



Aprendizaje entre iguales en música

Cooperación y tutoría entre alumnos

David Duran

Universidad Autónoma de Barcelona

Tras recordar el carácter social de la música y la necesidad de incorporar el aprendizaje entre iguales en el repertorio metodológico de la enseñanza formal de la música, el artículo plantea la diferencia entre grupo y equipo, las condiciones necesarias para la cooperación y los diferentes escenarios del aprendizaje entre iguales (aprendizaje colaborativo, cooperativo y tutoría entre iguales), y ofrece ejemplos de prácticas para cada uno de ellos.

PALABRAS CLAVE



- APRENDIZAJE COOPERATIVO
- APRENDIZAJE ENTRE IGUALES
- COLABORACIÓN
- TUTORÍA ENTRE IGUALES
- EDUCACIÓN MUSICAL



¿Hay algo más social que la música? La música se desarrolla en espacios sociales (orquestas, coros, bandas, cuartetos...) en colaboración entre intérpretes, compositores e intérpretes, intérpretes y audiencias, profesores y estudiantes... **Escuchamos, interpretamos y creamos música con otros. Sin embargo, la enseñanza de la música, especialmente en los espacios formales y superiores, permanece anclada en una transmisión de conocimiento de contenido, repertorio y habilidades, entre el profesor y el aprendiz en formatos individuales** (Gaunt y Westerlund, 2014).

Paradójicamente, a pesar de la tendencia a las clases en grupo, la enseñanza formal de la música utiliza poco el aprendizaje entre iguales o entre alumnos. O los profesores que lo utilizan han escrito poco sobre ello (Luce, 2001). En cambio, el aprendizaje informal (por ejemplo, en la música popular), está basado en la participación en grupos de iguales, con niveles similares de expertitud (Green, 2008).

El proceso de innovación que recorre todos los ámbitos curriculares utiliza ingredientes de éxito del aprendizaje informal para mejorar la enseñanza. En el ámbito musical, su carácter colaborativo hace imprescindible incorporar o enfatizar metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo, que enriquecen el necesario aprendizaje individual.

LA DIFERENCIA ENTRE EL TRABAJO EN GRUPO Y LA COOPERACIÓN

El aprendizaje cooperativo no consiste en situar a alumnos en grupos pequeños y esperar que, espontáneamente, cooperen. Especialmente en la

educación formal, eso no funciona así. Tal como mostraron hace cuatro décadas los trabajos de Johnson y Johnson, el simple trabajo en grupo se caracteriza por la disipación de responsabilidades: un alumno que lo hace (casi) todo –el *free-rider*– y otro que no hace (casi) nada –el polizón.

Para convertir el grupo en equipo –para que haya cooperación– es necesario que el profesor estructure cuidadosamente la organización del trabajo en grupo bajo cinco principios (Johnson y Johnson, 2009):

- *Interdependencia positiva*: el éxito –o el fracaso– individual está ligado al del equipo. Implica objetivos y reconocimiento de equipo, división de recursos y roles complementarios.
- *Responsabilidad individual*: el objetivo solamente puede lograrse con la aportación de cada miembro del equipo, lo que evita la difusión de responsabilidades.
- *Interacciones positivas*: el número reducido de miembros permite maximizar oportunidades mutuas de ayuda interpersonal, apoyo y animación.
- *Habilidades sociales*: las habilidades necesarias para la cooperación (conocimiento y confianza en los demás, escucha activa, comunicación apropiada, ayuda mutua y resolución de conflictos) han de enseñarse deliberadamente. Los alumnos cooperan para aprender, a la vez que aprenden a cooperar.
- *Autorreflexión de grupo*: los miembros del equipo reflexionan conjuntamente sobre el proceso de trabajo y toman decisiones de mejora, en tanto que aprendices de equipo.

Aunque las tres primeras condiciones son bien conocidas en las prácticas musicales, cuando los músicos cooperan en los ensayos (Kaplan y Stauffer, 1994), el paso del grupo al equipo

El paso del grupo al equipo requiere situaciones instruccionales complejas, un reto para el docente



requiere el diseño de situaciones instruccionales complejas, que suponen un reto para el docente. Para ayudarnos contamos con las estructuras cooperativas: diseños didácticos que contienen dichos principios. Algunas muy simples -las técnicas de aprendizaje cooperativo- y otras más complejas -los métodos- que requieren decisiones de ajuste en el aula (Duran, 2012).

PROMOVER LA CAPACIDAD MEDIADORA DEL ALUMNADO

La cooperación, además de ser una competencia clave para los músicos y desarrollar habilidades sociales complejas como las mencionadas, que tan solo pueden aprenderse trabajando con otros, constituye un motor de aprendizaje.

Es conocido que aprendemos a través de la interacción y, concretamente, a través de la interacción con un mediador (en términos vigotskianos), alguien que -teniendo algo más de habilidades que nosotros- nos ofrece ayudas en nuestra zona de desarrollo (algo por encima de lo que ya sabemos). En el aula, el profesor es el mediador, pero también los alumnos pueden serlo de sus compañeros, si les damos recursos y oportunidades, aprovechando que comparten lenguaje, experiencias y son aprendices recientes de lo que el compañero trata de aprender y, por tanto, sensibles a las dificultades de aprendizaje y el modo de superarlas.

En el aprendizaje cooperativo los alumnos actúan de mediadores de sus compañeros, ya que se ofrecen ayuda pedagógica mutua para lograr el objetivo didáctico. Esto supone un reto para el profesor: debe compartir con sus alumnos la capacidad de enseñar, que hasta ahora se reservaba en monopolio. Pero a cambio, cuando los alumnos trabajan en equipos, el profesor promueve la autonomía y puede ofrecer ayudas a quien lo necesite; cuenta con una mayor cantidad de *feedback*, al recibir cada alumno ayuda de su compañero, incluso en relaciones uno a uno; y utiliza pedagógicamente la diversidad, ya que los alumnos aprenden gracias a sus diferencias de competencia -algo muy habitual en el aula de música.

Los alumnos no solo pueden aprender de sus compañeros, sino que además contamos con evidencias de que -si se alejan de formatos transmisivos- pueden aprender enseñando a sus compañeros (Duran, 2014).

ESCENARIOS DE APRENDIZAJE ENTRE IGUALES

Para que el trabajo en grupo se convierta en cooperativo, necesitamos organizar o estructurar la interacción entre los miembros del equipo. En base a ello, la comunidad científica ha distinguido tres escenarios de aprendizaje entre iguales, que se desarrollan en un continuum. En un extremo, el *aprendizaje colaborativo*: equipos que trabajan juntos para lograr un objetivo, con relaciones simétricas, organizados por los propios miembros o por la actividad. El cuarteto, la coral, la orquesta o la improvisación en un grupo de *jazz* son ejemplos de colaboración. Las reglas de participación de los miembros de la banda, incluso en el *free-jazz*, emergen de la propia actividad (Sawyer, 2008).

En el otro extremo del *continuum*, la *tutoría entre iguales*: parejas de alumnos, con una relación asimétrica, en las cuales uno desarrolla el rol de tutor, y aprende enseñando a su compañero, y el otro actúa como tutorado y aprende gracias a la ayuda recibida de su compañero.

La tutoría entre iguales es utilizada en todas las áreas curriculares y niveles educativos, y cuenta con un fuerte respaldo de investigación. Puede desarrollarse entre alumnos de distinto curso o edad, o bien del mismo. En este caso, además, puede optarse por tutorías recíprocas, alternando el rol de tutor y tutorado.

Sheldon (2001) nos ofrece una guía de planificación de tutoría entre iguales en el aula de música, incluyendo la formación inicial del alumnado, antes de las sesiones en pareja, y la monitorización del profesor.

Un ejemplo de tutoría entre iguales es *Ritmos en dos*, un proyecto de tutoría fija para el desarrollo de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical (Duran y Sánchez, 2012). Tras recibir una formación inicial sobre las actuaciones que requieren cada rol, las parejas trabajan a lo largo de una decena de sesiones, con una estructura de interacción altamente organizada.

Los resultados aportan mejoras, tanto para tutores como tutorados, en ambos aspectos y un

■

Tutores y tutorados desarrollan la autorregulación a través de la reflexión metacognitiva en pareja

desarrollo de la autorregulación a través de la reflexión metacognitiva en pareja.

Hay otras experiencias en lenguaje musical (por ejemplo, Altimires y Duran, 2011), pero un ámbito incipiente y muy prometedor es la utilización de la tutoría para las clases de instrumento (Borrás y Gómez, 2010). ¿Por qué no ofrecer oportunidades a los alumnos aventajados para que aprendan más, ofreciendo ayuda a sus compañeros?

En la parte central del *continuum*, se encuentra el *aprendizaje cooperativo* que, en realidad, combina aspectos tanto de la tutoría como de la colaboración. Hay muchos métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo que han sido utilizados en educación musical (Kaplan y Stauffer, 1994 o Huffman, 2012). Quizá los métodos más conocidos sean los siguientes:

- *Puzle*: cada miembro del equipo se hace responsable de aprender una parte del conocimiento necesario (pieza del puzle), que los demás no conocen, para compartirla con el resto de los compañeros del equipo. Así, por ejemplo, en equipos de cuatro, cada alumno aprende un tipo de voz (soprano, contralto, tenor y bajo), para luego, en equipo, reconocerlas en audiciones.
- *Enseñanza recíproca*: cada miembro del equipo desarrolla un rol que corresponde a una de las actividades que un experto haría para lograr un objetivo. Originariamente creada para la comprensión lectora, se ha transportado a otros dominios. Por ejemplo, podría analizarse una obra musical distribuyendo a cada alumno una de las tareas necesarias.
- *Grupo de investigación*: la clase, emulando una comunidad científica, se organiza en equipos que trabajan un subtema, dentro del

Los métodos deben ajustarse a la realidad del aula y pueden combinarse o recrearse



tema general, con una planificación acordada con el profesor. Así, por ejemplo, toda la clase trabaja un mismo autor, pero cada equipo lo hace mediante el análisis de una composición distinta.

Lo interesante de los métodos es que deben ajustarse a la realidad y las necesidades del aula, y pueden combinarse o recrearse. Así, por ejemplo, Vidal, Duran y Vilar (2010) describen una práctica de conservatorio en la que utilizan el grupo de investigación, combinado con otras técnicas de aprendizaje cooperativo, para la identificación de cambios de tonalidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El enriquecimiento del repertorio metodológico del profesorado de música con el aprendizaje entre iguales, coherente con su carácter social, puede mejorar la calidad de la enseñanza –especialmente de la educación formal– incorporando un ingrediente que se muestra efectivo en el aprendizaje informal. Finalmente, y lo cual es muy prometedor, podría situar claramente a la música como una disciplina privilegiada para el desarrollo



La música puede situarse como disciplina para el desarrollo de habilidades sociales

de habilidades sociales –asociadas al trabajo en equipo– imprescindibles para la sociedad democrática del conocimiento. ◀

Referencias bibliográficas

- ALTIMIRES, N.; DURAN, D. (2011): «La tutoría entre iguales en el aprendizaje de la lectura de las notas musicales». *Eufonia*, núm. 52, pp. 71-78.
- BORRÁS, F.; GÓMEZ, I. (2010): «Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto musical». *Eufonia*, núm. 50, pp. 109-120.
- DURAN, D. (2014): *Aprender enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid. Narcea.
- DURAN, D. (2012): «Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas», en TORREGO, J.C. y NEGRO, A.: *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid. Alianza.
- DURAN, D.; 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». *Eufonia*, núm. 56, pp. 99-106.
- GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (ed.) (2014): *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Londres. Routledge.
- GREEN, L (2008): *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire. Ashgate.
- HUFFMAN, C. (2012): *Making music cooperatively. Using cooperative learning in your active music-making classroom*. Chicago. GIA.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R. (2009): «An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning». *Educational Researcher*, núm. 38, 5, pp. 365-379.
- KAPLAN, P.; STAUFFER, S. (1994): *Cooperative learning in music*. Virginia. The National Association for Music Education.
- LUCE, D.W. (2001): «Collaborative learning in music education: A review of the literature». *Update*, núm. 19, 2, pp. 20-25.

- SAWYER, R.K. (2008): «Learning music from collaboration». *International Journal of Educational Research*, núm. 47, pp. 50-59.
- SHELDON, D.A. (2001): «Peer and cross-age tutoring in music». *Music Educators Journal*, núm. 87, 6, pp. 33-38.
- VIDAL, J.; DURAN, D.; VILAR, M. (2010): «Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo». *Cultura y Educación*, núm. 22 (3), pp. 363-378.

 **Dirección de contacto**

David Duran Gisbert

Universidad Autónoma de Barcelona

david.duran@uab.cat

Este artículo fue solicitado por EUFONÍA. DIDÁCTICA DE LA MÚSICA en diciembre de 2016 y aceptado en abril de 2017 para su publicación.