

# Práctica de la pedagogía de grupo en conjuntos musicales y orquestas\*

*GROUP PEDAGOGY IN MUSIC ENSEMBLES AND ORCHESTRAS*

*PRÁTICA DA PEDAGOGIA DE GRUPO EM CONJUNTOS  
MUSICAIS E ORQUESTRAS*

## **Karina Cobo Dorado\***

Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas  
/ Volumen 11 - Número 1 / enero - junio de 2016  
/ ISSN 1794-6670/ Bogotá, D.C., Colombia / pp. 83-98

Fecha de recepción: 15 de julio de 2015 | Fecha de  
aceptación: 26 de octubre de 2015 | Disponible en línea:  
30 de mayo de 2016. Encuentre este artículo en [http://  
cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/](http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/)  
doi:10.11144/Javeriana.mavae11-1.ppgc

\* Artículo de Investigación. Continuidad de la tesis doctoral en Musicología.

\*\* Profesora titular de clarinete en Toulouse, profesora de pedagogía fundamental y didáctica de la música en la Universidad Toulouse Jean-Jaurés y profesora de ciencias de la educación en el Conservatorio Nacional Superior de París.



## Resumen

Este artículo propone renovar y modificar el funcionamiento de los conjuntos y orquestas mediante la práctica de una pedagogía de grupo. La descripción de una experiencia pedagógica realizada con un conjunto instrumental en una escuela de música en Francia es presentada como una aplicación de los resultados de una tesis doctoral en didáctica musical. Los análisis de cursos filmados muestran que las interacciones verbales y no verbales instauradas y gestionadas por el profesor en un grupo de aprendizaje, llevan a los estudiantes instrumentistas a participar activamente en la construcción de sus saberes musicales gracias a la reflexión, coevaluación y colaboración. Los ensayos de conjuntos y orquestas podrían así convertirse en verdaderas situaciones didácticas fundadas en un aprendizaje colaborativo que permita a los estudiantes apropiarse otros saberes musicales diferentes al de “tocar en grupo”.

**Palabras clave:** pedagogía de grupo; enseñanza musical; conjuntos; orquestas

## Resumo

Este artigo propõe renovar e variar o funcionamento dos conjuntos musicais e orquestras mediante a aplicação de uma pedagogia grupal. A descrição de uma experiência pedagógica realizada para um conjunto instrumental numa academia de música na França, é apresentada como a aplicação dos resultados de uma tese doutoral em didática musical. As análises de cursos gravados mostram que, as interações verbais e não verbais instauradas e administradas pelo professor —em um grupo de aprendizagem— implicam aos estudantes instrumentistas a participarem ativamente na construção de seus saberes musicais graças à reflexão, avaliação e colaboração. Assim, os ensaios dos conjuntos musicais e orquestras poderiam converter-se em verdadeiras situações didáticas nascidas a partir de um aprendizado colaborativo permitindo aos estudantes apropriar-se de outros conhecimentos musicais além de “tocar em grupo”.

**Palavras chaves:** pedagogia grupal; ensino musical; conjuntos musicais; orquestras

## Abstract

This article suggests to renew and vary the functioning of combos and orchestras through a group work practice. The description of a pedagogical experience in a music school in France is presented as an application of the results of a doctoral thesis in music didactics. The analysis of filmed courses show that spoken and unspoken interaction established and managed by the teacher in a learning group lead the students to involve themselves in the building of their musical knowledge through thought, mutual assessment and collaboration. Rehearsals of combos and orchestras can thus become actual didactics situations based on collaborative learning, to allow students to take over other musical knowledge, different from “playing together”.

**Keywords:** group work; music education; orchestras; combos

## INTRODUCCIÓN

Desde hace treinta años, las prácticas musicales colectivas desempeñan un papel cada vez más importante en la formación musical en los conservatorios y escuelas de música en Francia. En algunos casos, los conjuntos musicales y las orquestas se han convertido en el eje central del funcionamiento de las instituciones de enseñanza artística. Sin embargo, se puede afirmar que las metodologías pedagógicas utilizadas en estas situaciones colectivas dejan las huellas de las formas tradicionales de educación instrumental, en las que la actividad del estudiante se reduce a tocar su instrumento con un objetivo común de producción y eficacia musical. La siguiente reflexión sobre la práctica de una pedagogía de grupo en los conjuntos musicales y orquestas se presenta como una prolongación de la investigación realizada sobre el aprendizaje del clarinete en grupo reducido (Cobo Dorado, 2014). Se trata de responder a las siguientes preguntas:

-¿Cómo transformar las prácticas colectivas en grupos de aprendizaje musical?

-¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de la práctica de una pedagogía de grupo en un conjunto musical?

Para comenzar se presenta el resumen de la investigación doctoral, con el fin de definir las principales características de la pedagogía de grupo en la enseñanza instrumental. Enseguida se describe una aplicación de los resultados de esta investigación, a través del trabajo realizado con un conjunto musical de niños en una escuela municipal de música en Toulouse, Francia. Las actividades propuestas dentro de esta experiencia pedagógica, fuera de la ejecución del repertorio y los ejercicios específicos creados alrededor de una obra musical, muestran la diversidad de conocimientos musicales y los diferentes procesos de aprendizaje que se pueden desarrollar con un conjunto musical que *“trabaja en grupo”*. Este artículo se inscribe así en una línea de complementariedad entre la investigación y la práctica pedagógica que parece fundamental para la evolución de la enseñanza instrumental. Más concretamente, se propone una teorización de situaciones didácticas musicales que permita comprenderlas mejor y adoptar una actitud crítica y objetiva para mejorarlas.

## SÍNTESIS DE LA TESIS

El objetivo principal de la investigación realizada en el marco de la tesis era comprender las condiciones, el funcionamiento, las ventajas y los problemas didácticos y pedagógicos que implicaba la práctica de una pedagogía de grupo en las disciplinas instrumentales. La tesis titulada “Procesos de enseñanza-aprendizaje del clarinete en el marco de la educación especializada en música en Francia: ¿hacia una pedagogía de grupo?” interroga no solamente la manera de construir en grupo los conocimientos musicales instrumentales que son de diferente naturaleza (sensoriales, motores, estéticos, expresivos, sociales, teóricos, entre otros), sino también el papel del profesor y de los estudiantes en esta construcción, y las limitaciones institucionales relacionadas con este tipo de situaciones de enseñanza.

## MARCO TEÓRICO

Para elaborar un marco teórico y construir una problemática, se situó la pedagogía de grupo en un contexto histórico y epistemológico de la educación y de la psicología. En el entorno

escolar, los métodos de trabajo de grupo aparecieron durante la primera mitad del siglo XX. Estos métodos constituyen una propuesta de pedagogía nueva que centra la enseñanza en el estudiante, respetando su espíritu social y haciéndolo activo en sus procesos de aprendizaje, en contraste con los métodos tradicionales centrados en el profesor. El pedagogo francés Roger Cousinet inventó en 1920 un método de “trabajo libre por grupos” para promover la interacción y la autonomía dentro de la clase (Cousinet, 2011). Según el psicólogo ruso Lev Vygotsky, cuya obra *Pensamiento y Lenguaje* fue escrita en 1934, la inteligencia se desarrolla gracias a las relaciones interpersonales y la colaboración<sup>1</sup> con los otros (Vygotsky, 1997). Más recientemente en Francia, Philippe Meirieu afirma que el trabajo en grupo debe crear una red de comunicación homogénea dentro de la clase, en la que cada participante intercambia y confronta sus ideas con sus compañeros acerca de una tarea común. Los conflictos sociales y la cooperación permitirían alcanzar un objetivo común de aprendizaje (Meirieu, 2000).

Desde la década de 1970, los investigadores suizos Willem Doise, Gabriel Mugny y Anne Nelly Perret-Clermont se han interesado más específicamente por los efectos de los conflictos sociocognitivos<sup>2</sup> y las actividades colaborativas en el aprendizaje en grupo. Según estos investigadores, las producciones colectivas son superiores a las producciones individuales en ciertos niveles del desarrollo cognitivo. La actitud pedagógica que toma en cuenta las interacciones entre los niños, abandona una posición de enseñanza centrada en el profesor y adopta una posición centrada en el aprendizaje (Doise y Mugny, 1981) (Perret-Clermont, 1996). De otra parte, los investigadores anglosajones D. Johnson, J. Johnson y E. Holubec, piensan que el aprendizaje en grupo depende de cinco elementos esenciales: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la variedad de interacciones, el desarrollo de habilidades interpersonales y grupales, y la calidad de la evaluación grupal (D. Johnson, J. Johnson y E. Holubec, 1999).

En el área musical, las pedagogías activas de Kodály, Dalcroze, Orff y Willems, entre otros, fueron concebidas en la primera mitad del siglo XX y utilizadas principalmente en las clases colectivas de solfeo, con el fin de centrar la educación musical en la experiencia y la participación activa de los estudiantes. En las disciplinas instrumentales, el violinista y pedagogo japonés Shinichi Suzuki crea un método de aprendizaje de violín en el que se muestra la importancia de la complementariedad entre las clases individuales y las clases grupales. Según Suzuki, las interacciones sociales motivan a los niños y les ayudan a avanzar en su aprendizaje instrumental. En la clase individual se trabajan los aspectos técnicos específicos del instrumento y de la música, y en las clases de grupo se refuerzan estos conocimientos dándoles un verdadero sentido en la práctica colectiva. No obstante, la enseñanza instrumental en Francia conserva el mismo modelo pedagógico tradicional en situación didáctica individual, desde la creación del Conservatorio Nacional Superior de París en 1795 hasta nuestros días (Cobo Dorado, 2014, p. 53).

Para argumentar más claramente la problemática desarrollada en la tesis, se propuso una definición de la pedagogía instrumental de grupo como un conjunto de métodos que desarrolla múltiples interacciones, verbales (habladas y cantadas) y no verbales (gestuales e instrumentales), instauradas y gestionadas por el profesor. El grupo de aprendizaje permite que cada uno de los estudiantes tenga una percepción individualizada de sí mismo con la ayuda de los pares, y crea vínculos emocionales y cognitivos con el objetivo de construir conjuntamente el conocimiento musical. El aprendizaje instrumental en grupo se realiza mediante la confrontación, el intercambio de ideas, la colaboración y la orientación.

Hoy en día el aprendizaje instrumental en situación colectiva es considerado como un medio didáctico de socialización y democratización de la música. Es así como los países europeos, inspirados en los programas de orquestas y coros de América Latina y particularmente en el “Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela”, desarrollan ampliamente la enseñanza musical en escuelas y colegios. A pesar de las recientes críticas expuestas por el investigador inglés Geoffrey Baker hacia el funcionamiento pedagógico “autoritario” de las orquestas venezolanas (Flores, 2015), este tipo de proyecto representa una nueva tendencia educativa musical a nivel mundial. Por el momento, la poca investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje musical en grupo impide confirmar una verdadera evolución de metodologías pedagógicas instrumentales, alternativas a los modelos tradicionales.

## METODOLOGÍA

El método utilizado en la investigación doctoral fue la observación directa. Los cursos filmados permitieron llevar a cabo varios análisis de caso gracias a la transcripción fina de la comunicación verbal y no verbal de cursos de clarinete individuales y en grupo. Un primer curso individual fue filmado en un Conservatorio Regional con una estudiante adolescente de 13 años, quien cursaba el primer año de segundo ciclo de estudios.<sup>3</sup> Para las clases grupales, se filmó un binomio de niñas de 9 años en el nivel probatorio en otro Conservatorio Regional y un segundo grupo reducido de tres adultas con un nivel de fin de primer ciclo en un Conservatorio Comunal. Un último curso individual fue filmado con una de las estudiantes de este grupo de adultas, en clase con el mismo profesor.

Esta recopilación de datos permitió analizar, de manera comparativa, el tiempo de intervenciones y la resolución del mismo tipo de dificultad encontrada por la misma estudiante en las dos situaciones didácticas diferentes. Los cursos fueron transcritos en su totalidad con un doble objetivo: analizar su estructura y su progresión a través la identificación de secuencias y microsecuencias, y realizar un conteo temporal en minutos y segundos de las intervenciones verbales (cantadas y habladas) y no-verbales (principalmente instrumentales) del profesor y de los estudiantes. Se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos de la comunicación: su forma, sus funciones pedagógicas y didácticas, la sincronización y su evolución en la resolución de dificultades de aprendizaje instrumental. De la comunicación se buscaba saber: ¿quién?, ¿cómo?, ¿qué?, ¿cuándo? y ¿durante cuánto tiempo?

## ANÁLISIS

A continuación se muestran dos ejemplos de los análisis desarrollados en la tesis. El primero es un análisis cuantitativo y comparativo del tiempo total de intervención (verbales + no verbales) entre el curso en grupo de adultas y el curso individual con una de ellas. La siguiente tabla muestra la duración, el porcentaje, el número de intervenciones y su promedio por cada una de las estudiantes (A, B, C), del profesor (P) y del grupo (G) cuando todos tocaban, hablaban o cantaban al mismo tiempo:

**Tabla 1.** Tiempo de las intervenciones globales en el curso en grupo de adultas

Tiempo de intervención total							
	A	B	C	A + B + C	P	G	Total
<b>Duración</b>	13'23"	8'41"	7'53"	29'57"	33'16"	3'34"	1h 06'47"
<b>Porcentaje</b>	20%	13%	12%	45%	50%	5%	100%
<b>Número de intervenciones</b>	160	121	109	390	311	36	737
<b>Duración promedio</b>	5"	4"	4"	5"	6"	6"	5"

**Tabla 2.** Intervenciones globales de la estudiante A en curso individual

Tiempo de intervención total			
	A	P	Total
<b>Duración</b>	13'03"	21'40"	34' 4"
<b>Porcentaje</b>	38%	62%	100%
<b>Número de intervenciones</b>	162	207	369
<b>Duración media</b>	5"	6"	6"

A partir de estos resultados se pudo afirmar que la distribución de las intervenciones en la clase grupal es casi simétrica entre el profesor (50%) y los estudiantes (45%). Teniendo en cuenta el hecho de que el resto del tiempo (5%) corresponde a las intervenciones grupales, se puede imaginar que la comunicación en este curso es equilibrada entre todos los actores del círculo didáctico. De otra parte, se observa que existen diferencias de tiempo de intervención entre A, B y C. La estudiante A participa durante más tiempo en la clase de grupo. Esto podría significar que ella tiene más facilidades para comunicarse o que el profesor le hizo más preguntas que a los otros miembros del grupo durante la interacción. De este análisis se destaca sobre todo el equilibrio en el tiempo de intervención entre el profesor y las estudiantes A, B y C, a diferencia del curso individual en el que el profesor intervino los dos tercios del curso. Efectivamente, se constató una diferencia más importante entre las intervenciones del profesor (62%) y del estudiante A (38%) en este curso individual.

Se podría decir entonces que el profesor es prioritario en la comunicación instaurada en el curso individual. Sin embargo, como se trata de un análisis cuantitativo, no se puede deducir si la estudiante tuvo el simple papel de receptor o si participó activamente en la construcción de su propio conocimiento. En todo caso, ella se expresa menos verbalmente en el curso individual que en la clase grupal, privilegiando su clarinete como medio de comunicación y sin tocar en ningún momento al mismo tiempo que el profesor. En la situación de grupo, el lenguaje verbal ocupa un lugar importante en la comunicación, mientras que en el curso individual, el clarinete retoma su plaza central.

El segundo ejemplo que se presenta en este artículo es un análisis cualitativo de una micro-secuencia extraída del curso de dos niñas de 9 años, inscritas en un Conservatorio Regional. Esta micro-secuencia está basada en una dificultad rítmica encontrada por una de ellas. Es importante resaltar que el curso filmado y analizado precede un examen institucional. En la siguiente transcripción se utilizan las convenciones P para el profesor, C y J para las estudiantes Clara y Julia.



En esta micro-secuencia en la que Clara no logra mantener un “tiempo estable”, el profesor conduce su acción pedagógica hacia la autoevaluación y la coevaluación en grupo solicitando actividades de metacognición<sup>4</sup> de parte de las estudiantes. El profesor propone principalmente *cantar* como una estrategia de aprendizaje musical e insiste en esta actividad en varias ocasiones, a través sus preguntas y sus explicaciones, a veces un poco directivas. Puede ser que para él se trate de la estrategia más adecuada en términos de eficiencia musical. Efectivamente, Clara no tendrá tiempo de resolver esta dificultad rítmica con un trabajo motor progresivo de automatización de gestos, antes del examen. Los procesos de aprendizaje relacionados con las dimensiones sensorial y emocional han sido privilegiados a través del canto para la resolución de esta dificultad. La escucha interior (cantar mentalmente) y exterior (cantar en voz alta), la sensación corporal de la pulsación a través de la voz cantada y la organización de la respiración para cantar son las estrategias de aprendizaje estimuladas por el profesor. Cantar mentalmente serviría para estabilizar la pulsación antes de comenzar a tocar. Los principios interactivos de la pedagogía de grupo fueron utilizados en esta micro-secuencia, a pesar de las circunstancias difíciles del curso, debido al poco tiempo que precedía al examen. La interacción creada por el profesor permitió a los estudiantes describir verbalmente la dificultad y reflexionar conjuntamente respecto de la manera de resolverla.

## RESULTADOS GENERALES DE LA TESIS

Los análisis realizados en la tesis doctoral muestran que:

- El trabajo en grupo enriquece los procesos de aprendizaje instrumental, gracias a la variedad de interacciones que desarrolla. Las interacciones verbales crean conflictos sociocognitivos que llevan a actividades de reflexión, análisis, coevaluación, autoevaluación, argumentación y conceptualización. Estas interacciones estimulan un aprendizaje por metacognición y comprensión. De otra parte, las interacciones que alternan el instrumento musical, en este caso el clarinete, y el modo verbal de la comunicación, desarrollan una escucha activa y crítica entre los estudiantes, situación que les permite participar en la evaluación y validación del conocimiento pasando por la ejecución instrumental. Finalmente, las interacciones exclusivamente instrumentales que pueden realizarse en relevo de notas o de frases musicales requieren una comunicación afectiva entre los estudiantes y el profesor, y entre los mismos estudiantes. Aprender a expresarse por medio de un instrumento musical implica una actitud corporal particular, relacionada con el mundo emocional de cada individuo.
- El trabajo en grupo propicia un equilibrio de responsabilidades en los contratos didácticos, o sea el conjunto de relaciones que determinan las cargas cognitivas del profesor y de los estudiantes en la construcción del conocimiento (Brousseau, 1990). En una clase grupal, el profesor permite a los estudiantes explicar, justificar, aclarar, evaluar, discutir, hacer propuestas, preguntas, responder a las preguntas de otros, sugerir una solución entre otras, dentro de un vínculo social entre pares que reduce las distancias cognitivas. El estudiante participa activamente en la estructuración de su conocimiento musical mediante las interacciones con sus compañeros.
- Los límites del trabajo en grupo se encuentran generalmente en su aplicación. La gestión del tiempo y de la comunicación, la preparación de los cursos, la organización de los



grupos y la adaptación a las condiciones institucionales dificultan la práctica de la pedagogía de grupo en los conservatorios y escuelas de música. Además, las clases grupales cuestionan no solamente los objetivos de la educación musical, sino también los modelos evaluativos del aprendizaje instrumental en estas instituciones.

- Otra de las dificultades está relacionada con el hecho de que los profesores de instrumento están acostumbrados (por tradición pedagógica) a transmitir sus conocimientos de manera lineal: a dar ejemplos, a solicitar la repetición de gestos, a dar explicaciones largas, etcétera, debido no solamente a la imagen social de esta actividad educativa, sino también a las condiciones materiales de este tipo de situación didáctica (curso semanal de media hora, salas pequeñas, material de uso personal, entre otros). Aprender a enseñar en una posición en la que el estudiante instrumentista sea activo en sus propios procesos de aprendizaje necesitaría entonces una formación adecuada, las condiciones institucionales adaptadas y la voluntad del profesor para asumir una actitud pedagógica diferente a la tradicional.
- Finalmente, la alternancia de situaciones individuales y en grupo en el mismo año escolar podría permitir a los estudiantes instrumentistas desarrollar diversos procesos de aprendizaje. No se puede afirmar que las situaciones individuales sean sinónimo de una enseñanza tradicional y que las situaciones en grupo hagan siempre referencia a una pedagogía activa. Esto depende del estilo pedagógico del profesor y de sus objetivos de enseñanza. No obstante, se podría decir que un profesor que planifica y estructura diversas situaciones didácticas con objetivos claros y organizados en el año escolar dará más oportunidades a todos los estudiantes, en su heterogeneidad, de aprender.

Una de las proposiciones que surgieron de este trabajo de investigación es practicar, en un primer tiempo, una pedagogía de grupo con las clases colectivas existentes en los conservatorios y escuelas de música (orquestas, ensambles, grupos de música de cámara, conjuntos instrumentales, clases de formación musical, etcétera). Es en este marco que se presenta la segunda parte del artículo.

## PEDAGOGÍA DE GRUPO CON UN CONJUNTO MUSICAL

La siguiente reflexión y proposición pedagógica es fruto de una doble cultura (colombiana y francesa) y una doble formación (instrumental y pedagógica). La experiencia descrita a continuación fue realizada en el año escolar 2013-2014 en una escuela municipal de música en Toulouse, con el conjunto instrumental de primer ciclo y más precisamente con niños en segundo y tercer año de aprendizaje instrumental. En común acuerdo con la directora se introdujo la idea de una "clase de orquesta" para cambiar la idea de "ensayo de orquesta". Algunas sesiones fueron filmadas, transcritas y analizadas, con el objetivo de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en esta situación musical colectiva.

## PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto fue construido con la idea de que la pedagogía de grupo representa un método conveniente y revelador para desarrollar el aprendizaje musical individual en un conjunto instrumental. Una acción didáctica centrada en los procesos de enseñanza, y no solamente

en el resultado musical, sería más adaptada para la mayor parte de los estudiantes. Como lo afirman Gustems y Elgström: “Los conciertos suponen un elemento de motivación extraordinaria, pero el trabajo y el estímulo por el estudio de la música debemos plantearlo en los ensayos” (2008, p. 79).

El proyecto educativo de la escuela municipal donde se realizó este experimento se basa en la creación de diversos conjuntos y orquestas que permitan a todos los estudiantes, de todos los niveles y disciplinas, tocar en grupo. Hoy en día la escuela cuenta con varios conjuntos: saxofones, clarinetes, cuerdas, guitarras, percusión y trompetas. También hay una banda, un conjunto de música actual amplificada, dos coros y la “clase de orquesta”, con la que se realizó la experimentación pedagógica.

En el año 2013 la “clase de orquesta” contaba con 12 estudiantes en segundo y tercer año de aprendizaje instrumental, excepto la arpista y el pianista, quienes estaban en cuarto año. Se trataba en realidad de un conjunto instrumental debido al número de músicos, pero dentro de la escuela de música se adoptó el nombre de “*orquesta de primer ciclo*”, que este año estaba conformada por: 2 flautas travesas, 3 clarinetes, 2 trompetas, 2 saxofones altos, 1 piano, 1 arpa y 1 batería. Los estudiantes tenían entre 9 y 11 años de edad. Se propuso esta práctica igualmente a los adultos en principio de aprendizaje instrumental, pero ellos prefirieron integrarse a los conjuntos de su disciplina, sea por su disponibilidad, ya fuera por la prehensión de la adaptación al grupo con los niños. La planificación de objetivos y enfoques pedagógicos fueron expuestos a la directora, a los padres y a los estudiantes mismos. Se programaron cuatro conciertos en el año con finalidades precisas y con un repertorio adaptado, pero los ensayos no se realizarían de manera “tradicional”.

La mayor parte de instrumentistas que vendrían a la orquesta tenían su curso de formación musical los miércoles de 2:30 a 3:30 p.m. Por razones prácticas, se pensó entonces en un horario estratégico para que estos niños se quedaran en la escuela de música en la “clase de orquesta” que se realizaría los miércoles en la tarde<sup>5</sup> de las 3:30 a 4:30 p.m. También se pensó en este horario porque es el día en que la mayoría de profesores está en la escuela de música y esto permitía solicitarles su ayuda en caso de necesidad, sobre todo con la arpista. La colaboración con los otros profesores se convirtió en una particularidad de este proyecto, puesto que los estudiantes principiantes no dominaban integralmente las técnicas instrumentales y se necesitaba siempre trabajar en equipo pedagógico. Vale la pena resaltar las condiciones de facilidad de acceso que se ofrecieron en este proyecto en relación con la disponibilidad de los estudiantes. Se permitió por ejemplo, a algunos de ellos, venir a la orquesta solo cada quince días, pues en Francia la mayor parte de actividades deportivas y artísticas extra-curriculares son programadas los miércoles por la tarde. Al finalizar el año y antes del concierto final, se propuso una discusión abierta en clase, con el fin de realizar una coevaluación general del proyecto.

Todos estos aspectos de organización son importantes en la realización de un proyecto educativo, ya que el papel de un profesor de música implica, por una parte, tener en cuenta la disponibilidad y las motivaciones de los estudiantes instrumentistas frente a todas las actividades artísticas extracurriculares que ellos realizan, y por otra parte, crear situaciones didácticas innovadoras y diversificadas que involucren la mayor parte de estudiantes en un aprendizaje musical global.

## ACTIVIDADES MUSICALES FUERA DEL REPERTORIO

Se realizaron varias actividades fuera de la ejecución de obras del repertorio de orquesta. Estas actividades se propusieron de manera alternada en diferentes momentos del año escolar, teniendo en cuenta la gestión del tiempo entre la ejecución instrumental y la interacción verbal. Los estudiantes pudieron así tocar una buena parte del tiempo en esta “clase de orquesta” y aumentar sus motivaciones para continuar en la escuela de música. A continuación se presentan algunos ejemplos de estas actividades extra-repertorio:

- *Ejercicios de calentamiento*: los niños de la orquesta inventaron y propusieron diversos ejercicios de calentamiento para el inicio de las sesiones. Los sonidos largos se volverían un ritual para los instrumentistas de viento, que buscaban espontáneamente las notas en los diferentes instrumentos musicales hasta obtener un unísono. Para integrar el arpa y el piano en estos ejercicios, se propuso un calentamiento por acordes y con diferentes matices. Los vientos tocaban sonidos largos mientras el piano y el arpa improvisaban sobre los acordes. Los análisis de video muestran que la creatividad y el espíritu competitivo de los estudiantes que tienen entre 9 y 11 años son muy marcados. Los juegos que ellos mismos propusieron consistían, por ejemplo, en medir el tiempo de resistencia de cada alumno con una nota larga. Algunas veces las propuestas consistían en tocar estas notas largas caminando en la sala. El objetivo era dejarlos encontrar sus propias maneras de calentar antes de comenzar a tocar el repertorio, inculcando una dinámica de escucha de sí mismo y de los otros. Algunas interacciones verbales fueron organizadas para comprender la utilidad del calentamiento y del funcionamiento de los instrumentos que transponen. Las interacciones instrumentales permitieron hacer relevos de notas largas y buscar la afinación individual creando un “diálogo de escalas” y teniendo en cuenta la tonalidad de cada instrumento.

- *Exposiciones sobre los instrumentos*: con el fin de que los estudiantes compartieran sus conocimientos sobre su instrumento, se planificaron exposiciones individuales o en grupos pequeños, cada tres semanas. Muy curiosos e interesados por esta actividad, los estudiantes instrumentistas prepararon carteleras, fotocopias y fotografías para realizar su presentación. Algunos hicieron búsquedas en Internet, explicaron con su propio instrumento y dieron ejemplos musicales tocados delante de sus compañeros. Este ejercicio pretendía que cada uno de ellos se sintiera poseedor de un conocimiento específico y que asumiera la responsabilidad de enseñarlo a los otros. A través de esta actividad, los niños se dieron cuenta de que la cultura instrumental no se limita a la adquisición de una técnica instrumental, sino que también existen conocimientos teóricos sobre la organología, la acústica, la historia del instrumento, entre otros, que permiten comprender la integralidad del saber musical. Jugando el papel del profesor, los estudiantes crean enlaces cognitivos y afectivos que los valorizan individualmente dentro del grupo de pares.

- *El juego del director de orquesta*: la propuesta pedagógica consistía esta vez en ser el director de orquesta. Después de haber explicado los gestos de los compases de 2/4, 3/4 y 4/4 y haber dibujado los esquemas en el tablero, se pidió cada semana a un músico instrumentista pasar adelante para dirigir la orquesta. En primer lugar se les solicitó que hicieran el gesto del ataque, con precisión, de un sonido largo para todos, realizando gestos claros de tiempo y de matices. Enseguida, se les retó a que consiguieran que los músicos instrumentistas suspendieran la nota larga al mismo tiempo. Los saberes musicales que conciernen a la respiración, la postura, el ataque de una nota y la energía sonora de una nota larga fueron

trabajados a través de esta actividad. Cada estudiante “director de orquesta” podía así sentir su cuerpo en otra postura musical diferente a la del músico instrumentista. De hecho, ellos se pudieron dar cuenta de que a través de sus gestos los otros pares producían un sonido con más o menos precisión. Se observó igualmente que los estudiantes no dudan en evaluarse entre ellos mismos. La acción didáctica consistió en explotar estas evaluaciones para ayudarlos a elaborar sus nuevos conocimientos musicales. En la continuidad de esta actividad, se propuso a cada músico pasar adelante y ser el director, pero esta vez dando el gesto de ataque con su propio instrumento. El vínculo entre la respiración y el ataque del sonido fueron identificados rápidamente por los instrumentistas. Algunos explicaban espontáneamente a los otros cómo obtener un ataque más preciso. Este ejercicio permitió construir los conocimientos básicos de la expresión musical que pueden ser utilizados para indicar el ataque en diferentes circunstancias musicales, como por ejemplo en música de cámara.

- *Evaluación colectiva*: la situación colectiva es una buena oportunidad para crear momentos de evaluación similar a la evaluación institucional y sin la restricción de la calificación por un jurado de adultos. Los niños se pueden entrenar de esta manera para adquirir una escucha activa, crítica y constructiva en grupo de pares. Para realizar esta evaluación se preguntó abiertamente quién querría pasar voluntariamente a tocar una pieza de su repertorio instrumental. Los más extrovertidos se ofrecieron rápidamente y poco a poco durante todo el año, todos se acostumbraron a tocar individualmente para los demás. La libre elección de la pieza musical llevó a algunos a tocar de memoria, otros aprovecharon para tocar la obra de la evaluación institucional y otros aun optaron por tocar en dúo (arpa y flauta) una pieza que estaban preparando para una audición. El video muestra igualmente que los estudiantes se evalúan entre pares por atril y se ayudan entre ellos a resolver las dificultades. Estas situaciones desarrollan la colaboración y cooperación entre los niños y permiten de estimular algunas formas simples de enseñanza mutua (Perrenoud, 2011, p. 53).

La dinámica de grupo podría así ser creada y planificada por el profesor, con el fin de que los alumnos se sientan autorizados para intercambiar ideas, evaluarse y compartir sus conocimientos de manera constructiva y respetuosa. De esta manera, las prácticas musicales colectivas pueden utilizarse para diversificar las formas de evaluación cambiando sus formas tradicionales, pues a veces estas no convienen a todos los niños y adolescentes inscritos en conservatorios y escuelas de música. Al respecto se puede mencionar a la pedagoga y flautista francesa Arlette Biget, para quien trabajar en grupo pasa por: comprender los objetivos de las actividades, instalar una comunicación homogénea, escuchar de manera crítica la ejecución instrumental de todos e intercambiar las ideas de manera constructiva (Biget, 1998, p. 26).

## TRABAJO EN GRUPO CON UNA OBRA MUSICAL

El desarrollo masivo de las prácticas colectivas no solo en Francia sino también en el resto del mundo ha generado una gran creación y adaptación del repertorio orquestal. Hoy en día se pueden abordar repertorios originales y adaptados a todos los niveles. A continuación se describe el trabajo pedagógico realizado durante un mes, alrededor de una obra flexible para orquesta junior. Esta obra llamada *Let's rock*, del compositor holandés Ivo Kouwenhoven, está escrita para cuatro voces (A, B, C, D) y percusión. Su originalidad es que ella ofrece una grande elección de instrumentos por cada una de las voces y puede así adaptarse a todo tipo de conjunto. Para la tercera y cuarta voz encontraremos partituras en clave de *sol*/y otras en clave

de *fa*. La diversidad de posibilidades es entonces muy grande. En nuestro caso, los profesores de arpa y de piano hicieron los arreglos para que sus alumnos pudieran tocar en este conjunto de primer ciclo.

Como es costumbre en los ensayos tradicionales de orquesta, se comenzó con una lectura a primera vista de toda la pieza con la repartición de voces que pensamos pertinente. Después de esta lectura, los estudiantes se intercambiaron libremente las partituras entre ellos. La acción didáctica consistió en no pedirles ninguna justificación sobre dicho intercambio. Permitir a los estudiantes leer todas las voces de la obra crea un momento de “ruido” en la clase que se puede aprender a aceptar y canalizar. De esta manera se estimula la autonomía en los estudiantes que podrán finalmente elegir entre ellos mismos la partitura que prefieren y que se sienten capaces de tocar. Una vez las partituras son repartidas a su manera y se ha hecho la ejecución de la obra completa, se procedió a la identificación melódica de cada una de las voces, para que los estudiantes sacaran sus propias conclusiones. Es así como ellos identificaron la melodía principal, las voces intermedias y el bajo (con una escritura rítmica completamente diferente a las otras voces). A continuación, en la primera figura se observan los primeros compases de *Let's rock*:



Figura 1: Primeros compases de *Let's rock*

Para desarrollar una escucha polifónica aprovechando la situación de grupo, se propuso trabajar por cuartetos, haciendo todas las combinaciones posibles que permitían los instrumentos de este conjunto musical. Los estudiantes comenzaron así a memorizar la ejecución instrumental. La siguiente actividad pedagógica consistió en cantar cada voz por separado, utilizando diversos fonemas y no el nombre de las notas musicales para evitar las confusiones con los instrumentos transpositores. Se intentó enseguida cantar de manera polifónica, pero este ejercicio resultó ser muy difícil. El objetivo era desarrollar la memoria auditiva más que la memoria visual y kinestésica. En las semanas que siguieron insistimos sobre el hecho de tocar de memoria e integramos algunos juegos musicales con matices, tiempos y fraseos diferentes.

Para explotar todavía más la motivación en la clase de orquesta, se propuso también imaginar una coreografía que diera movimiento escénico a la obra durante el concierto. Los estudiantes compartieron sus opiniones y sus ideas, y se constató un gran interés hacia este nuevo objetivo artístico. Después de haber explorado diferentes movimientos, se validó en común acuerdo la coreografía que tenía en cuenta la forma musical de la obra: A-B-A'. En el concierto, cuatro estudiantes (cuatro voces diferentes) llegarían al escenario tocando de memoria los ocho primeros compases (una frase). El resto de la orquesta esperaba de pie y dando la espalda al público. Girando lentamente hacia la audiencia para sentarse, la pieza se encadena con la parte B (ocho compases y su repetición), en donde todos los instrumentistas tocan. Esta distribución dio naturalmente un cambio de color y de matiz a la obra, entre otras cosas gracias a la percusión que se agrega. Algunos tocaron de memoria la parte B y otros necesitaron aun leer la partitura. Para la parte A' se había decidido avanzar caminando en el escenario, comenzar a tocar con un matiz *pianissimo* seguido de un gran *crescendo*. Esta parte fue ejecutada de memoria por la integralidad de los integrantes del conjunto.

El trabajo en torno a esta pieza del repertorio de orquesta junior permitió adquirir varios mecanismos de aprendizaje musical. La escucha activa, la memorización auditiva, visual y kinestésica, la imitación, la imaginación, el análisis musical, la reflexión y la creación de una coreografía pueden así desarrollarse dentro de una "clase de orquesta". La variedad de procesos de aprendizaje musical puede ser desarrollada si se logra diversificar las actividades pedagógicas dentro de los ensayos, y que estos no se limiten a la simple repetición de gestos que corresponden a la intención musical del director.

## CONCLUSIÓN

Pensar en las prácticas colectivas como un medio de aprendizaje musical implica un cambio en su funcionamiento tradicional, basado casi siempre en la productividad musical. El trabajo de grupo en los conjuntos y orquestas requiere de una voluntad pedagógica y una actitud que acepta y toma en cuenta las representaciones de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos musicales. A veces es difícil adoptar esta actitud en el contexto de la enseñanza artística, ya sea porque no hemos sido educados de esta manera y carecemos de referencias bibliográficas para cambiar nuestra forma de enseñar, o porque las condiciones institucionales en las que los objetivos son el rendimiento y la excelencia no nos permiten experimentar nuevos métodos de enseñanza.

El proyecto llevado a cabo con este conjunto instrumental de niños en Francia tuvo un balance positivo por parte de los estudiantes, los padres y el equipo educativo. Esto podría representar un punto de partida para una reflexión más profunda sobre la pedagogía musical en conservatorios y escuelas de música y contribuir a la modernización del diseño pedagógico instrumental. Las dificultades asociadas con el comportamiento, la gestión del tiempo (una hora por semana), las interacciones multiplicadas en grupo, merecen sin embargo una comprensión sociológica y psicológica más avanzada. Uno de los beneficios de *trabajar en grupo* en los conjuntos y orquestas es, evidentemente, la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje musical. La diversificación de los mecanismos de apropiación de los conocimientos, producto de diferentes interacciones establecidas en grupo, constituye un elemento dinamizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se podría afirmar entonces, que las prácticas colectivas musicales establecen situaciones didácticas

en las que los profesores (directores de orquesta) pueden crear una dinámica de grupo, que permita a los estudiantes instrumentistas encontrar el placer de aprender mediante procesos colaborativos de aprendizaje.

---

## NOTAS

- 1 Los estudiantes pueden ayudarse en la identificación de las dificultades y también en la búsqueda de soluciones para resolverlas. No se trata de una repartición de tareas sino de un trabajo en el que cada participante del grupo aporta sus ideas de cara a un objetivo común.
- 2 Desequilibrios interpersonales e intrapersonales que modifican las representaciones cognitivas del estudiante.
- 3 En Francia, los estudios musicales en Conservatorio están organizados en tres ciclos. El primero y segundo ciclos duran entre 4 y 5 años cada uno. Para terminar, está el tercer ciclo que dura entre 2 y 3 años y que permite a los estudiantes elegir entre una rama profesional o una rama de músico aficionado.
4. Proceso de aprendizaje en el que el estudiante realiza un análisis intelectual sobre su propia manera de aprender.
- 5 En Francia, los niños van a la escuela en la mañana y en la tarde hasta las 4 o 5 p.m., excepto los miércoles que van solo hasta mediodía.

## REFERENCIAS

- Biget, Arlette. *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Paris: Cité de la Musique, 1998.
- Brousseau, Guy. "Le contrat didactique et le concept de milieu: dévolution." En *Revue de Recherches en didactique des Mathématiques*, Vol. 9, Actas de la Ve École d'été de didactique des mathématiques, Grenoble: La pensée sauvage, 1990, pp. 309-336.
- Cobo Dorado, Karina. "Les processus d'enseignement-apprentissage de la clarinette dans le cadre spécialisé: vers une pédagogie de groupe?." *Tesis doctoral*, Université Paris-Sorbonne. Paris: Faculté de Musique et Musicologie. 2014.
- Cobo Dorado, Karina. *La pédagogie de groupe dans les cours d'instrument de musique*. Paris: L'Harmattan, 2015.
- Cousinet, Roger. *Une méthode de travail libre par groupes*. 4a ed. Paris: Fabert, 2011. Trad. esp. *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Buenos Aires: Losada, 1969.
- Doise, Willem y Mugny, Gabriel. *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions, 1981. Trad. esp. *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas, 1983.
- Federación española, método Suzuki. <http://www.federacionmetodosuzuki.es> (Acceso: 10 de octubre de 2015).
- Flores, Carlos. "La tiranía de El Sistema de Orquestas." *La Patilla*. Entrevista a Jeffrey Baker [En línea]. 7 de julio 2015. <http://www.lapatilla.com/site/2015/07/07/la-tiranía-de-el-sistema-de-orquestas> (Acceso: 9 de octubre de 2015)
- Fundación Batuta Colombia. <http://www.fundacionbatuta.org> (Acceso: 6 de octubre de 2015)
- Gustems, Josep y Elgström, Edmon. *Guía práctica para la dirección de grupos vocales*. Barcelona: Grao, 2008.
- Johnson D., Johnson, R. y Holubec, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

Meirieu, Philippe. *Itinéraire des pédagogies de Groupe / Apprendre en groupe -1*. 7a ed. Saint-Martin-en-Haut: Chronique sociale, 2000.

Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. 12ª ed. Barcelona: Grao, 2011.

Perret-Clermont, Anne-Nelly. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang, 1979. Trad. esp. *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor Libros, 1985.

Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. <http://fundamusical.org.ve/el-sistema> (Acceso: 6 de octubre de 2015).

Vygotski, Lev. *Pensée et Langage*. 3a ed. Paris: La Dispute, 1997. Trad. esp. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Lautaro, 1964.

**Partitura:**

Kouwenhoven, Ivo. *Let's rock*. En *Let's do it*. Roosendaal-Nederland: Tierolff Muziekcentral, 1999.

**Cómo citar este artículo:**

Cobo, Karina. "Práctica de la pedagogía de grupo en conjuntos musicales y orquestas". Cuadernos de *Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 83-98, 2016. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.ppgc>