

Ritmos en dos

Una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical

David Duran

Universidad Autónoma de Barcelona

Giovanni Sánchez Chacón

Universidad Nacional, Costa Rica

El artículo presenta Ritmos en dos, un programa basado en la tutoría entre iguales y dirigido a la mejora de competencias de lectura rítmica musical. La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo que consiste en la creación de parejas de alumnos (tutor y tutorado), con una relación asimétrica en cuanto a nivel de competencia. El artículo comenta las bases conceptuales y metodológicas del programa y realiza una descripción detallada de los principales resultados tras su implementación en el aula de música de un instituto de secundaria de Costa Rica.

Palabras clave: tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, lectura rítmica musical, competencias de lectura musical, comprensión y fluidez en la lectura musical.

Rhythms in pairs. An experience based on peer tutoring to improve the fluidity and comprehension of reading rhythmic music

This paper presents «Rhythms in pairs», a programme based on peer tutoring aimed at improving competences in reading rhythmic music. Peer tutoring is a form of cooperative learning that consists of creating pairs of students (tutor and tutee) through an asymmetric relationship in terms of competence. This paper looks at the programme's conceptual and methodological foundations and gives a detailed description of the main findings following its introduction in music lessons in a secondary school in Costa Rica.

Keywords: peer tutoring, cooperative learning, reading rhythmic music, reading music competences, comprehension and fluidity in reading music.

En el presente artículo, nos referiremos en primera instancia a las bases conceptuales que sustentan el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. Posteriormente realizaremos una breve descripción de algunas de las variables que hay que tomar en consideración en el diseño de procesos de aprendizaje de la lectura del ritmo musical. Por último, haremos referencia a una propuesta de enseñanza que, tomando en consideración los anteriores factores, fue llevada a cabo con estudiantes de secundaria de Costa Rica. Al final del

artículo se mencionan algunos de los principales resultados obtenidos tras la implementación de dicha experiencia.

■ **El aprendizaje entre iguales: aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales**

El aprendizaje cooperativo representa una forma de organización social situada dentro del marco del aprendizaje entre iguales y caracterizada por

AA

el tipo de interdependencia positiva que se establece entre los compañeros pertenecientes a un grupo de trabajo. Johnson, Johnson y Holubec (1999) lo definen como el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. El aprendizaje cooperativo requiere ser exteriormente planificado y dirigido por el docente, quien organiza a los estudiantes que, en equipos heterogéneos y asumiendo roles y funciones diversas, se brindan las ayudas necesarias para el logro de los objetivos académicos.

Una forma de planificar esta interacción entre estudiantes consiste en utilizar los llamados métodos de aprendizaje cooperativo. La tutoría entre iguales es uno de ellos, basado en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica en cuanto a nivel de competencia y un objetivo común, conocido y compartido por ambos miembros, que se consiga a través de un marco de relación exteriormente planificado (Duran y Vidal, 2004). La tutoría entre iguales no solo beneficia al alumno tutorado, sino también al alumno tutor, el cual tiene la posibilidad de aprender mientras enseña a su compañero (Topping, 1996). Para ello, el docente optará por un marco de interacción altamente estructurado, pero que a su vez permita una progresiva apropiación del mismo por parte de los alumnos, modificando y ajustando esa estructura interactiva según las necesidades y condiciones del contexto de aprendizaje.

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica en cuanto a nivel de competencia y un objetivo común compartido

■ El desarrollo de la fluidez en lectura rítmica musical

El desarrollo de la fluidez lectora ha sido un tema mayormente abordado en la lectura de obras literarias. En el campo de la lectura musical, si bien son más escasos los estudios, contamos con los aportes realizados por Hansen y Bernstorff (2002) y Stauffer (2005). Este último concibe el aprendizaje de patrones rítmicos básicos y la práctica de la lectura a primera vista, como hábitos de estudio que propician el desarrollo de la fluidez en la lectura musical. Dichos autores definen a los lectores fluidos como estudiantes que son capaces de abordar un texto musical con una adecuada velocidad y precisión en la lectura de las notaciones. De esta forma, se interpreta que los alumnos que presentan altos niveles de fluidez son capaces de realizar un tipo de lectura musical con la máxima exactitud.

No sería conveniente limitarnos a evaluar aisladamente la rapidez con la que los estudiantes suelen leer una serie de figuras musicales, sino de forma más específica procurar tomar en cuenta el tempo específico que el texto musical sugiere para efectos de su interpretación, atendiendo a la forma en que el alumno se ajusta a este y con base al mismo, muestra una relativa continuidad en la lectura del discurso rítmico.

Lo anterior nos conduce a suponer que las demandas de carácter procedimental vinculadas a la fluidez en la lectura musical estarían relacionadas por un lado con el desarrollo de aspectos vinculados a la precisión en la lectura de las grafías y por otro, a un ajuste por parte del estudiante de la velocidad en que ha de ser leído e interpretado un discurso musical.

■ El desarrollo de la comprensión en la lectura rítmica musical

Hasta hace algunos años eran escasos los trabajos dedicados al estudio de las notaciones musicales y

Sería conveniente evaluar el tempo específico que el texto musical sugiere para efectos de su interpretación, atendiendo a la forma en que el alumno se ajusta a este y con base al mismo, muestra una relativa continuidad en la lectura del discurso rítmico

los procesos psicológicos implicados en su aprendizaje. Propuestas recientes (Bautista y Pérez Echeverría, 2008; Casas y Pozo 2008), proponen posibles niveles jerárquicos subyacentes al procesamiento de la grafía musical. Además, las ideas señaladas por Molina (2006) nos aportan algunos principios generales, como los tipos de interpretación musical. A efectos de las demandas cognitivas implicadas en la lectura de patrones rítmicos, consideramos útiles tomar como punto de referencia las propuestas realizadas por los anteriores autores.

- *Procesamiento implícito.* Sobrepassando la lectura aislada de los valores musicales, este procesamiento pretende la identificación de patrones y tendencias subyacentes al discurso musical, mediante el establecimiento de relaciones entre los distintos elementos que componen la obra (Pérez Echeverría, 2008; Casas y Pozo, 2008).
- *El análisis como herramienta para la comprensión.* De acuerdo con Molina (2006), esta fase se caracteriza por la búsqueda del sistema de composición empleado por el autor de una obra a través del análisis, principal herramienta para acceder a la comprensión musical.

Estas dos aportaciones nos brindan un marco de los posibles niveles y demandas de

aprendizaje implicadas en la comprensión de la grafía musical.

■ Desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación

Enfrentarse a demandas musicales que requieran la lectura correcta de los valores temporales que representan las grafías hace necesario el análisis de los componentes de una partitura. Pero simultáneamente también sería de gran efectividad otro tipo de actuaciones relacionadas con el análisis de lo que hacemos y pensamos al percibir dicha demanda y al interactuar con ella. La autorregulación del aprendizaje es definida por Monereo (2001), como la capacidad de monitorear, controlar y dirigir los procesos mentales que empleamos para aproximarnos a una meta de aprendizaje.

Al igual que en otros dominios, el desarrollo progresivo de la autorregulación, sin duda, influiría en el nivel de comprensión de un texto musical, con mucha más razón por la alta demanda procedimental que esta tarea conlleva. Una propuesta de enseñanza que integre actividades relacionadas con el análisis de la sintáctica musical y la reflexión sobre la actividad mental del alumno y su toma de decisiones subsecuente, nos conduciría al diseño de procedimientos de carácter estratégico que, probablemente, influirían en el nivel de comprensión con el que el estudiante se aproxima al estudio musical. Es por ello que en la experiencia de aprendizaje Ritmos en dos, hemos intentado incluir estrategias de enseñanza, dentro de un formato general basado en la tutoría entre iguales, que aproximen a los estudiantes al desarrollo progresivo de habilidades relacionadas con la fluidez y comprensión, concretamente de los aspectos rítmicos, implicados en la lectura musical. A continuación, se presentan sucintamente las princi-

Una propuesta de enseñanza que integre actividades relacionadas con el análisis de la sintáctica musical y la reflexión sobre la actividad mental del alumno y su toma de decisiones, nos conduciría al diseño de procedimientos de carácter estratégico que, probablemente, influirían en el nivel de comprensión con el que el estudiante se aproxima al estudio musical

pales características de dicha experiencia de aprendizaje, junto con las principales decisiones metodológicas que conforman su diseño.

■ Ritmos en dos: una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión y la fluidez de la lectura rítmica musical

Reconociendo que la comprensión lectora de los aspectos de carácter temporal asociados a la notación musical representan una dificultad evidente en los estudiantes de secundaria de Costa Rica, se diseñó una propuesta, basada en la tutoría entre iguales, con el objetivo de implementarla y valorar su eficacia en la mejora de la fluidez de la lectura rítmica musical. Las actividades de lectura musical implementadas están diseñadas de acuerdo a los objetivos y contenidos que conforman el programa de estudios que establece el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, para los estudiantes que inician su tercer año de secundaria en el área lectoescritura: creación y ejecución instrumental.

La creación de las parejas se llevó a cabo a partir de los resultados de un pre-test. A partir de sus resultados se estableció un *ranking* de alum-

nos según la competencia de lectura musical y, dividiendo la lista por la mitad se estableció que el primer alumno se emparejara con el primero de la mitad de la lista, y así sucesivamente, con el fin de que todas las parejas estuvieran compuestas por un alumno con un nivel más alto de competencia lectora.

Con el propósito de estructurar y definir estratégicamente las condiciones de interacción que asumió cada pareja de estudiantes, se emplearon hojas de trabajo por cada sesión (véase en el anexo un ejemplo de una de ellas, con el fin de ilustrar lo que se explica). Las hojas de trabajo seguían la siguiente estructura y orden secuencial:

- *Actividad inicial: modelado metacognitivo.* En el modelado metacognitivo, una persona considerada competente en la ejecución de una tarea actúa como modelo, explicando el tipo de estrategias, pensamientos y acciones que pone en marcha en la resolución de dicha tarea (Monereo, 2001). Así, antes de efectuar la lectura, el estudiante tutor, ayudado por una serie de interrogantes, ofrece a su compañero una guía de las posibles dificultades con las que se podría encontrar durante la lectura, junto con las eventuales estrategias y acciones a implementar, en función de la demanda que plantea la lectura del ejercicio rítmico.
- *Ejercicios rítmicos y lectura en pareja.* Una vez realizado el modelado, se procede a hacer lectura del texto en parejas, utilizando la técnica PPP (*Pause, Prompt and Praise*, Whendall y Colmar, 1990), ajustada a los procesos de lectura musical y que nos hemos permitido traducir al castellano como Pausa, Pista y Ponderación. Esta técnica consiste en:
 - El tutor lee en voz alta el ejercicio completo actuando como modelo.
 - Tutor y tutorado leen juntos, y el primero marca el ritmo, velocidad y dinámicas.

- Por último, el tutorado procede a leer en voz alta en forma independientemente. En este momento, el tutor hará notar los errores haciendo una P (Pausa), en la que dará unos segundos a su tutorado para que este rectifique, y si no, el tutor ofrece una -o hasta tres- P (Pista), que para efectos de la propuesta Ritmos en Dos, se concreta en alguna estrategia que proporcione las herramientas al tutorado para resolver el error. La técnica finaliza con la última P (Ponderación), un comentario de ánimo y/o reconocimiento por parte del tutor al esfuerzo del tutorado.
- *Actividad final:* análisis y discusión metacognitiva. Al finalizar una tarea, las parejas examinan lo que pensaron e hicieron cuando escucharon el enunciado de la misma, mientras la resolvían y al acabarla (Monereo, 2001). En Ritmos en dos, dicha actividad surge como un espacio posterior a la lectura, ayudada por una serie de interrogantes de carácter metacognitivo que llevan a la reflexión. Cabe señalar que, como en la actividad inicial, se procura que sesión a sesión los estudiantes la vayan ajustando a sus necesidades, de acuerdo a la actuación y grado de autonomía en el nivel de lectura del estudiante tutorado.
- *Actividades musicales complementarias con un fuerte componente rítmico.* Acabadas las actividades, los estudiantes disponen de un espacio para poner en práctica, en situaciones reales, diversos contenidos conceptuales y procedimentales estudiados en la sesión de tutoría, siguiendo los principios de la evaluación auténtica (Cumming y Maxwell, 1999).

■ Principales resultados tras la implementación de la experiencia

Antes de llevar a la práctica la propuesta, se requirió de un proceso de formación inicial de los estudiantes participantes, en tres sesiones de trabajo, con el fin de conocer los fundamentos teóricos de la tutoría entre iguales y de la propuesta Ritmos en dos, que ya hemos comentado. Además, a los tutores se les instruyó en habilidades pedagógicas que permitieran una enseñanza más eficaz, fomentando el uso de estrategias de enseñanza que potenciaran de manera progresiva el desarrollo de la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje de los tutorados, apoyados en las tareas de las hojas de actividad.

■ En relación a la fluidez de la lectura rítmica

Los datos obtenidos a partir de protocolos de observación realizados a la interacción de los estudiantes, muestran dos tipos de conductas que los mismos llevan a cabo con bastante frecuencia: una está relacionada con la regulación de la velocidad lectora (constancia en la pulsación) y la otra con la exactitud con que cada figura musical era leída (precisión lectora).

A partir del análisis de dichos protocolos de observación, se identifica que la regulación de la velocidad lectora fue un elemento trabajado por los estudiantes de tres maneras distintas:

A los tutores se les instruyó en habilidades pedagógicas que permitieran una enseñanza más eficaz, fomentando el uso de estrategias de enseñanza que potenciaran de manera progresiva el desarrollo de la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje de los tutorados

- Marcando la pulsación durante todo el ejercicio.
- Mediante conteos que dieran la entrada al tutorado.
- A partir de comentarios verbales.

Este tipo de iniciativas llevadas a cabo por los estudiantes son similares a las comentadas por Hansen y Bernstorf (2002), con respecto a los lectores musicales fluidos (estudiantes capaces de leer un texto con velocidad constante y precisión en la lectura de las grafías).

Con respecto a la precisión lectora de las figuras musicales, las observaciones permitieron ver una gran variedad de estrategias empleadas por los tutores. Una de las más empleadas fue el uso de movimientos gestuales con el propósito de que los tutorados relacionaran estos con el momento exacto en que había que leer determinada figura. Concretamente se identificaron tres conductas predominantes:

- El tutor golpeaba el ritmo con su mano simultáneamente a la lectura del tutorado.
- El tutor intentaba relacionar ciertos movimientos de la mano con la intensidad sugerida por las dinámicas o matices.
- El tutor intentaba que su tutorado relacionara el momento exacto en el que había que leer determinadas figuras, con los movimientos manuales hacia arriba y abajo que se producen al marcar la pulsación. Este tipo de actuaciones coinciden con las aportaciones señaladas por Dalby (2005), el cual propone recomendaciones generales dirigidas a la enseñanza del ritmo musical, como la pertinencia del uso de movimientos rítmicos que puedan relacionarse con la métrica y tipo de ritmo que se estudia.

A nivel general, se apreció una mejora considerable en las destrezas relacionadas con la fluidez

lectora, por parte de tutores y tutoras, corroborada por la entrevista al profesor que afirma que la tutoría entre iguales le permitía un mayor control del trabajo individual de los estudiantes, lo cual incidía favorablemente en la mejora de los aspectos prácticos que la lectura rítmica implicaba.

■ En relación a la comprensión de la lectura rítmica

La observación de la interacción de las parejas permitió distinguir dos tipos de conductas. En una, el tutor propone hacer un análisis previo de la estructura general del ejercicio rítmico, con base a criterios previamente establecidos (métrica, tempo, extensión, matices, patrones rítmicos semejantes y posibles dificultades); en la otra, el tutor realiza, a partir de un modelado metacognitivo, un breve análisis sintáctico del ejercicio, mostrando al tutorado previamente a la lectura, las posibles dificultades presentes en el mismo, relaciones existentes entre patrones, tendencias del discurso rítmico y posibles estrategias que le permitan comprender mejor algunas de las figuras que componían el ejercicio.

Este tipo de actuaciones promueven el análisis de la consistencia interna de la música y conectan con las ideas propuestas por Molina (2006), que conciben el análisis como la principal herramienta para acceder a la comprensión del fenómeno musical. La entrevista con el profesor muestra coherencia al manifestar grandes avances en la

Este tipo de prácticas pudo promover un aprendizaje del código musical, permitiendo que los estudiantes tuvieran acceso a la identificación de patrones y tendencias subyacentes al discurso rítmico

comprensión lectora por parte de los estudiantes, sugiriendo que la estructura de las sesiones fomentaba que las parejas pudieran reflexionar previamente sobre lo que se iban a leer.

De la misma manera, este tipo de prácticas pudo promover un aprendizaje del código musical, permitiendo que estudiantes tuvieran acceso a la identificación de patrones y tendencias subyacentes al discurso rítmico, en el cual el componente analítico igualmente juega un papel importante, al accederse a un nivel de procesamiento implícito de la notación musical, tal como señalan Casas y Pozo (2008), y Bautista y Pérez Echeverría (2008).

■ A modo de conclusión

Más allá de las mejoras en la fluidez y la comprensión lectora, la implementación de Ritmos en Dos propició de forma deliberada el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, a través de la reflexión de las parejas sobre la propia actuación. Esta autoevaluación permitiría una reflexión de carácter metacognitivo, ya que el tutor en estos casos no brinda una respuesta construida en donde explicita claramente los aspectos a mejorar, sino que promueve que el tutorado elabore conclusiones, a partir de la reflexión sobre su propia actuación, y tome el control del proceso, autorregulando su aprendizaje. Tales ideas se asemejan a las aportaciones señaladas por McPearson (1994), quien, para el desarrollo de habilidades de lectura a primera vista, propone realizar una continua autoevaluación del proceso de lectura, con el propósito de corregir los errores cometidos.

Por último, aun con los prometedores resultados obtenidos, deberíamos concluir que, de cara a la implementación de propuestas similares, se debería poner mayor atención a la formación inicial de los tutores acerca de como brindar ayudas andamiadas de carácter metacognitivo, que -de

acuerdo con Cagiltay (2006)- permitan al estudiante monitorizar su propio proceso de aprendizaje.

En todo caso, la utilización del aprendizaje entre iguales en las aulas de música, muestra un gran potencial (como también apuntan Altimires y Duran, 2011), tanto por las ventajas metodológicas que conlleva (al permitir ayudas uno a uno), como por el propio carácter social de la actividad musical.

Referencias bibliográficas

- ALTIMIRES, N.; DURAN, D. (2011): «La tutoría entre iguales en el aprendizaje de la lectura de las notas musicales». *Eufonía. Didáctica de la Música*, núm. 52, p. 71-78.
- BAUTISTA, A.; PÉREZ-ECHEVERRÍA, M.P. (2008): «¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases?». *Cultura y Educación*, núm. 20 (1), pp. 17-34.
- CAGILTAY, K. (2006): «Scaffolding Strategies in Electronic Performance Support Systems: Types and Challenges», *Innovations in Education and Teaching International*, núm. 43 (1), pp. 93-103.
- CASAS, A.; POZO, J.I. (2008): «¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música?». *Cultura y Educación*, núm. 20 (1), pp. 49-62.
- CUMMING, J.; MAXWELL, G. (1999): «Contextualizing Authentic Assessment». *Assessment in Education*, núm. 6 (2), pp. 177-194.
- DALBY, B. (2005): «Toward an effective pedagogy for teaching rhythm: Gordon and beyond». *Music Educators Journal*, núm. 92 (1), pp. 54-60.
- DURAN, D.; VIDAL, V. (2004): *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona. Graó.
- HANSEN, D.; BERNSTORF, E. (2002): «Linking music learning to reading instruction». *Music Educators Journal*, núm. 88 (5), pp. 20-33.

JOHNSON, D.W; JOHNSON, R.T; HOLUBEC, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aries. Paidós.

Mc.PEARSON, G. (1994): «Factors and abilities influencing sight reading skill in music». *Journal of Research in Music Education*, núm. 42, pp. 217-231.

MOLINA, E. (2006): «Análisis, improvisación e interpretación». *Eufonía. Didáctica de la Música*, núm. 36, pp. 29-39.

MONEREO, C. (coord.) (2001): *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona. Graó.

STAUFFER, D. (2005): «Learning to Read Music Fluently». *Music Educators Journal*, núm. 92, (1), pp. 6-13.

TOPPING, K. (1996): *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*. Birmingham. SEDA paper.

WHENDALL, K.; COLMAR, S: (1990): «Peer Tutoring for Low-progress Readers Using Pause, Prompt and Praise», en FOOT, H.C; MORGAN, M.J; SHUTE, R.H. (comps.): *Children Helping Children*. Chichester. John Wiley and Sons.

■ Anexo

Ejemplo de hoja de trabajo

Análisis previo del texto

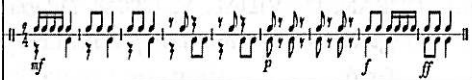
Después de planear las siguientes preguntas a tu compañero tutorado, leerás el ejercicio completo, puntuando en las posibles dificultades del mismo y actuando como modelo para tu compañero tutorado.

- ¿En qué métrica se encuentra cada ejercicio?
- ¿De cuántos sistemas y compases se compone cada uno?
- ¿Qué tipo de dinámicas poseen y en qué compases se localizan?

Lectura rítmica coordinada

Lectura del siguiente ejercicio siguiendo los pasos de la técnica PPP. Para este tipo de lectura, se puede alternar voz (1.ª línea) y palmas (2.ª línea) o mano derecha (1.ª línea) e izquierda (2.ª línea).

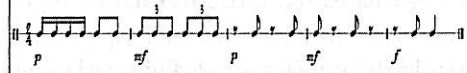
Ejercicio 17



Lectura rítmica a una sola voz

Lectura del siguiente ejercicio rítmico siguiendo los pasos de la técnica PPP.

Ejercicio 18



Valoración y análisis de la lectura efectuada

Señala y argumenta para ambos ejercicios: ¿qué hiciste y pensaste antes durante y después de la lectura del ejercicio?, ¿en qué compases tuviste mayores dificultades al leer y qué posible estrategia podrías implementar o implementaste para intentar resolverlas?

Feedback y observaciones generales

- Tareas próxima sesión.
- Recatar áreas fuertes.
- Recomendaciones.

Direcciones de contacto

David Duran Gisbert

Universidad Autónoma de Barcelona

david.duran@uab.es

Giovanni Sánchez Chacón

Universidad Nacional. Costa Rica

vanni80s@hotmail.com

Este artículo fue recibido en EUFONÍA. DIDÁCTICA DE LA MÚSICA en octubre de 2011 y aceptado en marzo de 2012 para su publicación.