

## EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA MUSICAL

**Elena Caro Sánchez**

*Profesora de Lenguaje Musical y Directora del Conservatorio Elemental De Música Juan Mohedano Canales de Montoro (Córdoba)*

### RESUMEN

En este artículo se presenta una revisión teórica sobre el aprendizaje cooperativo, como estrategia metodológica, así como su relación con la enseñanza musical en los diferentes niveles educativos. Se muestran sus beneficios en la enseñanza y el aprendizaje de la música, así como las experiencias, investigaciones y publicaciones relacionadas con la temática. Se significa el interés del aprendizaje cooperativo en la atención a la diversidad, cuya consideración en los planes educativos es cada vez más patente.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, metodología musical, atención a la diversidad

### ABSTRACT

This article presents a theoretical review on cooperative learning, as a methodological strategy, as well as its relationship with music teaching at different educational levels. Its benefits in teaching and learning music are show, as well as experiences, researches and publications related to the subject. The interest of cooperative learning is signified in the attention to student diversity, whose consideration in educational plans is increasingly notorious.

**Key words:** cooperative learning, musical methodology, attention to diversity

### INTRODUCCIÓN

Las enseñanzas artísticas musicales de nuestro país presentan un escenario educativo necesitado de un cambio profundo, tanto en lo que respecta a la mejora de las metodologías de enseñanza y los procesos de evaluación como a los diseños curriculares (Lorenzo, Laucirica y Ordoñana, 2016). Éstos son los dos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que con más urgencia necesitan una renovación (Liarde, 2014).

Los centros donde se imparten las enseñanzas musicales oficiales, fundamentalmente los conservatorios, se ocupan por promover la adquisición de conocimientos técnicos y específicos. Sin embargo, este hecho va en detrimento de la faceta que considera la

educación en su sentido más amplio. A las enseñanzas musicales oficiales accede cada año el alumnado que demuestra tener ciertas capacidades para la música, tras superar las pruebas de aptitud o de acceso<sup>1</sup>. Sin embargo, este alumnado es muy diverso en cuanto a que posee diferentes capacidades y formas de aprender.

La normativa que rige el funcionamiento del currículum de los conservatorios de música contempla la atención a la diversidad del alumnado en varios de sus aspectos. En el Reglamento Orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música<sup>2</sup>, se hace referencia de forma explícita a que el proyecto educativo debe contemplar la forma de atención a la diversidad del alumnado (artículo 23) y las programaciones didácticas también reflejarán medidas de atención a la diversidad (artículo 28). Asimismo, los siguientes artículos también desprenden las siguientes consideraciones con respecto a la atención a la diversidad:

- Artículo 3. Derechos del alumnado.

e) A la formación artístico-musical integral que tenga en cuenta sus capacidades, su ritmo de aprendizaje y que estimule el esfuerzo personal, la motivación por el aprendizaje y la responsabilidad individual.

i) A la igualdad de oportunidades y de trato, mediante el desarrollo de políticas educativas de integración y compensación.

- Artículo 9. Funciones y deberes del profesorado.

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. La metodología en los conservatorios de música posee muchas características de la enseñanza tradicional, ya que la renovación de métodos pedagógicos musicales generalmente ha sido posterior a los métodos pedagógicos referidos a la educación general, y ha ido aplicando sus principios adaptándolos a las peculiaridades del aprendizaje musical.

El aprendizaje cooperativo se ha demostrado como una metodología de aprendizaje que puede aplicarse a cualquier campo educativo con multitud de beneficios (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Tanto las evidencias de la práctica como la validación de los estudios que se han hecho, nos informan de que el aprendizaje cooperativo es una metodología que aporta una mejora significativa del aprendizaje de todos los alumnos

---

<sup>1</sup> El alumnado que quiere acceder al primer curso de las enseñanzas básicas realiza una prueba de aptitud, mientras que el alumnado que lo hace al primer curso de las enseñanzas profesionales realiza una prueba de acceso.

<sup>2</sup> Decreto 361/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música. BOJA nº 251, de 27 de diciembre de 2011.

que se implican en él, en términos de motivación para la tarea, actitudes de implicación y de iniciativa, grado de comprensión de lo que se hace y del porqué se hace, volumen del trabajo realizado, calidad del aprendizaje, grado de dominio de procedimientos y conceptos y relación social en el aprendizaje (Rué, 1994; Santos Rego, Lorenzo Moledo y Priegue, 2009).

Aunque existe gran cantidad de literatura que apoya el aprendizaje cooperativo en multitud de áreas, esta estrategia tiene mucho que ofrecer todavía en el ámbito de la educación musical. Es por ello que se hace necesaria mayor investigación en educación musical así como el uso de esta estrategia como un modo de enseñar por los profesores de música (Cornacchio, 2008). El uso del aprendizaje cooperativo puede tener gran aplicación en la enseñanza oficial de la música, especialmente en asignaturas grupales y comunes a todo el alumnado, independientemente de la especialidad instrumental que curse.

El estudio de un instrumento requiere de mucho tiempo de estudio en solitario (Burwell, Carey y Bennet, 2017). Este hecho puede conducir a cierto sentimiento de aislamiento en las etapas superiores, por lo que aplicar principios de cooperación para desarrollar habilidades sociales en las asignaturas grupales puede contribuir a atenuar parte de estos sentimientos en los estudiantes.

Planteado todo lo anterior, a continuación vamos a tener en consideración la situación actual en cuanto a metodologías empleadas en los conservatorios de música, las bases que fundamentan el aprendizaje cooperativo para la atención a la diversidad y la presencia y uso del aprendizaje cooperativo en las enseñanzas musicales.

## **Panorama metodológico en la enseñanza musical**

La renovación de métodos pedagógicos musicales generalmente ha sido posterior a los métodos pedagógicos referidos a la educación general, y ha ido aplicando sus principios adaptándolos a las peculiaridades del aprendizaje musical. Asimismo, en el ámbito musical, el profesorado de enseñanza general se encuentra más preparado pedagógicamente que el que imparte enseñanza especializada, como conservatorios o escuelas de música. Una explicación a esta realidad la ofrece Laborda:

*Esta circunstancia es debida a que en los estudios que realiza el profesorado de música de enseñanza general, tiene una mayor formación didáctica y pedagógica, mientras que para ejercer la docencia en los conservatorios no ha sido necesaria ninguna formación inicial de carácter pedagógico. Por lo tanto existe un porcentaje bastante elevado del profesorado que sigue utilizando métodos de enseñanza decimonónicos transmitidos a*

*través de su profesorado de manera oral, desde la práctica (2015).*

Resulta significativa la descripción de Cuéllar y Traver (2009) sobre la docencia en los conservatorios: “Si alguna práctica docente es por definición anquilosada y conservadora, tanto en la forma como en el fondo, es la que usualmente se imparte en los conservatorios, especialmente en las especialidades instrumentales”.

Las investigaciones de varios grupos de autores como Vidal, Durán y Vilar (2010); Pozo, Bautista y Torrado (2008); así como Lorenzo et al., (2016); nos plantean una situación pedagógica en los conservatorios de música muy similar entre ellos. El profesorado de los conservatorios de música ha enfocado tradicionalmente su acción pedagógica en el adiestramiento y en la instrucción, basados en principios que consagraban un tipo de profesorado experto en el que residía todo el conocimiento y la información, que enseñaba a los alumnos mediante la lección magistral. Tradicionalmente, los programas de formación de docentes de música han resaltado el uso de instrucciones dirigidas por el maestro. El profesorado, que no dispone de mucho tiempo semanal de clase, considera necesario enseñar directamente a sus alumnos para transmitir la mayor cantidad de información posible. (Cornacchio, 2008)

Entre el profesorado se mantiene el pensamiento generalizado de que lo fundamental en el sistema educativo musical sigue siendo la transmisión de conocimientos y no el desarrollo de competencias. Lorenzo y Camacho (2008) lo afirman de esta manera: “Es posible constatar que persisten todavía, y con gran arraigo entre los docentes musicales, visiones ancladas en el modelo pedagógico tradicionalista, que centran la Educación en la transmisión de conocimientos y normas y da una absoluta preponderancia al contenido”.

Otra explicación sobre la razón por la que la didáctica en conservatorios siga anclada a la tradición, la apunta Campayo (2017) y se refiere al hecho de considerar al profesor de instrumento como una figura a imitar, sobre todo si se trata de un buen intérprete adscrito a cierta escuela. Sin embargo, no por ser buen intérprete se es buen profesor, ya que éste necesita desarrollar las estrategias específicas para poder enseñar adecuadamente. Así pues, nos encontramos ante un tipo de docencia centralizada en el aspecto técnico en la que la práctica del profesorado no considera contenidos pedagógicos ni psicológicos. Esta consideración se une a otra característica muy destacable que es el carácter esencialmente individualizado de la enseñanza instrumental. De este modo, gran parte de los estudios transmiten una sensación abrumadora de que la enseñanza individual juega un papel valioso e irremplazable en

la formación de músicos profesionales. Las clases individuales son generalmente consideradas como un parte indispensable del aprendizaje instrumental y vocal (Carey, Bridgstock, McWilliam, Taylor y Grant, 2013).

La siguiente tabla muestra las diferencias principales entre un modelo metodológico tradicional y las metodologías activas, entendiendo por éstas, las que implican una mayor presencia y participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Tabla 1. Diferencias entre Metodología tradicional y Metodologías activas.  
Basada en ideas de Lorenzo y Camacho (2008) y aportaciones propias**

METODOLOGÍA TRADICIONAL	METODOLOGÍAS ACTIVAS
Magistrocéntrica	Paidocéntrica
El profesor posee un conocimiento absoluto de la materia.	Comunicación, colaboración, acceso a la información por parte del alumnado. Profesor facilitador del proceso.
Presentación expositiva y pasiva de los contenidos. Preponderancia del contenido.	Multiplicidad de acercamiento al contenido. Desarrollo de capacidades.
Alumnado desmotivado para el aprendizaje.	Motivación hacia el aprendizaje
Aprendizaje memorístico, rutinario, formalizado y estandarizado.	Aprendizaje creativo, significativo, funcional, flexible, interdisciplinar.
Relaciones unipersonales, unidireccionales, jerárquicas.	Cambio en las relaciones. Importancia del grupo. Relaciones de simetría en los roles.

Como se deduce de los estudios realizados, en los conservatorios de música se acusa una carencia de directrices didácticas. Sin embargo, la enseñanza puede verse beneficiada de “un enfoque de la educación e investigación musicales centrado mayoritariamente y tradicionalmente en la educación musical inicial, quedando en un plano más secundario el desarrollo profesional y la formación docente” (Lorenzo et al. 2016).

De esta manera, materias como la de *Lenguaje Musical* por ejemplo, se encuentran en una posición de ventaja con respecto a otras asignaturas que se imparten en el conservatorio gracias a los planteamientos didácticos de autores como Dalcroze, Kodaly, Orff y Willems entre otros. Estos autores crearon los llamados “métodos históricos o activos” de la educación musical marcando momento importante en la pedagogía musical y plantean unos principios básicos que se pueden observar en los

procesos educativos que se emplean para la enseñanza del lenguaje musical (Peñaherrera, 2013). El modelo activo tiene sus principales fuentes en las ideas de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel y caracterizó a la Escuela Nueva, desarrollada durante finales del siglo XIX y principios del XX. Una de sus características se basa en la doctrina del juego como medio principal a través del cual el niño construye una interpretación de la realidad, de forma que cada persona construye su propio mundo para sí mismo (Bowen, 1985).

Las principales aportaciones a la enseñanza musical se sitúan especialmente en el nivel inicial, aunque los principios que rigen sus bases pueden aplicarse a niveles superiores. Con los métodos activos, la atención pasa a centrarse en el alumnado y en la materia, más que en el profesor, como sucedía anteriormente.

Para comprender lo que en el ámbito musical conceptualiza el término “método” nos basamos en las conclusiones de Jorquera (2004). Según esta autora, se observarían dos acepciones, ambas en forma de texto para la enseñanza-aprendizaje de la música:

- El método que presenta un “concepto” de la enseñanza-aprendizaje de la materia expuesta en el texto. Este texto estaría acompañado de reflexiones y tiene como meta facilitar el aprendizaje de una materia musical mediante ejercicios ordenados según lo que el autor considera una dificultad creciente.
- El método que consiste en una serie de ejercicios ordenados a partir del criterio de que el aprendizaje se debe realizar desde lo simple a lo complejo.

Los conservatorios de música, antes de la reforma educativa que supuso la LOGSE<sup>3</sup>, se caracterizaban por denotar cierto elitismo que era aceptado con normalidad. De esta manera, como las capacidades de los alumnos para dedicarse a la música se daban por supuestas, no había lugar para cuestionar las estrategias de enseñanza de los profesores ni diseñar especialmente su formación en didáctica (Pozo et al. 2008). Sin embargo, aunque la implantación de la LOGSE fue un punto de inflexión muy importante en cuanto a su filosofía de renovación, el profesorado asumió con escepticismo los cambios que promovía. Esta situación continuó a lo largo de las diferentes modificaciones legislativas subsiguientes a la LOGSE (Lorenzo y Camacho, 2008). Las razones que justifican la resistencia al cambio se encuentran ahondando en la idiosincrasia del conservatorio y sus agentes participantes: “(...) únicamente hay que

---

<sup>3</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.

constatar que un profesor novel cuya formación se hubiese desarrollado durante la vigencia del Decreto del 66<sup>4</sup> no tenía más formación pedagógica que la que había recabado su experiencia como alumno. (...) esa fue nuestra herencia pedagógica.” (Linares, 2010).

Todo lo antedicho nos conduce a reflexionar el por qué en muchos casos la concepción de la enseñanza que se deduce de la normativa vigente no se corresponde con el modelo empleado en la práctica en el aula. A continuación se plantea un análisis de la normativa que rige las enseñanzas musicales oficiales en la Comunidad de Andalucía, para sintetizar las referencias a cuestiones metodológicas que ofrece al profesorado.

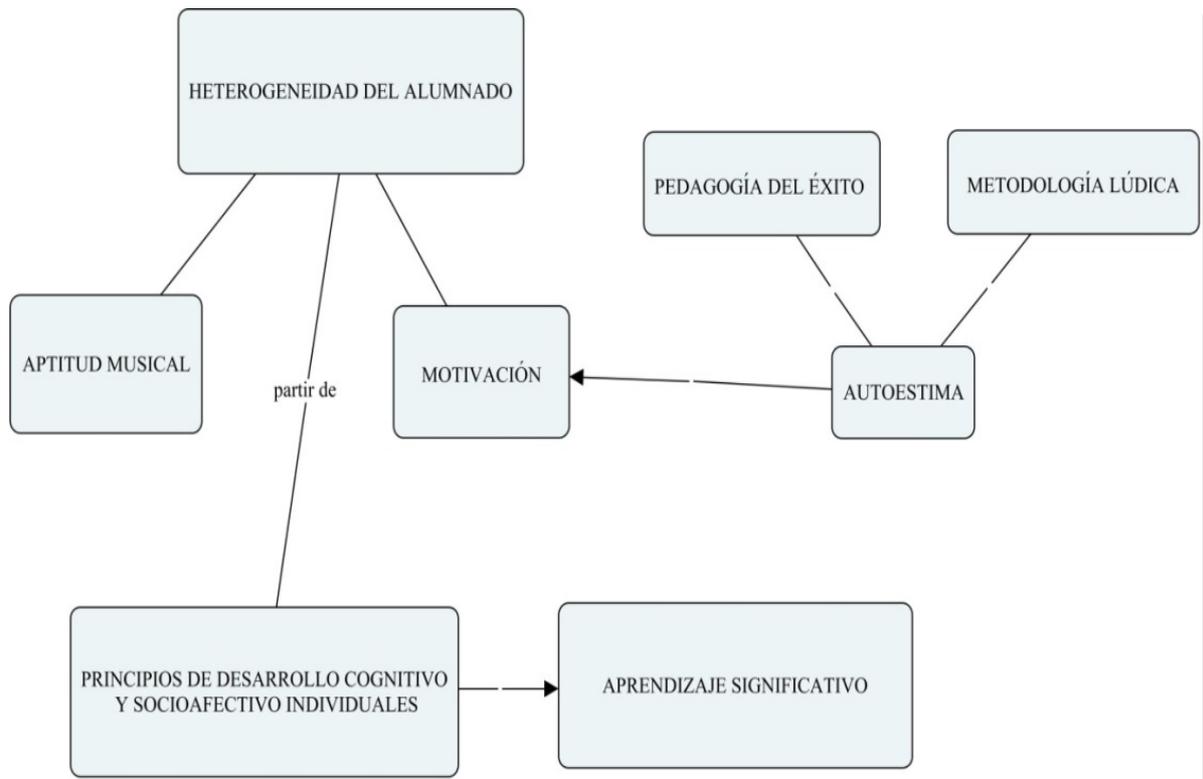
La normativa que desarrolla el currículum de las enseñanzas elementales de música en Andalucía<sup>5</sup>, contiene un apartado específico dedicado a exponer unas orientaciones metodológicas que deben regir toda la etapa. De ellas podemos extraer las ideas principales que sintetizamos a continuación. Es importante respetar la heterogeneidad del alumnado en lo que respecta a su aptitud musical y su motivación para cursar estas enseñanzas. Esto implica partir de principios de desarrollo cognitivo y socioafectivo individuales. La pedagogía del éxito se refiere como un factor para la activación de la motivación del alumnado. También se hace referencia a los principios del aprendizaje significativo, pretendiendo favorecer la motivación y la autoestima con una metodología lúdica. La experiencia musical debe preceder al conocimiento teórico y la práctica de conjunto propicia en el alumnado un ambiente participativo. A continuación, mediante un mapa conceptual se sintetizan las principales ideas de las orientaciones metodológicas de dicha normativa.

---

<sup>4</sup> El Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música era la normativa anterior a la LOGSE en las enseñanzas musicales oficiales.

<sup>5</sup> Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículum de las enseñanzas elementales de música en Andalucía.

## Principales ideas de las orientaciones metodológicas de la normativa de las enseñanzas elementales en Andalucía (elaboración propia)



La idea fundamental de atención a la diversidad se basa en la consideración de las diferencias individuales. La atención personalizada y las actividades que cada profesor aporte al alumnado repercuten en gran medida en la motivación de éstos y en su capacidad de aprendizaje, así como también lo hacen la presentación, organización y secuenciación lógicas de los contenidos (Alborés, 2011).

Podemos observar cómo potenciar la motivación y la autoestima se encuentran en la base de posibilitar mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos, atendiendo a lo que nos plantea la normativa y la opinión de diferentes autores.

### Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo (AC) se ha demostrado como una estrategia educativa que puede ayudar a que todo el alumnado de un aula alcance su mayor rendimiento, a que la diversidad pueda ser atendida desde un punto de vista inclusivo.

Para Johnson et al. (1999) "el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás."

Para comprender mejor este tipo de estrategia de aprendizaje, las nueve ideas clave que plantea Pujolás (2008) son especialmente significativas y nos permiten tener una

visión general de lo que se espera que promueva:

- 1) Las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones.
- 2) Hay que saber gestionar la heterogeneidad de un grupo clase, en lugar de ignorarla o reducirla.
- 3) Introducir el aprendizaje cooperativo equivale a cambiar la estructura de aprendizaje de un aula.
- 4) La cohesión de un grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, para trabajar en equipos cooperativos dentro de la clase.
- 5) Las estructuras cooperativas aseguran la interacción entre los estudiantes de un equipo.
- 6) El aprendizaje cooperativo es también un contenido que hay que enseñar.
- 7) El aprendizaje cooperativo facilita y potencia el desarrollo de algunas competencias básicas.
- 8) El grado de cooperatividad de un equipo depende del tiempo que trabajan juntos y de la calidad del trabajo en equipo.
- 9) El aprendizaje cooperativo es una forma de educar para el diálogo, la convivencia y la solidaridad.

Por otro lado, siguiendo a los ya mencionados Johnson et al. (1999), las cinco características principales del aprendizaje cooperativo serían:

- Interdependencia positiva entre los componentes del grupo.
- Interacción personal cara a cara.
- Responsabilidad individual y grupal.
- Aprendizaje y uso de destrezas interpersonales y grupales.
- Valoración frecuente y sistemática del funcionamiento del grupo.

Los estudios evidencian que la práctica del AC en el aula tiene efectos positivos sobre variables de tipo académico, afectivo y social. En el aspecto académico, se ha estudiado que la cooperación, el rendimiento y la productividad de todos los participantes son superiores al de los contextos de competición y los de individualidad. Además, este hecho se muestra independientemente de la naturaleza del contenido, de los grupos de edades y de sus niveles de aplicación. Las situaciones de aprendizaje cooperativo son más dinámicas, atractivas y divertidas y otorgan al alumno más responsabilidad y poder

sobre el aprendizaje y aumentan la percepción de autonomía. El aprendizaje cooperativo produce resultados de gran interés pedagógico como son la motivación intrínseca, actitudes positivas hacia la materia, autoestima, apoyo social, cohesión grupal y participación. Estas cualidades apoyan el uso y los beneficios que se extraen del aprendizaje cooperativo en cualquier aula.

A nivel afectivo, las técnicas de AC influyen sobre la motivación y las atribuciones que realiza el alumno cuando fracasa. A nivel social, el trabajo en grupos cooperativos contribuye poderosamente al desarrollo y mejora de las habilidades sociales, sobre todo en el alumnado con necesidades especiales, que necesita de un mayor apoyo grupal (León del Barco et al., 2011).

Otros estudios refieren que se ha observado que poniendo a un alumno con dificultades en un rol de ayudante, como sucede con la tutoría entre iguales, se crea una oportunidad para ser reforzados con el trabajo bien hecho, ser visto por los demás de forma más positiva y sentirse mejor acerca de sí mismos (Darrow, Gibbs y Wedel, 2005). El uso del AC se sitúa como una de las estrategias adecuadas para atender las necesidades de un alumnado diverso en cuanto a cultura, etnia y capacidad (Cornacchio, 2008). La variedad de roles que pueden adquirirse en las distintas técnicas de AC favorecen la inclusión de todos en el trabajo (Botella y Adell, 2016).

## **Aprendizaje cooperativo en la enseñanza musical**

Como ya se ha referido anteriormente, el panorama pedagógico de las enseñanzas artísticas musicales no destaca por la innovación y la aplicación de metodologías que supongan una novedad con lo preestablecido. El profesorado en gran medida suele reproducir modelos metodológicos con los que fue enseñado y no hay una tendencia a la ruptura.

Aportaciones actuales del aprendizaje cooperativo en el contexto de estudios musicales refieren experiencias aisladas con resultados muy positivos. Se ha realizado una revisión de la literatura científica en relación al aprendizaje cooperativo en la enseñanza en contextos musicales en diferentes asignaturas y niveles de enseñanzas.

Entre los beneficios del empleo del aprendizaje cooperativo en el aula de música, Huffman (2012) destaca que los estudiantes son cada vez más musicales, más expertos y se muestran más emocionados acerca de las clases. Cornacchio (2008) concluye en

su tesis que el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo en las clases de música está por explorar y que hay una gran necesidad de investigar sobre estrategias de aprendizaje y metodologías en el campo de la educación musical, en las que el aprendizaje cooperativo es una herramienta de éxito.

Hay ciertas particularidades que la mayoría de los músicos desarrollan por la idiosincrasia de la profesión como son el individualismo, competitividad, pensamiento dicotómico o la crítica y autocrítica destructiva (Dalia, 2008). Todos estos aspectos negativos de la práctica instrumental podrían reducirse si el alumno adquiere las estrategias emocionales adecuadas (Campayo, 2017). En este punto, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales pueden también contribuir a reducir esas posibles características negativas que el alumnado que se dedique a la música de forma profesional puede desarrollar.

Las ventajas de la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo en las enseñanzas musicales, que son especialmente adecuadas por la función social que cumple la música son analizadas por Durán (2017), autor que además ha realizado varias experiencias de tutoría entre iguales. De los beneficios ya citados por Huffman (2012) se desprende que el alumnado se muestra más motivado hacia el aprendizaje, siendo uno de los procesos cognitivos en los que el profesorado puede incidir para promover el aprendizaje del alumnado, especialmente para mantener el esfuerzo de una práctica continuada necesaria para el aprendizaje instrumental (Torrado y Pozo, 2008). En el aprendizaje cooperativo las dificultades se reparten entre todos haciendo posible que todos los alumnos consigan los objetivos propuestos, lo que incrementará su motivación y autoestima a la vez que una mayor autonomía en el aprendizaje. La colaboración entre iguales es un recurso importante para la atención a la diversidad, ya que la cooperación facilita la organización de la clase, el trabajo colectivo y la consecución de los aprendizajes, permitiendo aprender, modificar y compartir estrategias (Alborés (2010). Los objetivos sociales extramusicales como la responsabilidad individual, la mejora de la gestión en el aula y el aumento del aprendizaje musical en el alumnado, también son posibles estructurando la clase en grupos de aprendizaje cooperativo (Kassner, 2002). A continuación se presenta un recorrido por las distintas experiencias e investigaciones realizadas atendiendo a los niveles de la educación musical a que se refieren.

## **Etapas Primarias**

Altimires y Durán (2011) en su investigación comparan los resultados de grupos de alumnos que trabajan mediante instrucción directa y otros mediante tutoría entre iguales

en primero de Primaria. Sus conclusiones no muestran diferencias significativas en la lectura de notas aunque sí en la adquisición de habilidades interpersonales y trabajo en equipo que también se suman al desarrollo cognitivo. Los beneficios principales que los autores destacan se refieren a la consecución de aprendizajes significativos, el trabajo en pareja estimula al alumnado y facilita la atención individualizada, la participación del alumnado en las actividades demuestra comportamientos altruistas, ya que las parejas establecen relaciones positivas, se respetan y se ayudan. Asimismo constataron que el alumnado gana seguridad y confianza y responsabilidad individual.

El libro de la profesora Huffman pretende servir de guía a otros educadores para incorporar principios del AC en el aula de una manera secuenciada y eminentemente práctica. Es de gran utilidad para el diseño de actividades de aula y la autora se demuestra como una firme y entusiasta defensora del AC porque “los profesores se dan cuenta de que los alumnos están emocionados por aprender, compartir sus ideas y trabajar con sus compañeros”. (2012).

Pérez Cabrejas (2015) realiza una propuesta de intervención con el objetivo de utilizar metodologías cooperativas en la clase de música en tercero de Primaria. Además realiza una selección de las siete técnicas de AC que considera que tienen mayor aplicación en la materia.

## **Etapas Secundaria**

En el contexto de la etapa Secundaria, las primeras experiencias parten de los conocimientos e intereses del alumnado para estudiar las culturas musicales como el *rock*, el *pop*, el *heavy* y el *bakalao* mediante la técnica de Puzzle de Aronson (Llopis, 1999) y de un replanteamiento metodológico de la asignatura de Música debido a resultados negativos en la evaluación en el caso de Puchau (1999). Lo destacable de su aportación radica en que refleja que los métodos que empleaba no son adecuados para tratar la heterogeneidad de niveles, actitudes y capacidades de su alumnado, lo que le hace buscar métodos alternativos entre los que el AC proporciona múltiples beneficios. Sin embargo, aunque detalla los objetivos que pretende alcanzar, no lo hace con los resultados que obtuvo tras su aplicación en el aula.

La profesora Cornacchio (2008) realiza un estudio que tiene como objetivo determinar si el aprendizaje cooperativo es un modo efectivo de enseñar composición musical, si tiene un efecto positivo en las interacciones y la aceptación entre iguales en el alumnado de Primaria. Llega a similares conclusiones que Cangro (2004), encontrando que no existen diferencias significativas en la interpretación del instrumento utilizando el AC en

aula.

Durán y Sánchez (2012) nos plantean una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de la lectura rítmica musical en un instituto de Secundaria de Costa Rica. Además de las mejoras en dichos parámetros, se propicia el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje a través de la reflexión de las parejas sobre su propia actuación.

Botella y Adell (2016) realizan una investigación-acción sobre los cimientos metodológicos de autores como Schafer, Delalande, Reibel y Paynter, comparando los resultados del alumnado con metodología de lección magistral y de AC basado en proyectos. Entre los beneficios que se derivan de su investigación se encuentra que facilita la atención a la diversidad del alumnado y promueve el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

La experiencia de García Santar (2018) con alumnado de segundo de ESO concluye que el alumnado percibió que aprendía más y mejor trabajando cooperativamente y que aumentó la participación. La característica clave fue la asignación de roles por equipos con el objetivo de incrementar la responsabilidad individual, crear dependencia entre sus miembros y desarrollar diferentes habilidades sociales.

### **Conservatorio y Escuela de Música**

Además de las investigaciones realizadas en la enseñanza general, en el contexto de escuela de música o conservatorio de música encontramos las siguientes investigaciones:

Lorenzo y Camacho (2008) proponen un modelo de intervención en proyectos colaborativos en el aula de *Análisis y Composición* para la potenciación de un aprendizaje significativo, funcional, creativo y colaborativo que abre una vía hacia la renovación de enfoques pedagógicos y metodológicos en las enseñanzas musicales.

Posteriormente la misma autora Lorenzo junto a Laucirica y Ordoñana (2016), además de analizar la situación actual de la educación en los conservatorios, como se ha referenciado anteriormente, aborda el desarrollo de la creatividad con el método de proyectos colaborativos en la asignatura de *Análisis Musical* a través de un estudio de caso de un conservatorio profesional. Sus conclusiones avalan no solo el desarrollo de la creatividad sino también aspectos relativos al aprendizaje interdisciplinar, desarrollo de competencias, motivación y habilidades sociales.

El estudio de investigación-acción realizado por Torns, Malagarriga y Gómez Alemany (2009) se refiere a la asignatura de *Lenguaje Musical*. Su objetivo principal es comparar

los niveles de lectura musical de un grupo que sigue una metodología tradicional y otro que aplica un proyecto de innovación. También tiene otros objetivos que se sitúan como característicos de AC: favorecer el desarrollo de competencias comunicativas y promover el intercambio y la interacción entre iguales como medio para potenciar el desarrollo individual, así como facilitar al alumnado la vivencia de la actividad musical como una actividad social compartida en la que se dan colaboraciones complementarias en función de metas grupales. La metodología de innovación consistía en que los elementos del lenguaje musical emergieran a partir de las actividades planteadas de escucha, creación e interpretación. Sin embargo, sus conclusiones apuntan a que no hay diferencia significativa en la lectura musical rítmica y melódica entre el grupo de control y el experimental.

Borrás y Gómez presentan sus experiencias llevadas a cabo en las asignaturas de *Conjunto Instrumental* y la clase de instrumento de flauta en el contexto de las enseñanzas elementales en escuela de música. Reflejan que dichas experiencias necesitan ser desarrolladas y contrastadas, dejando entrever que “el aprendizaje cooperativo puede constituir una herramienta interesante para el aprendizaje en la clase de instrumento (...) y una metodología más permanente en la clase de conjunto instrumental” (2010).

Vidal, Durán y Vilar (2010) cuentan la experiencia innovadora de un estudio de caso realizado en la asignatura de *Armonía*, que se sitúa en el curso tercero de las enseñanzas profesionales. Este estudio resulta de interés por ser esta asignatura la natural continuación de la de *Lenguaje Musical* en el currículo de las enseñanzas de música. Las conclusiones reflejan que el debate en el aula se incrementó notablemente lo cual favoreció la construcción de conocimiento musical, y que el AC puede ayudar a organizar la programación en base a competencias.

## **Enseñanzas Superiores**

Por último, en las enseñanzas de carácter superior, la universidad y los conservatorios superiores encontramos las siguientes referencias:

En la universidad, Martín y Neuman (2009) plasman los resultados de varios años aplicando el AC en la formación de futuros docentes en la Titulación de Educación Infantil a través de la asignatura de *Educación Musical Infantil*. Sus conclusiones refieren confianza, libertad de acción, variación de contextos, equilibrio entre capacidades y desafíos, intercambio interactivo de conocimiento e ideas y resultados reales en el alumnado.

También refiriéndose a la asignatura de *Música* en la titulación de Educación Infantil, Adell (2015) compara los resultados del empleo de la metodología de lección magistral y aprendizaje cooperativo por proyectos.

En el contexto de conservatorio superior de música, Cuéllar y Traver (2009) ofrecen recursos sobre cómo emplear métodos cooperativos realizando una propuesta en las clases de oboe del Conservatorio Superior de Música de Castellón, cambiando la metodología inicial de corte más tradicional por la utilización del AC. Pretende demostrar que “se puede adaptar la enseñanza musical superior a nuevos horizontes educativos y sociales”.

Las autoras Gorbe y Porta son las responsables de implementar un trabajo desarrollado en el Conservatorio Superior de Música de Navarra, con el objetivo de hacer al alumnado consciente de que el aprendizaje colaborativo es una de las herramientas más útiles para desarrollarse como músico en cualquiera de sus posibles facetas. Apoyándose en estudios de corte internacional insisten en la importancia de desarrollar habilidades de colaboración e interpersonales, destacando que “la colaboración es una parte fundamental de la tarea de hacer música, tanto si eres compositor, músico de conjunto, solista, profesor, investigador u organizador de eventos” (2016).

García Vázquez (2015) realiza un estudio profundo del uso del AC en las enseñanzas superiores de música que versa sobre cambios en el diseño de asignaturas desde los contenidos hasta la evaluación pasando por la metodología.

Las experiencias similares comentadas por Altimires y Durán (2011) y Durán y Sánchez (2012), en Primaria y Secundaria respectivamente, refieren a un tipo de investigación realizada con tutoría entre iguales por parejas para mejorar el aprendizaje en la lectura de notas musicales. Aunque el contexto escolar no sea el mismo que el de nuestro estudio, resulta adecuada una extrapolación de la experiencia puesto que la lectura de notas es un trabajo fundamental en la asignatura de *Lenguaje Musical*.

Sin referirse a ninguna etapa educativa en concreto, algunos autores encuentran puntos de convergencia entre el AC y la música, como es el caso de Di Natale y Russel (1995). Realiza un análisis sobre las características del AC que se dan en la interpretación musical. Divide las habilidades sociales en cuatro categorías principales: interacción básica, habilidades comunicativas, resolución de conflictos y trabajo en equipo, de cada una de las cuales explica cómo se desarrollan en los ensayos o ejecución de piezas musicales. También resalta la interdependencia positiva que se da entre los miembros de un grupo musical, que tiene la energía colectiva y el espíritu de todos sus miembros.

## CONCLUSIÓN

Existen múltiples razones que justifican el empleo del aprendizaje cooperativo en la educación musical, ya que la colaboración es una faceta fundamental en la tarea de hacer música (Gorbe y Porta, 2016) y la interdependencia positiva es característica de los miembros de una agrupación musical (Di Natale y Russel, 1995).

Las técnicas de aprendizaje cooperativo de utilidad para el profesorado, por las ventajas que ofrece y dado el interés demostrado en motivar y adaptarse al alumnado. El aprendizaje cooperativo es un contenido a enseñar (Pujolás, 2008), tanto al alumnado como al profesorado (Johnson et al., 1999; Huffman, 2012).

El aprendizaje cooperativo es muy motivador para el alumnado y atiende a la diversidad en múltiples aspectos, no solo en el cognitivo, adquisición de conceptos y desarrollo de capacidades, sino de habilidades sociales y capacidad emocional (Alborés, 2010; Botella y Adell, 2016; Cornacchio, 2008).

Especialmente, el uso de la tutoría entre iguales es un instrumento de atención a la diversidad, que destaca los aspectos positivos de las diferencias de nivel entre alumnos y moviliza la capacidad mediadora de los alumnos (GRAI, 2018). En el aula de música se constatan experiencias con resultados muy positivos (Darrow et al. 2005; Durán, 2017; Altimires y Durán, 2011; Huffman, 2012; Vidal et al. 2010).

El profesorado de conservatorio se encuentra centrado en un tipo de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo de habilidades y destrezas de tipo académico. Como el profesorado de la enseñanza general, debe tener en cuenta al alumno como un todo y desarrollar competencias emocionales y sociales en las que el aprendizaje cooperativo puede ayudar.

Otra idea muy interesante a tener en cuenta es que la cooperación es una cuestión muy valorada en el mercado laboral. En un gran número de organizaciones se trabaja en equipo obligatoriamente y las empresas dedican recursos a formar a sus empleados para fomentar la interacción y la colaboración entre compañeros. (Domingo, 2008).

Para finalizar, se plantean una serie de características que definirían a la mejor docencia actual. Implicaría la necesidad de adaptación a la sociedad, la formación más completa del profesorado que capacite para el uso de las TIC, la atención a la diversidad, la consideración de las bases éticas de la educación inclusiva y las dimensiones social y emocional del alumnado. Todo ello estaría fundamentado en un conocimiento de las actuales aportaciones científicas a la educación. La siguiente idea de Liarte resume estos aspectos que se han tratado en la investigación y que son relevantes en todas las

vertientes de la enseñanza:

“(…) si la sociedad, la familia, el entorno, el alumnado o la forma de comunicarnos ha cambiado tanto, ¿por qué no habría de hacerlo el Sistema Educativo? Un sistema con un profesorado capaz de trabajar de forma conjunta, que domina y usa las TIC, que considera los diversos estilos de aprendizaje de sus alumnos, que tiene en cuenta las inteligencias múltiples y que les ayuda a relacionarse y colaborar con otros de forma equilibrada” (2014).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. R. (2015). El aprendizaje cooperativo por proyectos en la educación musical universitaria: principios, planificación y exposición de experiencias. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Alborés, J. (2010). Metodología del Lenguaje Musical en los conservatorios. *Música y Educación*, 83, pp. 58-67.
- Altimires, N. Durán, D. (2011). La tutoría entre iguales en el aprendizaje de la lectura de notas musicales. *Eufonía. Didáctica de la música*, 52, pp. 71-78.
- Borrás, F. y Gómez, I. (2010). Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto instrumental. *Eufonía*, 50, pp. 109-120.
- Botella, A. M. y Adell, J. R. (2016). Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en secundaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), pp.67-81.
- Bowen, J. (1985). *Historia de la Educación Occidental: El occidente moderno*. Tomo III. Barcelona: Herder.
- Burwell, K., Carey, G. y Bennett, D. (2017). *Isolation in studio music teaching: the secret garden*. Arts Humanities in Higher Education. SAGE Publications.
- Cangro, R. (2013). Effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists. *Journal of Arts and Commerce*, 2(7), pp. 133-141.
- Carey, G., Bridgstock, R., McWilliam, E., Taylor, P. y Grant, C. (2013). Characterising one-to-one conservatoire teaching: Some implications of a quantitative analysis. *Music Education Research* 15(3), pp. 357–368.
- Cornacchio, R. (2008). Effects of cooperative learning on music composition, interactions, and acceptance in elementary school music classrooms. University of Oregon. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/36683203.pdf>
- Cuéllar R. y Traver, J. (2009). Cómo aplicar las ventajas que ofrece el aprendizaje

cooperativo en las enseñanzas de los conservatorios superiores de música. Castellón: Universidad Jaime I.

- Dalia, G. (2008). *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*. Madrid: Mundimúsica ediciones.
- Darrow, A.A., Gibbs, P. y Wedel, S. (2005). Use of classwide peer tutoring in the general music classroom. *Update*, pp. 15-26.
- Di Natale, J. J. y Russel, G. S. (1995). Cooperative learning for better performance. *Music Educators Journal*, 82(2), pp. 26-28.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, pp. 231-246.
- Durán, D. y Sánchez, G. (2012). Ritmos en dos. Una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, 56, pp. 99-106.
- Durán, D. y Sampé, G. (2007). Una práctica de l'area de música basada en el método de aprendizaje cooperativo del puzzle. En Anton, M. y Oller, M. (Ed.), *El pràcticum: Present i futur a reflexió*, pp. 85-89. Bellaterra: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Durán, D. (2017). Aprendizaje entre iguales en música. Cooperación y tutoría entre alumnos. *Eufonía Didáctica de la Música*, 72, pp. 7-12.
- García Santar, E. (2018). Beneficios del aprendizaje cooperativo en el aula de música de Secundaria. Recuperado de: <https://redsocial.rededuca.net/aprendizaje-cooperativo-musica-secundaria>
- García Vázquez, L. (2015). Aprendizaje cooperativo en los estudios superiores de música. Un estudio de caso en la asignatura de Formación Corporal y Comunicación. Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.
- Gorbe, E. y Porta, A. (2016). El aprendizaje colaborativo en la enseñanza superior de música. En *Actas del III Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música*, pp. 218-227. Madrid: SEM-EE.
- Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre iguales (GRAI) (2018). Tutoría entre iguales. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/tutoria-entre-iguales>
- Huffman, C. (2012). *Making music cooperatively. Using cooperative learning in your active music-making classroom*. Chicago: GIA.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. Revista Electrónica LEEME, 14. Recuperado de: [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16315/file\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16315/file_1.pdf?sequence=1)
- Kassner, K. (2002). Cooperative Learning revisited: a way to address the standards. Music Educators Journal, 88(1), pp. 17-23.
- Laborda, J. L. (2015). Educación musical, publicaciones científicas e innovación educativa en la enseñanza de la música: una revisión desde la metodología comunicativa crítica. (Tesis Doctoral). Universidad Jaume I de Castellón.
- León del Barco, B., Felipe-Castaño, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Revista de Educación, 354, pp. 715-729.
- Liarte, J. L. (2014). Las competencias y la formación docente. En Actas del I Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música, 200-209. Madrid: SEM-EE.
- Linares, J.J. (2010). La herencia pedagógica del profesor de instrumento. Música y Educación, 82, pp. 48-52.
- Lorenzo, A. y Camacho, P. (2008). La investigación musical en los conservatorios, de la instrucción al aprendizaje creativo con el método de proyectos colaborativos. En Actas del I congreso de educación e investigación musical, pp. 411-418. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma.
- Lorenzo, A., Laucirica, A. y Ordoñana, J.A. (2016). La creatividad en Educación Musical a través del método de proyectos colaborativos. En G. Padilla (Ed.), Aulas virtuales: fórmulas y prácticas: Mc Graw-Hill.
- Llopis, E. (1999). Culturas musicales y aprendizaje cooperativo: pop, rock, heavy y bakalao en clase de música. Cuadernos de Pedagogía, 279, pp. 27-30.
- Martín, C. y Neuman, V. (2009) . Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la titulación de Educación Infantil. Revista Creatividad y Sociedad, 13.
- Peñaherrera, J. (2013). Una perspectiva metodológica para la iniciación de la enseñanza de la música, a través de la asignatura denominada: "Lenguaje Musical". Revista NEUMA, 1, pp. 96-134.
- Pérez Cabrejas, E. (2015). Enseñar música a través de metodologías cooperativas para tercer curso de Primaria. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja.

- Pozo, J.I., Bautista, A. y Torrado, J.A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 2(1), pp. 5-15.
- Puchau, M. V. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula de música como medida de atención a la diversidad. *Eufonía*, 17, pp. 115-117.
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Rué, J. (1994). ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? Investigación e Innovación en Metodologías de Aprendizaje. RIMA. Universidad Politécnica de Cataluña. Recuperado de: <https://www.upc.edu/rima/es/grupos/giac-grupo-de-interes-en-aprendizaje-cooperativo/bfque-es-aprendizaje-cooperativo>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Molero, M. M. y Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo y aprendizaje cooperativo cultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1 (2), pp. 289-303. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548006.pdf>
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), pp. 35-48.
- Vidal, J., Durán, D. y Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación*, 22(3), pp. 363-378.

RAFAEL OROZCO

CÓRDOBA

**Conservatorio  
Superior de Música**

**RAFAEL OROZCO**

**CÓRDOBA**

**Conservatorio  
Superior de Música**

**RAFAEL OROZCO**

**CÓRDOBA**