



Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas

ISSN: 1657-8953

yadira.caballero@usa.edu.co

Universidad Sergio Arboleda

Colombia

Roa Ordóñez, Henry

Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical

Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, vol. 16, núm. 30, enero-junio, 2016, pp. 207-222

Universidad Sergio Arboleda

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100246672013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical¹

Creative and metacognitive strategies in learning music

Recibido: 24 de julio de 2014 – Revisado: 30 de marzo de 2015 – Aceptado: 14 de julio de 2015

Henry Roa Ordóñez²

Resumen

Este artículo explora las relaciones entre el rendimiento musical y el desarrollo metacognitivo de los estudiantes de lectoescritura musical en la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda. El campo de interés está centrado en una experiencia piloto que incluye procedimientos creativos, procesos de transcripción musical, transferencia a otros dominios curriculares y aprovechamiento de los saberes emergentes de la cultura del estudiante como componentes valiosos para realizar aprendizajes contextualizados. Se concluye que existe un estrecho vínculo favorable entre el rendimiento musical y los procesos metacognitivos. Hecho que beneficia la cualificación de las competencias de enseñanza de los maestros y de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave

Metacognición, creatividad, competencias, solfeo.

Abstract

This article explores the relationships between musical performance and metacognitive development of musical literacy students at the School of Arts and Music at Universidad Sergio Arboleda. The field of interest is centered on a pilot that includes creative procedures, processes of musical transcription, transfer to other curricular domains and use of emerging knowledge of the culture of the student as valuable components for contextualized learning. It is concluded that there is a close positive link between musical performance and metacognitive processes. A fact that benefits the qualifications of the teaching skills of teachers and student learning.

Keywords

Metacognition, creativity, competences, sol-fa.

¹ Artículo de investigación derivado del proyecto: "Aprendizaje y didáctica de la lectoescritura musical en la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda". Proyecto que indagó la manera cómo se ha puesto en práctica la formación de los estudiantes, a través del análisis de los siguientes componentes que hacen parte de la estructura curricular de la Escuela de Artes y Música: modelo pedagógico, diseño curricular, formas evaluativas del aprendizaje, teorías implícitas, grados de efectividad y la pertinencia de los recursos de formación, entre otros.

² Licenciado en Pedagogía Musical de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, Colombia) y magister en Evaluación en Educación de la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia). Docente investigador de la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia). Correo electrónico: henryroa54@gmail.com

Para citar este artículo use: Roa, H. (2016). Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 207-222.

Introducción

Desde la experiencia como músicos educadores en la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia) y en diálogo permanente con distintos niveles educativos decimos que no toda la música se puede enseñar de la misma manera. Esto exige repensar las metodologías en función de las particularidades de cada campo de aprendizaje musical, permitiendo así una apertura hacia nuevas categorías que vayan más allá de las formas tradicionales de enseñanza.

Lo anterior plantea retos por superar, ya que a menudo se ignora el importante componente cultural en que se encuentra el estudiante y se parte erróneamente de cero en este aprendizaje mediante códigos sin significación. El modelo reproducionista de corte tradicional enfatiza su propuesta en el desarrollo de habilidades técnicas y obvia la reflexión, la creación y el análisis, como componentes estratégicos de la acción formativa. Asimismo, dentro de estos espacios formativos sobresale y prevalece el desarrollo del virtuosismo, las destrezas memorísticas y la habilidad en la lectura. Al respecto, Swanwick (1992) advierte del peligro de la falta de desarrollo de la creatividad dentro de las prácticas formativas expresando que:

[...] la enseñanza de la música ha tendido hasta hace relativamente poco tiempo a excluir los verdaderos elementos del juego imaginativo (creación, composición e improvisación) y en su lugar se ha orientado al dominio de destrezas de ejecución y apreciación o también a escuchar música en público, siendo ambos modos propuestas imitativas por antonomasia (p. 49).

Asimismo, Hemsy (2002) señala las severas deficiencias que aún se observan en la educación musical, entre estas:

1. El ritmo de los cambios en la educación musical es demasiado lento respecto del ritmo de la evolución científica y cultural.

2. La articulación entre los diferentes niveles y formas de enseñanza continúa siendo deficiente e inadecuada.

Para nadie es un secreto que la incentivación de la creatividad posee mayor arraigo en los primeros estadios de la educación. De acuerdo con Briceño (1998)

[...] en los primeros tres años de la escuela primaria todavía se recibe algún tipo de estimulación para desarrollar la creatividad, pero a partir de ese momento va desapareciendo hasta la universidad, exceptuando aquellas carreras relacionadas con actividades artísticas. Sólo aquellos estudiantes que por “naturaleza” son creativos, esto es, que han desarrollado esta capacidad a pesar de la escuela, tienen el recurso para aplicarlo a nivel profesional (p. 2).

Hecho que desfavorece la calidad académica de las instituciones musicales por el predominio de la teoría sobre la práctica; demasiado interés por el resultado sobre el proceso de aprendizaje; prevalencia de los mecanismos de reproducción sobre los procesos creativos; prejuicios en la integración de la música académica y popular y ausencia de integración entre los modelos de enseñanza formal respecto de los modelos naturales y el autoaprendizaje.

Si deseamos restituirle a la música su posición de privilegio en el ámbito de la creación, de la gestión y de la transformación de nuestra cultura, se hace imperioso generar las condiciones estratégicas necesarias para que el aprendiz sepa cómo estudiar identificando las estrategias de orden musical que sean no solo efectivas, sino ante todo que le permitan regular y aumentar su rendimiento. Para incrementar el grado de conciencia y regulación del aprendizaje es importante la renovación de las tácticas metacognitivas a emplear, que en la planificación, supervisión y evaluación son determinantes en el contexto del aprendizaje (García & La Casa, citados por Martínez, 2011, p. 64).

Marco teórico

La postura constructivista de esta propuesta rechaza totalmente la concepción del estudiante como un ser pasivo, receptor o reproductor de saberes culturales y cuyo desarrollo personal depende de una serie de aprendizajes acumulados, sin que se reconozca en él la capacidad de generar aprendizajes significativos, por el contrario, “se parte de la base de que el alumno es un sujeto activo y el profesor una guía para la consolidación de dicho aprendizaje” (González & Pacheco, 2012, p. 3).

Al docente le corresponde primero dominar la estructura interna de la asignatura, a través de un conocimiento profundo de los lineamientos epistemológicos, metodológicos y conceptuales de la disciplina. La nueva concepción estratégica parte de considerar el proceso sobre el resultado, las formas de desarrollo del pensamiento musical sobre los contenidos y la evaluación como un proceso de búsqueda del profesor y los estudiantes, donde ambos verifican sus aciertos y desaciertos. En esa medida el educador se acerca a una nueva concepción y praxis de la docencia estratégica que

[...] consiste en la comprensión y regulación que los docentes realizan del proceso aprendizaje-enseñanza con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes y, al mismo tiempo, construir y afianzar sus propias competencias como profesionales de la pedagogía, teniendo como guía la formación humana integral, la transdisciplinariedad, la apertura mental, la flexibilidad, las demandas sociales y económicas, y el entretrejo del saber mediante la continua reflexión sobre la práctica (Schön, 1998).

Segundo, conocer los diversos procesos implicados en el modo en que los estudiantes se apropian y asimilan los nuevos conocimientos. A partir de la premisa “cómo enseñamos y cómo aprenden nuestros estudiantes”, la reflexión permanente conduce a asumir una postura de crítica y cambio de cara a fijar nuevas estrategias

de enseñanza en procura de activar esquemas inéditos de aprendizaje en los estudiantes.

Tercero, el profesor debe mantener una disposición especial que le facilite asumir una actitud crítica de su práctica, de tal manera que pueda llegar a reconocer qué aspectos han favorecido el aprendizaje de sus alumnos y cuáles no han resultado tan eficaces en este mismo sentido.

Acerca de la metacognición.

Desde el punto de vista educativo la metacognición se refiere al conocimiento, conscientización y control de los propios procesos cognitivos durante el acto de aprender por parte del estudiante. Implica, entre otros aspectos, desarrollar la capacidad de autoobservación del propio proceso de construcción de conocimiento, la posibilidad de elección de las estrategias más adecuadas al estilo de aprendizaje y de reflexionar acerca de la calidad de los resultados alcanzados en concordancia con los objetivos establecidos de antemano.

Es indiscutible, entonces, el papel fundamental que juega la metacognición para la educación, debido a su carácter autodidáctico, autorregulador y transformador de la conciencia del estudiante para lo cual las estrategias de aprendizaje se constituyen en un baluarte esencial para que el estudiante aprenda a aprender desde sus propios recursos. Es así como logra entender lo que hace; planea y examina sus propias realizaciones; identifica los aciertos, limitaciones y problemas; emplea estrategias de estudio, aprecia los logros y corrige sus errores (Martínez, 2011).

Brown (1987) sostiene que la metacognición es la capacidad de acceder consciente y reflexivamente a los conocimientos y estrategias de una persona, y que constituye uno de los criterios más utilizados para saber si un sujeto muestra una comprensión adecuada de un fenómeno.

Por su parte, Costa (1984) define la metacognición como un atributo del pensamiento humano que se vincula con la habilidad que tiene una persona para: conocer lo que conoce, planificar estrategias para procesar información, tener conciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas, deliberar sobre su funcionamiento intelectual y evaluar su productividad. Así, el aprendizaje puede estudiarse desde la perspectiva del propio sujeto que aprende, quien es capaz de observar sus procesos cognitivos y de reflexionar sobre ellos (García & La Casa, 1990, citados por González, 1996).

Lo que más interesa en el estudio de la metacognición es la relación entre lo que el sujeto sabe y lo que consigue realizar en la solución del problema o de la tarea propuesta; es decir, la regulación de la cognición y del aprendizaje, qué actividades, procedimientos y procesos permiten al aprendiz culminar con éxito la solución de los problemas escolares o vitales (Flórez, 2003). Por ello, la necesidad imperiosa de diseñar y aplicar estrategias metacognitivas, que se encarguen de regular el sistema cognitivo y se orienten al control de los estudiantes sobre su propio pensamiento y aprendizaje. Porque al estudiante le urge entender cómo funciona su mente con el fin de resolver efectivamente los problemas (Downing, Kwong, Lam, & Downing, citados por Martínez, 2011, p. 64).

Para Mayer (1983) existen diferencias entre un buen y mal funcionamiento metacognitivo, con respecto al primero los componentes más significativos son: planificar el curso de la acción, organización de estrategias para su desarrollo, conciencia del grado en el que se alcanza la meta y modificación del plan o táctica implementada cuando el resultado no es el correcto.

Por el contrario, algunos de los indicios de un mal funcionamiento metacognitivo serían: ejecución de tareas sin interrogarse, no

cuestionarse las estrategias de aprendizaje aplicadas, no evaluar la eficacia de la propia ejecución, no saber cómo superar obstáculos en el proceso de resolución de problemas e incapacidad para verbalizar la estrategia utilizada (Martínez, 2011).

Ahora bien, las características de la metacognición son: el autoconocimiento y la autorregulación de los procesos cognitivos. El primero de ellos hace referencia al conocimiento sobre el propio pensamiento y la segunda es la forma en que se logra regular (o monitorizar) y encauzar dicho pensamiento (Kluwe, 1982).

El estudiante eficiente es precisamente el que se autoevalúa en su actividad de aprendizaje, y sobre la base de sus limitaciones y errores es capaz de ajustar su proceso de aprendizaje. De este modo, el aprendizaje puede analizarse desde la perspectiva del sujeto que aprende, quien es capaz de observar sus procesos cognitivos y de reflexionar sobre ellos (García & La Casa, 1990, citados por González, 1996).

El autoconocimiento metacognitivo incluye según Schraw y Moshman (1995) tres tipos de conciencia metacognitiva: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional. El conocimiento declarativo incluye el saber acerca de uno mismo como aprendiz y de los diferentes factores que intervienen en la ejecución de tareas. El conocimiento procedimental apunta a la forma de realización de las tareas. Glaser y Chi (1988) afirman que las personas que tienen un alto conocimiento procedimental emplean sus destrezas en forma automática, organizan las estrategias de manera más eficiente y las usan de múltiples modos. El conocimiento condicional (Lorch, Lorch, & Klusewitz, 1993) consiste en distinguir cuándo y por qué emplear diversas acciones cognitivas dentro del campo del conocimiento declarativo y procedimental. Reynolds (1992) y Garner y Alexander (1989) resaltan la importancia de este tipo de conocimiento y su relación con el rendimiento, porque permite a los estudiantes

asignar más efectivamente sus recursos y estrategias en la realización de las tareas.

En cuanto a la autorregulación de la cognición, Martí (1995) la circunscribe al componente procedimental del conocimiento, hecho que ayuda a un estudiante a plantear y organizar las actividades y, por ende, cumplir con acierto una tarea en particular.

Brown (1987) considera que la planificación, supervisión y evaluación de resultados se constituyen en las operaciones cognitivas fundamentales para regular y revisar el conocimiento. La planificación incluye la selección de estrategias apropiadas y la asignación de recursos que influyen en la ejecución.

Hacer predicciones antes de leer, secuenciar las estrategias y asignar tiempo o atención en forma selectiva antes de comenzar una labor, son según Schraw y Moshman (1995) ejemplos de actividades de planificación. En este sentido, le corresponde al docente orientar al estudiante en la construcción de objetivos con el propósito de dirigir las actividades, ayudar a determinar prioridades acerca de lo que se debe estudiar, conducir al estudiante a pensar en lo que realmente desea conseguir cuando trabaja algún pasaje musical y propiciar el pensamiento anticipado ligeramente antes de expresarlo.

Las actividades de supervisión se refieren a la verificación y revisión que se llevan a cabo cuando se ejecuta una tarea, se resuelve un problema o se trata de comprender algo. Por ello, es cardinal crear conciencia en el aprendiz sobre la capacidad de atención que le permita comprobar que todo está en su sitio; ayudar al educando a identificar aquello que le impide obtener un buen rendimiento al estudiar y colaborar en la identificación y corrección de errores cuando se trabaja aspectos musicales.

Por último, las actividades de evaluación de los resultados son la valoración de los procesos reguladores y de los productos de la com-

prensión y el aprendizaje. Schraw y Moshman (1995) proponen como ejemplo la evaluación de objetivos y metas, la apreciación de la eficacia de las estrategias utilizadas o la modificación del plan de acción en función de los resultados obtenidos. Además, se debe propiciar la reflexión de si ha sido útil/efectiva la manera de estudiar; indagar hasta qué punto se ha conseguido lo que se ha conseguido y reflexionar acerca de las formas de trabajo eficaz comparándolas con aquellas que son ineficientes.

De las estrategias musicales.

El dominio de los elementos que entran en juego y que posibilitan la realización musical, exige una práctica permanente de ejercitación, que debe partir ineludiblemente de la creación para llegar a mecanismos de conceptualización musical. “La incorporación de prácticas de improvisación, composición y arreglo como actividades centrales en el proceso de aprendizaje musical implica el desarrollo de procesos cognitivos potenciadores de la creatividad” (Hargreaves, 1996, citado por Gorostidi, 2007 p. 9).

Una propuesta temática que sirve de ejemplo del proceso implementado lo constituye la invención de melodías. Aquí se intenta explorar, experimentar e indagar sobre posibles ideas melódicas, que más tarde se plasman en la composición musical como vía de expresión y en los procesos de lectura musical. Los propósitos iniciales están orientados a crear el mayor número de melodías mediante distintos modos de improvisación que permitan comprender, conocer y practicar posteriormente los elementos del lenguaje y la lectura musical. Es de resaltar que el proceso de creación, comprensión y práctica se da de manera cíclica, secuencial y progresiva, accediendo poco a poco a mayores niveles de complejidad, de tal suerte que en cada momento de culminación del proceso práctico, aparecen los aspectos de reflexión teórica que además vinculan nuevas formas de creación.

Descripción de las actividades.

Propuesta rítmica. El profesor sugiere un patrón rítmico adecuado a las características o grado de desarrollo del grupo. Esta propuesta rítmica puede representarse a través de la percusión corporal, palabras o instrumentos.

Estructura melódica. La propuesta melódica puede aplicarse a partir de una escala sencilla o escala pentatónica con sendas frases con igual número de compases adecuada a la propuesta rítmica inicial.

Estructura armónica. La propuesta armónica puede realizarse mediante los esquemas de pregunta-respuesta con acompañamiento del piano o la guitarra para afianzar la estructura rítmica y melódica a través de la progresión armónica.

Creación. Los estudiantes inventan melodías sirviéndose de esquemas de pregunta-respuesta o improvisando a partir de un estribillo que se alterna entre cada creación.

Transcripción. Proceso de transcripción de las melodías inventadas con las respectivas lecturas o interpretaciones instrumentales como medio de expresión y conceptualización.

Transferencia. Estrategias de aplicación y transferencia que permiten utilizar eficazmente la información adquirida para tareas académicas y de la vida musical cotidiana.

Pautas de interacción.

Las pautas de interacción se concentran en dos ejes articulares del aprendizaje musical de la lectura musical: la creación y la metacognición. Dentro del campo de la creación es importante destacar la originalidad y la asociación con otras experiencias musicales desde el propio contexto musical del estudiante, que demanda fluidez de ideas musicales como componentes de exploración y experimentación.

Desde el punto de vista de la metacognición dos elementos son esenciales en esta propuesta: la calidad de las preguntas y la cercanía vital entre el profesor y el estudiante. Las preguntas desempeñan un papel valioso en el proceso de aprendizaje, en la modificación de los modelos mentales y en particular, en la conducción y reflexión de las distintas estrategias de estudio por parte del alumno. Las preguntas desencadenan la reflexión y la introspección del estudiante en sus formas de autoconocimiento y autorregulación. La calidad de estas no solo ayuda a construir conocimiento, además permite que el estudiante formule sus propios interrogantes y conozca sus formas de conocimiento y actuación metacognitiva. Es posible, mediante estos mecanismos de pregunta y reflexión que el educando reconozca su estilo de aprendizaje y, en especial, los modos como planifica, supervisa y evalúa su desempeño y aprendizaje.

Con respecto a la cercanía vital entre estudiante y docente se tiene en cuenta la premisa de que la enseñanza debe dirigirse al aprendizaje del alumno. El maestro, dentro del espíritu de esta propuesta, debe jugar conscientemente con su estudiante: jugando unas veces a ser un planificador de acuerdo con los rasgos de sus estudiantes, otras a ser el que guía u orienta en un clima de libertad, de creación y de transformación y otras tantas juega a colaborar en el proceso de aprendizaje a través de la evaluación.

En muchos momentos los maestros llevan a cabo sus prácticas formativas como una oportunidad de distanciamiento con respecto del alumno. Esa toma de distancia suele sustentarse en el principio de una supuesta objetividad. Se evidencia entonces una postura de poder y autoridad de tipo vertical y la comunicación supeditada a instrucciones de corte instrumental. Por el contrario, una enseñanza vitalmente cercana, pensada en conocer y colaborar en los distintos mecanismos de aprendizaje, convierte los objetos de enseñanza en próximos a la vida del estudiante. Desde esta óptica es posible reconocer y replantear la concepción pedagógica

del maestro, y conocer la forma como el estudiante piensa y elabora sus propias construcciones. A partir de este diálogo el maestro puede intervenir en las estructuras mentales que corresponden con la pertinencia de los procesos, y al alumno le toca hacerse responsable de sus propias elaboraciones y aprender a relacionarse con el conocimiento y consigo mismo, más desde las preguntas que él mismo se hace que desde las respuestas a preguntas que nunca se ha hecho.

Estrategias docentes para favorecer los procesos de aprendizaje metacognitivo.

El hecho tan habitual de repetir un fragmento musical una y otra vez, por ejemplo, no garantiza su resolución o dominio. Es aconsejable que el estudiante sea capaz de supervisar y evaluar cómo está sonando cada repetición que realiza, con la intención de identificar posibles errores y seleccionar en todo caso estrategias más apropiadas (Martínez, 2011). En esa medida, puede asegurarse que un estudiante que modifica y reflexiona acerca de las estrategias de aprendizaje posee una elevada forma de control metacognitivo.

Debe tenerse especial cuidado con los objetivos o intenciones formativas, ya que suponen el punto de partida y de llegada de la experiencia musical de aprendizaje y desempeñan un papel orientador y estructurador de todo el proceso. Conocer los objetivos le permite al estudiante generar expectativas apropiadas acerca de lo que desea aprender; formar un criterio avanzado de lo que se espera de ellos al término de una jornada de aprendizaje; servir como criterio para poder discriminar los aspectos relevantes en las condiciones y procedimientos para el logro de los aprendizajes (autoconocimiento metacognitivo); proporcionar los elementos indispensables para guiar sus acciones de monitoreo, seguimiento y de autoevaluación (autorregulación metacognitiva) y mejorar el aprendizaje intencional porque este es más exitoso si el estudiante es consciente de los objetivos.

Se aclara que estos objetivos se diseñan con la intención de construir conocimientos con base en las experiencias del estudiante, por medio de la ejecución de actividades que son de provecho en el mundo real. Estos objetivos pretenden: valorar los conocimientos musicales previos con que cuente el educando; lograr que este sea el responsable de su propio aprendizaje; favorecer el desarrollo de procesos cognitivos y creativos; desarrollar la autonomía del estudiante; conseguir un aprendizaje activo mediante la participación de los alumnos, etcétera. Asimismo, al enunciar los objetivos educativos se debe considerar la predisposición favorable o desfavorable al desarrollo creativo de los estudiantes. Para ello, es cardinal establecer los contenidos que son más susceptibles de abordar con un planteamiento creativo, sin olvidar, que el objetivo complementario consiste en facilitar la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes que constituyen el potencial creativo de docentes y estudiantes. Se espera a través de objetivos de orden constructivo, una actuación integral del estudiante desde el comienzo hasta el final de su formación y dentro del contexto en que se encuentre.

Tabla 1
Marco general de las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Estrategias de aprendizaje			
Objetivos	Conocimiento metacognitivo	+	Contenidos musicales
	Declarativo		Improvisación
	Procedimental		Lectura
	Condiciona		Audición
	Regulación metacognitiva		Transcripción
	Planificación		
	Supervisión		
	Evaluación		
Reflexión			
Antes, durante y después			

Fuente: elaboración propia.

En esta dinámica es posible plantear y desarrollar estrategias que comprendan los aspectos concernientes al aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes dentro del plano del desarrollo de la audición. Estos aprendizajes han de regirse por mecanismos de reflexión que motiven y dispongan al estudiante hacia su autococonocimiento que le facilite sobre todo interactuar para crear un clima motivacional muy alto.

Las estrategias de activación y recuperación, de codificación, retención y de dirección, regulación y control de los propios procesos de pensamiento y acción propuestas por Mauri (1997), hacen posible, con la orientación reflexiva del docente, que el alumno no solamente elabore una representación personal del contenido objeto de aprendizaje sino que además, despliegue una serie de estrategias metacognitivas que le permita asegurar el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje.

Aseguran Beltrán y Bueno (1995) que “una escuela centrada en contenidos neutros para el estudiante, sin clara proyección sobre la vida, no puede fomentar la transferencia” (p. 370). De ahí la importancia de que el contenido musical posea un alto significado mediante la selección, organización e integración con otros conocimientos musicales que le sean familiares al estudiante, situación que permite establecer patrones de identidad entre un acontecer formativo dentro de otro, con el objeto de fijar en la estructura cognitiva del estudiante nuevos principios de relación y congruencia.

El aprendizaje en el contexto del estudiante significa estar en capacidad de encontrar mecanismos o formas de transferencia del conocimiento musical en situaciones inéditas o conocidas, en las cuales hay similitudes o rasgos de semejanza que es vital relacionar para hallar o validar su significado (Beltrán & Bueno, 1995).

Así mismo, las expectativas al ejecutar este trabajo se focalizan en el ámbito de la re-

flexión consciente, aquella que es capaz de integrar pensamiento racional y reflexivo, que genera conocimiento teórico y contextual práctico y que puede explicitarse.

La reflexión en la acción, como lo propone Schön (1992), puede efectuarse en dos momentos específicos: a) al retomar los pensamientos sobre lo que se ha hecho para descubrir el conocimiento en la acción que puede haber construido un resultado inesperado y b) una vez concretado el hecho, o durante su ejecución, o tomando pausas para pensar en lo ejecutado.

De todas maneras, hay que tener en cuenta las distintas ocasiones en que pueden realizarse las reflexiones que bien pueden ser antes, durante o después de consumada la acción. Resulta contraproducente no crear un diálogo constructivo que permita ver en el estudiante un espejo que refleje la calidad y pertinencia de las estrategias de aprendizaje ideadas por el docente. Como consecuencia de este diálogo, en el que la práctica de aula informa a la reflexión, y a la inversa, es posible construir teorías prácticas contextualizadas que canalizadas y sistematizadas conlleven el desarrollo de la asignatura en lo referente a la puesta en marcha de los estilos de aprendizaje y de la asignatura como tal. Como lo asegura Polo (2006) “las concepciones del aprendizaje cambian en la medida en que el sujeto toma conciencia de la importancia de sus propios procesos” (p. 428).

Metodología

A partir del modelo indagación de investigación-acción-educativa (Stenhouse, 2004) que se define como un proceso que llevan a cabo los docentes con el fin de deconstruir y reconstruir el conocimiento pedagógico, los docentes asumen de manera integral tres roles: investigadores, observadores y maestros. Dentro de esta dinámica la investigación abarcó dos grandes frentes de trabajo, a saber; el primero lo constituyó la renovación y desarrollo tanto

de estrategias de enseñanza musical como de acompañamiento metacognitivo por parte del profesor. La renovación e incorporación de estas estrategias permiten monitorear y reflexionar con el estudiante los alcances de sus logros y direccionar nuevas formas de aprendizaje de forma continua.

El segundo frente de trabajo metodológico lo constituyó el diseño y aplicación de un único instrumento de evaluación y valoración del proceso metacognitivo aplicado en dos momentos específicos. El primer momento de aplicación se llevó a cabo antes de comenzar el nuevo proceso y el segundo una vez finalizado, con el propósito de establecer los cambios registrados y las relaciones entre el rendimiento musical con respecto a la evolución metacognitiva del estudiante.

Trabajo de campo

El autoconocimiento y la autorregulación metacognitivos alcanzados se evaluaron mediante un instrumento conformado por subescalas. Por ejemplo, dentro del campo del autoconocimiento metacognitivo formaron parte el conocimiento declarativo, procedimental y condicional y dentro del campo de la autorregulación, fueron considerados los conocimientos de planificación, supervisión y evaluación.

Los cuestionarios que se aplicaron (véanse anexos) ayudaron a sondear en qué medida los estudiantes son conscientes de sus procesos cognitivos, en relación con una gran diversidad de aspectos relacionados con las tareas de aprendizaje y los nuevos contenidos musicales implementados. Para tal efecto, se constituye un plan de evaluación a través de la puesta en marcha de un test y postest con un cuestionario con una escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta, en la que 1 es “nunca”, 2 “casi nunca”, 3 “casi siempre” y 4 “siempre”.

La muestra está conformada por un grupo de 34 estudiantes que están en el segundo

semestre de pregrado de la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda con una edad promedio de veinte años. Es importante señalar que estos cuestionarios tienen una misma aplicación en momentos diferentes. La primera a comienzo de semestre (pretest) y la segunda (postest) una vez terminado el proceso de intervención.

Hipótesis.

De acuerdo con los objetivos expuestos, las hipótesis que se formulan son las siguientes:

Hipótesis 1: el autoconocimiento y la autorregulación metacognitivos evaluados mediante el cuestionario pueden considerarse predictores significativos del rendimiento musical de los estudiantes como parte del proceso de intervención.

Hipótesis 2: los estudiantes con notas altas obtienen puntuaciones medias significativamente más altas en la metacognición evaluada en el cuestionario, que los estudiantes que tienen notas más bajas.

Hipótesis 3: se constata una relación positiva y significativa entre el autoconocimiento metacognitivo y el rendimiento (nota final del curso) y entre la autorregulación metacognitiva y el rendimiento (nota fin del curso), medidos ambos (conocimiento y regulación) a través del cuestionario.

De los resultados.

Sin duda alguna, uno de los aciertos de esta propuesta de intervención radica en la relación de confianza entre los estudiantes y el profesor, tal y como lo indican las observaciones y las apreciaciones de los estudiantes y maestros. Un vínculo de confianza centrada en el interés y preocupación de los docentes por sus estudiantes en el que son vistos como seres humanos y, en especial, por sus particulares

formas de aprender. Un sentimiento de respeto por la condición humana es lo que se construye en el centro de las relaciones entre el profesor y los estudiantes cuando perseveran y descubren que pueden hacer juntos grandes cosas. La eficiencia de un proceso orientado a realizar prácticas de tipo metacognitivo, implica evitar que cualquier problema afecte la confianza y que se pongan barreras o distancias con los estudiantes.

Más allá del conocimiento profundo de la disciplina en cuanto a la naturaleza del pensamiento del campo musical, los docentes logran emplear esa capacidad para pensar sobre su propio razonamiento y sobre la manera como comprenden para entender cómo pueden aprender sus alumnos. Las expresiones recogidas a lo largo del proceso de indagación por parte de estudiantes y profesores, dan cuenta de los cambios originados al interior del proceso. Los estudiantes están de acuerdo en afirmar que el docente cambió gracias a que trabajó a partir, o en consideración, de las concepciones de los estudiantes, es decir, que no se trató de aportar información, sino de un contexto en que debe enfrentarse a la comprensión, y posteriormente a la aplicación de dicha comprensión. Cada educador piensa en los modelos fallidos que suelen traer los estudiantes en cuanto a su manera de estudiar y de ver el mundo musical, para lo cual deben razonar en diversas situaciones de aprendizaje, pero en particular mediante problemas como punto de partida para la creación.

Desde el punto de vista estadístico, los resultados obtenidos permiten asegurar la trascendencia de las estrategias de aprendizaje implementadas en función del estudiante. Con el cuestionario de la metacognición se encontró evidencia de un mayor grado de conciencia de las propias cogniciones, como del nivel de regulación de las mismas que se enlazan con mejores calificaciones por parte de los estudiantes como producto de las estrategias desarrolladas.

Tabla 2
Coefficiente de correlación Pearson.
Antes y después del plan de mejoramiento

Variable	Correlación	Significación
Metacognición pre	,165	,164
Metacognición pos	,440**	,003

Nota: **Valor confiable de cambio registrado

Fuente: elaboración propia.

Debe entenderse como metacognición previa y pos la evaluación aplicada a través de un mismo cuestionario antes y después del plan implementado. En ese sentido, para establecer asociación entre las variables, el coeficiente de correlación debe ser superior a 0,4 y la significación debe resultar inferior a 0,05. En consecuencia, los resultados son confiadamente alentadores al hallar una elevada correlación entre el aprendizaje metacognitivo y las calificaciones finales de los estudiantes (coeficiente de correlación pasó de: 0,165 a 0,440 y la significación de 0,164 a 0,03). Esta prueba advierte sobre la necesidad de continuar enfatizando en este tipo de procesos regulatorios en el aprendizaje musical.

No obstante, cuando se hace el análisis de regresión múltiple la variable regulación metacognitiva es la única que contribuye a predecir la nota final (sig. 0,006), dando a entender que las subescalas o las categorías que forman parte de la regulación metacognitiva como son la supervisión, la planeación y la evaluación son las que permiten confirmar la hipótesis 1, circunstancia que sugiere la necesidad de seguir explorando estrategias que compensen y aumenten el grado de autoconocimiento metacognitivo de igual manera como se ha desarrollado la autorregulación metacognitiva.

Con respecto a la autorregulación metacognitiva, que se expresa en las estrategias de intervención, estas pueden considerarse como optimizadoras del aprendizaje, hecho que presenta elementos coincidentes con autores como Schraw y Moshman, (1995. citados por Martínez, 2011, p. 22).

Es de resaltar que en las medidas de autoconocimiento y autorregulación metacognitivas al inicio del semestre, no se evidenció ninguna variable que pueda tomarse como predictora de la nota final ($p > 0,05$). En cambio, como producto de la intervención las medidas de autorregulación posterior fueron significativas (0,006), lo que permite certificar la importancia y el valor del proceso de intervención a través de mecanismos de regulación metacognitiva.

Dentro de las categorías o subescalas que pertenecen a la autorregulación metacognitiva, la supervisión (sig. 0,003) es predictora de la nota. Al respecto, el estudiante fue conducido a una toma de decisiones, considerando entre otros hechos las intenciones o propósitos en el plan de su propio estudio y las consecuentes supervisiones frente a lo realizado por medio del proceso reflexivo con el docente.

En cuanto a la segunda hipótesis: “los estudiantes con notas altas obtienen puntuaciones medias significativamente más altas en la metacognición evaluada en el cuestionario, que los estudiantes que tienen notas más bajas”, los datos descriptivos muestran, en todas las variables en análisis, puntuaciones levemente superiores en el grupo de estudiantes que pasó y aprobó la asignatura con respecto al que perdió, sin embargo, no se comprueba que esta diferencia sea significativa para asegurar el pleno cumplimiento de esta hipótesis.

No obstante, los estudiantes que presentan mayor rendimiento logran desarrollar y evidenciar un nivel mayor de verbalizaciones en los propósitos, en las evaluaciones y en las estrategias empleadas, circunstancia que favorece el rendimiento de forma significativa.

Sin embargo, estos componentes están mediados por los niveles de motivación, de las características de lo estudiado, del tiempo de dedicación, entre otros, pero tal y como lo sugiere Martínez (2011) la actividad metacognitiva del estudiante está articulada por inten-

ciones, autoevaluaciones y la selección de estrategias, de ahí, el valor de la intervención del docente para advertir cómo piensa y aprende el estudiante para orientar su práctica musical de una manera ordenada y eficaz.

De acuerdo con la hipótesis 3, se registra una asociación estadísticamente significativa y positiva entre la nota final del curso y el conocimiento declarativo (correlación 0,470 y significación de 0,001), medido al finalizar el curso y entre la nota y el promedio total del instrumento de conocimiento metacognitivo pos (correlación 0,41 y significación de 0,006).

Tabla 3
Resultados correlación de Pearson.
Autoconocimiento metacognitivo

Variable		Correlación	Significación
Conocimiento Declarativo	Pre	,263	,055
	Pos	,470**	,001
Conocimiento Procedimental	Pre	,230	,082
	Pos	,347	,017
Conocimiento Condicional	Pre	,215	,097
	Pos	,299	,034
Conocimiento Metacognitivo	Pre	,265	,054
	Pos	,401**	,006

Nota: ** Valor confiable de cambio registrado

Fuente: elaboración propia

Uno de los aspectos interesantes dentro del conocimiento declarativo útil para el buen desarrollo del aprendizaje, es la capacidad que tiene y puede desplegar el estudiante de ser consciente de lo que domina o lo que no, en relación con las tareas de aprendizaje. La intervención pedagógica con las estrategias de reflexión implementadas permite asegurar, como lo han planteado diversos autores (Dunslosky & Thiede 1998; Dunning, Kwong, Chan, Lam, & Dunning, 2003; Kruger y Dunning, 1999; Thiede et al., 2003, citados por Martínez, 2011, p. 77), que los estudiantes que logran identificar y separar información o habilidades que dominan de aquellas que no, focalizan su atención en aspectos del aprendizaje que aún no manejan, mejorando así el aprendizaje.

Por otra parte, la nota final de la asignatura tiene una asociación significativa y positiva con el promedio en las subescalas de supervisión pos (0,474, significación de 0,001) y evaluación pos (0,401 y 0,006) y también se reporta asociación con regulación metacognitiva pos (0,441 y 0,003) que supera con amplio margen el pretest establecido.

Tabla 4
Resultados correlación de Pearson.
Autorregulación metacognitiva

Variable		Correlación	Significación
Planificación	Pre	,027	,437
	Pos	,167	,158
Supervisión	Pre	,123	,234
	Pos	,474**	,001
Evaluación	Pre	,029	,432
	Pos	,404**	,006
Regulación Metacognitiva	Pre	,078	,323
	Pos	,441**	,003

Nota: ** Valor confiable de cambio registrado

Fuente: elaboración propia

Estos resultados muestran que las constantes autoevaluaciones y demás formas evaluativas de proceso desde el docente y otros estudiantes hacia el educando durante las sesiones de aprendizaje musical, suponen una práctica herramienta para articular mejor la actividad de aprendizaje. Cuando el estudiante asume la evaluación como elemento de reflexión de su proceso de aprendizaje valida y redirecciona de forma asertiva la selección de estrategias y pondera mejor sus propósitos. En el proceso de esta investigación se logró determinar cómo esta estrategia influye positivamente en la nota y el rendimiento final.

La detección de errores se constituye, de esta manera, en un elemento esencial de la regulación metacognitiva. Cuando el alumno no logra identificar sus yerros —mediante procesos de activación en la producción de algún componente musical como la afinación, interpretación, entre otros— acarrea consigo una limitación en

el desarrollo musical. En esta medida, cobra validez el proceso evaluativo configurado para esta investigación, a partir de la valoración de la tarea del estudiante desde la evaluación del desempeño, lo aptitudinal y el rendimiento final del proceso desde el modelo propuesto por Estévez (1999) que sirvió de base en el marco teórico de esta investigación.

Se resalta que las estrategias dentro del campo de la planificación, supervisión y evaluación son piezas importantes de la regulación metacognitiva, si una de estas falla el resultado final puede verse afectado. Esto se observa cuando algunos estudiantes emplean un gran número de estrategias durante el aprendizaje musical, pero cometen una gran cantidad de errores en la evaluación o supervisión de sus ejecuciones.

Conclusiones

Pensar en la manera como el estudiante regula el aprendizaje significa comprometerse con sus metas y colocarse en su lugar sin perder el propio rol de maestro. A partir de la intervención del docente es posible aumentar el campo reflexivo del alumno, dado que la experiencia confirma que mientras más argumentaciones o verbalizaciones realiza el estudiante acerca de sus realizaciones, mayor es su rendimiento.

Cuando el estudiante encuentra formas diversas de aprendizaje y variedad de contenidos musicales de orden creativo halla motivos de satisfacción. Prueba de ello son algunos indicadores de orden creativo y metacognitivo que integrados son favorables y deseables en función de recuperar información, organizarla y aplicarla a la situación problema. Este modo de aprendizaje y de autoconocimiento facilita desarrollar un interés intrínseco que guía la búsqueda de conocimiento, hecho que es evidente cuando el estudiante demuestra con sus reflexiones, que está al mando en su decisión por aprender.

Sin duda, los procesos de pensamiento musical se acrecientan cuando las estrategias metacognitivas y creativas se integran y conectan de forma simultánea. Esta conexión es posible en diferentes situaciones de aprendizaje, en donde la resolución de problemas y los distintos mecanismos reflexivos se constituyen en ejes centrales de las dinámicas musicales. Esto conlleva por parte del estudiante, el desarrollo de las destrezas de razonamiento y una toma de conciencia frente a las formas en que accede a la construcción del conocimiento, porque ha tenido el interés suficiente para cuestionarse a sí mismo.

Es posible entonces gestar y aplicar un modelo de educación en el que los estudiantes aprenden algo más que acumular y reproducir información, y con el cual es viable llevar a cabo cambios y transformaciones profundas que afecten las costumbres emocionales, las experiencias de pensamiento y las actitudes en pro de continuar creciendo y aprendiendo.

En definitiva, se trata de que los profesores de música contribuyan a estimular en sus estudiantes la disposición a un aprendizaje más activo. Esto supone la incorporación de herramientas encaminadas hacia una aproximación reflexiva de la práctica musical, de forma que los estudiantes desarrollen su conciencia y su capacidad de autorregulación. Esto demanda, además, superar los objetivos tradicionales favoreciendo en su lugar la capacidad de comprender, de plantear preguntas valiosas, de dar importancia a la comprensión y a las percepciones y ayudar al estudiante, por encima de todo, a pensar en sus propios objetivos personales de desarrollo. Por parte del docente, implica una reflexión permanente sobre su práctica y una vía para construir y afianzar sus competencias pedagógicas.

Referencias

- Beltrán, L., & Bueno, Á. (1995) *Psicología de la Educación*. España: Editorial Boixareu.
- Briceño, D. E. (1998) La creatividad como un valor dentro del proceso Educativo. *Psicología Escolar e Educativa*, 2(1), 43-51. doi: 10.1590/S1413-85571998000100005
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Costa, A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*. 42(3), 57-62.
- Downing, K., Kwong, T., Chan, S., Lam, T., & Downing, W. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. *Higher Education*, 57(5), 609-621.
- Dunlosky, J., & Lipko, A. (2007). Metacomprehension: A brief history and how to improve its accuracy. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 228-232.
- Estévez, C. (1999). *Evaluación Integral por Procesos. Una experiencia construida desde y en el aula*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Flórez R. (2003). Autorregulación, Metacognición y evaluación. *Saber-ULA*, 9(1-2), 4-11. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16994/3/art1_12v9.pdf
- Garner, R., and Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educ. Psychol.* 24: 143-158
- Glaser, R., & Chi, M. T. (1988). Overview. En M. T. Chi, R. Glaser & M. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (pp. 15-28). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- González, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 16-17(1-2), 109-135.

- González, H., & Pacheco, D. (2012). El aprendizaje del solfeo: Propuesta de un modelo de instrucción en Educación Música. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD*, 1(2), 87-94.
- Gorostidi, S. (2007). *Prácticas pedagógicas de los aprendizajes musicales informales, fuente de estrategias para la producción de trabajos musicales creativos*. Presentado en I Congreso Latinoamericano de Formación Académica Popular, Córdoba, Argentina.
- Hemsey, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. España: Grupo editorial Lumen Humanitas.
- Kluwe, R.H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. En D. R. Griffin (Ed.), *Animal mind-human mind* (pp. 201-224). Berlin: Springer-Verlag.
- Lorch, R. F., Lorch, E. P., & Klusewitz, M. A. (1993). College students' conditional knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 85, 239-252.
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 72, 9-32.
- Martínez, R. (2011). *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Mauri, T. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Grao.
- Mayer, R. (1983). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- Polo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao.
- Reynolds, R. E. (1992). Selective attention and prose learning: Theoretical and empirical research. *Educational Psychology Research* 4, 345-391
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Stenhouse L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza* (5a ed.). Madrid: Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación* (2a Ed). Madrid: Ediciones Morata.

Anexos

Autoconocimiento metacognitivo.

A. Conocimiento declarativo.

Considero que tengo control sobre la calidad de mi estudio
Soy bueno resolviendo las dificultades con las que me encuentro al estudiar
Sé lo que mi profesor quiere que aprenda con el estudio del solfeo entonado
Puedo detectar lo que impide que me salga bien un pasaje o ejercicio determinado
Cuando estoy estudiando me cuesta diferenciar lo que está realmente bien de lo que no
Tengo facilidad para saber lo importante que hay que trabajar en un ejercicio determinado
En general estoy concentrado mientras realizo mis actividades de aprendizaje
Al estudiar tengo claro los objetivos que quiero conseguir
Soy consciente de los aspectos técnicos que domino y los que no con mi estudio del solfeo entonado
Cuando me enfrento a un pasaje difícil tengo claro lo que quiero alcanzar

B. Conocimiento procedimental.

Sé cómo trabajar eficazmente los aspectos musicales de un ejercicio cualquiera
Sé cómo conseguir una buena afinación con base en los ejercicios implementados
Cuando empiezo un nuevo ejercicio tengo claro cómo trabajarlo
Sé cómo motivarme al estudiar
Cuando estudio sé lo que tengo que hacer para concentrarme
Soy consciente de las formas de trabajar que utilizo cuando estudio
Sé lo que me falta para llegar a conseguir los objetivos que me pongo
Sé los pasos que tengo que dar para que un ejercicio o pasaje difícil me salga bien
Sé cómo prepararme para dar un buen rendimiento en las evaluaciones
Cuando estudio, empleo estrategias que me ayudan a alcanzar los objetivos

C. Conocimiento condicional

Al estudiar, sé cómo motivarme si lo necesito
Cuando tengo dificultad con algo, trato de resolverlo directamente. Es decir por mí mismo
Sé cuándo es conveniente trabajar fragmentos reducidos o amplios
Uso los puntos fuertes de mis aptitudes en el aprendizaje del solfeo entonado para compensar mis debilidades
Sé cuándo es conveniente trabajar a una velocidad u otra
Conozco los propósitos concretos de cada forma de trabajar que empleo
Cuando estudio soy consciente de cuándo trabajar de un modo u otro
Sé cuándo será más efectiva cada forma de trabajar que utilice

Autorregulación metacognitiva.

A. Planificación.

Cuando estudio para la siguiente clase, me pongo objetivos concretos con el fin de dirigir mis actividades en cada periodo de estudio
Cuando tengo un examen, planifico mi estudio con el propósito de obtener un mejor rendimiento
En cada sesión de estudio de un ejercicio en concreto, tengo claro de qué manera lo voy a trabajar
Prefiero estudiar determinando las prioridades de lo que quiero trabajar y conseguir
Suelo empezar directamente el estudio de los ejercicios, sin planificar cómo abordarlos
Mientras estudio suelo marcarme objetivos específicos con el fin de ir avanzando más eficazmente
Estudio algún pasaje anticipándome mentalmente a lo que canto (pienso en las notas/fraseo/aire, etc. ligeramente antes de expresarlo)
Pienso en lo que realmente quiero conseguir cuando trabajo algún pasaje o parte de un ejercicio

B. Supervisión.

Cuando estudio superviso la ejecución de cada ejercicio para realizarlo de manera organizada y eficiente
Cada vez que repito un pasaje de un ejercicio, escucho con atención, para comprobar si está todo en su sitio
Consigo controlar los pasos que doy cuando estudio
Logro identificar y ajustar lo que me impide obtener un buen rendimiento al estudiar

Si un pasaje no me sale estudiándolo de una forma determinada, lo cambio e insisto

Cuando estudio, persevero hasta conseguir el objetivo que me he puesto, aunque tenga que cambiar de estrategia

Cuando leo un ejercicio nuevo puedo escucharme y compruebo que la lectura sea correcta

Cuando algo no me sale o es difícil, insisto y busco el modo de solucionarlo

Cuando efectúo un ejercicio, controlo con eficacia mi ejecución

Mientras estudio tengo presente lo que quiero conseguir

Identifico y corrijo mis errores cuando trabajo aspectos musicales

Sigo adelante cuando encuentro un pasaje confuso o difícil (las notas, fraseo...)

C. Evaluación.

Analizo lo que necesito hacer para mejorar musicalmente en mi proceso de aprendizaje del solfeo entonado

Cuando acabo de trabajar un ejercicio me pregunto si ha sido útil/efectiva la manera de estudiarlo

Cuando acabo de estudiar reflexiono sobre la eficacia de mi trabajo

A partir de la experiencia, reflexiono sobre los aspectos en los que necesito mejorar con mi estudio del solfeo entonado

Cuando termino de trabajar un ejercicio, me pregunto hasta qué punto he conseguido lo que me había propuesto

Durante el curso me cuestiono qué formas de trabajar son eficaces y cuáles no

Hago seguimiento de mis progresos en el campo auditivo y si es necesario, cambio la forma de trabajar