

## Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto instrumental

**Fedra Borrás**

Escuelas Municipales  
de Música de Barcelona  
y Arenys de Mar  
(Barcelona)

**Isabel Gómez**

Universidad Autónoma  
de Barcelona

*Presentamos dos experiencias de aplicación del enfoque cooperativo en el proceso de aprendizaje de un grupo de alumnos de segundo curso de iniciación a la flauta travesera y de un grupo de alumnos de conjunto instrumental, en el contexto de una escuela de música. Las bases teóricas de esta línea de trabajo se pueden situar, además de en los principios del aprendizaje cooperativo, en la perspectiva teórica sociocultural, concretamente en las aportaciones del concepto de zona de desarrollo próximo y en el del traspaso de control de la responsabilidad del adulto o experto al alumno o aprendiz.*

*Palabras clave: aprendizaje cooperativo, perspectiva sociocultural, educación musical, clase de instrumento.*

### **Two experiences of cooperative learning: instrument and instrumental ensemble class**

*In this article we present two experience of applying a cooperative focus to the learning process of a group of students in their second year of introduction to the flute and a group of students in an instrumental ensemble in the context of a music school. The theoretical basis of this line of work lies not only in the principles of cooperative learning, but also in sociocultural theory, specifically in the relevance of the concept of the zone of proximal development and in the transfer of control of responsibility from the adult or expert to the student or learner.*

*Keywords: cooperative learning, sociocultural perspective, music education, instrument class.*

Presentamos dos experiencias de aplicación del enfoque cooperativo en el proceso de aprendizaje de un grupo de alumnos de segundo curso de iniciación a la flauta travesera y de un grupo de alumnos de conjunto instrumental, en el contexto de una escuela de música. Las bases teóricas de esta línea de trabajo se pueden situar, además de en los principios del aprendizaje cooperativo, en la perspectiva teórica sociocultural, concretamente en las aportaciones del concepto de *zona de desarrollo próximo* y en el de *traspaso de control de la responsabilidad del adulto o experto al alumno o aprendiz*. En la primera parte del artículo exploramos dichas bases teóricas con el deseo de constituir un marco de referencia que nos permita seguir con el intento de desarrollar la cooperación, la autonomía y la autorregulación en los procesos de aprendizaje de la música. En la segunda parte presentamos someramente y valoramos los intentos de aplicación realizados hasta la fecha.

### **El aprendizaje cooperativo**

El aprendizaje cooperativo fue investigado a lo largo del siglo xx. Fue definido y se especificaron sus bases y principios en el último cuarto del

siglo gracias en parte a las investigaciones de David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe Johnson Holubec (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2005). El aprendizaje cooperativo responde al uso didáctico de grupos reducidos en cuyo contexto los alumnos trabajan colaborativamente para maximizar el propio aprendizaje y el de sus compañeros. A diferencia del enfoque competitivo –según el cual cada alumno trabaja contra otros a fin de obtener los propios objetivos– y a diferencia del enfoque individualista –en el que cada alumno trabaja por cuenta propia para obtener objetivos de aprendizaje desvinculados de otros alumnos– la cooperación consiste en trabajar juntos para conseguir objetivos comunes. Puede ser utilizado como instrumento didáctico puntual o convertirse en procedimiento habitual de aprendizaje. En todo caso, el docente que aplica este enfoque ha de tomar decisiones y actuar consecuentemente: ha de explicitar los objetivos de las sesiones de clase; comunicar a los alumnos objetivos y tareas con detalle, explicar en qué consiste la interdependencia positiva, requisito básico del enfoque; supervisar el proceso e intervenir para proporcionar apoyo a la tarea y/o mejorar la relación entre los componentes del grupo.

Los miembros del grupo cooperativo son conscientes de que su rendimiento depende del esfuerzo de todos. Son características distintivas de este tipo de grupo según Johnson, Johnson y Holubec (1999):

- El objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos motiva a los miembros a esforzarse y a obtener resultados que superen la capacidad individual de cada uno de ellos. Si uno fracasa, todos fracasan.
- Cada miembro del grupo asume responsabilidad y hace responsable al resto del grupo para conseguir objetivos comunes.
- Se trabaja conjuntamente con la finalidad de producir resultados de conjunto. Se da un apoyo recíproco, se ofrecen ayudas, explicaciones, etc.
- Se utilizan ciertas formas de relación interpersonal, como el reparto de tareas y responsabilidades, para coordinar el trabajo y conseguir los objetivos.
- El grupo cooperativo analiza la eficacia con la que consigue los objetivos y el proceso de trabajo conjunto para garantizar el progreso continuo del aprendizaje.

Para su correcto funcionamiento, hay que tener en cuenta cinco aspectos que deben estar presentes en las tareas y sesiones:

1. *Interdependencia positiva*. El éxito del grupo depende de la aportación de todos sus miembros. Los esfuerzos de cada miembro del grupo benefician a uno mismo y a los otros, y ese beneficio mutuo ha de ser consciente. La interdependencia positiva supone un compromiso con el éxito de otros.

2. *Responsabilidad individual y grupal.* El grupo tiene que asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro del grupo es responsable de una parte del trabajo; no es posible aprovecharse del trabajo de otros. Se evalúa el esfuerzo y la dedicación de cada uno de los miembros y los resultados de esta evaluación se transmiten al grupo y al individuo para determinar quién necesita más ayuda y apoyo para desarrollar su tarea. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada individuo. Se aprende conjuntamente para poder desarrollarse mejor personalmente.
3. *Interacción estimuladora.* Cada uno tiene que promover el éxito de los demás miembros del grupo, compartiendo los recursos y ayudándose, apoyándose y felicitándose. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo toman un compromiso personal unos con otros, así como con los objetivos comunes.
4. *Aprender algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles.* Hay que ejercer el liderazgo, tomar decisiones, crear un ambiente de confianza, comunicarse y manejar conflictos, y estar motivado por hacerlo. Para ello, el profesorado muestra las estrategias y técnicas que desarrolla con la misma seriedad que muestra el contenido de la materia.
5. *Evaluación grupal.* Los miembros del grupo analizan de qué manera y en qué grado de consecución se encuentran los objetivos y si se están manteniendo relaciones de trabajo eficaces. El grupo tiene que determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar las decisiones oportunas con respecto a las conductas a conservar o modificar.

El aprendizaje entre iguales se ha convertido en un instrumento potente para construir conocimiento. Actualmente el reto de la investigación en este campo no es tanto mostrar su eficacia en comparación con otras estructuras de interacción (lo que está ya muy investigado) como explicar, a través de una mirada más cualitativa, de qué forma promueve el progreso en el aprendizaje a través del análisis de tipologías de interacción entre iguales (Arvaja y otros, 2007; Rodríguez Barreiro y otros, 2000). Recientemente, en nuestro contexto, se están incrementando las experiencias de aprendizaje cooperativo en educación musical (Martín y Neuman, 2009; Vidal, 2008; Traver, 2009).

## La zona de desarrollo próximo y el traspaso del control y de la responsabilidad

El concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) fue introducido por el psicólogo soviético Lev Semyonovich Vigotsky (Orsha 1896 - Moscú 1934). La idea central de su teoría, conocida como *teoría histórica-cultural*, es que el conocimiento y la actividad mental del niño tienen su origen en la interacción con otras personas. Esta zona se define como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo, real –determinado por la capacidad de ejecutar autónomamente una tarea– y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de realizarla bajo la guía de un adulto o de un compañero más capaz. La distancia entre estos dos puntos delimita el margen de incidencia de la acción educativa. Lo que un alumno en principio únicamente es capaz de hacer o aprender con la ayuda de los otros, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente por sí mismo. La enseñanza eficaz es la que parte del nivel de desarrollo efectivo del alumno no para acomodarse en él sino para hacerlo progresar a través de la ZDP; para ampliar y generar, eventualmente, nuevas ZPD.

Mediante la interacción y la actividad compartida, el experto (profesor o compañero más capaz) supe al aprendiz en sus intentos de apropiación, y estructura progresivamente el sistema de ayudas necesario para proseguir con la tarea. A medida que el alumno avanza, las ayudas disminuyen y son sustituidas por la provisión de apoyo psicológico, o sea, por el seguimiento a distancia del aumento progresivo de competencias por parte del alumno. Así, el proceso asegura el traspaso de control del proceso de aprendizaje desde el experto o profesor al alumno o aprendiz, mecanismo responsable del progreso en el aprendizaje. Bruner (1988) y Rogoff (1993) caracterizan esos procesos y postulan la creación de situaciones que puedan favorecer el traspaso de responsabilidades del adulto o experto al niño o aprendiz para desarrollar su autonomía.

Posteriormente a Vigotsky, varios autores se han ocupado de profundizar en las fases y mecanismos de transición desde la resolución de un problema con la ayuda de otra persona más capaz a su resolución de manera independiente y de la apropiación de los conocimientos y competencias necesarias para llevar a cabo esta transición. Wood, Bruner y Ross (1976) hicieron uso de la metáfora del andamio, conocida como *scaffolding* para ejemplificar el carácter de la ayuda que el adulto o experto proporciona al aprendiz para facilitar su avance en la ZDP. Los andamios constituyen una ayuda de carácter transitorio que se retira a medida que el niño progresa en su aprendizaje.

Rogoff (1993) habla de procesos de *participación guiada* en los que el niño desarrolla un papel activo y el adulto guía su participación en la actividad mediante diversos recursos: estableciendo puentes entre las habilidades que le son familiares y otras que no lo son pero que aparecen como consecuencia de las nuevas situaciones; seleccionando y estructurando si-

tuciones, actividades y materiales en función del nivel de desarrollo del aprendiz. Por su parte, el aprendiz participa en dicha selección al expresar sus preferencias, necesidades y elecciones particulares.

Wertsch (1988) desarrolla el concepto de *intersubjetividad* para explicar el proceso de interiorización. La intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de la situación. Según Wertsch más que pensar en el cambio que se produce en esta zona como una suma de conocimientos sobre la tarea, es esencial pensar que la mayor parte del cambio se da a través de una transformación en la comprensión de lo que son los objetos y sucesos en el escenario. Para Wertsch, cuando se produce un aumento en el nivel de definición compartida de la situación, implícitamente se da una transferencia de responsabilidad en la tarea al funcionamiento intrapsicológico del niño. Según García Olalla (2003, p. 89):

*[...] la transferencia de responsabilidad y la toma de control por parte del niño no dependerán sólo de su progresivo dominio de la tarea, sino de la capacidad y actitud del adulto para permitir y promover que el niño realice aportaciones, tenerlas en cuenta e incluirlas durante la interacción. Eso afectará al hecho de considerar no sólo las habilidades de planificación y ajuste sino también a variables de carácter motivacional, como la sensibilidad para descubrir significados en las aportaciones del niño y para poder acceder a la creación conjunta a partir de esas aportaciones. Una cuestión especialmente relevante en la caracterización de los procesos interactivos, en estrecha relación con la habilitación de la zona de desarrollo potencial de que el niño dispone, es la manera en que el adulto percibe la capacidad del niño para construir significados, para dotar de sentido a la situación, a la tarea, a las acciones que se suceden; para planear o prever el curso de la interacción y para gestionarla eficazmente. Es decir, la representación que construye el adulto sobre el niño con el que interactúa. En definitiva, las expectativas que el adulto se forma sobre las potencialidades infantiles. Sin duda que estas expectativas condicionarán la gestión que el adulto haga del curso de la interacción y su definición sobre lo que Palacios (1987) ha caracterizado como «zona de desarrollo próximo percibido».*

Nuestro objetivo es el aprendizaje eficaz de de la música y por ello nos interesa tanto el progreso en el conocimiento como el desarrollo de procesos de aprendizaje que nos aseguren ese progreso. Siguiendo a Coll (1987, p. 38), la cuestión no estriba en si el aprendizaje tiene que conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, contrariamente a lo que sugiere la habitual polémica en el ámbito educativo escolar, sino en asegurarse que sea significativo, otro de los principios básicos que

han de guiar la enseñanza. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico o memorístico (Ausubel, 1983) afecta al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de manera sustantiva y no aleatoria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognitiva, nos encontramos en presencia de un aprendizaje significativo; si, por el contrario, el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, nos encontramos en presencia de un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico.

### La cooperación en la clase de instrumento: una herramienta para el aprendizaje

Partimos de la base de que la pedagogía de grupo aplicada al estudio de un instrumento (Biget, 1998; Joubert, 1997) constituye una práctica habitual en algunas escuelas de música. En el caso de nuestra experiencia, el instrumento es iniciado en grupo y hasta el tercer año de su estudio no se contempla la clase individual. Los grupos son de tres alumnos de la misma edad y nivel, y el tiempo lectivo es de una hora a la semana. Esta nueva manera de iniciar el estudio del instrumento está motivada por diferentes razones:

- La metodología no solamente se basa en la interacción profesor-alumno sino también en la interacción alumno-alumno ya que el grupo es el contexto en el que tiene lugar el intercambio de intentos, producciones y demostraciones con los que justificar las ideas, lo que repercute positivamente sobre la motivación de sus miembros.
- Cada alumno recibe más *feedback*, comentarios y valoraciones de su trabajo (las que provienen de sus compañeros), con lo que el tiempo lectivo sea más efectivo.
- Al disponer de más tiempo y de más de un alumno, el contenido de la clase puede ser más variado y más rico: incorporación de la educación corporal, de la creatividad, de la interpretación conjunta, etc.
- La enseñanza individual del instrumento, normalmente con un tiempo lectivo de 30 o 45 minutos, es muy cara. Con la pedagogía de grupo, se reduce el coste para cada alumno manteniendo una hora de tiempo lectivo.

La actividad de aula que seguidamente se describe sigue el planteamiento de la pedagogía de grupo e incorpora elementos del aprendizaje cooperativo. Se ha puesto en práctica durante tres clases consecutivas con un grupo de tres alumnos de 8 años de segundo año de iniciación a la flauta travesera, sesiones que han sido grabadas y analizadas. Es el se-

gundo curso en el que este grupo funciona con los mismos miembros. Está por tanto, acostumbrado al trabajo conjunto, aunque de forma guiada por la profesora. La novedad de esta experiencia reside en que esta última hace la propuesta pero no pauta la actividad; durante las tres semanas que dura la experiencia es guiada por los propios alumnos. La profesora apoya, ayuda a hacer frente a los problemas que aparecen y que el grupo no puede solucionar.

## Desarrollo de la experiencia en clase de instrumento

### Primera semana

Primera sesión. Los primeros 15 minutos se dedican al trabajo corporal conjunto guiado por la profesora. En los 15 minutos siguientes se incorpora la flauta. Se afina. Se trabaja la continuidad del sonido articulado por la lengua. Se mejoran diversos aspectos como calidad del sonido, respiración, etc.

A continuación la profesora introduce las tareas de aprendizaje cooperativo explicitando la filosofía, los objetivos y la organización: señala el objetivo común, la meta (concierto para los compañeros al final de la secuencia), la necesidad de la ayuda mutua y la corresponsabilización, la ventaja de sumar los recursos personales.

Los últimos minutos se dedican a distribuir la tarea: cada alumno tiene que responsabilizarse de una de las tres canciones propuestas (Tres i tres i tres fan nou, La lluna rodona y Peix, peixet). El criterio para decidir la distribución que señala la profesora es el de observar las notas y las dificultades que pueden presentar las tres partituras para poder hacerse cargo de ellas de forma responsable (quizá no todos conozcan algunas notas), pero son los alumnos los que deciden el reparto. Saben que tienen que estudiar la pieza, practicar suficientemente para luego enseñarla a los compañeros en la siguiente sesión a fin de que puedan tocarla los tres juntos.

Una vez acordada la distribución disponen de una semana para estudiar la canción y para preparar las estrategias para enseñarla

### Segunda semana

Segunda sesión. Los primeros 15 minutos se dedican al trabajo corporal primero sin la flauta e incorporándola después, juntos bajo la guía de la profesora. A continuación llevan cabo una breve reflexión sobre la semana y repasan las instrucciones para el trabajo conjunto. Los 45 minutos restantes de la sesión están dedicados a la tarea de enseñar y aprender las canciones respectivas asegurándose de que los tres pueden interpretarlas.

Durante la semana los tres alumnos deben practicar las tres piezas y para ello, encontrarse fuera de clase si es necesario.

### Tercera semana

Tercera sesión. Se dedican 15 minutos al trabajo corporal, como en las sesiones anteriores y se lleva a cabo la revisión de la semana y el recordatorio de la tarea cooperativa. El resto del tiempo se dedica al repaso de manera autónoma y compartida por parte de los alumnos de cada una de las canciones y al ensayo general. Deciden el orden en que interpretaran las piezas, la colocación en el escenario, el responsable de dar la entrada y la presentación para el auditorio. Por último se lleva a cabo el concierto con la presencia de compañeros y se dedican unos minutos finales a la evaluación de la actividad.

### Valoración de la experiencia

Con esta experiencia, por primera vez estos alumnos se plantean tomar decisiones acerca de la pieza de la cual deben responsabilizarse y se plantean también por vez primera lo que supone estudiarla por cuenta propia (reciben las partituras sin la interpretación modelo de la profesora) y cómo enseñarla a los compañeros. Con ello se busca su participación directa y el logro de un aprendizaje significativo.

El reto que se les presenta es posible y se sitúa en la zona de desarrollo próximo: el contenido de la actividad propuesta en lo que concierne al material, está al alcance de los tres alumnos. Los tres conocen las notas y ritmos que figuran en las partituras y como interpretarlas con la flauta y la profesora presta la ayuda necesaria para superar las dificultades. La novedad para ellos es que, para descifrar las partituras y poderlas tocar con la flauta, tienen que integrar los aprendizajes realizados en dos contextos, en la clase de lenguaje musical y en la de instrumento, ya que hasta el momento el aprendizaje de una canción con la flauta no se hacía a partir de la lectura de una partitura sino a partir de la observación del modelo (la profesora) y del canto. La profesora cantaba la canción con su letra, desde la nota que después se tocaba con la flauta, los alumnos aprendían la canción cantándola y a continuación buscaban en la flauta las notas ayudándose del canto como referencia sonora; seguidamente la profesora tocaba la canción con la flauta y los alumnos la interpretaban con la flauta y la escribían. Por último, se comentaba la escritura y se corregían los posibles errores.

Con la experiencia, la dinámica se invierte. La actividad propuesta supone para los alumnos un paso importante en el traspaso de control de la responsabilidad del adulto o experto al alumno. De entrada no disponen del modelo sonoro del profesor, ni de su guía en el proceso de aprendizaje de las canciones. En cambio se tienen que organizar en diferentes momentos de la actividad, tomar decisiones y llegar a acuerdos



y descifrar las partituras para poderlas tocar. Este nuevo enfoque busca también más significación en el proceso de aprendizaje del lenguaje al integrar el análisis del lenguaje y la interpretación con instrumento.

El análisis de las grabaciones de video permite observar que los alumnos están constantemente activos y concentrados en la tarea cooperativa. Durante la tercera sesión y en la preparación del concierto no solamente hablan de las notas que tienen que tocar correctamente sino también de cómo tocarlas, se comentan y regulan mutuamente «es que separas demasiado las notas...». Si se compara con el enfoque tradicional, en el que se observa que los alumnos no muestran una atención en la tarea, tan continuada e intensa como en el funcionamiento cooperativo, el resultado es estimulante.

Las valoraciones de los alumnos son también positivas. Sus respuestas a la pregunta «¿qué habéis aprendido?» muestran la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje.

**La cooperación en la clase de conjunto instrumental: una nueva manera de hacer**

Una nueva experiencia de aprendizaje cooperativo se ha iniciado en el curso 2008-2009 en un grupo clase de conjunto instrumental de viento, de grado elemental con 17 alumnos de edades comprendidas entre 9 y 11 años. Esta vez la experiencia se ha inspirado en la variante de *tutoría de iguales* (Duran y Blanh, 2008; Duran y Vidal, 2004; Topping, 2005).

La manera tradicional de funcionar un grupo de conjunto instrumental está basada en la guía de un director que pauta todo el proceso y que requiere la presencia de todos los componentes implicados en la misma tarea. Ese funcionamiento ha sido sustituido por un funcionamiento cooperativo. El planteamiento ha consistido en dividir el grupo en cinco subgrupos correspondientes a las cinco voces de la partitura y en elegir un responsable de cada subgrupo con el encargo de coordinar el trabajo de sus componentes. La elección de los responsables de cada subgrupo ha recaído en los alumnos antiguos del centro pero el plan contempla la rotación de manera que cada alumno pueda asumir esa responsabilidad en algún momento del curso escolar. Los responsables reciben las instrucciones y el apoyo de la profesora de manera que puedan convertirse a su vez en coordinadores de la actividad conjunta de su grupo.

Las sesiones se estructuran de la siguiente forma. La primera media hora de clase trabajan los subgrupos autónomamente y la profesora va pasando por las distintas aulas o espacios para solucionar los posibles problemas. El siguiente cuarto de hora, la profesora decide un agrupamiento parcial para trabajar conjuntamente mientras que el resto de subgrupos continúa con sus tareas. Este agrupamiento parcial de dos o más subgrupos de instrumentos (saxos y flautas o clarinetes y flautas o piano y trombón con saxos y flautas por ejemplo) es dirigido

por la profesora y, dependiendo del trabajo musical que se quiera llevar a cabo, se elige a unos subgrupos o a otros. Finalmente se suman todos los subgrupos para llevar a cabo el ensayo conjunto al final de la sesión.

Los responsables de grupo han de escribir cada semana lo que se ha trabajado durante la sesión y realizar una valoración al respecto, lo que estimula por una parte su reflexión y por otra, la responsabilidad y regulación del grupo. A pesar de la corta edad de estos responsables hemos podido observar como asumen esa responsabilidad y el efecto positivo que produce en su autoestima, especialmente cuando consiguen la participación efectiva de todos los miembros del grupo. Se produce así el traspaso de control de modo efectivo.

La valoración de la experiencia realizada durante las seis últimas clases del primer trimestre de curso anima a proseguir con este planteamiento e incluso a convertirlo en funcionamiento habitual en clase de conjunto instrumental. El cuarto de hora final es más eficaz en cuanto a resultados que la hora que se destinaba anteriormente gracias al trabajo previo realizado y a la manera de realizarlo. En seis semanas se ha conseguido trabajar más repertorio y mejor trabajado. También es positiva la actitud y valoración del alumnado.

En el sistema tradicional de funcionamiento el profesor ha de realizar esfuerzos para mantener la atención de todos y cada uno de los alumnos a lo largo de la sesión. Con este nuevo planteamiento cada subgrupo tiene su propio sistema de regulación y puede llevar a cabo su trabajo de manera autónoma mientras la profesora lleva a cabo el seguimiento de los grupos y ayuda puntualmente a resolver problemas.

Actualmente estamos en proceso de valorar la experiencia con ayuda de un cuestionario con el fin de revisarla y generalizarla para ese grupo. Los comentarios son desde todos puntos de vista positivos. Cuando se les pide que comparen con el sistema tradicional de trabajo, todos unánimemente prefieren el nuevo sistema y razonan que es así porque se avanza mejor y más rápidamente en aquello que se proponen. Tienen más conciencia musical, más comprensión del funcionamiento de la música y de aquello que aportan al colectivo.

## Conclusiones y valoración final

La exploración de teorías psicopedagógicas que dan cuenta de los fenómenos psicológicos que se producen durante los procesos de enseñanza-aprendizaje nos ha sido de utilidad para dar nombre y relacionar aspectos observados en nuestra experiencia profesional. Concretamente consideramos útiles los conceptos de *zona de desarrollo próximo*, *participación guiada* y *traspaso de responsabilidad del proceso de aprendizaje del experto al aprendiz*, conceptos todos ellos manejados

por los autores de la perspectiva sociocultural en psicología de la educación. También consideramos importantes las aportaciones de los expertos en aprendizaje cooperativo. Todo ello nos ayuda a profundizar en la reflexión sobre los fenómenos de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que contribuyen a explicar dicho proceso.

El enfoque de aprendizaje cooperativo nos resulta especialmente sugerente en el ámbito de la educación musical. Pero es necesario llevar a cabo experiencias innovadoras e investigaciones para poder matizar los pros y contras de ese enfoque y de sus concreciones posibles. Las experiencias presentadas aquí necesitan ser desarrolladas y contrastadas. Pero hasta el momento nos permiten entrever que el enfoque del aprendizaje cooperativo puede constituir una herramienta interesante para el aprendizaje en la clase de instrumento mientras que puede convertirse en una metodología más permanente en la clase de conjunto instrumental. Uno de los aspectos que más reflexión nos suscita es conseguir saber el grado de apoyo necesario y suficiente en cada momento, para lograr al mismo tiempo el progreso y la autonomía del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, coincidimos en subrayar la importancia educativa de estos enfoques. Tanto para el aprendizaje del contenido propiamente musical y para el desarrollo de la toma de conciencia sobre los componentes de la música y de la actividad musical (habilidades metacognitivas) como para el desarrollo de las habilidades sociales implicadas en esos procesos: coordinación de grupo, toma de decisiones conjunta, corresponsabilidad, interpretación conjunta y valoración de la actividad conjunta. Unos y otros logros son importantes para el desarrollo de la competencia musical de nuestros alumnos.

#### Referencias bibliográficas

- ARVAJA, M., y otros (2007): «Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context». *Learning and Instruction*, núm. 17, pp. 448-459.
- AUSUBEL, D.P., y otros (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- BIGET, A. (1998): *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. París. Cité de la musique, centre de ressources musique et danse.
- BRUNER, J.S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.
- DURAN, D.; BLANCH, S. (2008): «L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió». *Suports*, núm. 12(1), pp. 4-12.
- DURAN, D.; VIDAL, V. (2004): *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona. Graó.
- GARCÍA OLALLA, M.D. (2003): *Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos*. Tesis doctoral. Tarragona. Universitat Rovira i Virgili.

- JOHNSON, R.T.; JOHNSON, D.W.; HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Paidós Educador.
- JOUBERT, C.H. (1997): *La pedagogía de grup en l'aprenentatge instrumental*. Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música. Barcelona.
- MARTÍN, C.; NEUMAN, V. (2009): *Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la Titulación de Educación Infantil* [en línea]. Granada. Universidad de Granada. <[www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Creatividad%20y%20a%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20la%20formacion%20musical%20del%20alumnado%20universitario.pdf](http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Creatividad%20y%20a%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20la%20formacion%20musical%20del%20alumnado%20universitario.pdf)>. [Consulta: junio 2010]
- PALACIOS, J. (1987): «Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 39-40, pp. 113-136.
- PUJOLÀS, P. (2005): «Grupos cooperativos». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 345, pp. 50-54.
- RODRÍGUEZ BARREIRO, L., y otros (2000): «La investigación sobre el aprendizaje colaborativo: Enfoques, métodos y resultados». *Anuario de Pedagogía*, núm. 2, pp. 305-338.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*. Barcelona. Paidós.
- TOPPING, K.J. (2005): «Trends in peer learning». *Educational Psychology*, núm. 25(6), pp. 631-645.
- TRAVER, J. (2009): *Cómo aplicar las ventajas que ofrece el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de los conservatorios superiores de música* [en línea]. Castellón. Universitat Jaume I. <[www.rafacuellar.com/wp-content/uploads/2009/11/CÓMO-APLICAR-LAS-VENTAJAS-QUE-OFRECE-EL-APRENDIZAJE-COOPERATIVO-EN-LA-ENSEÑANZA-DE-LOS-CONSERVATORIOS-SUPERIORES-DE-MÚSICA-2.pdf](http://www.rafacuellar.com/wp-content/uploads/2009/11/CÓMO-APLICAR-LAS-VENTAJAS-QUE-OFRECE-EL-APRENDIZAJE-COOPERATIVO-EN-LA-ENSEÑANZA-DE-LOS-CONSERVATORIOS-SUPERIORES-DE-MÚSICA-2.pdf)>. [Consulta: junio 2010]
- VIDAL, J. (2008): *Aprenentatge musical amb mètodes d'aprenentatge cooperatiu* [en línea]. Trabajo de investigación. Barcelona. <[ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2008/hdl\\_2072\\_13275/Treball+de+recerca.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2008/hdl_2072_13275/Treball+de+recerca.pdf)>. [Consulta: junio 2010]
- VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid. Crítica.
- WERTSCH, J.V. (1988): *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.
- WOOD, D.J.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. (1976): «The role of tutoring in problem solving». *Journal of child Psychology and Psychiatry*, núm. 17, pp. 89-100.

Dirección  
de contacto

Fedra Borrás  
Escuelas Municipales de Música de Barcelona y Arenys de Mar  
[fedrabj@yahoo.es](mailto:fedrabj@yahoo.es)  
Isabel Gómez  
Universidad Autónoma de Barcelona  
[isabel.gomez@uab.cat](mailto:isabel.gomez@uab.cat)

Este artículo fue recibido en EUFONÍA. DIDÁCTICA DE LA MÚSICA en febrero de 2009 y aceptado en julio de 2009 para su publicación.