



MAGISTER

www.elsevier.es/magister



EXPERIENCIAS/INNOVACIÓN EDUCATIVA

Educación Musical y competencia colaborativa: una experiencia con alumnado universitario



José Salvador Blasco Magraner^{a,*} y Gloria Bernabé Valero^b

^a Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universitat de València, Moncada, Valencia, España

^b Departamento de Psicología Evolutiva, Universidad Católica de Valencia, Moncada, Valencia, España

Recibido el 27 de octubre de 2015; aceptado el 14 de octubre de 2016

Disponible en Internet el 14 de diciembre de 2016

PALABRAS CLAVE

Educación Musical;
Competencia colaborativa;
Alumnado universitario;
Trabajo en equipo

Resumen La competencia colaborativa es una herramienta muy útil para el alumnado universitario. La diversidad de ámbitos profesionales que existen hoy en día demanda unos trabajadores competentes que se adapten a una realidad laboral compleja y cambiante. En este sentido, las relaciones interpersonales cobran gran importancia al requerir la colaboración entre profesionales para conseguir un objetivo final. El presente artículo describe una propuesta de trabajo colaborativo que se llevó a cabo con el alumnado universitario del cuarto curso de Magisterio de la Universitat de València que cursaban el itinerario de especialización en Educación Musical. © 2016 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Music Education;
Collaborative competition;
University students;
Teamwork

Musical Education and collaborative practice: A experience with university students

Abstract Collaborative competition is a very useful tool for university students. The diversity of professional fields that exist today demand competent workers to adapt to a complex and changing labor situation. In this sense, teamwork becomes very important to require collaboration among professionals to achieve a final goal. This article describes a proposed collaborative work carried out with university students in the fourth year of teaching in the University of Valencia who were in the path of specialization in Music Education. © 2016 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: j.salvador.blasco@uv.es (J.S. Blasco Magraner).

Introducción

Uno de los objetivos principales de la actual universidad en el marco de la sociedad científica es la formación de profesionales competentes que adquieran las herramientas necesarias para hacer frente a la nueva y cambiante realidad. En la actualidad, las relaciones interpersonales cobran una importancia especial, dado que en una diversidad de ámbitos profesionales se requiere la colaboración de varias personas para lograr el objetivo final. Así, por ejemplo, [Ravitz, Hixson, English y Mergendoller \(2012\)](#) presentaron una serie de definiciones acerca de las habilidades necesarias para desarrollar en el alumnado del siglo XXI: pensamiento crítico, colaboración, comunicación, creatividad e innovación, autodirección, conexiones globales y conexiones locales. Concretamente la competencia colaborativa la definieron como la capacidad de trabajar juntos para resolver problemas o responder a preguntas, trabajar de manera efectiva y respetuosa en equipos de trabajo para lograr un objetivo común y asumir la responsabilidad compartida para completar una tarea.

Sin embargo, desde la universidad, generalmente formamos a los estudiantes en contenidos y en procedimientos, pero dejamos de lado formarles en la competencia colaborativa y confiamos en su capacidad, o su voluntad, de colaborar con otros para lograr una meta común.

Es cierto que en el diseño de numerosos grados se contempla la inclusión de la competencia genérica del desarrollo y la adquisición de la competencia colaborativa, así como también está bastante generalizada la práctica docente de requerir trabajos grupales para el desarrollo de las asignaturas. Sin embargo, es necesario ahondar en los aspectos subyacentes a la competencia colaborativa para diseñar e implementar propuestas que la favorezcan.

El aprendizaje colaborativo es un tipo de metodología docente activa, en la que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula. En un grupo colaborativo existe necesariamente una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Cada miembro del equipo se responsabiliza de su propio aprendizaje y también del resto de los miembros del grupo ([Iborra e Izquierdo, 2010](#)).

Este tipo de metodología permite que el alumnado desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje, señale sus objetivos y se responsabilice de qué y cómo aprender ([Gros, 1997](#)). El aprendizaje colaborativo se caracteriza por el hecho de que los alumnos trabajan conjuntamente en la resolución de problemas, el intercambio de información, la producción de conocimientos y la mejora de la comunicación social. Además de estas contribuciones, la colaboración tiene ventajas motivacionales e intelectuales ([Escofet y Marimon, 2012](#)).

Asimismo, se fomenta también el espíritu crítico, que se desarrolla y proyecta hacia la crítica constructiva. Esta misma actitud crítica es la que se ejerce en el proceso de evaluación de las competencias conseguidas en cualquier tarea docente programada ([Prieto, Rodríguez, Hernández y Queiruga, 2011](#)).

Las actividades de aprendizaje en el aula deben desarrollar prácticas didácticas más innovadoras. Por ello, es esencial el desarrollo de procesos de aprendizaje que favorezcan la reflexión y el aprendizaje autónomo del alumno. Asimismo, es deseable que dichas actividades faciliten la participación y la colaboración en la construcción de conocimientos ([García-Valcárcel, Hernández y Recamán, 2012](#)). En este sentido, la función del profesorado es apoyar las decisiones de los alumnos y guiarles en sus aprendizajes, ya que son ellos los que cobran un especial protagonismo.

Según [Johnson, Johnson y Holubec \(1999\)](#), los principios del trabajo colaborativo son:

- a) *Interdependencia positiva*. Para conseguir dicha interdependencia es necesario establecer una serie de objetivos grupales compartidos y definir una identidad y un reconocimiento grupal por parte de todos sus miembros. De esta manera, para fomentar un alto grado de motivación e implicación es preciso que se reconozca el trabajo mutuo, se dividan estratégicamente los recursos y se asuman roles complementarios para el desempeño de cada actividad. El éxito de cada miembro está unido al del resto del grupo y viceversa.
- b) *Interacciones cara a cara*. Maximización de las oportunidades de interacción que permiten dinámicas interpersonales de ayuda, asistencia, apoyo, animación y refuerzo entre los miembros del grupo.
- c) *Responsabilidad individual*. Trata de evitar la omisión de responsabilidades, tan común en los trabajos en grupo.
- d) Desarrollo de *habilidades sociales* que posibiliten la colaboración, tales como ser capaces de establecer una comunicación fluida, resolver conflictos, negociar y compartir tareas de liderazgo, habilidades que no deberían darse por supuestas.
- e) *Autorreflexión del grupo*. Los miembros del grupo reflexionan conjuntamente sobre el proceso de trabajo, en función de los objetivos, las actividades llevadas a cabo y los resultados traducidos en aprendizajes adquiridos y niveles. Con base en ello, los alumnos toman sus decisiones y trazan sus reajustes y plan de mejoras. Resulta, asimismo, conveniente una reflexión individual, desde el principio de responsabilidad delegada enunciado anteriormente.

Dadas las grandes ventajas que ofrece el aprendizaje colaborativo, nuestro primer propósito consiste en describir y analizar el diseño y la implementación que hemos desarrollado para favorecer dicho aprendizaje. Además, somos conscientes de la dificultad que entraña evaluar dicha competencia, dado que en muchas ocasiones queda vinculada a la calidad del trabajo final o a la exposición. Por ello, nuestro segundo propósito consiste en reflexionar acerca del sistema de evaluación de la competencia colaborativa que proponemos.

Desarrollo de la cuestión planteada

Objetivos

Los objetivos que se persiguen en el presente trabajo son los siguientes:

- Describir una propuesta pedagógica para favorecer en el alumnado de Grado de Magisterio la competencia colaborativa.
- Describir una propuesta de evaluación de dicha competencia.
- Analizar y discutir la implantación de dicha propuesta.

Acciones de un proyecto de innovación educativa

La experiencia que vamos a describir se ha realizado durante un cuatrimestre académico en el cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universitat de València, en la asignatura de Didáctica Musical, que consta de 6 créditos. Los alumnos de dicha asignatura cursan el módulo de *Itinerario de especialización en Educación Musical* de 30 créditos ECTS que se lleva a cabo en el Grado de Primaria durante sus 2 últimos años (tercero y cuarto curso). El número de alumnos con el que se ha llevado a cabo esta experiencia es de 32.

Los 2 profesores de música que impartían la asignatura de Didáctica Musical diseñaron una estrategia para implementar el trabajo colaborativo en el aula a través de los siguientes pasos:

1. Se formaban grupos entre el alumnado de 4 personas aproximadamente, a elección libre. Se pedía a cada grupo que generasen ideas acerca de las ventajas e inconvenientes de trabajar en equipo. El objetivo de este paso era que los alumnos explicitasen sus creencias y sus preocupaciones acerca de los trabajos grupales. Posteriormente, se procedía a la puesta en común con el grupo clase, en la que el profesorado alentaba al alumnado a minimizar las desventajas (por ejemplo, mediante habilidades asertivas). En un tercer paso, los docentes explicaban las condiciones para el buen desarrollo de las competencias colaborativas (Jiménez, Coloma y Sáez, 2008).

2. Se explicaba al alumnado el proyecto a realizar mediante el trabajo en equipo. En este caso, consistía en la elección, el estudio y la exposición final en clase de uno de los métodos pedagógicos para la enseñanza musical, cuyos autores más relevantes son Orff, Willems, Dalcroze, Painter, Kodaly, Martenot, Gordon, Schafer, etc. Estos métodos musicales son de capital importancia en la formación de los futuros docentes en la especialidad de música.

Los profesores previamente habían elaborado una Guía de Trabajo en la que se indicaba el título de la práctica, la explicación de los objetivos a conseguir, las tareas a realizar, los criterios de evaluación y el formato de entrega (fig. 1). La Guía de Trabajo, además, explicitaba los documentos que deberían entregarse para el seguimiento y la evaluación de la competencia colaborativa.

3. Se les pedía que, una vez conocido el método musical que iban a realizar, consensurasen entre el grupo un cronograma, en el que indicasen una posible fecha de entrega y exposición, así como una justificación de las tareas previas a realizar. En función de las propuestas recogidas por los docentes y bajo el criterio último de estos, se formalizaba una fecha oficial de entrega y exposición.

4. Se les presentaba lo que denominamos «fichas colaborativas»: se trataba de una serie de fichas que el grupo rellenaría a lo largo del trabajo en equipo, y que sería la base

del desarrollo y la gestión de la competencia colaborativa. A continuación se describen todas ellas:

- Ficha de establecimiento de las normas del grupo (fig. 2): esta ficha debían rellenarla en la clase presencial y, una vez finalizada, debía ser revisada por los docentes. Para realizar correctamente la tarea se les animaba a debatir y consensuar las normas que establecerían para el buen funcionamiento del equipo. De esta manera, en la ficha se proponen preguntas-guía para el establecimiento de normas: ¿qué hará el grupo si algún miembro no participa?, ¿cómo se tratarán las faltas de asistencia a las sesiones de trabajo?, ¿qué motivos estarán justificados y cuáles no?, ¿qué consecuencias se le aplicarán al miembro que no acuda?, ¿cómo se actuará en el caso de que algún miembro no traiga la tarea realizada?, ¿cómo se realizará la toma de decisiones? Se dejaba espacio para que ellos mismos incluyesen normas que considerasen importantes. Un ejemplo de ello es que en el último curso, dada la expansión de las redes sociales a través del móvil, muchos de los grupos incluyeron la norma de no entrar en las redes sociales o wasapear durante las sesiones de trabajo para favorecer el buen clima entre los miembros y una mejor gestión del tiempo. Era necesario que en la ficha quedase explicitada concretamente la consecuencia que iban a aplicar ante el incumplimiento de la norma. También se daba la opción de incluir normas positivas con consecuencias positivas. Se les animaba a que rellenasen dicha ficha con el mayor realismo posible, y sobre todo con el propósito de que las normas fuesen un instrumento útil para el equipo, de manera que se comprometiesen a seguir su cumplimiento y a aplicar las consecuencias si era necesario.
- Ficha de reparto de roles del grupo (fig. 3): se indicaba al alumnado la utilidad de repartir los roles que van a adoptar cada uno de los miembros del grupo, explicando que no consiste en un solo reparto de tareas que pueda llevar a un trabajo demasiado parcelado. Se proponían una serie de roles y sus funciones: el coordinador, cuya función sería convocar las reuniones y guiar su proceso; el portavoz, cuya función sería recoger las propuestas y comunicarse con los profesores; el encargado del seguimiento de las tareas, quien recogería las tareas realizadas y lasificaría; el secretario, quien recogería el acta de las reuniones y rellenaría el diario de sesiones; y, por último, el editor, quien daría formato al trabajo final. Estos roles propuestos ejemplificaban una posible manera de responsabilizar a cada miembro del grupo en una tarea, pero de ningún modo trataban de ser categóricos. En este sentido, se pedía al alumnado que los adaptaran o creasen nuevos roles en función de sus necesidades como grupo. Asimismo, se les indicaba que debían prever qué ocurriría si un miembro no asistiese, es decir, que se especificase quién lo sustituiría.
- Diario de sesiones (fig. 4): se proporcionaban unas fichas base, en las que el alumnado debía rellenar una serie de datos para cada una de las sesiones que dedicasen al proyecto: fecha de la sesión, tiempo dedicado al trabajo grupal, asistentes, objetivos propuestos para la sesión, tareas realizadas y un apartado de observaciones. Este instrumento es el que serviría para conocer el proceso

Guía de trabajo: práctica: didáctica de la música

Título: investigación de un método musical del siglo xx: Dalcroze, Martenot, Orff, Willems, Kodaly, Schafer, Gordon i Painter

Objetivos:

- Conocer los principales métodos pedagógicos musicales del siglo XX.
- Profundizar en uno de los métodos pedagógicos musicales.
- Conocer la metodología propia de cada método musical.
- Saber organizar los contenidos investigados para poderlos exponer a un grupo de personas.
- Saber exponer un trabajo al resto de la clase de manera eficaz.
- Aplicar los contenidos aprendidos a las posibles preguntas que el auditorio pueda hacer.
- Desarrollar habilidades cooperativas durante la ejecución del trabajo.

Tarea principal:

Investigación y elaboración de un método musical del siglo XX.

Se trata de escoger un método musical y realizar una investigación sobre el mismo. Posteriormente se expondrá al resto de la clase y se prepararán actividades musicales propias del método escogido que sean útiles para niños en edad escolar (6-12 años). En la exposición, el resto de compañeros podrá preguntar cuestiones prácticas.

Subtareas:

- 1.- Reparto de los roles del grupo
- 2.- Establecimiento de las normas del grupo
- 3.- Elaborar un plan de trabajo y de reuniones de grupo
- 4.- Realización de las tareas según se han programado
- 5.- Autoevaluación del proceso seguido
- 6.- Exposición y entrega del trabajo

Evaluación:

- Se realizará en función de los objetivos propuestos.
- En cuanto a la investigación y charla.
 - o Que sea completa (abarque los puntos de interés del método escogido)
 - o Que se comunique con un lenguaje claro y accesible a los compañeros
 - o Que incluya fundamentación teórica y aplicación práctica
 - o Que se utilicen recursos variados para su elaboración (recursos bibliográficos, multimedia, Internet, etc.)
- En cuanto a la exposición:
 - o Claridad y precisión en la exposición
 - o Interés despertado en los compañeros
 - o Utilización de estrategias expositivas
 - o Que se sepa responder a las preguntas que se puedan formular
 - o Planificación del tiempo (40 minutos, hay que haberlo practicado antes para controlar el tiempo)

Formato del trabajo:

- 1.- Trabajo de investigación
 - TAPA (integrantes del grupo)
 - ÍNDICE
 - INTRODUCCIÓN TEÓRICA (JUSTIFICACIÓN)
 - APLICACIONES PRÁCTICAS
 - CONCLUSIONES
 - RECURSOS UTILIZADOS (BIBLIOGRAFÍA, WEBS, ETC.)
- 2.- Charla
 - Guión de la charla en formato power-point
- 3.- Preguntas de valoración de la formación
- 4.- Entrega de las fichas colaborativas

Para fomentar la participación y atención de las compañeras, elaborareis 5 preguntas tipo test (4 alternativas), que pasareis al finalizar la charla. Las preguntas podrán ser incluidas en el examen teórico.

Figura 1 Ficha de la guía de trabajo.

grupal seguido, permitiendo así la evaluación de su gestión.

- Ficha de autoevaluación (fig. 5): se les solicitaba que una vez terminasen el proyecto, respondiesen a unas preguntas dirigidas a la reflexión sobre el trabajo final. Las preguntas formuladas son las que aparecen a continuación: 1) ¿hemos conseguido el objetivo final de la tarea?; 2) ¿programamos bien nuestro trabajo?, ¿respetamos los

plazos?; 3) ¿hay algo que no previmos?; 4) ¿todos han colaborado?; 5) pensamos que nuestro trabajo está bien hecho porque...; 6) pensamos que nuestro trabajo tiene límites porque...; 7) ¿qué problemas tuvo el grupo?, ¿cuáles de ellos no supo resolver?

- Ficha de informe de valoración: se les demandaba que una vez finalizado el trabajo en grupo, redactasen un informe en el que describiesen cómo se había desarrollado el

Ficha normas del grupo

Asignatura:

Práctica:

Establecimiento normas del grupo: preguntas que pueden guiar la puesta de normas:

- ¿Qué sucede si alguno de los miembros del grupo no asiste?
- ¿Qué sucede si alguno de los miembros del grupo no colabora?
- ¿Qué sistema vais a llevar para la toma de decisiones?

Norma	Consecuencia

Figura 2 Ficha de las normas del grupo.

Ficha reparto de roles del grupo

Asignatura:

Práctica:

1.- Reparto de roles del grupo:

- El coordinador: moderará y coordinará el trabajo del grupo. Tendrá la responsabilidad de que se cubran todos los objetivos de la actividad lo mejor posible. (Incluye objetivos relativos a la relación y a la resolución de conflictos).
- El encargado del seguimiento de las tareas: llevará el control de la planificación y será el responsable de que los encuentros del grupo se lleven a cabo.
- El secretario y portavoz: se encargará de registrar las decisiones que el grupo vaya tomando.
- El editor: dará forma y unificará las aportaciones que los miembros del grupo vayan entregando para su presentación final.

Componentes del grupo:

Nombre y apellidos	Rol

Otros roles:

Figura 3 Ficha del reparto de roles del grupo.

proceso grupal, así como que valorasen el sistema de gestión colaborativa que se les había propuesto.

5. Una vez presentado este sistema, los grupos de trabajo se dedicaban a realizar el proyecto propuesto. Previamente,

los docentes había fijado una fecha de entrega y exposición de los trabajos en función de las propuestas del alumnado y de su propio diseño de la asignatura. Los trabajos eran semipresenciales, de manera que los docentes especificaban cuánto tiempo de la clase presencial iban a dedicar a

Diario de las sesiones de trabajo colaborativo

Fecha		Tiempo	
Objetivos que nos proponemos			
Tareas que hemos realizado			
Observaciones:			

Fecha		Tiempo	
Objetivos que nos proponemos			
Tareas que hemos realizado			
Observaciones:			

Figura 4 Ficha del diario de las sesiones.

este proyecto. Este diseño permitía la evaluación continua del proyecto, así como el seguimiento del trabajo colaborativo por parte del profesorado. Estos tenían unas fichas de seguimiento de los grupos, en las que iban anotando todas las cuestiones relevantes y que les permitirían la evaluación de dicha competencia.

6. En la entrega y exposición de los proyectos grupales, el profesorado separaba la evaluación de la competencia colaborativa de otras competencias tratadas a partir de los proyectos. Para ello, se fijaban en elementos como la gestión, la planificación, la compenetración, el equilibrio en el reparto de tareas. Además, las fichas colaborativas proporcionaban un material valioso para evaluar dicha competencia, ya que en él quedaba reflejado el trabajo grupal. Se valoraba positivamente la sinceridad y el nivel de detalle incluido en las fichas, de modo que no se penalizaba la aparición de problemas, sino la habilidad para prevenirlos, detectarlos y solucionarlos. También se valoraba positivamente que las fichas reflejasen cualquier detalle, por insignificante que pudiese parecer (por ejemplo, si especificaban que habían dedicado demasiado tiempo a ciertas actividades, debido a la dificultad de consensuar acuerdos en la resolución de problemas; era necesario describir la forma en la que se había llevado a cabo la resolución de conflictos). En general, se les pedía que dejasen reflejados todos los aspectos concernientes al desarrollo grupal.

Resultados

Por un lado, las valoraciones de los alumnos hacia esta metodología han sido, en general, muy positivas. En algunas ocasiones, la presentación de dicho método ha producido resistencias por el coste asociado al tener que implantar un nuevo hábito y a la realización de un mayor número de tareas. Es decir, a priori, el alumnado consideraba un sobre-esfuerzo tener que gestionarse de esta manera y tener que dejarlo todo por escrito. Una de las resistencias más grandes ha sido la de repartirse los roles, ya que los alumnos proponían que todos hiciesen todas las tareas, impidiendo el reparto de funciones. El profesorado ha insistido en la idoneidad de este reparto, y los alumnos que lo han aplicado han valorado que suponía una descarga de responsabilidad que les liberaba de tener que estar todos pendientes del cumplimiento de todas las funciones. Por otro lado, tras estas primeras resistencias, cuando este sistema ha sido aplicado por los mismos alumnos en distintas asignaturas, a estos les ha parecido fácil y útil su implantación, ya que se han sentido más respaldados para exigir la asistencia y participación de sus compañeros. En numerosas ocasiones han comunicado a los profesores que esta metodología les ha ayudado a que todos los miembros adquieran una mayor responsabilidad, evitando situaciones de desgaste y conflictivas que influyen negativamente en el proceso grupal y,

Ficha autoevaluación del grupo

Asignatura:

Práctica:

- 1.- ¿Hemos conseguido el objetivo final de la tarea? Sí, no, ¿por qué?
- 2.- ¿Programamos bien nuestro trabajo? ¿Respetamos los plazos? Sí, no, ¿por qué?
- 3.- ¿Hay algo que no previmos?
- 4.- ¿Todos han colaborado? Si, no, ¿por qué?
- 5.- Pensamos que nuestro trabajo está bien hecho, porque...
- 6.- Pensamos que nuestro trabajo tiene límites, porque...
- 7.- ¿Qué problemas tuvo el grupo? ¿Cuáles de ellos no supo resolver?

Figura 5 Ficha de autoevaluación del grupo.

con ello, en el desarrollo del trabajo. También han asegurado que este sistema les ha ayudado a gestionarse mejor el tiempo, conllevando un mayor aprovechamiento y eficacia en el aprendizaje. Uno de los instrumentos que les ha ayudado ha sido el diario de sesiones, al especificar en este los objetivos y las tareas que se proponían hacer en cada sesión. También les permitía dejar constancia de las personas que asistían a las sesiones en las clases no presenciales, de modo que se sentían más respaldados para mostrar la colaboración de cada miembro.

Por otro lado, las valoraciones de los docentes han sido altamente satisfactorias. Este sistema evita que el alumnado, al final de la asignatura, discuta al profesorado que alguno de los miembros del equipo haya trabajado menos, ya que mediante la utilización de estos instrumentos, este problema se puede detectar y solucionar con anterioridad. También permite que aquellos alumnos acostumbrados a depender más de sus compañeros sean detectados, y el profesorado pueda exigirles realizar el trabajo de manera individual con una carga adicional (si es el caso) y tratar la competencia colaborativa de otro modo (por ejemplo, enseñándoles habilidades sociales, o exigiéndoles implicación y coherencia). El hecho de que la gestión grupal sea un aspecto a trabajar y evaluar por el equipo docente, legitima a este a un contacto directo con el grupo en el que se ofrecen pautas para un mejor desarrollo. Un aspecto muy importante que resaltan los profesores es que, con este sistema, disponen de instrumentos de evaluación de dicha competencia, ya que además de la evaluación continua que se realiza en la clase presencial, disponen de toda una serie de fichas que recogen todo el proceso colaborativo.

En general, tanto el alumnado como el profesorado coinciden en que esta metodología ofrece muchos beneficios al sistematizar un protocolo de actuación para desarrollar la competencia colaborativa y su evaluación. De esta manera, se está favoreciendo que el alumnado consiga el desarrollo de una competencia interpersonal tan importante en la actualidad en la que se van a enfrentar a un mundo laboral en el que cobra cada vez más importancia la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo.

Conclusiones

Desde el aspecto puramente intelectual, gracias al trabajo colaborativo se ha producido un desarrollo de la comprensión de los distintos métodos pedagógicos para la enseñanza musical. Se han ido aclarando conceptos y teorías conforme el alumnado avanzaba en su investigación. Los estudiantes han aprendido el método y la terminología propia de cada autor, al tiempo que descubrían las interrelaciones y las diferencias que se producían entre ellos.

Ha aumentado en mayor medida su competencia profesional. Los alumnos han aprendido a analizar los puntos de vista y las aportaciones más interesantes de cada autor. Han discutido acerca de la validez de cada uno de los métodos, sus ventajas e inconvenientes, así como su posible implementación en las aulas de Primaria. Todo esto les ha permitido fomentar su propio criterio y, a la vez, poseer una visión más compartida de la temática que les ha ocupado. Además, se ha estimulado la flexibilidad ante los cambios de escenario que se han ido produciendo.

Se han adquirido habilidades comunicativas que han fomentado el proceso de socialización. Esto ha sido posible gracias a la discusión continua en la resolución de problemas y la escucha activa al resto de los componentes del grupo. Empatizar con sus compañeros y desarrollar argumentaciones persuasivas ha sido necesario para llevar a cabo el trabajo colaborativo.

Se ha favorecido el crecimiento personal a través de la pertenencia a un grupo. Conforme iban superando los objetivos propuestos, los alumnos se han sentido cada vez más identificados y comprometidos con el grupo de trabajo y han desarrollado un mayor sentimiento de interdependencia grupal. Esto ha repercutido en una mejora de su propia autoestima y confianza.

El alumnado ha desarrollado destrezas de trabajo colaborativo, como la capacidad de liderazgo, la capacidad para consensuar a través de la negociación, la planificación, la organización, la gestión de apoyos y estímulo a los demás, así como la distribución de tareas y el seguimiento de logros conseguidos.

Se ha instaurado la práctica reflexiva y la autorregulación. Los alumnos han podido dirigir su propio aprendizaje, aprendiendo de sus logros y de sus errores. De este modo, han desarrollado sus destrezas y su comprensión, así como la planificación del aprendizaje futuro.

Por todo ello, consideramos que esta experiencia permite desarrollar y evaluar la competencia colaborativa, que es tan importante para la formación de nuestro alumnado en el siglo XXI.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Escofet, A. y Marimon, M. (2012). *Indicadores de análisis de procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de formación universitaria*. *Enseñanza & Teaching*, 30, 85–114.
- García-Valcárcel, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). *La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos*. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 165.
- Gros, B. (1997). *Diseño y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona: Ariel.
- Iborra, A. y Izquierdo, N. (2010). *¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo?* *Revista General de Información y Documentación*, 20, 223.
- Jiménez, M. A., Coloma, A. M. y Sáez, A. M. (2008). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. Madrid: Editorial PPC.
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Prieto, C., Rodríguez, C., Hernández, A. y Queiruga, A. (2011). *Experiencias docentes de trabajo colaborativo en distintas áreas de ciencias*. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(4), 133–146.
- Ravitz, J., Hixson, N., English, M. y Mergendoller, J. (2012). Using project based learning to teach 21st century skills: Findings from a statewide initiative. Paper presented at Annual Meetings of the American Educational Research Association. Vancouver, BC, Canada. April 16, 2012.