homocedasticidad, se utilizaron pruebas paramétricas o no paramétricas para contrastar relaciones y diferencias entre las dimensiones de Estrategias de enseñanza y los estilos del CHAEA. Este enfoque permite valorar la magnitud de las asociaciones y su significación estadística, apoyando conclusiones válidas sobre la relación entre ambas variables (Cozby, 2005; Gallardo-Echenique, 2017; Sánchez Carlessi et al., 2018).

4.1. Resultado

4.1.1. Análisis descriptivo

Con respecto al análisis e interpretación de los resultados, estos se presentan en tablas y figuras debidamente numeradas. La variable Estrategias de enseñanza se evaluó desde la percepción de los estudiantes mediante un cuestionario Likert de 1 a 5, compuesto por 30 ítems en las dimensiones Preparación, Control de ejecución y

Autoredireccionamiento. Los niveles se establecieron a partir del promedio de los ítems de la variable y de cada dimensión, dividiendo el rango teórico de la escala en tres intervalos de igual amplitud: Malo = 1.00–2.33; Regular = 2.34–3.67; y Bueno = 3.68–5.00.

La variable Estilos de aprendizaje se evaluó mediante el CHAEA, con 20 ítems dicotómicos por cada estilo y puntuaciones directas de 0 a 20. Para presentar tres niveles se tomó como referencia el baremo general de Alonso et al. (1994), agrupando las preferencias muy baja y baja como Bajo, la moderada como Regular, y las preferencias alta y muy alta como Alto. Los puntos de corte fueron: Activo, Bajo 0–8, Regular 9–12 y Alto 13–20; Reflexivo, Bajo 0–13, Regular 14–17 y Alto 18–20; Teórico, Bajo 0–9, Regular 10–13 y Alto 14–20; y Pragmático, Bajo 0–10, Regular 11–13 y Alto 14–20. Para la Tabla 21 se consideró predominante el estilo con la puntuación directa más alta; ante una igualdad en la puntuación máxima, la interpretación corresponde a un perfil combinado, sin forzar una clasificación única. La Tabla 22, en cambio, presenta de manera independiente el nivel alcanzado en cada uno de los cuatro estilos.

4.1.1.1. Estrategias de enseñanza

Los resultados obtenidos reflejan que la mayoría de los estudiantes (75.7%) consideran que las estrategias de enseñanza empleadas por sus docentes se encuentran en un nivel regular. Este dato es relevante porque indica que, aunque no hay una percepción negativa generalizada, tampoco se percibe un dominio pedagógico sobresaliente. Solo el 18.2% calificó estas estrategias como buenas, lo que evidencia una necesidad de mejorar los métodos de enseñanza utilizados. Por otro lado, un 6.1% consideró que las estrategias son malas, lo cual, aunque representa una minoría, no debe ser ignorado, ya que revela la existencia de prácticas pedagógicas que posiblemente no están cumpliendo con su propósito formativo. Esta tendencia sugiere que las estrategias docentes requieren una revisión crítica y un fortalecimiento orientado a responder mejor a las necesidades de los estudiantes.

Tabla 19. *Niveles de las estrategias de enseñanza según estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Malo	11	6.1
Regular	137	75.7
Bueno	33	18.2
Total	**181**	**100.0**

4.1.1.2. Dimensiones de las estrategias de enseñanza

En cuanto al análisis de las dimensiones específicas, se observa que la dimensión de preparación presenta los resultados más favorables, con un 59.7% de estudiantes que la ubican en un nivel bueno. Desde la percepción de los estudiantes, ello indica una valoración favorable de las acciones docentes orientadas a la planificación y al establecimiento de objetivos de aprendizaje. Sin embargo, la dimensión de control de ejecución se percibe mayormente como regular (61.3%), lo que podría estar asociado a limitaciones en el seguimiento continuo y efectivo durante el proceso de aprendizaje. Finalmente, la dimensión de autoredireccionamiento obtuvo el porcentaje más alto en el nivel malo (18.2%), lo que evidencia, desde la percepción estudiantil, una menor presencia de acciones docentes orientadas al fomento de la autorregulación y la reflexión sobre la propia práctica.

Tabla 20. *Nivel de las dimensiones de las estrategias de enseñanza en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.*

Dimensiones	Malo		Regular		Bueno	
	N°	%	N°	%	N°	%
Preparación	5	2.8	68	37.6	108	59.7
Control de ejecución	17	9.4	111	61.3	53	29.3
Autoredireccionamiento	33	18.2	94	51.9	54	29.8

4.1.1.3. Estilos de aprendizaje

La Tabla 21 presenta el estilo de aprendizaje con mayor puntuación directa en cada participante. El estilo reflexivo es el más frecuente entre los estudiantes de

Interpretación Musical, con 70.7%, seguido del teórico (18.8%), el pragmático (7.2%) y el activo (3.3%). Estos resultados muestran una mayor presencia relativa de perfiles orientados a la observación, el análisis y la estructuración del conocimiento en la muestra estudiada.

Tabla 21. *Estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.*

Estilos de aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje
Activo	6	3.3
Reflexivo	128	70.7
Teórico	34	18.8
Pragmático	13	7.2
Total	**181**	**100.0**

4.1.1.4. Dimensiones de los estilos de aprendizaje

Al analizar los niveles de cada estilo de aprendizaje, se encuentra que los estilos reflexivo (89%) y teórico (76.2%) predominan en nivel alto, lo que refuerza la tendencia observada hacia la reflexión y el análisis en el proceso de aprendizaje. El estilo pragmático también muestra un predominio en el nivel alto (59.7%), lo cual indica que algunos estudiantes también valoran la aplicabilidad práctica del conocimiento. El estilo activo, sin embargo, se ubica mayoritariamente en el nivel regular (70.7%) y en menor medida en el nivel alto (21%), lo que sugiere que las metodologías de enseñanza actuales no están estimulando suficientemente el aprendizaje mediante la acción y la participación directa.

Tabla 22. *Niveles de las dimensiones de estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.*

Estilos de aprendizaje	Bajo		Regular		Alto	
	N°	%	N°	%	N°	%
Activo	15	8.3	128	70.7	38	21
Reflexivo	0	0	20	11	161	89
Teórico	0	0	43	23.8	138	76.2
Pragmático	4	2.2	69	38.1	108	59.7

4.1.2. Análisis inferencial

En cuanto al análisis estadístico inferencial, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para verificar la normalidad de los datos. Los resultados mostraron valores de significancia menores a 0.05 para todas las variables estudiadas, lo cual indica que las distribuciones no son normales. Debido a esto, se optó por utilizar el coeficiente rho de Spearman, una prueba no paramétrica adecuada para analizar correlaciones entre variables ordinales o no normalmente distribuidas. Esta decisión metodológica asegura que los resultados obtenidos sean válidos y confiables para la naturaleza de los datos recopilados.

4.1.2.1. Prueba de normalidad

La prueba de Kolmogorov–Smirnov con corrección de Lilliefors en SPSS es un contraste de bondad de ajuste basado en funciones de distribución empírica. Compara la distribución acumulada observada con la normal teórica y calcula el máximo desvío absoluto entre ambas, denominado estadístico D, para decidir si la muestra proviene de una población normal. Un valor p pequeño implica rechazo de la hipótesis nula de normalidad. En estudios psicométricos resulta útil como cribado global, aunque es sensible al tamaño muestral y, cuando los parámetros de la normal se estiman a partir de la muestra, requiere la corrección de Lilliefors para un valor p válido. Su potencia suele ser menor que la de Shapiro–Wilk en muestras pequeñas o medianas, por lo que se recomienda complementarla con inspección gráfica mediante histogramas y gráficos Q–Q y con la consideración de la escala de medición empleada. Véase Field 2013, Hernández et al. (2014) y Sánchez Carlessi et al. (2018).

En la tabla 23 se observan los resultados de la prueba de normalidad para las puntuaciones de las variables, en donde el p-valor de las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) es menor a 0.05, por lo que estas variables no tienden a una distribución normal. Es así como se utiliza el coeficiente rho de Spearman para analizar la correlación entre variables.

Tabla 23. *Prueba de normalidad de las puntuaciones de las variables*

	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias de enseñanza	.100	181	< .001
Estilo de aprendizaje activo	.104	181	< .001

Estilo de aprendizaje reflexivo	.169	181	< .001
Estilo de aprendizaje teórico	.105	181	< .001
Estilo de aprendizaje pragmático	.118	181	< .001

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

4.1.2.2. Prueba de hipótesis

A. Hipótesis General

Se establece a partir de la hipótesis general: Existe relación significativa entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música, los resultados obtenidos son:

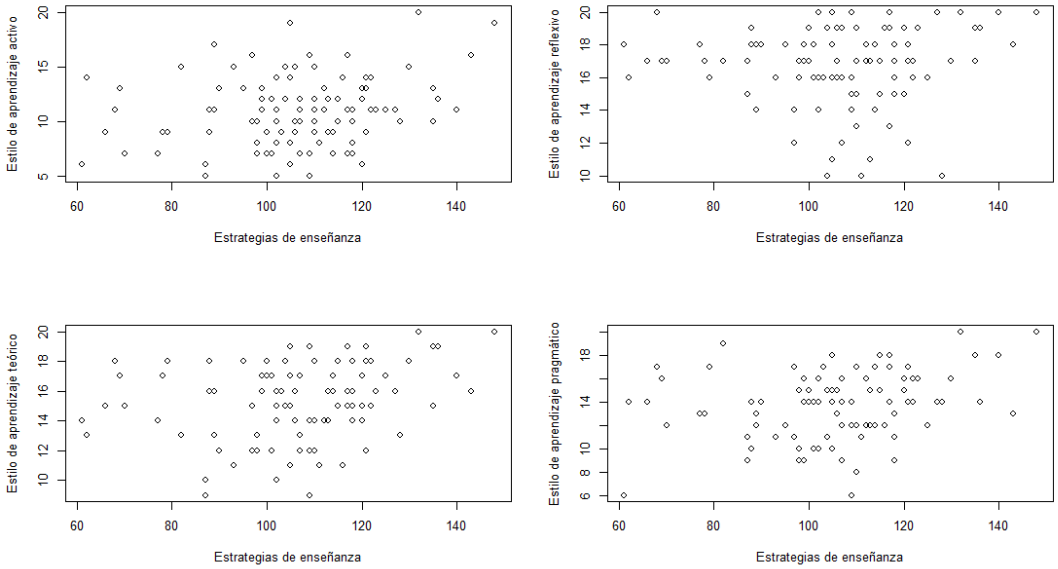
En la tabla 24, mediante la prueba de correlación de Spearman confirman parcialmente dicha premisa. Se hallaron correlaciones positivas y significativas con los estilos activo ($\rho = .225$, $p = .002$), teórico ($\rho = .256$, $p = .001$) y pragmático ($\rho = .270$, $p < .001$), lo que respalda la hipótesis planteada. Sin embargo, el estilo reflexivo ($\rho = .096$, $p = .201$) no presentó una relación estadísticamente significativa, lo cual evidencia que la hipótesis general se cumple de manera parcial, mostrando mayor fuerza en algunos estilos específicos de aprendizaje.

Tabla 24. *Prueba de hipótesis para la correlación entre las estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje.*

Rho de Spearman		Estrategias de enseñanza
Estilo de aprendizaje activo	Coeficiente de correlación	.225**
	p-valor	.002
Estilo de aprendizaje reflexivo	Coeficiente de correlación	.096
	p-valor	.201
Estilo de aprendizaje teórico	Coeficiente de correlación	.256**
	p-valor	.001
Estilo de aprendizaje pragmático	Coeficiente de correlación	.270**
	p-valor	< .001

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 5. *Diagrama de dispersión entre las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje.*



En la figura 5 se observa que la nube de puntos no tiene una tendencia clara entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje, en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música, por lo que se prevé una correlación baja o débil.

4.1.2.3. Prueba de hipótesis Específica

B. Hipótesis Específica 1

Se establece a partir de la hipótesis específica uno de la investigación: Existe relación significativa entre la dimensión preparación y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música, se obtiene los siguientes resultados:

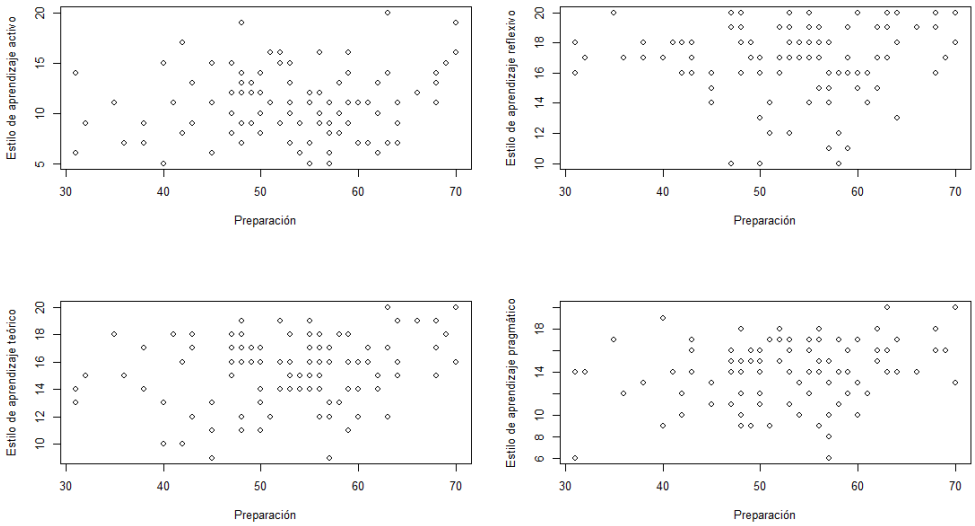
Los resultados muestran evidencia parcial. Se hallaron correlaciones positivas y significativas con los estilos teórico ($\rho = .207$, $p = .005$) y pragmático ($\rho = .223$, $p = .003$), mientras que los estilos activo y reflexivo no presentaron asociaciones relevantes. Esto confirma que la hipótesis especifica se cumple de manera parcial,

Tabla 25. *Prueba de hipótesis para la correlación entre la dimensión preparación y estilos de aprendizaje*

Rho de Spearman		Preparación
Estilo de aprendizaje activo	Coeficiente de correlación	.100
	p-valor	.178
Estilo de aprendizaje reflexivo	Coeficiente de correlación	.050
	p-valor	.504
Estilo de aprendizaje teórico	Coeficiente de correlación	.207**
	p-valor	.005
Estilo de aprendizaje pragmático	Coeficiente de correlación	.223**
	p-valor	.003

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 6. *Diagrama de dispersión entre la dimensión preparación y estilos de aprendizaje.*



En la figura 6 se observa que la nube de puntos no tiene una tendencia clara entre preparación y estilos de aprendizaje, en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música, por lo que se prevé una correlación baja o débil.

C. Hipótesis Específica 2

Se establece a partir de la hipótesis específica dos de la investigación: Existe relación significativa entre la dimensión control de ejecución y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música., se obtiene los siguientes resultados:

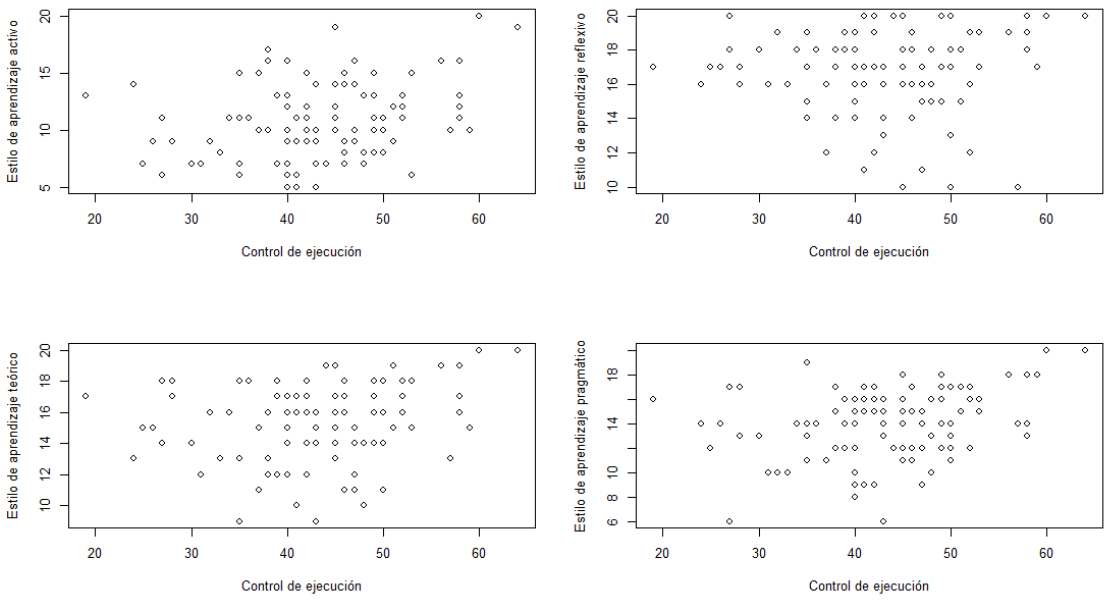
En la tabla 26 Se identificaron correlaciones positivas y significativas con los estilos activo (ρ = .268, p < .001), teórico (ρ = .244, p = .001) y pragmático (ρ = .296, p < .001), mientras que el estilo reflexivo (ρ = .121, p = .104) no mostró una asociación estadísticamente relevante. En consecuencia, la hipótesis se cumple, evidenciando que el control de ejecución como dimensión de la estrategia docente se vincula de manera significativa con la mayoría de estilos de aprendizaje evaluados.

Tabla 26. *Prueba de hipótesis para la correlación entre la dimensión control de ejecución y estilos de aprendizaje.*

Rho de Spearman		Control de ejecución
Estilo de aprendizaje activo	Coeficiente de correlación	.268**
	p-valor	< .001
Estilo de aprendizaje reflexivo	Coeficiente de correlación	.121
	p-valor	.104
Estilo de aprendizaje teórico	Coeficiente de correlación	.244**
	p-valor	.001
Estilo de aprendizaje pragmático	Coeficiente de correlación	.296**
	p-valor	< .001

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Figura 7. *Diagrama de dispersión entre la dimensión control de ejecución y estilos de aprendizaje.*



En la figura 7 se observa que la nube de puntos no tiene una tendencia clara entre control de ejecución y estilos de aprendizaje, en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música, por lo que se prevé una correlación baja o débil.

D. Hipótesis Específica 3

Se establece a partir de la hipótesis específica tres de la investigación: Existe relación significativa entre la dimensión autoredireccionamiento y los estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música. A partir de ello, se obtienen los siguientes resultados:

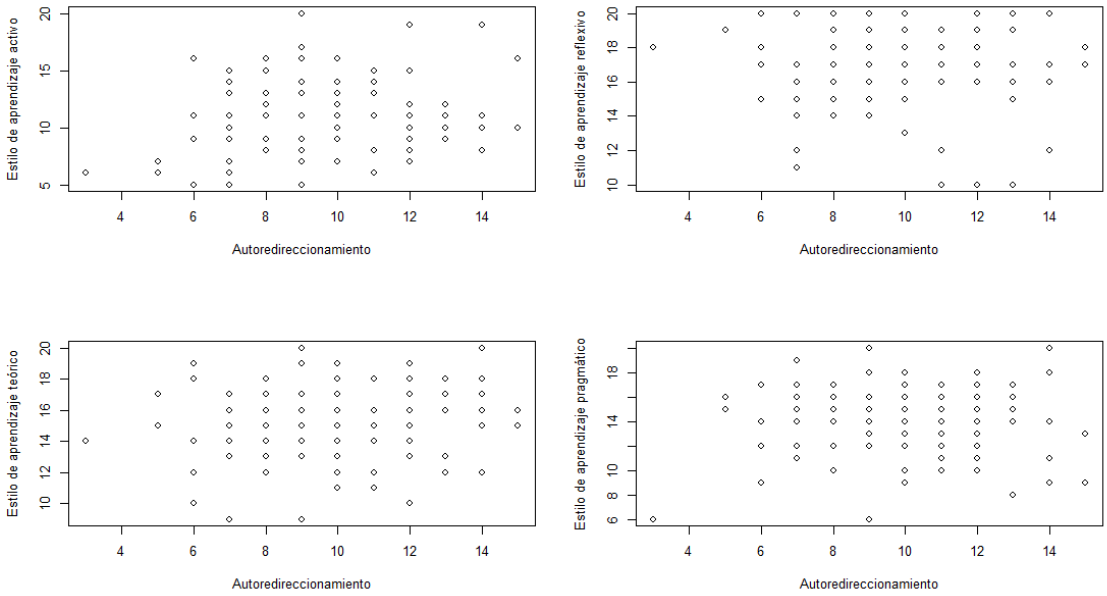
En la tabla 27, los resultados muestran un cumplimiento parcial. Se observó una correlación positiva y significativa únicamente con el estilo activo ($\rho = .169$, $p = .023$), mientras que los estilos reflexivo ($\rho = .058$, $p = .441$), teórico ($\rho = .110$, $p = .139$) y pragmático ($\rho = –.057$, $p = .446$) no evidenciaron asociaciones significativas. En conjunto, estos hallazgos indican que la hipótesis se confirma parcialmente, mostrando relación solo con un estilo de aprendizaje.

Tabla 27. *Prueba de hipótesis para la correlación entre la dimensión autoredireccionamiento y los estilos de aprendizaje.*

Rho de Spearman		**Autoredireccionamiento**
Estilo de aprendizaje activo	Coeficiente de correlación	.169*
	p-valor	.023
Estilo de aprendizaje reflexivo	Coeficiente de correlación	.058
	p-valor	.441
Estilo de aprendizaje teórico	Coeficiente de correlación	.110
	p-valor	.139
Estilo de aprendizaje pragmático	Coeficiente de correlación	-.057
	p-valor	.446

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Figura 8. *Diagrama de dispersión entre la dimensión autoredireccionamiento y los estilos de aprendizaje.*



En la figura 8 se observa que la nube de puntos no tiene una tendencia clara entre autoredireccionamiento y estilos de aprendizaje, en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música, por lo que se prevé una correlación baja o débil.

4.2. Discusión de resultados

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación entre las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música. A continuación, se discuten los resultados obtenidos en función de la teoría revisada y los antecedentes relacionados con las variables de estudio.

En los resultados de la variable estrategias de enseñanza se evidencia un nivel regular según la mayor tendencia. Este resultado corresponde a la percepción de los estudiantes acerca de la frecuencia con que sus docentes enseñan, promueven o sugieren estrategias de práctica instrumental. Por tanto, los hallazgos indican una valoración intermedia de dichas acciones docentes, sin alcanzar un nivel óptimo de sistematicidad. Desde la perspectiva de la enseñanza estratégica, autores como Monereo (2007) y Pozo (2008) señalan que el uso sistemático de estrategias permite

al estudiante desarrollar habilidades metacognitivas y de autorregulación, lo cual constituye un aspecto relevante para interpretar los resultados obtenidos en este contexto.

Asimismo, estos resultados coinciden con investigaciones que reportan niveles intermedios en el uso de estrategias docentes, donde se reconoce la presencia de prácticas pedagógicas, pero con limitaciones en su profundidad y aplicación constante. Sin embargo, difieren de estudios que evidencian niveles altos de desempeño docente, en los cuales las estrategias son utilizadas de manera intencional y articulada para promover aprendizajes significativos. En este sentido, el predominio del nivel regular evidencia la necesidad de fortalecer la formación pedagógica de los docentes, especialmente en contextos de educación musical, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere una alta especialización didáctica.

En cuanto a las dimensiones de las estrategias de enseñanza, la percepción de los estudiantes muestra que la dimensión de preparación presenta los resultados más favorables, ubicándose mayoritariamente en un nivel bueno. Esto refleja una valoración favorable de las acciones docentes relacionadas con la planificación y el establecimiento de objetivos de aprendizaje. No obstante, las dimensiones de control de ejecución y autoredireccionamiento presentan niveles predominantemente regulares e incluso una mayor presencia en nivel malo en esta última, lo que evidencia una percepción menos favorable de las acciones docentes vinculadas con el seguimiento del aprendizaje y la promoción de la autonomía del estudiante. En conjunto, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer el acompañamiento y la retroalimentación durante la práctica instrumental.

En los resultados de la variable estilos de aprendizaje se evidencia una predominancia del estilo reflexivo, seguido del teórico, lo que indica que los estudiantes tienden a analizar, observar y estructurar la información antes de actuar. Este hallazgo es consistente con las características propias de la formación musical, donde la reflexión, el análisis y la comprensión estructural del contenido son fundamentales para la interpretación. De acuerdo con Honey y Mumford (1986), los aprendices reflexivos prefieren observar detenidamente las situaciones antes de intervenir, lo cual coincide con el perfil identificado en esta investigación.

Asimismo, los niveles altos en los estilos reflexivo y teórico refuerzan la tendencia hacia formas de aprendizaje más analíticas y estructuradas. Sin embargo, el estilo activo presenta niveles predominantemente regulares, lo que evidencia una menor inclinación hacia el aprendizaje basado en la experimentación directa. Este resultado sugiere que las estrategias de enseñanza actuales no están promoviendo suficientemente la participación activa, la práctica exploratoria y la experimentación, elementos clave en la formación musical. En este sentido, diversos estudios señalan la importancia de equilibrar los estilos de aprendizaje mediante metodologías activas que permitan al estudiante involucrarse de manera más dinámica en su proceso formativo.

En cuanto a la correlación entre las dos variables, se encontró que las estrategias de enseñanza se relacionan de manera positiva y estadísticamente significativa con los estilos de aprendizaje activo, teórico y pragmático.

Sin embargo, las correlaciones obtenidas son de magnitud baja, lo que indica que la intensidad de dichas asociaciones es reducida. En consecuencia, los resultados permiten afirmar la existencia de una asociación entre las estrategias de enseñanza y determinados estilos de aprendizaje, sin que ello implique una relación causal entre las variables.

Asimismo, el estilo reflexivo no presentó una relación estadísticamente significativa con las estrategias de enseñanza. Este resultado indica que, en la muestra estudiada, no se encontró evidencia estadística suficiente para establecer una asociación entre las estrategias de enseñanza y dicho estilo de aprendizaje.

Como siguiente punto, se encontró una relación parcial entre la dimensión preparación y los estilos de aprendizaje, específicamente con los estilos teórico y pragmático. Estos resultados indican que la dimensión preparación presenta una asociación positiva y estadísticamente significativa con los estilos de aprendizaje teórico y pragmático. En cambio, no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas con los estilos activo y reflexivo, lo que muestra que la relación de esta dimensión se limita a determinados estilos en la muestra estudiada.

También se encontró una relación significativa entre la dimensión control de ejecución y la mayoría de los estilos de aprendizaje, excepto el reflexivo. Los resultados evidencian que la dimensión control de ejecución presenta una asociación estadísticamente significativa con los estilos de aprendizaje activo, teórico y pragmático. En este sentido, el acompañamiento, el seguimiento y la retroalimentación constituyen componentes relevantes de esta dimensión en el contexto de la enseñanza musical.

Finalmente, se encontró una relación parcial entre la dimensión autoredireccionamiento y los estilos de aprendizaje, evidenciándose una asociación estadísticamente significativa únicamente con el estilo activo. No se encontraron asociaciones estadísticamente significativas con los estilos reflexivo, teórico y pragmático. Estos resultados muestran que, en la muestra estudiada, la relación de esta dimensión con los estilos de aprendizaje se evidenció únicamente en el estilo activo.

CONCLUSIONES

En relación a nuestra investigación: las estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música, podemos referir las siguientes conclusiones:

Primera. – Los resultados respecto a la variable estrategias de enseñanza indican que la mayoría de los estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música perciben un nivel regular. Por lo tanto, desde la percepción estudiantil, las acciones docentes orientadas a enseñar, promover o sugerir estrategias de práctica instrumental se desarrollan con una frecuencia moderada, mostrando mejores valoraciones en la planificación de la enseñanza y mayores limitaciones en el seguimiento del aprendizaje y la promoción de la autorregulación.

Segunda. – Los resultados respecto a la variable estilos de aprendizaje indican que predomina el estilo reflexivo, seguido del teórico, en niveles mayoritariamente altos. Esto indica que los estudiantes tienden a analizar, observar y estructurar la información antes de actuar, lo cual favorece procesos de aprendizaje más introspectivos y organizados. Sin embargo, se evidencia una menor presencia del estilo activo, lo que sugiere la necesidad de fortalecer metodologías que promuevan la participación, la experimentación y el aprendizaje práctico.

Tercera. – Los resultados evidenciaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje activo, teórico y pragmático. Sin embargo, no se encontró una asociación estadísticamente significativa con el estilo reflexivo. Las correlaciones significativas fueron de magnitud baja, por lo que los resultados evidencian una asociación parcial entre las variables estudiadas, sin que ello permita establecer una relación causal.

Cuarta. – Los resultados evidenciaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la dimensión preparación y los estilos de aprendizaje teórico y pragmático. En cambio, no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas con los estilos activo y reflexivo. Estos hallazgos muestran que la dimensión

preparación se relaciona parcialmente con determinados estilos de aprendizaje en los estudiantes evaluados.

Quinta. – Los resultados evidenciaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la dimensión control de ejecución y los estilos de aprendizaje activo, teórico y pragmático. No se encontró una asociación estadísticamente significativa con el estilo reflexivo. En consecuencia, la dimensión control de ejecución presenta asociación con la mayoría de los estilos de aprendizaje evaluados, aunque las correlaciones obtenidas son de magnitud baja.

Sexta. – Los resultados evidenciaron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión autoredireccionamiento y el estilo de aprendizaje activo. En cambio, no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas con los estilos reflexivo, teórico y pragmático. Por tanto, la relación de esta dimensión con los estilos de aprendizaje se evidenció únicamente en el estilo activo.

RECOMENDACIONES

Primera. – Se recomienda a la Universidad Nacional de Música que fortalezca las competencias pedagógicas de los docentes mediante programas de capacitación continua en estrategias de enseñanza, especialmente en planificación, seguimiento del aprendizaje y evaluación formativa.

Segunda. – Se recomienda a la Universidad Nacional de Música que promueva el uso de metodologías activas y participativas en la enseñanza musical, con el fin de estimular el desarrollo del estilo de aprendizaje activo y favorecer una mayor interacción del estudiante con el proceso de aprendizaje.

Tercera. – Se recomienda a la Universidad Nacional de Música que implemente evaluaciones periódicas del desempeño docente, considerando el uso de estrategias de enseñanza, y que se generen espacios académicos para compartir buenas prácticas pedagógicas entre docentes.

Cuarta. – Se recomienda a los docentes de la carrera profesional de Interpretación Musical que fortalezcan la dimensión de control de ejecución mediante un acompañamiento más constante, retroalimentación oportuna y monitoreo del progreso de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Quinta. – Se recomienda a los docentes que fomenten el desarrollo del autoredireccionamiento en los estudiantes, promoviendo la autorregulación, la autoevaluación y la reflexión sobre su propio aprendizaje, con el fin de fortalecer su autonomía.

Sexta. – Se recomienda integrar de manera sistemática el enfoque de estilos de aprendizaje en la planificación curricular y en las sesiones de clase, de modo que se atiendan las características predominantes de los estudiantes y se favorezca un aprendizaje más significativo e integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ackerman, B. J., & Adams, R. D. (2004). Perceptions of causes of performance-related injuries by music health experts and injured violinists. *Perceptual and Motor Skills*, *99*(2), 669–678.

Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación* (11.ª ed.). Pearson Educación.

Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.

Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.

Altamirano-Droguett, J., Valdivia-Ponce, A., & Carrillo-Rodríguez, M. (2019). *Conocimiento de los estilos de aprendizaje y enseñanza*. Editorial Universitaria.

Altenmüller, E., & Schlaug, G. (2013). Neurobiological aspects of practicing and learning an instrument. *Progress in Brain Research*, *207*, 37–55.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.

Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *La enseñanza como oportunidad*. Paidós.

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (5.ª ed.). Episteme.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación* (6.ª ed.). Episteme.

Arias Gonzáles, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting E.I.R.L.

Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer.

Babbie, E. (2021). *Fundamentos de la investigación social* (7.ª ed.). Cengage Learning.

Balta Sevillano, G. del C. (2018). *Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Educación Inicial I semestre y las estrategias de enseñanza del área de comunicación del Instituto Superior Pedagógico Público Chimbote* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo].

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Barry, N. H. (2007). Evaluating practice strategies of intermediate instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, *55*(3), 247–260.

Barry, N., & Hallam, S. (2002). Practice. En J. Rink (Ed.), *Musical performance: A guide to understanding* (pp. 151–165). Cambridge University Press.

Berr, C. (2010). La práctica inversa en el estudio del instrumento musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, *4*(1), 53–66.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Bolívar-López, F., & Rojas-Velásquez, J. (2008). Diversidad en el aula y estilos de aprendizaje. *Educación y Sociedad*, *9*(2), 45–58.

Bolívar López, J. M., & Rojas Velásquez, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, *23*(3), 199–215.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, *31*(1), 21–32.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press.

Cano García, E. (1999). *Estilos de aprendizaje: Teoría y práctica*. Narcea.

Cano García, E. (2005). *Los estilos de aprendizaje: Diagnóstico y mejora*. Narcea.

Cano-García, F., & Hughes, E. (2000). *Estilos de aprendizaje: Un enfoque práctico*. Ediciones Aljibe.

Capistrán-Gracia, R. W. (2015a). *Estrategias de enseñanza para la práctica instrumental efectiva*. Universidad Veracruzana.

Capistrán-Gracia, R. W. (2017a). El desarrollo de estrategias de práctica efectiva en la formación de instrumentistas. *Revista Internacional de Educación Musical*, *5*(2), 15–32.

Capistrán-Gracia, R. W. (2017b). La autoevaluación como estrategia de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de música. *Revista de Investigación Educativa Musical*, *7*(2), 91–109.

Capistrán-Gracia, R. W. (2017c). Niveles de enseñanza de estrategias de práctica efectiva en profesores de instrumento. *Revista Electrónica de Investigación*

Educativa, *19*(1), 1–18.

Capistrán-Gracia, R. W. (2017d). Planificación del estudio instrumental: tiempo, objetivos y autonomía. *Revista de Investigación en Educación Musical*, *6*(1), 28–42.

Capistrán-Gracia, R. W. (2018). Simulacros de recital como estrategia de evaluación en la enseñanza musical. *Cuadernos de Investigación Musical*, *10*(2), 41–58.

Cardozo, A., Rodríguez, M., & Quintero, J. (2021). Estilos de aprendizaje y su impacto en el rendimiento académico. *Revista Científica*, *21*(3), 54–63.

Carranza-Alcántar, M. R., & Caldera-Montes, J. F. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el blended learning. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *16*(1), 73–88.

Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, *24*(4), 419–444.

Chaffin, R., Imreh, G., & Crawford, M. (2002). *Practicing perfection: Memory and piano performance*. Lawrence Erlbaum Associates.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Colonio García, L. A. (2017). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de los cursos comprendidos dentro de la línea de construcción – DAC-FIC-UNI* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].

Cosio Dueñas, H. (2016). *Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas sede Cusco, 2015* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Santa María].

Cozby, P. C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.

Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, *39*(1), 102–122.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*, 297–334.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.

Díaz-Barriga, F., & Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.

Díaz-Correa, M. (2019a). La diversidad en los estilos de aprendizaje en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, *76*, 123–139.

Díaz-Correa, M. (2019b). El docente frente a los estilos de aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, *31*(80), 43–59.

Driskell, J. E., Copper, C., & Moran, A. (1994). *Does mental practice enhance performance? Journal of Applied Psychology, 79(4), 481–492*.

Drucker, P. F. (1999). *Management challenges for the 21st century*. HarperBusiness.

Duke, R. A., Simmons, A. L., & Cash, C. D. (2009). It's not how much; it's how: Characteristics of practice behavior and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education*, *56*(4), 310–321.

Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7–12*. Allyn & Bacon.

Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363–406.

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, *6*, 27–36.

Evans, C., & Waring, M. (2015). *Understanding pedagogical relationships in higher education: Space, trust and support for learning*. Bloomsbury Academic.

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Fajardo, S. (2020). Competencias docentes para una enseñanza efectiva. *Revista Docencia Universitaria*, *10*(2), 33–45.

Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, *94*(1), 57–72.

Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, *78*(7), 674–681.

Flesch, C. (1939). *The art of violin playing*. Carl Fischer.

Fraile Calle, L. (2011). *Estilos de aprendizaje e identificación de actitudes y variables vinculadas al uso de las TICs en los alumnos de Enfermería de la Universidad de Salamanca* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Gredos. https://hdl.handle.net/10366/108966

Freiberg-Hoffman, A., Fernández-Liporace, M., & González, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *10*(2), 27–43.

Freiberg-Hoffman, A., Vallejo, L., & Álvarez, C. (2017a). Enseñanza personalizada y estilos de aprendizaje. *Revista Psicodidáctica*, *22*(1), 45–59.

Freiberg-Hoffman, A., Vallejo, L., & Álvarez, C. (2017b). Estilos de aprendizaje: Una mirada integral al proceso educativo. *Revista Electrónica Educativa*, *25*(2), 77–90.

Freiberg-Hoffmann, A., & Fernández-Liporace, M. (2013). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje: Análisis de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Summa Psicológica UST*, *10*(1), 103–117.

Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*. Prentice-Hall.

Gallardo Echenique, E. E. (2017). El enfoque cuantitativo en la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *10*(2), 5–20.

Gamarra Astuhuamán, G., Rivera Espinoza, T. A., Wong Cabanillas, F. J., & Pujay Cristóbal, O. E. (2015). *Estadística e investigación con aplicaciones de SPSS* (2.ª ed.). Editorial San Marcos.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gargallo-López, B., Pérez-Pérez, C., & Sánchez-Sánchez, F. (2017). Influencia de métodos centrados en el aprendizaje en estilos de aprendizaje universitarios.

Revista Electrónica de Investigación Educativa, *19*(3), 86–98.

Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, *36*(2), 215–245.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

Gómez-Ramírez, D., Rincón-Flores, E. G., & Hernández-García, Á. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20*(3), 105–117.

Guerra Muñoz, E., Torres, L., & Morales, M. (2019). Desarrollo de competencias desde los estilos de aprendizaje. *Revista Innovación Educativa*, *19*(2), 21–35.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.

Hallam, S. (1997). What do we know about practicing? Toward a model synthesizing the research literature. *Music Education Research*, *1*(2), 175–191.

Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music*, *26*(2), 116–132.

Hallam, S. (2001a). Learning in music: Complexity and diversity. In C. Philpott (Ed.), *Learning to teach music in the secondary school* (pp. 21–33). Routledge.

Hallam, S. (2001b). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, *3*(1), 7–23.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, *28*(3), 269–289.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112.

Henríquez-Ritchie, P., & Arámburo-Vizcarra, V. (2019a). El rol del docente frente a los nuevos paradigmas educativos. *Revista de Estudios Pedagógicos*, *45*(1), 55–71.

Henríquez-Ritchie, P., & Arámburo-Vizcarra, V. (2019b). Estrategias pedagógicas

en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, *79*(2), 87–104.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Herrera-Cedillo, A., & Cremades-Andreu, R. (2014). *Análisis armónico y formal como herramienta didáctica en el aula de música*. Universidad de Sevilla.

Hodges, D. A., & Sebald, D. C. (2011). *Music in the human experience: An introduction to music psychology*. Routledge.

Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Peter Honey Publications.

Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Peter Honey Publications.

Huamaní-Huamaní, R. (2018). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de Ingeniería*. Universidad Nacional de Ingeniería del Perú.

Jørgensen, H. (2000). *Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? British Journal of Music Education, 17(1), 67–77*.

Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85–103). Oxford University Press.

Jaques-Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, music and education*. G. P. Putnam's Sons.

Jaramillo-España, C. (2016a). El diario de práctica como herramienta metacognitiva en el estudio musical. *Revista Colombiana de Educación Musical*, *13*(2), 43–58.

Jaramillo-España, C. (2016b). Estrategias para el estudio de pasajes técnicos en la interpretación instrumental. *Cuadernos de Investigación Musical*, *8*(2), 90–110.

Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching* (2nd ed.). Corwin Press.

Jiménez-Álvarez, D., Moreno, A., & Herrera, E. (2019a). Estilos de aprendizaje en estudiantes de Ciencias del Suelo. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(2), 54–65.

Jiménez-Álvarez, D., Moreno, A., & Herrera, E. (2019b). La diversidad de estilos de

aprendizaje en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *21*(1), 1–15.

Jiménez Corona, J. L. (2013). *Estrategias de enseñanza que promueven la mejora del rendimiento académico en estudiantes de medicina* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha].

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Keefe, J. W. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. NASSP Learning Style Series.

Klickstein, G. (2009). *The musician's way: A guide to practice, performance, and wellness*. Oxford University Press.

Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály*. Boosey & Hawkes.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, *4*(2), 193–212.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation & Gaming*, *40*(3), 297–327.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, *2*(3), 151–160.

Lehmann, A. C., & Davidson, J. W. (2002). Taking an acquired skills perspective on music performance. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 12–25). Oxford University Press.

Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, *16*(1–2), 40–58.

Lehmann, A. C., & Gruber, H. (2006). Music. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise*

and expert performance (pp. 457–470). Cambridge University Press.

Lehmann, A. C., & Jørgensen, H. (2012). Practice. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 677–693). Oxford University Press.

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice Hall.

Lotze, M., & Halsband, U. (2006). Motor imagery. *Journal of Physiology – Paris*, *99*(4–6), 386–395.

Lotze, M., Scheler, G., Tan, H. R. M., Braun, C., & Birbaumer, N. (2003). The musician's brain: Functional imaging of amateurs and professionals during performance and imagery. *NeuroImage*, *20*(3), 1817–1829.

Machiavelli, N. (1998). *The prince (H*. C. Mansfield, Trans.; 2nd ed.). University of Chicago Press. (Original work published 1532).

Manzaneda-Peña, G. (2017a). Aprendizaje autónomo en la educación universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, *9*(4), 55–63.

Manzaneda-Peña, G. (2017b). Autonomía y estilos de aprendizaje. *Revista de Educación y Cultura*, *22*(1), 67–75.

Marcelo García, C., Yot Domínguez, C. R., & Mayor Ruiz, C. M. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la universidad. *Comunicar*, *23*(45), 117–124.

Marchena, E., Gutiérrez, R., & Molina, C. (2007). Gestión del tiempo académico y rendimiento estudiantil. *Revista de Ciencias de la Educación*, *23*(1), 51–65.

Marino-Ortega, M. (2020a). Aplicación de estilos de aprendizaje en el aula. *Revista Praxis Educativa*, *12*(2), 49–60.

Marino-Ortega, M. (2020b). Conocer el estilo de aprendizaje del estudiante como herramienta pedagógica. *Revista de Educación y Ciencias Humanas*, *8*(1), 15–26.

Marino-Ortega, M. (2020c). *Relación entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje*. Universidad Privada San Pedro.

Marsiglia-Fuentes, J., Rodríguez, L., & González, A. (2020). Estilos de aprendizaje y preferencias docentes en estudiantes de educación. *Revista Colombiana de Educación*, *78*, 59–75.

Martínez, M. (2006). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Trillas.

Matos-Peña, R. (2019). *Factores personales y estilos de aprendizaje en docentes universitarios*. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Maynard, L. M. (2006). The role of repetition in the practice sessions of college music majors. *Journal of Research in Music Education*, *54*(4), 334–347.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, *36*(3), 587–596.

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, *33*(1), 5–35.

McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, *4*(1), 141–156.

McPherson, G. E., & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance* (pp. 99–115). Oxford University Press.

McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, *3*(2), 169–186.

McPherson, G. E., & Schubert, E. (2004). Measuring performance enhancement in music. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 61–82). Oxford University Press.

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327–347). Oxford University Press.

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. In D. J. Hargreaves, D. Miell, & R. A. R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp.

311–324). Oxford University Press.

Medina-Valencia, S., Salazar, J., & Gómez, F. (2016). Uso del taller como estrategia de enseñanza para fortalecer la habilidad inferencial. *Revista Educación y Desarrollo*, *35*, 12–21.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler Publishers.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B. W., & Lampel, J. B. (1998). *Strategy safari: A guided tour through the wilds of strategic management*. Free Press.

Miranda-Aburto, J. (2020). Aprendizaje significativo y estrategias cognitivas. *Revista de Investigación Educativa*, *17*(2), 123–137.

Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.

Morales Vallejo, P. (2012). *El coeficiente alpha de Cronbach: Valoración de la fiabilidad de los cuestionarios*. Pontificia Universidad Javeriana.

Myers & Briggs Foundation. (2003). *MBTI Manual*. CPP, Inc.

Ñaupas, A., Cuenca, D., & Córdova, J. (2018). *Metodología de la investigación científica*. Universidad Técnica de Ambato.

Nielsen, S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, *3*(2), 155–167.

Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, *10*(2), 235–247.

Niño-Rojas, L. (2011). *Investigación cuantitativa: Fundamentos y diseño*. Universidad de Antioquia.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Orff, C. (1978). *The Schulwerk: Its origin and aims*. Schott.

Oviedo-Carrascal, C., & Almendrales-Jiménez, J. (2018). Estilos de aprendizaje y su incidencia en el proceso educativo. *Revista Electrónica Educare*, *22*(1), 89–103.

Palmer, C. (1997). Music performance. *Annual Review of Psychology*, *48*, 115–138.

Palmer, C. (2005). Memory for music performance. In I. Deliège & G. Wiggins

(Eds.), *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice* (pp. 275–286). Psychology Press.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013b). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *11*(2), 551–576.

Parncutt, R. (1994). Metronome use in piano practice: A review of the literature. *Journal of Research in Music Education*, *42*(3), 253–266.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, *9*(3), 105–119.

Paul, R., & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (7th ed.). Foundation for Critical Thinking.

Paytan-Arias, E. (2018). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en primaria*. Universidad Nacional de Huancavelica.

Pazmiño-Enríquez, D. (2017). Relación entre conocimiento y enseñanza efectiva. *Revista Ciencia y Educación*, *13*(2), 97–111.

Pérez-Huaraca, R. (2015a). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, *18*(1), 31–45.

Pérez-Huaraca, R. (2015b). Estrategias pedagógicas y rendimiento académico. *Revista Educativa Andina*, *6*(2), 20–35.

Pérez-Huaraca, R. (2015c). *Relación entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Pérez, M. (2008). *Muestreo y representatividad estadística*. Universidad de Salamanca.

Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Personality: Theory and research* (8th ed.). Wiley.

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*, 385–407.

Polo Molinares, Y. J., & Pereira Vergara, V. C. (2019). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en ciencias sociales* [Trabajo de grado, Corporación Universidad de la Costa].

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje* (2.ª ed.).

Alianza Editorial.

Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and models. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition* (pp. 129–178). Clarendon Press.

RAE (Real Academia Española). (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es

Ramos-González, M. (2017). Cultura de aprendizaje y estilos personales. *Revista de Pedagogía Crítica*, *14*(2), 55–73.

Read, G. (1979). *Music notation: A manual of modern practice*. Taplinger Publishing.

Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Heinle & Heinle Publishers.

Renés, P., Sánchez, M., & Sáez, R. (2013). Cuestionario de estilos de enseñanza preferido. *Revista Iberoamericana de Educación*, *62*(1), 113–129.

Rink, J. (1995). *The practice of performance: Studies in musical interpretation*. Cambridge University Press.

Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research* (4th ed.). Wiley.

Rodríguez-Cepeda, J. A. (2018a). Los estilos de aprendizaje en el contexto musical universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20*(1), 143–160.

Rodríguez-Cepeda, J. A. (2018b). La tutoría en la formación musical universitaria: Un enfoque centrado en el estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(2), 481–498.

Rosabal-Coto, M. (2008a). El aprendizaje musical desde la diversidad cultural. *Revista Educación*, *32*(2), 29–52.

Rosabal-Coto, M. (2008b). La enseñanza de la música desde la interculturalidad. *Revista Electrónica Educare*, *12*(1), 79–96.

Rosen, C. (1998). *The classical style: Haydn, Mozart, Beethoven*. W. W. Norton.

Rubin-Rabson, G. (1941). Studies in the psychology of memorizing piano music. *VI: A comparison of two forms of mental rehearsal and keyboard overlearning. Journal of Educational Psychology*, *32*(8), 593–602.

Sánchez Carlessi, H. H., Reyes Romero, C. A., & Mejía Sáenz, K. B. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.

Sanhueza-Lesperguer, R., Torres, P., & Muñoz, M. (2020a). Estrategias de enseñanza en el contexto universitario. *Revista de Educación Superior*, *32*(2), 39–55.

Sanhueza-Lesperguer, R., Torres, P., & Muñoz, M. (2020b). Aprendizaje significativo y práctica docente innovadora. *Revista Interamericana de Educación*, *41*(3), 65–78.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.

Shockley, K. (1997). The use of concept maps for musical form and analysis. *Music Educators Journal*, *83*(6), 25–30.

Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior* (4th ed.). Free Press.

Sloboda, J. A. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*, *4*(12), 397–403.

Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press.

Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, *87*(2), 287–309. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x

Sternberg, R. J. (1999). *Thinking styles*. Cambridge University Press.

Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Summy-Birchard.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.

Tamayo y Tamayo, M. (2009). *El proceso de investigación científica* (5.ª ed.). Limusa.

Tapia-Jara, M., Quispe, L., & Cárdenas, P. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Científica de Educación*, *10*(2), 115–130.

Tarasti, E. (2002). *Signs of music: A guide to musical semiotics*. De Gruyter Mouton.

Teixeira-Dos Santos, M., & Hentschke, L. (2011). Autonomía en el estudio musical: Análisis de la práctica de estudiantes de música. *Revista da ABEM*, *19*(27),

111–123.

Tokuhama-Espinosa, T. (2019). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Paidós.

Valencia-Martínez, M. (2016). Estrategias docentes y aprendizaje. *Revista Educación Hoy*, *25*(1), 32–44.

Valencia-Martínez, M., Pineda, R., & Ramos, H. (2017a). Enseñanza activa en educación superior. *Revista de Innovación Educativa*, *11*(2), 42–59.

Valencia-Martínez, M., Pineda, R., & Ramos, H. (2017b). Modernización educativa y estrategias pedagógicas. *Revista de Educación Superior*, *30*(3), 55–68.

Vermunt, J. D. (1994). *Inventory of learning styles in higher education: Scoring key*. Tilburg University, Department of Educational Psychology.

Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, *68*(2), 149–171. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x

Villacís-Zambrano, M. A., Patiño-Torres, M. A., & Chiluiza-Romero, K. E. (2020). Estilos de aprendizaje en la educación superior. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, *4*(1), 33–48.

Villacís-Zambrano, M., Quintero, L., & Castro, D. (2020). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Revista Ciencia y Educación*, *13*(1), 85–98.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weinstein, C. E., Schulte, A. C., & Palmer, D. R. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. H & H Publishing.

Woody, R. H. (2006). Musicians' cognitive processing of verbal directives in music rehearsal. *Psychology of Music*, *34*(3), 317–330.

Woody, R. H., & Lehmann, A. C. (2010). Student musicians' ear-playing ability as a function of vernacular music experiences. *Journal of Research in Music Education*, *58*(2), 101–115.

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, *310*(20), 2191–2194.

Xiao, M. (2018). Metodologías activas y estilos de aprendizaje. *Revista Educación y Sociedad*, *15*(3), 110–124.

Zabalza, M. A. (2000). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zapata-Gómez, D. (2016a). El aula diversa y los estilos de aprendizaje. *Revista Colombiana de Pedagogía*, *19*(2), 101–117.

Zapata-Gómez, D. (2016b). Estilos de aprendizaje en educación musical. *Revista Arte y Educación*, *5*(2), 89–102.

Zapata-Gómez, D. (2016c). *Relación entre estilos de aprendizaje y estrategias docentes en educación musical*. Universidad de Antioquia.

Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: Auditory–motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, *8*, 547–558.

Zatorre, R. J., & Halpern, A. R. (2005). Mental concerts: Musical imagery and auditory cortex. *Neuron*, *47*(1), 9–12.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329–339.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–19). Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64–70.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Routledge.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: "Estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música"

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones e indicadores	Metodología	Población y tamaño de la muestra	Técnicas e instrumentos
Problema general: ¿Qué relación existe entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música?	**Objetivo general:** Determinar la relación que existe entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.	**Hipótesis general:** Existe relación significativa entre estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje en estudiantes de la Carrera Profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.	**Variable X:** Estrategias de enseñanza	**1. Preparación:** – Horario específico de práctica – Objetivos precisos a largo, mediano y corto plazo – Utilización de un diario, bitácora para anotar dudas – preguntas u observaciones – Especificación del tiempo de práctica para cada objetivo – Control del tiempo de práctica – Anotación de la digitación – Aislar los pasajes difíciles – Planificar la interpretación musical antes de practicar	**Enfoque:** Cuantitativo **Tipo:** No experimental **Diseño:** Transeccional correlacional	**Población de estudio:** 338 estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de todas las especialidades y ciclos académicos de la Universidad Nacional de Música, matriculados en el semestre académico 2021-II. **Tamaño de la muestra:**	**Técnica:** Encuesta **Instrumento:** Cuestionario

				– Analizar la partitura de manera formal y armónico – Anotaciones en la partitura sobre los aspectos que quiero mejorar o corregir – Diseñar estrategias para vencer las dificultades técnicas o musicales		181 estudiantes	
				2. Control de ejecución: – Practicar una sección a la vez – Practicar sus piezas de principio a fin sin parar – Practicar de manera piramidal – Practicar la última frase, luego la penúltima, luego la antepenúltima, etc. – Practicar partiendo de una sección en el centro e ir añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza – Practicar lentamente			

				– Practicar los pasajes rápidos con distintos ritmos – Practicar exagerando las articulaciones – Practicar con metrónomo aumentando gradualmente la velocidad – Crear mapas mentales para entender la obra – Practicar los pasajes mentalmente creando en su mente una interpretación ideal – Practicar sin su instrumento simulando los movimientos que haría al practicar **3. Autoredireccionamiento:** – Videograbación y Audiograbación de su ejecución evaluando los sus resultados – Retroalimentación sobre su ejecución			

				por amigos o compañeros			
Problemas específicos: P1. ¿Qué relación existe entre la dimensión preparación y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música? P2. ¿Qué relación existe entre la dimensión control de ejecución y estilos de aprendizaje en estudiantes de la	**Objetivos específicos:** O1. Describir la relación que existe entre la dimensión preparación y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música. O2. Describir la relación que existe entre la dimensión control de ejecución y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación	**Hipótesis específicas:** H1. Existe relación significativa entre la dimensión preparación y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música. H2. Existe relación significativa entre la dimensión control de ejecución y estilos de	**Variable Y:** Estilos de Aprendizaje	**1. Activo:** – Animador – Descubridor – Arriesgado – Improvisador – Espontáneo **2. Reflexivo:** – Ponderado – Concienzudo – Analítico – Exhaustivo – Receptivo **3. Teórico:** – Metódico – Lógico – Objetivo – Crítico – Estructurado			

carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música? P3. ¿Qué relación existe entre la dimensión autoredireccionamiento y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música?	Musical de la Universidad Nacional de Música. O3. Describir la relación que existe entre la dimensión autoredireccionamiento y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.	aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música. H3. Existe relación significativa entre la dimensión autoredireccionamiento y estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Interpretación Musical de la Universidad Nacional de Música.		**4. Pragmático:** – Experimentador – Práctico – Directo – Eficaz – Realista			

Anexo 2: Cuestionario de Estrategias de Enseñanza

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú, Decana de América
Facultad de Educación
Unidad de Posgrado

Cuestionario de Estrategias de Enseñanza

Datos personales-sociodemográficos:

Especifique su especialidad:				
Código:				
Ciclo académico:	1º( ) 2º( ) 3º( ) 4º( ) 5º( ) 6º( ) 7º( ) 8º( ) 9º( ) 10º( )			
Sexo:	1. Hombre ( ) 2. Mujer ( )			
Fecha de nacimiento:	Día:	Mes:	Año:	**Edad:**
Fecha de aplicación:	Día:	Mes:	Año:	

Importante:

El presente cuestionario busca conocer qué estrategias de enseñanza utilizan en las clases de especialidad. Para ello, se presentan 30 ítems para que los lea con atención y responda según su opinión. No hay respuestas correctas ni incorrectas, se le ruega responder la totalidad de las preguntas con la mayor sinceridad posible a fin de que podamos realizar un trabajo adecuado. Recuerde que todo lo que exprese en este cuestionario será tratado de forma privada y confidencial.

Instrucciones:

Para contestar este cuestionario, tiene que poner una nota de 1 a 5, a cada ítem según esté de acuerdo o no con ella.

Valoración				
Nunca	**Rara vez**	**Algunas veces**	**Frecuentemente**	**Siempre**
1	2	3	4	5

Agradezco anticipadamente su colaboración.

N°	Ítems de estrategias de enseñanza	Valoración				
		1	2	3	4	5
1.	El docente promueve un horario específico para motivar nuestra práctica.	1	2	3	4	5
2.	El docente establece objetivos precisos a largo plazo.	1	2	3	4	5
3.	El docente establece objetivos precisos a mediano plazo.	1	2	3	4	5
4.	El docente establece objetivos precisos a corto plazo.	1	2	3	4	5
5.	El docente sugiere se utilice un diario o bitácora para anotar dudas, preguntas u observaciones y después consultarlas.	1	2	3	4	5
6.	El docente determina que se especifique una cantidad de tiempo para ejecutar una tarea u objetivo a lograr.	1	2	3	4	5
7.	El docente determina que se tenga un control sobre el tiempo, utilizando un diario, registro o tabla.	1	2	3	4	5
8.	El docente determina que se escriba las digitaciones en la partitura.	1	2	3	4	5
9.	El docente enseña a aislar los pasajes difíciles para practicarlos por separado.	1	2	3	4	5
10.	El docente enseña a planificar la interpretación musical antes de practicar tomando decisiones sobre el carácter, estilo, tempo, etc.	1	2	3	4	5
11.	El docente enseña a analizar la partitura desde el punto de vista armónico identificando progresiones, modulaciones, inflexiones, etc.	1	2	3	4	5
12.	El docente enseña a analizar la estructura formal de la partitura identificando repeticiones, secciones diferentes, etc.	1	2	3	4	5
13.	El docente sugiere que se realice anotaciones en la partitura sobre los aspectos que quiere mejorar o corregir.	1	2	3	4	5
14.	El docente enseña a diseñar estrategias para vencer las dificultades técnicas o musicales de las obras.	1	2	3	4	5
15.	El docente sugiere que se practique una frase musical la vez.	1	2	3	4	5
16.	El docente determina que se practique las piezas de principio a fin sin parar.	1	2	3	4	5

17.	El docente enseña a practicar de manera piramidal, es decir, aprendiendo una frase musical a la vez e ir añadiendo progresivamente hasta que se aprenda todo.	1	2	3	4	5
18.	El docente enseña a practicar desde la última frase, de manera progresiva por frases hasta completar toda la pieza musical.	1	2	3	4	5
19.	El docente enseña a practicar partiendo de una sección en el centro e ir añadiendo frases a los lados hasta completar la pieza.	1	2	3	4	5
20.	El docente sugiere que se practique lentamente.	1	2	3	4	5
21.	El docente sugiere que se practique los pasajes rápidos con distintos ritmos para asegurar la precisión rítmica y sincronía.	1	2	3	4	5
22.	El docente sugiere que se practique exagerando los diferentes movimientos articulares.	1	2	3	4	5
23.	El docente enseña a practicar con metrónomo.	1	2	3	4	5
24.	El docente sugiere que se practique las piezas musicales con metrónomo y gradualmente se incremente la velocidad.	1	2	3	4	5
25.	El docente enseña a crear mapas mentales para entender la obra en detalle.	1	2	3	4	5
26.	El docente enseña a practicar las piezas musicales mentalmente creando una interpretación ideal y en detalle en su mente, y luego solicita que lo interpreten en el instrumento.	1	2	3	4	5
27.	El docente enseña a simular los movimientos que se realizan al practicar un pasaje sin el instrumento y luego solicita que se ejecute con el instrumento.	1	2	3	4	5
28.	El docente solicita una grabación en video para evaluar los resultados.	1	2	3	4	5
29.	El docente solicita una grabación en audio para evaluar los resultados.	1	2	3	4	5
30.	El docente sugiere que se invite a sus amigos o compañeros para que le escuchen y le den retroalimentación sobre su interpretación musical.	1	2	3	4	5

Anexo 3: Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú, Decana de América
Facultad de Educación
Unidad de Posgrado

Cuestionario Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Datos personales-sociodemográficos:

Especifique su especialidad:			
Código:			
Ciclo académico:	1º( ) 2º( ) 3º( ) 4º( ) 5º( ) 6º( ) 7º( ) 8º( ) 9º( ) 10º( )		
Sexo:	1. Hombre ( ) 2. Mujer ( )		
Fecha de nacimiento:	Día: Mes: Año:	**Edad:**	
Fecha de aplicación:	Día: Mes: Año:		

Importante:

El presente cuestionario busca conocer su estilo preferido de aprender. Para ello, se presentan 80 ítems para que los lea con atención y responda según su agrado de opinión. No hay respuestas correctas ni incorrectas, se le ruega responder la totalidad de las preguntas con la mayor sinceridad posible a fin de que podamos realizar un trabajo adecuado. Recuerde que todo lo que exprese en este cuestionario será tratado de forma privada y confidencial.

Instrucciones:

Para contestar este cuestionario, tiene que marcar entre las dos alternativas:

- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem, seleccione **"Mas (+)"**.
- Si está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione **"Menos (-)"**.

Agradezco anticipadamente su colaboración.

N°	Ítems de Estilos de Aprendizaje	Más de acuerdo	Más en desacuerdo
1.	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	(+)	(-)
2.	Tengo claro lo que está bien y lo que está mal, así como lo que es bueno y lo que es malo para mí.	(+)	(-)
3.	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.	(+)	(-)
4.	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente, avanzando 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 realizarlo a conciencia.	(+)	(-)
11.	Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	(+)	(-)
12.	Cuando escucho una nueva idea, enseguida comienzo a pensar como ponerla en práctica.	(+)	(-)
13.	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.	(+)	(-)
14.	Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.	(+)	(-)
15.	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas e imprevisibles.	(+)	(-)
16.	Prefiero escuchar con más frecuencia, que estar hablando.	(+)	(-)
17.	Antepongo las cosas estructuradas que a las desordenadas.	(+)	(-)

18.	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.	(+)	(-)
19.	Antes de hacer algo, estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	(+)	(-)
20.	Me entusiasmo 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 practico.	(+)	(-)
22.	Cuando hay una discusión, no me gusta ir con rodeos.	(+)	(-)
23.	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de estudio. Prefiero mantener relaciones distantes.	(+)	(-)
24.	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.	(+)	(-)
25.	Me cuesta ser creativo(a), para poder romper estructuras.	(+)	(-)
26..	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	(+)	(-)
27.	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.	(+)	(-)
28.	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	(+)	(-)
29.	Me molesta que la gente no se tome en serio 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 que me permita tener una mejor reflexión.	(+)	(-)
33.	Tiendo a ser perfeccionista.	(+)	(-)
34.	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer las mías.	(+)	(-)
35.	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.	(+)	(-)
36.	En las discusiones, me gusta observar y reflexionar sobre como actúan los demás participantes.	(+)	(-)
37.	Siendo dinámico, 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 desean apresurar 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 más veces que cumplirlas.	(+)	(-)
47.	A menudo me involucro en 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 las cosas.	(+)	(-)
53.	Pienso que debemos llegar directamente al asunto de los temas.	(+)	(-)
54.	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.	(+)	(-)
55.	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con conversaciones superficiales.	(+)	(-)

56.	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	(+)	(-)
57.	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.	(+)	(-)
58.	Realizo varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	(+)	(-)
59.	Ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagación en las discusiones.	(+)	(-)
60.	Observo que, con frecuencia, soy uno(a) de los(as) más objetivos(as) y desapasionados(as) en las discusiones.	(+)	(-)
61.	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	(+)	(-)
62.	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.	(+)	(-)
63.	Me gusta considerar diversas alternativas antes de tomar una decisión.	(+)	(-)
64.	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.	(+)	(-)
65.	En los debates y discusiones, prefiero reflexionar sobre cómo actúan los demás en su papel de líder o del que más participa.	(+)	(-)
66.	Me molestan las personas que no actúan con lógica en sus ideas y/o conceptos.	(+)	(-)
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.	(+)	(-)