

DIVERSIDAD DE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE MÚSICA DE ESO

DIVERSITY OF LEARNING STYLES IN THE MUSIC CLASSROOM OF ESO

Vicente Simón Simón
IES Airén de Tomelloso (Ciudad Real)

Recibido: 14/11/2011
Aceptado: 25/01/2012

Resumen:

El presente artículo pretende mostrar los resultados de una investigación llevada a cabo en un centro de enseñanzas medias de Castilla-La Mancha, el IES Airén de Tomelloso (Ciudad Real). En él se trata de relacionar los estilos de aprendizaje del alumnado de 1º ciclo de ESO con sus aplicaciones e implicaciones en el campo académico de una materia determinada, la Música. El trabajo se sustenta en los datos obtenidos a través de dos cuestionarios, uno de reconocido prestigio (CHAEA) y otro de creación propia (ESTMUS) que pretenden determinar las relaciones existentes entre los aprendizajes musicales y los estilos de aprendizaje. Los resultados confirmaron la validez de nuestro cuestionario al reconocerle cerca de un 75 % de coincidencia entre las respuestas de los alumnos de nuestra muestra. Aunque no se observó un estilo de aprendizaje claramente predominante, destacan las personas en las que predomina el estilo de aprendizaje reflexivo en ambos casos.

Palabras clave: educación musical, ESO, estilos de aprendizaje, ESTMUS, CHAEA.

Abstract:

This article aims to show the results of research conducted in secondary schools of Castilla-La Mancha, IES Airen of Tomelloso (Ciudad Real). It seeks to relate the learning styles of students of 1 cycle of ESO with its applications and implications in the academic field of a specific subject Music. The work is based on data obtained through two questionnaires, a prestigious (CHAE) and one own creation (ESTMUS) seeking to determine the relationship between music learning and learning styles. The results confirmed the validity of our questionnaire to recognize about 75% overlap between the responses of students in our sample. Although not observed clearly predominant learning style, outstanding people in the predominantly reflexive learning style in both cases.

Keywords: Music Education, ESO, learning styles, ESTMUS, CHAEA.

1. Introducción.

Durante el curso 2009-2010 en el marco del proyecto de innovación “Laboratorio de aprendizajes interdisciplinares para la creación de recursos educativos. Innovación e interacción desde el aula y para el aula” dirigido por la Dra. M^a del Valle de Moya Martínez y financiado por la consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, iniciamos una investigación que pretendía unir la realidad docente observada entre dos mundos educativos cercanos a la vez que distantes: las aulas de la enseñanza obligatoria y las universitarias.

Toda la extensa literatura normativa generada en los últimos años en el contexto educativo trata de encontrar una base de sustentación más científica para que el proceso de enseñanza/aprendizaje que permita conseguir la adquisición de nuevas competencias y nuevos conocimientos de una forma más rápida y eficiente. Para ello, se establece que es necesario fijar procesos de enseñanza/aprendizaje adecuados y eficaces que tengan en cuenta, fundamentalmente, los diversos estilos cognitivos, perceptivos y de aprendizaje de los alumnos, sustentados en la idea de que casi todo lo que el individuo hace, o puede llegar a hacer, es consecuencia de su aprendizaje (Castejón, 1997). Desde el punto de vista educativo, interesa conocer los mecanismos, procesos y leyes que controlan el aprendizaje, lo que le ha convertido en uno de los temas fundamentales de investigación (Alonso y Gallego, 1994, 2003 y 2004; Dunn et al, 1994; Honey y Mumford, 1989; Hunt et al. 1978; Kolb, 1985; Schmenck, 1983; Smith, 1988), pues permite a los docentes adquirir nuevos conocimientos, capacidades y, sobre todo, habilidades en pro de la innovación y mejora de sus metodologías y recursos en la formación de sus estudiantes.

Es por ello por lo que nos propusimos conocer los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, ya que la información que nos podían facilitar quizás fuera tremendamente valiosa en lo referente a cómo funcionan sus procesos intelectuales, puesto que cada persona presenta una manera diferente de pensar y aprender, es decir, un estilo particular de aprendizaje. Son muchos los autores que coinciden en la pluralidad de los aprendizajes y en que la identificación de los estilos de aprendizaje parte de las necesidades que tiene el individuo del reconocimiento de sus características de aprender para desarrollarlas, aprovecharlas y mejorarlas (Cagliolo et al, 2010; Cantú, 2004; Fernández et al., 2006; Gómez et al., 2003; Grau et. al 2006; López y Ballesteros, 2003; Ordóñez et al, 2003; Rodríguez y Ortega, 2006; Santibáñez et al, 2004a, 2004b; Solar, 2004; Vivas, 2005; Yáñez et al., 2006; Yates, Raposo et al., 2006). Por este motivo, en cualquier ámbito en el que se realice un aprendizaje, y no sólo en el plano educativo, existe un gran interés por conocer la forma en que cada individuo lo realiza (De Moya et al, 2009). Según Beltrán (1993), lo que el sujeto sabe hacer con el material destinado a repetición o almacenamiento, es lo que posibilita el aprendizaje. En este proceso, el alumno pone en funcionamiento un conjunto de estrategias y, ya que cada persona tiende a desarrollar unas preferencias, la manera de aprender será distinta en cada una, dando lugar a la aparición de los diferentes estilos de aprendizaje. Para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar

una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Por tanto, el profesor debe conocer los procedimientos para que sus alumnos aprendan mejor, y, por supuesto, ha de ser consciente de los objetivos propuestos y de los criterios e instrumentos de evaluación que va a utilizar. También debe ser capaz de crear *entornos de aprendizaje* donde el trabajo de aula se enfoque hacia la resolución de problemas reales, en la formulación de interrogantes y búsqueda de respuestas a los mismos, la indagación y reflexión, la crítica constructiva y la cooperación entre los alumnos (Gargallo, Suárez, Ferreras, 2007).

Como indican Tavares, Cano y Manzoni (2007), no es suficiente que los docentes sean expertos en las materias impartidas, sino que, además, se requiere que éstos profundicen en sus competencias sociales y humanas de cara a lograr un mayor acercamiento y una mejor comprensión del alumno. Esto supone el desarrollo de métodos cada vez más personales para aprender, en lugar de solamente conocer los contenidos (Orozco y Muñoz, 2006). En esta línea, el estudio de los estilos de aprendizaje se ha convertido en una variable a estudiar de gran relevancia.

A juicio de García Cué (2011) la mayoría de los autores definen estilos y estilos de Aprendizaje basándose en sus propias experiencias e investigaciones y generando un marco teórico propio circunscrito a un instrumento para evaluarlo. No obstante, se suele considerar como una de las definiciones de estilos de aprendizaje más acertadas la enunciada por Keefe (1988) y que también asumen Alonso y Gallego (1994): *"Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje"*.

A partir de esta definición se puede concretar que el término "estilo de aprendizaje" hace referencia al método o conjunto de estrategias que utiliza cada persona cuando quiere aprender algo. Aunque las estrategias concretas que se emplean varían en función de lo que se quiera aprender, cada persona tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar unidas a unas determinadas maneras de aprender, constituyen los diferentes estilos de aprendizajes. Las Teorías de los Estilos de Aprendizaje han confirmado la diversidad entre los individuos y proponen un medio para mejorar el aprendizaje a través de la conciencia personal del docente y del discente, de las peculiaridades diferenciales (es decir, de los Estilos Personales de Aprendizaje). Esto supone que hay una diversidad en la forma de aprender de cada persona, por lo que no se puede dar una normativa rígida pretendiendo que sea válida para todos los alumnos, sino que tendremos que facilitar caminos para adaptar esas "normativas generales" a la peculiaridad individual de cada alumno (De Moya et al, 2009). Sin embargo, está demostrado que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con su estilo de aprendizaje dominante (Alonso y Gallego, 2003). Por tanto, sería conveniente que los profesores conociéramos los estilos de aprendizaje de cada alumno y del grupo clase en general para poder desarrollar aprendizajes más eficaces (De Moya et al. 2011).

En palabras de Gil et al (2007) la auténtica "igualdad de oportunidades" educativas no significa que los alumnos tengan el mismo libro, el mismo horario, las mismas actividades, los mismos exámenes... El Estilo de Enseñar preferido por el profesor

puede significar un favoritismo inconsciente para los alumnos con el mismo Estilo de Aprendizaje, los mismos sistemas de pensamiento y cualidades mentales, por lo que para superar las heterogeneidades en el aula en relación a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos debemos conocer las estrategias predominantes que cada estudiante tiene para aprender y, luego, tratar de integrarlas para hacerles más eficaz su proceso de aprendizaje.

Ante este panorama nuestra investigación se ha orientado en dos direcciones: una, determinar los estilos de aprendizaje del alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y otra, más novedosa, relacionar esos estilos predominantes con las actividades en el campo académico de una materia determinada, la Música, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado que cursa esta materia en enseñanzas medias.

2. Diseño y metodología de la investigación.

El enfoque desde el que se ha efectuado el presente estudio es predominantemente cuantitativo, puesto que hemos tomado los datos objetivos que nos indicaban los cuestionarios utilizados; y no-experimental, ya que se ha partido, básicamente, de la observación del alumnado y de los resultados obtenidos sin intervenir en la realización de los cuestionarios de los alumnos y alumnas o en los resultados que de ellos se podían obtener. Cabe resaltar, que en el procedimiento de análisis cuantitativo, los datos numéricos son susceptibles de ser tratados a través de técnicas estadísticas, lográndose que los datos obtenidos se sitúen al margen de interpretaciones y de los significados que pueda darle el investigador (Cardona, 2002; Bisquerra, 2004).

La investigación recogida en el presente artículo se llevó a cabo en el Instituto de Educación Secundaria "Airén" de Tomelloso (Ciudad Real) durante el curso académico 2009-2010. En un primer momento pretendimos tomar como muestra a todo el alumnado de 1º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de esta localidad, pero, una vez establecida la planificación, decidimos acotar la muestra a un número menor siempre que fuera mínimamente significativo. Concretamente, seleccionamos al alumnado de primer y segundo curso de ESO del citado centro "Airén", con 80 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 12 y 13 años. Respecto a la participación por sexos decir que se distribuyó del siguiente modo: un 47'5% femenino (38 alumnas) y un 52'5% masculino (42 alumnos).

La elección de esta población para nuestro estudio ha sido no probabilística por disponibilidad muestral, pues tomamos como muestra para llevar a cabo nuestras investigaciones el contexto del centro educativo en el que trabajamos actualmente; elemento éste último que considero relevante porque creo que el factor humano es algo muy importante en la realización de este tipo de estudios, ya que no se puede olvidar la existencia de una relación educativa, incluso emocional, entre el alumnado con el que trabajamos y el docente, que es, al mismo tiempo, el investigador. Asimismo, considero, a la luz de los resultados obtenidos en este estudio, que puede ser un camino fantástico para seguir con futuros trabajos de investigación relacionados con este ámbito, y así poder llegar a poner en práctica, durante toda la etapa

secundaria, diferentes mejoras en el proceso de enseñanza/aprendizaje gracias a los hallazgos obtenidos en las investigaciones desarrolladas con el alumnado, es decir, unir la investigación educativa con la práctica docente.

Para esta investigación necesitábamos dos cuestionarios: uno, para medir los estilos de aprendizaje predominantes en el alumnado, y otro, que nos permitiese conocer los estilos de aprendizaje predominantes en el aprendizaje musical del alumnado.

Era relativamente fácil averiguar los estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos puesto que disponíamos del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (*CHAEA*), test validado por la comunidad científica, de cuya eficacia a la hora de arrojar datos fiables y eficaces para el conocimiento de los estilos de aprendizaje ya se conoce sobradamente su solvencia y exactitud, por lo que no vamos a extendernos más sobre él en el presente artículo. Pero no existía ningún cuestionario que pudiera arrojar unos resultados fiables para alcanzar el objetivo de investigación propuesto. Por ello, tuvimos que diseñar un cuestionario válido para tal fin, denominado ESTMUS, que se basara en experiencias, actividades y cuestiones que nos encontrábamos en el día a día de un individuo que cursa la materia de Música en primer ciclo de ESO, y que, en su entorno inmediato, cohabita con ella (Madsen y Madsen, 1988). Debíamos desarrollar un cuestionario que nos ofreciera una información fiable sobre los estilos de aprendizaje predominantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Música. La creación de éste no fue fácil, ya que, para ello, tuvimos que tener en cuenta todas las características de cada uno de los estilos de aprendizaje, la predisposición que muestran los seres humanos hacia un tipo de actividades u otras dependiendo de su estilo de aprendizaje predominante (De Moya et al., 2009).

Siguiendo la clasificación de estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1994) (activo, reflexivo, teórico y pragmático) recordemos, brevemente, las características predominantes de cada uno (Honey y Mumbord, 1989; Honey, Alonso y Gallego, 1994):

- Estilo activo: aquellos sujetos que se implican plenamente y con entusiasmo en nuevas tareas. Poseen una mente abierta; buscan constantemente actividades nuevas; afrontan las experiencias nuevas como un reto y se crecen ante ellas; no les agradan los plazos largos; se convierten en el centro de las actividades del trabajo grupal.
- Estilo reflexivo: para los que contemplan diferentes perspectivas; recogen datos y los analizan con detenimiento; son prudentes; escuchan a los demás antes de intervenir; crean a su alrededor una sensación de tolerancia.
- Estilo teórico: en los que adaptan las observaciones realizadas en teorías complejas; usan la lógica para resolver problemas, son perfeccionistas; utilizan frecuentemente en análisis y la síntesis; poseen objetividad y pensamiento profundo.
- Estilo pragmático: los que buscan la rápida aplicación práctica de las ideas, descubriendo el lado positivo; aprovechan la primera oportunidad para experimentar sus descubrimientos.

Tras el estudio pormenorizado de todos estos aspectos desarrollamos las actividades musicales más afines a cada estilo de aprendizaje. Y así establecimos que el alumnado en el que predomine el estilo de aprendizaje activo, tendrá preferencia por actividades musicales en las que:

- Sea la parte solista.
- Toque de manera individual en el aula.
- Se le anime a trabajar en actividades prácticas.
- El alumno sea organizador o portavoz o incluso líder en actividades musicales como conciertos u otras muestras artísticas.
 - La duración de la actividad no sea excesivamente larga, y además consista en una actividad novedosa o incluso extravagantes.
 - Se utilice instrumental ORFF, percusión corporal y montajes coreográficos.
 - El alumno pueda animar al resto de compañeros a realizar las actividades musicales propuestas.
 - Se interprete música en público.

En el alumnado cuyo estilo predominante sea el estilo de aprendizaje reflexivo, se mostrará una inclinación a la realización de actividades musicales en las que:

- Se realicen trabajos de investigación musical utilizando distintas fuentes.
- Se deba pensar y recordar en los ejemplos propuestos por el profesor.
- Se reflexione sobre la expresión musical y su contenido.
- La música ayude a la concentración y al estudio.
- Se trabaje sobre distintos tipos de música, y se realice de una manera comparativa.
 - Sea necesaria la memorización de pasajes musicales o motivos melódicos y rítmicos.
 - Se realicen distintas versiones de una canción o baile.

Los alumnos con predominio del estilo de aprendizaje teórico, gustarán de la realización de actividades musicales en las que:

- Se pida una buena interpretación musical, incluso buscando la perfección.
 - Fomenten el conocimiento de la teoría musical.
 - Se refuercen las actividades con ejemplos previos basados en la audición musical.
 - El alumno pueda llevar a cabo sus propias composiciones y realizaciones coreográficas.
 - Puedan mostrar su opinión crítica.
 - Se conviertan en retos artísticos en los que el alumno deba esforzarse para llegar al éxito.
 - Se basen en la improvisación musical.

Para el alumnado con preferencia por el estilo de aprendizaje pragmático, las actividades musicales más atractivas serán:

- Aquellas que muestren una aplicación práctica.
- Las actividades en las que se lleve a cabo la interpretación musical de manera voluntaria.
 - Las que fomenten la creatividad y el dinamismo musical.
 - Aquellas que relacionen teoría musical y su puesta en práctica.
 - Actividades que experimenten con distintos instrumentos, sonoridades, y materiales para realizar música.
 - En las que el profesor muestre la utilidad de la música y su relación con hechos naturales o sociales.

Teniendo en cuenta la tipología de las actividades musicales anteriormente expuestas, y tras la realización de varios esbozos sobre las cuestiones que se podían y debían plantear -como la redacción de los ítems para su mejor comprensión por los alumnos, entre otros-, el cuestionario *ESTMUS* fue enviado a un grupo de expertos para su validación. Después de recibir su aprobación, ambos cuestionarios se distribuyeron a todo el alumnado, de manera que *muestra* y *universo* coincidían y no fue necesario recurrir a la estadística muestral para determinar índices como nivel de confianza de la encuesta o los márgenes de error que pudieran aparecer en el desarrollo de la investigación. Siguiendo las prácticas habituales en este tipo de trabajo, el cuestionario era anónimo, escrito, y se distribuyó y recogió mediante un procedimiento que garantizaba su total confidencialidad.

Las cuestiones que se incluyen en el *ESTMUS*, el estilo de aprendizaje al que aluden y el orden en el que han aparecido en el citado cuestionario son las siguientes:

CUESTIONES ESTILO ACTIVO	SI	NO
2 ¿Te gusta participar junto con el profesor en actividades musicales prácticas propuestas en clase?		
15 ¿Te gusta realizar la parte solista cuando se interpreta música?		
26 ¿Te agrada tocar solo en el aula?		
37 ¿Prefieres tocar en grupo?		
12 ¿Eres un buen portavoz cuando hay que exponer un trabajo realizado en grupo?		
13 ¿Te gustaría organizar una jornada de fin de curso (taller de instrumentos, concierto, asistencia a un musical)?		
5 ¿Te gusta realizar trabajos en equipo donde tú seas el líder (el responsable, quien distribuye las tareas)?		
8 ¿Te atrae participar en proyectos musicales novedosos, que se salgan de lo común, aunque para otros resulten extravagantes o raros?		
9 ¿Te gustan las tareas o actividades cortas, que sean inmediatas?		
23 ¿Te entusiasman las tareas activas que el profesor propone (cantar, bailar, tocar)?		
27 ¿Animas a tus compañeros a participar en las actividades del aula (vocales, rítmicas, instrumentales, corporales)?		
44 ¿Te gustan las tareas que necesitan de más tiempo para su preparación o ejecución?		

43 ¿Te gusta tocar instrumentos ORFF, la flauta, percusiones corporales y cantar en grupo?		
39 ¿Te atrae realizar montajes coreográficos?		
50 ¿Te gusta interpretar música en público?		

CUESTIONES ESTILO REFLEXIVO	SI	NO
21 ¿Te gusta realizar trabajos de investigación donde debes recoger datos de diferentes fuentes (libros, internet, etc.)?		
22 ¿Piensas y recuerdas las actividades y ejemplos propuestos por el profesor en clase cuando estudias la materia de música?		
19 ¿Te preguntas por qué el profesor lleva a cabo unas determinadas actividades musicales y no otras?		
18 ¿Piensas a menudo en lo que quiere expresar o comunicar la música?		
31 ¿Sueles preguntarte los motivos por los que se estudian unos contenidos musicales y no otros?		
29 ¿Valoras y le das importancia a aquello que estudias y trabajas en el aula de música?		
41 ¿Te preguntas por qué las personas escuchan un tipo de música u otro?		
55 ¿Sueles llevar el trabajo de clase al día?		
42 ¿Crees que la música te ayuda a concentrarte en el estudio?		
10 ¿Analizas las explicaciones del profesor sobre una cuestión o actividad propuesta?		
11 ¿Consideras que presentas tus trabajos y tareas de una manera limpia y ordenada?		
7 ¿Sueles tener ordenadas las partituras entregadas por el profesor?		
1 ¿Despiertan tu curiosidad las comparaciones que se establecen en la música de distintas épocas y estilos?		
16 ¿Te gusta memorizar las letras de las canciones o las melodías de las canciones que interpretas en clase?		
14 ¿Te atrae realizar diferentes versiones de una misma canción o danza?		

CUESTIONES ESTILO TEÓRICO	SI	NO
36 ¿Sientes la necesidad de que una actividad musical que realizas salga bien?		
40 ¿Trabajas duro hasta que consideras que has estudiado tu pieza, vocal o instrumental, lo mejor que puedes, buscando incluso la perfección?		
45 ¿Tu trabajo es mejor cuando lo realizas solo?		
47 ¿Consideras importante la asistencia a clase para mejorar tus conocimientos musicales?		
60 ¿Te parece importante conocer la teoría musical?		
58 ¿Prefieres escuchar música en clase antes que tocarla tú mismo?		
24 ¿Crees que refuerza la comprensión el que se interprete en clase lo explicado o escuchado en una audición?		
35 ¿Te gustaría diseñar un baile para que lo realizase el resto de la clase?		
6 ¿Sabes cuándo alguien interpreta una pieza musical de manera correcta?		
4 ¿Te gustaría componer tus propias obras musicales?		

3 ¿Sueles preguntar las dudas que tienes tras la explicación del profesor?		
17 ¿Cuando algo no te sale bien analizas el por qué y tratas de mejorarlo?		
20 ¿Crees importante escuchar y seguir las indicaciones del profesor para que una actividad de improvisación musical sea correcta?		
25 ¿Te consideras una persona capacitada para resolver los retos musicales planteados por el profesor?		
28 ¿Has reflexionado, por ti mismo, en las posibles diferencias existentes en las obras musicales trabajadas?		

CUESTIONES ESTILO PRAGMÁTICO	SI	NO
59 ¿Crees que todo aquello que estudias en el aula de música debe tener una aplicación práctica?		
57 ¿Te ayudan los cuadros esquemáticos a estudiar los aspectos teórico-musicales de la asignatura?		
52 ¿Estás dispuesto a interpretar obras musicales voluntariamente para subir tu nota?		
30 ¿Utilizas para estudiar resúmenes y esquemas elaborados por ti mismo?		
32 ¿Te motiva a conocer y estudiar música la realización de actividades variadas y sorprendentes en clase?		
33 ¿Te gusta participar en actividades musicales que sean creativas y dinámicas?		
34 ¿Eres partidario de realizar trabajos individuales y voluntarios?		
38 ¿Te gusta inventar actividades que relacionen la teoría musical explicada con la práctica?		
46 ¿Prefieres ir estudiando diariamente para no acumular materia?		
48 ¿Tomas apuntes o notas de aquello que explica el profesor de música?		
49 ¿Estarías dispuesto a actuar voluntariamente en un concierto de fin de curso?		
51 ¿Te gusta buscar utilidad a los conocimientos que adquieres en clase?		
53 ¿Crees interesante experimentar diversos pasos antes de fijarlos en una coreografía?		
54 ¿Te parece importante conseguir la meta fijada en una actividad o proyecto musical?		
56 ¿Te motiva la aplicación práctica de algo que antes has aprendido de una manera teórica?		

Como se puede observar, el cuestionario ESTMUS está formado por sesenta cuestiones, divididas en cuatro bloques de quince cuestiones cada uno, con dos posibles respuestas: afirmativo/sí, negativo/no. Cada bloque se relaciona con un estilo de aprendizaje, por lo que siempre que un ítem se marque con un SÍ, nos indicará una inclinación hacia ese estilo de aprendizaje. Por ello, el resultado máximo en la valoración de cada estilo de aprendizaje en el *ESTMUS* es de 15, mientras que en el *CHAEA* era de 20 al existir 20 cuestiones para cada estilo de aprendizaje.

Respecto al análisis de datos, una vez pasados entre el alumnado los dos cuestionarios (*CHAEA* Y *ESTMUS*) y recogidos los datos de ambos, se volcaron en una

serie de hojas Excel para su análisis (Cardona, 2002). Dichas hojas muestran una tabla de datos que comparan, alumno por alumno, el predominio de su o sus estilos de aprendizaje. A su vez, contienen distintos datos identificativos, como son: un “Alias” para denominar a cada alumno y preservar su identidad; el “Test” al que pertenecen los datos; los “Valores” de predominio de cada estilo que ha arrojado cada cuestionario, teniendo en cuenta que tendrán un valor máximo de 15 para el ESTMUS y 20 para el CHAEA. En otro apartado, aparece con letra el resultado referente al estilo en sus distintas posibilidades (pragmático, teórico, reflexivo, activo). Y, por último, la celda que marca el porcentaje de coincidencia entre cuestionarios. Aquí es muy importante tener en cuenta los valores de cada cuestionario. Es decir, cuando el estilo predominante en ambos cuestionarios es el mismo, la coincidencia será del 100%; cuando existe predominio de un estilo según un cuestionario, y en el otro aparece ese estilo pero acompañado de otro con igual valor, la coincidencia será del 50%; y cuando aparecen resultados completamente distintos entre ambos cuestionarios, la coincidencia será del 0%.

Figura 1: Ejemplo de tabla de análisis de datos.

ALIAS	TIPO TEST	VALORES				RESULTADO	COINCIDENCIA
		ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO		
1 CAH	CHAEA	11	10	11	13	PRAGMÁTICO	0%
	ESTMUS	11	11	10	10	ACTIVO-REFLEXIVO	

Fuente: elaboración propia

3. Resultados.

Los resultados se agrupan en torno a los dos cuestionarios planteados. Los datos conseguidos a través del CHAEA, fueron los siguientes:

- CHAEA REFLEXIVO: 29 alumnos/as = 36,25%
- CHAEA ACTIVO: 20 alumnos/as = 25%
- CHAEA PRAGMÁTICO: 14 alumnos/as = 17,5%
- CHAEA TEÓRICO: 9 alumnos/as = 11,25%
- CHAEA ACTIVO-TEÓRICO: 2 alumnos/as = 2,5%
- CHAEA ACTIVO-REFLEXIVO: 1 alumno/a = 1,25%
- CHAEA REFLEXIVO-TEÓRICO: 1 alumno/a = 1,25%
- CHAEA TEÓRICO-PRAGMÁTICO: 1 alumno/a = 1,25%
- CHAEA ACTIVO-PRAGMÁTICO: 1 alumno/a = 1,25%
- CHAEA REFLEXIVO-PRAGMÁTICO: 1 alumno/a = 1,25%

Y la corrección del cuestionario ESTMUS arrojó los siguientes resultados:

- ESTMUS REFLEXIVO: 23 alumnos/as = 28,75%
- ESTMUS TEÓRICO: 16 alumnos/as = 20%

- ESTMUS ACTIVO: 15 alumnos/as = 18,75%
- ESTMUS PRAGMÁTICO: 10 alumnos/as = 12,50%
- ESTMUS REFLEXIVO-TEÓRICO: 5 alumnos/as = 6,25%
- ESTMUS TEÓRICO-PRAGMÁTICO: 4 alumnos/as = 5%
- ESTMUS ACTIVO-REFLEXIVO: 3 alumnos/as = 3,75%
- ESTMUS ACTIVO-PRAGMÁTICO: 2 alumnos/as = 2,5%
- ESTMUS REFLEXIVO-PRAGMÁTICO: 2 alumnos/as = 2,5%
- ESTMUS ACTIVO-TEÓRICO: 0 alumnos/as = 0 %

Una vez obtenidos los datos objetivos de esta muestra numérica fiable, hicimos una comparación de los resultados de ambos cuestionarios en todos los alumnos y alumnas participantes en el estudio de manera global, obteniéndose los siguientes valores en coincidencias:

- Coincidencia del 100%: 43 alumnos/as = 53,75%
- Coincidencia del 50%: 20 alumnos/as = 25%
- Coincidencia del 0%: 17 alumnos/as = 21,25%

Por último, creímos conveniente realizar una comparativa de los resultados obtenidos en el ámbito de lo individual, ciñéndonos al estudio de los estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos implicados. En este análisis comprobamos que, aunque los resultados eran muy diversos, consideramos pueden ser útiles para la mejora y adecuación del proceso de enseñanza–aprendizaje individual de nuestros alumnos. Además, dichos resultados fueron comentados con el Equipo de Orientación del centro educativo, percibiendo que han servido de incentivo de cara a desarrollar futuras investigaciones relativas a establecer los estilos de aprendizaje del alumnado en el resto de materias, y así poder iniciar diversas acciones dirigidas a un aumento de la calidad de la enseñanza.

4. Discusión de los resultados.

Después de analizar todos los datos obtenidos mediante las respuestas de los alumnos a los cuestionarios CHAEA y ESTMUS, podemos extraer las siguientes conclusiones.

Atendiendo a los datos arrojados por el cuestionario CHAEA, podemos observar que aparecen resultados muy variados pero cercanos a los obtenidos en otros estudios realizados en secundaria o bachillerato (Fernández, Ruiz y Quintanal, 2011; Toro, 2006; Santibáñez, Adán, Gil y Sáenz, 2004a, 2004b; Segura Martín, J.M. 2011). Predomina el estilo reflexivo, con más de un tercio del alumnado de la muestra. En segundo lugar, un 25 % de los alumnos muestran una preferencia por el estilo de aprendizaje activo. Y, en las últimas posiciones, encontramos a los pragmáticos y teóricos, que copan entre ambos el restante 25% de la muestra con la que hemos trabajado. Podemos

apreciar también aquéllos en los que no aparece definido un estilo en concreto, sino que aparecen mezclados el activo-reflexivo, el reflexivo-teórico, el teórico-pragmático y el activo-pragmático, estilos menos predominantes de los que se obtienen unas muestras muy poco significativas.

Si nos centramos en los resultados obtenidos en el cuestionario ESTMUS, destaca de nuevo el elevado número de alumnos con predominio del estilo reflexivo (un tercio de la muestra se inclina por este estilo). En segundo lugar, encontramos una variación con respecto al CHAEA, ya que el estilo teórico aumenta considerablemente y desplaza de esta posición al activo, aunque por poca diferencia, 16 y 15 alumnos, superando también al pragmático que resulta ser el menos elegido por el alumnado. Entre los estilos no definidos aparecen, como en caso anterior, en muy pocos alumnos el activo-reflexivo, el reflexivo-teórico, el teórico-pragmático, y, aún en menor cantidad, el activo-pragmático y el reflexivo-pragmático. Cabe señalar que no existe ningún alumno o alumna que muestre un predominio de los estilos activo-teórico según este cuestionario y que han podido protagonizar ese traspaso hacia el estilo teórico que hemos comentado más arriba.

En resumen, podemos decir que tanto el CHAEA como el cuestionario creado para desarrollar esta investigación, el ESTMUS, muestran un gran predominio del estilo reflexivo, en detrimento de otros estilos como el activo, que podrían parecer ser los más significativos al resultar los más indicados por el carácter lúdico y participativo con el que, a menudo, se presentan las actividades musicales que se desarrollan en el aula de música. No obstante, hemos de destacar que aunque un alumno muestre una tendencia muy marcada hacia un estilo de aprendizaje, también es cierto que pueden coexistir varias tendencias; y esto es lo que ocurre con muchos de los alumnos que han participado en nuestro estudio.

5. Conclusiones.

Tras la realización del presente artículo, fruto de la investigación llevada a cabo, hemos de considerar distintos aspectos que ofrecen una especial importancia y que pasamos a comentar a continuación.

En primer lugar, creemos que queda constatada la gran importancia que posee el conocimiento de los estilos de aprendizaje, ya que éstos nos ayudarán a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con el que trabajamos, así como nuestra propia práctica docente. Conocer y tener en cuenta dichos estilos ayudarán al éxito de todo el proceso de aprendizaje (Navarro, 2008). Aunque para llegar al éxito en este ámbito no se deben olvidar algunos aspectos como:

- Tener en cuenta qué características de los estilos predominantes deben considerarse importantes.
- Llevar a cabo una buena elección de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como los métodos y actividades más apropiadas a las características del alumnado.
- Agrupar al alumnado en función de sus estilos de aprendizaje.
- Intentar dotar al alumnado de estrategias de aprendizaje que les lleven a obtener una mejor y más completa adecuación a cualquier estilo de enseñanza; es decir, buscar un equilibrio entre todos los estilos de aprendizaje existentes.

Para ilustrar mejor lo expuesto, ofrecemos un cuadro esquemático en el que se muestran posibles estrategias de enseñanza y su relación con estilos de aprendizaje y diferentes contenidos.

<u>ESTILOS</u>	<u>CONTENIDOS DECLARATIVOS Y CONCEPTUALES</u>	<u>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</u>	<u>CONTENIDOS ESTRATÉGICOS</u>
ACTIVO	POCO INTERÉS	MUCHO INTERÉS	RELATIVO INTERÉS
REFLEXIVO	RELATIVO INTERÉS	POCO INTERÉS	MUCHO INTERÉS
TEÓRICO	MUCHO INTERÉS	POCO INTERÉS	RELATIVO INTERÉS
PRAGMÁTICO	POCO INTERÉS	RELATIVO INTERÉS	MUCHO INTERÉS

En segundo lugar, destacar que la enseñanza de la materia de Música en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria tiende a desarrollar la creatividad, y fomenta la adquisición y el desarrollo de la competencia emocional, redundando todo ello en resultados de especial relevancia e importancia para la formación integral del alumnado: aumentan la autoestima del individuo, la adquisición del autoconcepto y aceptación de sí mismo y el desarrollo de la empatía hacia los demás. La enseñanza musical en Secundaria también incrementa en los alumnos la ilusión, el esfuerzo y la motivación general hacia otros elementos de su vida diaria y cotidiana, permitiendo el proceso de progreso hacia poder ser seres humanos más felices, integrados en su sociedad, ciudadanos responsables y activos para mejorarla. Además, descendiendo a lo concreto y específicamente académico, la clase de música favorecen el desarrollo de las capacidades psicomotoras (Greer et al., 1986), así como la total y completa expresión del alumno, al facilitarle el acceso y comprensión al mundo del arte sonoro. Es decir, la Música, mediante diferentes actividades basadas en la escucha de los sonidos, con los instrumentos, el desarrollo del ritmo y el movimiento corporal, apoyará, desde la adquisición de contenidos y competencias propios, otros pertenecientes al ámbito del desarrollo afectivo y emocional del individuo.

En tercer lugar, volver a insistir en el gran instrumento que es el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (*CHAEA*), porque, como ya es de sobra conocido y aceptado, es un método fiable y válido que nos brinda una importante perspectiva y nos permite centrarnos en una configuración mucho más potente: reconocer las características personales de los alumnos, readaptando y diversificando las estrategias y materiales a utilizar en función de los grupos de alumnos y sus estilos de aprendizaje.

Por otro lado, teniendo en cuenta las características de cada uno de los estilos, hemos propuesto una batería de actividades y situaciones musicales por las que puede mostrar preferencia el alumnado según su estilo de aprendizaje predominante. Y, a partir de dichas actividades, hemos creado un cuestionario, denominado Cuestionario de Estilos Musicales de Aprendizaje (*ESTMUS*), con el que consideramos que se hace posible la estimación de unos valores característicos en cada alumno.

Para respaldar la fiabilidad de este cuestionario, además de haber superado, como es lógico en investigaciones de esta índole, el juicio de expertos, nos apoyamos en los resultados obtenidos, ya que al realizar el estudio comparativo entre el cuestionario *CHAEA* y el cuestionario *ESTMUS*, se han obtenido unas coincidencias de más del 50%, concretamente del 53,75%, dato muy importante teniendo en cuenta que se busca la coincidencia sobre 4 estilos de aprendizaje, es decir, sobre 4 variables distintas. De manera más general, existe algún tipo de coincidencia entre ambos cuestionarios en un 75% de los alumnos de la muestra, quedando un 25% en los que no existe coincidencia alguna.

Por tanto, podemos afirmar que el cuestionario *ESTMUS* puede ayudar a los profesores, no sólo de Música, sino también a los del resto de áreas, y a sus respectivos alumnos y alumnas, para la consecución de los objetivos establecidos y deseados. Por último, es posible que la utilización del cuestionario *ESTMUS* también facilite la mejora de las estrategias de aprendizaje en el alumnado, y, por ende, la mejora de la creatividad y la más completa adquisición y desarrollo de la “Novena Competencia”: la Competencia Emocional.

Referencias bibliográficas.

- Alonso, C, Gallego, D. y Honey P. (1999). Los estilos de aprendizaje. Ediciones mensajero (4ª Edición). Bilbao: España.
- Alonso, C.M. (1991). Estilos de Aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios. Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso, C.M. y Gallego, D.J. (1994). Estilos individuales de aprendizaje: implicaciones en la conducta vocacional. En Rivas, F. (ed.) Manual de Asesoramiento y orientación vocacional. Madrid: Síntesis.
- Alonso, C.M. y Gallego, D.J. (2003). Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje. Madrid: UNED, Formación Permanente.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía*, 41, 17-35
- Balsera Gómez, F.J. (2008). Inteligencia emocional y estilos de aprendizaje en la educación pianística. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1, 168-185.
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord) (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Cagliolo, L, Junco, C. y Peccia, A. (2010). Investigación sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el resultado académico en las asignaturas elementos de matemática, introducción a la administración y análisis socio-económico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6, 23-33.
- Cantú, I.L. (2004). El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico de los estudiantes de arquitectura de la UANL. *Ciencia UANL*, 7, 72-79.

- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación*. Madrid: EOS.
- Castejón, J. L. (1997). *Introducción a la psicología de la instrucción*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cózar, R. et al. (2008). *Nuevas tecnologías y su adecuación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Magisterio*. Comunicación presentada en el XIII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: la Web 2.0. Madrid: UNED.
- De Moya, M. V. et al. (2008). *Análisis de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Magisterio de Educación Musical*. Comunicación presentada en el I Congreso de Educación e Investigación Musical. Madrid: IEM-SEM, UAM.
- De Moya, M. V., Hernández, J.A., Hernández, J.R. y Cózar, R. (2009). *Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo para cada estilo*. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4 (4), 140-152
- De Moya, M. V., Hernández, J.A., Hernández, J.R. y Cózar, R. (2011). *Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC*. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 137-156.
- Dunn, R., Dunn, K. & Perrin, J. (1994). *Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fernández, C.A.; Ruiz, A.C. y Toro, C.T. (2006). *Estilos de aprendizaje en alumnos de enseñanza media*. Actas del II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- García Cué, J.L. (2011). *Revisión de los conceptos de Estilo y Estilos de Aprendizaje*. *Estilos de aprendizagem na atualidade*. V. I. en <http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com/p/resumo-dos-capitulos.html>
- Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 421-441.
- Gargallo, B.; Sánchez, F.; Ros, C. & Ferreras, A. (2010). *Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4).
- Gil, P. (2004) *Estilos de aprendizaje y Educación Física*. En Alonso, C. y Gallego, D. (Eds.) *I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED
- Gil, P., Contreras, O., Pastor, J.C., Gómez, I., González, S., García, L.M., De Moya, M.V. y López A. (2007). *Estilos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio: especial consideración de los alumnos de educación física*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2-19.
- Gómez, M. y otros (2003). *Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 2.
- Grau, J.E.; Marabotto, M.I. y Muelas, E.N. (2006). *Variaciones de los estilos en el*

Cuestionario CHAEA (Tercera etapa). Actas del II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Grau, J.E.; Marabotto, M.I., Muelas, E.N. y Dato, C. (2006). El CHAEA y las estrategias de enseñanza. Actas del II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

GREER, J., RANDAL, S. Y TIMBERLAKE, R. (1986). Música y desarrollo psicológico. Barcelona. Ed. Graó.

Honey, P. & Mumford, A. (ed.) (1989). The Manual of Learning Opportunities. Maidenhead, Berkshire. P. Honey, Ardingly House.

Hunt, D.E. Butler, L.F., Noy, J.E. and Rosser, M.E. (1978). Assessing conceptual level by paragraph completion method (Informed Series, Nº3). Toronto: Institute for Studies in Education.

Keefe, J.W. (1988). Profiling and Utilizing Learning Style. Reston. Virginia: NASSP.

Kolb, D.A. (1981) Learning styles and disciplinary differences. In Chickering, W. & Associates (eds). The modern American college. San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D.A. (1985a) LSI (Learning Style Inventory): User's guide. Boston: McBer & Company.

Kolb, D.A. (1985b). The Learning style Inventory: technical manual (Boston, McBer).

Kolb, D.A. (2000). Learning styles inventory. En <http://www.csm.uwe.ac.uk/teaching/notes/UQI100S1/kolbetal.htm>.

López, C. y Ballesteros, B. (2003). Evaluación de los estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería mediante el cuestionario CHAEA. Enfermería Global, 3.

López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. Revista Estilos de Aprendizaje, 7 (7), 109-134

Madsen, C.K. y Madsen, C.H. (1988). Investigación experimental en música. Buenos Aires: Marymar.

Monereo, C. (1994). Estrategias de Enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Graó. Barcelona.

Monereo, C.; Castelló M.; Clariana M.; Palma M.; Lluïsa Pérez M. (2001). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Editorial GRAO 9na. Edición

Navarro, M. J. (2008). Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje. Almería: Procompal publicaciones.

Ordóñez, F.J.; Rosety-Rodríguez, M. y Rosety-Plaza, M. (2003). Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de Ciencias de la Salud. Enfermería Global, 3.

Orozco, M. C. & Muñoz, T. (2006). Los perfiles de aprendizaje en la educación superior. Análisis y aplicaciones en licenciatura. 6to Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Quintanal, F. Incidencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de

la física y química de secundaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 198-223

Rodríguez, M.A. y Ortega, M. (2006). Estilos de aprendizaje y Espacio Europeo de Educación Superior. *Actas del II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Santibáñez, J.; Adán, I.; Gil, A.J. y Sáenz, M. (2004a). Estilos de vida y estilos de aprendizaje como variables en la orientación. *Actas del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.

Santibáñez, J.; Adán, I.; Gil, A.J. y Sáenz, M. (2004b). Estrategias didácticas y estilos de aprendizaje, según sexo y modalidad de Bachillerato cursada. *Actas del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.

Schmeck, R. R. (1983). Learning styles of college students. En Dillon y Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition* (vol. I, 233-279). New York: Academia Press.

Segura, J.M. Un estudio comparativo de las habilidades emocionales y los estilos de aprendizaje de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 85-111

Smith, R.M. (1988) *Learning how to Learn*. Milton Keynes: Open University.

Solar, M.I. (2004). Diagnóstico y aplicaciones de los estilos de aprendizaje en las prácticas educativas. *Actas del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.

Tavares, C.; Cano, J. C. & Manzoni, P. (2007). Caracterizando el estilo de aprendizaje de poblaciones de estudiantes heterogéneas. *Encuentro*, 1-9.

Vivas, M. (2005). Algunas derivaciones didácticas a partir del diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los alumnos. Táchira, Venezuela: Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes.

Yáñez, R.; Brinkmann, H. y González, C. (2006). El estilo de aprendizaje activo y su relación con la disposición hacia el trabajo grupal. *Actas del II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Yáñez, C.; Dumas, A.; Bahamondes, M. y Ortiz, L. (2006). Relación entre estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de primer año de medicina. *Actas del II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Yates, T.; Raposo, R.; Barcia, E.; Fernández-Carballido, A.; Negro, S.; Montejo, C. y Gallego, D. (2006). Estilos de aprendizaje en las facultades de farmacia de la Universidad de Concepción (Chile) y la Universidad Complutense de Madrid (España). *Actas del II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.