

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Aprendizaje basado en proyectos como estrategia para fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes de composición en el curso de instrumento complementario 1 - Percusión de una universidad privada de Lima Metropolitana

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Docencia Universitaria que presenta:

Bernardo Henry González Cabello

Asesor:

Alfonso Alberto Lescano Pinchi

Febrero, 2022

DEDICATORIA

A nuestro padre celestial, Jehová Dios por estar siempre conmigo.

Y a la memoria de mis amados padres, Félix y Blanca,
profesores y artistas de corazón.

Por ser ejemplo de esfuerzo y valentía.

Por creer en mí y brindarme siempre su amor e
incondicional apoyo.

“COMO no amar las cosas bellas de la vida.

¡Cómo no amar La Tierra misma,

¡El agua, el aire, el ozono y el Sol!

Como no ser constantes...

Y estar conscientes de nuestra realidad,

que el Planeta a la redonda

y en sus antípodas,

es privilegio administrativo

de la humana Simiente y de cada Generación”

Félix González Monroy

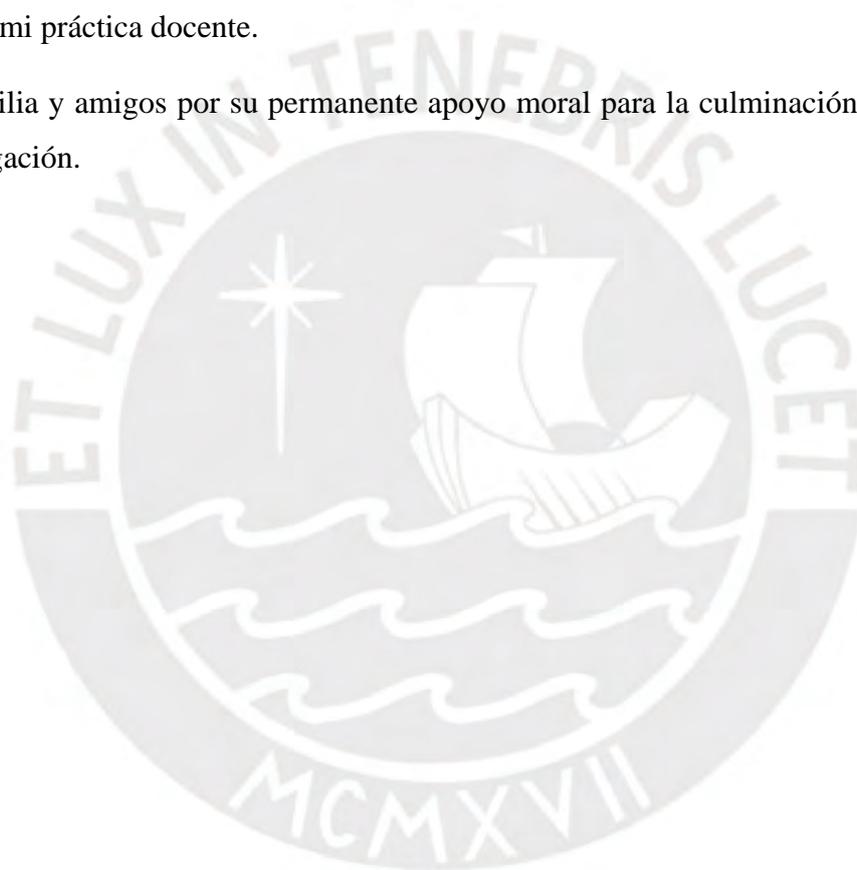
AGRADECIMIENTOS

Al Mag. Alfonso Lescano por orientarme en el desarrollo de la presente investigación reconociendo en él, su calidad profesional y humana.

A la Facultad de Artes Escénicas PUCP- especialidad de Música, por su apoyo para la ejecución de este proyecto de innovación.

A los profesores Nilo Velarde, Benjamín Bonilla y Alvaro Zúñiga por aceptar ser jurado evaluador y aportar con sus saberes para el crecimiento profesional de mis alumnos y la mejora de mi práctica docente.

A mi familia y amigos por su permanente apoyo moral para la culminación de mi trabajo de investigación.



RESUMEN

El objeto de estudio de la presente investigación consiste en el análisis de la implementación de un proyecto de innovación colaborativo desarrollado a través del método de Aprendizaje Basado en Proyectos entre los alumnos de la concentración de composición, de la especialidad de Música. Referente a ello, la pregunta de investigación es ¿De qué manera el método de Aprendizaje Basado en proyectos (ABP) fomenta el trabajo colaborativo en estudiantes de composición en el curso de Instrumento Complementario 1-Percusión en una universidad privada de Lima?

El objetivo de esta investigación pretende reconocer los elementos propios del trabajo colaborativo durante las diferentes fases del Aprendizaje Basado en Proyectos y de esta manera identificar en qué medida este último logra fomentar un trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Para el método de Aprendizaje Basado en Proyectos se tomó en cuenta la propuesta de Trujillo (2015) compuesta por tres fases: planificación, proceso (aprendizaje activo) y evaluación. Del mismo modo, se consideraron dos elementos del trabajo colaborativo como son: la interacción propuesta por Johnson et al. (1999) y el involucramiento propuesto por Arguedas (2010).

Para el presente trabajo se ha considerado que el método más pertinente para cumplir con los objetivos planteados es el de investigación acción (IA). Esta investigación es de naturaleza cualitativa pues busca comprender y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de búsqueda continua, desde la reflexión y el análisis de experiencias en la docencia (Toro y Parra, 2010), (Fariña y Sosa, 2011).

Para el análisis sistemático de la información recogida se consideró como categoría de análisis los elementos de interacción e involucramiento del trabajo colaborativo logrados durante cada una de las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos. Para recoger la información se utilizaron dos técnicas: la primera, la observación y dos instrumentos, la ficha de observación y diario docente; y la segunda, un cuestionario.

Se pudo concluir que el método de Aprendizaje Basado en Proyectos beneficia al desarrollo del trabajo colaborativo desde sus dos elementos: interacción e involucramiento, tomando en cuenta su enfoque guiado hacia un producto final, su enfoque guiado hacia el trabajo colaborativo y al aprendizaje integral de los estudiantes.

ÍNDICE

DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTOS	II
RESUMEN	III
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA	
DOCENTE	7
1.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO, DE LOS PROGRAMAS	
ACADÉMICOS O DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	7
1.1.1. Contexto universitario: Implicancias del estudio de la carrera de Música en la	
universidad	8
1.1.2. Contexto institucional PUCP	11
1.1.3. Programas académicos	14
1.1.4. La práctica docente	16
1.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA Y ANTECEDENTES SOBRE EL	
OBJETO DE INNOVACIÓN	20
1.2.1. Revisión de la literatura	20
1.2.1.1. <i>Antecedentes del método del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)...</i>	20
1.2.1.2. <i>Características del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).....</i>	28
1.2.1.3. <i>Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).....</i>	29
1.2.1.4. <i>La evaluación auténtica y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)....</i>	31
1.2.1.5. <i>El uso del portafolio digital en la enseñanza, evaluación y aprendizaje. .</i>	35
1.2.2. Competencia de Trabajo Colaborativo (CTC)	37
1.2.2.1. <i>Elementos básicos en el trabajo colaborativo.....</i>	42
1.2.3. Aprendizajes basados en proyectos colaborativos	44
1.2.4. La metacognición en el aprendizaje	46
1.2.5. Evaluación formativa	48
1.3. INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	51
1.4. PROBLEMATIZACIÓN	53
CAPÍTULO II. PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA	
UNIVERSITARIA.	58
2.1. RESUMEN DEL PROYECTO Y DATOS GENERALES	58
2.2. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL PROYECTO DE	
INNOVACIÓN.....	61
2.3. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN	65
2.4. DESCRIPCIÓN NARRATIVA DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN..	65
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	77

3.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS	77
3.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.	77
3.2.1. Investigación Cualitativa.....	77
3.2.2. Investigación Acción.....	79
3.3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN	84
3.3.1. Planificar	86
3.3.2. Actuar.....	89
3.3.3. Observación.....	90
3.3.3.1. <i>Técnicas e instrumentos</i>	90
3.3.3.2. <i>Procedimientos de análisis de datos</i>	92
3.3.4. Reflexión.....	94
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	96
4.1. RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA PRIMERA SEMANA: FASE DE PLANIFICAR	97
4.2. RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA SEGUNDA SEMANA: FASES DE PLANIFICAR, PROCESO Y EVALUACIÓN	99
4.3. RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA TERCERA SEMANA: FASES DE PROCESO Y EVALUACIÓN	101
4.4. RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA CUARTA SEMANA: FASE DE PROCESO Y EVALUACIÓN	104
4.5. RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA QUINTA SEMANA: FASE DE PROCESO, EVALUACIÓN	107
4.6. SEXTA SEMANA: EVALUACIÓN	113
CAPÍTULO V: BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	115
5.1. CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS	115
5.2. REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN REALIZADA Y LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE	119
5.3. RECOMENDACIONES	123
BIBLIOGRAFÍA	127
ANEXOS	136

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma del proyecto de innovación.	61
Tabla 2. Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos, semanas, actividades y elementos del trabajo colaborativo.	87
Tabla 3. Sujetos participantes en el proyecto de innovación.	88
Tabla 4. Matriz de análisis.	92
Tabla 5. Semana 1: Fase Planificar.	98
Tabla 6. Semana 2: Fase Planificar, Proceso y Evaluación.	101
Tabla 7. Semana 3: Fase Proceso y Evaluación.	103
Tabla 8. Semana 4: Fase Proceso y Evaluación.	107
Tabla 9. Semana 5: Fase Proceso y Evaluación.	111
Tabla 10. Semana de Refuerzo: Fase Proceso y Evaluación.	113
Tabla 11. Semana 6: Evaluación.	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Competencias genéricas PUCP.	13
Figura 2. Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos.	30
Figura 3. Comparación entre un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico.	33
Figura 4. Conceptualizaciones del trabajo colaborativo.	38
Figura 5. Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos y su relación con los elementos del trabajo colaborativo.	66
Figura 6. Espiral de ciclos en la investigación acción.	82
Figura 7. Los momentos de la investigación acción (Kemmis, 1989).	83
Figura 8. Los momentos de la investigación acción (Kemmis, 1989).	84
Figura 9. Fases de la investigación acción en un ciclo completo.	85
Figura 10. Primera fase: Planificar.	86
Figura 11. Segunda fase: Actuar.	89
Figura 12. Tercera fase: Observar.	90
Figura 13. Cuarta fase: Reflexionar.	94

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las universidades y la educación, en general, se encuentran en un momento de transformación y de grandes retos. Las universidades por su parte se han visto obligadas a revisar sus modelos educativos, para adecuar las competencias genéricas de los estudiantes, ya que algunas de ellas han dejado de tener relevancia tomando en cuenta el contexto actual debido a la pandemia mundial del COVID-19 y con una mirada postpandemia. Por otra parte, se han tomado tendencias y modelos innovadores que buscan incorporar al estudiante como centro del aprendizaje. En este sentido, en la Universidad donde se realizó la presente investigación se observa el cambio en la denominación de la sexta competencia genérica: Trabajo en equipo; por: Habilidades colaborativas en equipo¹.

Desde los primeros años de estudio, debe incentivarse y promoverse en el educando el desarrollar la competencia de trabajar en equipo, de esta manera los estudiantes al llegar a la universidad puedan enfrentar el trabajo en grupo sin problemas, sino más bien como parte de la vida universitaria. Desarrollar esta destreza es hoy en día la clave para afrontar demandas inmediatas o futuras del mercado laboral. Saber trabajar con eficiencia junto a otras personas es una de las condiciones más valoradas por las empresas en la actualidad.

Para esto se debe tomar en cuenta que la colaboración se explica como un atributo que permite poner en actividad competencias interpersonales e intrapersonales que lleven a resolver de manera colectiva un problema o avanzar hacia un objetivo común, incorporando, además, un alcance más amplio al trabajo en equipo, pues cada integrante aporta ideas, experiencias que ayudan a generar nuevo conocimiento de manera colectiva, así como trabajar en busca de objetivos comunes. La colaboración demanda un trabajo constante por parte de cada integrante del grupo, ya que genera espacios de comunicación fluida, en la que cada uno de ellos expresa sus ideas y opiniones con libertad y es escuchado con respeto, contribuyendo con ello un valor agregado. De esta manera se puede decir que el trabajo colaborativo va más allá del trabajo en equipo, si se toma en cuenta que la tarea o trabajo a realizar se resuelve con la participación de todos los integrantes del grupo y no de forma individual, las opiniones, ideas, comentarios y conocimientos que se exponen son para potenciar al grupo. Colaborar en un grupo exige una gran madurez por parte de sus miembros al apuntar el liderazgo en el propio grupo y no en individuos

¹ Tomado del portal del profesorado de la institución que se estudia (2021).

concretos. De esta manera, la aportación de cada miembro es muy valioso para lograr el éxito.

Tomando una de las frases más célebres de la literatura universal, la conocida de Alejandro Dumas: “Todos para uno y uno para todos”, y contextualizándola, se puede decir que esta frase refleja la reciprocidad, interdependencia, involucramiento e integración, aspectos muy importantes y necesarios en el trabajo colaborativo. (Lorenzo, 2020).

Por otra parte, el uso como estrategia de enseñanza de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos para fomentar el trabajo colaborativo, permite que los estudiantes sean responsables de su propio aprendizaje y desarrolla en ellos habilidades tales como la autonomía, la responsabilidad, trabajar en grupo, pensamiento crítico, toma de decisiones, socialización, colaboración, importantes para la consecución de un proyecto final. Se puede decir que esta metodología tiene como objetivo principal, que los estudiantes tengan un aprendizaje duradero y que tenga relación con la realidad. En otras palabras, un aprendizaje significativo.

El presente trabajo de investigación “Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia para fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes de composición en el curso de Instrumento Complementario 1- Percusión de una universidad privada de Lima” es un planteamiento de participación académica que busca analizar la implementación de actividades colaborativas bajo el esquema del aprendizaje basado en proyectos, con el fin de favorecer la competencia del trabajo colaborativo. Se presenta como una opción para desarrollar la competencia del trabajo colaborativo en alumnos de una misma disciplina inmersos en el contexto de la educación universitaria de las artes escénicas, específicamente en el campo de la música.

La problemática que llevó a la presente investigación se da en concordancia con la experiencia docente. Se identificó que los estudiantes de la Concentración de Composición, no suelen trabajar colaborativamente entre ellos, ya que la carrera en sí los lleva a desarrollar en forma personal competencias que lo hacen ser un creador individual de obras musicales. Esto se manifiesta debido a factores personales y metodológicos en relación al trabajo colaborativo. Se identificó además que una de las competencias genéricas que la institución promueve desde su Modelo Educativo es el trabajo colaborativo, pero este hasta el momento de la presente investigación, no se muestra en los objetivos generales y el perfil de egreso de la Especialidad de Música, notándose más bien

un predominio hacia el trabajo individual del estudiante. A su vez la falta de responsabilidad y compromiso por parte de algunos alumnos genera una disconformidad entre sus integrantes. Es por ello que se propuso el diseño e implementación de un proyecto de innovación para integrar y favorecer el trabajo colaborativo en los alumnos de composición a través de las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar la aplicación del aprendizaje basado en proyectos para fomentar el trabajo colaborativo entre los alumnos de composición del curso instrumento complementario 1-percusión de una universidad privada de Lima. Se pretende reconocer los componentes propios del trabajo colaborativo durante las diferentes fases de método Aprendizaje Basado en Proyectos y de esta manera identificar en qué medida este último logra fomentar un trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Para el Aprendizaje Basado en Proyectos se tomó en cuenta la propuesta de Trujillo (2011). El autor propone tres fases para su aplicación. La primera fase corresponde a la planificación del proyecto en la que se proponen los objetivos de aprendizaje y los contenidos, además, se explican los detalles como el cronograma, roles, evaluación, etc. La segunda fase corresponde al proceso, este es el momento en el que se desarrollan actividades de trabajo colaborativo, conectando los contenidos del curso con la práctica, se reflexiona sobre lo trabajado y se revisa el producto final. La última fase corresponde a la evaluación, en este punto el autor propone valorar el proceso, el producto y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Asimismo, para el Trabajo Colaborativo se consideraron dos elementos, la interacción propuesta por Johnson et al. (1999) y el involucramiento propuesto por Arguedas (2010). Los autores mencionan que, en la interacción se producen intercambios de opiniones, puntos de vista, intercambio de ideas entre los integrantes del grupo que beneficia el logro de un objetivo común, reflexionando sobre sus desempeños en el equipo de trabajo. Esta reflexión individual sumada a la participación activa entre los integrantes del grupo, refleja el logro de la interacción y a su vez afianza los valores humanos como: respeto, empatía, asertividad, responsabilidad, interdependencia, etc. Por otra parte, el involucramiento es el compromiso activo para prestar atención, el cumplimiento de trabajos, darle el valor al proceso de aprendizaje. Además, el involucramiento es considerado una solución contra la desmotivación y el bajo rendimientos en los estudiantes. El involucramiento se evidencia

con el compromiso y la motivación que muestran los alumnos hacia el tema o trabajo asignado.

El trabajo de integración del ABP y el trabajo colaborativo consistió en el diseño de actividades considerando las características propias de cada una de las fases del aprendizaje basado en proyectos y los elementos del trabajo colaborativo. El investigador identificó qué fase era más pertinente para el desarrollo del involucramiento y la interacción, con el fin de diseñar actividades específicas y coherentes a la naturaleza de cada elemento del trabajo colaborativo.

Esta investigación tiene relevancia, en opinión del docente investigador de la presente tesis, en dos puntos relacionados a la docencia e investigación. La primera es desmitificar el concepto que se tiene de que los alumnos de composición musical solo trabajan en solitario sus proyectos u obras musicales, debido a la tradición de la enseñanza de la misma. El utilizar una metodología de enseñanza colaborativa, beneficia y potencia las relaciones humanas, así como redonda en un aprendizaje valioso y significativo en los estudiantes (Lucero 2003).

En segundo lugar, contribuir a la investigación sobre la aplicación de estrategias metodológicas que ayuden a desarrollar la competencia del trabajo colaborativo en los estudiantes de las distintas disciplinas de las artes escénicas en las que predomine el trabajo individual; con la finalidad de desarrollar habilidades personales y profesionales en nuestros jóvenes para prepararlos en el trabajo dentro de un entorno global colaborativo y en continuo cambio en esta sociedad del siglo XXI.

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo tomando en cuenta la metodología de Investigación-acción propuesta por Kemmis (1988) quien hace referencia a cuatro momentos: planificar, actuar, observar y reflexionar.

El orden en el que se desarrolla la presente tesis está conformado por cinco capítulos. El primer capítulo presenta el análisis del contexto universitario y los programas académicos de la Facultad de Artes Escénicas y la Especialidad de música, ambas pertenecientes a la institución en la cual se desarrolló la investigación. También se presenta la revisión de la literatura y antecedentes basadas en dos aspectos, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Trabajo Colaborativo. Asimismo, se menciona la importancia de desarrollar proyectos de innovación docencia universitaria y se presenta la problemática de la innovación.

En el segundo capítulo, se presenta el proyecto de innovación en la docencia universitaria. Se muestra el resumen y los datos generales del proyecto de innovación. Se presenta la justificación y relevancia del proyecto de innovación, así como el objetivo general y los específicos. Concluyendo con la descripción narrativa del proyecto de innovación. Es importante mencionar que en este capítulo se describe claramente en qué consiste la estructura del proyecto de innovación y la manera en que han sido diseñadas las actividades de enseñanza para cada semana, para cada fase del Aprendizaje Basado en Proyecto y para cada elemento del trabajo colaborativo.

En el tercer capítulo, se formula el diseño metodológico enfocado desde la Investigación - acción el cual se sustenta en relación con el problema de investigación. Se expone el problema de investigación basado en el recojo de información de la innovación realizada y se definen los objetivos de la investigación relacionados con el problema planteado. Se explica el proceso de la metodología de investigación, se muestran las técnicas e instrumentos elegidos y diseñados, así como los procedimientos para el análisis de datos.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos de la investigación - acción sobre la implementación del método de Aprendizaje Basado en Proyectos. En relación al problema y los objetivos planteados en la investigación, se da cuenta de las actividades que favorecen o afectan el logro de los dos elementos del trabajo colaborativo, la interacción y el involucramiento, en cada una de las tres fases del Aprendizaje Basado en proyectos realizados durante las cinco semanas que duro el taller. Se muestran algunas evidencias de los instrumentos diario docente, ficha de observación y cuestionario mixto (Likert, preguntas abiertas y cerradas) para demostrar lo encontrado en el análisis.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones y se plantean reflexiones y recomendaciones para la mejora de la práctica en la docencia universitaria a partir de la innovación.

Mi agradecimiento al equipo de trabajo de la Especialidad de Música de la Facultad de Artes Escénicas, quienes me brindaron las facilidades para la aplicación de este proyecto de innovación, implementando un taller para los alumnos de composición. De igual manera agradecer a los profesores de la concentración de composición por su disposición y ayuda valiosa como jurado evaluador del proyecto final compositivo de los alumnos propuesto en el proyecto de innovación. Asimismo, agradecer a los alumnos que se inscribieron en dicho taller, quienes a pesar de las dificultades por diferentes razones lograron mostrar

compromiso e interés por la consecución del proyecto final compositivo, demostrando que a través del trabajo colaborativo se puede generar composiciones musicales interesantes e innovadoras, además de desarrollar una competencia muy necesaria hoy en día, potenciando y mejorando su formación como futuros compositores del Perú y del mundo.



CAPÍTULO I. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En el presente capítulo, se propone realizar una descripción del entorno universitario actual en donde se desarrollará la presente investigación. Seguidamente, se desarrollará el marco conceptual, el cual cumplirá con aportar el sustento teórico y académico que llevó a orientar el progreso de la búsqueda de la problemática identificada. Por último, se propone el planteamiento del problema, estableciendo la pregunta de innovación.

1.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO, DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS O DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La educación musical en instituciones de formación superior en nuestro país viene atravesando por una transformación que tiene como punto clave la legislación de la ley universitaria 30220 en el año 2014 (Ley universitaria, 2014). Una de las características más resaltantes de esta ley es que exige a los docentes de instituciones universitarias contar con el grado de Magíster para poder ejercer la docencia. Si bien algunas instituciones educativas venían ofreciendo la carrera de Música desde muchos años atrás, en algunos casos, aún no contaban con el rango universitario y la mayor cantidad de los docentes de música no contaban con el grado de magíster, como era el caso de la actual Universidad Nacional de Música otrora Conservatorio Nacional de Música, así como también de la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático.

Por otro lado, si bien algunas universidades ya contaban con el rango universitario, no fue sino hasta mediados del 2000 que decidieron incorporar un programa de formación profesional en música. Tales son los casos de la Universidad de Ciencias Aplicadas UPC, la Universidad San Ignacio de Loyola y la Pontificia Universidad Católica del Perú, las cuales recién ofrecieron sus programas en el año 2007, 2010 y 2018, respectivamente.

Este proceso de formalización de la educación musical nos lleva a pensar qué es lo que implica estudiar música en una universidad en nuestro país, y más aún, qué implica ejercer la docencia de la especialidad de Música en las diferentes carreras que la conforman, en el contexto universitario, qué características tienen sus programas académicos y cómo se desarrolla la interacción entre los docentes y alumnos.

1.1.1. Contexto universitario: Implicancias del estudio de la carrera de Música en la universidad

La universidad es una institución de formación especializada que está comprendida por facultades, institutos, departamentos, centros de investigación, que brinda los títulos académicos correspondientes (RAE, 2001). El origen etimológico de la palabra universidad proviene del latín *universitas* o *universitatis*, el cual deriva luego en *universitas magistrorum et scholarium*, que reúne a profesores, investigadores y toda una comunidad académica (Navarrete, 2013).

A través de los años, la sociedad le ha dado su respaldo a las universidades confiándole la formación de los futuros profesionales. Por otra parte, la universidad se ha ido adaptando a las necesidades de la sociedad, contribuyendo en la creación de nuevas carreras universitarias, reemplazo otras y las actualizando sus mallas curriculares, todo ello con el fin de satisfacer los requerimientos y necesidades glociales² y temporales de la sociedad. Desde este punto de vista, la universidad es garante de reconocimiento, es quien certifica a los profesionales que servirán y ocuparán cargos en la sociedad. Oficialmente, la universidad ocupa un lugar muy importante en el sistema educativo de cada país (Navarrete, 2013).

En cuanto a la formación profesional, se puede entender que la palabra formación, se refiere a la construcción continua y permanente de algo o alguien, de tal manera que, en el caso particular de una persona, esta está en un constante aprendizaje durante toda su vida. Ahora bien, si los objetivos de aprendizaje son específicos e intencionados, siempre existe la posibilidad de que el sujeto obtenga un aprendizaje externo con otros conocimientos además de los propios planteados en una situación determinada. Debemos tener en cuenta que cada persona aprende y se forma según su entorno, sus potencialidades, sus formas particulares de aprender, su curiosidad por conocer y descubrir el mundo que lo rodea, es decir, “cada sujeto es tarea de su propia realización - formación en un contexto dado” (Navarrete, 2013, p.8).

² Glocalización es un término utilizado por Roland Robertson para designar: “la celebración y legitimación universales de la supuesta singularidad de cada individuo, comunidad y nación” (Cf. Meyer y Ramírez, 2002: 105). Lo anterior con el fin de comprender las maneras en las que lo global y lo local interactúan para producir una “cultura global”, glocal (Robertson, 1992).

Esto permite entender la razón por la cual los alumnos de composición desarrollan sus trabajos compositivos de manera individual, las escuelas y conservatorios de música, desarrollan una enseñanza occidental por tradición, que implica justamente el trabajo en solitario y esto es transmitido de profesor a alumno a lo largo de su formación profesional.

La Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME), manifiesta que el músico profesional es “aquel individuo que acepta la responsabilidad de desarrollar y diseminar la música como parte integral de su vida y cuya creación e interpretación musical refleja percepción, entendimiento, apreciación y maestría de modo que resulte significativo para otras personas” (Oliva, 1996, en Tripiana, 2015, p.88, citado en Palacios, 2020). En este sentido, cabe recalcar que el estudiante de música requiere desarrollar habilidades blandas para poder resolver problemas que van más allá de la competencia propiamente profesional. Es importante mencionar que esto no quiere decir que se va a descuidar la formación de conocimientos técnicos propios de la profesión. Sino que debe haber un equilibrio entre la sólida formación profesional y el desarrollo de habilidades blandas.

Se dan diferentes carreras de música en el ámbito de la educación superior universitaria. Un estudiante de música podría seguir programas académicos con diferentes especializaciones, por ejemplo: composición, interpretación musical, canto, educación musical, producción musical, musicoterapia, ingeniería musical, entre otros. Estas carreras tienen un rango de estudio de 4 a 5 años en el nivel superior, y el estudiante debe demostrar el dominio y conocimientos previos en algún instrumento, o por lo menos, a un nivel intermedio. Asimismo, cada carrera artístico musical implica el estudio de diferentes competencias, habilidades y destrezas, que requieren a su vez diferentes tipos de acciones e interacciones que conlleven al logro de los aprendizajes planteados.

Ahora bien, cuando se habla de lo que hace un músico, lo primero que se viene a la mente es la del intérprete, y es bueno decir que la especialización en interpretación musical a nivel profesional, incluye desarrollar diferentes competencias. En este aspecto, Tripiana, 2015 (citado en Palacios, 2020, p.4) refiere: “interpretar música es un acto sumamente complejo en el que intervienen múltiples factores lo que conlleva a que su proceso de enseñanza y aprendizaje resulte todavía más complicado”. Desde esta perspectiva, podemos decir que la interpretación musical a nivel profesional, no solo requiere abarcar conocimientos teórico-conceptuales, sino tener a la par muchas horas de práctica para la interiorización de la memoria muscular, que se da en un proceso formativo complejo. Sin

embargo, dentro de estas carreras musicales, existe una que se enfoca de manera puntual en el desarrollo de procesos de creación: la composición musical. (Cortés, 2012)

A diferencia de lo que sucede en otras disciplinas artísticas, en la música existe una clara diferencia entre el que crea la obra (compositor) y el que la ejecuta (instrumentista o cantante). Por ejemplo, en el caso de la pintura, es el mismo artista quien crea la obra y la lleva a cabo. En el caso de la música, al compositor se le suele dar una mayor importancia ya que es la persona que concibe la obra mientras que los músicos ejecutantes son los encargados de interpretarla. En algunos casos, es el propio compositor quien crea la obra y también la interpreta. Por esta razón, el compositor recibe una formación diferente a la de un intérprete, que requiere de características particulares (Cortés, 2012).

El compositor, entendiendo por aquel que se dedica a la música instrumental, clásica o popular, es aquella persona que crea, concibe, imagina ideas musicales y las plasma en una obra musical. Es decir, su labor consiste en juntar elementos sonoros, para organizarlos y poder a partir de ello elaborar una textura musical que permita la transmisión de ideas, emociones y sentimientos Cortés (2012).

En tal sentido podemos decir que un compositor tiene las siguientes características:

- Profundo conocedor del repertorio musical variado y conocedor de las técnicas involucradas en el proceso compositivo.
- Exponencialmente creativo, pero muy paciente para que su trabajo se desarrolle plenamente. Una pequeña idea puede tardar meses en consolidarse, y unos meses más para terminar.
- Consciente del espacio que quiere cumplir, del sonido que quiere establecer, de la estética que quiere gestionar.
- Proponente, conoce el paso de medir la tradición e innovar en equilibrio.
- Él es capaz de tocar un instrumento, al menos, lo que le permite conocer la expresividad y reproducirlo.

Por otra parte, para Orlandini, (2012) un intérprete, entendiendo como el que toca o ejecuta un instrumento musical, tiene las siguientes características:

- Entiende y usa un nuevo lenguaje: el musical. Este comprende la altura, el pulso la duración, la intensidad, los matices, etc. Todo ello plasmado en un pentagrama musical o partitura.
- Desarrolla una praxis disciplinada en lo técnico y de manera constante de su instrumento musical (talento y perseverancia).
- Desarrolla una comprensión y visión holística de toda la obra que va a interpretar, basada en el entorno histórico, estilo de cada época, región o país. Esto permite que el músico pueda interpretar la obra con más fidelidad a las ideas originales del compositor. Esto permite que el músico conecte sus emociones con la obra que está interpretando.
- Es creador, pues sin la pasión con la cual interpreta una obra, la música existiría únicamente en una partitura y no en la realidad.
- Debe mostrar temple en el escenario, lo cual exige una preparación psicológica para superar el pánico escénico.

Para este fin, los estudiantes de composición tienen cursos en los cuales se les enseña a escribir, arreglar, analizar y ejecutar correctamente diversos instrumentos musicales. En algunas instituciones educativas de enseñanza musical, estos cursos se pueden denominar como Instrumento complementario, Instrumentación, Taller de ensamble, que no necesariamente abordan los mismos contenidos.

A continuación, se expone el contexto institucional en el cual se implementará el proyecto de investigación.

1.1.2. Contexto institucional universitario

La universidad en la que se desarrollará el presente trabajo, establece claramente su misión, la cual se observa en sus documentos oficiales: “Nuestra Universidad es una comunidad académica plural y tolerante, inspirada en principios éticos, democráticos y católicos. Brinda una formación humanista, científica e integral de excelencia, y contribuye a ampliar el saber mediante investigaciones e innovaciones de nivel internacional, así como con la creación y difusión de cultura. Asume su compromiso con el desarrollo humano y se vincula de manera efectiva y permanente con su entorno.” (Modelo educativo, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016 p.11)

A partir del modelo educativo que se desarrolla en el contexto institucional se puede destacar, también, la visión de la institución, esta resalta lo interconectados que se encuentran la enseñanza y el aprendizaje. Así mismo, que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en base a una visión integral y humanista, que se desprende de sus principios formativo. En ese sentido, el modelo educativo que se brinda en esta institución universitaria es el modelo de formación por competencias (PUCP, 2016).

La universidad ofrece un modelo educativo con un enfoque humanista, esto significa que pone en primer lugar a la persona, reconociendo su libertad y dignidad y el valor de su formación como derecho individual para su crecimiento colectivo y personal. Del mismo modo, propone un modelo educativo centrado en una formación completa y de excelencia académica, buscando que sus profesionales que emerjan de sus aulas no solo sean expertos en sus ramas, sino sepan adaptarse a las necesidades del mundo actual de manera íntegra, situación muchas veces ignorada por las universidades en la actualidad.

De la misma forma, la universidad refiere en su modelo educativo que “el aprendizaje es un proceso de interacción entre alumnos, saberes, profesores y entorno social” (PUCP, 2016, p.39). La organización tiene presente el entorno social en el cual está. Es una prioridad en su enfoque del proceso de aprendizaje la relación entre los sujetos que participan en este proceso, estudiantes y docentes, así como los conocimientos y el entorno social. La institución universitaria donde se desarrollará la investigación propone el modelo basado en competencias y esta se evidencia mediante siete competencias genéricas que recomienda inculcar a los alumnos de forma transversal, en cada una de sus carreras y facultades.

Figura 1.*Competencias genéricas PUCP*

1. Aprendizaje autónomo: gestiona su proceso de aprendizaje de manera autónoma y permanente.
2. Ética y ciudadanía: actúa con responsabilidad ética y ciudadana, reconociendo y respetando la diversidad, la autonomía y la dignidad de los demás.
3. Comunicación eficaz: comunica eficazmente ideas con claridad, coherencia y consistencia, usando un lenguaje formal, oral o escrito.
4. Razonamiento lógico-matemático: utiliza el razonamiento lógico-matemático para interpretar información o solucionar problemas académicos y de la vida cotidiana.
5. Investigación: investiga de manera crítica, reflexiva y creativa y presenta formalmente sus resultados.
6. Trabajo en equipo: trabaja colaborativamente en equipos disciplinarios y pluridisciplinarios.
7. Participación en proyectos: contribuye en el diseño e implementación de proyectos que aporten responsablemente al desarrollo social, ambiental, cultural o científico.

Fuente: Modelo Educativo-PUCP 2018

En ese sentido, para la presente investigación se ha escogido la sexta competencia genérica que propone la PUCP, como es la competencia del trabajo en equipo, “[...]trabaja colaborativamente en equipos disciplinares y pluridisciplinares” competencia que enuncia claramente el trabajo colaborativo en equipos disciplinares, importante para el presente trabajo, pues se busca lograr el involucramiento y la interacción entre los estudiantes de la misma disciplina.

Asimismo, se tomará en cuenta el perfil del egresado de la Especialidad de Música de la institución. A continuación, se presentan las capacidades que todo egresado debe tener:

- Interpretar diferentes obras musicales en el instrumento respectivo con pleno dominio de sus posibilidades.
- Demostrar un sólido conocimiento teórico de las formas y estilos musicales actuales y sus antecedentes históricos.
- Componer obras musicales en el estilo de su elección.
- Realizar arreglos musicales para los distintos instrumentos musicales.
- Integrar el mundo musical contemporáneo, elaborando proyectos musicales para el escenario, el teatro, la radio, el cine, la televisión y la publicidad.

- Innovar productos musicales con la implementación y uso de las nuevas tecnologías de grabación digital.
- Ser profesor en las áreas de las diversas competencias asimiladas durante sus estudios, en universidades, escuelas, institutos y colegios.

Según lo expuesto, se puede observar que el modelo educativo con enfoque basado en competencias con el que la universidad desarrolla el proceso formativo, no se ve evidenciado con claridad en el perfil del egresado de la Escuela de Música, tomando en cuenta que los enunciados que se mencionan no están propiamente pensados ni redactados como competencias. Sin embargo, estas se podrían considerar como 7 desempeños profesionales que se espera que el graduado de cualquier concentración de la Carrera de Música tenga.

1.1.3. Programas académicos

La Facultad de Artes Escénicas de la universidad en la que se desarrolla la presente investigación, fue creada en el año 2013 y son cuatro las Especialidades que la conforman:

- Creación y Producción Escénica
- Danza
- Música
- Teatro

La Especialidad de Música tiene la siguiente presentación. El plan de estudios incluye todos los estilos musicales contemporáneos, tales como el clásico, el jazz, el rock, el pop, y las diversas alternativas existentes de la música popular. A través de un dinámico plan de estudios permite que cada estudiante desarrolle de manera íntegra el estilo musical de su preferencia, sobre la base de una sólida formación teórica musical en común. Imparte además una formación académica integral al estudiante tanto a nivel práctico como teórico, de manera que el egresado pueda desempeñarse no sólo como intérprete o compositor, sino que también esté preparado para hacerlo en todas las funciones que demande la escena musical contemporánea, como, por ejemplo, director de conjuntos orquestales, productor musical, compositor para cine, televisión y teatro, intérprete musical, entre otros. Los objetivos de la Especialidad de Música son:

- Formar músicos profesionales que además de dominar competentemente un instrumento, tengan un excelente conocimiento de la historia, de la teoría y la composición musical, así como de las nuevas tecnologías de la música.
- Fomentar la libertad creativa, y reafirmar la diversidad cultural de sus estudiantes, permitiendo la libre elección de los estilos y las formas musicales que cada uno quiera desarrollar profesionalmente.
- Promover la convicción de que ningún estilo musical es superior a otro, sino que cada uno tiene sus exigencias y parámetros particulares que son necesarios estudiar, conocer y analizar con el fin de interpretarlo con la debida autenticidad artística y profesional, y con pleno respeto al contexto sociocultural de donde provienen dichos estilos musicales³.

A su vez, el plan de estudios de la Especialidad de Música contempla cinco concentraciones:

- Canto.
- Composición Musical.
- Ejecución Musical.
- Producción y Tecnología Musical.
- Educación Musical.

El curso seleccionado para desarrollar el presente trabajo es Instrumento Complementario 1 – percusión y está dirigido a los alumnos de la concentración de Composición. Este curso tiene una forma cíclica de llevarse a cabo, al repetirse la metodología en cada sesión de enseñanza - aprendizaje. Se da en un semestre y consta de 16 horas lectivas, repartidas en una hora semanal. El curso consta de un examen parcial y un examen final. El grupo de estudiantes es de 6 a 8 por semestre, cuyas edades van entre los 19 y 23 años. Un aspecto importante para mencionar es que los alumnos participantes suelen estar en diferentes ciclos académicos. Asimismo, este curso es pre-requisito para poder llevar el curso de Instrumento complementario 2. El requisito indispensable para poder matricularse en el curso en el que se desarrollará el presente trabajo, es haber aprobado las asignaturas Piano complementario 1 y 2.

Cabe indicar que los alumnos de la Concentración de Composición, no suelen trabajar en forma colaborativa, pues la carrera en sí los conduce a desarrollar en forma personal

³ Tomado de la página web de la Especialidad de Música de la institución que se estudia (2016, p.42)

competencias que lo hagan ser un creador individual de obras musicales, que pueden ser ejecutadas por grupos o por intérpretes de diversos instrumentos musicales. Así mismo es preciso manifestar que, en la Facultad de Artes Escénicas, aún se sigue teniendo el silabo por objetivos y no por competencias.

1.1.4. La práctica docente

La enseñanza de la música, desde un enfoque universitario es un tema bastante complejo, pues al tener diferentes carreras musicales tales como interpretación musical, composición musical, producción musical, etc., necesita de una metodología adecuada para cada una de ellas que lleve a una formación sólida para el futuro músico profesional. Gutiérrez (2014) citado en Palacios, (2020) manifiesta, que una clase de música, para que sea eficiente y significativa, requiere que el profesor haya preparado y organizado múltiples tareas de enseñanza que ayuden a un mejor aprendizaje, tomando en cuenta las necesidades pedagógicas que se presenten en el aula. El propio autor indica que “las actividades que proponga el profesor en clase son determinantes para que los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan algún valor y significado para los estudiantes” (p.11). Esto quiere decir, cuán importante es que el docente planifique con mucho cuidado las actividades o tareas de aprendizaje y de la metodología a utilizar, tomando en cuenta las necesidades de cada situación.

García en Escofet, (2013), citado en Lescano (2020) menciona que “la docencia, la investigación y la innovación son elementos que aparecen en la mayoría de las misiones y visiones de las universidades actuales, pero en general, adquieren significados muy diversos” (p.47).

De tal manera que, si la innovación pasa a ser un elemento importante en la educación superior en estos últimos tiempos, esta debe verse aplicada en la docencia universitaria. Los estudios de las artes escénicas comparten rasgos idóneos en la creación de escenarios de mejora, ya que, al ser atributo vital en destreza y de interpretación al instante, corresponden factores análogos que propician de forma frecuente el conocimiento productivo en el desarrollo de un programa innovador.

Se debe tener en cuenta que, no todo cambio es innovar, a pesar de que innovar significa provocar un cambio en un contexto dado. Estas transformaciones estarán fundamentadas en un constante avance de reflexión y valoración sobre el estudio y contemplación de la labor que procede ejecutarse. A todo esto, existen varios factores que influyen para

modificar y optimizar los atributos de la educación, tales como, fundamento, conocimiento, ingreso a la comunicación, TICs, apertura educativa al aprobar programas recientes, capacitación, plana docente. Para Zabalza, (2013) si no se dan estos factores ni las condiciones necesarias por parte de las universidades, el profesorado no se sentirá comprometido, ni motivado, ni mucho menos con ganas para iniciar procesos de cambio en su práctica docente. El propio autor indica que las universidades deben provocar el ámbito más conveniente a favor de sus maestros, y que comiencen adecuadamente este tiempo de transformación. “Las Universidades precisan de sistemas que combinen mecanismos y condiciones de posibilitación, seducción y presión que propicien la progresiva incorporación de sus académicos a procesos de formación” (Zabalza, 2013, p. 130).

Por otra parte, toda innovación implica riesgos, pero es una porción de contingencia que debe hacerse responsablemente y “es importante tener criterios claros para valorar y medir su impacto” (García en Escofet, 2013, citado en Lescano, 2020, p. 48).

Tomando en cuenta lo dicho anteriormente, la indagación sobre proyectos innovadores auxilia en que la contingencia se minimice mucho más. El cambio para mejorar la educación supone que los establecimientos educativos estén implicados de “arriba abajo y por ambos lados, y de allí que la innovación requiere de condiciones institucionales que la favorezcan” (Pease, 2010, p.7)

Es importante mencionar que, en un ambiente de perfeccionamiento, los estudiantes se educan de forma diferente al hábito normalizado, y, por lo tanto, la impresión de intranquilidad se pueda dar al inicio del proceso. Pease, (2010) señala que “innovar supondría para alumnos, docentes e instituciones, además de la voluntad de asumir el reto, mirarse a sí mismos, creerse capaces de imaginar nuevas dinámicas, estrategias, interacciones y procedimientos, diseñar un plan de acción y poner manos a la obra” (p. 9).

La Facultad de Artes Escénicas y la Especialidad de Música, en lo que respecta a innovación e investigación, viene ofreciendo de manera articulada espacios que favorezcan el desarrollo de ellas. En ese sentido, la Universidad pone al servicio de los estudiantes de pregrado y profesores una Guía de Investigación en Artes Escénicas, la cual tiene como finalidad, guiar en el desarrollo de proyectos y realización de ensayos de búsqueda académica, de acuerdo a las especificaciones de las metodologías de sus carreras (PUCP, 2019a).

En el mismo documento, se mencionan los “Centros e institutos que tienen como finalidad desarrollar investigaciones en campos de conocimientos bastantes diversos” (PUCP, 2019a).

También es bueno mencionar que, en el 2010, se creó la Oficina de Innovación (OIN), cuya función es ser la conexión entre industriales e investigadores en nuestra casa de estudios, y a su vez hacer realidad los proyectos de innovación (PUCP, 2019a).

Por otra parte, en el Plan Operativo 2019 que elaboró la Especialidad de Música, pone de manifiesto sus objetivos estratégicos alineados a los objetivos estratégicos de la Facultad de Artes Escénicas, con el objetivo de “optimizar la calidad de enseñanza de los docentes de la Especialidad de Música siguiendo los lineamientos de la Universidad, para de esta manera tener docentes con mejores herramientas de enseñanza.” (PUCP, 2019b, p. 8) Así mismo “fomentar investigaciones artísticas según las líneas de investigación de la Especialidad de Música y de la Facultad de Artes Escénicas, promoviendo grupos de investigación en docentes y alumnos” (PUCP, 2019b, p.10)

Para ello, se desarrollaron labores, como son capacitaciones a profesores mediante el Instituto de Docencia Universitaria (IDU), cónclaves organizados por el Departamento de Artes Escénicas, recitales ejecutados por los elencos y ensambles, promoción en defensas de tesis, recitales de grado, promoción de equipos de investigación (PUCP, 2019b, p. 8-10).

Se puede observar entonces que la Especialidad de Música ha proyectado y adaptado sus propias bases estructurales en concordancia a metas claves que se proponen en el plan de desarrollo de FARES, mediante el cual, otorgan a su cuerpo de profesores y estudiantes recursos variados en capacitación, con la intención de motivar la formación académica de la investigación y modernización en la educación a nivel universitario (Lescano, 2020, p. 50).

El curso de Instrumento Complementario 1, es un curso grupal, dirigido a los alumnos de la concentración de Composición, que pertenece a la especialidad de Música, la cual forma parte de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP, en esta asignatura los alumnos, aprenden las nociones básicas de la ejecución de los instrumentos más representativos de la familia de la Percusión sinfónica, así como su correcta escritura y nomenclatura, así mismo se analizan obras de percusión, para ensambles o para solista.

La forma de desarrollar este curso es de naturaleza teórica - práctico, pues se quiere que el alumno de composición toque o ejecute, teniendo en cuenta la técnica que se usa para la ejecución de los diferentes instrumentos de percusión como son: el tambor, el triángulo, las castañuelas, el cajón, los platillos de choque y los platillos suspendidos, que son los llamados instrumentos de sonido indeterminado, luego se continúa con: el timbal sinfónico, la marimba, el vibráfono, el xilófono y el glockenspiels o campanelli, llamados instrumentos de sonido determinado.

Debido a la actual coyuntura mundial por la COVID-19, las clases presenciales fueron suspendidas y el presente curso se llevará a cabo bajo la modalidad virtual mediante actividades sincrónicas y asincrónicas. En la primera clase, se empieza por exponer todo lo que concierne al curso, y luego se comparte un cuestionario (Google forms), para de esta manera conocer los saberes previos que los estudiantes tienen con respecto a la percusión. En cada clase se brindan los conceptos y elementos técnicos para la ejecución de los instrumentos de percusión, así como la correcta escritura y notación de los mismos y se visualiza videos que ayudan a un mejor aprendizaje. También, se analizan partituras de obras compuestas para grupos de percusión o para solista y se proponen discusiones sobre lo expuesto. Se invita a solistas de percusión para que compartan sus experiencias y puedan mostrar los trabajos que vienen realizando, de tal manera que, mediante la observación directa y compartiendo sus preguntas con el invitado, se logre un mayor conocimiento e interacción.

Las sesiones asincrónicas, están enfocadas en el trabajo personal del alumno, con respecto a las clases dadas, así como la práctica en el instrumento que se está estudiando. Se proponen trabajos en foros, así como trabajos de análisis individual y grupal sobre los temas desarrollados en clase. También deben enviar sus vídeos de avance sobre su práctica en el instrumento, así como las partituras de sus trabajos compositivos, en un día y hora establecida, para su revisión y poder luego proporcionarle una retroalimentación.

Los alumnos deben preparar para el examen parcial, una composición para dúos de instrumentos de percusión, en el que se evidencie el conocimiento de la escritura, la notación musical y una lógica de ejecución de los instrumentos elegidos. Puede ser: tambor y triángulo, pandereta y triángulo, castañuelas y cajón, etc. (subidos por Google drive)

En el examen final, deben presentar su proyecto grupal que consiste en una composición musical para quinteto, sexteto u octeto de percusión, utilizando adecuadamente los

símbolos e indicaciones propias del instrumental. Además de ello, deben hacer uso de la correcta escritura de los instrumentos de afinación definida (marimba, vibráfono, xilófono, timbales sinfónicos etc.)

Los trabajos que corresponden a los exámenes parcial y final, deben ser ejecutados por los propios alumnos del curso, demostrando sus conocimientos de la técnica de ejecución y propiciando de esta manera el trabajo colaborativo, de igual manera durante todas las sesiones se les motiva a los estudiantes a desarrollar su capacidad creativa para componer y explorar con las distintas posibilidades sonoras que los instrumentos de percusión proporcionan.

Los recursos que se utilizan son:

- Una laptop, tableta digital, pizarra acrílica, partituras, audios.
- Plataformas: Paideia, Zoom, Google Drive, Google forms.
- Instrumentos musicales: Tambor, triángulo, pandereta, cajón, platillos suspendidos, marimba, vibráfono, xilófono, timbales y piano electrónico.

En ese sentido, al final del curso, el alumno debe estar en la capacidad de escribir académicamente para los instrumentos de percusión y conocer las técnicas de ejecución de los mismos.

1.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA Y ANTECEDENTES SOBRE EL OBJETO DE INNOVACIÓN

En este punto, se realizará una revisión de los trabajos predecesores a la presente investigación en el contexto universitario a partir del año 2010. Asimismo, se revisará el método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y se definirá la Competencia de Trabajo Colaborativo (CTC) en el contexto universitario. Es importante mencionar que algunos autores utilizan el término cooperativo y otros colaborativo para referirse a misma práctica grupal. Después de un análisis conceptual, se ha identificado que ambos términos comparten características en común, las cuales serán expuestas en el siguiente apartado. Igualmente, se mostrará la importancia de la metacognición en el aprendizaje y lo que promueve la evaluación auténtica y formativa.

1.2.1. Revisión de la literatura

1.2.1.1. Antecedentes del método del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Olcina-Sempere (2019) realizó un estudio con el objetivo de comprender el impacto del aprendizaje colaborativo en la educación musical en la universidad. Comprender de manera colaborativa es una técnica de aprendizaje dirigida al estudiante y la colaboración en pequeñas colectividades, grupos organizados mediante distinciones elementales (Kagan, 1994). Educación en el aula, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje determina la educación basada en lograr mejores acciones generadas en el salón a través de la colaboración de todos los actores inmersos en el desarrollo de educación superior. Es una nueva forma de motivar e incentivar al alumnado en una educación global y de gran importancia. Los resultados del estudio evidencian que los estudiantes están más implicados; evidencian mayor interés por la materia y ganan mayor independencia, mejora la relación con sus compañeros y también la del profesor-alumno. En el desarrollo de la formación en la casa de estudios y mediante el uso del aprendizaje colaborativo, todo se hace más fluido y rico tanto para educandos como para profesores. Además, se logran metas sociales encaminadas a promover valores sociales como el compañerismo, la comprensión, la colaboración y el análisis crítico.

La técnica utilizada para promover el aprendizaje colaborativo es llamada Co-op co-op (Kagan, 1985), que toma como base para la realización del proyecto la canción, y la integra e identifica con una determinada cultura, considerándola una herramienta específica en una situación social. Está diseñado para involucrar a los estudiantes universitarios en una serie de acciones y tareas, así como en los diversos tipos de investigación que dan origen a la propia educación superior.

Bottella Nicolás y Adell Valero (2018) realizaron un estudio experimental de lecciones de música para alumnos de educación superior a través del aprendizaje colaborativo a través del proyecto. La eficacia de este método fue confirmada por dos grupos de estudiantes, uno que recibió el contenido descrito anteriormente y el otro que obtuvo el mismo contenido en la clase magistral. Los resultados de la práctica se miden en pruebas objetivas previas y posteriores a la prueba. También, se llevaron a cabo encuestas de percepción para conocer las evaluaciones subjetivas de los estudiantes sobre las experiencias de vida. Todas estas pruebas demuestran la idoneidad de los métodos colaborativos a través del proyecto en términos de contenido, orientación a objetivos, desviación de doctrina y su eficacia en términos de cooperación y socialización activa y sensible del grupo.

Maldonado (2007) en su trabajo de investigación sobre “El trabajo colaborativo en el aula universitaria”, consiguió obtener y organizar información sobre el trabajo colaborativo y su utilidad en la educación superior universitaria. Este trabajo de investigación fue dirigido por el docente encargado del curso aplicando la estrategia del Aprendizaje Basado en Proyectos, apoyado con el trabajo colaborativo, la información se reunió durante y al finalizar el estudio, para esto se utilizaron las técnicas de: entrevista en profundidad, observación y testimonios focalizados. Los alumnos comentaron sus experiencias con respecto al proceso de generación de conocimientos y su sentir respecto a la actividad académica realizada; del mismo modo, describieron la experiencia adquirida al emprender proyectos colaborativos. Como conclusión se resalta que el trabajo colaborativo empleado en las aulas universitarias resulta relevante y oportuno, por cuanto no sólo se logra que los estudiantes aprendan y generen conocimiento sobre aspectos de la disciplina que estudian, sino que también se da un gran aprendizaje humano. Para ello la autora describe ocho características diferenciadoras que se dan entre el trabajo colaborativo del trabajo cooperativo, para poder orientar a los docentes de una manera didáctica en poder distinguir si su desempeño se realiza de manera cooperativa, al mismo tiempo que será útil para conducir la aplicación de paradigmas de actividades en grupo, con énfasis en el nivel del sistema educativo en el que se desempeña o a la clase de conocimiento que le interesa que aprendan sus alumnos.

Vargas et al. (2015), al efectuar una encuesta sobre el proceso colaborativo de la composición musical en línea, encontraron que, desde la llegada de Internet, las TIC han cambiado el campo del arte audiovisual, tanto en su realización como en su consumo.

Los contextos virtuales no solo forman medios de producción y exhibición, sino que también se integran como nuevos lenguajes y nuevas fuentes experimentales. En este sentido, este estudio se centra en las plataformas de composición grupal utilizables en la red y pretende lograr a partir de ellas un análisis específico de los entornos online. El objetivo es conocer el proceso colaborativo existente en la composición musical en Internet y el tipo de inquietudes que surgen con los compositores involucrados. Se realizó análisis de contenido de varias plataformas existentes y se realizaron estudios de casos según la metodología cualitativa de entrevistas detalladas. Con esto en mente, partiendo de un género musical relacionado con la acústica-electroacústica, se seleccionó un proyecto de música colectiva en línea llamado Poliedro. Esta investigación busca explorar los entornos virtuales que han surgido en los últimos años para facilitar la configuración colaborativa en

línea. El análisis de contenido se utilizó como estrategia y herramienta, mientras que los objetivos de este estudio se presentaron a través de una biografía narrativa y estudios de casos. Se invitó a un grupo de ocho compositores de 32 a 58 años, todos con estudios superiores y maestría y 13 nacionalidades distintas. Se concluye que este tipo de entorno virtual tiene un valor positivo no solo por su impacto en los colectivos que visita, sino también por su potencial transmisión a otro tipo de relaciones culturales y artísticas. La colaboración es esencial para el desarrollo de la música centrada en la virtualidad.

Olcina (2015) creó un estudio dirigido a descubrir los beneficios del aprendizaje colaborativo en la educación superior. El proceso de aprendizaje educativo generado en el aula se basa en lograr mejoras en las acciones generadas en el salón y, en consecuencia, mejoras en los nuevos métodos a través de la colaboración de todos los actores que forman parte del proceso de educación superior, con el objetivo de motivar e involucrar a todos los estudiantes en una educación integral y de calidad que determina la educación. El proceso de enseñanza-aprendizaje es entre ambos actores (docentes-alumnos) dentro del grupo, ya que la necesidad de colaborar con los alumnos en la materia de didáctica de la expresión musical está motivada por los intereses tanto de los alumnos como de los docentes, lo que facilita una mayor interacción en el trabajo y el individuo, trabajo realizado en clase. Algunos de los principales resultados mostraron que el proceso generado por el aprendizaje colaborativo redujo significativamente el número de clases magistrales. Esta experiencia se desarrolló con alumnos de un curso de profesorado de primaria de la asignatura Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad Jaume I. El objetivo es obtener un conjunto de herramientas que ayudarán a los estudiantes en futuras prácticas educativas a través de la experiencia del aprendizaje cooperativo y, a través de esta metodología, apreciar cómo los estudiantes le darán sentido a la educación musical en la enseñanza humana integrada. El eje central se enfoca en las canciones como instrumentos con contextos sociales, culturales e integrados. Las técnicas de aprendizaje colaborativo realizadas en el aula se conocen como aprendizaje compartido y se caracterizan por los siguientes aspectos.

- Los alumnos participan en grupos.
- El docente distribuye una serie de tareas que el mismo enseña y supervisa para incentivar a cada equipo a trabajar en conjunto, prestando atención no solo al desempeño de los compañeros, sino también al desempeño propio.
- Se alienta a los grupos a formarse de diferentes maneras y todos los miembros del grupo comparten el liderazgo.

- Las actividades se ejecutan en el salón de clases.
- El más alto nivel de aprendizaje que se puede lograr con técnicas colaborativas sobre el tema de las lecciones de música.

Las evaluaciones se realizarán individualmente y como grupo, utilizando documentos tanto para las evaluaciones como para las actividades. Como resultado de esta experiencia se obtuvieron los siguientes resultados. La presentación oral mejoró la autoestima del estudiante. En el proceso de aprendizaje se pudo transmitir que el aprendizaje no solo se hace en la educación universitaria, sino también entender que el aprendizaje es para toda la vida. De igual forma, se trabajó en la minimización de la competitividad y el individualismo con el objetivo de implementar estas prácticas en el contexto de la universidad.

En el trabajo desarrollado por Arroyo (2012) se analizan capacidades colaborativas en la implementación de estrategias de aprendizaje basado en proyectos en cursos de posgrado a distancia para identificar fases, metodologías, actividades y posibilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto profesores como alumnos. Para llevar a cabo este estudio, se analizaron como componentes las habilidades de trabajo grupal en la educación a distancia y el aprendizaje basado en proyectos en la educación a distancia. A partir de esto, se decidieron las categorías y se derivaron los indicadores. Se recopiló información de expertos a través de entrevistas, encuestas, observaciones en la sala de interacción y grupos focales. Esta información fue luego analizada y validada por triangulación entre varias fuentes y sus bases teóricas. En este estudio, se aplicó una metodología cualitativa basada en el paradigma de la interpretación y se utilizaron múltiples estudios de casos. Los resultados obtenidos apoyan la conclusión de que las habilidades colaborativas se facilitan a través del diseño de actividades colaborativas individuales que se adaptan a la modalidad del curso mediante la aplicación de varias fases de metodologías de aprendizaje basado en proyectos. Fomentando de esta manera la interacción y comunicación entre los miembros del equipo apoyado en el uso de plataformas tecnológicas y TIC. Asimismo, se promueve el aprendizaje significativo mediante la resolución de problemas reales. También, el grupo recibe seguimiento y apoyo de los líderes escolares y tutores durante todo el proceso.

La naturaleza de la educación radica en metodologías de aprendizaje basadas en proyectos. Esto muestra a los estudiantes cómo aprender el concepto. Las contradicciones que se presentan y cómo resolverlas contribuyen a hacer de este sujeto pedagógico un sujeto vivo

(Maldonado, 2008). En este modelo de aprendizaje los estudiantes aprenden, descubren y sienten que el docente los estimula y se contentan con el conocimiento acumulado. Esto se puede lograr cuando se aplica adecuadamente la instrucción basada en proyectos, el docente debe ser una guía que los anime a hacerlo. En este sentido, la idea del aprendizaje basado en proyectos es centrarse en actividades individuales y de equipo relacionadas con "aprender a aprender juntos". Se trata de encontrar soluciones en conjunto a problemas educativos del mundo real, poner en actividad los aprendizajes obtenidos y resolver proyectos de manera colaborativa (Ramírez, 2012, p. 26).

El Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado en el curso proporciona una experiencia de aprendizaje en la que los estudiantes participan en proyectos complejos y significativos que desarrollan plenamente sus habilidades, capacidades, actitudes y valores. A través de la realización de proyectos de trabajo, nos acercaremos a la realidad concreta del entorno académico. Estimula el desarrollo de habilidades de resolución de problemas del mundo real que motivan a los estudiantes a aprender. Los estudiantes se apasionan con la investigación, la discusión, la propuesta de hipótesis y la comprobación mediante la práctica de sus habilidades en situaciones de la vida real (Maldonado, 2008, p.160).

En Poell (2003), la noción de aprendizaje basado en proyectos se refiere a un conjunto de individuos que quieren instruirse de forma orgánica. Casanova et. al (2009) afirman que las estrategias de aprendizaje basadas en proyectos ayudan a animar a los estudiantes a aprender de forma independiente, construir relaciones psicosociales motivacionales y construir significado juntos.

En esta experiencia sistemática con ABP, los estudiantes utilizan recursos modernos e innovadores con productos destinados a satisfacer necesidades sociales que mejoran sus valores y compromisos ambientales mediante la práctica con los conocimientos adquiridos. El ABP implica la formación de equipos de personas con diferentes perfiles, de la misma o diferente disciplina, profesión, idiomas y diferentes culturas, para llevar a cabo proyectos con el objetivo de resolver problemas reales. Estas disimilitudes brindan grandes oportunidades de aprendizaje y preparan a los alumnos para trabajar en un entorno y una economía cambiantes.

De acuerdo con Maldonado (2008), bajo el aprendizaje basado en proyectos, los resultados exitosos del trabajo en equipo requieren un diseño instruccional definido, definición de

roles y bases para el diseño de proyectos. En la praxis educativa, se considera adecuado el uso del ABP como estrategia doctrinal, teniendo en cuenta lo siguiente:

- Las metodologías de proyectos son estrategias de aprendizaje que permiten a los estudiantes lograr un aprendizaje importante porque son el resultado de actividades relacionadas con los estudiantes y, a menudo, contienen metas y contenidos que van más allá del contenido del plan de estudios.
- Posibilita la integración temática y fortalece la visión global del saber humano.
- Permite organizar actividades en torno a objetivos comunes definidos por los intereses de los estudiantes y los compromisos adquiridos.
- Fomentar, sobre todo, la creatividad, la responsabilidad personal, la cooperación y la capacidad de crítica.

Otros aspectos relevantes que difieren de las aplicaciones de ABP son las siguientes:

- Incorpora la excelente experiencia educativa que tradicionalmente ha caracterizado las actividades extracurriculares, posibilitando la interacción legal entre los estudiantes en las actividades curriculares.
- Permite que los alumnos experimenten los tipos de interacciones que exige el mundo de hoy.
- Ayudar a los alumnos a encontrar sus identidades y desarrollar su autoestima.
- Puede combinar activamente el aprendizaje de contenidos básicos con el desarrollo de habilidades que mejoran la autonomía de aprendizaje.

(p. 160-161)

En esta estrategia educativa, los estudiantes planifican, implementan y evalúan proyectos que realmente se aplican más allá del entorno educativo para crear un modelo educativo genuino. Se proponen actividades educativas centradas en el estudiante, interdisciplinarias, de mediano y largo plazo, en lugar de lecciones cortas y aisladas. La estrategia de investigación basada en proyectos tiene sus raíces en un enfoque constructivista que se desarrolló a partir de la investigación de psicólogos y pedagogos como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. El constructivismo ve la enseñanza como resultado de la estructura mental. Es decir, los estudiantes aprenden construyendo nuevas ideas y conceptos basados en conocimientos actuales y previos. (Maldonado, 2008, p. 161).

Para la misma autora, utilizar el aprendizaje basado en proyectos como método de enseñanza es de gran beneficio para los estudiantes. Motiva el aprendizaje permitiéndote seleccionar temas que son interesantes e importantes en tu vida. También involucra y motiva a los estudiantes a participar en proyectos complejos y significativos. Los estudiantes realizan el ABP para desarrollar integralmente sus habilidades, capacidades, actitudes y valores para que puedan lograr resultados significativos.

Rojas (2005, en Maldonado, 2008, p. 162) afirma que las principales ventajas del ABP son las siguientes:

- Iniciación a los estudiantes para el trabajo. Los estudiantes estarán expuestos a una variedad de destrezas, tales como colaboración, planificación de proyectos, toma de decisiones y administración del tiempo.
- Aumenta la motivación. Los maestros a menudo informan una mayor asistencia a la escuela, una mayor asistencia a clases y una mayor disposición para completar las tareas.
- Conecta el aprendizaje en la escuela con la realidad. Los estudiantes retienen más conocimientos y habilidades cuando participan en proyectos desafiantes. A lo largo del proyecto, los estudiantes utilizan habilidades mentales superiores en lugar de recordar hechos en un contexto aislado, independientemente de cuándo y dónde puedan usarse en el mundo real.
- Proporciona una oportunidad de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre sí, actuar como un lugar para que otros resuenen con sus ideas, expresen sus opiniones y negocien soluciones. Todas estas son las habilidades que necesitará para su trabajo futuro.
- Mejora sus habilidades sociales y de comunicación.
- Mejora las habilidades para resolver problemas.
- Permite que los estudiantes se conecten y vean conexiones entre diferentes disciplinas.
- Brindar oportunidades para contribuir a las escuelas y comunidades.
- Aumenta la autoestima. Los estudiantes están orgullosos de lograr algo de valor fuera del salón de clases.

- Pone a disposición de los estudiantes las fortalezas de aprendizaje individuales y los diferentes enfoques de aprendizaje.

1.2.1.2. Características del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en un contexto educativo es una estrategia integral que inicia con un tema central o una idea a modo de pregunta con el fin de despertar la motivación; conecta una serie de tareas y completa el desarrollo de habilidades y estrategias básicas (Maldonado, 2008) de la Taxonomía de Bloom (análisis, evaluación, creación).

Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje es parte del ámbito del aprendizaje activo, donde los estudiantes pueden adquirir habilidades mediante el desarrollo de proyectos que abordan desafíos del mundo real.

El papel que juegan los profesores y los estudiantes en la implementación del aprendizaje basado en proyectos ha cambiado con respecto a los modelos tradicionales. Los alumnos empiezan a tener un papel más participativo y positivo ya que se les exige aprender y conectar con las personas que forman los grupos o equipos de trabajo. El rol del docente, por su parte, se traduce en convertirse en facilitador y promotor en un ambiente colaborativo y de actividades moldeadoras (Ramírez, 2012).

Según Carsales et al. (2017), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se caracteriza por:

- Dentro del marco del plan de estudios definido, utiliza procesos del mundo real para desarrollar un aprendizaje importante. El propósito es transmitir contenido relacionado con los estudiantes al vincular las partes teóricas y prácticas entre sí.
- Puede estudiar el contenido del plan de estudios y aplicar las principales habilidades en la práctica, considerando varios estilos y ritmos de aprendizaje.
- Promueve el trabajo colaborativo, creativo y abierto.
- Requiere de análisis crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, autonomía individual y grupal y uso de las TIC.
- La investigación es una parte importante del aprendizaje.
- Se requiere la toma de decisiones del estudiante.
- Favorece la autoadaptación del aprendizaje al posibilitar la reflexión y evaluación de los procesos posteriores.

- Desarrolla y crea productos concretos que sean concretos como resultado del proyecto. Puede difundir los resultados como un proceso de aprendizaje.

1.2.1.3. Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

En el aprendizaje basado en proyectos, los profesores actúan como facilitadores, brindando recursos y consejos cuando los estudiantes realizan sus indagaciones y encuestas. En otras palabras, ayuda al grupo a trabajar de manera más efectiva. Trabajar juntos para lograr efectos sinérgicos. Sin embargo, los estudiantes recopilan información, la analizan, hacen nuevos hallazgos y dan cuenta de los resultados. Los maestros no son la principal fuente de acceso a la información. La educación y la facilitación se basan en una variedad de objetivos de aprendizaje claros, algunos de los cuales pueden centrarse muy de cerca en el contenido específico del tema. Otros pueden ser más amplios, interdisciplinarios o independientes de otras disciplinas. Los estudiantes pueden lograr objetivos adicionales (que no estaban planificados en un inicio) al considerar problemas complejos desde diferentes miradas disciplinares.

En el papel de guía, el docente actúa como intermediario de los recursos y proporciona a los estudiantes materiales y orientación para ayudarlos a completar sus proyectos (Carsales et al. 2017). Para la realización y logro de los proyectos, apoyando lo mencionado por el autor anterior con respecto al docente como facilitador en el ABP, Kaner et al. (2007) menciona, que “para lograrlo, el facilitador promueve la máxima participación, el entendimiento mutuo y cultiva las responsabilidades compartidas. Incitando a todos a lograr sus más logrados pensamientos, permite a los miembros de un grupo buscar soluciones y a construir acuerdos sustentables”. (p. 32)

En este sentido, Trujillo (2015) manifiesta que para poder desarrollar la estrategia del Aprendizaje Basado en Proyectos se debe de distinguir tres fases en el desarrollo:

Fase 1: Planificación del proyecto.

Formulación de los objetivos de aprendizaje, el contenido a trabajar y las habilidades a desarrollar. En esta fase se hace la primera pregunta y a partir de ahí parte el proyecto. Esto aumentará e inspirará su interés en el tema. Esta pregunta allana el camino para el resto de la fase. Se proponen actividades de lanzamiento, investigación y cierre a abordar en la siguiente fase (Trujillo, 2015).

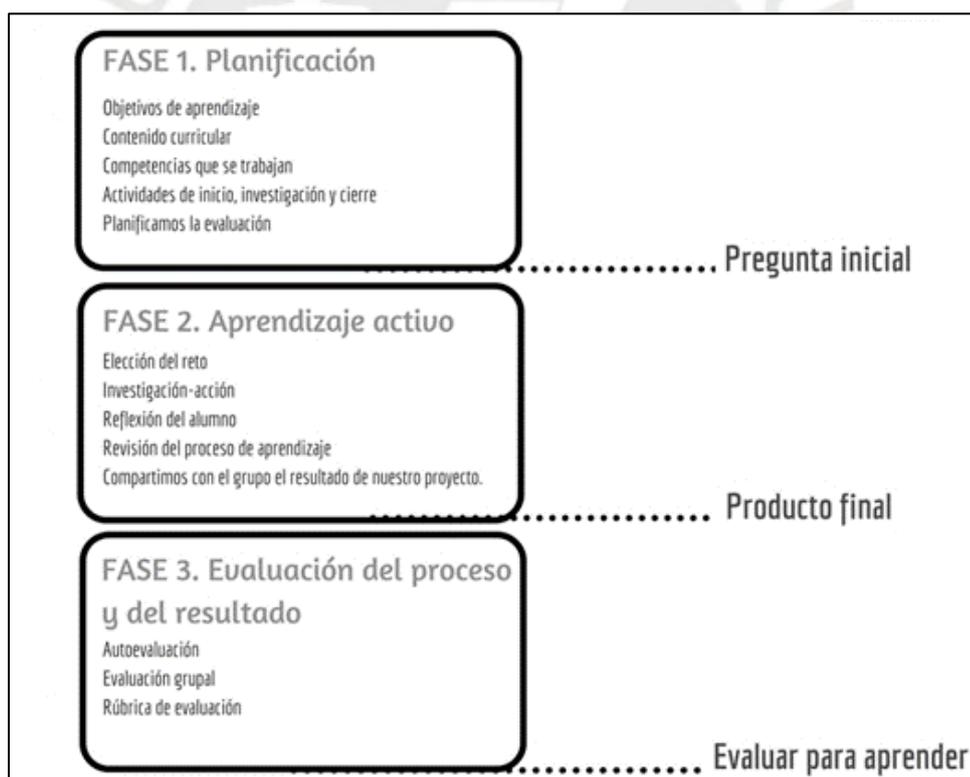
Fase 2: Elaboración del proyecto.

Está diseñado para trabajar en conjunto con el objetivo de crear el producto final después de definir los roles. Debe definir el propósito del refinamiento del producto. Este proyecto conecta el contenido de la doctrina con la realidad y despierta la curiosidad por trabajar el contenido. El trabajo de investigación en grupo busca encontrar y organizar la información. En esta fase se trabajará para reflejar el tema de investigación y revisar el producto final (Trujillo, 2015).

Fase 3: Evaluación del proyecto.

Se evalúan las reflexiones en el proceso, el producto y el propio aprendizaje. Se pueden utilizar herramientas como diarios de aprendizaje, rúbricas y portafolios para evaluar proyectos (Trujillo, 2015).

Figura 2.



Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Fuente: Trujillo 2015

Según Frade (2008), si continuamos con la metodología del aprendizaje basado en proyectos y tenemos en cuenta las fases que se deben pasar para su implementación en el

aula, podemos observar el siguiente proceso: Tener claro el tema que se va a investigar, preparar o producir, planificación inicial del trabajo, definición de presentación de resultados (gráficos, presentaciones, etc.), detalles del proyecto y entrega, incluidas presentaciones y calificaciones.

Por otro lado, para facilitar el proceso del ABP. Ramírez, (2012) aconseja: Diseño de proyectos, incluidas discusiones de lectura, asíncronas o sincrónicas y discusiones grupales. Del mismo modo, la realización de proyectos implica la planificación y creación de prototipos, y la presentación de resultados a través de informes. Las aplicaciones en un entorno de aprendizaje remoto (e-learning) deben utilizar medios de comunicación remota como: Internet, dispositivos móviles, etc.

Callison (2006) cita los siguientes aspectos para un proyecto exitoso: crear grupos de trabajo con integrantes de diferentes experiencias y características con el fin de beneficiarse de la diversidad, fomentar la construcción de bases sólidas y guiadas, además de la experiencia mediante el uso de rúbricas para la evaluación e informar a los estudiantes de las mismas; fomentar el trabajo individual para el desempeño grupal, incentivar la autoevaluación y el análisis reflexivo de lo aprendido.

En la modalidad virtual, a diferencia de la modalidad presencial, los docentes deben tener en cuenta en ser muy cuidadosos en la construcción del aprendizaje. Para Onrubia, et al. (2008), cree que es importante que los profesores de cursos de e-learning promuevan el andamiaje y la construcción del conocimiento a través de debates en línea. Debe encontrar un espacio de confianza, así como entregar las instrucciones sobre cómo utilizar los sistemas, esto en el día inicial. En una siguiente etapa, se debe lograr la construcción del conocimiento personal y la participación del estudiante en las discusiones grupales.

1.2.1.4. La evaluación auténtica y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

La evaluación es el proceso de construir los hechos del aprendizaje. Sin embargo, las evaluaciones auténticas son más objetivas, reconocen los errores y brindan nuevos métodos de evaluación para aprender de ellos. Se parte del concepto de educación y aprendizaje constructivista (Martínez & Gallardo, 2018). Este tipo de evaluación alternativa sustenta la base teórica de Condemarín y Medina (2000) (citado en Ahumada, 2005, p.12): concepto clave del aprendizaje de Ausubel (1976), cognitivo de Novak (1983), y en perspectiva y práctica reflexiva de Schön. (1998). En el caso de Ahumada (2005), este tipo de evaluación

está basada en un conjunto de principios de aprendizaje constructivista desde un punto de vista teórico, reconociendo lo siguiente:

- La necesidad de un conocimiento previo que actúe como nexo con el nuevo conocimiento para desarrollar un sentido propio y personal sobre lo que cada estudiante está aprendiendo.
- Aceptar que los alumnos tienen diferentes ritmos de aprendizaje por estilo, pensamiento, memoria, atención, etc.
- Declarar que el aprendizaje motiva a los estudiantes cuando aceptan las metas que deben alcanzar.
- Toma en cuenta el desarrollo de las diferentes formas de pensar, donde la crítica y la creatividad son fundamentales.

Se puede decir que la evaluación real es mucho más y la evaluación real tiene mucho que ver con la participación del estudiante en la evaluación y la evaluación de la situación real de aprendizaje. En otras palabras, es una situación de aprendizaje significativa para los estudiantes. Se evalúa el aprendizaje, los problemas relacionados de la vida real y la contextualización. Este último es un elemento importante en el desarrollo del aprendizaje basado en proyectos (ABP), y una de sus características es la “contextualización del aprendizaje” (Martínez & Gallardo, 2018; Elizondo, 2016).

Más concretamente, el enfoque que propone la evaluación real o auténtica consiste en utilizar diversas estrategias y técnicas de evaluación para tratar de averiguar qué sabe o puede hacer el alumno.

Para Collins (1995) la evaluación auténtica se “entiende como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro y este a su vez aprende de y con sus alumnos”, esta idea plantea además estrategias de auto y coevaluación, lo que lo hace diferir del enfoque evaluativo tradicional. En este sentido, la personalidad participativa del alumno es un aspecto importante en este tipo de evaluación. Esto se debe a que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y, para los docentes, caracterizan el carácter de "mediador" entre los conocimientos previos y los nuevos.

La evaluación auténtica es, por lo tanto, una evaluación por competencias, una evaluación que favorece la autonomía en el aprendizaje y en la metacognición. Es una evaluación coherente con las actuales corrientes pedagógicas que empoderan al

estudiante, es una evaluación que aprende del error; pero, por encima de todo, la evaluación auténtica diferencia la evaluación de la calificación, rompiendo ese vínculo de asociación que todavía perdura entre evaluación y calificación (evaluación tradicional) (Elizondo, 2016, párr. 3).

Es por ello que la evaluación auténtica favorece el aprendizaje en las artes escénicas en sus diferentes especialidades, Teatro, Música y Danza, por relacionarse con un contexto real, desarrollando su autonomía creativa.

Figura 3.

	EVALUACION TRADICIONAL	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
1. FUNCIÓN PRINCIPAL	Certificar o calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje
2. RELACION CON EL APRENDIZAJE	Paralela al proceso del aprendizaje	Inherente o consustancial al aprender
3. INFORMACIÓN REQUERIDA	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
4. TIPO DE PROCEDIMIENTOS	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas	Múltiples procedimientos y técnicas
5. MOMENTO EN QUE SE REALIZA	Al finalizar un tema o una Unidad (sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa)
6. RESPONSABLE PRINCIPAL	Procedimiento unidireccional externo al alumno (hetero evaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
7. ANÁLISIS DE LOS ERRORES	Sancionan el error	Reconocen el error y estimulan su superación
8. POSIBILIDADES DE LOGRO	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Permite evaluar competencias y desempeños
9. APRENDIZAJE SITUADO	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes.
10. EQUIDAD EN EL TRATO	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad
11. RECONOCIMIENTO AL DOCENTE	Fuente principal de conocimiento	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos

Comparación entre un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico

Fuente: Ahumada, 2005, p.14

La acumulación reiterativa de conocimiento ya no es tan interesante, como lo que puedes crear, construir o discutir. Permite la adquisición de capacidades, destrezas y habilidades que no se pueden lograr por otros métodos. En este sentido, Elizondo (2016) afirma que

este nuevo concepto de métodos de evaluación en educación tiene diferentes modelos, todos con los supuestos anteriores, basados en la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación.

- Autoevaluación: Los estudiantes evalúan su proceso de aprendizaje. Pueden escribir en un diario de aprendizaje; pueden reflexionar a través de estrategias de pensamiento: rutinas, metacognición; pueden lograr objetivos de evaluación.
- Evaluación conjunta o coevaluación: Esta es una evaluación equivalente. Se puede usar el propósito de la evaluación, y cada estudiante también puede colorear su área o usar rúbricas, pero el propósito es evaluarlos juntos y sobre todo que se evalúen entre ellos, es decir se genere una coevaluación.
- Evaluación compartida: los alumnos comparten su autoevaluación con el profesor.
- Evaluación de la discusión: los estudiantes comparten y discuten su autoevaluación con el maestro.

En cualquier caso, la evaluación debe entenderse siempre como un medio, no como un fin, es decir como una aplicación de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos, actuando como motor para el aprendizaje, y la consecución de los resultados y objetivos de aprendizaje propuestos, así como el nivel de logro alcanzado (Martínez & Gallardo, 2018).

Para ello, el docente dispone de pruebas suficientes y de diversas herramientas de evaluación que le permiten evaluar, dejando de lado los exámenes o pruebas de lápiz y papel. Así, se diferencia del enfoque de heteroevaluación (solo los docentes evalúan a los estudiantes), que aboga por la memorización y el aprendizaje no significativo, por el enfoque que permite la autoevaluación y los procedimientos colaborativos, por lo que la importancia de los elementos emocionales y motivacionales tienen relevancia (Martínez & Gallardo, 2018). En este sentido, Elizondo (2016) propone cinco herramientas para una evaluación auténtica, pero precisa que no son las únicas.

- Rúbricas: las rúbricas facilitan el aprendizaje al mostrar qué esperar y proporcionar guías de evaluación para estudiantes y profesores.
- Dianas de Evaluación: Al igual que con los objetivos anteriores, se utilizará conocer cómo aprendemos mostrando claramente qué queremos evaluar y las métricas que utilizamos, de una forma muy visual y rápida. Muy útil para la autoevaluación y evaluación conjunta.

- Portafolio. Permite la conservación de las pruebas de lo que se viene trabajando y, por tanto, facilita su desarrollo y adquisición de conocimientos específicos. Utilizado para la autoevaluación y para la evaluación colaborativa, permite a los profesores y estudiantes analizar juntos el desarrollo del proceso. También se puede utilizar para organizar actividades de mejora, expansiones, observaciones de progreso y calificaciones de diálogo.
- Diario de aprendizaje. Se puede incluir en el portafolio y es una herramienta valiosa para desarrollar la metacognición de los estudiantes. Cada estudiante explica, comenta y reflexiona sobre lo que ha aprendido. Primero, necesitamos guiar a nuestros estudiantes a través de preguntas metacognitivas. “¿Qué dificultades tengo?” ¿Dónde puedo aplicar lo aprendido en la clase de hoy? ¿He aprendido? Este diario se puede mantener verbalmente en una clase dirigida por un maestro.
- Lista de cotejo. Esto permite a los estudiantes registrar aspectos y la presencia o ausencia de indicadores.

Este tipo de evaluación significa educación inclusiva. Esto también permite un aprendizaje profundo porque el estudiante es un sujeto activo en el proceso. El centro necesita inculcar esta nueva cultura. Este nuevo concepto de evaluación proporciona una formación integral a todos los alumnos, facilitando la reflexión y el autoaprendizaje (Martínez & Gallardo, 2018).

1.2.1.5. El uso del portafolio digital en la enseñanza, evaluación y aprendizaje.

Los docentes pueden aprender estrategias educativas que reflejen la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación profesional de los músicos y que tengan en cuenta la variedad de aspectos formativos para la profesión artística, siendo fundamental ser conscientes de manera efectiva y autónoma de sus necesidades y de su propio proceso de aprendizaje en música (Palacios, 2020).

Esto convierte al portafolio digital en una herramienta ideal para el diseño de estrategias educativas, entre otros dispositivos que combinan herramientas digitales, para enfocarse en procesos de formación y desarrollo de habilidades, comunicación, evaluación y construcción de un curso de música. Barberá (2005) cita lo siguiente, “El portafolio es una colección organizada de trabajos y documentos previamente seleccionados por el alumno y que reflejan su proceso y su rendimiento en relación con unos objetivos de aprendizaje y unos criterios de evaluación preestablecidos” (p.499). Al ser un portafolio digital, se debe

entender que está en una plataforma virtual. Por lo tanto, el producto o documento que representa la prueba del aprendizaje está en formato digital.

En líneas generales, Barberà (2005) da a conocer que poner en funcionamiento nuestras capacidades mentales e intelectuales para la elaboración de un portafolio abarca “a) comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis), b) selección relevante (habilidades de discriminación y valoración), c) justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación)” (p.498). Por otra parte, la misma autora nos dice que luego de un proceso de reflexión se debe decidir y actuar de manera coherente, para que el portafolio a elaborar siga la misma línea de la coherencia.

Se han realizado estudios sobre el uso del portafolio electrónico en la educación musical superior en Australia para investigar la utilidad de esta herramienta en varias disciplinas de la música y las artes escénicas, y existen múltiples niveles de uso y expectativas del portafolio electrónico en el sector de la educación superior de dicho país (Rowley y Bennett, 2016). Para ambas autoras, existen diferencias en el desarrollo de portafolios digitales en varias disciplinas de la música, como composición, interpretación, musicología, educación musical y tecnología musical. Por esta razón, recomiendan que, en lugar de usar portafolios electrónicos o digitales en general, los adapten a las áreas temáticas y contextos para aumentar su probabilidad de influir y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es por ello importante, tener en cuenta que tipo de portafolio se debe utilizar para poder desarrollar la competencia que el curso propone, Mills (2009) (citado en Palacios, (2020) p. 22-23) menciona que existen cuatro tipos de portafolios: ‘learning portfolio’, ‘best-works portfolio’, ‘product/performance portfolio’ y ‘program portfolio’, y establece cinco maneras de proceder para la puesta en marcha y la formación de portafolios:

- Establecer el propósito.
- Aclare el contenido de su carpeta.
- Definir el papel del alumno en la selección y autoevaluación.
- Determinar los criterios de evaluación.
- Uso de portafolios en educación y comunicación.

En este sentido, Cambridge (2010), en su libro *Eportfolios for Lifelong Learning and Assessment*, no solo revisa la investigación documental sobre la implementación de los

portafolios electrónicos en el escenario internacional, sino que también recomienda su uso en el futuro de la educación superior. Currículo, evaluación, tecnología. Asimismo, en el caso de Brook y Upitis (2015), el uso de portafolios digitales está en consonancia con el contexto tecnológico actual de la era digital, ya que facilita el uso de las TIC.

Desde la perspectiva de Dunbar Hall et al. (2015) Para crear un portafolio digital, los estudiantes deben administrar y desarrollar habilidades comunes de uso de las TIC. Como afirma Palacios (2020), en el caso de un portafolio de aprendizaje electrónico de lecciones de música, los estudiantes aprenden a usar sus respectivas plataformas digitales, usan sus dispositivos para grabar videos y software para editar videos. La manipulación de varios formatos digitales requiere, entre otras cosas, mantener una comunicación asíncrona con los docentes a través de la plataforma. En conclusión, el uso de las TIC en el desarrollo de portafolios digitales facilita el logro de los resultados de aprendizaje esperados al mismo tiempo que facilita el desarrollo de capacidades digitales entre los estudiantes.

1.2.2. Competencia de Trabajo Colaborativo (CTC)

El trabajo colaborativo tiene varias definiciones, pero generalmente puede pensarse como una metodología de aprendizaje educativo basada en actividades grupales donde los miembros comparten conocimientos para lograr objetivos comunes y desarrollar la creatividad. Una revisión de la literatura encontró las siguientes definiciones:

- a) La colaboración se da cuando existe una interrelación entre grupos de personas que saben distinguir y contrastar perspectivas de manera que se genera un proceso de construcción de conocimiento. Este es el proceso por el cual cada individuo aprende más a través de la interacción de los miembros del equipo que aprendiendo solo (Guitert & Jiménez, 2000).
- b) Colaboración significa compartir experiencias y conocimientos y tener metas grupales claras. Del mismo modo, lo que debe aprenderse solo se puede lograr cuando el trabajo del grupo se realiza colectivamente, y es el método decisivo para realizar la tarea, el procedimiento utilizado y el método de trabajo y responsabilidad (Cross, 2000).
- c) El aprendizaje colaborativo es la adquisición de habilidades y actitudes que resultan de las interacciones grupales (Salinas, 2000).
- d) El objetivo básico de la colaboración es construir un aprendizaje basado en el consenso a través de la colaboración entre los miembros del grupo. Señala que el aprendizaje

- colaborativo comparte autoridad y todos son responsables de las acciones del grupo (Panitz & Panitz, 1998).
- e) La definición más amplia, pero "insuficiente" de co-aprendizaje es una situación en la que una o más personas aprenden juntas y tratan de aprender algo, lo que incluye parejas y otras comunidades (Dillenbourg,). Baker, Blaye & Malley, 1996).
- f) La colaboración se puede definir como un conjunto de métodos educativos o formativos de uso grupal, y estrategias para facilitar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social) (Lucero, 2003).

En la Figura 4, se muestran algunos de los conceptos relacionados con el trabajo colaborativo que se encuentran en la literatura especializada, entre ellos los poderes, negociaciones, procesos de diálogo, interacciones, responsabilidades, interacciones y relaciones sociales que se dan dentro de un grupo, se pueden observar aspectos específicos que se destacan.

Figura 4.

Autores	Conceptualizaciones
Guitert y Giménez, 1997 [1]	Proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.
Panitz y Panitz, 1998 [6]	Proceso de interacción cuya premisa básica es la construcción de consenso. Se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo.
Groß, 2000 [7]	Proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido solo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, y cómo dividir el trabajo o tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.
Salinas, 2000 [8]	Considera fundamental el análisis de la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante, por cuanto el trabajo busca el logro de metas de tipo académico y también la mejora de las propias relaciones sociales.
Lucero, 2003 [9]	Conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los demás miembros del grupo.

Conceptualizaciones del trabajo colaborativo.

Fuente: Revelo et al. 2018

Al igual que en el trabajo colaborativo, en la estrategia del aprendizaje cooperativo, la responsabilidad de su propio aprendizaje recae en cada integrante del grupo, así como también el aprendizaje de los restantes miembros del grupo (Johnson et al., 1999).

Es bueno precisar, que diversos autores han dado sus puntos de vista sobre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo, mencionando que ambos modelos se fundan en la epistemología constructivista, en tal sentido son muchas más las características que comparten que las que los diferencian.

Brufée, (1995) (citado en Panitz, 1998), precisa algunas pequeñas distinciones:

- En el aprendizaje cooperativo, los profesores estructuran más conscientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y predeterminan la estructura de las actividades. El aprendizaje colaborativo, por otro lado, da a los estudiantes responsabilidad personal y tiende a darles más libertad en la estructura de sus actividades.
- En el aprendizaje cooperativo, las tareas parecen ser más importantes, mientras que, en el aprendizaje colaborativo, los procesos parecen ser más importantes. La premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción de consenso con la cooperación de los miembros del grupo.

Roschelle y Teasley, (1995) refiere a la colaboración como “...una actividad coordinada y sincrónica, que es el resultado de un intento continuado de construir y mantener una concepción compartida de un problema” (p.70) o porque no decir también un proyecto. Esta es una forma especial de aprender con otros, donde las personas trabajan juntas para construir conocimiento y resolver problemas a través de la participación de diferentes miembros del grupo. Es decir, todos trabajan hacia un objetivo común (Valeska et. al 2019). En otras palabras, la atención se centra en las actividades de colaboración.

En la colaboración, se advierte al grupo que es un grupo que necesita colaboración, más que formar la unidad básica del simple hecho de que las personas estén sentadas en la misma sala. El mismo autor afirma que lo más importante al formar un grupo de trabajo colaborativo es asegurar que los elementos básicos de cada sesión de trabajo estén claramente estructurados. También, además de una colaboración efectiva, hay menos estructura de actividad, y el papel del docente es de guiar y facilitar el proceso de aprendizaje en lugar de dirigir la actividad, por lo que se requiere una mejor preparación y desarrollo de las habilidades de los estudiantes (p 4). Es la única manera de permitir la colaboración dentro de un grupo y una estrecha relación entre colaboración y resultados.

El aprendizaje colaborativo se basa en la teoría constructivista, y se dice que los estudiantes descubren el conocimiento, lo asocian a través de nuevas experiencias de aprendizaje y lo reconstruyen a través de conceptos potencialmente expansivos. Panitz (1998) enfatiza la participación activa de los estudiantes en el proceso, ya que el aprendizaje surge del consenso entre estudiantes y entre profesores y estudiantes.

El éxito de este tipo de aprendizaje implica interacción entre los miembros del grupo, metas compartidas y entendidas, respeto y confianza mutuos, múltiples formas de representación, creación y manipulación de espacios compartidos, comunicación continua y formalismo o entorno informal, responsabilidad clara (Kaye, 1993; en Johnson y Johnson, 1999).

Meyers y Jones, (1993) identificaron cinco criterios fundamentales para que el aprendizaje colaborativo se de en forma efectiva, estos son:

- Interdependencia positiva: Representa que el producto final depende del trabajo individual de cada miembro del equipo. Todos los propósitos son que cada miembro desempeñe un papel diferente y trabaje en conjunto para llevar a cabo el proyecto planificado. De esta forma, todos pueden apoyarse, intercambiar recursos, materiales, etc., y colaborar fructíferamente para lograr los objetivos propuestos.
- Responsabilidad Personal: Considera la contribución responsable de cada miembro del equipo para lograr un objetivo común. Para fortalecer profesional y actitudinalmente a los miembros del equipo, es necesario evaluar el progreso individual tanto de los individuos como de los grupos. Para que cada individuo sea evaluado convenientemente Johnson et. al (1999), recomiendan:
 - Evaluar cuánto contribuyen los esfuerzos de cada miembro al trabajo del grupo.
 - Brindar retroalimentación tanto a nivel individual como grupal.
 - Ayudar a los grupos a evitar el desperdicio de esfuerzos por parte de los miembros.
 - Reiterar de que cada miembro sea responsable del resultado final.
- Interacción cara a cara: Que la oportunidad de interacción se lleve al máximo y que por lo tanto vaya en aumento. En este punto, se revelará cuán importante es que los miembros del grupo permanezcan en estrecho contacto, brinden retroalimentación constante sobre cada paso de la tarea, intercambien ideas y sepan cómo resolver cualquier discrepancia asociada con la tarea. Este tipo de interacción permite a los estudiantes ayudar y apoyar a otros con

materiales y actividades. Esto permite a los estudiantes obtener retroalimentación de sus compañeros y a la vez presionar para que se unan e involucren los miembros menos motivados del grupo.

- **Habilidades interpersonales:** El rol del docente como facilitador necesita promover valores como la solidaridad, la honestidad, la confianza, el perdón, el respeto y la escucha activa, de manera que posibiliten la colaboración y establezcan una comunicación fluida. Muy importante en este punto, es tener en cuenta que cada miembro del equipo de empoderamiento entienda que no siempre se desarrolla de manera fluida la comunicación, dado que todos ya tienen un valor definido desde casa, esta empatía es fundamental para desarrollar habilidades interpersonales.

- **Procesamiento grupal:** Es muy importante siempre y cuando los integrantes del equipo se evalúen y coevalúen responsablemente sus aportes, actitudes y logros, tanto individualmente como en grupo. Para hacer esto, debe proporcionar el espacio necesario para reflejar su eficacia y relevancia en cada etapa de su trabajo, reflexionando sobre lo actuado. Trabajar juntos a través de la retroalimentación para ayudar a realizar cada tarea asignada de manera responsable logra las metas establecidas por la confianza, el aprecio de todos y las estrategias aplicadas y compartidas sin imponer reglas estrictas, puede basarse en la percepción de que significa lo que puede hacer. Sin embargo, fortalece el vínculo entre la fraternidad y la ayuda mutua. (Galán, 2017 p.19-20).

Según Iborra e Izquierdo (2010) citado en Blasco y Bernabé (2013) la enseñanza en grupo tiene los siguientes objetivos principales:

- **Desarrollo de la comprensión cognitiva:** brindando de forma clara la terminología correspondiente al curso o tema, tomando en cuenta las diferentes opiniones de manera empática y asertiva de cada uno de los sujetos participantes, para un mejor entendimiento de los conceptos y teorías, así como de las relaciones temáticas.
- **Aumento de las competencias profesionales:** considerando que el futuro profesional ha de aprender a analizar y descubrir deficiencias en su entorno laboral, resolver conflictos, formarse un criterio propio, adaptarse al entorno, fomentar la visión compartida, incentivar la flexibilidad ante los escenarios de cambio, planificar, organizar, supervisar, impulsar, además de desarrollar una capacidad crítica.

- Promover las habilidades de comunicación y los procesos sociales: a través de la práctica de la conversación, la escucha activa, las presentaciones empáticas, la creación de debates convincentes y más.
- Promover el crecimiento personal: al estar identificados y conectados con el grupo, los estudiantes desarrollan interdependencia con el grupo, aumentan la autoestima y la confianza en sí mismos, y supervisan su aprendizaje.
- Desarrollo de habilidades de trabajo en grupo: negociación, liderazgo, planificación, organización, asignación de tareas, gestión de apoyo y estímulo a los demás y seguimiento de resultados.
- Práctica de reflexión y establecimiento de autorregulación: Los estudiantes pueden aprender de los éxitos y fracasos, profundizando así sus habilidades y comprensión y planificación para el aprendizaje futuro.

1.2.2.1. Elementos básicos en el trabajo colaborativo

Los siguientes son los elementos básicos que deben estar presentes en un grupo de trabajo colaborativo, propuestos por Johnson et al. (1999):

Interacción.

El aprendizaje tiene lugar entre dos o más intervenciones mediadas por el intercambio de ideas y perspectivas, y no es el número de intervenciones lo que determina la colaboración, sino la medida en que las interacciones afectan los procesos cognitivos y el aprendizaje entre pares. Esto significa aprender temas comunes a partir de la reflexión conjunta, el intercambio de ideas y dos o más análisis, a través de los cuales puede lograr resultados enriquecedores.

La sincronía de la interacción.

Lo que requiere sincronidad es un diálogo destinado a hacer algo juntos. En otras palabras, no se puede generar conocimiento sin una respuesta inmediata, ya que lleva al desánimo y descontextualización de una de las partes. La colaboración es una actividad coordinada y sincrónica que es el resultado de esfuerzos continuos para construir y mantener una comprensión compartida del problema. Pero a través de la creación de nuevos conocimientos, a través de la construcción conjunta, hay etapas más reflexivas que pertenecen al mundo individual. La comunicación asíncrona interviene en esta etapa de reflexión del coaprendizaje. La construcción del conocimiento no es solo un proceso

social, sino también un carácter reflexivo individual que indaga en espacios de comunicación asincrónica que nos permiten expresar resultados personalmente maduros, no solo como resultado del diálogo interactivo.

La negociación es un proceso.

Esto involucra a dos o más personas que intentan llegar a un consenso y llegar a un consenso sobre una idea, tarea o problema. La negociación es un elemento característico de la interacción colaborativa y es especialmente importante cuando se negocia el significado. Sin negociación, el diálogo sería monólogo, pero la funcionalidad del interlocutor se reduciría a la funcionalidad del mensaje del simple receptor de construcción de conocimiento.

En las interacciones colaborativas, los individuos no imponen su visión, sino que tratan de afirmar, justificar, negociar y persuadir a sus colegas. Como se desprende de la descripción de los elementos básicos de la colaboración, ésta sigue procesos esencialmente humanos que requieren el desarrollo de habilidades sociales y la acción coordinada.

Al respecto Pérez et. al. (2007), sostienen que las estructuras conversacionales generadas en grupo son complejas y las habilidades sociales son esenciales para promover interacciones de calidad. En resumen, es interesante lo que enfatizan Johnson et al. (1999): Proponentes Colaborativos: Aumentar la autoconfianza, promover el desarrollo del pensamiento crítico, aumentar los sentimientos de solidaridad y respeto mutuo, y reducir los sentimientos individualistas.

El involucramiento.

Este es un aspecto muy importante a considerar cuando se trabaja colaborativamente, ya que el involucramiento, a decir de Arguedas (2010) en el proceso educativo se refiere a las actitudes de los estudiantes hacia la institución, las relaciones interpersonales dentro de la institución y la disposición a aprender. Es decir, los estudiantes aceptan una participación activa en las actividades académicas y no académicas, manteniendo buenas relaciones con sus pares y docentes, se observa una identidad con las instituciones educativas en las que estudian, sintiendo a la vez el apoyo bienvenido de las personas que integran la institución, reconociendo los valores que esta promueve.

El involucramiento, implica un esfuerzo activo para prestar atención, completar tareas y agregar valor al proceso de aprendizaje. Esto se logra si el estudiante tiene objetivos claros

a corto y largo plazo. No es exagerado decir que el involucramiento se ve como una solución a la poca motivación respecto a las actividades o al propio curso por parte del estudiante, ya que puede corregir y ajustar las circunstancias y los impactos ambientales del proceso educativo y de aprendizaje. En otras palabras, las características del contexto socioemocional son importantes porque el compromiso surge de la interacción entre el individuo y el entorno institucional que promueve oportunidades de participación, promueve las relaciones interpersonales y promueve desafíos intelectuales (Fredricks et al. 2004; Jennings, 2003).

Diversos estudios han demostrado los efectos positivos de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Los logros en diversas áreas de la vida estudiantil y las experiencias educativas vividas son relevantes para el futuro y motivarán a los estudiantes a aprender. En este sentido, el compromiso es un resultado educativo básico y tiene un impacto positivo en todos los estudiantes (Furlong et. al 2003; Klem y Connell, 2004a; Williams, 2003). (citados en Arguedas, 2010, p. 67).

Es cierto que los estudiantes cooperarán e interactuarán entre sí, pero es posible que no estén interesados en el trabajo en grupo. Por lo tanto, para lograr el involucramiento de los estudiantes, se necesita que los maestros motiven y despierten el interés en ellos, para de esta manera mantener a los estudiantes vinculados al proyecto.

El involucramiento no solo promueve la competencia social y académica, sino que también desarrolla la capacidad de mantener elementos del mismo que inciden de manera positiva en el desarrollo a lo largo de la vida, facilitando la realización de las tareas en cada trayecto y la superación de los retos a incrementar, Furlong et al. (2003), (citado en Arguedas, 2010, p.67)

1.2.3. Aprendizajes basados en proyectos colaborativos

El aprendizaje basado en proyectos incentiva el aprendizaje colaborativo (AC), que se refiere a las actividades de grupos reducidos desarrolladas en el aula. El aprendizaje colaborativo basado en proyectos (ABPC) es más que un simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes. La idea detrás de esto es que los alumnos formen un "pequeño equipo" después de recibir instrucciones de su maestro. Dentro de cada equipo, los educandos comparten información; realizan tareas hasta que todos los miembros las entienden y completan, y aprenden a través de la colaboración.

Esta clase será un foro abierto para el diálogo entre alumnos-alumnos y educandos-profesores. Los alumnos adoptan un papel activo en el equipo, a obtener ayuda de sus compañeros de clase y a ayudarse unos a otros al enriquecer el proceso cognitivo con las diversas ideas de sus compañeros de equipo. Hoy en día, el trabajo colaborativo en grupo en la educación es una parte integral de todas las actividades educativas y de aprendizaje. Desde la perspectiva sociológica, la educación es el proceso de lograr resultados sociales por parte de una nueva generación y se denomina procedimiento de socialización.

La educación es un proceso destinado a preparar una nueva generación para reemplazar a los adultos en un mundo cada vez más sofisticado e interconectado. Al trabajar juntos, los estudiantes desarrollan la capacidad de sobrevivir en el mundo cambiante y dinámico que encuentran cuando terminan su educación formal. El trabajo colaborativo mediante la solicitud de la participación activa de los estudiantes y el uso de ABP para introducir a los estudiantes a problemas reales de investigación, puede mejorar la motivación y la enseñanza de los estudiantes (Maldonado, 2007).

Como diseñadores, los alumnos deben ser creativos, vincular nuevos conocimientos con el conseguido y deben ser proactivos en la consecución de sus objetivos. El aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPC) conduce a la construcción de una auténtica red de aprendizaje. A medida que avanza el trabajo, los estudiantes se sumergen profunda y realísticamente en él y se encuentran interactuando y colaborando constantemente. Se crea una atmósfera espontánea de dar y recibir. De igual forma, la práctica debe estar ligada al comentario crítico, al comprender dejándose guiar por la idea de producir conocimiento social al buscar una solución a un problema para encontrar un nuevo camino.

Por lo tanto, es necesario promover el trabajo en equipo y la educación interdisciplinaria integrada. Allí se analiza y aborda la situación de un mismo problema desde diferentes perspectivas, pero con un enfoque global. De esta forma, la institución llega a ser un lugar para aprender a pensar y dotar a los alumnos de capacidad analítica, sensibilidad crítica e inspiración para la creatividad. Por lo tanto, el objetivo básico de la institución debe ser un lugar donde el aprendizaje, el aprender a pensar y el aprendizaje sistemático permeen el desarrollo del pensamiento autónomo y creativo, más que la entrega de conocimientos; es evidente.

En este sentido, el aprendizaje colaborativo basado en proyectos no es un elemento apartado, sino que parte de la educación inclusiva, permanente e individual. El aprendizaje

debe entenderse como un proceso de desarrollo continuo que relaciona la vida y el trabajo. Abarca todos los aspectos y situaciones humanas. Esto permite que los individuos aprendan de su entorno y se conviertan en sujetos de transformación para sí mismos y, a su vez, para las comunidades que los rodean. Sin embargo, ABP es un vínculo con otros factores ambientales y tecnologías que brindan representaciones claras, relevantes e importantes de las metas educativas, el contenido, la estructuración sistemática de las estrategias de aprendizaje, las experiencias de los estudiantes, los recursos educativos y los objetivos, combinado con proyectos colaborativos siempre que sea considerado el desarrollo del liderazgo como proceso básico de formación.

De esta manera, es vital señalar que, en línea con la propuesta por Figarella (2004), los proyectos utilizados para la enseñanza colaborativa basada en proyectos, se distinguen de otra clase de planes en los siguientes detalles:

- Deben estar centrados en los estudiantes y dirigidos por ellos.
- El proyecto debe estar claramente definido. El principio, el desarrollo del mismo y el final.
- El contenido debe estar relacionado con el estudiante. Esto se puede observar directamente en el medio ambiente.
- Contiene inconvenientes del mundo real.
- Investigar directamente.
- Tener sensibilidad y culturalmente apropiado para la cultura local.
- Necesita combinar habilidades académicas, para la vida y laborales.
- Facilitar la retroalimentación de expertos y oportunidades de evaluación.
- Motivación dirigida a los estudiantes para reflexionar y autoevaluarse.

1.2.4. La metacognición en el aprendizaje

El término metacognición se ha entendido como un conocimiento que trasciende el propio conocimiento, pero en general la metacognición es una variable que interviene en el conocimiento o una expresión particular de lo que sucede a nuestro alrededor, se denomina conocimiento relacionado con el proceso cognitivo.

Burón (1991) analizó varias definiciones de metacognición y afirmó que era un conjunto de conocimientos adquiridos mediante la introspección de la propia cognición y la extracción de conclusiones a partir de ellos. Pero puede definirse como nuestro

conocimiento cognitivo. Cabe señalar que el término cognición en el contexto de la metacognición puede referirse a operaciones de tipo mental, incluida la memoria, la atención, la captación, la comprensión y la comunicación.

Por ello, la metacognición es el entendimiento que poseemos sobre estas operaciones (Burón, 1991). La metacognición gobierna el control de nuestras actividades mentales y la autorregulación de las capacidades cognitivas que permiten el aprendizaje humano y la planificación de nuestro comportamiento intelectual. Brown et al. (1983) confirma que la metacognición significa conocimiento sobre la cognitivo, que se da a través de la percepción, la subjetividad y la experiencia, así como la regulación de la actividad mental. Esto requiere lo siguiente:

- Proyectar actividades antes de enfrentar problemas
- Supervisar la efectividad de las actividades iniciadas
- Verificación de los resultados. En conclusión, el concepto de metacognición está implícito en la literatura educativa desde bastante tiempo atrás.

Una explicación reconocida es la distinción entre aprender y aprender a aprender. Sin embargo, desde hace pocos años, los tipos de conocimientos y competencias que actualmente se agrupan bajo el término metacognición rara vez se han convertido en objetivos de formación explícitos. El hecho de que las personas aprendieran no solo lo que se les enseñaba, sino también algo relacionado con el proceso de aprendizaje en sí mismo fue un hito importante que recibió una atención apreciada. Asimismo, los investigadores han comenzado recientemente a clasificar las no habilidades.

En los últimos años, los docentes de las diferentes instituciones educativas han venido utilizando algunos términos extraídos del enfoque constructivista, como son aprender a aprender y enseñar a pensar (Palma & Pifarré, 1991). Sin embargo, poner en práctica esta postura es más complejo de lo que parece. Esto se debe a que los docentes están acostumbrados a que los alumnos lleguen únicamente a aprender; es decir, recibir información limitando ciertas habilidades importantes para su aprendizaje. Sin embargo, no tienen en cuenta que como estudiantes necesitan construir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas que les permitan aprender a aprender (Burón, 1991). Desde un punto de vista cognitivo, sugiere el significado de aprender a enseñar a pensar. Implica convertir y modificar el esquema del estudiante, dependiendo de la situación. Proporciona

la adaptación de nuevos esquemas a nuevos sistemas educativos y procesos de aprendizaje. Representa un acercamiento a nuevas estrategias, fomento de habilidades de pensamiento (resolución de problemas, proceso de análisis-suma), entre otros.

Los estudiantes no solo saben más, sino que pueden comprender mejor el concepto y aplicar ese conocimiento a nuevas situaciones. Existe mucha evidencia de que las habilidades de pensamiento superiores pueden mejorarse a través del entrenamiento, y no hay evidencia concluyente de que estas habilidades ocurran automáticamente como resultado del desarrollo o la madurez (Palma & Pifarré, 1991). Sin embargo, el uso de estrategias metacognitivas está asociado al proceso de maduración intelectual del individuo. Esto se debe a que el pensamiento abstracto requiere una autonomía de pensamiento, propia del pensamiento abstracto, para conocer, ponderar y buscar estrategias de mejora ante la dificultad de entender y comprender el desarrollo mental (Poggioli, 1998).

1.2.5. Evaluación formativa

La evaluación del aprendizaje es uno de los temas más complejos en la práctica educativa tanto dentro como fuera del aula y puede ser malinterpretada por los docentes ya que no se aplica técnicamente por falta de comprensión de conceptos importantes, es un tema controvertido. Es tan aburrido o indiferente. Por ello, se ignoran casi por completo las evaluaciones que más inciden en el desempeño de los estudiantes, limitándose las evaluaciones a aspectos cuantitativos, de calificación o de cumplimiento (Martínez, 2013).

Por otra parte, no es sencillo modificar las prácticas establecidas en la evaluación del aprendizaje de los profesores en el aula. Cambiar la práctica de la evaluación es un proceso mucho más amplio que requiere no solo aumentar el conocimiento de los profesores sobre los tópicos a través de talleres de reeducación, sino también en la innovación de los conceptos de todos los actores.

Los docentes probablemente ofrecen entre un tercio y la mitad de su vida laboral a actividades relacionadas con la evaluación, pero carecen de las habilidades suficientes en este sentido. Solo la mitad de los estados en Estados Unidos requieren capacitación en evaluación como requisito previo para la certificación docente, y los programas de formación docente requieren que los estudiantes tomen cursos de evaluación, lo que hace que los docentes se sientan poco preparados en el salón (Martínez, 2013).

Martínez propone que la evaluación formativa tiene, en su esencia, la mejora del aprendizaje de los estudiantes, que es un punto fundamental de las actividades en el aula. La función formativa de la evaluación del aprendizaje es recopilar información mediante la observación de las evaluaciones del desempeño de los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no solo del producto final.

Con este enfoque, los alumnos ya no son receptores pasivos, sino entes activos que logran responsabilizarse de su aprendizaje. En la evaluación formativa, los alumnos participan activamente con los docentes, comparten objetivos de aprendizaje, cómo están progresando, qué próximos pasos deben tomar y cómo hacerlo (Moreno, 2016). De esa manera, los alumnos adquieren habilidades de autoevaluación y coevaluación.

La característica de la autoevaluación, a decir de Villardón (2006), “consiste en la evaluación que el alumno hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste” (p.67). Por otra parte, para Castillo y Cabrerizo (2010), “la autoevaluación es una modalidad de evaluación que consiste en que cada alumno realiza una valoración de una actuación concreta o de sus propios progresos en un momento determinado de su proceso de aprendizaje” (p. 188). A su vez, agrega que “por tratarse de que cada alumno realiza una valoración de sus propios progresos, se trata de una modalidad de evaluación muy motivadora para el alumnado con un marcado carácter formativo” (p.188). Tomando una vez más lo dicho por Villardón (2006), el hecho de autoevaluarse ayuda a los estudiantes a “desarrollar su capacidad crítica, favorece la autonomía, le compromete en el proceso educativo, y motiva para el aprendizaje” (p.67). Asimismo, la autora indica que la autoevaluación “incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño” (p.67). A juicio de la autora, “los estudiantes deben aprender a ser profesionales competentes capaces de evaluar su propia práctica para analizarla y mejorarla a lo largo de la vida profesional” (pp.66-67)).

Castillo y Cabrerizo (2010) proponen tres tipos de evaluaciones relacionadas el proceso de enseñanza-aprendizaje a los que se aplican y las funciones que desempeñan.

- La evaluación inicial se realiza previo al proceso de enseñanza y aprendizaje y desarrolla funciones de diagnóstico, predicción y predicción.
- La evaluación formativa se ejecuta mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje y realiza la función de enseñanza, coordinación y motivación.

- Las evaluaciones integrales o sumativas, se utilizan después del proceso de enseñanza y aprendizaje para realizar funciones de integración, de puntuación y de graduación.

En cuanto a Villardón (2006), argumenta que el propósito de la valoración integral es demostrar lo aprendido, y que la valoración formativa es facilitar el aprendizaje, el desempeño, el desarrollo y logro de habilidades.

La evaluación formativa es el proceso de encontrar e interpretar evidencia para identificar la etapa de aprendizaje en la que se encuentra el aprendiz, las metas que quiere alcanzar y la mejor manera de lograrlas (Stobart, 2010). Entendiendo que el propósito de la evaluación formativa es facilitar el aprendizaje, es útil no solo para los alumnos, además para los docentes que constantemente adaptan y mejoran sus prácticas, lo que colabora al proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación (López, 2012 & Stobart, 2010).

En definitiva, la valoración formativa es una noción difícil, que requiere el vínculo de varios factores que deben existir. Se hace mucho hincapié en el desarrollo del aprendizaje, la autonomía del alumno, el aprendizaje autoajustable y la metacognición. El punto principal que se menciona es cuando se habla de evaluación formativa, pero no se deben ignorar los resultados y el contenido de la materia en sí. Esto significa que debe encontrar el equilibrio adecuado según el contexto, el propósito del curso y el propósito de la evaluación (Palacios, 2020).

Por lo expuesto anteriormente, para la presente investigación se propone la metodología del trabajo colaborativo, tomando en cuenta que este tipo de trabajo, permite optimizar el aprendizaje personal y del grupo, en primer lugar, tomar en cuenta los saberes previos de los estudiantes, permite al docente tener una idea general de la información que los estudiantes dominan sobre un tema a tratar, o sobre las ideas u opiniones que pudieran tener en torno a dicha temática (Pérez, 2002), en segundo lugar, tener presente la diversidad del grupo, permite al docente tener nociones para agrupar a los estudiantes en equipos (Pérez 2002), De igual forma, el trabajo colaborativo se basa en valores sociales como el trabajo colaborativo, la ayuda mutua y la solidaridad, así como habilidades psicosociales y de interacción (respeto por los demás, aceptación de perspectivas, comunicación, negociación, autoestima) promovidas mediante un deseo democrático (Slavin, 1995). De igual forma, se utiliza una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde los estudiantes realizan un proceso de investigación y creación

que comienza respondiendo preguntas, resolviendo problemas, creando productos o ideando un proyecto. El desarrollo del ABP le da más libertad en el diseño de temas y rutas de aprendizaje, por lo que no es solo el producto final lo que importa, sino la evolución del aprendizaje, la creación de capacidad y el desarrollo.

1.3.INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La educación actualmente está sometida a un sinnúmero de adaptaciones tanto para los docentes, como para los discentes. Siempre está indagando como mejorar la manera en la que los profesores puedan impartir sus conocimientos. Es por ello que, ¿podemos afirmar que existe una necesidad de innovación en la enseñanza universitaria? Y si es así ¿qué tan importante sería su papel en la docencia de grados superiores?

Empezaremos definiendo el término innovación. Según Zaltman et al. (1973), la noción de innovación hace referencia a tres usos. La creación de lo desconocido, el reconocimiento de lo creado como nuevo y la absorción de lo nuevo. Desde un punto de vista pedagógico, la innovación representa cambios que afectan los aspectos estructurales de la educación para innovar la calidad de la educación. Entonces, innovar en la educación implica cambios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para García y Gros (2013) el concepto de innovación implica perfeccionar, mejorar, cambiar, avanzar, pero tomando en cuenta los riesgos a asumir. Para lo cual, este nuevo cambio y mejora debe caracterizarse por ser de calidad y debe contar con una justificación acorde.

En este sentido, Zabalza (2004), destaca tres aspectos importantes para innovar en la docencia y por consiguiente en el campo formativo: la apertura, actualización y mejora. La apertura se basa en el desarrollo de una actitud asertiva a las modificaciones y cambios que se dan en el proceso de innovar, a su vez se requiere de flexibilidad y capacidad de adaptación. La actualización va a permitir considerar nuevas formas de desempeño docente, esto debido a que incorpora conocimientos y recursos, esto posibilita promover un avance en la didáctica, estas situaciones nos llevan a la mejora como un compromiso en la innovación. La necesidad de innovar en la docencia universitaria tiene un propósito claro: que los estudiantes aprendan más, mejor y aprovechen más el tiempo, haciendo uso de los diferentes recursos que se les brinda dentro y fuera del salón de clases. Se debe tener en cuenta que, para lograr esto, la universidad debe abrirse a realizar cambios para el bien tanto de los estudiantes, como de la institución, y contar con el apoyo de nosotros, los

docentes, para que las transformaciones que se hagan no sean en vano y sirvan de ayuda para las futuras generaciones de estudiantes.

De esta manera, se innovará, para que los estudiantes de universitarios estén más involucrados en todo su proceso de aprendizaje, porque son ellos quienes deben sentirse motivados a seguir aprendiendo, es necesario innovar también para que esta misma enseñanza trascienda del aula y se pueda explorar otros espacios que no son tradicionales para la formación académica, así se estaría generando un nuevo conocimiento (nueva mentalidad) y que esto conduzca a nuevos procesos y nuevas prácticas. Innovar debe provocar en los docentes la diversificación de los contenidos, para poder incentivar a los estudiantes al descubrimiento de nuevos conceptos, desarrollando un mayor aprendizaje autónomo y colaborativo.

La actual sociedad de la información y del conocimiento así como el mundo del siglo XXI, obligan a las universidades a adaptarse a las necesidades y demandas que estas exigen, el avance de la tecnología en todos los campos, incluyendo por supuesto a la educación y por ende al proceso formativo, han generado buscar con celeridad nuevas estrategias metodológicas y tecnológicas que estén más acordes con la formación que debe recibir un estudiante universitario, esto nos lleva a los docentes a buscar innovar en nuestro campo que es la docencia universitaria.

Por otra parte, la incorporación de innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe tener como fin brindar un beneficio adicional en la formación pedagógica de los estudiantes por medio de experiencias de aprendizaje que les permitan desarrollar su capacidad creativa y mejorar su proceso en la toma de decisiones para obtener resultados positivos y significativos, teniendo un desempeño autónomo, responsable y eficaz (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2018).

Innovar en la docencia universitaria debe ser un proceso reflexivo, intencional y planificado. Su objetivo es producir cambios orientados a la mejora y actualización de la enseñanza y el aprendizaje teniendo como punto de partida, una problemática o necesidad identificada en un curso. Una buena innovación fomenta la participación del estudiante y el trabajo interdisciplinario. Además, es importante que la innovación sea viable y sostenible.

1.4.PROBLEMATIZACIÓN

La enseñanza y aprendizaje de la música responden a procesos internos y externos, los cuales pueden ser bastante diferentes que los procesos de la enseñanza y aprendizaje en disciplinas de números o letras, al menos desde algunos aspectos. La composición musical, así como la interpretación musical, ya sea en el mundo clásico o en el popular, son campos importantes del estudio que debe desarrollar todo músico en su formación profesional. Este conocimiento, habilidad, destreza se desarrolla a lo largo de toda la carrera de composición, el curso de Instrumento Complementario 1 – Percusión es una secuencia de cursos de carácter obligatorio en el plan de estudios de la carrera de Música, en la concentración de Composición Musical, en la Especialidad de Música de la Facultad de Artes Escénicas de la universidad donde se realiza este estudio.

En concordancia con la experiencia docente, se identificó que los estudiantes de la Concentración de Composición, no suelen trabajar en forma colaborativa, pues la carrera en sí los conduce a desarrollar en forma personal competencias que lo hagan ser un creador individual de obras musicales, que pueden ser ejecutadas por grupos o por intérpretes de diversos instrumentos musicales. Este problema se presenta debido a factores personales y metodológicos en relación al trabajo colaborativo. La colaboración es importante en la formación del músico, pues aumenta su competencia profesional, esta se manifiesta al observar que los alumnos aprenden a analizar puntos de vistas de diferentes autores, discuten acerca de la validez de estos, y si es posible implementarlos en el trabajo que realizan, les permite desarrollar su propio criterio y, a la vez, tener una visión más compartida del tema que les ocupa, ser flexibles ante cualquier cambio de escenario que se produzca. Tomando en cuenta al alumno de composición y por su formación individualizada, se puede decir que el trabajo colaborativo les permitirá desarrollar habilidades comunicativas que den paso a tener mayor socialización con el grupo, esto se producirá por las discusiones continuas entre los integrantes para resolver problemas referentes al tema o proyecto planteado y una escucha activa para con ellos mismos. Generará empatía, argumentos persuasivos para llevar a cabo el trabajo colaborativo. Se favorece el crecimiento personal no solo de manera individual sino a través de la pertenencia a un grupo, repercutiendo en una mejora de su propia autoestima y confianza. De igual manera, el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo favorece la formación profesional del compositor porque le permite participar en diferentes proyectos laborales en donde el trabajo individual no es suficiente. Mediante la colaboración el

estudiante de música desarrolla las siguientes destrezas: liderazgo, capacidad para llegar a acuerdos a través de la negociación, planificar, organizar, apoyar y estimular a sus compañeros, división de tareas y seguimiento de sus avances. La práctica reflexiva y la autorregulación se desarrollará en el trabajo colaborativo. En este sentido la competencia colaborativa cobra gran importancia en la formación del estudiante de música y específicamente de composición, puesto que la diversidad de áreas profesionales que existen hoy en día en el campo musical demanda profesionales que tengan la capacidad de adaptarse a un contexto laboral complejo y cambiante.

De este modo, en coherencia con la metodología de la investigación se aplicaron instrumentos que permitieron el recojo de fuentes primarias en esta primera fase de indagación.

Como se expuso anteriormente, el trabajo colaborativo es una de las competencias genéricas que la institución fomenta desde sus documentos oficiales como el Modelo educativo. Sin embargo, esto no se ve reflejado en los objetivos generales y el perfil de egreso de la especialidad de Música.

“Fomentar la libertad creativa, y reafirmar la diversidad cultural de sus estudiantes, permitiendo la libre elección de los estilos y las formas musicales que cada uno quiera desarrollar profesionalmente” (PUCP, 2013a)

“Componer obras musicales en el estilo de su elección” (PUCP, 2013b)

Como se observa, se puede notar un predominio hacia el trabajo individual del estudiante.

Por otra parte, otro problema que se puede observar es que no todos los alumnos se comprometen con la misma responsabilidad para el logro del objetivo común, en el que se nota el poco involucramiento de algunos estudiantes. Es decir, algunos alumnos dedican más tiempo que otros al desarrollo de las actividades grupales, lo cual genera una disconformidad entre los integrantes.

Primero, se realizó una matriz de análisis documental, para identificar la presencia de la competencia de habilidades colaborativas en el documento Manual de Competencias genéricas de la PUCP (2018). Segundo, los estudiantes del curso Instrumento Complementario 1-Percusión, respondieron un cuestionario el cual sirvió para conocer las percepciones y experiencias que han tenido con respecto al trabajo colaborativo. Tercero, se entrevistó a tres docentes de la Concentración de Composición Musical, con la finalidad

ampliar la información e indagar acerca de las dificultades que se presentan por parte de los estudiantes al momento de realizar trabajos colaborativos al momento de realizar proyectos musicales; así como, precisar información acerca de los aspectos que caracterizan la acción pedagógica para el trabajo colaborativo.

Una vez realizado el análisis documental del Modelo educativo PUCP (2018), se resalta la importancia y necesidad de desarrollar competencias transversales, como las habilidades colaborativas. Como indica París et al. (2016), estos procesos de aprendizaje permiten a los estudiantes poder aprender, trabajar y evaluar sus competencias como trabajar colaborativamente, toma de decisiones, comunicación, resolución de conflictos, entre otros. No obstante, existe una competencia transversal, la cual presenta mayor incidencia en el mercado laboral que es el trabajo colaborativo. Esta competencia es considerada como una habilidad que se desarrolla activa y dinámicamente en las organizaciones actuales.

Desde el contexto donde se aplicará la investigación, una de las dificultades o problemas que se ha logrado identificar es la ausencia del trabajo colaborativo. Por la misma característica de la formación de los estudiantes de composición, estos realizan sus trabajos de forma individual, siendo reservados manifestándose estos indicadores en el trabajo grupal o proyecto musical, en el que se nota la poca colaboración, lo cual pone en evidencia que uno o dos estudiantes no participen activamente en la elaboración de dicho trabajo. Esta realidad hace referencia a lo citado por Collazos et al. (2014), quienes manifiestan que el reunir a un grupo de personas para que trabajen en conjunto una tarea no asegura necesariamente que estas trabajen de forma colaborativa.

Al observar los resultados de los instrumentos que se aplicó a los estudiantes del curso Instrumento Complementario 1-Percusión del ciclo 2021-1 para conocer las percepciones y experiencias que han tenido con respecto al trabajo colaborativo en la elaboración de un proyecto musical, se identificó que todos están “totalmente de acuerdo” en considerarlo importante para la formación integral, contribuyendo a la adquisición de habilidades sociales y actitudinales, al éxito académico y su desempeño profesional. De igual manera, los estudiantes indicaron estar “totalmente de acuerdo”, que cuentan con las habilidades para desenvolverse en un trabajo colaborativo, siendo estas la planificación de la tarea y/o actividad académica, la habilidad de comunicación e interacción y la toma de decisiones.

De acuerdo con la entrevista realizada a tres docentes de la Concentración de Composición Musical, se observa el mutuo acuerdo, al considerar ellos que trabajar colaborativamente es una estrategia por el cual el estudiante aprende más en un equipo en vez de aprender por sí solo. Asimismo, se evidencia que este tipo de trabajo permite optimizar el aprendizaje personal y del grupo. Por otra parte, los docentes comentaron lo importante de tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, fundamental para trabajar colaborativamente, de tal manera que el docente tenga una idea general de la información que los estudiantes dominan con respecto a lo que se tratará en el curso. En las mismas líneas, los docentes refirieron que tomar en cuenta la diversidad del grupo también les permite tener nociones para agrupar a los estudiantes en equipo, de tal manera que puedan apoyarse mutuamente a sentirse capaces de realizar una tarea.

Por último, en base a toda la información recogida en el cuestionario, se identificaron las características y dificultades expresadas por estudiantes respecto al trabajo colaborativo. De acuerdo con las características anteriormente mencionadas sobre el trabajo individual o en solitario del compositor, se obtuvo que el 87.5% de los alumnos estaban acostumbrados a trabajar individualmente sus composiciones musicales. No obstante, los alumnos mostraron su interés por realizar actividades grupales. Esto se refleja en lo recogido en el cuestionario en donde se obtuvo que el 87% de los estudiantes estaban dispuestos a trabajar proyectos compositivos de manera colaborativa. De igual manera, el 75% de los estudiantes manifestaron que el trabajo colaborativo podría beneficiar su creatividad al compartir las ideas compositivas y recibir asertivamente las ideas de sus compañeros. tales como su interés por aprender los contenidos del curso. Es por ello que, tomando en cuenta esta información, se propone el proyecto de innovación enmarcado en la práctica docente, el cual cuenta con estas características para mejorar el involucramiento e interacción de los estudiantes en el trabajo colaborativo. En este sentido, la presente investigación se enmarca en dar nuevas formas de innovar en cuanto al trabajo colaborativo en los estudiantes de composición musical.

Por lo expuesto anteriormente, el presente trabajo de investigación buscará responder a la siguiente pregunta: ¿De qué manera la aplicación de estrategias metodológicas de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fomenta el trabajo colaborativo en los estudiantes de composición en el curso de Instrumento complementario 1-Percusión de la Especialidad de Música de una universidad privada de Lima?

Es por ello que el presente proyecto de innovación pretende aportar a la solución de esta problemática a través del diseño e implementación de actividades de aprendizaje que fomenten el trabajo colaborativo, tomando en cuenta las características de cada una de las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos y los elementos de involucramiento e interacción del trabajo colaborativo. Es importante mencionar que se utilizará el portafolio digital, para un seguimiento constante de los alumnos y brindar una retroalimentación efectiva que produzca un aprendizaje significativo en los estudiantes, así como un monitoreo de sus avances y participaciones.



CAPÍTULO II. PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.

2.1.RESUMEN DEL PROYECTO Y DATOS GENERALES

- *Título del proyecto:*

El uso de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos para mejorar el involucramiento y la interacción en trabajos colaborativos de los estudiantes de composición en el curso de Instrumento Complementario 1 – Percusión en una universidad privada de Lima.

- *Resumen del proyecto:*

El presente proyecto de innovación para la docencia universitaria consiste en la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos, bajo un enfoque de trabajo colaborativo, desarrollado entre los alumnos de composición del curso Instrumento complementario 1 - Percusión. De esta manera se pretende reconocer los elementos propios del trabajo colaborativo, interacción e involucramiento, durante las tres fases del aprendizaje basado en proyectos, la planificación del proyecto, elaboración del proyecto y evaluación del proyecto.

Durante las tres fases del aprendizaje basado en proyectos se realizarán tareas de enseñanzas enfocadas al desarrollo de estrategias y recursos para la correcta escritura, composición y ejecución de los instrumentos de percusión de sonido determinado, siempre bajo un enfoque de trabajo colaborativo desde sus dos elementos: el involucramiento y la interacción. Durante la fase de planificación, los alumnos trabajarán en conjunto para practicar las diferentes técnicas instrumentales que se van a usar en el desarrollo de la composición colectiva. En esta primera fase también se presentará al proyecto, sus características, partes, su naturaleza colaborativa.

Durante la fase de elaboración, los estudiantes empezarán con la composición colectiva, poniendo en práctica las estrategias y técnicas compositivas. Este es uno de los momentos más importantes del proyecto de innovación ya que los miembros del grupo deben ponerse de acuerdo en la toma de decisiones respecto a la idea musical a desarrollar, la técnica a usar, deben escuchar las posturas de los demás, comentar asertivamente y llegar a acuerdos

que beneficien el logro grupal y no únicamente individual. Esta es la fase en la cual se va creando la composición musical.

La fase de evaluación es transversal a todo el proyecto. Es decir, las anteriores fases, Planificación y Elaboración, tienen momentos en los cuales el docente debe ir recogiendo información sobre la interiorización del contenido trabajado. Esta fase de evaluación es importante porque permite a los alumnos y al docente darse cuenta, oportunamente, de los aspectos de mejora y permite realizar cambios en beneficio de la composición grupal final.

El producto final de este proyecto de innovación es la presentación, en video, audio y partitura, de una composición de un octeto para ensamble de percusión que será elaborado de manera colaborativa. Estos documentos serán evaluados por los docentes de la especialidad de Composición quienes a su vez brindarán una retroalimentación que será compartida con los estudiantes.

Cabe resaltar que el rol del profesor es principalmente el de un asesor/guía que brinda retroalimentación sobre las actividades diseñadas. Los estudiantes, por su parte, tienen un rol más activo ya que deben estar en constante comunicación entre ellos para lograr el objetivo grupal.

Así mismo el uso de un portafolio digital para cada alumno, permitirá monitorear sus avances y dar una oportuna retroalimentación sobre sus avances.

- *Problema priorizado:*

De acuerdo a la problematización expuesta en el capítulo 1, se identificó que existe una ausencia de estrategias metodológicas que conduzcan a los alumnos de la concentración de Composición a realizar trabajos colaborativos como parte de sus actividades de aprendizaje. Se estableció que los estudiantes de Composición no suelen trabajar en forma colaborativa, ya que la naturaleza de la carrera los conduce a desarrollar competencias de trabajo individual, como creadores de sus propias obras musicales. Si bien estas obras pueden ser ejecutadas por uno o varios instrumentistas, el proceso de creación suele ser una práctica exclusivamente individual. En ese sentido, al mantener un proceso de aprendizaje de creación musical individual, se evidencia la poca colaboración en el trabajo grupal o proyecto musical, siendo notorio que algunos de los estudiantes no participen activamente en la elaboración de dicho trabajo o proyecto compositivo. Tal como

fue explicado en el capítulo 1, el actual contexto laboral del compositor requiere de profesionales que estén preparados no solamente para trabajar en forma individual, sino también en equipos de trabajo de la misma disciplina, en el cual puedan compartir sus saberes para lograr objetivos en común. De no atender esta problemática, se estaría obviando uno de los ejes transversales que la institución plantea desde sus competencias genéricas, como es el trabajo colaborativo en equipos de la misma disciplina. Es por ello que el presente proyecto de innovación pretende promover el trabajo colaborativo, tomando en cuenta el elemento de involucramiento y el elemento de interacción, todo ello a través de las tres fases del Aprendizaje Basado en Proyectos.

- *Curso:*

Facultad de Artes Escénicas

Especialidad de Música

Curso: Instrumento Complementario 1 - Percusión.

Nombre del taller: “Conociendo los instrumentos de percusión de sonido determinado para composición de obras musicales”

- *Población beneficiada:*

Son ocho estudiantes de 3ro, 6to y 8vo ciclo de la Especialidad de Música, de la concentración de Composición, matriculados en el semestre 2021-2. Las edades van entre los 19 y 25 años.

- *Área disciplinar:*

Facultad de Artes Escénicas, Especialidad de Música, concentración de Composición, Taller: conociendo los instrumentos de percusión de sonido determinado para composiciones de obras musicales

- *Fecha de inicio y finalización:*

Inicio del taller: sábado 25 de septiembre del 2021 - 2

Término del taller: sábado 30 de octubre del 2021 - 2.

El taller consta de seis semanas, correspondiendo la última a la evaluación con jurado del proyecto compositivo final. Las clases se dictan los días sábados y tienen una duración de dos horas.

Tabla 1.

FASES DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS		ACTIVIDADES A DESARROLLAR SINCRÓNICO-ASINCRÓNICO					
		SEPTIEMBRE	OCTUBRE				
		SEMANA 1 SÁBADO 25 DE SEPTIEMBRE	SEMANA 2 SÁBADO 2 DE OCTUBRE	SEMANA 3 SÁBADO 9 DE OCTUBRE	SEMANA 4 SÁBADO 16 DE OCTUBRE	SEMANA 5 SÁBADO 23 DE OCTUBRE	SEMANA 6 SÁBADO 30 DE OCTUBRE
O B S E R V A R	PLANIFICACIÓN						
	PROCESO- APRENDIZAJE ACTIVO						
	EVALUACIÓN DEL PROCESO						

Cronograma del proyecto de innovación

2.2. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.

En la indagación descrita en el capítulo anterior, por su parte los docentes entrevistados y los estudiantes encuestados ayudaron a evidenciar algunas carencias en el desarrollo de la formación del alumno de composición, como, por ejemplo, no trabajar proyectos grupales (composiciones musicales), no trabajar en equipo en el desarrollo del curso, además de no aceptar sugerencias por parte de sus pares. Es por ello que, tomando en cuenta la literatura revisada, la competencia del trabajo colaborativo que plantea esta innovación, es importante, ya que beneficiará el trabajo en grupo y el aprendizaje interactivo. Esta innovación aporta a la solución de la problemática planteada en tanto insta a los estudiantes a trabajar colaborativamente, compartiendo sus conocimientos, para el logro de un mismo objetivo. Esto requiere unir esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de acuerdos que les permitan lograr los objetivos propuestos de manera consensuada.

Asimismo, los docentes mencionaron que la enseñanza-aprendizaje es de forma individual y en “solitario”, producto de la tradición escolástica proveniente de los conservatorios de música. Pero también se pudo observar, la disposición de los alumnos para trabajar en grupo, aceptar las ideas de sus compañeros en cuanto a sus trabajos de composición. En ese sentido, esta innovación pretende desarrollar el trabajo colaborativo, que es

considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, desarrollando actitudes tales como el respeto a las aportaciones individuales de los que componen el grupo de trabajo. (Maldonado, 2007).

Los alumnos destacaron que el trabajo en equipo provocaría diferentes ideas generando una mayor efectividad, mejora de la composición a través de la lluvia de ideas y la corrección de errores entre ellos de sus trabajos compositivos. En relación a lo mencionado, esta innovación contribuye al desarrollo del trabajo colaborativo desde el involucramiento de los estudiantes, no solo con el proyecto que se trabajará, sino también con el grupo humano, el curso, la institución educativa, siendo un antídoto para la desmotivación.

Por otra parte, los docentes entrevistados coincidieron en la necesidad de fomentar el trabajo colaborativo en sus alumnos e incluso manifestaron la posibilidad de implementarlo en sus cursos.

La utilización del método de aprendizaje basado en proyectos como medio para fomentar la colaboración en este proyecto de innovación, tomando en cuenta la formación individual que tienen los alumnos de composición, desarrollará competencias que les ayudará a poder desenvolverse entre el aprendizaje y el mundo laboral, así como entre el individuo y el grupo, siempre sobre la base de una planificación detallada y exacta de los pasos a seguir, la elaboración del proyecto y la evaluación del mismo, con una reflexión permanente. (Trujillo, 2015).

De acuerdo a lo antes mencionado, se puede afirmar que la implementación del proyecto de innovación el cual integra el ABP y el trabajo colaborativo, permitirá que los estudiantes de composición vivan experiencias de aprendizaje que fomente el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Interdependencia positiva, reconocer que el trabajo individual, permitirá alcanzar el objetivo trazado, que es el producto final.
- Responsabilidad individual, aquí se considera la participación responsable de cada uno de los integrantes del equipo con el fin de obtener una meta en común.
- Interacción cara a cara, un contacto cercano con sus pares para poder compartir ideas, resolver discrepancias sobre el trabajo, ayudar a sus compañeros en lo que necesiten, poder retroalimentarse entre ellos mismos y sobre todo provocar el involucramiento de los compañeros poco motivados para trabajar.

- Habilidades personales, mediante la empatía, en vista que los estudiantes vienen con valores ya definidos desde el hogar, es importante entonces que desarrollen la solidaridad, sinceridad, tolerancia, confianza, respeto, escucha activa que coadyuve a fortalecer la interrelación y la interacción entre cada uno de los integrantes del equipo.
- Procesamiento grupal, sepan autoevaluar y coevaluar sus aportes de manera responsable, así como sus actitudes y desempeños tanto de manera grupal como individual, haciendo uso de la metacognición y la retroalimentación para poder perfeccionar sus futuras actuaciones.

Asimismo, no se debe dejar de tomar en cuenta que la implementación del proyecto de innovación, beneficia concretamente a los estudiantes de la concentración de composición musical en los siguientes aspectos, (Rojas, 2005, en Maldonado, 2008, p. 162), por ejemplo:

- Prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo, es decir desarrollan capacidades que les permitirá trabajar colaborativamente, diseñar proyectos, toma de decisiones y un mejor empleo del tiempo.
- Aumenta la motivación, mayor participación e involucramiento en clases, así como una mejor aptitud para realizar las tareas.
- El proceso formativo es conectado entre lo que aprenden y la vida real, mediante proyectos motivadores los estudiantes ponen en acción habilidades mentales de orden superior (taxonomía de Bloom, 1956) como son, analizar, evaluar y crear; en lugar de memorizar datos que poco o nada se utilizan en el mundo real.
- Ofrece oportunidades colaborativas de construcción de conocimientos, compartiendo ideas entre ellos, escuchando la de sus pares, expresando sus propias opiniones y negociando soluciones, habilidades necesarias, requeridas hoy en día en los puestos de trabajo.
- Aumenta las competencias sociales y de comunicación, así como las habilidades para la resolución de problemas.
- Aumenta la autoestima, se sienten empoderados y se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase.
- Les permite a los estudiantes hacer uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia este.

Por todo lo expuesto y considerando la literatura revisada, para la presente innovación se tomará en cuenta la evaluación auténtica, considerando que esta favorece la autonomía en el aprendizaje y en la metacognición, además de ser colaborativo y multidireccional, ya que los alumnos pueden autoevaluarse, son evaluados por sus pares y por el maestro, destacando además el aprendizaje que obtiene el docente de su propia práctica y de sus alumnos, (Collins, 1995). Esto beneficiará a los participantes de este proyecto de innovación ya que el carácter participativo de los estudiantes es un aspecto importante en este tipo de evaluación, haciéndolos responsables de su propio aprendizaje y por lo tanto el profesor pasa a ser un guía, un intermediario entre los conocimientos con los que llegan los estudiantes y los nuevos.

Ahora bien, tomando en cuenta que la evaluación del aprendizaje resulta siempre ser un problema complicado que se da durante la práctica pedagógica dentro y fuera del aula, se ha considerado utilizar la evaluación formativa en el presente proyecto de innovación, ya que coincide con la evaluación auténtica al describir que los estudiantes, mediante este enfoque formativo, pasa de ser un simple receptor a un sujeto participativo, asumiendo el protagonismo de su propio aprendizaje. Este tipo de evaluación promueve en los estudiantes una actitud diferente frente a su entorno formativo. Por un lado, crea un vínculo más activo entre el docente y el estudiante. Por otro, comparten sus aspiraciones, metas y su sentir frente al progreso de su aprendizaje. Gracias a la evaluación formativa, el estudiante tiene más seguridad sobre qué debe corregir y qué pasos debe seguir para lograr los objetivos (Moreno, 2016). En este sentido, los estudiantes de composición que participarán en la innovación podrán desarrollar habilidades de autoevaluación y coevaluación y el rol del profesor será brindar una retroalimentación efectiva para generar un aprendizaje significativo. De hecho, la evaluación formativa que se pretende aplicar en la innovación, resalta la importancia del proceso de aprender, aprender a aprender, autogestión del aprendizaje y la metacognición. Sin embargo, no debe dejarse de lado el logro de las competencias técnicas y objetivos propios del curso, por el contrario, se debe encontrar un equilibrio adecuado entre el sentido de la evaluación, el contexto y objetivos (Palacios, 2020).

Para poder monitorear el proceso y los desempeños de los estudiantes de composición participantes en el proyecto de innovación y otorgarles una retroalimentación constante y efectiva, se implementará un portafolio digital, el cual será de gran pertinencia a la vez, de esta manera el docente tendrá una participación más activa y cercana en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta los momentos asincrónicos que se tiene durante el curso, asegurando un mejor resultado en la concreción del proyecto final.

2.3.OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

GENERAL: Aplicar el aprendizaje basado en proyectos para fomentar el trabajo colaborativo desde sus dos elementos, interacción e involucramiento, en el curso Taller de instrumento complementario 1- Percusión de una universidad privada de Lima Metropolitana.

ESPECÍFICOS:

OE 1: Implementar actividades de aprendizaje que desarrollen el elemento de Interacción, del Trabajo colaborativo, durante las tres fases del Aprendizaje Basado en Proyectos, Planificación, Elaboración y Evaluación.

OE 2: Implementar actividades de aprendizaje que desarrollen el elemento de Involucramiento, del Trabajo colaborativo, durante las tres fases del Aprendizaje Basado en Proyectos, Planificación, Elaboración y Evaluación.

2.4. DESCRIPCIÓN NARRATIVA DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

El proyecto de innovación que se describe a continuación, consiste en la implementación del Método de Aprendizaje Basado en Proyectos propuesto por Trujillo (2015), que comprenden tres fases, planificación, proceso (elaboración) y evaluación, así como una constante reflexión tanto del alumno como del profesor, incorporando actividades de aprendizajes que favorezcan el desarrollo de dos elementos del trabajo colaborativo, como son la Interacción y el Involucramiento, importantes para fomentar esta competencia.

Luego de una revisión detallada de la literatura, se seleccionaron dos elementos del trabajo colaborativo que fomentaría una participación más activa por parte de los alumnos de composición en el taller de percusión, como son la Interacción y el Involucramiento, estos deben verse reflejados en las tareas de enseñanza que los alumnos van a realizar en cada una de las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Este método consta de tres fases, y estas conducen a la presentación de un proyecto final de composición, que elaboran los alumnos de manera colaborativa, el cual es un octeto para ensamble de percusión, cuya presentación se da de tres maneras: una partitura o score, un audio en MIDI y un video en el que estén los alumnos tocando su composición final,

adicional a ello suben una reflexión personal sobre la composición realizada, demostrando el resultado final del trabajo realizado durante el taller.

Por lo tanto, las actividades de aprendizajes han sido diseñadas para desarrollar en los estudiantes los dos elementos mencionados anteriormente, con el fin de fomentar el trabajo colaborativo. De esta manera se busca asegurar que, al final del taller de percusión, los alumnos de composición hayan desarrollado y experimentado los elementos de la Interacción y el Involucramiento, mediante el proyecto final de composición.

Cabe mencionar que los dos elementos del trabajo colaborativo no necesariamente se darán en cada una de las fases. Estos pueden aparecer juntos o de manera individual, depende de las características de cada fase.

Seguidamente, se muestran las tres fases del Aprendizaje Basado en Proyectos y las actividades que desarrollan los dos elementos del trabajo colaborativo: la interacción y el involucramiento.

Es importante mencionar que las fases del ABP se dan de manera alterna en cada sesión de clases (5 sesiones equivalen a 5 semanas), de manera sincrónica y asincrónica, en tal sentido se presentará a continuación las fases por semana:

Figura 5.



Fases del aprendizaje basado en proyectos y su relación con los elementos del trabajo colaborativo

1era SEMANA

Fase 1: PLANIFICACIÓN

Elementos a desarrollar: Interacción e Involucramiento.

Características de la fase 1:

En esta primera fase se presentará y se explicará en qué consistirá la segunda unidad correspondiente al curso o taller de percusión, a los alumnos de composición y cómo se trabajará el proyecto final, así como el rol de ellos y el del docente, tomando en cuenta sus saberes previos y sus experiencias previas con respecto a la percusión, despertando el interés, generando a la vez motivación y compromiso con el taller y el trabajo final a realizar.

Así mismo se resaltarán la importancia del trabajo colaborativo para la consecución del proyecto final compositivo, haciendo referencia a los dos elementos y cómo van a ser desarrollados a través de actividades colaborativas, tomando en cuenta el respeto y entendimiento entre los participantes.

Se les comunicará que tendrán cada uno un portafolio digital donde subirán sus avances, videos y reflexiones de cada sesión y que a su vez recibirán una retroalimentación oportuna sobre ellos.

Actividades y su relación con los elementos de Interacción e Involucramiento:

Actividad 1: como primera actividad se pretende desarrollar el elemento de Interacción. Para ello, el docente forma parejas de alumnos y promueve el intercambio de experiencias sobre sus conocimientos previos y motivaciones sobre el curso. Luego se ve de manera general y con ayuda audio visual, el aspecto teórico de los instrumentos de percusión de sonido indeterminado, su escritura, la nomenclatura y la técnica de ejecución de los mismos, para su incorporación en el proyecto final. Se muestran partituras y videos y se propone un trabajo colaborativo en la sesión para que pongan en práctica lo aprendido. Este trabajo consiste en elaborar ejercicios ocho compases para los instrumentos de tambor, triángulo, bombo y platillos.

Actividad 2: En este momento se ve un video de los proyectos pasados, y se explica las características que debe tener el proyecto final de composición a realizar, recogiendo las impresiones de los alumnos, los cuales con su participación y comentarios evidencian su

motivación con la presentación del proyecto, en esta actividad se trata de desarrollar el involucramiento de los alumnos en el proceso, bajo el enfoque del trabajo colaborativo.

Se deja un trabajo personal que consta de elaborar una partitura para un dúo de percusión de sonido indeterminado que será trabajado de forma asincrónica, así como grabar un video de ellos tocando los instrumentos que han desarrollado en sus dúos y que deberán subirlo a sus portafolios digitales, el docente hará una retroalimentación oportuna y estos trabajos serán compartidos en la sesión siguiente.

2da SEMANA:

Fase 1: PLANIFICACIÓN Fase 2: PROCESO (ELABORACIÓN) y Fase 3: EVALUACIÓN

Elemento a desarrollar: Interacción e Involucramiento.

Características de la fase 1:

En esta sesión sincrónica, se seguirá reforzando la forma como se trabajará el proyecto final, tomando en cuenta el trabajo colaborativo, y la importancia de la interacción por parte de ellos para definir sus roles, elegir los instrumentos que desarrollarán para el proyecto final y el involucramiento para que participen de manera comprometida todos, de manera tal que el trabajo final sea compartido y realizado por todos, y se menciona cómo será la evaluación del proyecto final.

Característica de la fase 2:

Esta fase es propiamente el aprendizaje activo, es el momento en el que se propone el reto o trabajo final, se reparten los roles (los alumnos eligen qué instrumento trabajarán), se refuerza las recomendaciones del trabajo colaborativo, se pone la innovación en acción y por qué no decirlo la propia investigación en acción, la reflexión del alumno será permanente, se dará una revisión continua del proceso de aprendizaje de manera sincrónica y asincrónica con la retroalimentación de manera oportuna y constante del docente y también entre los alumnos, compartiendo siempre con el grupo el avance y resultados de su proyecto final.

Características de la Fase 3:

En esta fase la evaluación será de forma continua, es decir en cada sesión de clases de manera sincrónica, se tomará en cuenta la evaluación auténtica y formativa, pues se trata

de que los alumnos sean partícipes activos de su propio proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que este tipo de evaluación se diferencia de otras por generar la participación de los estudiantes, auto evaluándose y coevaluándose, de esta manera estarían evaluando situaciones de aprendizaje significativas para ellos, importante para el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la evaluación sumativa será el proyecto final propiamente, y se tomará en cuenta los avances a través de entregas de trabajos semanales, subidos en el portafolio digital. la participación de cada uno en el trabajo colaborativo, de tal manera que será una evaluación grupal.

Las reflexiones de los alumnos serán por cada trabajo que realicen, con esto se propone desarrollar de manera adicional la metacognición.

Actividades y su relación con los elementos de interacción e involucramiento:

Actividad 1: El docente propone un diálogo entre los alumnos, para que compartan sus dudas, consejos e ideas respecto al primer trabajo requerido, los alumnos de esta manera intercambiarán comentarios sobre sus trabajos y el de sus compañeros, con el fin de desarrollar en ellos el elemento de la interacción.

En esta misma actividad los alumnos, evalúan los trabajos de sus compañeros e intercambian sugerencias entre ellos con el fin de ir mejorando lo realizado, este es un momento importante puesto que se pone en acción la tercera fase del ABP, desde el aspecto de la evaluación auténtica y formativa ya que empiezan ellos mismos a ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, mediante el análisis, la crítica y también la autocrítica, este tipo de evaluación se dará de forma permanente durante todo el taller, ya que el objetivo, además de fomentar el trabajo colaborativo, desarrollando sus dos elementos: la interacción y el involucramiento; es que tengan ellos un aprendizaje significativo.

Actividad 2: Se muestran videos y partituras sobre el primer instrumento que corresponde a la segunda unidad propia de la innovación, como son los timbales sinfónicos, la parte teórica, su tesitura, nomenclatura, caligrafía musical y la técnica de ejecución, el docente propone un diálogo entre los alumnos en el que discutirán sobre lo tratado.

Se da el primer trabajo grupal, que será la composición de manera colaborativa sobre los timbales sinfónicos, esta se dará durante la sesión y luego asincrónicamente, se desarrollará el elemento del involucramiento, pues a través de las preguntas que se hagan entre ellos

sobre el tema, sus propuestas de adaptación, sus ideas de mejora, así como sus recomendaciones para la mejora del proyecto final, evidenciarán su motivación por el trabajo. Los alumnos tratarán sobre las posibilidades sonoras de los timbales sinfónicos, mediante la escucha de las opiniones, compartiendo las suyas, utilizando argumentos objetivos sobre lo trabajado en clase, con respeto y de manera colaborativa, se desarrollará el elemento de la Interacción.

Actividad 3:

En esta actividad los alumnos eligen de manera consensuada qué instrumento trabajarán para el proyecto final compositivo y comparten sus opiniones respecto a la composición grupal asignada en clase, deben trabajar y desarrollar de manera colaborativa y de forma asincrónica la línea melódica que será el leitmotiv, que irán desarrollando a lo largo de toda la composición y que serán revisadas en cada sesión sincrónica. El docente proveerá una retroalimentación constante y oportuna y pasará a ser un guía y motivador en el trabajo grupal de los alumnos.

3ra SEMANA:

Fase 2: PROCESO (ELABORACIÓN) y Fase 3: EVALUACIÓN

Elemento a desarrollar: Interacción e Involucramiento.

Características de la fase 2:

El aprendizaje activo sigue siendo importante en esta fase, se vuelve a recordar el trabajo final, su propósito, los roles de cada estudiante, con respecto a los instrumentos que eligieron para trabajar, se refuerza las recomendaciones del trabajo colaborativo, la reflexión del alumno será permanente, se dará una revisión continua del proceso de aprendizaje de manera sincrónica y asincrónica con la retroalimentación de manera oportuna y constante del docente y también entre los alumnos, compartiendo siempre con el grupo el avance y resultados de su proyecto final.

Características de la fase 3:

En esta fase la evaluación auténtica y formativa, sigue tomándose en cuenta, ya que como se ha dicho anteriormente, se trata de que los alumnos sean protagonistas activos en su propia formación, este tipo de evaluación tiene que ver con la participación de los

estudiantes, auto evaluándose y coevaluándose, tomando en cuenta el análisis, la crítica y la autocrítica, de esta manera estarían evaluando situaciones de aprendizaje significativas para ellos, importante para el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la evaluación sumativa será el proyecto final propiamente, pero se tomará en cuenta los trabajos semanales que se deja en cada sesión, de manera asincrónica, como es la elaboración de una partitura del instrumento tratado, videos de sus ejecuciones, y la participación de cada uno en el trabajo colaborativo, de tal manera que será una evaluación grupal.

Las reflexiones de los alumnos serán por cada trabajo que realicen, con esto se propone desarrollar de manera adicional la metacognición.

Actividades y su relación con los elementos de interacción e involucramiento:

Actividad 1:

Se muestran videos y partituras sobre el segundo instrumento que corresponde a la segunda unidad propia de la innovación, como es la Marimba, la parte teórica, su tesitura, nomenclatura, caligrafía musical y la técnica de ejecución, el docente propone un diálogo entre los alumnos en el que discutirán sobre lo tratado.

Se dejará el segundo trabajo grupal, que será adaptar y pasar la línea melódica de manera colaborativa a la marimba, esta se dará durante la sesión y luego asincrónicamente, se desarrollará el elemento del involucramiento, pues a través de las preguntas que se hagan entre ellos sobre el tema, sus propuestas de adaptación, sus ideas de mejora, así como sus recomendaciones para la mejora del proyecto final, evidenciarán su motivación por el trabajo. Los alumnos tratarán sobre las posibilidades sonoras de la marimba, mediante la escucha de las opiniones, compartiendo las suyas, utilizando argumentos objetivos sobre lo trabajado en clase, con respeto y de manera colaborativa, se desarrollará el elemento de la Interacción.

Cabe acotar que en cada una de las sesiones la participación activa de los estudiantes es de vital importancia y se promoverá constantemente.

Actividad 2:

Se muestran videos y partituras sobre el tercer instrumento que corresponde a la segunda unidad propia de la innovación, como es el vibráfono, la parte teórica, su tesitura, nomenclatura, caligrafía musical y la técnica de ejecución, luego de la exposición, el

docente propondrá un diálogo entre los alumnos en el que discutirán sobre lo tratado, con preguntas, propuestas, ideas de mejora y recomendaciones que será para enriquecer el proyecto final compositivo.

Se da el tercer trabajo grupal, que será escribir la línea melódica de manera colaborativa que corresponde al vibráfono, tomando en cuenta el leitmotiv de la marimba, esta se dará durante la sesión y luego asincrónicamente, se desarrollará el elemento del involucramiento, pues a través de las preguntas que se hagan entre ellos sobre el tema, sus propuestas de adaptación, sus ideas de mejora, así como sus recomendaciones para la mejora del proyecto final, evidenciarán su motivación por el trabajo. Los alumnos tratarán sobre las posibilidades sonoras del vibráfono, mediante la escucha de las opiniones, compartiendo las suyas, utilizando argumentos objetivos sobre lo trabajado en clase, con respeto y de manera colaborativa, se desarrollará el elemento de la Interacción.

Actividad 3:

Los alumnos desarrollarán en clases, colaborativamente, ideas musicales e irán eligiendo y evaluando de manera consensuada, la que más crean ellos que puede ser aplicada en el proyecto final, tomando en cuenta de forma grupal los tres instrumentos que se han tratado como son: los timbales sinfónicos, la marimba y el vibráfono. Esta participación activa que se da de manera colaborativa y de forma sincrónica, permite desarrollar en ellos el elemento de la interacción.

Siempre es importante recordar que la retroalimentación que se da entre ellos y el docente, permite cimentar un aprendizaje significativo. Esto se verá reflejado también de manera asincrónica a través del portafolio digital y de las reflexiones que los estudiantes hagan de sus avances.

4ta SEMANA:

Fase 2: PROCESO (ELABORACIÓN) y Fase 3: EVALUACIÓN

Elemento a desarrollar: Interacción e Involucramiento.

Características de la fase 2:

El aprendizaje activo sigue siendo importante en esta fase, se volverá a recordar los pasos a seguir para el trabajo final, su propósito, los roles de cada estudiante, con respecto a los instrumentos que eligieron para trabajar, se reforzará las recomendaciones del trabajo

colaborativo, se recordará que la reflexión del alumno debe darse permanentemente, se dará una revisión continua del proceso de aprendizaje de manera sincrónica, permitiendo siempre la participación de los alumnos y se insistirá en la importancia del trabajo colaborativo de manera asincrónica, se seguirá brindando el feedback de manera oportuna y constante de parte del maestro y también entre los alumnos, compartiendo siempre con el grupo el avance y resultados de su proyecto final.

Características de la fase 3:

En esta fase la evaluación auténtica y formativa, sigue tomándose en cuenta, ya que como se ha dicho anteriormente, se trata de que los alumnos sean partícipes activos de su propio proceso de aprendizaje, este tipo de evaluación tiene que ver con la participación de los estudiantes, auto evaluándose y coevaluándose, de esta manera estarían evaluando situaciones de aprendizaje significativas para ellos, importante para el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la evaluación sumativa será el proyecto final propiamente, a su vez los avances que harán cada semana o sesión a través de los trabajos que subirán a sus portafolios digitales.

Las reflexiones de los alumnos serán por cada trabajo que realicen, con esto se propone desarrollar de manera adicional la metacognición.

Actividades y su relación con los elementos de interacción e involucramiento:

Actividad 1:

Se muestran videos y partituras sobre el cuarto instrumento musical de sonido determinado que corresponde a la segunda unidad propia de la innovación, como es el xilófono, la parte teórica, su tesitura, nomenclatura, caligrafía musical y la técnica de ejecución, luego de la exposición, el docente propondrá un diálogo entre los alumnos, en el que discutirán sobre lo tratado, dando propuestas de adaptación, ideas de mejora y recomendaciones para la mejora del proyecto final.

Se da el tercer trabajo grupal, que será escribir la línea melódica de manera colaborativa que corresponderá al xilófono, tomando en cuenta el leitmotiv de la marimba ,lo desarrollado por el vibráfono y los timbales sinfónicos, esta se dará durante la sesión, luego asincrónicamente, el trabajo seguirá siendo colaborativo, se desarrollará el elemento del involucramiento, pues a través de las preguntas que se hagan entre ellos sobre el tema, sus

propuestas de adaptación, sus ideas de mejora, así como sus recomendaciones para la mejora del proyecto final, evidenciarán su motivación por el trabajo.

Actividad 2:

Los alumnos tratarán de manera grupal y participativa, en forma sincrónica, sobre las posibilidades sonoras del xilófono, aportando ideas musicales, eligiendo de manera consensuada la más conveniente para su aplicación en el proyecto final, además, mediante la escucha de las opiniones, compartiendo las suyas, utilizando argumentos objetivos sobre lo trabajado en clase, con respeto y de manera colaborativa, se desarrollará el elemento de la Interacción.

De manera asincrónica deberán reunirse entre ellos para seguir avanzando con el trabajo compositivo, cada uno deberá tener su parte desarrollada para mostrarlo al grupo y de manera colaborativa y consensuadamente, establecerán las líneas melódicas para los instrumentos de percusión de sonido determinado y las partes rítmicas que ejecutarán los instrumentos de percusión de sonido indeterminado. Se desarrollará en este momento los elementos de interacción e involucramiento a través de sus preguntas, propuestas, ideas, opiniones, aportes, teniendo como objetivo la mejora del proyecto de composición final.

5ta SEMANA:

Fase 2: PROCESO (ELABORACIÓN) y Fase 3: EVALUACIÓN

Elemento a desarrollar: Interacción e Involucramiento.

Características de la fase 2:

El aprendizaje activo seguirá siendo importante en esta fase, se volverá a recordar los pasos a seguir para el trabajo final, su propósito, los roles de cada estudiante, con respecto a los instrumentos que eligieron para trabajar, se reforzará las recomendaciones del trabajo colaborativo, se recordará que la reflexión del alumno debe darse permanentemente, se dará una revisión continua del proceso de aprendizaje de manera sincrónica, a través de los diálogos y discusiones, permitiendo siempre la participación de los alumnos y se insistirá en la importancia del trabajo colaborativo de manera asincrónica, se seguirá con la retroalimentación de manera oportuna y constante de parte del docente y también entre los alumnos, compartiendo siempre con el grupo el avance y resultados de su proyecto final.

Características de la fase 3:

En esta fase la evaluación auténtica y formativa, sigue tomándose en cuenta, ya que como se ha dicho anteriormente, se trata de que los alumnos sean partícipes activos de su propio proceso de aprendizaje, este tipo de evaluación tiene que ver con la participación de los estudiantes, auto evaluándose y coevaluándose, de esta manera estarían evaluando situaciones de aprendizaje significativas para ellos, importante para el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la evaluación sumativa será el proyecto final propiamente, a su vez los avances que harán cada semana o sesión a través de los trabajos que subirán a sus portafolios digitales.

Las reflexiones de los alumnos serán por cada trabajo que realicen, con esto se propone desarrollar de manera adicional la metacognición.

Actividades y su relación con los elementos de interacción e involucramiento:

Actividad 1:

En este momento, el docente hará un repaso de los temas abordados en las sesiones anteriores, ya que esta semana es la última en el taller, a su vez el profesor reforzará los puntos principales para el logro en la realización del proyecto final.

El docente permitirá que los alumnos trabajen entre ellos, de manera sincrónica el proyecto final, aportando ideas de mejora, brindando recomendaciones a sus compañeros, con la participación activa y la intervención de todos los integrantes del grupo, se pretende desarrollar los elementos de la interacción y el involucramiento.

Es importante mencionar que los estudiantes se autoevalúan y coevalúan en esta sesión ya que, respondiendo entre ellos a sus preguntas, analizando y corrigiendo entre ellos sus partes trabajadas, aceptando las opiniones de sus compañeros, para la mejora de la composición final de manera objetiva, demostrarán que han llegado a tener los aprendizajes logrados.

Para finalizar la última sesión, el docente indica a los alumnos que deben elegir a uno de ellos, quien deberá subir en su portafolio en una carpeta drive, que el docente creará, la partitura final, el audio en MIDI y el video que muestre a los alumnos tocando cada uno el instrumento que eligió para la composición final (proyecto final), el cual será observado por los docentes que conformarán el jurado evaluador. Se indicará la fecha de entrega, para la revisión y evaluación, el resultado de la misma se dará en fecha posterior, fuera del cronograma establecido por la universidad, así como el feedback por parte del docente.

El docente manifiesta su opinión sobre lo experimentado durante todo el taller. Los estudiantes participan comentando y compartiendo su sentir durante todo el proceso de aprendizaje, del trabajo colaborativo para la elaboración del proyecto final. Para esto, el docente solicita que comenten lo que consideran más relevante de trabajar en grupo y del curso en sí.

Es importante resaltar que las características de todas estas actividades se basan en la participación activa de los estudiantes, permitiendo la interacción, unos con otros y provocando el involucramiento de su parte motivándolos continuamente.

El docente tiene el rol de guía y facilitador, monitoreando, retroalimentando y motivando a los alumnos de manera sincrónica y asincrónica.

6ta SEMANA:

Fase 3: EVALUACIÓN

En esta semana, el trabajo o proyecto final realizado por los alumnos del taller, que sería una composición musical para Octeto de ensamble de percusión y que consta de: la partitura o Score, un audio en MIDI y un video en la que participen tocando, todos, la composición realizada, pasa a ser evaluado por un jurado calificador, conformado por tres docentes de la concentración de Composición y del profesor del taller. Esta es ya una evaluación sumativa, pero tiene un feedback que lo realiza cada profesor del jurado, que luego se comparte con los alumnos.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS

Como se mencionó en el capítulo 2, nuestro trabajo de análisis e investigación busca plantear una respuesta válida a nuestro problema de investigación, ya que la falta de estrategias de trabajo colaborativo se presenta como un obstáculo para el desarrollo de las clases en el curso de Instrumento Complementario 1 -percusión. A partir de ello, ofrecer una respuesta efectiva a la siguiente pregunta:

¿De qué manera la aplicación de estrategias metodológicas de **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)** fomenta el **Trabajo colaborativo** en los estudiantes de composición en el curso de Instrumento Complementario 1- Percusión de la Especialidad de Música de una universidad privada de Lima?

Los objetivos de la investigación como objeto de estudio es el siguiente:

OBJETIVO GENERAL:

Analizar la aplicación del aprendizaje basado en proyectos para fomentar el trabajo colaborativo entre los alumnos de composición del curso Instrumento Complementario 1- Percusión de una universidad privada de Lima Metropolitana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar los elementos del trabajo colaborativo durante las fases de planificación, aprendizaje activo y evaluación del proceso y del resultado correspondiente al aprendizaje basado en proyectos.
- Reconocer qué tareas de enseñanza de cada fase del aprendizaje basado en proyectos beneficia/promueve el trabajo colaborativo

3.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

3.2.1. Investigación Cualitativa

Los estudios realizados se encuadran en un modelo cualitativo al apoyarse en una perspectiva de interpretación basada en el estudio y comprensión del significado del comportamiento biológico normal (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Por ello, los

investigadores harán todo lo posible por descifrar y entender las experiencias e interacciones de los participantes, siguiendo un proceso de investigación adecuado que evalúe con precisión la evolución natural del evento.

En esta dimensión, el investigador forma parte de su experiencia con sus pares y la permea para poder construir conocimiento a partir de diversos pensamientos que forman parte del contexto particular estudiado. En otras palabras, tiene en consideración la realidad subjetiva que existe entre individuos y grupos. Estos se deben a que son diferentes en formato y contenido. En este sentido, los investigadores cualitativos parten de la idea de que el universo social es relativo y sólo puede entenderse desde la perspectiva del actor estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, y Colás y Buendía, 1998).

Asimismo, estas son las principales características del estudio cualitativo propuesto por La Torre, Rincón y Arnal (1996), teniendo en cuenta las ideas de Maykut y Morehouse (1994).

- El enfoque de la investigación es exploratorio y representativo.
- El diseño es ascendiente y se basa en la información recopilada.
- El muestreo es deliberado, se basa en estándares internos y no busca relativizar los resultados.
- La recolección de datos se lleva a cabo en una situación natural y no controlada.
- Enfatizar el papel de los investigadores como principal medio de investigación.
- El método de recolección de información es de naturaleza cualitativa o interactiva.
- El análisis de datos es inductivo. Se crean categorías y nuevos patrones mediante la indagación obtenida.

(Zárate, 2016, p.40)

Así, este tipo de investigación se dirige principalmente a la descripción e interpretación de los fenómenos sociales en sí mismos, y puede mostrarse útil en el análisis de una amplia variedad de cuestiones educativas, ya que los datos obtenidos pueden transformarse en significados complejos a partir del proceso de interpretación (Colás y Buendía, 1998, citado en Zárate 2016, p.40).

En todos ellos, este flujo de investigación está íntimamente relacionado con el análisis del medio natural, que busca discernir cómo los participantes perciben subjetivamente su

realidad, y por tanto es uno con este enfoque teórico, se puede decir “que se hace” (Hernández, Fernández, Bautista, 2006).

3.2.2. Investigación Acción

Como se mencionó anteriormente, este tipo de estudio se centra en metodologías de orientación cualitativa, teniendo en cuenta la esencia de describir e interpretar los fenómenos sociales. De esta manera, el encargado de asumir la investigación se convierte en primordial en la construcción de conocimiento que tenga en cuenta la diversidad ideológica del contexto particular estudiado (Zárate, 2016, p. 39).

Desde esta perspectiva, la investigación-acción permite a los docentes interpretar y validar su trabajo, reflexionarlo de manera crítica, cuidadosa y hacer sugerencias en la mejora de sus prácticas. Latorre (2005) afirma que los docentes juegan un papel protagónico en el proceso de investigación, acercándolos a la realidad a través de planes de acción y enriqueciendo las prácticas educativas y la comprensión.

Kemmis y McTaggart (1992), ZuberSkerritt (1992), Elliot (1993) y Lomax (1995) detallan y concuerdan en las características de la investigación-acción:

- Participativa y solidaria. Los actores involucrados en el desarrollo de investigación son integrantes iguales, trabajando con personas interesadas en problemas reales y mejoras de calidad.
- Crítica. Realizar un análisis crítico de la situación, busca mejoras prácticas en su trabajo y no solo mantiene ciertas restricciones, sino que también realiza cambios significativos en el entorno y los efectos del proceso, por lo que los cambios en esas restricciones significan actuar como un agente crítico y autocrítico.
- Es una práctica reflexiva. Es una cavilación recurrente sobre los medios y fines, y sobre todo sobre la calidad de su educación, es decir, mejorar sus prácticas, comprender sus prácticas y mejorar las circunstancias en que se practican.

El propósito básico de esta metodología de investigación es transformar las prácticas educativas a través del desarrollo de procedimientos reflexivos para el desempeño educativo. (Zárate, 2016, p. 43)

En este sentido, en la investigación acción se distinguen dos momentos la Acción y la Investigación. En la primera, hay una constante reflexión del docente sobre las acciones

que realiza para la mejora de su práctica, mientras que en la investigación se identifica aquello que se debe modificar para mejorar esta práctica docente (McNiff y Whitehead, 2011). El investigador es siempre parte del contexto que se está investigando, pues requiere identificar lo que se está haciendo con el fin de hacerlo mejor e influenciar a otros para que hagan lo mismo, esto implica pensar y preguntarse ¿Qué estoy haciendo? ¿Qué hay que mejorar? ¿Cómo puedo mejorarlo? (Lescano, 2020). Estas cuestiones dan la posibilidad a los profesores para clarificar, elaborar, modificar, proponer metodologías actualizadas e innovadoras y alejarse de la educación tradicional clásica (Putman y Rock, 2018).

Tenga en cuenta que el método de investigación acción tiene carácter de investigación científica y, cuando se aplica correctamente, los resultados obtenidos cumplen con los objetivos de rigor metodológico.

Además, este modelo de investigación nos posibilita observar las características importantes de las personas actuantes y su desarrollo de socialización en el momento del desarrollo de la clase.

La investigación acción significa desarrollar un conjunto de habilidades que posibiliten a los docentes investigadores observar críticamente la realidad pedagógica. Debe utilizar técnicas y herramientas de recopilación de datos para obtener información relevante sobre lo que sucede en el aula desde el punto de vista pedagógico. De la mano con el planteamiento de Colmenares y Piñero (2008), es importante señalar que el método utilizado debe abordar el proceso elaborado y apuntar a la acción siguiente, tanto desde una perspectiva de investigación como desde una perspectiva de formación de participantes.

Por otro lado, se debe considerar también que “la investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio profesional en situaciones concretas, complejas y humanas” (Elliot, 1993, citado en Zárate, 2016. p. 44). Por tanto, se pueden añadir proyectos de perfeccionamiento encaminados a fortalecer el proceso de aprendizaje educativo que conduzca a la formación y desarrollo de las competencias, habilidades y destrezas requeridas por el entorno en el que se ubica la institución y modelo educativo. El involucramiento del docente en el desarrollo del proceso, le permitirá observar con detenimiento las situaciones que se presenten en su alrededor y las interprete tomando en cuenta su experiencia y a la vez sus propias concepciones, valores y costumbres. Al respecto, Latorre (2005) afirma que es importante

utilizar un diario de campo que permita a los docentes apuntar sus observaciones y pensamientos.

Con relación a la investigación-acción, Latorre (2005) señala que se deben seguir las siguientes pautas:

- Mejorar y/o transformar las prácticas sociales y/o educativas procurando comprenderlas mejor.
- Aclarar permanentemente la investigación, el comportamiento y la educación.
- Conectar cambio y conocimiento para acercarse a la realidad.
- Convertir al profesor en el protagonista de la encuesta.

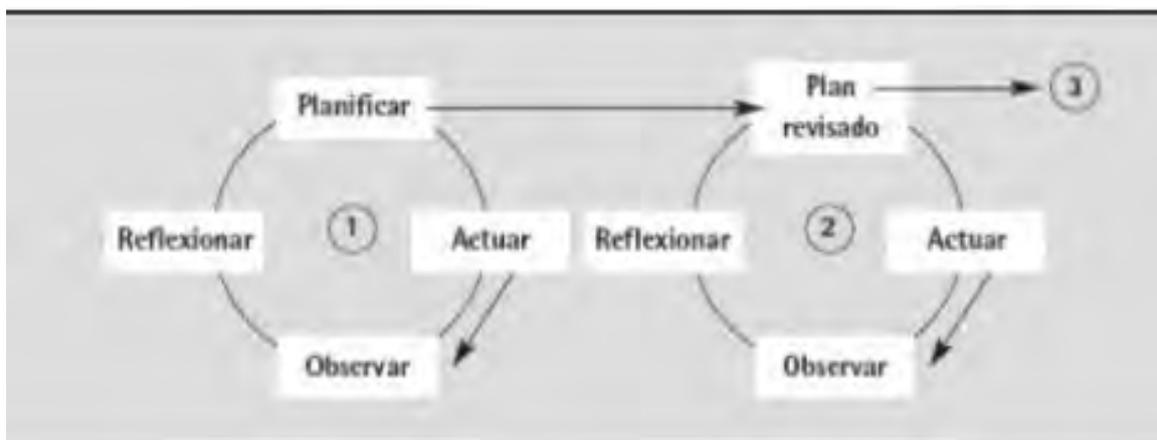
(Latorre, 2005, p. 27).

Durante el proceso de la investigación acción, se puede hacer cambios o replantear los planes diseñados anteriormente. Cuando los docentes sienten que lo que se ha hecho ha tenido consecuencias positivas, lo validan y aportan evidencias de por qué es de esa manera. De lo contrario, si cree que debe hacer cambios o realizar ajustes, trabaja en ello, registra lo que sucede, escribe informes, todo relacionado con su progreso sobre lo que está haciendo, podemos decir que el proceso de investigación-acción es flexible e interactivo. Como bien lo manifiesta Lescano, (2020), los profesores reconocen los problemas, aplican diferentes enfoques, los reflexionan, ven resultados, les dan resultados y prueban diferentes formas de no saber si tendrán más éxito, (p. 82).

La investigación acción no tenía una orientación educativa en sus inicios, pero era un problema explicar todos los fenómenos por el método científico (cuantitativo = valor numérico), por lo que, en la década de 1920, la investigación acción era una opción para la investigación educativa (cualitativo = lenguaje) (Zárate, 2016). A fines de 1946, Kurt Lewin lo vuelve a visitar. En los años 70, Susman y Evered siguieron acondicionándolo. David Kolb, 1984; Carr y Kemmis, 1988, también continuaron en la década de 1980. En los años siguientes, diversos autores adaptaron y modificaron este tipo de investigación cualitativa, según la naturaleza del estudio (Latorre, 2005).

La estructura principal de la investigación-acción la constituye un orden de ciclos en forma de espiral, constituidos por los siguientes momentos: *Planificar, actuar, observar y reflexionar*.

Figura 6.



Espiral de ciclos en la Investigación-Acción

Fuente: Latorre (2007)

Cabe mencionar que la investigación-acción corresponde a un ciclo, pero de acuerdo a la necesidad de lo que se investiga, esta puede darse en más ciclos, ya que el docente, puede utilizar la información obtenida en el primer ciclo y con las mejoras que haga, repetirlo en el próximo ciclo.

Por todo lo expuesto líneas arriba, la investigación-acción se adecua convenientemente a los objetivos de la presente investigación por ser analítico, práctico, reflexivo y cíclico.

Esta forma de investigación “se adecua de mejor forma a examinar la realidad y las percepciones de los propios sujetos implicados, los cual presupone la obtención de un conocimiento más profundo y comprometido” (Zárate, 2016, p.45). Por ello, el profesor investigador del proyecto de investigación recoge experiencia relacionada con el plan de innovación en el contexto de su práctica profesional, qué está haciendo, por qué lo está haciendo y su investigación, y explica de qué se quiere sacar (McNiff y Whitehead, 2011).

Los objetivos propuestos en este estudio pretenden identificar la existencia de dos elementos de colaboración durante la fase de planificación, el aprendizaje activo y la evaluación de procesos y resultados correspondientes al aprendizaje basado en proyectos, así como reconocer qué tareas de enseñanza de cada fase del aprendizaje basado en proyectos beneficia/promueve el trabajo colaborativo; Kemmis y MacTaggart (1992) proponen el uso de diarios personales. Esto permite a los profesores de investigación apuntar el proceso de aprendizaje y explicar claramente los detalles del procedimiento de acción.

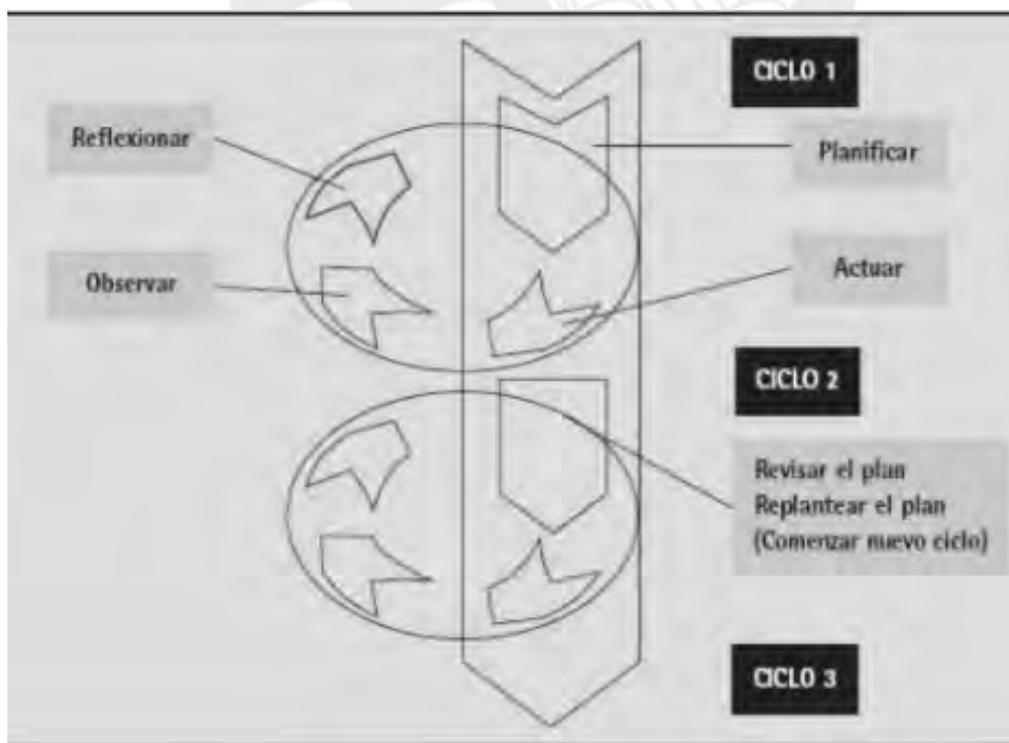
De igual forma, la investigación-acción, por su carácter reflexivo, orienta a los investigadores a escudriñar características específicas establecidas para sus objetivos de investigación en relación con la aplicación de la secuencia doctrinal de cada fase del proyecto, en ese sentido le corresponde a esta investigación y cómo se sugiere el aprendizaje base y las actividades que facilitan la colaboración.

Esta estructura cíclica de la investigación-acción permite a los docentes investigadores desarrollar perfiles educativos innovadores que forman parte de las prácticas educativas en curso y convertirse en autores autocríticos de sus prácticas a través de la investigación exploratoria, así como generadores de cambios e innovación (Zárate, 2016, p. 46).

Dependiendo de la naturaleza de este estudio, se seleccionaron las propuestas de investigación-acción de Kemmis, que consta de cuatro momentos: planificación, acción, observación y consideración, los cuales están interrelacionados en dicha secuencia cíclica. (Kemmis, 1989 Laterre, 2007, p. 36).

El modelo de Kemmis está representado por una espiral de ciclos, cada ciclo contiene cuatro momentos.

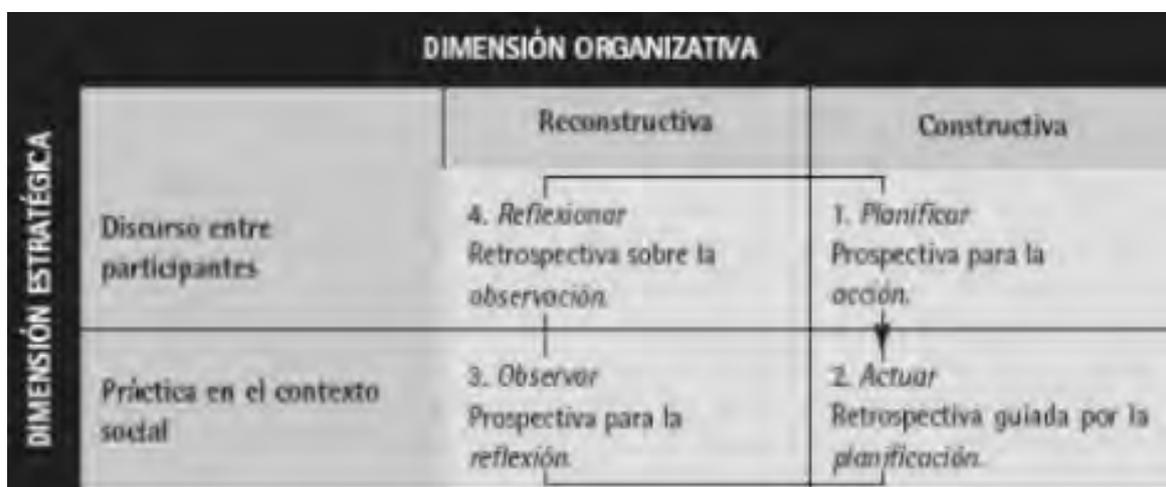
Figura 7.



Los momentos de investigación-acción (Kemmis, 1989)

Fuente: Latorre 2007.

Figura 8.



Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989)

Fuente: Latorre, (2007)

Estos cuatro momentos son pertinentes en la presente investigación, por cuanto en **planificar**, se ha hecho la indagación, se identificó la problemática y se ha propuesto un plan de acción, que es el proyecto de innovación, en lo que respecta a **actuar**, se implementa el proyecto de innovación, en lo que respecta a **observar**, esta se adecúa a la presente investigación, con el diseño y aplicación de técnicas de adquisición y análisis de datos. Finalmente, **reflexionar** se ajusta al trabajo de investigación, al momento en el cual se identifican los aspectos de mejora, para una próxima implementación.

Por todo lo expuesto en este apartado, el método de investigación-acción escogido, nos permitirá abordar los problemas y objetivos de este estudio.

3.3.PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Esta sección describe el proceso de investigación-acción descrito anteriormente, las técnicas y herramientas utilizadas en la investigación y el procedimiento para el análisis de datos.

Vale la pena señalar que el profesor investigador escogió este modelo. Sabemos que este se ubica en dos ejes estratégicos y se considera el más adecuado para este estudio, ya que permite la acción y la reflexión dentro del proceso educativo de aprendizaje. Uno está formado por la acción y la reflexión. Es decir, se ejecuta y luego se refleja, y la otra

consiste en la observación y la planificación que está visto desde el aspecto organizativo del modelo. Ambos aspectos son siempre relevantes y crean dinámicas que ayudan a resolver problemas y comprender las prácticas que se dan en el cotidiano escolar, con el objetivo primordial de mejorar las prácticas educativas.

Se mencionó líneas arriba, que el modelo de Kemmis se presenta en un espiral de ciclos, este trabajo de investigación en particular se dará en un ciclo, en el que se desarrollará los cuatro momentos que corresponden a este modelo.

Es importante mencionar que las partes que comprenden el proceso de esta investigación serán explicadas a través de los cuatro momentos de la investigación-acción.

Figura 9.



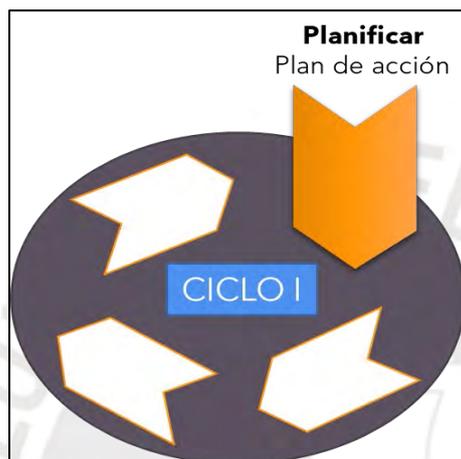
Fases de la investigación acción en un ciclo completo.

Fuente: Adaptado de Latorre 2007

Cada momento o fase se explica a continuación, tal como lo propone Kemmis y como fueron ejecutados en el proyecto de innovación.

3.3.1. Planificar

Figura 10.



Primera fase: Planificar

Un proyecto de investigación comienza con la búsqueda e identificación de cuestiones que se pueden abordar para cambiar o mejorar el problema (Latorre, 2007, p. 44)

En este estudio, se utilizó la data alcanzada en el estudio anterior, que se hizo a los docentes de la Concentración de Composición y a los alumnos de Composición, se identificó la problemática el cual era “ausencia de estrategias de trabajo colaborativo en el curso de Instrumento Complementario 1 - percusión”, a la vez, se identificaron los objetivos, así mismo se diseñó el proyecto de innovación, para aportar a la solución del problema encontrado.

La planificación consiste en elaborar un plan de acción. Es decir una vez identificado y reconocido el problema, formulando la propuesta de cambio o mejora y realizando una verificación documental para facilitar el desarrollo del marco conceptual del tema que se desea investigar, se procede al diseño del cronograma y de las actividades a realizar durante el proceso que se dará en la investigación, esta es ya el cumplimiento de un plan de acción al que se le aplican técnicas y herramientas para recolectar información de acuerdo a lineamientos del cronograma, tema que será desarrollado en el punto de Observación.

Plan de Acción

Las acciones de todo el proyecto de investigación están diseñadas teniendo en cuenta la fase de aprendizaje basado en proyectos para garantizar el desarrollo de dos elementos que corresponden al trabajo colaborativo. Se proponen tareas de enseñanza específicas para cada fase del método de aprendizaje basado en proyectos, con objetivos de investigación dirigidos a identificar y reconocer las tareas educativas de cada fase de dicho método a favor de la colaboración. Estas acciones pretenden facilitar el avance de dos elementos de colaboración: la interacción y el involucramiento.

En la siguiente tabla se muestran las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos, las semanas, las actividades y los dos elementos del trabajo colaborativo a desarrollar.

Tabla 2.

FASES DEL ABP	SEMANAS	ACTIVIDADES	ELEMENTOS
PLANIFICAR	Semana 1	1. El docente forma grupos de dos alumnos para que intercambien experiencias sobre sus conocimientos previos y motivaciones sobre el curso.	Interacción
		2. El docente muestra un video de los proyectos pasados, explica las características del proyecto de composición final y recoge sus impresiones.	Involucramiento
	Semana 2	3. Los alumnos se ponen de acuerdo en la elección de los instrumentos que desarrollarán cada uno, escuchan la opinión de sus compañeros, comparten la suya con respeto, utilizando argumentos objetivos basados en los temas trabajados en clase.	Interacción e involucramiento
PROCESO	Semana 2	1. El docente muestra videos y partituras sobre los Timbales, y los alumnos discuten entre ellos sobre la tesitura, nomenclatura y caligrafía musical presentada.	Interacción e involucramiento
		2. Los alumnos comparten sus opiniones respecto a la composición grupal asignada en clase.	Interacción e involucramiento
	Semana 3	1. El docente muestra videos y partituras sobre la marimba y vibráfono, y los alumnos discuten entre ellos sobre la tesitura, nomenclatura y caligrafía musical presentada.	Interacción e involucramiento
		2. Los alumnos participan activamente, proponiendo ideas musicales sobre la marimba y el vibráfono, eligiendo de manera consensuada una de ellas para su aplicación en el proyecto final.	Interacción
	Semana 4	1. El docente muestra videos y partituras sobre el Xilófono, y los alumnos discuten entre ellos sobre la tesitura, nomenclatura y caligrafía musical presentada.	Interacción e involucramiento
		2. Los alumnos participan activamente, proponiendo ideas musicales sobre el xilófono, eligiendo de manera consensuada una de ellas para su aplicación en el proyecto final.	Interacción
Semana 5	1. El profesor hace un repaso de los temas abordados en el taller, reforzando los puntos principales para el logro en la realización del proyecto final.	Interacción e involucramiento	
EVALUACIÓN	Semana 2	1. Los alumnos intercambian comentarios sobre sus trabajos y el de sus compañeros.	Interacción
		2. Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros e intercambian sugerencias.	
	Semana 5	1. Los alumnos participan activamente con sus compañeros proponiendo ideas de mejora para el proyecto final, brindando recomendaciones a sus compañeros y realizando preguntas sobre los detalles de la entrega y grabación del video final.	Interacción e involucramiento

Fases del Aprendizaje Basado en Proyectos, semanas, actividades y elementos del trabajo colaborativo

En los siguientes párrafos, se analizarán las particularidades de los sujetos concurrentes.

Características de los sujetos participantes

Las personas concurrentes a esta investigación se diferencian en dos grupos: el docente del curso Instrumento Complementario 1 - percusión y los alumnos de la Concentración o carrera de Composición. Es preciso mencionar que el docente del curso asumió el rol central de investigador, realizando una reflexión sobre su propia docencia, si bien es cierto los alumnos participaron de la investigación realizando las actividades diseñadas en la planificación, es el docente del curso quien realizó el recojo de información mediante las técnicas e instrumentos seleccionadas. Durante el ciclo 2021-1, en el curso Instrumento Complementario 1 - percusión, de la Especialidad de Música, en el cual se matricularon 8 alumnos de la Concentración de Composición, se realizó la indagación, identificación del problema planteamiento de los objetivos, así como del diseño del proyecto de innovación. Es importante mencionar que, para la etapa correspondiente a la implementación del proyecto de innovación, el curso Instrumento Complementario 1-Percusión tuvo que ser adaptado a la modalidad de taller. Sin embargo, el taller mantuvo las mismas características del curso lo cual permitió mantener la línea de investigación de este trabajo.

En ese sentido, el nombre asignado al taller fue “Conociendo los instrumentos de Percusión de sonido determinado para composición de obras musicales”. Estuvo dirigido a alumnos de Composición de la Especialidad de Música. La cantidad de matriculados fueron 8 alumnos y se llevó a cabo del 25 de septiembre al 30 de octubre, durante el ciclo 2021-2. Las clases se dictaron un sábado por semana y la duración fue de dos horas cada sesión.

Es importante mencionar que el taller que se dictó, forma parte de la Especialidad de Música de la Facultad de Artes Escénicas.

Tabla 3.

Sujetos participantes en el proyecto de innovación

	ESPECIALIDAD DE MÚSICA
NOMBRE DEL CURSO	Taller “Conociendo los instrumentos de Percusión de sonido determinado para composición de obras musicales”

CURSO PRE-REQUISITO	Piano Complementario 2
CICLO ACADÉMICO	2021-2
DOCENTE PRINCIPAL	1
ALUMNOS	8
INICIO Y FIN	Sábado 25 de septiembre del 2021 al Sábado 30 de octubre de 2021
HORARIO REGULAR SINCRÓNICO	Sábados, dos horas (3pm-5pm)
HORARIO DE TRABAJO ASINCRÓNICO	Entre la semana-flexible
HORARIO DE EVALUACIÓN FINAL	Sábado 30 de octubre del 2021

3.3.2. Actuar

Figura 11.



Segunda fase: Actuar

De acuerdo a lo expuesto por Kemmis (1989), en este momento se procede con la aplicación del plan de acción diseñado anteriormente. Es decir, este es el momento en el cual se pondrá en marcha el proyecto de innovación a través de las tres fases del aprendizaje basado en proyectos, para fomentar el trabajo colaborativo. En ese sentido, se aplicarán las tareas de enseñanza diseñadas para cada una de las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos, buscando fomentar los dos elementos del trabajo colaborativo: la interacción y el involucramiento.

Según el autor estas actividades deben ser aplicadas siempre bajo una mirada reflexiva, controlada, fundamentada e informada. Es importante mencionar que durante la aplicación del proyecto de innovación se irán registrando datos que ayudarán a comprobar los objetivos propuestos para esta investigación.

Para ello se han utilizado procedimientos de recojo y análisis de evidencias con criterios de rigurosidad metodológica, que serán expuestos en el siguiente punto.

3.3.3. Observación

Figura 12.



Tercera fase: Observar

En este momento que corresponde a la fase de la observación, se utilizaron los instrumentos de recojo de información elegidos y que fueron diseñados de la siguiente manera.

3.3.3.1. Técnicas e instrumentos

Se eligió la técnica de Observación y dos instrumentos: Ficha de observación y Diario docente, así como la técnica de Encuesta con un instrumento: el Cuestionario. Se resolvió utilizar estos instrumentos tomando en cuenta la naturaleza cualitativa de la investigación. El primero se aplicó en las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos y el segundo en los alumnos al término del taller.

En la necesidad de obtener información confiable y recoger datos que ayuden a esta investigación, diversos autores estaban de acuerdo en que la observación, la entrevista, las notas de campo y el análisis de documentos eran las más indicadas.

“Será comprender cómo los sujetos experimentan, perciben, crean, modifican e interpretan la realidad educativa en la que se hallan inmersos. Observando a las personas en su contexto natural y diario, entrevistándolas y analizando sus relatos y documentos, se obtiene un conocimiento directo de la realidad educativa” (Latorre, Del Rincón y Arnal, citado en Zárate, 2016, p. 69)

El diario docente estuvo dirigido a reconocer y describir las tareas de enseñanza que se daban en cada fase del Aprendizaje Basado en Proyectos y poder ver de qué manera estas actividades fomentan el trabajo colaborativo, reflejados en sus dos elementos: la interacción y el involucramiento. Se anotaron únicamente las incidencias o hechos relevantes que sucedieron durante las sesiones sincrónicas, dejando de lado los comentarios o valoraciones personales. En el diario docente se colocaron aspectos como la fecha, el lugar de la observación, características del ambiente, los integrantes y la acción ocurrida.

La ficha de observación estuvo enfocada en identificar la presencia de los elementos del trabajo colaborativo como son: la interacción y el involucramiento en cada una de las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos. En ese sentido se desarrollaron actividades sincrónicas colaborativas que posteriormente pasaban a ser analizadas con la ficha. El diseño de estas fichas fue estructurado en base a las actividades.

Estos instrumentos son coherentes al problema y a los objetivos planteados en esta investigación porque como menciona Zárate (2016), la investigación acción es un tipo de metodología que se desarrolla in situ (p. 44), durante el desarrollo de las clases. Es por ello que la observación es la técnica que mejor se adecúa al recojo de información ya que, a través del diario docente y la ficha de observación, permite recoger incidentes y acciones inesperadas que aportan información relevante para la investigación.

Por otra parte, ya que las clases se han desarrollado bajo la modalidad virtual y teniendo en cuenta las actividades asincrónicas, se decidió por la técnica de la encuesta debido a que permite recoger información fuera de las sesiones asincrónicas. Para ello se diseñó y aplicó un cuestionario a los alumnos participantes. Latorre, (2007) menciona algunos beneficios sobre el uso de la técnica de la encuesta. Resalta la pertinencia de esta técnica debido a que

permite obtener información fundamental que no puede ser recogida a través de otras técnicas

Principios éticos

Es importante mencionar que cada uno de los instrumentos han pasado por la rigurosidad metodológica al ser revisados y validados por expertos. Así mismo, se informó a los alumnos sobre su participación en el trabajo de investigación, y se procedió con la aplicación del consentimiento informado. En este documento se les informó que todos los datos obtenidos en esta investigación serían utilizados únicamente en la investigación, garantizándoles el anonimato. De igual manera, el cuestionario fue aplicado con el consentimiento de los participantes.

3.3.3.2. Procedimientos de análisis de datos.

Se llevó a cabo una matriz de análisis, la cual permitió establecer una relación entre las actividades diseñadas para las sesiones, con respecto a las tres fases del Aprendizaje Basado en Proyectos y los elementos del trabajo colaborativo: la interacción y el involucramiento. Igualmente, esta matriz ayuda a enlazar las actividades de enseñanza con las técnicas e instrumentos que se utiliza para el recojo de información

Por otra parte, es importante manifestar que, observando la relación que existe entre las tres fases del Aprendizaje Basado en Proyectos y los dos elementos del trabajo colaborativo se llegó a establecer una sola categoría para los dos objetivos específicos. Esto fue muy importante para el procesamiento y análisis de los datos.

A Continuación, se presenta la matriz de análisis:

Tabla 4.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	FASES DEL ABP	SEMANAS	ACTIVIDADES	ELEMENTOS	TÉCNICA	INSTRUMENTOS	FUENTE
Analizar la aplicación del aprendizaje basado en proyectos para fomentar el trabajo colaborativo entre los alumnos de composición del curso instrumento complementario 1- percusión de una universidad privada de Lima Metropolitana.	Identificar los elementos del trabajo colaborativo durante las fases de planificación, aprendizaje activo y evaluación del proceso y del resultado correspondiente al aprendizaje basado en proyectos	Elementos del trabajo colaborativo en las fases del ABP	PLANIFICAR	Semana 1	1. El docente forma grupos de dos alumnos para que intercambien experiencias sobre sus conocimientos previos y motivaciones sobre el curso.	Interacción	Observación	Ficha de observación y diario docente	Docente principal
					2. El docente muestra un video de los proyectos pasados, explica las características del proyecto de composición final y recoge sus impresiones.	Involucramiento			
				Semana 2	3. Los alumnos se ponen de acuerdo en la elección de los instrumentos que desarrollarán cada uno, escuchan la opinión de sus compañeros, comparten la suya con respeto, utilizando argumentos objetivos basados en los temas trabajados en clase.	Interacción e involucramiento			
			PROCESO	Semana 2	1. El docente muestra videos y partituras sobre los Timbales, y los alumnos discuten entre ellos sobre la testura, nomenclatura y caligrafía musical presentada.	Interacción e involucramiento			
					2. Los alumnos comparten sus opiniones respecto a la composición grupal asignada en clase.	Interacción e involucramiento			
				Semana 3	1. El docente muestra videos y partituras sobre la marimba y vibráfono, y los alumnos discuten entre ellos sobre la testura, nomenclatura y caligrafía musical presentada.	Interacción e involucramiento			
	2. Los alumnos participan activamente, proponiendo ideas musicales sobre la marimba y el vibráfono, eligiendo de manera consensuada una de ellas para su aplicación en el proyecto final.				Interacción				
	Semana 4			1. El docente muestra videos y partituras sobre el Xilófono, y los alumnos discuten entre ellos sobre la testura, nomenclatura y caligrafía musical presentada.	Interacción e involucramiento				
	Semana 5			2. Los alumnos participan activamente, proponiendo ideas musicales sobre el xilófono, eligiendo de manera consensuada una de ellas para su aplicación en el proyecto final.	Interacción				
	Semana 5		1. El profesor hace un repaso de los temas abordados en el taller, reforzando los puntos principales para el logro en la realización del proyecto final.	Interacción e involucramiento					
	EVALUACIÓN		Semana 2	1. Los alumnos intercambian comentarios sobre sus trabajos y el de sus compañeros.	Interacción	Observación	Ficha de observación y diario docente	Docente principal	
				2. Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros e intercambian sugerencias.					
Semana 5		1. Los alumnos participan activamente con sus compañeros proponiendo ideas de mejora para el proyecto final, brindando recomendaciones a sus compañeros y realizando preguntas sobre los detalles de la entrega y grabación del video final.	Interacción e involucramiento						

Matriz de análisis

En primer lugar, se llevó a cabo una interpretación meticulosa de la información recogida en el diario docente y también en la ficha de observación. En cada uno de estos instrumentos se tomó en cuenta la fase que fue observada, la tarea de enseñanza que se desarrolló y los dos elementos del trabajo colaborativo. Para tener un análisis más detallado, cada actividad de enseñanza tuvo su propia ficha de observación.

Al finalizar el taller, se pasó un cuestionario por Google drive a los alumnos, para saber sus opiniones respecto a las actividades realizadas en cada sesión, en el que se reflejaban los dos elementos del trabajo colaborativo. Este cuestionario contenía 10 preguntas; 7 de las cuales estaban elaboradas en la escala de Likert y 3 eran preguntas abiertas.

La información contenida en estos instrumentos estuvo estructurado y organizado en relación a los objetivos de investigación.

En segundo lugar, se procedió a realizar la codificación que consistió en identificar las palabras, frases, hechos y respuestas que estuvieran relacionadas con los elementos de interacción e involucramiento del trabajo colaborativo.

En tercer lugar, se procedió a analizar qué elementos del trabajo colaborativo: la interacción y el involucramiento, se dieron en cada una de las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos. Este procedimiento fue fundamental para determinar qué actividades o tareas de enseñanza fomentan el desarrollo de los dos elementos del trabajo colaborativo. Así mismo fue sustancial este análisis, para identificar aquellas nuevas actividades que se daban y que no estaban necesariamente planificadas, pero que fueron necesarias agregar durante el proceso.

3.3.4. Reflexión

Figura 13.



Cuarta fase: Reflexionar

Este momento de reflexión, es la etapa final de la investigación acción y corresponde a la evaluación de todo lo realizado en las fases anteriores, en especial en la aplicación del plan de acción, en otras palabras en el **Actuar**, pero a la vez con todo lo realizado en la **Observación** y registrado en los instrumentos utilizados, de tal manera que de acuerdo a los resultados, se pueda mejorar, ya sea en ciclos posteriores si la investigación así lo ha requerido o en este caso en el curso propiamente. Latorre, (2007) menciona que “la reflexión no es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio” (p. 87).

Es importante tener en cuenta que, si los resultados no han sido los esperados, no es porque se haya fracasado en el trabajo de investigación, esto no es así. Es importante saber diferenciar lo que es la acción, pues esta no siempre logra sus propósitos, de lo que es investigación-acción, ya que mediante esta forma de trabajo se “puede demostrar el significado de una práctica para que otros puedan aprender de ella” (Latorre, 2007, p. 88).

Finalmente decir que esta es la etapa en la que la reflexión docente se debe dar, al ser motivo principal en la investigación-acción y que pretende generar una mirada en retrospectiva para mejorar la práctica docente (Lescano, 2020).



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el este capítulo se presentará los resultados del proceso de investigación de acuerdo a los datos recogidos por los instrumentos de diario docente, ficha de observación y cuestionario. En relación al problema de investigación y objetivos propuestos para este trabajo, se han identificado, por un lado, los elementos del trabajo colaborativo que se desarrollan en cada una de las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos. Por otro lado, se presentan las tareas de enseñanza de cada una de las fases del aprendizaje basado en proyectos que promueven el trabajo colaborativo desde sus dos elementos: la interacción y el involucramiento.

Para una mayor claridad se presentarán las cinco semanas del proyecto de innovación. En cada una de ellas se mostrarán las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos que han aplicado. Así mismo se explicarán las actividades que han fomentado el desarrollo de los elementos del trabajo colaborativo, fundamentada en los datos obtenidos de los instrumentos y en contraste con el marco teórico.

Por un lado, si bien la primera sesión se realizó en la plataforma Zoom, no era posible grabar la clase, es por ello que desde la segunda sesión se realizó en la plataforma de Google classroom.

Por otro lado, el taller inició con los ocho alumnos inscritos, pero a lo largo de las sesiones se retiraron dos, finalmente el total de participantes fueron seis. Los dos alumnos retirados manifestaron que no podían continuar con el taller debido a la carga lectiva.

Es importante aclarar que se identificó que la fase de Evaluación del método Aprendizaje Basado en Proyectos se encuentra ubicada dentro de las otras dos fases. Es decir, no se da en el orden propuesto por el autor: planificar, proceso (aprendizaje activo) y evaluación. Si bien las dos primeras fases sí se dan en un orden secuencial, las actividades de evaluación se encuentran ubicadas durante el desarrollo de todo el proyecto de innovación. Estos momentos de evaluación consistieron en la coevaluación, en la cual los alumnos revisaron los trabajos de sus compañeros e intercambiaron sugerencias; la evaluación del docente principal en base a los avances de los trabajos individuales y grupales; por último, la evaluación final del proceso realizada por un jurado experto.

Finalmente, es importante mencionar que el grupo de seis alumnos participantes no estaban completos en las clases sincrónicas. Los alumnos manifestaron esta ausencia debido a problemas de conexión o trabajos de la universidad que debían atender.

4.1.RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA PRIMERA SEMANA: FASE DE PLANIFICAR

Esta primera semana corresponde a la fase de Planificar. El docente inició la sesión desarrollando el elemento del trabajo colaborativo: involucramiento, presentando el proyecto de innovación a los alumnos, resaltando la naturaleza colaborativa, en ese sentido se resaltó la importancia de trabajar en grupo. Como menciona Arguedas, (2010), el involucramiento es generar la motivación del alumno con el tema desarrollado y el trabajo en grupo.

Se identificó que esta actividad diseñada no evidencia el logro de involucramiento como se esperaba se dé en un inicio. Esta afirmación se desprende de lo recogido en la ficha de observación (FO) y diario docente (DD).

FO 1: Los alumnos responden evidenciando sus dudas respecto al trabajo grupal presentado.

DD 1: Un alumno se mostró poco motivado con el trabajo grupal y comentó que en la mayoría de los casos, no todos los integrantes trabajan equitativamente.

En ese sentido, se puede afirmar que la actividad diseñada para fomentar el involucramiento en los alumnos no logró desarrollarse completamente ya que los participantes no llegaron a relacionarse adecuadamente con sus pares y mostraron una actitud poco receptiva. En ese sentido, Arguedas (2010) afirma que, para que se dé el involucramiento, es importante que los alumnos muestren una clara disposición hacia el aprendizaje mediante su participación activa y actitud asertiva hacia la institución educativa.

Se puede inferir que los alumnos de composición no tienen mucha experiencia previa trabajando colaborativamente.

En esta misma primera semana, el docente pidió que se presenten entre ellos, comenten sobre sus experiencias previas y manifiesten sus motivaciones para con el taller, con el fin de desarrollar el elemento interacción del trabajo colaborativo. Como refiere Johnson et al.

(1999), el aprendizaje a través de la interacción se genera mediante la participación de dos o más personas. Sin embargo, esto no es suficiente para que se logre el trabajo colaborativo. Es necesario que los integrantes del grupo intercambien e incorporen conocimientos.

Se identificó que esta actividad no produjo el elemento interacción entre los alumnos. Esto se muestra en la ficha de observación (FO) y diario docente (DD).

FO 2: Los alumnos comentan sus experiencias y motivaciones al profesor y no se produce el diálogo entre ellos.

DD 2: los alumnos se muestran atentos a la clase, pero socializan muy poco entre ellos.

De lo expuesto se puede concluir que el elemento interacción, no se dio como se pensaba. El tener las cámaras apagadas en el zoom no promovió una participación activa.

Tabla 5.

Semana 1: Fase Planificar

SEMANA 1	FASE	ACTIVIDADES	ELEMENTO	NIVEL DE LOGRO
	PLANIFICAR	1. El docente forma grupos de dos alumnos para que intercambien experiencias sobre sus conocimientos previos y motivaciones sobre el curso.	Interacción	No logrado
		2. El docente muestra un video de los proyectos pasados, explica las características del proyecto de composición final y recoge sus impresiones.	Involucramiento	No logrado
		3. Los alumnos evidencian su motivación con la presentación del proyecto final, a través de su participación y comentarios.	Involucramiento	No logrado

4.2.RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA SEGUNDA SEMANA: FASES DE PLANIFICAR, PROCESO Y EVALUACIÓN

En la segunda semana el docente realizó un diálogo entre los alumnos para que compartan sus opiniones y analicen sus avances. En esta actividad los alumnos realizaron una coevaluación en la cual intercambiaron sugerencias e ideas de mejora respecto al primer trabajo, con el fin de fomentar el elemento Interacción del trabajo colaborativo. Meyers y Jones, (1993), manifiestan al respecto que, para aprovechar las características propias de la interacción, es importante que los estudiantes reciban una retroalimentación de sus pares, la cual implica compartir ideas, saber resolver diferencias que se den sobre el trabajo, además de poder ayudar y apoyar a los demás en cuanto a los materiales y actividades.

Como se refleja en las fichas de observación (FO) y diario docente (DD), los alumnos mostraron un interés en contribuir en la mejora de los trabajos de sus compañeros y se mostraron receptivos a las sugerencias de sus pares. En ese sentido, esta actividad sí fomenta el elemento interacción.

FO 1: Los alumnos participan activamente interactuando entre ellos, intercambiando opiniones sobre sus avances y a la vez se evalúan buscando las mejoras para sus trabajos.

DD 1: Un alumno realiza sugerencias de mejora sobre el trabajo de su compañero y este último lo recibe asertivamente. Afirma que le gusta la idea rítmica propuesta y que la va a incorporar en su trabajo.

Como se evidencia en lo recogido en los instrumentos, a través de la coevaluación los alumnos lograron desarrollar el elemento de interacción. Como se explicó en el capítulo 1, en la indagación, los compositores son muy reservados al momento de compartir sus ideas y resistentes a cambiarlas. Sin embargo, las actividades de coevaluación que se implementaron en este proyecto de innovación y que estuvieron orientadas al logro de la interacción, consiguieron que los alumnos se comuniquen entre ellos de una manera constructiva ya que tuvieron que compartir opiniones sobre sus trabajos de composición a través de críticas constructivas para la mejora de sus aprendizajes.

En la siguiente actividad el docente puso un video sobre el primer instrumento de sonido determinado: Los timbales sinfónicos, luego de visualizarlos, los alumnos a petición del docente entablaron un diálogo en el que contrastaron e identificaron, con respeto y de manera alturada, las posibilidades sonoras de este instrumento, con la finalidad de llegar a un consenso y plasmarlo en el proyecto compositivo final. Guitert y Gimenez, (1997)

aluden que mediante la interacción que se da entre los integrantes de un equipo, una persona aprende más de lo que aprendería por sí sola, sobre todo cuando hay una correspondencia de respeto a sus diferencias y saben contrastar sus posturas en pro de generar un proceso de construcción de conocimientos.

Es por ello que se llegó a determinar que esta actividad sí provocó el elemento interacción del trabajo colaborativo como se demuestra en la siguiente ficha de observación (FO)

FO 2: Los alumnos escuchan con atención las críticas constructivas de sus pares y dialogan alturadamente utilizando argumentos objetivos sobre lo que iría mejor con respecto a la línea rítmica y las notas en las que estarían afinados los timbales sinfónicos en el proyecto final.

Esto se evidencia en la información recogida en el instrumento utilizado y se resalta como respetando las ideas y comparando sus diferencias, con un grado de respeto, los alumnos pudieron, no solo aprender juntos, sino trabajar colaborativamente, demostrando el logro del elemento de interacción.

Cabe mencionar que, a raíz de la visualización del video sobre los timbales, el docente propició un momento de comentarios y opiniones respecto a la composición grupal asignada en clase, con la finalidad de fomentar el Involucramiento. Los alumnos mostraron interés por el tema y motivación para desarrollar de manera grupal el instrumento visto. La actividad de retroalimentación que se implementó durante esta sesión fomentó que los alumnos eligieran, de forma democrática y por mutuo acuerdo, los instrumentos a trabajar con miras al proyecto final. Meyers y Jones, (1993) mencionan al respecto que la retroalimentación entre los integrantes del equipo es una buena forma de ejercer presión para provocar el involucramiento entre quienes se encuentren poco motivados para trabajar.

Este resultado se desprende de las fichas de observación (FO) y del cuestionario-pregunta cerrada (C PC), que demuestran como el elemento involucramiento del trabajo colaborativo se dio en las actividades diseñadas.

FO 3: Los alumnos realizan preguntas constructivas y proponen diferentes estrategias para desarrollar la escritura y la técnica de ejecución de los timbales sinfónicos en la composición final grupal.

C PC 3: ¿Qué tan motivado te sentiste al trabajar de manera grupal el proyecto final?

El resultado fue: 66,7% (muy motivado) y 33,3% (neutral).

De lo expuesto se puede asegurar que las actividades propuestas para esta semana sí provocaron el desarrollo de los dos elementos del trabajo colaborativo: Interacción e Involucramiento.

Tabla 6.

Semana 2: Fase Planificar, Proceso y Evaluación

SEMANA 2	FASE	ACTIVIDADES	ELEMENTO	NIVEL DE LOGRO
	PLANIFICAR, PROCESO Y EVALUACIÓN	1. El docente realiza un diálogo entre los alumnos, para que compartan sus dudas, consejos e ideas respecto al primer trabajo requerido.	Interacción	Logrado
		2. Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros e intercambian sugerencias.	Interacción	Logrado
		3. El docente muestra videos y partituras sobre los Timbales, y los alumnos discuten entre ellos sobre la tesitura, nomenclatura y caligrafía musical presentada.	Involucramiento	Logrado

4.3.RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA TERCERA SEMANA: FASES DE PROCESO Y EVALUACIÓN

En esta tercera semana se observó el logro parcial del elemento Involucramiento del trabajo colaborativo. El docente propició el trabajo grupal sincrónico en el cual los alumnos debían crear una línea melódica para la marimba con el fin de ser utilizada en la composición final. En ese sentido, la actividad propuesta por el docente involucraba la participación de todos los alumnos y un conocimiento previo sobre la armonía musical. Sin embargo, el logro del elemento Involucramiento no fue total debido a dos razones. En primer lugar, a los diferentes conocimientos previos que tenían los integrantes respecto a la armonía y, en segundo lugar, debido a que la ausencia de algunos participantes generaba cierta desmotivación.

Esto se desprende de lo encontrado en la ficha de observación (FO) y del diario docente (DD), así como de las respuestas por parte de los alumnos a las preguntas abiertas del cuestionario-pregunta abierta (C PA).

FO 1: Los alumnos se mostraron muy motivados con las actividades aplicadas al desarrollo de la marimba y el vibráfono. Sin embargo, un alumno manifiesta tener insuficiente conocimiento sobre la armonía musical, lo cual limita su participación y afecta su motivación.

DD 1: Durante el desarrollo del trabajo grupal, un alumno se retiró de la sesión aduciendo trabajos pendientes de la universidad. Esto generó un malestar en los integrantes que se quedaron.

C PA 4: “A veces al no estar todos completos en las reuniones no podíamos avanzar tanto el trabajo”.

C PA 4: ¿Qué dificultades encontraste al trabajar de manera grupal?

“Los horarios de cada compañero, la virtualidad, el nivel de formación como una leve barrera para la comprensión de algunos temas básicos”

Se puede evidenciar el logro parcial del involucramiento por parte de los alumnos, en esta semana.

Por otra parte, en lo que respecta al elemento interacción, este se produjo durante el debate que realizaron los alumnos luego de ver los videos y analizar las partituras sobre la marimba y el vibráfono. En ese sentido el docente intentó promover un debate entre ellos, resaltando que el trabajo grupal es tarea de todos, ya que esto implica tomar en cuenta las acciones y opiniones de todos con respeto, en busca de la mejora del proyecto de composición final. Esto permitió una participación y socialización activa. Para Salinas (2000), tener en cuenta la interacción entre los estudiantes es fundamental para la mejora de las propias relaciones sociales y no únicamente para el logro de las metas académicas.

Esto se puede comprobar por lo anotado en la ficha de observación (FO), el diario docente (DD) y de una pregunta abierta del cuestionario (C PA).

FO 2: Los alumnos elaboran la línea melódica principal (leitmotiv), melodías secundarias y tipos de acompañamiento rítmico-armónico para la marimba y el vibráfono de forma colaborativa, compartiendo sus ideas compositivas, opiniones y tomando decisiones, sobre las posibilidades sonoras del instrumento para aplicarlas por consenso en el proyecto de composición final.

DD 3: Los alumnos interactúan dando y recibiendo los puntos de vista e ideas de sus pares de manera respetuosa y utilizando argumentos objetivos basados en los temas trabajados en clase.

A1: *“Mejor que el timbal refuerce la armonía, para no sobrecargar la parte rítmica”*

A2: *“Yo te recomiendo que uses el arco del chelo para darle un efecto sonoro en el vibráfono”*

Durante la actividad asincrónica también se produjo la interacción. Los alumnos se reunieron virtualmente e interactuaron haciendo uso de diferentes herramientas digitales. Estas plataformas y herramientas permitieron a los alumnos tener una comunicación en tiempo real para compartir sus propuestas de mejoras, decisiones, enfocadas a un objetivo en común, el proyecto de composición final

C PA 8: ¿Qué aspectos consideras que beneficiaron la interacción entre tus compañeros en las actividades asincrónicas relacionadas a: ¿toma de decisiones, acuerdos, comunicación en el trabajo del proyecto final compositivo? ¿Por qué?

“Componer y escribir al mismo tiempo en el Flat.io hizo que podamos generar mejores decisiones en cuanto a ideas ya que podíamos escucharlas en el momento y modificar o añadir diferentes secciones de la pieza”

“El compartir de ideas y la comunicación constante a través del whatsapp”

Se puede concluir que el elemento interacción del trabajo colaborativo si se logró desarrollar en esta semana.

Tabla 7.

Semana 3: Fase Proceso y Evaluación

SEMANA 3	FASE	ACTIVIDADES	ELEMENTO	NIVEL DE LOGRO
	PROCESO Y EVALUACIÓN	1. El docente muestra videos y partituras sobre la marimba y el vibráfono, los alumnos discuten entre ellos la tesitura, nomenclatura y caligrafía musical presentada	Involucramiento	Parcialmente logrado
		2. Los alumnos presentan en clase ideas musicales, para la	Interacción	Logrado

		marimba y el vibráfono, seleccionando la más adecuada para la línea melódica en la elaboración del proyecto final.		
--	--	--	--	--

4.4.RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA CUARTA SEMANA: FASE DE PROCESO Y EVALUACIÓN

Las actividades desarrolladas en esta semana pertenecen a la fase de Proceso y evaluación del Aprendizaje Basado en Proyectos. En esta semana los estudiantes presentaron trabajos y asumieron un rol más protagónico al evaluar los avances de sus compañeros sobre el proyecto de composición final. Como menciona Galán (2017) el trabajo colaborativo, desde los elementos de interacción e involucramiento, están orientados a que los miembros que conforman un mismo equipo se puedan coevaluar responsablemente, compartiendo aportes, formas de pensar, conocimientos previos, de manera individual y grupal. Para ello, el docente debe generar los espacios y las actividades adecuadas para que los alumnos desarrollen todas estas tareas de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, tanto el involucramiento como la interacción se vieron beneficiados al recibir las críticas constructivas de sus pares. Los alumnos recibieron con apertura las recomendaciones realizadas por sus compañeros, de manera asertiva que estuvieron enfocadas en la mejora del proyecto compositivo final. Esto se demuestra en el diario docente (DD)

DD 1: Al evaluar el avance realizado por su compañero, un alumno le comentó que debería cambiar el matiz de piano a mezzoforte, en el xilófono, para que se destaque la línea melódica principal. El alumno argumentó que el sonido que quería obtener en el xilófono era un sonido suave pero que no tenía problemas en probar la dinámica que le estaban sugiriendo. Finalmente, bajo la sugerencia del docente los alumnos decidieron mantener el volumen suave del xilófono y bajarle la dinámica al vibráfono.

En relación a la actividad diseñada para fomentar el elemento de involucramiento que se explica a continuación, esta tuvo la misma característica que la anterior sesión. El docente compartió un video sobre el instrumento de percusión de sonido determinado: el xilófono. Seguidamente, analizaron entre ellos una partitura musical compuesta para el instrumento tratado. El docente mencionó a los alumnos incluir este instrumento en el proyecto compositivo final y generó un diálogo. Se pudo reconocer que los alumnos mostraron su motivación y su compromiso con el trabajo grupal, participando activamente, respondiendo

preguntas de sus compañeros, brindando propuestas de adaptación y tomando decisiones respecto a las ideas y recomendaciones que ellos mismos proponían, teniendo como fin, la mejora del proyecto de composición final.

Esto se refleja en la ficha de observación (FO) realizada para esta actividad y demuestra que el elemento involucramiento se logró dar.

FO 1: Los alumnos mostraron gran interés y motivación para incorporar el xilófono en la composición final a través de su participación activa proponiendo diversas ideas y recomendaciones sobre el uso de las técnicas de ejecución y posibilidades sonoras.

Cabe mencionar que el desarrollo del elemento involucramiento se vio un poco afectado debido a que dos alumnos, que estuvieron participando activamente con el grupo, se retiraron de la sesión minutos antes de que terminara. Esto causó un malestar en los integrantes que permanecieron hasta el final y lo tomaron como una falta de compromiso con el desarrollo del proyecto, como se puede ver en el diario docente (DD).

DD 1: Minutos antes de terminar la sesión, dos alumnos se retiraron debido a trabajos pendientes de los cursos regulares de la universidad. Esto molestó a sus compañeros y uno de ellos manifestó que deberían saber repartir mejor sus tiempos, ya que perjudican el avance de todo el grupo. Esta situación generó que la motivación en el grupo se vea afectada.

Con el fin de fomentar el elemento Interacción del trabajo colaborativo, se realizó una actividad en la cual los alumnos compartieron sus opiniones y escucharon la de sus pares con respeto, utilizando argumentos objetivos basados en las posibilidades instrumentales del xilófono. Los alumnos propusieron ideas musicales y eligieron de manera consensuada una de ellas para su aplicación en el proyecto de composición final. Así mismo, se acordó que en la próxima reunión asincrónica terminarían de realizar las mejoras con la participación de todos.

Es importante mencionar que, se pudo notar un poco de resistencia e imposición de ideas, pero fue superado entre ellos de manera empática y consensuada. En ese sentido Slavin (1995), resalta la importancia del trabajo colaborativo ya que fortalece las capacidades para la convivencia en sociedad, las habilidades blandas. Es decir, el saber escuchar los diferentes puntos de vista, saber comunicar nuestros puntos de vista, ser empáticos con las

personas que nos rodean y solidarios; pensando en la mejora del entorno y no únicamente en la individual.

Por lo referido líneas arriba, el elemento Interacción se logró dar, como se puede observar en la ficha de observación (FO) y en el diario docente (DD).

FO 2: Se observa una participación activa y colaborativa identificando las fortalezas y debilidades de cada una de las propuestas de los integrantes, sobre las posibilidades sonoras del xilófono. Finalmente, bajo consenso el grupo escoge la que más aporte al logro del proyecto de composición final.

DD 2: Un alumno manifestó categóricamente que su propuesta melódica para el xilófono era la más apropiada. Sin embargo, los otros integrantes no estaban de acuerdo y expusieron sus razones basadas en argumentos objetivos conservando el respeto entre ellos. Luego de escuchar los argumentos de sus compañeros, concluyó en respetar la decisión del grupo.

Durante esta semana, en las actividades diseñadas para los momentos asincrónicos, el logro de los dos elementos del trabajo colaborativo, involucramiento e interacción, se vieron beneficiados de manera parcial.

Por un lado, algunos de los participantes no pudieron estar presentes en las reuniones que habían acordado debido a diferentes motivos. Los principales fueron la carga horaria de los cursos regulares de la universidad y la conexión a internet. Esto generó un retraso en el avance del trabajo grupal. Si bien la motivación del grupo se vio un poco afectada, los alumnos presentes lograron trabajar colaborativamente y avanzar con el proyecto.

Esto se refleja en el cuestionario en una pregunta abierta (C PA).

C PA 4: ¿Qué dificultades encontraste al trabajar de manera grupal?

“Era difícil organizarse y algunas personas hacían menos que otras. Además, lo hacían tarde o a último minuto y afectaba en el producto final”.

“A veces, al no estar todos completos en las reuniones, no podíamos avanzar (como queríamos) el trabajo”

“La disponibilidad en cuanto al tiempo de mis compañeros. Todos estábamos ocupados en otros asuntos y tuvimos poco tiempo para desarrollar el trabajo”

Como conclusión de lo recogido correspondiente a la semana cuatro, se puede evidenciar que los dos elementos del trabajo colaborativo, el involucramiento y la interacción, se lograron desarrollar en la semana cuatro. Durante los momentos asincrónicos se desarrollaron de manera parcial, mientras que en los momentos sincrónicos se beneficiaron de una mejor manera. También se pudo notar que, a pesar de que en un inicio uno de los integrantes quiso imponer una de sus ideas, finalmente gracias a la interacción con sus compañeros, pudo llegar a un acuerdo en beneficio del objetivo grupal.

Tabla 8.

Semana 4: Fase Proceso y Evaluación

SEMANA 4	FASE	ACTIVIDADES	ELEMENTO	NIVEL DE LOGRO
	PROCESO Y EVALUACIÓN	1. El docente muestra videos y partituras sobre el xilófono, y los alumnos discuten entre ellos la tesitura, nomenclatura y caligrafía musical presentada.	Involucramiento	Logrado
		2. Los alumnos identifican y discuten entre ellos las posibilidades sonoras del xilófono en la elaboración del proyecto final.	Interacción	Logrado
		3. Los alumnos presentan en clase ideas musicales sobre cómo utilizar el xilófono, seleccionando la más adecuada para la construcción de la línea melódica en la elaboración del proyecto final.	Interacción	Logrado

4.5.RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA QUINTA SEMANA: FASE DE PROCESO, EVALUACIÓN

En esta semana, previa a la semana de la presentación y entrega del proyecto de composición final para su evaluación por el jurado, en lo que respecta a la fase de proceso, las actividades diseñadas se encaminaron a seguir fomentando en los alumnos, los dos elementos del trabajo colaborativo: el involucramiento y la interacción.

En la sesión, el docente realizó un repaso de los temas desarrollados en las sesiones anteriores, con la finalidad de reforzar algunos puntos principales para la consecución del proyecto final, luego de esto los alumnos participaron entre ellos proponiendo ideas de

mejora para la composición final, brindando recomendaciones a sus compañeros y acordando los detalles de entrega y la grabación del video grupal. En esta actividad de refuerzo los alumnos evidenciaron el logro del elemento Interacción, participando activamente.

Por lo expuesto anteriormente y como lo demuestra la ficha de observación (FO) y diario docente (DD), la Interacción se llegó a dar.

FO 1: Los alumnos con mayor experiencia ayudan a sus compañeros con menor expertise a finalizar el proyecto, mejorando los puntos débiles de la composición. Para ello, los alumnos con mayor experiencia hacen escuchar a los compañeros el resultado de los cambios realizados para que caigan en cuenta de los aspectos de mejora.

DD 1: Los alumnos decidieron los roles para la entrega final de composición. Entre todos compartieron sus experiencias previas en cuanto a edición audiovisual y programas de notación musical. Finalmente, una alumna manifestó su disposición para la edición del video grupal y un alumno la edición de la partitura y audio. Estas decisiones se dieron por consenso entre los alumnos.

Se puede de esta manera evidenciar, como mediante la toma de decisiones, el respeto, el intercambio de ideas, se produce la Interacción en los alumnos del presente taller.

En esta semana, también se identificó el elemento involucramiento mediante la presentación de dos videos y su posterior discusión. El primero referente a un ensamble de percusión, en la que un grupo de estudiantes tocan utilizando utensilios domésticos, (cucharas, tenedores, cuchillos), y el segundo un concierto solista para timbales sinfónicos con orquesta sinfónica, en el que pudieron observar las diferentes posibilidades sonoras para el instrumento. Esto despertó curiosidad y motivación en los alumnos, incorporando algunas ideas de lo visto, en el proyecto final. La posterior discusión fomentó el involucramiento y se identificó un mayor compromiso con la composición final.

Estas actividades propuestas por el docente y realizadas por los alumnos, evidencian en el diario docente (DD) el logro del elemento Involucramiento del trabajo colaborativo.

DD 2: Un alumno se identificó con lo visto en el video y comentó que, alguna vez cuando quería aprender a tocar batería, cogió unos tapers y tapas de ollas. Esto motivó a que su familia le compre una batería electrónica y que posteriormente elija estudiar música.

DD 3: Al finalizar el video de los timbales, los alumnos reaccionaron positivamente y hubo diversos comentarios. Un alumno manifestó que era una obra de mucho virtuosismo y esto le causó una gran impresión. Otro comentó que se notaba que el solista conocía cómo manejar los pedales, porque se escuchaba los cambios de nota. Un último alumno dijo que le había causado risa ver al solista moverse de un lado a otro y cómo cambiaba de baquetas para sacar un color sonoro diferente al timbal.

Un aspecto importante que se dio en esta semana fue el desarrollo de un tema adicional que se encontraba fuera del silabo del taller. Las actividades diseñadas para este tema beneficiaron el elemento del involucramiento. El docente trató de manera resumida sobre la heterometría y la irregularidad rítmica, para coadyuvar en la creatividad de los integrantes y lo apliquen en el proyecto final. Esto despertó el interés y motivó al grupo de manera positiva y se refleja en el diario docente (DD).

DD 4: Los alumnos se vieron motivados con este tema por su variedad y complejidad rítmica irregular. Todos los alumnos presentes participaron activamente, utilizando la percusión corporal y con la cámara encendida. Propusieron figuras rítmicas heterométricas para incluirlas en los instrumentos de percusión de sonido indeterminados.

En la segunda parte de la sesión de la quinta semana, las actividades diseñadas fomentaron ambos elementos del trabajo colaborativo, la interacción y el involucramiento. El docente propuso que los alumnos trabajen de manera colaborativa el proyecto de composición final. Para ello una alumna compartió por Google meet el score de la partitura del Octeto para ensamble de percusión que habían avanzado de manera asincrónica y todos participaron activamente, de forma colaborativa, aportando ideas, corrigiendo detalles de armonía y escritura, consensuando cambios para la mejora del proyecto final. Se pudo notar, que los alumnos con mayor experiencia previa mostraban una buena disposición al ayudar a sus pares. Esto provocó una mayor motivación y compromiso entre todos los integrantes del grupo. Es importante mencionar que durante todas estas actividades el docente cumplió un rol de facilitador, brindando retroalimentación en el momento adecuado, motivándolos a que ellos de manera consensuada tomen decisiones en beneficio del grupo, empoderándose para que sean protagonistas de su propio aprendizaje. Kaner et al. (2007)

Esta actividad refleja el logro de los dos elementos del trabajo colaborativo tanto la interacción y el involucramiento como se puede observar en la ficha de observación (FO), diario docente (DD).

FO 2: Los alumnos absuelven las preguntas de sus pares y hacen sus propuestas de mejora, aportando ideas y consejos para la mejora del proyecto final.

FO 3: El docente realiza observaciones al trabajo final. Los alumnos discuten entre ellos estas sugerencias realizadas por el docente y deciden si los aspectos de mejora deben ser incluidos o no en el proyecto final.

DD 5: La alumna que realizó la partitura para el vibráfono, recibió la retroalimentación de sus compañeros ya que el aspecto armónico debía ser más coherente con el resto del trabajo compositivo. Ella recibió de manera asertiva las sugerencias de sus compañeros y además evidenció su emoción y motivación al escuchar el resultado de lo corregido.

DD 6: Los alumnos evidencian un interés por ayudar a los que tienen menos experiencia. Un alumno manifestó que, si uno de los compañeros no entendía bien, estaba dispuesto a ayudarlo.

Con respecto a la evaluación del proceso, las actividades realizadas lograron fomentar el elemento interacción. Estas se reflejaron en las correcciones y sugerencias que se dieron los alumnos respecto a sus trabajos, aceptando con asertividad los comentarios en pro de presentar un buen proyecto compositivo final. Esto fue una coevaluación que generó una interacción entre los integrantes, pues aceptaron las sugerencias que se hacían de manera respetuosa y asertiva.

Esto se comprueba en el diario docente (DD) que se muestra a continuación.

DD 8: Luego de recibir las sugerencias y realizar las correcciones de la parte rítmica, melódica y armónica, los alumnos escucharon el resultado a través del programa Flat.io. Los alumnos manifestaron su satisfacción y motivación con frases como: “me gusta”, “está más chévere”, “suena bien”.

Esto permite ver el logro del elemento interacción y cómo se está desarrollando la competencia del trabajo colaborativo en los alumnos de composición.

Teniendo en cuenta que la interacción se refleja a través de la participación activa, intercambio de opiniones y toma de decisiones en conjunto, teniendo como base el respeto;

y que el involucramiento se reconoce a través de la motivación, el compromiso por propia voluntad al trabajar con sus compañeros y el interés que le genera el tema del curso, se puede concluir que los dos elementos del trabajo colaborativo se lograron dar en esta semana.

Durante la última parte de la semana cinco, se decidió programar una sesión adicional de refuerzo. Esta decisión fue tomada en consenso con los alumnos, debido a que era necesario reforzar algunos aspectos importantes para culminar correctamente el proyecto de composición final. El requisito que se estableció para poder realizar esta sesión adicional, fue que todos estén presentes en la sesión, sin excepción alguna.

Tabla 9.

Semana 5: Fase Proceso y Evaluación

SEMANA 5	FASE	ACTIVIDADES	ELEMENTO	NIVEL DE LOGRO
	PROCESO Y EVALUACIÓN	1. El profesor hace un repaso de los temas abordados en el taller, reforzando los puntos principales y generando un diálogo entre los alumnos.	Involucramiento e interacción	Logrado
		2. Los alumnos participan activamente con sus compañeros proponiendo ideas de mejora para el proyecto final.	Involucramiento e Interacción	Logrado
		3. Los alumnos toman decisiones de aceptación o no sobre las mejoras realizadas por el docente y sobre sus propias correcciones.	Involucramiento e Interacción	Logrado

SESIÓN ADICIONAL DE REFUERZO

En esta sesión, siempre tomando como premisa el seguir fomentando los elementos del trabajo colaborativo: la interacción y el involucramiento, se desarrolló con la presencia de todos los integrantes.

En esta sesión de refuerzo, al igual que en la semana cinco, ambos elementos del trabajo colaborativo se vieron beneficiados. Los alumnos trabajaron colaborativamente y comprometidos con el objetivo grupal, para concluir con los detalles finales. Nuevamente una alumna compartió por Google meet el programa de Flat.io, todos participaron dando

sus sugerencias y mejorando lo trabajado. Se originó una participación activa entre ellos, mediante sus comentarios, sugerencias, toma de decisiones, ayudando a los compañeros a concretar sus ideas. En esta sesión se pudo observar un compromiso de parte de los alumnos por obtener un buen resultado y el desarrollo de su creatividad. El docente tuvo un rol de facilitador, motivador y guía, retroalimentando en los momentos indicados.

En este sentido se pudo reconocer e identificar una mayor interacción e involucramiento de parte de los alumnos y esto se muestra en el diario docente (DD) y el cuestionario basado en la escala de Likert, en sus preguntas abiertas y cerradas (C PA) y (C PC).

DD 5: Un alumno mostró su partitura con sus ideas particulares del instrumento elegido respecto a la composición final y manifestó su apertura a la opinión de sus compañeros. Comentó que estaba dispuesto a cambiar algunas partes de su propuesta por las sugerencias de sus compañeros.

DD 6: Otro alumno se disculpó con sus compañeros por las inasistencias a las reuniones programadas. Manifestó que había revisado los videos grabados de todas las sesiones y que venía a aportar con la mejor disposición.

C PC 5: ¿Qué tan importante consideras que fue trabajar colaborativamente en el presente taller?

Muy importante = 66.7%

Importante = 16.7%

Poco importante = 16.7%

C PA 8: ¿Qué actividades grupales consideras que beneficiaron la participación: ¿toma de decisiones, acuerdos, comunicación en el trabajo del proyecto final? ¿Por qué?

“Componer y escribir todos al mismo tiempo en el flat.io hizo que podamos generar mejores decisiones en cuanto a ideas, ya que podíamos escucharlas en el momento y modificar o añadir diferentes secciones de la pieza.

Por las evidencias mostradas en los instrumentos utilizados, se puede concluir que los elementos del trabajo colaborativo, Interacción e Involucramiento, se lograron desarrollar en la sesión de refuerzo, importante para las conclusiones finales.

Es preciso mencionar que, en esta sesión de refuerzo, los alumnos confirmaron quiénes se iban a encargar de subir la partitura final/score del proyecto compositivo que consistió en el Octeto para ensamble de percusión y el audio en MIDI; así como el video grupal en el que participan todos los integrantes del taller, tocando el instrumento trabajado por cada uno y que corresponde a la composición final.

Tabla 10.

Semana de refuerzo:

Fase Proceso y Evaluación

SEMANA DE REFUERZO	FASE	ACTIVIDADES	ELEMENTO	NIVEL DE LOGRO
	PROCESO Y EVALUACIÓN	1. El docente retroalimenta sobre los avances del proyecto final y genera una retroalimentación entre los alumnos, sobre sus avances.	Involucramiento	Logrado
		2. Los alumnos participan activamente con sus compañeros proponiendo ideas de mejora para el proyecto final.	Interacción	Logrado

4.6.SEXTA SEMANA: EVALUACIÓN

Esta semana es exclusivamente de evaluación del proceso por parte del docente investigador y la evaluación del jurado sobre el proyecto compositivo final realizado por los alumnos del taller. Los integrantes del jurado, docentes de la concentración de composición, asignan una calificación sumativa dentro de la escala vigesimal y proporcionan un feedback a los alumnos, con el fin de brindar algunas recomendaciones que les servirán al grupo, tanto desde el aspecto compositivo, como también del trabajo colaborativo realizado. Asimismo, se pretende seguir motivándolos en su proceso de aprendizaje. De la misma manera dan sus apreciaciones y recomendaciones de mejora al docente principal.

En esta semana, cabe resaltar que los estudiantes no participan de una sesión sincrónica, por lo que no hay una interacción directa entre ellos y el jurado.

Tabla 11.

Semana 6: Evaluación

SEMANA 6	FASE	ACTIVIDADES
	EVALUACIÓN	1. Evaluación del proyecto compositivo final por el jurado.
		2. Evaluación del docente, respecto al proceso realizado y que será explicado en el capítulo 5.

FEEDBACK DE LA EVALUACIÓN

El docente principal, programó un día fuera del cronograma del taller, para compartir con los alumnos sus notas y las recomendaciones de parte de los profesores del jurado. Se les comunicó a los alumnos que el resultado fue positivo y que los profesores del jurado habían manifestado su sorpresa por lo obtenido en el presente taller, más aun tomando en cuenta las características particulares de los alumnos de composición, valorando el trabajo colaborativo y la participación activa de cada uno de ellos. Felicitando al docente del taller por el resultado obtenido.

Los alumnos por su parte se mostraron receptivos y asertivos a las recomendaciones brindadas por el jurado. Manifestaron su inquietud por la rectitud con la forma en que iban a ser calificados por sus profesores de composición, integrantes del jurado. Esta inquietud fue una fuente de motivación para trabajar cada detalle de la composición final.

Por otro lado, los estudiantes comentaron que el poco tiempo en que se desarrolló el taller aunado a su carga horaria académica, fue un reto que tuvieron que superar para lograr los objetivos propuestos.

La organización y análisis de los datos recogidos durante el desarrollo de la innovación, demuestran los logros en relación a los dos elementos del trabajo colaborativo: Interacción e Involucramiento, que se esperaban alcanzar en las tres fases del método de Aprendizaje Basado en Proyectos. Todos estos aspectos serán tomados en cuenta en el capítulo V, en el que se realiza una reflexión general y se muestran las conclusiones sobre la base de todo lo analizado anteriormente. Así mismo se señalan algunas sugerencias, así como recomendaciones de mejora para una próxima implementación.

CAPÍTULO V: BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En este capítulo se realiza un balance en base a los resultados obtenidos en el análisis documental y el análisis de datos, expuestos en esta investigación a través de una mirada reflexiva del docente investigador, sobre la aplicación del método Aprendizaje Basado en Proyectos en sus tres fases: Planificación, Proceso (aprendizaje activo) y evaluación, y como este a través de tareas de enseñanza y mediante una secuencia didáctica fomentan el logro de los dos elementos del trabajo colaborativo como son la Interacción y el Involucramiento. Se pretende con esta reflexión considerar propuestas, así como cambios favorables que coadyuven a la mejora del quehacer docente y que ocasionen un “cambio efectivo a través de la acción comprometida para instaurar transformaciones sustantivas en la práctica a nivel de grupos o instituciones” (Jacob en Zárata, 2016, p. 43).

En primer lugar, se señalan las conclusiones que se dan en relación a la pregunta de investigación ¿De qué manera la aplicación de estrategias metodológicas de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fomenta el trabajo colaborativo en los estudiantes de composición en el curso de Instrumento complementario 1- Percusión de la Especialidad de Música de una universidad privada de Lima?

En segundo lugar, se describen las reflexiones sobre la innovación realizada. Es en este punto, donde el docente investigador muestra aquellos aspectos importantes que pudo observar durante el proceso de la innovación, así como algún evento que se dio durante el desarrollo del proyecto y que condujeron al docente a realizar cambios para la mejora de su práctica y consecuentemente en el aprendizaje de sus alumnos.

Para concluir, se presentan las recomendaciones, estas estarán dirigidas a tener presente aquellos aspectos que han significado una dificultad y que no pudieron resolverse de manera adecuada. En tal sentido, los consejos que se den en este apartado, tienen como fin, seguir mejorando el proyecto de innovación y por consiguiente tenerlo presente para una próxima implementación.

5.1.CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS

Antes de presentar las conclusiones, me parece importante mencionar que, si bien es cierto la universidad asumió el reto de apoyar al docente investigador con el taller y a la vez le dio la plataforma zoom para poder dictar las clases, se produjo un inconveniente y este fue

no poder grabar las sesiones en la plataforma PAIDEIA, plataforma oficial de la universidad, por lo cual a partir de la segunda sesión se tuvo que recurrir a la plataforma de Google classroom, en la que sí se podía grabar las sesiones, importante para las retroalimentaciones de los alumnos.

Es importante señalar que el presente taller estaba dirigido a los alumnos de la concentración de composición, pero al tener un reducido quórum, se permitió que se inscriban alumnos de otras especialidades, es por ello que en un comienzo fueron 8 los alumnos inscritos, pero por razones de carga horaria se retiraron dos, quedando 5 alumnos de composición y una alumna de la concentración de ejecución musical, siendo al final 6 los que continuaron en el taller.

Esto definitivamente hizo que se adecuara el trabajo de innovación al grupo real, quienes, a pesar de ser un grupo heterogéneo, tenían las características descritas en el primer capítulo en la indagación que se realizó a los alumnos de composición y a los profesores de la carrera de composición y que posteriormente definió el problema a resolver, y que dio paso a la presente innovación.

También se debe mencionar que los diferentes horarios que tenían los alumnos con respecto a los cursos obligatorios de la universidad, dificultaron en cierta medida el trabajo grupal en el taller, aun así, se debe reconocer las ganas por parte de los alumnos, por realizar el trabajo con miras a presentar una buena composición.

El reconocer mediante la indagación de los saberes previos de los alumnos, diferencias de conocimientos con respecto a los temas que se verían y que serían de importancia para la elaboración del proyecto compositivo final, obligó al docente a realizar en la primera sesión una explicación amplia, con ayuda audio visual y partituras, con la finalidad de emparejar los conocimientos entre los alumnos y pueda darse de manera más fluida la implementación de la innovación.

Cabe mencionar que en la primera fase planificar, los alumnos trabajan un primer ejercicio de manera individual, de manera asincrónica y lo suben a sus portafolios elaborados por el profesor para cada uno de ellos. Recién en las fases de proceso y evaluación, se empezaron a realizar las actividades colaborativas.

A continuación, se presentan las conclusiones tomando como base todo lo analizado en el capítulo anterior y considerando los objetivos de investigación, los cuales buscan

identificar y reconocer las tareas de enseñanza de cada fase del Aprendizaje Basado en Proyectos que fomentan el trabajo colaborativo desde sus dos elementos de interacción e involucramiento.

- Se puede afirmar que, mediante las actividades o tareas de enseñanza realizadas durante las tres fases del Aprendizaje Basado en Proyectos se logra fomentar los dos elementos del trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Concentración (carrera) de Composición. Las tareas de enseñanza aplicadas durante todas las fases del ABP fomentaron la interacción a través de un constante intercambio de opiniones entre los participantes y toma de decisiones entre ellos para el logro y beneficio del grupo. Asimismo, estas actividades de enseñanza también lograron mantener una gran motivación entre los participantes hacia el trabajo asignado durante las semanas del proyecto de innovación. De esta manera se fomentó el involucramiento.
- Si bien inicialmente las actividades propuestas en la fase de planificar no favorecieron el logro de los dos elementos del trabajo colaborativo, la interacción y el involucramiento, estos se dieron gradualmente durante el avance del proyecto. En la primera semana, durante la fase de planificar, las actividades estuvieron orientadas a formar grupos de parejas para que intercambien experiencias sobre sus conocimientos previos, motivaciones sobre el curso y sus opiniones respecto a trabajar de manera colaborativa. El no tener conocimientos respecto a los temas que se tratarían en el taller, por parte de algunos alumnos, afectaron la participación entre ellos. Por otra parte, no tener una buena conexión de internet y atender trabajos propios de la universidad, se reflejó en la ausencia de algunos de los integrantes en esta primera sesión. Durante la segunda semana, en la fase de Planificar, sí se lograron los dos elementos del trabajo colaborativo, gracias a que las actividades estuvieron diseñadas para que los estudiantes se sintieran motivados a tomar decisiones de manera consensuada, respecto a qué instrumento debía trabajar cada uno de los estudiantes.
- Durante la semana dos y semana cinco, las fases de Proceso y Evaluación se dieron de manera simultánea. A diferencia de la fase Planificar, durante estas semanas los estudiantes lograron desarrollar adecuadamente todas las actividades propuestas para el logro de cada uno de los elementos del trabajo colaborativo, interacción e involucramiento. Por medio de la observación y la retroalimentación docente, los alumnos lograron identificar y analizar aspectos de mejora en sus composiciones y la

de sus compañeros, para incorporarlo al proyecto compositivo final, esto les permitió darse cuenta de la importancia de trabajar colaborativamente y esto se manifiesta en sus reflexiones que cada semana subieron a la carpeta de drive, sobre sus avances trabajados de forma asincrónicas. Por otro lado, la retroalimentación que se dio entre ellos, condujo a los integrantes del grupo a escuchar las opiniones, sugerencias, ideas de mejora de sus pares, consensuar, todo esto, siempre con la guía y asesoramiento del docente. Esto generó momentos en los cuales los integrantes interactuaron entre ellos de manera activa y sobre la base de la retroalimentación recibida.

- El rol del docente fue principalmente el de asesor-guía mientras que el del estudiante fue el de ayudar a sus pares a aprender y reforzar los contenidos del taller. El docente provocó un dialogo entre los alumnos, en el cual cada uno debía proponer sus ideas musicales respecto a los instrumentos trabajados y de esta manera componer juntos la línea melódica, línea rítmica, matices y texturas del proyecto compositivo final. Por su parte, los estudiantes que tenían más conocimientos de percusión ayudaron a sus compañeros que no habían tenido práctica componiendo y que desconocían la parte teórica de la armonía musical.
- Fue necesario realizar una sesión de refuerzo en la sexta semana. Las actividades realizadas prosiguieron en las fases de proceso y evaluación del ABP y se puede concluir que favorecieron al logro de los dos elementos del trabajo colaborativo: la interacción y el involucramiento. Esta sesión de refuerzo se realizó al final del taller y fuera del horario de clases. Es importante mencionar que esta sesión se realizó a las 10pm y todos los alumnos estuvieron presente. Las actividades se encaminaron a identificar sus errores, reforzar los aciertos, corregirse entre ellos, mejorar el proyecto final, esta sesión de refuerzo y estas actividades de naturaleza grupal contribuyeron a que los alumnos alcanzaran una mayor comprensión de la escritura, tesitura, nomenclatura, con respecto a los instrumentos de percusión de sonido determinado y a compartir conocimientos entre ellos, generando un intercambio de saberes previos logrando un enriquecimiento mutuo.
- En cada semana, las actividades desarrolladas por los alumnos se basaron en la reflexión crítica, sobre su propio proceso de aprendizaje y la síntesis de los aspectos más relevantes aprendidos durante el proceso, del mismo modo considerar el trabajo de sus compañeros. Cabe precisar que los alumnos tenían un portafolio en el que subían sus avances semanales, así como sus reflexiones sobre lo trabajado y sus videos personales ejecutando en el instrumento elegido sus avances, la retroalimentación del

profesor se realizó en forma constante, tanto a través del portafolio como sincrónicamente.

- La fase de evaluación del método de Aprendizaje Basado en Proyectos se realizó de manera permanente en cada semana y durante las tres fases. Las tareas de enseñanza diseñadas para la evaluación fomentaron los dos elementos del trabajo colaborativo. Esto permitió momentos de evaluación, coevaluación, retroalimentación, asesorías y todas aquellas actividades que conllevan a monitorear la buena marcha del trabajo durante toda la puesta en acción del proyecto de innovación. De igual manera, se evaluaron los avances asincrónicos de los alumnos, así como sus reflexiones de sus procesos subidos a las carpetas respectivas de sus portafolios electrónicos.
- Una problemática constante que surgió y que se fue solucionando durante el desarrollo del proyecto fue la diferente carga horaria de los estudiantes. En un principio, esta no favoreció que fluya el trabajo grupal. Esto provocó que los alumnos trabajen en la sesión sincrónica de manera colaborativa, tomando en cuenta sus instrumentos previamente elegidos e identificando sus errores, corrigiendo entre ellos los puntos débiles; aun cuando se veía en ellos motivación sobre el instrumento que tocaba desarrollar, la ausencia de algunos alumnos producía un malestar en el grupo.
- A pesar de las ausencias de algunos alumnos en las reuniones asincrónicas acordadas por ellos y teniendo en cuenta el retiro de dos de los ocho alumnos inscritos por la carga horaria que tenían, los alumnos presentes evidenciaron su compromiso por cumplir con las actividades.

5.2. REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN REALIZADA Y LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Durante la puesta en acción del proyecto de innovación el docente investigador de la presente tesis reconoció algunos momentos que lo llevaron a la reflexión y mejora de su práctica docente. Algunos de estos momentos se originaron como consecuencia de las actividades diseñadas para esta innovación o por algo que pasó fuera de lo planificado y que suponía una acción inmediata. Las reflexiones que a continuación se presentan, toman como base cuatro aspectos: las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), los medios tecnológicos empleados durante el proyecto, el rol docente durante la implementación de las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos y la importancia de la

interacción y el involucramiento en el desarrollo de la competencia del trabajo colaborativo.

En lo que respecta al primer aspecto, las características propias de cada una de las fases del ABP fomentaron la motivación de los alumnos participantes. Es decir, más allá de ser una buena estrategia metodológica para desarrollar el trabajo colaborativo u otra competencia, el ABP promueve la motivación en los alumnos, en cada una de las actividades que se apliquen. Las tres fases planificar, proceso (aprendizaje activo) y evaluación, del Aprendizaje Basado en Proyectos, provocó en los alumnos motivación y compromiso, así como una participación activa mediante el diálogo, el respeto y consenso entre ellos, todo esto enfocado en trabajar colaborativamente el proyecto compositivo final, que era la presentación en partitura, video y audio de un Octeto para ensamble de Percusión.

Las actividades desarrolladas en la primera fase planificar del Aprendizaje Basado en Proyectos trataron de fomentar el logro de los dos elementos del trabajo colaborativo, la interacción y el involucramiento. Esto no llegó a darse debido a que algunos se sentían más cómodos trabajando con la cámara apagada y a problemas con la conexión a internet. Es por ello que en esta primera fase se hizo difícil generar una comunicación fluida entre los participantes.

Algunos alumnos no tenían los conocimientos previos necesarios para el desarrollo del proyecto de innovación. Es por ello que se dio una clase magistral sobre los instrumentos de percusión de sonido indeterminado, con ayuda audiovisual, para poder cumplir con los objetivos correspondientes en cada una de las fases que vendrían en las siguientes semanas de clases.

En las siguientes cuatro semanas se dieron las dos fases siguientes del aprendizaje basado en proyectos, proceso y evaluación. Fue muy importante que el docente fomentara el trabajo en equipo durante las sesiones sincrónicas ya que durante los momentos asincrónicos no todos los participantes podían estar presentes. Asimismo, fue determinante que cada uno de los alumnos realizara un trabajo individual con el fin de llegar a la sesión sincrónica y compartir sus avances con sus compañeros. Gracias a este trabajo individual, fue posible desarrollar adecuadamente un trabajo compositivo grupal.

Un hecho recurrente que se dio durante todo el taller fueron los diferentes horarios de los alumnos con respecto a los cursos regulares que tenían en la universidad. Esto no permitió

que estuvieran todos presentes en sus reuniones asíncronas y síncronas. A pesar de ello, todos intentaban de alguna manera cumplir con el desarrollo de la composición final. La retroalimentación que realizó el docente a los alumnos con respecto a sus avances facilitó la comprensión de los temas y tarea en los alumnos. Esto se reflejó en los comentarios que los alumnos subían como reflexiones en el portafolio digital diseñados para ellos por el docente.

Es importante mencionar que se programó una sesión de refuerzo a petición de los propios alumnos y en consenso con el docente en el que se ultimaron los detalles del proyecto compositivo final. Esto se llevó a cabo con la participación total de los alumnos del taller.

La fase de evaluación se dio de manera continua durante el desarrollo de cada una de las otras fases del ABP. Es decir, no se dio de manera secuencial sino de manera transversal durante todo el proyecto. Es decir, fue muy importante evaluar de manera continua el avance de los alumnos, primero de manera individual en sus respectivos trabajos y luego de manera grupal. De igual forma, las correcciones que se hicieron los alumnos entre ellos sobre sus trabajos individuales y luego sobre sus aportes grupales, generó una coevaluación que sirvió desde el punto de vista formativo. Tomando en cuenta a la evaluación formativa, debemos decir que los estudiantes conjuntamente con sus profesores son participantes activos, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, y a la vez pueden entender, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos (Moreno, 2016). En ese sentido, los estudiantes desarrollan las habilidades de autoevaluación y coevaluación corrigiendo o modificando sus propios trabajos y la de sus compañeros.

Con respecto al segundo aspecto sobre los medios tecnológicos, al iniciar el taller el docente no tenía acceso a la plataforma PAIDEIA por lo cual era imposible compartir las grabaciones de las sesiones, interactuar de manera fluida y brindar información referente a los temas tratados. Esta problemática se solucionó realizando las sesiones en la plataforma de Google classroom, la cual no solo permitió subir las grabaciones de las sesiones síncronas, sino dar información adicional referente a los temas tratados, así como indicaciones que ayudaron a los alumnos a tener más claro el desarrollo del proyecto compositivo final.

De igual manera, fue muy importante la comunicación sostenida por parte de los integrantes a través de otros medios de comunicación no presencial. La actual coyuntura de la pandemia del COVID 19 y los protocolos de distanciamiento, obligaron a desarrollar las clases de manera virtual. Es por ello que fue necesario optimizar una conexión más activa entre los integrantes del taller. En ese sentido, los alumnos crearon un grupo de chat en WhatsApp motu proprio e invitaron al docente a participar en él. Por este medio los alumnos se pusieron de acuerdo en las fechas de reunión asincrónica para trabajar de manera colaborativa el proyecto de composición final, comentarios sobre sus desempeños, enlaces para unirse vía zoom si no tenían una computadora en el momento, links de ayuda, partituras, videos de ellos para presentarlo en el proyecto final.

De igual manera, el uso del portafolio electrónico, fue importante para poder evaluar los avances individuales y grupales, así como monitorear la participación de los alumnos en la implementación de la innovación. La retroalimentación que recibieron los alumnos en sus portafolios se dio de manera permanente y semanal, para que pudieran mejorar sus avances o para fortalecer lo logrado. Los alumnos del taller recibieron cuatro carpetas en sus portafolios destinados a puntos específicos, partitura, video, reflexiones y retroalimentación del docente. Esta secuencia permite que los alumnos se ordenen y a la vez mediante sus reflexiones evalúen su propio proceso de aprendizaje. También se pudo observar que, a raíz del uso del portafolio electrónico los alumnos pudieron ampliar el conocimiento de competencias digitales y el desarrollo de competencias profesionales, necesarios hoy en día para la autogestión en la música. Es decir, permitió a los estudiantes obtener experiencia en la grabación de videos, grabación de audio en MIDI, subir partituras, así como producir portafolios artísticos que pueden ser de gran utilidad en la vida profesional del músico. A la par, el diseño y manejo del portafolio electrónico fomentó en el docente el desarrollo de competencias digitales, necesarias para la innovación.

En relación al tercer aspecto que corresponde al rol docente, en las tres fases del aprendizaje basado en proyectos, el rol principal del docente fue de facilitador - guía. Es decir, su labor se centró en encaminar al estudiante para que este encuentre la mejor solución al problema o proyecto a desarrollar. Fue valioso que el docente encaminara a los alumnos a lograr la interacción y el involucramiento, poniendo en acción actividades que fomentaran trabajar colaborativamente un proyecto de composición para percusión,

teniendo en cuenta los conceptos teóricos, técnicos y conceptuales. Por consiguiente, los alumnos fueron conducidos por el docente a desempeñar un rol activo y participativo, convirtiéndose cada uno de ellos en un continuo protagonista de su propio aprendizaje.

Durante todo el proceso que llevó la aplicación del proyecto de innovación, es decir desde la fase de planificar hasta la fase de evaluación y durante las 6 semanas, el docente sostuvo en forma constante la importancia de trabajar colaborativamente y de compartir sus opiniones e ideas para llegar a consensuar en beneficio del proyecto final. Como respuesta, si bien es cierto la primera sesión se mostraron parcos, las semanas subsecuentes mostraron, a pesar de los horarios variados de los cursos universitarios y de los problemas de red, una gran disposición para trabajar de manera conjunta con sus compañeros compositores, acordaron horarios fuera de clases para la parte asincrónica con el fin de trabajar en conjunto el proyecto final, asumieron con buena actitud y asertividad las discusiones y diálogos, así como los roles, teniendo en cuenta el éxito del objetivo común.

Por último, en relación al cuarto aspecto y exceptuando la primera semana, los elementos interacción e involucramiento del trabajo colaborativo se vieron logrados. En todas las semanas posteriores, los alumnos demostraron su motivación y compromiso, trabajando colaborativamente el proyecto de composición final en el que además de demostrar los conocimientos teórico-práctico de los instrumentos de percusión de sonido indeterminado y determinado adquiridos en cada sesión de aprendizaje, lo hicieron con asertividad, receptividad y respeto. Fue importante el resultado final, ya que se pudo observar el beneficio de desarrollar la competencia colaborativa en los alumnos de composición, teniendo como antecedentes su trabajo en solitario, individual y reservado a la que están acostumbrados.

5.3.RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta los resultados logrados con el proyecto de innovación, se recomienda potenciarlo en el curso Instrumento Complementario 1- percusión. Para ello, se ha estructurado tres tipos de recomendaciones: sobre la innovación, la práctica docente y la investigación.

Referente a la innovación:

- a) Se sugiere iniciar con una actividad de composición grupal libre para instrumentos de percusión con la intención de romper el hielo, generar confianza entre los participantes y familiarizarlos con la forma de trabajo que se realizará durante todo el proyecto. Estas actividades deben propiciar una mayor interacción e involucramiento entre ellos, mediante diálogos y debates sobre sus conocimientos previos, el tipo de composición que realizarán a futuro y qué proyectos colaborativos les gustaría trabajar.
- b) Se recomienda implementarlo en la concentración de composición musical en sus tres estilos: creativa, songwriting y jazz composition; así como en todos los cursos afines de la Especialidad de Música de la Facultad de Artes Escénicas.
- c) Se sugiere diseñar una rúbrica claramente estructurada para las actividades de coevaluación. Es importante que los alumnos tengan claro qué pasos se deben seguir para evaluarse entre ellos. En tal sentido, la rúbrica podría ser elaborada en conjunto entre el docente y los alumnos, considerando sus intereses y motivaciones.
- d) Se recomienda incrementar las horas de duración de la aplicación de la innovación, de 2 a 3 horas. Esto ayudará a desarrollar las actividades colaborativas y a observarlas de manera más detallada con el fin de mejorar la intervención, para así contribuir al proceso formativo.
- e) Se recomienda hacer uso de programas de notación musical que permitan la participación en tiempo real de todos los alumnos. Estos programas facilitan la interacción en sesiones virtuales ya que cada alumno puede escribir y compartir sus ideas musicales tal como lo harían en una sesión presencial. El uso de estas herramientas virtuales aporta al desarrollo del trabajo colaborativo entre los alumnos de composición ya que pueden trabajar y participar todos en tiempo real.

En relación a la práctica docente:

- a) Se recomienda que más docentes implementen el método de Aprendizaje Basado en Proyectos en sus respectivos cursos en la carrera de Composición y otras carreras de música en donde se suele desarrollar actividades solo de carácter individual. Es importante señalar que la competencia colaborativa es requerida en el actual campo profesional del músico, más aún, teniendo como futuro la virtualidad. De acuerdo a Maldonado (2007), “En el momento actual de la educación, el trabajo de grupo colaborativo es un ingrediente esencial en todas las actividades de enseñanza aprendizaje. Desde el punto de vista sociológico, la educación es el proceso de

adquisición de las conquistas sociales por las nuevas generaciones, es llamado proceso de socialización”. (p. 167)

- b) Se sugiere que el docente planifique y organice su tiempo, para desarrollar los contenidos y las actividades del trabajo en grupo sobre el proyecto o tema elegido, de tal manera que los alumnos tengan claro no solo los aspectos teóricos sino la aplicación de los mismos. De esta manera, se despierta el interés en ellos por trabajar en conjunto, fomentando la interacción y el involucramiento, así como otros elementos que propicien el trabajo colaborativo.
- c) A raíz de la innovación aplicada, se recomienda que el docente rediseñe el sílabo del curso e incorpore actividades que generen mayor interacción e involucramiento en los alumnos, así como momentos de coevaluación. Es importante recordar que el sílabo es un documento oficial en el cual el docente presenta la información necesaria sobre el desarrollo del curso. En ese sentido, la naturaleza del trabajo colaborativo debe verse reflejada en la metodología, sistema de evaluación y cronograma.
- d) Se sugiere utilizar el portafolio electrónico ya que facilita al docente brindar una retroalimentación oportuna, evaluar los avances de los alumnos y complementar información importante que ayude a reforzar los temas tratados en clase. Asimismo, los alumnos pueden entrar a los portafolios de sus compañeros, compartir sus avances, comentar los trabajos de sus pares. De esta manera, se promueve el trabajo colaborativo.

En este sentido el uso del portafolio electrónico se traduce “en un aporte positivo para el proceso formativo de los estudiantes” (Palacios, 2020, p. 109).

En cuanto a la investigación:

- a) Finalmente, se sugiere proseguir con las investigaciones respecto al aporte que da la aplicación del método Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar la competencia del trabajo colaborativo en contextos de enseñanza de las artes escénicas y más específicamente, en la carrera de Composición musical y cursos afines de la Especialidad de Música.
- b) Se recomienda tener un grupo entre diez y quince participantes para poder recoger una mayor cantidad de información que permita enriquecer los resultados obtenidos. Al tener un mayor número de alumnos participantes, se tiene una mayor diversidad de

opiniones, acciones y formas de pensar distintas, que enriquecen la interacción y el involucramiento del trabajo colaborativo.



BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45),11-24
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1),63-78.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489005>
- Arroyo, G. (2012). *Aprendizaje basado en proyectos como estrategia para fomentar el trabajo colaborativo en la educación a distancia*. [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey, México].
- Ausubel, D. (1976) *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497-504.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603110>
- Blasco Magraner, J.S & Bernabé Valero, G. (2013). *¿Cómo desarrollar la competencia colaborativa en el alumnado universitario? Una propuesta de implementación y evaluación*. [Archivo de PDF]
<https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/335175.pdf>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. David McKay Co Inc.
- Botella-Nicolás, A. M., & Adell-Valero, J. R. (2018). El aprendizaje cooperativo por proyectos: una aportación a la didáctica de la música en la educación universitaria de magisterio en el grado de infantil. *Praxis*, 14(2), 135–154.
<https://doi.org/10.21676/23897856.2668>
- Brook, J. y Upitis, R. (2015). Can an online tool support contemporary independent music teaching and learning? *Music Education Research*, 17(1), 34-47.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2014.969217>
- Brown, A. L. (1983). *Learning, remembering and understanding*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17511/ctrstreadtechrepv01982i00244_opt.pdf
- Burón, J. (1991). Metacognición, aprendizaje escolar y “cosmética” e ilusión de saber. *Educadores*, 157, 75-93.

- Callison, D. (2006). Project-Based Learning. *School Library Media Activities Monthly*, 22 (5), 42-45.
<https://www.proquest.com/trade-journals/project-based-learning/docview/237134596/se-2>
- Cambridge, D. (2010). *Eportfolios for lifelong learning and assessment*. John Wiley & Sons, Incorporated.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibpucp-ebooks/detail.action?docID=624489>
- Carsales, A., Carrillo, M. E., & Redondo, A. M. (2017). ABP y Tecnología en Educación Infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 201-210.
- Casanova, M., Uribe, M., Álvarez Y Gómez, I. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (28), pp. 1-18.
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/455/189>
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación S.A.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Alfar.
- Collazos, C. A.; González, C. S.; García, R. (2014). Computer Supported Collaborative MOOCs: CSCM. In *Proceedings of the 2014 Workshop on Interaction Design in Educational Environments*, pp. 28-32
<https://dl.acm.org/doi/10.1145/2643604.2643629>
- Collins, J., Brown L. y Neuman, A. (1995). "Evaluación auténtica multimedia", en *Higher Education, Research and Delopment*, Vol. 17, N° 8.
- Colmenares, A. y Piñero L. (2008, Mayo-Agosto). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*, 14, 96-114.
<http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Condemarín, M. y Medina S. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes*. Andrés Bello.
- Cortés Cervante, R. (2012) La formación del compositor. *Boletín Científico—Magotzi No. 1*.
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/ida/n1/e3.html>
- Dillenbourg, P., Baker, M. Blaye, A & O Malley, C (1996). *The evolution of research on collaborative learning*. En E. Spada & P Reiman (Eds) *Learning in Humans Machine: Towards an interdisciplinary learning science*.
- Douglas Willms, J. (2003). *Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. [Archivo PDF].

<https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf>

- Dunbar-Hall, P., Rowley, J., Brooks, W., Cotton, H. y Lill, A. (2015). E-Portfolios in Music and other Performing Arts Education: History through a Critique of Literature. *Journal of Historical Research in Music Education*, 36(2), 139-154. <https://doi.org/10.1177/153660061503600205>
- Elizondo, C. (26 de junio de 2016). *Evaluación auténtica*. Mon petit coin d'éducation. <https://coralelizondo.wordpress.com/2016/06/26/evaluacion-autentica/>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Facultad de Artes Escénicas PUCP. (2013) *Perfil del egresado - PUCP*. <https://facultad.pucp.edu.pe/artes-escenicas/especialidades/musica/perfil-del-egresado/>
- Fariña, F. & Sosa, J. (2011). Reflexión y mejora en la práctica docente: narración de una experiencia en el área de tecnología. *Curriculum* 24, 85-116.
- Figarella, X. y Rodríguez, F. (2004). *Desarrollo de Capacidad Emprendedora utilizando Aprendizaje Basado en Proyectos*. IV Congreso de Investigación y Creación Intelectual de la UNIMET.
- Formación en Red del INTEF. (s. f.). *¿Qué es el ABP?* http://formacion.intef.es/pluginfile.php/43407/mod_imscp/content/5/index.html
- Frade, L. (2008). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. Inteligencia Educativa
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59-109.
- Furlong, M., Whipple, A., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*. Vol 8, pp. 99-113. <https://doi.org/10.1007/BF03340899>
- Galán Fiestas, M.F. (2017). *El trabajo colaborativo y la producción de textos en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Autónoma de Ica, año 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Ica] <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/140>
- García, I. & Gros, B. (2013). Innovar para enseñar. En Bautista, G. & Escofe (2013). *Enseñar y aprender en la Universidad: Claves y retos para la mejora*. Octaedro Editorial.

- Grau Cárdenas, V. (2019). Trabajo colaborativo en el aula: aprendizajes desde la investigación y la práctica educativa. [Archivo PDF].
<https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2019-07/manual-trabajo-colaborativo.pdf>
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Gedisa.
- Guitert, M. & Jiménez, F. (2000). *Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje*. Edit. Gedisa.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Jennings, G. (2003). An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement. *The California School Psychologist*, 8, pp. 43-52
- Johnson, D, Jhonson, R & Jhonson, E (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje*. Aique.
- Kagan, S. (1985). Co-op Co-op. A flexible cooperative learning technique. En R. Slavin, S., Sharan, S., Kagan, R., Hertz-Lazarowitz y C. Webb (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum Press.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Kaner, S., Lind, L., Toldi, C., Fisk, S., Berger, D. & Doyle, M. (2007) '*Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*'. Jossey-Bass
- Kaye, A. (1993). *Technologies for Educational Interaction and Colaboration*. Institute of Educational Technology, Open University.
- Kemmis, S. (1989): *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Klem, A. y Connell, J. (2004) Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Lescano Pinchi, A. (2020). *La formación interdisciplinaria a través del método de proyectos en las especialidades de música y teatro de una universidad privada de Lima*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17590/Informe%20tesis%20Alfonso%20Lescano%20Pinchi%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lomax, P. (1995). Action Research for Professional Practice. *British Journal of In-Service Education*, 21(1), 49–57.
<https://doi.org/10.1080/0305763950210105>
- López Pastor, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: Clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961371>
- Lorenzo, R. (2020) Trabajo colaborativo | Definición, beneficios, ejemplos y más. COWORKINGFY. <https://coworkingfy.com/trabajo-colaborativo/>
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-21.
<https://doi.org/10.35362/rie3312923>
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus. Revista de Educación*. 13(23), 263-278.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus. Revista de Educación*, 14(28), 158-180.
- Martínez, A. & Gallardo, K. (2018). Evaluación del desempeño y auténtica en el modelo por competencias en secundaria: Un estudio Mixto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (3), 103-122.
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150.
- Maykut, P. and Morehouse, R. (1994) *Beginning qualitative research a philosophical and practical guide*. The Falmer Press.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2011) *All you need to know about action research. (2nd ed.)*. SAGE Publications.
- Meyers y Jones (1993). “*Aprendizaje colaborativo y sus características*”. Edic. Minedu.
- Mills, M. (2009). Capturing Student Progress via Portfolios in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, 96(2), 32-38.
<http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=47591569&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Minedu. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/#popup1>
- Minedu. (2017). *Programa Curricular de Educación Básica*. [Archivo PDF].
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>

- Minedu. (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6646>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula* (Primera ed). Universidad Autónoma Metropolitana.
https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 57, 5-16.
- Novak, J. y Gowin, D. (1983). *Aprendiendo a Aprender*. Ediciones Martínez-Roca.
- Olcina, G. (2015). El aprendizaje de la música con métodos del aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria. *Frórum de Recerca*, 20, 265-272.
- Olcina-Sempere, G. (2019). Repercussion of cooperative learning in musical training among undergraduates of primary education. *Journal of Education*, 10 (16), 173-191.
- Onrubia, J. Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basado en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En: C. Coll y C. Monereo (Eds), *Psicología de la educación virtual* (pp. 233-251). Morata.
- Orlandini Robert, Luis. (2012). La interpretación musical. *Revista musical chilena*, 66(218), 77-81.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902012000200006>
- Palacios, J. (2020). *El uso del portafolio electrónico y su contribución al desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo y a la práctica docente en el curso Instrumento 4 - Guitarra Popular en la concentración de ejecución musical en una universidad privada de Lima: Una investigación basada en el diseño*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17964/PALACIOS_CUSSIАНOVICH_JOS%c3%89_SALVADOR%20%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palma, M. & Pifarré, M. (1991). Aprendo a pensar: un model per ensenyar a pensar a l'escola. *Guix*, núm. 163, 27-31.
- Panitz, T., & Panitz, P., (1998). *Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education*. In J.J. Forest (ed.) *Issues Facing International Education*, Garland Publishing.
- Panitz, T. (1998). *Si, hay una gran diferencia entre el Paradigma del Aprendizaje Cooperativo y el del Aprendizaje Colaborativo*. Traducido por E. Gajón con permiso del autor.: I.T.E.S.M. Campus Laguna (en línea).
www.lag.itesm.mx/profesores/servicio/congreso/documentos/

- París, G. Mas, O. y Torrelles, C. (2016). La evaluación de la competencia “trabajo en equipo” de los estudiantes universitarios. *Revista d' Innovació Docent Universitària*, 8, 86-97.
- Pease, M. (2010). La revolución en la mente. El reto de la innovación en la educación superior y las condiciones que esta requiere. *Blanco Y Negro*, 1 (1), 1-10. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/2188>
- Pérez. M. (2002). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 63-114). A. Machado Libros.
- Pérez M., I, Bustamante, S & Maldonado, M (2007). *Aprendizaje en Equipo y Coaching en Educación. Una Experiencia Innovadora*. Publicación en extenso en Memoria de VII Reunión Nacional de Currículo y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Universidad Simon Bolivar.
- Poell, R.F. (2003). Project-based learning in organizations: Towards a methodology for learning in groups. *Journal of Workplace Learning*, 15 (5), 217-228. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13665620310483912/full/html>
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias metacognoscitivas*. Fundación Polar.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2013a). *Objetivos*. Especialidad de Música: <https://facultad.pucp.edu.pe/artes-escenicas/especialidades/musica/presentacion/>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2013b). *Perfil del egresado*. Especialidad de Música: <https://facultad.pucp.edu.pe/artes-escenicas/especialidades/musica/perfil-del-egresado/>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2016a). *Modelo Educativo PUCP*. Rectorado. <http://www.pucp.edu.pe/la-universidad/documento/modelo-educativo-pucp/>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2016b). *Plan de Desarrollo de Unidad FARES*. Unidad de Artes Escénicas. Facultad y Departamento
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2018). *Cuadernos de Innovación en la Docencia Universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://files.pucp.edu.pe/profesor/2018/06/27153033/Cuadernos-de-Innovacion-en-la-Docencia-Universitaria-2018.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2019a). *Guía de Investigación en Artes Escénicas PUCP*. Vicerrectorado de Investigación. Dirección de Gestión de la Investigación.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2019b). *Plan Operativo Especialidad de Música*. Facultad de Artes Escénicas. Especialidad de Música.

- Portal del Profesorado PUCP (2021). Nuevo modelo Educativo PUCP: ¿cuáles son sus principales características? *Portal del profesorado*. <https://profesorado.pucp.edu.pe/nota-de-prensa/nuevo-modelo-educativo-pucp-cuales-son-sus-principales-caracteristicas/>
- Portela, J. (2020). Las claves del trabajo colaborativo: un paso más allá del trabajo en equipo. *CEU Universities*. <https://www.ceuuniversities.com/las-claves-del-trabajo-colaborativo-un-paso-mas-alla-del-trabajo-en-equipo/>
- Putman, S. M., y Rock, T. (2018). *Action research: using strategic inquiry to improve teaching and learning*. Sage Publications
- Ramirez, M. S (2012). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores (presenciales y a distancia)*. ITESM.
- Raul Cortes Cervantes; Colish, Marcia L. (1997). *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition, 400-1400*. The Yale Intellectual History of the West. Yale University Press.
- Real Academia Española (RAE) (2001). Universidad. En *Diccionario de la lengua española (22nd ed.)*. <https://www.rae.es/drae2001/universidad>
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez C.A., Jiménez-Toledo J.A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, 21(41), pp. 115-134. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3442/344255038007/html/index.html>
- Robertson, Robert (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446280447>
- Roschelle, J. y Teasley, S. D. (1995). Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (pp. 69-97). Springer-Verlag.
- Rowley, J. y Bennett, D. (2016). ePortfolios in Australian higher education arts: Differences and differentiations. *International Journal of Education & the Arts*, 17(19). <http://www.ijea.org/v17n19/>
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En Cabero, J. (ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Síntesis.
- Schön, D. A. (1998). *La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon (2ª ed.).
- Stobart, G. (2010). Razones para alegrarse: La evaluación para el aprendizaje. En G. Stobart (2010), *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación* (pp. 168-186). Ediciones Morata.
- Toro, I. D. & Parra, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: cualitativa / cuantitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Tripliana Muñoz, S. (2015). *Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental eficaces en la interpretación musical*. [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza].
<https://zaguan.unizar.es/record/31624/files/TESIS-2015-065.pdf>
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación.
- Vargas, E., Gértrudix, F. & Gértrudix, M. (2015). Collaborative processes of online music composition. The platform "poliedro": a case study. *Electronic Journal of Research, Teaching and Creativity*, 4, 20-37.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI* (24), 57-76
<https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmntpisa/33689437.pdf>
- Webnode. (2010). *El aprendizaje colaborativo*. [Archivo PDF].
<http://files.estrategias2010.webnode.es/200000056-4b7374c6d9/Microsoft%20Word%20-%20Aprendizaje%20Colaborativo%202.pdf>
- Zabalza, M. A. (2004). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo Profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. (2013). Innovación en la Enseñanza Universitaria. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(6), 113-136.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/5311>
- Zaltman, G., Duncan, R. & Holbek, J. (1973). *Innovations and Organizations*. J. Wiley & Sons.
- Zárate, W. (2016). *El esquema de roles en entornos de aprendizaje cooperativo*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9230>
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional Development in Higher Education. A Theoretical Framework For Action Research*.
<https://doi.org/10.4324/9781315799872>

ANEXOS

DIARIO DOCENTE	
FECHA	Sábado 9 de octubre
SEMANA	Semana 3
HORA	3 p.m. a 5 p.m.
FASE	Proceso y Evaluación
ACTIVIDAD: Los alumnos luego de observar el video sobre la marimba y el vibráfono, comparten ideas sobre la aplicación de la escritura musical y posibilidades sonoras para incluirlas en el proyecto final.	
DESCRIPCIÓN	

Anexo 1. Formato de diario docente.

ESPECIALIDAD	Música	ACTIVIDAD 2: el docente muestra videos y partituras sobre los Timbales, y los alumnos discuten entre ellos sobre la tesitura, nomenclatura y caligrafía musical presentada.	ELEMENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO
HORARIO	3 p.m. a 5 p.m.		
SEMANA	2		
FECHA	Sábado 2 de octubre		
FASE	Proceso		
Aspecto 1:	Los alumnos evidencian su motivación con el primer trabajo grupal, a través de sus preguntas sobre el tema tratado, propuestas de adaptación, ideas de mejora y recomendaciones para la mejora del proyecto final.	Involucramiento	
Aspecto 2:	Los alumnos identifican y discuten entre ellos las posibilidades sonoras de los timbales en la elaboración del proyecto final, escuchando la opinión de sus compañeros, compartiendo la suya con respeto y utilizando argumentos objetivos basados en los temas trabajados en clase.	Interacción	

Anexo 2. Formato de ficha de observación

Anexo

3.

ENCUESTA

Estimado y estimada estudiante muchas gracias por aceptar hacer esta encuesta y por compartir su tiempo. Mi nombre es Bernardo González y en esta oportunidad quisiera pedirle que resuelva este cuestionario brindándome su opinión con respecto al trabajo colaborativo desarrollado en el Taller: " Conociendo los instrumentos de percusión de sonido determinado para composición de obras musicales" del ciclo 2021 - 2. Antes de empezar quiero recordarle mi compromiso de asegurar la confidencialidad de la información que se recoja en esta encuesta. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de la investigación de mi tesis, para lo cual se solicita su autorización marcando la pregunta siguiente a esta descripción como un protocolo de consentimiento informado.

 bgonzalez@pucp.edu.pe (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#) 

***Obligatorio**

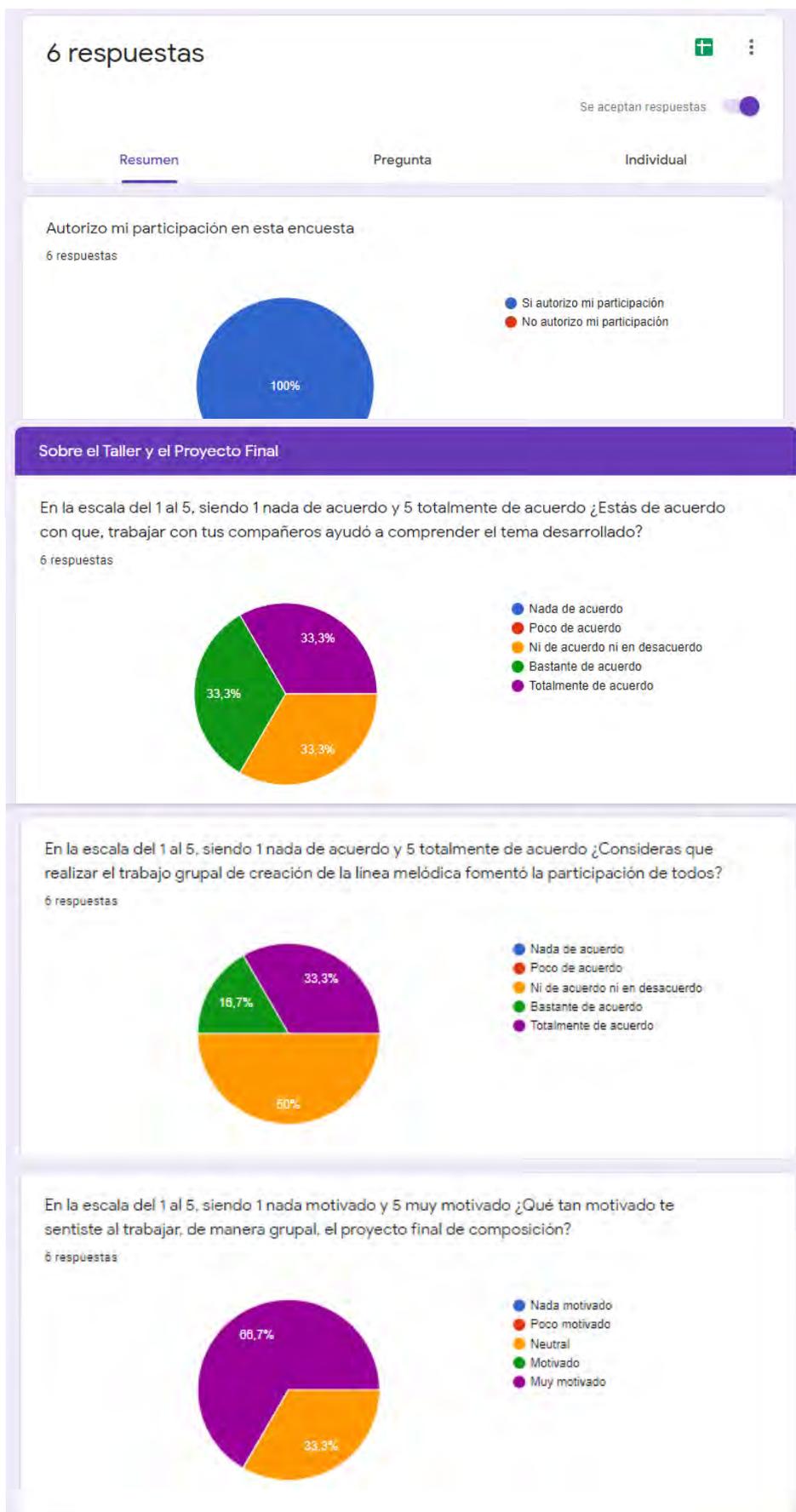
Autorizo mi participación en esta encuesta *

Si autorizo mi participación

No autorizo mi participación

[Siguiete](#) [Borrar formulario](#)

Cuestionario realizado en Google drive a los alumnos del taller



¿Qué dificultades encontraste al trabajar de manera grupal?

6 respuestas

Era difícil organizarse y algunas personas hacían menos que otras. Además, lo hacían tarde o a último minuto y afectaba en el producto final

Encontrar una plataforma virtual que permita la edición de la partitura con todo el grupo en tiempo real.

No encontré ninguna dificultad en trabajar de manera grupal, por el contrario, fue enriquecedora poder escuchar otras maneras de crear y de explorar. No obstante, fue difícil trabajar a distancia.

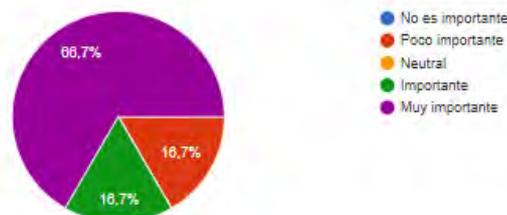
Los horarios de cada compañero, la virtualidad, el nivel de formación como una leve barrera para comprensión de algunos temas básicos de composición.

A veces al no estar todos completos en las reuniones no podíamos avanzar tanto el trabajo.

La disponibilidad en cuanto al tiempo de mis compañeros. Todos estábamos ocupados en otros asuntos y tuvimos poco tiempo para desarrollar el trabajo.

En la escala del 1 al 5, siendo 1 no es importante y 5 muy importante ¿Qué tan importante consideras que fue trabajar colaborativamente en el presente taller?

6 respuestas



En la escala del 1 al 5, siendo 1 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo ¿Consideras que, al trabajar colaborativamente con tus compañeros, se pudo llegar a consensos, respetando las ideas de cada uno?

6 respuestas



¿Qué aspectos de mejora incorporarías para generar el compromiso con el trabajo colaborativo?

6 respuestas

Poner fechas límites de las tareas asignadas

Me parece que mediante técnicas de trabajo colaborativo compartido, como el método de Luca Belcastro, que mediante trabajos explorativos se llega a trabajar primero un concepto para pasar, luego, al trabajo técnico compositivo de música.

La mayor disposición de tiempo de cada miembro, un nivel similar de cada miembro, es decir, compositores que hayan llevado más allá del ciclo 4.

Tal vez, que hayan 2 clases en todo caso, una para la explicación del profesor y por ejemplo una clase de 1 hora mínimo para avanzar con el proyecto en conjunto ya que a veces por motivo de tiempo algunos no pueden reunirse fuera de la clase, y si ponemos una clase aparte podría ser de alguna manera que tenga el compromiso de asistir.

Como lo mencionó una de los maestros que nos hizo la retroalimentación del trabajo, el establecimiento de un concepto previo al desarrollo de la obra fomentaría una mejor colaboración entre todo. Tal vez poner un requisito de establecer un concepto antes de comenzar la obra hubiera sido de mucha utilidad, para todo el proceso de elaboración de la composición.

¿Qué actividades grupales consideras que beneficiaron la participación: toma de decisiones, acuerdos, comunicación en el trabajo del proyecto final compositivo? ¿Por qué?

6 respuestas

Componer y escribir todos al mismo tiempo en el Flat.io hizo que podamos generar mejores decisiones en cuanto a ideas ya que podíamos escucharlas en el momento y modificar o añadir diferentes secciones de la pieza.

Reunimos por las videollamadas, la comunicación constante

En la elaboración/creación de piezas, pues se podía llegar a resultados sonoros que no hubiera llegado de manera individual/personal.

El compartir de ideas y la comunicación constante a través del Whatsapp

En realidad creo que todo lo que hicimos en conjunto fue de ayuda para concretar el proyecto, ya que cada aporte y cada idea fue lo que nos llevó a lograr hacer un buen trabajo.

La toma de decisiones fomentaron la participación, ya que, a través de la reunión de zoom todos pudieron decidir que motivo o idea melódica/rítmica podía quedar mejor en cierta parte de la obra.

¿Qué actividades grupales consideras que no beneficiaron la participación: toma de decisiones, acuerdos, comunicación en el trabajo del proyecto final compositivo? ¿Por qué?

6 respuestas

mas temprano el proyecto porque no estaban al día con lo que avanzábamos

Ninguna

La distancia/virtualidad, ya que la experiencia de presenciar el fenómeno sonoro es muy importante en las exploraciones. Se puede hacer llegar mas rápido a resultados mas elaborados/exquisitos sonoramente hablando.

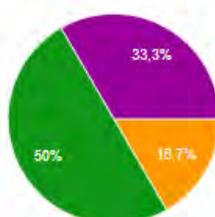
Ninguna

La falta de tiempo de algunos compañeros, ya que el no reunirnos todos en las reuniones que tuvimos dificulto un poco el desarrollo del proyecto ya que no se puede avanzar por ejemplo si es que dos personas entran a la Reunión y avanzan el proyecto, osea si se puede avanzar pero no se sabe que opinan los demás o si estarán de acuerdo y allí esta por así decirlo el problema.

Considero que la comunicación entre los miembros del grupo fue bastante baja y que, si bien los que podían reunirse tomaban decisiones acerca de la pieza, no hubo una comunicación eficiente durante la realización de la obra. Puede que este aspecto puede estar influenciado por la falta de tiempo de mis compañeros o la falta de disposición que estos tenían para hacer la obra.

En la escala del 1 al 5, siendo 1 totalmente insatisfecho y 5 totalmente satisfecho ¿Qué tan satisfecho te encuentras con el resultado obtenido del proyecto final de composición grupal?

6 respuestas



- Totalmente insatisfecho
- Insatisfecho
- Algo satisfecho
- Satisfecho
- Totalmente satisfecho

Anexo 4. Interacción

Una alumna trabajando con tres de sus compañeros (parte superior derecha), vía Google meet, la partitura del producto final en un software de notación musical

The screenshot shows a Google Meet window. The main area displays the Flat.io music notation software interface. The interface includes a menu bar with options like 'Nota', 'Articulación', 'Adorno', 'Matices', 'Compás', and 'Texto'. Below the menu is a toolbar with various musical notation tools. The central workspace shows a multi-staff musical score with staves for 'Voz 1', 'Mimb', 'Vln', 'Tbn', 'Tm', 'Tbn', 'Bsn', 'Flu', and 'Pia'. The score contains musical notation including notes, rests, and dynamic markings. On the right side of the Meet window, there is a video feed of a participant named 'CATALINA DE LAS CASAS DE LA TORRE UGARTE', shown in a circular profile picture.

(Flat.io).

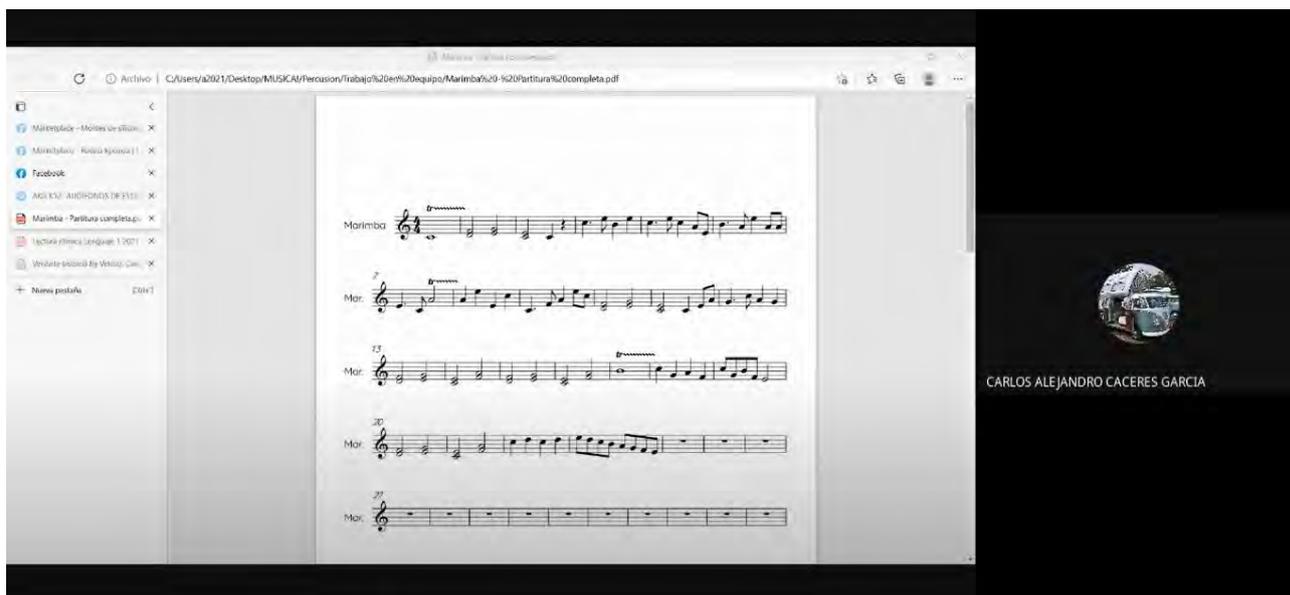
Anexo 5. Interacción e Involucramiento.

Un alumno recibiendo sugerencias de sus compañeros, vía Google meet, utilizando un software de notación musical (Sibelius).

The screenshot shows a Google Meet window. The main area displays the Sibelius music notation software interface. The interface includes a menu bar with options like 'Inicio', 'Introducción de notas', 'Notaciones', 'Texto', 'Reproducción', 'Maquetación', 'Aspecto', 'Partes', 'Revisión', and 'Vista'. Below the menu is a toolbar with various musical notation tools. The central workspace shows a multi-staff musical score with staves for 'Percusión 4', 'Percusión 5', 'Percusión 6', 'Flautas', and 'Panderetas'. The score contains musical notation including notes, rests, and dynamic markings. On the right side of the Meet window, there is a video feed of a participant named 'Logan M', shown in a circular profile picture with a large letter 'L' on it.

Anexo 6. Interacción e Involucramiento.

Un alumno explicando sus avances, vía Google meet, y compartiendo un PDF a sus compañeros.



Anexo 7. Trabajo colaborativo.

Los alumnos intercambiando opiniones y recibiendo sugerencias con asertividad para la culminación y presentación del proyecto compositivo final.



Anexo 8. Presentación de la partitura y

Escuela de Musica PUCP
Curso: Instrumento Complementario
Taller: Conociendo los instrumentos de percusión
de sonido determinado para
composición de obras musicales

Octopus Flat
Ionizaciones del último día de octubre
para octeto de percusión

Lima-Perú
Octubre 2021

ENCUADRE

Arturo:
 A mi me gusta a dirección de casa. Lo que hace reflexionar a como las construcciones intervienen en la reflexión de las sensaciones. Hasta unos días el Soleris es donde se hacen audiciones propias como la anterior pero, sin dejarnos de explicar la política plantea una centralidad a nuestra percepción de lo que nosotros (la humanidad es socialidad) hubiera construido como extraterrestre hasta ese momento (1972).

Carlos Cáceres:
 Me ha parecido muy interesante en general las partes de los instrumentos con sonido determinado ya que en conjunto se generó algo interesante (con respecto a las melodías que se fueron creando). También hay partes de las que la paleta responde al la variada, haciendo que las cosas se pongan más interesantes pero bueno, para una experiencia más completa sobre lo que antes de involucrar se resultó que escuchar la obra.

Amaru Moscoso:
 Para la sesión de sonido determinado, la motivación principal que se tuvo para elaborar la obra se dio a través de un ritmo musical planteado por mí. El cual servirá de ejemplo para ritmos que tengan una personalidad y desarrollo propio, pero así al mismo tiempo cumplen la función de acompañar a los demás instrumentos. Personalmente, considero que fue complejo escribir para estos instrumentos, debido a los factores que se debía de tener en cuenta para tener un resultado satisfactorio.

Catalina De las Casas:
 Como conjunto de instrumentos de percusión con sonido determinado, el mundo de los que tienen sonidos determinados era algo muy nuevo para mí. Es por esto que, al escribir el yleráfico, tuve algunas dificultades para construir con la pieza, sin embargo, este instrumento fue el que utilizé para seguir la pieza. Utilicé a la marimba como la se y expresé el modo y la cuarta de la composición melódica por a principios de esta línea, siendo esto lo que expresé el yleráfico.

Percy Flores:
 La creación colectiva es siempre un reto, sumado a la situación actual de la virtualización de los trabajos. Particularmente, esta pieza ha correspondido a un ambiente de incertidumbre, por ello mismo, se el desarrollo de las melodías uso puede permitir cierto misterio que, junto a las percepciones sensibles el carácter de la pieza misma. Finalmente, considero que es una práctica muy positiva, dado que la composición musical siempre a su esencia la esencia humana.

Carlos Ruiz:
 La percusión como ensemble siempre es interesante de abordar, contrastando las diferentes características de los instrumentos de percusión con sonido definido con los de sonido indefinido. En mi caso el Kifono, aprovechar cada instrumento como si fueran voces independientes, por otro lado, el uso como instrumento solista y darle partes interesantes con la cual el instrumento no suena un desafío. Esta composición colectiva se fue creando de todo el feedback ofrecido por el profesor a todos nosotros, tomando como fuente de inicio la escuela de De mujer, por mi parte, me inspiré en una melodía particular. En conjunto hemos logrado a un buen resultado sonoro.

video del proyecto final.



Imitaciones del último día de octubre

Octopus Flat

The image displays a musical score for a piece titled "Imitaciones del último día de octubre" in the key of "Octopus Flat". The score is arranged in a system with five staves, labeled "Percusión 1" through "Percusión 5". The notation includes various rhythmic patterns, rests, and dynamic markings such as "p" (piano) and "mf" (mezzo-forte). The score is divided into measures by vertical bar lines.

