

# MÁSTER UNIVERSITARIO EN INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO [Módulo 6: Investigación  
sobre calidad y equidad en educación]

## TRABAJO FIN DE MÁSTER

Percepción de los estudiantes sobre su experiencia en  
el aprendizaje de un instrumento musical a través de  
la pedagogía de grupo desde una perspectiva narrativa

Aradia Sánchez de la Blanca Mosquera

Tutorizado por Javier Morentin

Convocatoria en la que se defiende: Septiembre 2024

Lugar de la defensa: Barcelona

Presencial/videoconferencia: videoconferencia

## Índice

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
1.1. Justificación	6
1.2. Objetivos de desarrollo sostenible	7
<b>2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA (MARCO CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL)</b>	<b>9</b>
2.1. La función social de la música	9
2.2. Modelos didácticos en la educación musical	10
2.3. La pedagogía de grupo en la enseñanza instrumental	14
2.3.1. Historia y referencias de la pedagogía de grupo	14
2.3.2. Investigaciones sobre la pedagogía de grupo en la enseñanza instrumental	22
2.3.3 El aprendizaje cooperativo	25
2.3.4 Los principios de la pedagogía de grupo	28
2.4. Las escuelas municipales de música	29
2.4.1 La función de las escuelas municipales de música	29
2.4.2 Las escuelas municipales de música en Catalunya	31
2.4.3 La pedagogía de grupo en Catalunya	32
<b>3. FINALIDADES</b>	<b>35</b>
3.1. Preguntas de investigación	35
3.2. Objetivos	35
<b>4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>36</b>
4.1 El método Biográfico-Interpretativo en la Investigación cualitativa	36
4.2. La subjetividad y la visión de la comprensión narrativa.	38
4.3. La comprensión y el análisis de la información narrativa	39
4.4 Instrumentos de investigación	40
4.5. Análisis de contenido	42
<b>5. RESULTADOS</b>	<b>55</b>
5.1. Aspectos de más valor	55

5.2. Aportaciones en las habilidades musicales	58
5.3. Aportaciones en las habilidades sociales	59
5.4. Dificultades	61
<b>6. CONCLUSIONES</b>	<b>62</b>
6.1. Conclusiones y discusión	62
6.2. Limitaciones y perspectivas	64
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>66</b>
<b>8. ANEXOS</b>	<b>69</b>
Anexo 1: Guión entrevista	69
Anexo 2: Modelo de consentimiento informado utilizado	71
Anexo 3: Transcripciones de las entrevistas	73
Anexo 4: Transcripción del grupo de discusión	109

## **Agradecimientos**

A los ex estudiantes y estudiantes que amablemente se han prestado voluntarios para esta investigación. A los estudiantes de instrumento de las escuelas donde trabajo que han hecho que me plantee preguntas y ganas de mejorar. A los profesores que me han asesorado y a los que han participado en el grupo de discusión, de los cuales aprendo en cada conversación.

Por último, gracias a mi estimado profesor de la ESMUC, Javier Duque, por animarme siempre a empezar el camino de la investigación educativa.

## **Resumen**

La finalidad de esta investigación es conocer la percepción de los estudiantes y ex estudiantes sobre su propia experiencia de aprendizaje de un instrumento mediante la pedagogía de grupo a partir de una perspectiva narrativa. La metodología de este trabajo de investigación enfatiza la importancia de la comprensión cualitativa y subraya las valoraciones de los estudiantes y ex estudiantes sobre sus propias experiencias de aprendizaje. Se realizaron 8 entrevistas en profundidad a estudiantes y ex estudiantes con más de 5 años de recorrido con la pedagogía de grupo. Se pretende averiguar qué les ha aportado la pedagogía de grupo en su proceso de aprendizaje a nivel de habilidades musicales, habilidades sociales, a qué aspectos dan más valor y cómo se han sentido. Se triangulan los hallazgos con un grupo de discusión formado por alumnos y profesores validando y ampliando la información de las entrevistas y encontrando nuevos temas de interés. Entre los resultados encontramos los aspectos más valorados: la motivación, el aprendizaje entre iguales, los aspectos musicales, la generación de vínculos personales y el desarrollo personal. A nivel musical los aspectos que más se valoran son el desarrollo auditivo (la escucha activa, la afinación, la consciencia de las relaciones armónicas y la coordinación en la interpretación grupal) la improvisación y creación, el desarrollo rítmico y el resultado musical completo y rico. Con relación a los aspectos sociales más valorados encontramos: El aprendizaje entre iguales, la comunicación, la reflexión sobre la propia práctica y el desarrollo personal. Se concluye que el método de investigación utilizado ha funcionado para asumir los objetivos de la investigación y se apuntan nuevas perspectivas de investigación como el rol, la formación del profesorado y la comparación con otros modelos de enseñanza en grupo de otras disciplinas en lugar de la comparación con la pedagogía individual.

**Palabras clave:** pedagogía de grupo, enseñanza instrumental, perspectiva narrativa.

## **Abstract**

The purpose of this research is to understand the perception of students and former students about their own experience of learning an instrument through group pedagogy from a narrative perspective. The methodology of this research work emphasizes the importance of qualitative understanding and highlights the assessments of students and former students about their own learning experiences. Eight in-depth interviews were conducted with students and former students with more than 5 years of experience with group pedagogy. The goal is

to find what group pedagogy has contributed to their learning process at the level of musical skills, social skills, what aspects they value most and how they have felt. The findings are triangulated with a discussion group made up of students and teachers, validating and expanding the information from the interviews and finding new topics of interest. Among the results we find the most valued aspects: motivation, peer learning, musical aspects, the creation of personal bonds and personal development. At the musical level, the most valued aspects are auditory development (active listening, tuning, awareness of harmonic relationships and coordination in group performance), improvisation and creation, rhythmic development and the complete and rich musical result. In relation to the most valued social aspects we find: peer learning, communication, reflection on one's own practice and personal development. It is concluded that the research method used has worked to assume the objectives of the research and new research perspectives are pointed out such as the role and teacher formation and comparison with group teaching of other disciplines instead of comparison with individual pedagogy.

**Keywords:** group pedagogy, instrumental teaching, narrative perspective

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de fin de Máster que me propongo realizar tiene como punto de partida mi situación profesional actual en el ámbito de la educación musical. Desde hace más de quince años he impartido diversas asignaturas especializadas en escuelas municipales de música de Catalunya. Entre diversas especialidades, me he centrado en las clases de instrumento, que las he impartido tanto individuales como en grupo. Hace unos diez años que me dedico también a la dirección de una escuela municipal de música y he compartido numerosos espacios de reflexión en torno a la pedagogía de grupo. Paralelamente, me dedico a la formación del profesorado en el ámbito de la pedagogía de grupo en la enseñanza instrumental y he visitado diversas escuelas municipales de música creando espacios de práctica y de reflexión en torno a la pedagogía de grupo.

La motivación principal que me ha llevado a hacer este trabajo es aportar sentido científico en el ámbito de la educación musical, pues aunque existen autores que han hablado sobre la pedagogía de grupo, hay pocos estudios en este campo y me propongo:

- Aportar una investigación en el mundo de la educación musical que dote de rigor científico la enseñanza instrumental
- Desarrollar una investigación desde el punto de vista cualitativo con perspectiva narrativa

Mi principal finalidad es aprender de la experiencia de las personas protagonistas del proceso de aprendizaje, los estudiantes, y a su vez, me gustaría que este trabajo ayude a fundamentar una próxima tesis.

### 1.1. Justificación

Actualmente en el ámbito de la educación musical existe el debate sobre la calidad y el resultado de la pedagogía de grupo en el aprendizaje de un instrumento. Requena y Sánchez et al. (2021) en su estudio sobre el aprendizaje colectivo en las enseñanzas elementales de música plantean que los modelos educativos en la enseñanza de un instrumento en grupo son más cercanos a las tendencias internacionales mientras otras tienden hacia la individualidad, característica del modelo tradicional de conservatorio

centroeuropeo. Jorquera (2004) también afirma que el método empleado en la actualidad en la enseñanza musical instrumental, sigue siendo el tradicional. "Las lecciones grupales instrumentales son un componente esencial en la práctica educativa de las escuelas de música, pero ha sido poco investigado, lo que hace necesaria una exploración detallada" (Grosse, 2006, p. 29).

La motivación principal para plantear este tema es aportar sentido científico desde la investigación con el objetivo de conocer las sensaciones y valoraciones personales sobre aquello que les ha aportado la pedagogía de grupo en el aprendizaje de un instrumento a los estudiantes más allá del aprendizaje musical. Se trata de indagar profundamente por un lado cómo afecta a la motivación y al desarrollo del aprendizaje musical y por otro a las habilidades sociales como: la comunicación asertiva, la crítica constructiva, la toma de decisiones en grupo y los vínculos personales que se establecen. Se trata de conocer las sensaciones y la valoración que hacen las personas sobre sí mismas y en otras personas sobre el aprendizaje musical y las habilidades sociales y comunicativas. No se trata de establecer una ley universal ni hacer un diagnóstico sino de servirnos de experiencias personales para explicar cómo funciona la pedagogía de grupo en el ámbito de la didáctica instrumental.

La metodología propuesta en este trabajo de investigación enfatiza la importancia de la comprensión cualitativa y subraya las valoraciones de los alumnos sobre sus propias experiencias de aprendizaje. A la vez, se pretende poner en marcha técnicas de investigación cualitativas para adquirir experiencia investigadora con el objetivo de realizar una futura tesis sobre el mismo tema.

## **1.2. Objetivos de desarrollo sostenible**

En el contexto educativo actual en España, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ofrecen un marco esencial para abordar las desigualdades y promover una educación equitativa, inclusiva y de calidad, tal como se establece en los ODS 4, 5, 8 y 10:

### ODS 4: Educación de Calidad

- Asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.



Indicadores: Acceso universal a la educación básica, mejora en la calidad educativa, reducción de la desigualdad en el acceso a la educación, formación docente, y educación para el desarrollo sostenible.

#### ODS 5: Igualdad de Género

- Eliminar disparidades de género en la educación.

Indicadores: Igualdad de acceso a todos los niveles de educación y formación profesional.

#### ODS 8: Trabajo Decente y Crecimiento Económico

- Promover el empleo juvenil y la formación profesional.

Indicadores: Mejorar las competencias laborales y ofrecer formación relevante para el mercado laboral.

#### ODS 10: Reducción de las Desigualdades

- Promover la inclusión social, económica y política.

Indicadores: Facilitar la igualdad de acceso a la educación para grupos vulnerables.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA (MARCO CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL)**

### **2.1. La función social de la música**

Para empezar este trabajo, nos vamos a centrar en diversos aspectos contextuales relacionados con la música, la sociedad y la educación. Para empezar, en esta primera parte nos vamos a centrar, sin pretensión de profundizar y a modo de introducción, en la función social que ocupa la música.

Desde tiempos inmemoriales, la música ha sido una parte integral de la experiencia humana, desempeñando un papel vital tanto en el desarrollo individual como colectivo. Durante las últimas décadas, las dimensiones expresivas y creativas de la música han cambiado considerablemente generando una gran diversidad de nuevas manifestaciones artísticas que responden a las influencias culturales diversas de una sociedad global. Según Tregar et al., (2016) la formación de los músicos profesionales durante los últimos siglos ha sido selectiva y excluyente, tildada de elitista, puesto que se exigía un talento o predisposición musical que supuestamente sólo tenían algunas personas, y por tanto, que no podía ser enseñado. A la vez, estos músicos actuaban para públicos también elitistas en general accesible para públicos selectos. Aunque ya no estamos bajo esta visión y las perspectivas han cambiado mucho, aún ahora, los centros de educación musical aún organizan sus planes de estudios bajo la concepción de que la educación musical es exclusiva. Cada vez más, como iremos viendo en los siguientes apartados de este trabajo, la práctica musical ya no es tan exclusiva y se abre a nuevos espacios sociales, por ello, como señalan Tregar et al., (2016) es necesario dedicar mayores esfuerzos a formar no sólo a músicos sino a las audiencias sin las cuales estos músicos no podrán desarrollarse profesionalmente. Además, debemos interiorizar que la música evoluciona en respuesta a los cambios sociales y a la vez genera cambios en la sociedad. “La función social de la música está más bien relacionada con el enriquecimiento cultural a través de su marcado carácter multidisciplinar y transdisciplinar que le conecta tanto con otras artes como a diversos dominios científicos, estableciendo así un diálogo” (Pozo, J.I. et al., 2020, p 36).

Cada vez más, existen proyectos que utilizan la música como vehículo para la cohesión social con objetivos transformadores, como por ejemplo *El Sistema* de Venezuela, que se originó como una experiencia que ha tenido mucho éxito en los aspectos sociales y que originó un cambio profundo en el entorno. Vale la pena explicar esta experiencia que, según Carvajal y Rejo (2009), es la mayor y más importante experiencia de educación musical del mundo, cuyo objetivo fundamental es la sistematización de la instrucción y la práctica colectiva de la música a través de la orquesta sinfónica y el coro como instrumentos de organización social y desarrollo comunitario. La educación musical en Venezuela, ha llegado a formar a diversas generaciones instaurando en ellas el sentimiento de la necesidad de la música, de modo que han convertido esta práctica artística en un modo de relacionarse, en un orgullo de país, en terapia, esperanza, y futuro. Ese proyecto liderado por José Antonio Abreu contemplaba, entre otros objetivos, el lanzamiento, en el nivel latinoamericano y mundial, de un producto orquestal singular con personalidad propia, con un repertorio ecléctico a prueba de cualquier escenario y con la conformación de una compleja red de orquestas juveniles e infantiles en Venezuela. El Sistema se fundamenta en los beneficios y aportes que nos brinda la práctica musical como disciplina artística, como ejercicio de formación integral de las personas, profundización intelectual y espiritual. Estos elementos sirven como herramienta básica para la socialización y colaboración de las personas y de las masas, lo que se traduce en un progreso colectivo.

Dado que la sociedad y las funciones de la música continúan evolucionando es necesario mejorar la calidad de la educación musical y como sostienen Tregear et al., (2016) debemos superar el tradicional modelo del conservatorio realizando un verdadero cambio en la enseñanza y el aprendizaje instrumental, desarrollando una educación más accesible, democrática, social y crítica, que contribuya en la vida comunitaria, fomentando habilidades como la comunicación, la cooperación y el desarrollo personal.

## **2.2. Modelos didácticos en la educación musical**

En la investigación en el ámbito de la educación musical, los modelos didácticos juegan un papel fundamental, pues proporcionan marcos teóricos y prácticos que ayudan a los docentes a estructurar, reflexionar y mejorar la práctica educativa diaria. En este punto, nos centraremos en las aportaciones de Jorquera (2010), donde se examinan diversos enfoques didácticos aplicados a la educación musical, particularmente en el contexto español. Los modelos que se exponen a continuación fueron elaborados para llevar a cabo una

investigación en la cual se verificó su existencia en las entrevistas realizadas a ocho profesores. “En otras disciplinas los modelos didácticos ya tienen historia y cuentan con numerosos estudios, de modo que se buscó el modo de formularlos para la enseñanza musical” (Jorquera, 2010, p. 57).

#### Modelo Académico

Según Jorquera (2010) el modelo académico se centra en la transmisión de conocimientos teóricos y formales sobre la música. Este enfoque incluye una práctica docente basada en clases magistrales, que contienen explicación de los conceptos y audición de obras musicales seleccionadas por su valor canónico. En este modelo, el conocimiento es considerado como un “valor absoluto” (p.61), y la música se entiende como una ciencia cuyo análisis objetivo permite acceder a su comprensión estética. El conocimiento está constituido por repertorios canonizados, por grandes obras y por los autores que se proponen para el estudio o la audición. “El conocimiento escolar de la música según la concepción académica es un conocimiento de cuestiones accesorias y desligadas de la vida de los estudiantes.” (p. 62). Es un modelo típicamente magistro céntrico, que no tiene en cuenta las ideas ni los intereses de los estudiantes, ya que el conocimiento musical se considera la referencia central, siendo la escucha, la memoria, el dominio de la teoría musical, la lectoescritura y la asimilación de conceptos, el modo de aprendizaje. Este modelo de enseñanza, contempla clases individuales.

#### Modelo práctico

Este modelo se basa en el desarrollo de habilidades técnicas a través de la práctica instrumental y vocal (tocar instrumentos, cantar, improvisar, componer) “desligado de su significado comunicativo y cultural, es decir, un hacer por hacer, una práctica en sí misma que dirige especial atención a los aspectos técnicos de la producción musical” (Jorquera 2010, p. 62). El repertorio tiene características similares a la concepción académica aunque también es posible que el profesor elija materiales más atractivos para la satisfacción del alumno, concebida de una forma muy subjetiva y de disfrute personal. Este enfoque tradicionalmente ha separado la reflexión teórica de la práctica musical, típica organización del aprendizaje de los conservatorios y otras instituciones centradas en la formación más técnica. La práctica docente de este modelo se caracteriza por la imitación y repetición, a menudo con un enfoque magistrocéntrico, donde el profesor actúa como el principal modelo a seguir. Este modelo de enseñanza, en los conservatorios se contempla la

clase individual y en el caso de las escuelas de música ocasionalmente se puede dar la enseñanza grupal. La imitación es un motor de aprendizaje característico de este modelo, en que el estudiante aprende reproduciendo correctamente los modelos propuestos por el único modelo de referencia, el profesor, mediante la repetición. El estudiante adquiere los aprendizajes alcanzando los niveles que han sido establecidos por la tradición respecto del dominio cabal de las grandes obras.

Practicar equivale a aprender, es decir, que el carácter mecánico del estudio individual es evidente. El aprendizaje consiste en lograr la repetición fiel del modelo propuesto, que generalmente se identifica con el propio profesor, representante del conocimiento transmitido de profesora estudiante a través de generaciones. (Jorquera 2010, p. 63)

#### Modelo comunicativo lúdico

Jorquera (2010) se refiere a este modelo enfatizando la participación activa de los estudiantes a través de experiencias musicales relacionadas con aspectos creativos. Este enfoque incluye la interacción social y el juego como medios para el aprendizaje musical, reconociendo las necesidades e intereses de los estudiantes. En este modelo, se fomenta la construcción de significados musicales a través de actividades lúdicas y colaborativas. Se caracteriza por priorizar la motivación del estudiante haciendo que las propuestas del profesor gusten, consiguiendo entretener con actividades amenas. “El juego tiene un rol fundamental, ya que permite motivar a los alumnos para conseguir ese nivel de disfrute que es indispensable para que el aprendizaje musical adquiera sentido y pueda llegar a ser un método en sí mismo.” (p. 64). En este modelo, la música, sino adquiere un significado más complejo, se transforma en la repetición de un modelo cultural ampliamente presente en la sociedad actual, es decir, la cultura del espectáculo. La participación en actividades grupales y colectivas es relevante en esta concepción, destacando la participación en actividades creativas cuyo sentido busca solo la experiencia en sí misma.

El papel del profesor es de guía en el aprendizaje de repertorios que pueden ser parcialmente consensuados por profesor y estudiantes, llegando a incluir géneros y estilos musicales de consumo habitual por parte del estudiantado, de modo que se tiene en cuenta los intereses inmediatos de los estudiantes, aunque no se consideran sus ideas. Las relaciones en el aula son más horizontales que en los anteriores modelos “Se aprende de manera individual y en grupo interactuando con otros estudiantes que enriquecen el aprendizaje de cada uno.

Participar en actividades creativas permite comprender mejor y favorece la adquisición de conocimientos técnico-musicales.” (Jorquera, 2010, p. 66)

### Modelo complejo

El modelo complejo se sitúa en una perspectiva crítica y sistémica. La música se entiende como una manifestación culturalmente contextualizada. Este enfoque considera la música como una herramienta para la comprensión crítica y la transformación de la realidad social. La práctica no es mecánica sino razonada y tiene sentido por relacionarse con el conjunto del aprendizaje que se realiza. Por ello, los ejercicios no son abstractos, sino que se encuentran estrechamente relacionados con lo que se está aprendiendo. La práctica docente dentro de este modelo se caracteriza por trabajar para integrar el conocimiento musical con contextos culturales y sociales más amplios, promoviendo una educación en la cual no solo se transmitan conocimientos técnicos sino que también promueva la participación crítica y reflexiva de los estudiantes.

Como señala Jorquera (2010): El disfrute en esta perspectiva asume características diferentes relacionadas con el aprendizaje musical mismo, “con la motivación intrínseca, además de contemplar la dimensión social y comunicativa de la práctica musical, que tiene lugar en el arte escolar, atribuyendo significados compartidos grupal o colectivamente a las actividades y productos musicales generados” (p. 66). El juego también es un elemento presente en este modelo, aunque “no se limita a producir motivación con medios extrínsecos, sino que adquiere sentido en aprendizajes contextualizados más ampliamente” (p. 66).

En relación a los repertorios, se consensuan por los estudiantes y profesor, utilizando materiales de forma funcional y significativa según las necesidades de aprendizaje y, en relación al aprendizaje, el estudiante construye el conocimiento musical a partir de sus ideas e intereses. “La metodología podría describirse como un método heurístico guiado ya que el profesor guía y orienta en la adquisición de conocimiento musical de naturaleza conceptual y práctico.” (Jorquera, 2010, p. 67).

Estos modelos ofrecen un marco teórico que puede ser adaptado y modificado según las necesidades específicas de cada contexto educativo, proporcionando herramientas para mejorar la práctica educativa y el aprendizaje de los estudiantes. Como podremos ver en los siguientes apartados, el modelo didáctico que está acorde con la pedagogía de grupo es el modelo complejo con algunos tintes del modelo comunicativo lúdico.

### **2.3. La pedagogía de grupo en la enseñanza instrumental**

Entendemos la pedagogía de grupo como un pequeño grupo de estudiantes (entre 2 y 4) de nivel similar que comparten el mismo espacio de aprendizaje del mismo instrumento y que no reciben clases individuales. No debemos confundir pedagogía de grupo con música en grupo, clase colectiva o conjunto instrumental. Se trata de utilizar el grupo para el aprendizaje de un instrumento de cada uno de los miembros del grupo.

La pedagogía de grupo surge en la enseñanza instrumental para dar respuesta a las limitaciones del modelo de clases individuales y de acuerdo con los avances en la educación musical del siglo XX. El modelo de clases individuales de instrumento ha sido el que tradicionalmente ha dominado en el área de la didáctica instrumental. Según Tuñón (2016) no es hasta mediados del siglo XX cuando el aprendizaje cooperativo empieza a ser centro de interés de las investigaciones de didáctica instrumental. Aparecen diversos estudios científicos comparativos de modelos individuales y modelos cooperativos, de los que se extraen como conclusiones que el aprendizaje entre iguales ofrece múltiples ventajas, tanto en el éxito del aprendizaje como en el desarrollo personal y social de los estudiantes. “Sus conclusiones no pudieron ser más claras: los modelos cooperativos son más eficaces que el individual en lo que respecta al éxito del aprendizaje, el desarrollo equilibrado de la personalidad y la mejora en la capacidad de socialización de los estudiantes” (Tuñón, 2016, p. 125).

A lo largo de la historia han aparecido diversos autores que han escrito sobre la pedagogía de grupo instrumental y han aportado literatura especializada así como materiales educativos diseñados para este fin.

#### **2.3.1. Historia y referencias de la pedagogía de grupo**

Fisher (2010) explica que la enseñanza musical en grupo no es una idea nueva, sino que tiene sus raíces en las prácticas educativas de los períodos del Renacimiento y el Barroco. Durante esas épocas la educación musical a menudo se impartía en contextos grupales en cortes y capillas, donde los jóvenes músicos aprendían conjuntamente bajo la tutela de un maestro. Estas prácticas permitieron a los estudiantes no solo aprender habilidades técnicas del instrumento sino también participar en la creación musical colectiva (Fisher, 2010, p.3).

Según Fischer (2010) los profesores de piano han reconocido desde hace mucho tiempo el potencial de la enseñanza en grupo. La aplicación de la enseñanza de piano en grupo apareció por primera vez en Dublín, Irlanda, alrededor de 1.815 cuando el músico alemán J. B. Logier sostuvo que el escenario de la clase en grupo era ideal para la introducción de conceptos teóricos musicales y su posterior aplicación al teclado. Así nacieron las clases grupales de armonía de piano y teclado. Profesores de piano de América, así como de muchos países europeos, asistieron a las clases de Logier y regresaron a casa para introducir la enseñanza en grupo en sus respectivos países.

A finales del siglo XIX, C. Cady, un destacado educador musical y defensor del piano de grupo en los Estados Unidos, defendió firmemente la clase en grupo como medio viable de instrucción. En 1889, la Oficina de Educación de EE.UU respaldó y promovió oficialmente la enseñanza de piano en grupo como un procedimiento de enseñanza deseable.

Paralelamente, en el siglo XIX, los conservatorios de música en Europa adoptaron métodos de enseñanza basados en las clases individuales de instrumento y en una concepción transmisiva de la enseñanza y basada en un único modelo: el profesor. El aprendizaje instrumental en este tipo de centros se centraba en las clases individuales y fue así como se ha ido normalizando esta idea en el imaginario colectivo. Cabe destacar que los conservatorios históricamente han sido centros de formación musical profesionalizadora y que estos centros se mantuvieron como la principal institución de educación musical.

Durante la primera mitad del siglo XX los movimientos de reforma educativa promovieron métodos de enseñanza más democráticos e inclusivos. Fisher (2010) destaca cómo la educación musical se benefició de estas reformas, adoptando enfoques grupales que buscaban democratizar el acceso a la música y promover la colaboración entre estudiantes de diversas habilidades. A su vez, la evolución de la psicología de la educación jugó un papel importante en la adopción de la pedagogía de grupo. Las investigaciones y los trabajos sobre el aprendizaje cooperativo, la dinámica de grupo y la motivación han proporcionado un marco teórico consolidado para justificar y mejorar las prácticas de enseñanza grupal en la educación musical (Fisher, 2010, p. 9). El nuevo modelo de centro, la Escuela de Música, fue desarrollado en Alemania, Hungría y Holanda a través de centros educativos con unos valores pedagógicos basados en los ideales de la Escuela Nueva (Roche, 2005). Este nuevo modelo de centro entró en contradicción con el planteamiento elitista de los conservatorios. A partir



de aquí en el centro de Europa se produjo un crecimiento de las Escuelas de Música conviviendo con el modelo tradicional de los conservatorios.

En este contexto, aparecieron diversos pedagogos europeos que fueron influyentes en la forma de enseñar a tocar un instrumento musical como Halm, Jöde, Ernst, Heilbut, Cruiser, Joubert i Biget. A continuación, sus aportaciones en relación a la pedagogía de grupo:

Fritz Jöde (1887-1970). Fue un alemán muy reconocido en el campo de la educación musical y ya hablaba de la pedagogía de grupo en sus libros del primer cuarto del siglo XX: *Musik und Erziehung* (1919) y *Das schaffende Kind in der Musik* (1928). Durante una época se prohibieron algunos de sus escritos. Entre los principios pedagógicos de Jöde, encontramos el fomentar el crecimiento del movimiento juvenil cuyo objetivo principal era crear "un canto de juventud" y "un canto nacional".

Peter Heilbut (1920-2005). La aportación más significativa desde el punto de vista teórico de este pedagogo alemán es *Klavierunterricht mit gruppen* (1994), ya que fue el primero en escribir un libro dedicado a este tema. También es el autor de un método de piano específico para la clase de grupo: *Das Spiel zu zweit. Klavierschule für den Gruppenunterricht*. (2002), lo que le convierte en pionero y en uno de los autores más relevantes y productivos en este campo. Heilbut, explica en el prólogo de su libro *Klavierunterricht mit Gruppen* (1994) que varios años atrás había dado clases de piano a dos alumnos a la vez, en una escuela de música de una gran ciudad alemana donde experimentó un enorme crecimiento. En su obra *Das spiel zu zweit* (2002) propone de forma ordenada temas tan esenciales de la clase de grupo como las diferentes formas de acción posibles, los requisitos básicos necesarios y las diferencias metodológicas y didácticas que deben hacerse para afrontar la heterogeneidad que presentan a los alumnos. Este autor explica así el motivo por el que la clase de instrumento en grupo resulta más adecuada para los alumnos porque es la forma más natural y que da más continuidad al tipo de aprendizaje que los infantes han realizado previamente en clases de música y movimiento y supone trabajar con los mismos principios unidos a la sensación de disfrute en el aprendizaje.

Anselm Ernst (1944). Es el autor de *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht* (1991) donde dedica todo un capítulo bastante extenso a la clase en grupo, y *Was ist guter Instrumentalunterricht* (2007) que todavía hoy es lectura obligatoria para todos los estudiantes alemanes de la especialidad de pedagogía musical. Una de las aportaciones más relevantes de este autor es su visión sobre la evaluación y retroalimentación en la clase de instrumento. Para Ernst la evaluación es un elemento primordial en la enseñanza de un

instrumento. El autor considera que la evaluación debe ser un proceso continuo que ayude a los estudiantes a identificar sus fortalezas y los puntos de mejora. La retroalimentación en el aula, debe plantearse de forma concreta y orientada a guiar a los estudiantes en la corrección de errores y en la mejora de sus habilidades. Ernst señala que una retroalimentación efectiva es fundamental para el desarrollo de habilidades musicales y para mantener la motivación de los estudiantes. Esta idea está de acuerdo con Fischer, que sugiere métodos que incorporan la retroalimentación entre pares y la autoevaluación. Fischer considera que estas dinámicas de evaluación en el aula no solo promueven la auto-reflexión y la responsabilidad individual, sino que también fortalecen las habilidades de comunicación y cooperación entre los distintos estudiantes (Fisher, 2010, p. 93).

Uli Molsen (1947). Este pedagogo alemán es otra de las referencias más conocidas, pues ha realizado diversas conferencias y cursos de formación sobre cuestiones pedagógicas sobre la enseñanza del instrumento, en concreto del piano. Tiene varias publicaciones y escritos sobre los fundamentos psicológicos de la educación musical y sobre composición. Lo más destacable de su producción son los métodos de piano como el *Klavierschule 2000* (1996) concebido especialmente para la clase en grupo de piano.

Claudia Ehrenpreis y Ulrike Wohlwender son pedagogas experimentadas autoras de *1 2 3 Klavier. Klavierschule für 2-8 Hände* (1995) donde desarrollan su idea metodológica sobre la pedagogía de grupo y describen sus recomendaciones para la aplicación didáctica de los materiales del libro del alumno; por tanto, se convierten en una importante aportación sobre el tema también con el piano.

Para continuar, nos trasladamos a Francia, para conocer a tres autores que han escrito sobre la pedagogía de grupo en el aprendizaje instrumental: Crousier, Biget y Joubert, que han causado mucha influencia en la educación musical de Catalunya, como veremos en uno de los siguientes apartados de este trabajo. Crousier (2001, p. 34), compositor y profesor de clarinete francés, en su trabajo *Le musicien et le groupe. Le point de vue d'un professeur de clarinette* afirma:

Siendo nuestra tarea como docentes principalmente formar a los músicos y al público del mañana, decidimos repensar al músico dentro de varios grupos: orquestas, grupos de música de cámara, coros, conjuntos de jazz, música contemporánea y grupos de música improvisada. Además, la enseñanza y la recuperación de información corren el riesgo de individualizarse en las próximas décadas a través del desarrollo de computadoras y redes informáticas. Por tanto, sólo la música y determinados deportes

requerirán prácticas grupales. Los docentes de estas disciplinas tendrán una gran responsabilidad en la formación social de los jóvenes.

Según Crousier los contenidos de la formación en cualquiera de los instrumentos y estilos musicales, la pedagogía de grupo se construye sobre las cuatro fases: tocar, escuchar, intercambiar y reproducir. (Crousier 2001, p. 34). Según este autor, la planificación del curso involucra distintos elementos como, el espacio temporal, los destinatarios, , la comunicación verbal y no verbal del docente, así como los contenidos a impartir, de tipo musical, cultural técnico y teórico. Además, en su libro detalla lo que él mismo designa como los “doce mandamientos para establecer en un curso” con pedagogía de grupo, donde se listan 12 elementos imprescindibles para tener en cuenta, como por ejemplo, el control visual y auditivo del grupo, la crítica y autocrítica entre estudiantes, y el control de conocimientos, aprendizajes y habilidades relativas al oído, a la vista, al cuerpo y al intelecto.

Crousier también hace referencia a otras disciplinas como el deporte creando paralelismos con la pedagogía de grupo en el aprendizaje instrumental y argumenta, en otras palabras, que el medio natural de aprendizaje de los niños, es el grupo. Según Crousier (2001 p. 73):

En nuestro sistema socioeducativo occidental, vemos que los niños se encuentran a menudo desde muy temprano en situaciones de grupo para diferentes aprendizajes: en la guardería y en la escuela primaria, por supuesto, pero también en el ámbito de la educación física y el deporte. El ejemplo más significativo, me parece, se refiere a la enseñanza del tenis: este deporte individual por excelencia se enseña muy a menudo desde el principio, en clases grupales en escuelas especializadas. Es un medio de aprendizaje donde orientamos y participamos en la construcción de los individuos utilizando la fuerza dinámica del grupo. ¿Por qué la enseñanza instrumental todavía escapa hoy a esta tendencia pedagógica?

Arlette Biget Biget ha trabajado en el conservatorio de Orléans junto a C.H. Joubert convirtiéndose en una de las principales referentes de la Pedagogía de grupo en nuestro país. Ha realizado numerosos cursos de formación para el profesorado en Catalunya además de ser profesora directa de instrumento (flauta travesera) de algunos de los actuales profesores catalanes. Esta pedagoga francesa es autora de *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental* donde explora las ventajas y los desafíos de la enseñanza de un instrumento musical en un contexto grupal. Biget presenta una metodología pedagógica que

se centra en la interacción y colaboración entre los estudiantes para fomentar un aprendizaje más dinámico y efectivo. En este libro proporciona estrategias prácticas para los profesores para su implementación. Según Biget (1998), el trabajo musical en la clase de grupo se basa en tres ejes fundamentales: la participación, la responsabilidad y la escucha activa. La autora sostiene que en la pedagogía de grupo se potencian y se valoran los rasgos individuales de cada uno de los componentes del grupo para que todos puedan aprender de los demás. Es en esta variedad en donde considera que se encuentra la riqueza principal. Los principios de la pedagogía de grupo según Biget (1998, p. 21):

- La utilización del grupo para la formación de cada uno

En la música de conjunto, el individuo debe estar al servicio del grupo. Por el contrario, la enseñanza en grupo significa utilizar el grupo para resaltar la personalidad de cada individuo. No es una pedagogía destinada a un grupo sino una pedagogía destinada a un individuo a través del grupo. Una pedagogía instrumental bien gestionada es, de hecho, una enseñanza individual del instrumento que se basa en la presencia del grupo tocando con habilidad, en las relaciones que allí surgen.

- Relaciones

La música se compone de relaciones: alturas, duraciones, matices, timbres, modelos de ataque. ¿Qué mejor manera de estudiar estas relaciones (es decir, los principios esenciales y fundacionales de la música) que vivirlas concretamente? el grupo permite experimentarlos, sentirlos y evaluarlos. El trabajo de precisión, ritmo, fraseo o expresión encontrará en el grupo un material vivo y flexible. Los éxitos y dificultades de todos serán posibles gracias al hábil manejo del profesor y habilidad de guiar a cada uno.

- El rol del profesor

Biget argumenta que en la enseñanza individual el profesor es la referencia única, un modelo casi inaccesible, la perfección y el espejo del estudiante. En cambio, la pedagogía de grupo, aporta múltiples referencias y cada alumno será el modelo de otro en distintos momentos del curso. El profesor debe saber equilibrar las diferencias intelectuales y psicológicas de los estudiantes, para utilizarlas como referentes para establecer un plan de trabajo. Según Biget (1998, p. 23):

Debe ubicarse fuera del grupo, adquiriendo un rol de guía, de guardián, de catalizador, de memoria. Después de haber propuesto un trabajo, debe saber equilibrar la experiencia colectiva y la experiencia individual, identificar el conjunto y apreciar los detalles, aliviar las tensiones sabiendo utilizarlas.

- Tocar con, tocar para...

Uno de los grandes placeres de un músico, sea amateur o profesional es la comunicación que se establece entre un compañero con el que toca o el público. Paradojalmente, el aprendizaje de esta comunicación no se tiene en cuenta dentro de los estudios musicales. El alumno encontrará este placer como un malestar, descubriendo el estrés y el miedo a ser juzgado, lo cual lleva a la no comunicación. La pedagogía de grupo permite abordar este tema delicado, pues los alumnos siempre tocan delante de otros alumnos. Esta situación enseña “al que sabe” y enseña “al que aprende” no sólo fomentando que se acepte sino que también se desea la crítica. “El hecho de tocar en público se convierte en una acción natural habitual y fácil. El grupo permite transformar poco a poco el “tocar delante de”, en el “tocar para”. (Biget, 1998, p. 24)

- Mayéutica

Un estudiante sólo puede experimentar de forma positiva tocar frente a otros si acepta las críticas. Se aceptará si el estudiante entiende que puede (que debe) ser constructivo. Esta apreciación debe ser recíproca y debe realizarse con cautela sabiendo transformarlo en enseñanza mutua. Criticar es afirmar a alguien la confianza que se deposita en él, es tranquilizarlo. La evaluación de los demás constituye un primer paso en un trabajo que conducirá a la autoevaluación y contribuirá al dominio de un método de trabajo personal.

La autora también propone una serie de conceptos para que los profesores puedan tener en cuenta a la hora de planificar y realizar sus clases. Biget desarrolla el concepto de la escucha activa, de la participación activa de todos los estudiantes y de plantear unos objetivos generales para el grupo y unos objetivos individuales según las necesidades de cada estudiante. Biget destaca que la pedagogía de grupo ofrece una serie de beneficios tanto para los estudiantes como para los profesores. De la misma forma que Halm y Heilbut, Biget concluye que el aprendizaje de un instrumento en grupo no sólo enriquece el aprendizaje musical sino que contribuye al desarrollo de las habilidades sociales y musicales simultáneamente y al desarrollo integral de las personas.

Claude Henry Joubert profesor, violinista, compositor y director de orquesta fue director del Conservatorio de Orléans del año 1972 al 1987 y del año 1987 al 1994, director del Instituto de Pedagogía Musical y Coreografía en la *Cité de la Musique* en La Villette. Es actualmente profesor de música de armonía, contrapunto y la cámara en la Escuela Nacional de Música y Danza de Aulnay-sous-Bois, que pasa, por otro lado, componiendo obras musicales y numerosas composiciones didácticas y materiales pedagógicos que han hecho una gran contribución a la didáctica instrumental y a la música de cámara. Es conocido en Catalunya por sus cursos de formación del profesorado en relación a la pedagogía de grupo en la enseñanza instrumental y por su ponencia en el congreso que se realizó en el año 1997 *Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música* donde habló de la pedagogía de grupo en la enseñanza instrumental. Siguiendo las aportaciones de Biget, Joubert habló de los principios, del trabajo técnico, afinación, sonido, escalas, de la música en conjunto, de los juegos y la improvisación, del análisis musical, de la comunicación, del desarrollo del individuo, progresos diferentes dentro de un grupo y de la misión del profesor, así como de las limitaciones de la pedagogía de grupo.

Practicar la pedagogía de grupo significa utilizar el grupo para la formación de cada uno, utilizar el entusiasmo, las dinámicas y los impulsos generados por el grupo para la educación de cada alumno. La palabra clave de esta técnica pedagógica es "relación". La música está constituida por relaciones. Las alturas de sonidos, duraciones, matices, timbres o combinatorias pueden ser explicadas por relaciones matemáticas. Forte o piano son dos matices que no existen en términos absolutos: se toca "más fuerte" o "menos fuerte". De la misma forma, la conjunción, el rigor rítmico, la acentuación o el "color" del sonido no son datos absolutos, sino que necesitan del acuerdo entre los instrumentistas del grupo [...] Se trata, pues, de crear en el ámbito de la pedagogía de grupo una red de vínculos entre los alumnos de una clase y utilizar los impulsos estimulantes resultantes de esta red para ponerlos al servicio de la formación de cada individuo. (Joubert, 1997, p. 513)

Joubert (1997, p. 517) también argumenta que no debemos confundir la música en conjunto con la pedagogía de grupo:

Són actividades pedagógicas opuestas, ya que si la pedagogía de grupo se basa en la utilización del grupo para la formación de cada uno, la música en conjunto es, contrariamente, la utilización de cada uno para la formación de un grupo.

En esta ponencia, en relación a los principios, detalló los principios recogidos en el trabajo de Biget y se refirió también al número de estudiantes para configurar un grupo. Igual que Biget, Jubert sostiene que el número ideal de estudiantes en una clase en grupo es de tres. Si bien, expresa sus dudas con los grupos de cuatro, fue muy respetuoso en relación al tema, explicó que había visto experiencias de clases de cuatro y se refiere a la habilidad y experiencia del profesor para llevarlo a cabo, y lo desaconseja para profesores que se inician. En cambio, con relación al grupo de dos, sostiene que no es un grupo, que es una pareja, y que la dinámica que se establece no es tan sana, ya que un estudiante se confronta con el otro y será difícil establecer y utilizar el dinamismo del grupo.

### 2.3.2. Investigaciones sobre la pedagogía de grupo en la enseñanza instrumental

Existen algunas investigaciones en torno a la pedagogía de grupo aunque es un tema que aún hoy en día es controvertido en el ámbito de la educación musical y presenta diversos retos. Para seguir investigando vale la pena tener en cuenta y partir de investigaciones ya realizadas.

La tesis de Thompson (1983) investiga y analiza los principios, procedimientos y las implicaciones curriculares de la enseñanza instrumental en grupo. Esta investigación busca entender cómo la enseñanza en grupo puede ser implementada efectivamente en diferentes contextos educativos musicales, y cómo esta metodología se compara con la enseñanza individual en términos de adquisición de habilidades, información musical y desarrollo de la musicalidad. Thompson, realizó su tesis con diversos estudiantes de entre 9 y 11 años de contextos educativos distintos aunque se centró en estudiantes del Conservatorio de París que formaban parte de un sistema educativo que promovía la enseñanza instrumental en grupo como un componente esencial de su formación musical. El sistema educativo del Conservatorio de París, según se describe en la tesis de Thompson, se basaba en el concepto del "atelier" o taller, una filosofía educativa que se originó en los años posteriores a la Revolución Francesa, cuando se fundó el Conservatorio. Esta filosofía promovía un enfoque colectivo en el que estudiantes altamente motivados y talentosos aprendían y se estimulaban mutuamente en un entorno de excelencia. A diferencia del modelo de aprendizaje basado en

la relación maestro-aprendiz tradicional, el enfoque del taller se centraba en la interacción colectiva, donde los estudiantes recibían enseñanza individualizada dentro de un grupo.

En cuanto al método de investigación, se utilizó una metodología de investigación cualitativa dónde utilizó entrevistas, estudios de caso, observaciones directas y la técnica del Q-sort para analizar las experiencias de catorce profesores de música especializados en la enseñanza en grupo.

Los resultados del estudio mostraron que la enseñanza instrumental en grupo es tan efectiva como la enseñanza individual en el desarrollo de habilidades musicales, adquisición de información y fomento de la musicalidad. Se observó que los estudiantes de las clases en grupo mostraban un mayor compromiso y participación en comparación con los estudiantes que realizaban clases individuales. La enseñanza en grupo también promovió un aprendizaje heurístico, creando un entorno de clase más dinámico y colaborativo.

Uno de los principales retos que apunta Thompson (1983) en su tesis es la falta de formación específica para los profesores en la enseñanza grupal, lo que a menudo conlleva una práctica docente intuitiva con esta metodología. Thompson señala que muchos profesores pueden no estar suficientemente preparados para gestionar la complejidad de las dinámicas de grupo, lo que puede afectar negativamente la eficacia de la enseñanza.

Thompson (1983) concluye que la enseñanza instrumental en grupo debería ser una habilidad pedagógica de los profesores de música, dada su capacidad para igualar y superar algunos de los beneficios de la enseñanza individual. Sin embargo, para que esta metodología funcione es básico proporcionar formación adecuada a los docentes y promover un enfoque flexible y adaptable dentro de las instituciones educativas.

Por otro lado, Grosse (2006), es el autor de un estudio exploratorio que examina el Instrumental Gruppenunterricht (IGU), o enseñanza instrumental en grupos, en el contexto de las escuelas de música en Baja Sajonia, Alemania. El estudio empieza con una justificación de la investigación sobre el *Instrumental Gruppenunterricht* (IGU), señalando su importancia en el ámbito de escuelas de música y la falta de estudios previos de investigación. El propósito del estudio es comprender mejor las características del IGU y su impacto en la educación musical, analizando la percepción de los estudiantes, la opinión de las familias y la perspectiva de los profesores.

En cuanto al método de investigación, este estudio se basa en un enfoque mixto que combina técnicas cualitativas y cuantitativas, combinando entrevistas cualitativas y análisis cuantitativos con herramientas de validación como la validación comunicativa de los



resultados con expertos. En relación a las herramientas de investigación se utilizaron entrevistas cualitativas y cuestionarios estructurados para recoger datos cuantitativos y cualitativos de una muestra más amplia de participantes. Finalmente se analizaron los hallazgos de las entrevistas de forma cualitativa y se llevó a cabo un análisis cuantitativo comparando los datos obtenidos en los cuestionarios permitiendo la comparación de resultados y la identificación de tendencias estadísticas.

Los estudiantes valoraron positivamente el IGU, destacando especialmente la oportunidad de interactuar y aprender en un entorno colaborativo. Grosse señala que "los estudiantes disfrutaban del IGU, especialmente por la dinámica de grupo que les permite aprender de sus compañeros" (Grosse, 2006, p. 52). Sin embargo, el estudio también destaca que la efectividad del IGU depende en gran medida del apoyo familiar y la composición del grupo en relación al tamaño y a las habilidades individuales de cada alumno.

Las familias mostraron una satisfacción general con el IGU, reconociendo sus beneficios tanto sociales como económicos. Sin embargo, algunas familias preferirían clases individuales y solo aceptan el IGU cuando es la única opción disponible. "Aunque algunos padres preferirían el enfoque tradicional de clases individuales, muchos valoran el IGU por su accesibilidad económica y su capacidad para desarrollar habilidades sociales en sus hijos" (Grosse, 2006, p. 60).

Los profesores tienen opiniones más diversas sobre el IGU. Mientras algunos reconocen sus beneficios pedagógicos, otros lo ven como una reducción del nivel de la enseñanza. Esta percepción puede estar influenciada por la falta de formación específica en IGU, lo que produce en algunos profesores sentirse menos preparados para desarrollar esta metodología. "La capacitación en IGU debe ser un componente integral de la formación de los profesores de música para garantizar la calidad educativa" (Grosse, 2006, p. 118).

Según este estudio, el IGU se enfrenta a diversos obstáculos. Uno de los más significativos es la falta de una metodología unificada que pueda aplicarse a todos los instrumentos y niveles, lo que obliga a los profesores a desarrollar sus propios métodos, incrementando así su carga de trabajo. Grosse (2006) también señala que "la ausencia de una metodología estandarizada en el IGU crea inconsistencias en la enseñanza, lo que puede afectar negativamente la calidad del aprendizaje" (p. 121). Actualmente la formación de los profesores a menudo no incluye formación específica para la enseñanza en grupo, lo que puede limitar su efectividad.

En las conclusiones y perspectivas de este estudio, Grosse (2006) apunta que el IGU se ha consolidado como una forma cotidiana de enseñanza en las escuelas de música, aunque su aceptación varía entre los distintos grupos involucrados. Mientras que los estudiantes y los padres suelen estar satisfechos, algunos profesores ven el IGU incompatible con el ideal tradicional de la "enseñanza de maestro-aprendiz", es decir, las clases individuales. Grosse (2006) concluye que "el problema del IGU no es la forma de enseñanza en sí, sino su incompatibilidad con el concepto profesional predominante de los profesores de música" ( p. 130).

### 2.3.3 El aprendizaje cooperativo

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999) los estudiantes pueden alcanzar mejores resultados trabajando juntos en grupos pequeños para lograr objetivos comunes. Estos autores son referentes en el ámbito del aprendizaje cooperativo y desarrollaron diversas contribuciones en el ámbito educativo. En su obra destacan los beneficios del aprendizaje cooperativo, destacando que puede producir mejoras en el rendimiento académico, el desarrollo de habilidades sociales y el aumento de la autoestima.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por la idea de que los estudiantes trabajen juntos en pequeños grupos para alcanzar objetivos comunes, la cual fomenta la responsabilidad individual y la interdependencia positiva. "El aprendizaje cooperativo promueve no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales" (Johnson & Johnson, 1999, p. 5).

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999) son cinco los elementos que se identifican como imprescindibles para que se lleve a cabo un verdadero aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva. Consiste en suscitar la necesidad de que los miembros de un grupo tengan que trabajar juntos para realizar el trabajo encargado. Para ello el docente propone una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan en qué consiste y tomen consciencia de que sólo lo pueden conseguir juntos. Este es el principal elemento; sin él no existiría cooperación.
2. Responsabilidad individual y grupal. El grupo asume unos objetivos y cada miembro es responsable de cumplir con la parte que le corresponda.

3. Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. Los miembros de un grupo trabajan juntos en una tarea en la que se promueva el éxito de los demás, se compartan los recursos existentes, se ayuden, respalden y alientan unos a otros.
4. Los miembros del grupo están dotados de las actitudes y habilidades personales y grupales necesarias. Es conveniente que los miembros del grupo sepan tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar conflictos. Por estas razones se enseña al grupo el modo en que deben trabajar juntos, y no se da por supuesto que ya saben hacerlo. En este sentido el aprendizaje cooperativo pone un especial énfasis en saber jugar diferentes roles o papeles en el grupo. El papel del docente es acompañarlos en todo este proceso.
5. Evaluación grupal. Para conseguir que las personas del grupo se comprometan con la tarea y con el éxito de todos sus miembros, se propone una evaluación grupal en lugar de una evaluación individual.

Según los mismos autores estos son los beneficios del aprendizaje cooperativo:

- Mejora del rendimiento académico

Johnson & Johnson se basan en estudios que demuestran que los estudiantes en entornos con aprendizaje cooperativo logran mejores resultados escolares comparados con aquellos que se encuentran en un contexto competitivo o más individualista. El estudio fue realizado por Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000) contiene un metaanálisis más reciente que actualiza y amplía los efectos sobre el aprendizaje cooperativo, evaluando la eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con los métodos de aprendizaje competitivo e individualista. Entre los resultados se destaca que a nivel de rendimiento académico los estudiantes que participaron en actividades de aprendizaje cooperativo mostraron mejoras significativas en el rendimiento académico en comparación con los que no participaron y este efecto, fue positivo en diversas disciplinas y niveles educativos demostrando también una mayor retención del conocimiento a largo plazo.

- Desarrollo de las habilidades sociales

Entre los resultados del mencionado estudio, también muestran que el aprendizaje cooperativo ayudó a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales esenciales como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos así como la mejora

de las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Los métodos cooperativos promueven la construcción de vínculos personales más fuertes, mayor cohesión grupal y sentido de comunidad.

- Aumento de la motivación

Como consecuencia de los anteriores puntos, la motivación se ve influenciada positivamente por la estructura y dinámica de las actividades grupales. Los estudiantes en grupos cooperativos suelen estar más motivados y comprometidos con su propio proceso de aprendizaje gracias al apoyo mutuo y a la colaboración entre estudiantes. Johnson, Johnson y Stanne (2000) destacan cómo el aprendizaje cooperativo fomenta la motivación intrínseca y extrínseca más alta en comparación con los otros métodos de aprendizaje basados en la competitividad y el individualismo. Por otra parte, cabe destacar que en entornos cooperativos los estudiantes son responsables tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros. Este sentido de la responsabilidad fomenta un sentido de obligación que puede aumentar la motivación extrínseca. Johnson et al. (2000) señalan que "la estructura de responsabilidad compartida en el aprendizaje cooperativo aumenta la motivación extrínseca al fomentar un sentido de logro y reconocimiento" (p. 30).

Es evidente que la organización del aprendizaje de un instrumento en pequeños grupos fomenta la adopción de métodos de aprendizaje cooperativo en el aula. Es importante añadir que la eficacia de los procesos cooperativos en el aula está estrechamente ligada al diseño y a la planificación por parte del profesorado. Según los resultados del metaanálisis de Johnson, Johnson y Stanne (2000) la efectividad del aprendizaje cooperativo en parte dependió de cómo se diseñaron y aplicaron las actividades cooperativas. Un diseño estructurado y una facilitación adecuada por parte del profesor fueron elementos esenciales para maximizar los beneficios del aprendizaje cooperativo.

### 2.3.4 Los principios de la pedagogía de grupo

La pedagogía de grupo en el aprendizaje instrumental se fundamenta en una serie de principios pedagógicos que guían la práctica docente. Como hemos visto en el capítulo anterior la mayoría de los autores coinciden en una serie de elementos que podríamos considerarlos como los principios de la pedagogía de grupo:

- Democratización de la práctica instrumental
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje activo y por descubrimiento
- Aprendizaje holístico de la música
- Utilización del grupo para la formación individual
- Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas
- Evaluación y retroalimentación constructiva

Siguiendo las aportaciones de González (2016) Para comprender mejor cómo se desarrollan las clases basadas en la metodología de grupo, podemos definir éstas en base a seis parámetros: Objetivos, frecuencia, duración, tipología de los alumnos, número de alumnos y edad de los mismos.

En relación al número de alumnos, las clases de grupo pueden llevarse a cabo con diferente número de alumnos. Según Biget (2010) y González (2016) el número ideal serían tres alumnos. Es un número que permite crear juego pedagógico al docente combinando diferentes agrupamientos. Pueden considerarse de manera individual (1+1+1), en dos grupos (2+1) o en un único grupo (3). También se pueden crear grupos de dos, aunque las posibilidades de interacción son menores y, si son muy diferentes en cuanto a nivel o implicación, el docente deberá ser hábil programando las actividades. Un grupo de cuatro también es posible y da diversas posibilidades como crear dos grupos de dos y rotar los roles.

Por otra parte, Marrero (2011) establece otros conceptos a tener en cuenta desde el punto de vista del aprendizaje como el aprendizaje entre iguales, que tiene sus fundamentos en el aprendizaje cooperativo. Este ha sido desarrollado en las investigaciones de Johnson, Jhonson y Holubec (1999) explicados en un apartado anterior de este trabajo. Se define como el uso didáctico de pequeños grupos de alumnos que trabajan colaborativamente para

incrementar su propio aprendizaje y el de sus compañeros y para su buen funcionamiento hay que tener en cuenta los cinco los elementos que se identifican como imprescindibles para que se lleve a cabo un verdadero aprendizaje cooperativo, definidos en el apartado anterior.

## **2.4. Las escuelas municipales de música**

### 2.4.1 La función de las escuelas municipales de música

Según Fernández-Coronado González y Vázquez de Lucas (2010) el desarrollo en España de las escuelas municipales de música durante las tres últimas décadas, ha sido de tales proporciones que ha convertido en un servicio habitual en nuestros municipios, situándose a un nivel muy cercano al de otros servicios educativos o culturales, como bibliotecas o centros cívicos, servicios que aunque no son obligatorios, son percibidos por la ciudadanía como imprescindibles. El desarrollo de estos centros ha supuesto un aumento de Escuelas municipales de música y de personas usuarias de este servicio municipal, pues hay una clara demanda creciente de este servicio por parte de la ciudadanía. "Una escuela municipal de música es un equipamiento que va más allá del ámbito de la educación, incluso más allá de la cultura, y actualmente se conciben como un instrumento transversal de servicio a la ciudadanía" (Fernández-Coronado González y Vázquez de Lucas, 2010, p. 49).

Según Roche (2005, p. 11), responsable en España del impulso de las Escuelas de Música en los años 90, define el perfil de centro que las Escuelas de Música deberían cumplir:

De acuerdo con la definición de la Unión Europea de Escuelas de Música (...), son centros que pretenden poner al alcance de los ciudadanos de cada municipio una enseñanza especializada y cualificada para todas las edades sin criterios selectivos de ingreso basados en el talento, la edad o la capacidad económica.

El modelo de escuela de música permite una adaptación a la diversidad que difícilmente puede conseguirse en el régimen general o en los estudios de régimen especial reglados. Cuando nos referimos a la diversidad nos referimos a la diversidad en el perfil de usuarios, con distintas edades, intereses, economías, con dedicaciones lectivas distintas, usuarios con diversidad funcional y todos los sectores de la población. Roche también hace

referencia a la importancia de la implicación de la administración local para el desarrollo de estos centros (2005, p. 11):

Las escuelas de música nacieron, pues, para educar a través de la música, para fomentar su práctica a cualquier edad y en amplios sectores sociales. En los países centroeuropeos se supo valorar que la calidad de la vida musical no solo reside en las grandes figuras profesionales sino que se debe basar, principalmente, en el desarrollo musical de toda la población; de ahí la implicación, desde los primeros momentos, de los poderes públicos y, más en concreto de la administración local.

Aún así, en España “hemos seguido erre que erre aferrados al modelo decimonónico” (Roche, 2005, p. 12) pues, la creación del modelo de centro de Escuela de Música ha obligado a cambiar las ideas con las que nuestra sociedad ha relacionado la enseñanza de la música durante todo el siglo XX, entendida como el aprendizaje especializado en lugar de como educación y valor cultural. Roche (2005) también destaca el carácter no necesariamente profesionalizador de las Escuelas de Música y Danza explicando que el proyecto educativo debe estar encaminado al desarrollo de la educación musical no profesional que entre otros objetivos servirá para fomentar el entusiasmo de niños, jóvenes y adultos a aprender a tocar un instrumento o a participar en actividades de grupo así como formar aficionados a la música. Roche también se refiere al desarrollo personal, cultural y social a través del trabajo musical en grupo. Según Roche (2005, p. 10):

Sin duda, la enseñanza instrumental es la actividad principal de estas instituciones, pero sería un error decir que el papel de las Escuelas de Música Municipales de Música consiste sólo en enseñar a tocar un instrumento. La música es esencialmente un medio de interacción social y por ello, la finalidad última de la práctica instrumental es la de motivar al alumno para hacer música con otros, para tocar en grupo.

Por otro lado, la Diputación de Barcelona (2002) establece los siguientes criterios de calidad para que las escuelas de música consigan un acceso democrático a la práctica musical y así romper el elitismo y normalizar la relación entre música y ciudadanos:

1. La oferta diversificada para un amplio espectro de edades de los usuarios
2. La atención diversificada según los intereses del alumnado

3. La amplitud del abanico de las músicas escolarizadas
4. La práctica instrumental como eje de la actividad formativa de los usuarios
5. La vinculación con el entorno social y cultural

#### 2.4.2 Las escuelas municipales de música en Catalunya

En Catalunya existe una larga tradición de escuelas de música que se han basado en potenciar el amor por la música desde una pedagogía activa como base de su actividad. Con la aparición de la LOGSE se creó una línea no reglada y autorizada en las enseñanzas musicales y se publicó decreto 179/1993 que estableció las bases de estos centros, sus objetivos y los requisitos a nivel de oferta educativa y de perfiles del profesorado.

Según datos estadísticos del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, actualmente existen 146 Escuelas Municipales de Música y 75 Escuelas de Música privadas autorizadas por la Generalitat de Catalunya, es decir, 221 centros en total. Estas escuelas, como centros que imparten enseñanzas no regladas, han ido adaptando sus ofertas educativas y sus modos de enseñanza para dar respuesta a diversos perfiles de personas usuarias acercando la educación artística a un mayor número de ciudadanos. Algunas de estas escuelas, tienen impacto más allá de sus municipios dando respuesta a las demandas de localidades cercanas que no disponen de un centro de educación musical. En los últimos treinta años, se ha doblado el número de centros y se ha triplicado el número total de personas usuarias a las que atienden (Diputación de Barcelona, 2024).

Según la Generalitat de Catalunya (2021), el Decreto 354/2021, de 14 de septiembre, por el que actualmente se establece el régimen jurídico de los centros que imparten enseñanzas artísticas profesionales de música y danza, indica que las escuelas municipales de música ofrecen enseñanzas “que han de contribuir a la cohesión, inclusión y sensibilidad social y aportar valor social y cultural al entorno de estas localidades.”

Tal como figura en el artículo 2 del decreto, las escuelas de música y danza no regladas deben cumplir diversos objetivos, entre ellos destacamos los que se refieren a la práctica colectiva y la cohesión social:



b) Procurar una formación de calidad que permita al alumnado alcanzar las competencias necesarias para la práctica individual y colectiva de la música y la danza, en función de sus intereses, capacidades y necesidades.

f) Contribuir a la cohesión, inclusión y sensibilización social del entorno mediante el acceso de la ciudadanía al hecho musical y de la danza.

Como podemos observar después de la revisión del decreto las competencias relacionadas con los aspectos más sociales de la música y el desarrollo integral del alumnado ocupan un papel relevante en los objetivos de este tipo de centros. Vale la pena tener en cuenta que el decreto es un marco de referencia general que recoge unas condiciones mínimas que deben reunir las escuelas de música y danza para ser reconocidas como centros educativos autorizados por la Generalitat de Catalunya y que cada Ayuntamiento, como titular del servicio público en el caso de las escuelas municipales, tiene la potestad y autonomía para definir y realizar su proyecto educativo, definir la misión, los valores, los principios pedagógicos, los objetivos de centro y decidir la oferta educativa concreta.

#### 2.4.3 La pedagogía de grupo en Catalunya

En cuanto al modo de enseñanza en el aprendizaje instrumental, actualmente conviven la clase individual y la pedagogía de grupo. La pedagogía de grupo se ha ido incorporando desde finales de los 90 hasta la actualidad y cada vez son más escuelas las que optan por este tipo de pedagogía.

Uno de los trabajos consultados en torno a la pedagogía de grupo en Catalunya, ha sido el trabajo final de grado *“Pedagogía de grupo: democratización o profesionalización? Estudio sobre el proceso de llegada de la pedagogía de grupo en Catalunya i la visió de d'arribada de la pedagogía de grupo en Catalunya i la visió actual del profesorado de piano”* realizado por Barros (2021) en la Escuela Superior de Música de Catalunya. Este trabajo incluye diversas entrevistas a expertos que vivieron el proceso de llegada de la pedagogía de grupo en las escuelas municipales de música de Catalunya. Dos de las entrevistas realizadas fueron a dos de los fundadores de la Asociación Catalana de Escuelas de Música (ACEM): Núria Sempere e Ignasi Gómez. Gómez explica que dos años después de la creación de la ACEM en el 1993, la asociación se hizo miembro de la Unión Europea de Escuelas de Música (EMU) lo que provocó que se entrara en contacto con diversas escuelas

de música europeas donde se impartía la pedagogía de grupo. A partir de ese momento se empezaron a organizar cursos de pedagogía de grupo para el profesorado aunque no tuvieron éxito. Paralelamente, habían músicos catalanes que estudiaron en Francia y fueron alumnos de Biget, A. una de las referentes de la pedagogía de grupo, de la que ya hemos hablado en este trabajo. Estos músicos entraron en contacto en primera persona con esta forma de organizar el aprendizaje y empezaron a aplicarla en sus clases aunque no de forma institucional. Paralelamente, con la aparición de la LOGSE en los años 90, por primera vez, las escuelas de música se conciben como un centro educativo diferenciado del conservatorio, con funciones y objetivos propios, como hemos visto en el punto anterior. Según el artículo de Sempere publicado por la Diputació de Barcelona sobre las escuelas municipales de música (2002) la educación musical sin aspiraciones profesionales, es decir la democratización del conocimiento musical se ha planteado seriamente en Catalunya a partir de la reforma del sistema educativo en 1990, que ofrece, para la totalidad del alumnado de primaria y secundaria, la posibilidad de recibir educación musical en la escuela y en el instituto y que propugna, por primera vez, la creación de dos tipos de instituciones: los conservatorios, que ofrecen enseñanza musical que conduce a la profesionalización y las escuelas de música, que ponen al alcance de la ciudadanía las herramientas que deben permitirles acceder a la educación musical práctica. La escuela de música tiene la finalidad de crear y consolidar la afición musical, convertir a la ciudadanía en protagonista de una actividad, la musical, en la que tradicionalmente se le ha otorgado tan sólo la condición de receptora de las propuestas de los profesionales.

A partir de esta concepción, se empieza a valorar que la pedagogía de grupo encaja muy bien con estos planteamientos. En el año 1997 se realizó el congreso “*Música a l'Escola i a les Escoles de Música*” en Barcelona. En las actas del congreso consultadas aparece el artículo “La pedagogía de grupo en la enseñanza instrumental” de Joubert, C.H. (1997) en el cual reflexiona sobre la pedagogía de grupo en la enseñanza instrumental, cuyos detalles se han concretado en un punto anterior de este trabajo.

En los años 2001 y 2002 el Área de Educación de la Diputació de Barcelona organizó dos eventos consecutivos con el nombre de Foro de escuelas de música: educación y cultura para todo el mundo que, con la presencia de especialistas de toda Europa y la participación de cientos de profesores y profesoras de todo el estado profundizaron en el desarrollo y la aplicabilidad de nuevas perspectivas didácticas y organizativas.

Alrededor del año 2005 algunas escuelas municipales de música ya realizaban clases de instrumento en grupo. La Escuela de Música Centro de las Artes del Hospitalet nació en 2005 con este modelo, la cual, según la entrevista realizada por Barros (2021) a Sempere, el profesorado empezó a trabajar a favor de este modelo, en cambio, en Barcelona, aparecieron muchas resistencias al modelo tanto por las familias como por el profesorado.

Por otra parte, la Generalitat de Catalunya publicó un estudio en 2016 con reflexiones entorno a la pedagogía de grupo en el cual crearon un equipo de trabajo que realizó un estudio exploratorio en el que realizaron un cuestionario para conocer la opinión del profesorado respecto a las metodologías en el aprendizaje de un instrumento. El objetivo principal de este cuestionario era analizar la percepción que tenía el profesorado de instrumento de escuelas de música autorizadas por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (tanto municipales como privadas), de Conservatorios y centros autorizados de grado profesional de música y de centros artísticos superiores en música de Catalunya, sobre el logro de los objetivos de la clase de instrumento según si la clase era en grupo o individual. La respuesta al cuestionario fue de 628 docentes. De estos, 317 eran profesores de instrumento, 255 de los cuales tenían experiencia en la pedagogía de grupo en el momento de responder al cuestionario. De los 317 todos habían impartido clases individuales. Entre los resultados de este estudio, en todos los grupos se valoró que se alcanzan mejor los objetivos con la metodología individual. En este estudio no se hace referencia a la percepción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Por los comentarios de algunas preguntas abiertas del cuestionario se puede percibir la resistencia que presenta el profesorado hacia la pedagogía de grupo en la clase de instrumento, y las observaciones del profesorado hacen incidencia en que la aplicación pedagogía de grupo está demasiado ligada a las disposiciones económicas, en lugar de estarlo a cuestiones pedagógicas.

En este punto, cada vez más se detecta la necesidad de formación del profesorado de las escuelas de música y se organizan diversas opciones formativas relacionadas con la didáctica de la educación musical, no sólo relacionadas con la pedagogía de grupo, provocando una profunda reflexión y transformación de la educación musical en Catalunya. Empiezan a nacer escuelas municipales de música aplicando la pedagogía de grupo y aparecen otras que transitan procesos de cambio para adaptarse a la nueva concepción, finalidades y objetivos de las escuelas de música. Estos procesos de cambio, sobre todo en cuanto a la pedagogía de grupo en el aprendizaje instrumental, actualmente aún se están produciendo.

### **3. FINALIDADES**

La finalidad de este trabajo de investigación es conocer la percepción de los estudiantes y ex estudiantes sobre su propia experiencia de aprendizaje de un instrumento mediante la pedagogía de grupo. Se pretende poner a los protagonistas del proceso de aprendizaje en el centro y que ellos mismos narren su experiencia. De acuerdo con la justificación y las motivaciones para realizar este trabajo, se pretende utilizar herramientas de investigación de naturaleza cualitativa con la intención de aportar rigor científico a la investigación en el ámbito de la educación musical.

#### **3.1. Preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación del presente trabajo son:

- ¿Qué consideran los estudiantes que tiene más valor de la educación musical recibida?
- ¿Qué aportaciones a nivel musical han desarrollado los estudiantes con la pedagogía de grupo?
- ¿Qué aportaciones a nivel de habilidades sociales y comunicativas les ha brindado la pedagogía de grupo?

#### **3.2. Objetivos**

A continuación se presentan los objetivos de la investigación:

1. Conocer en profundidad las experiencias personales desde el relato de los protagonistas en relación a la pedagogía de grupo en el aprendizaje de un instrumento musical.
2. Indagar y comprender qué les ha aportado la pedagogía de grupo a nivel musical y en relación a las habilidades sociales y comunicativas a partir de experiencias de estudiantes con más de 5 años de recorrido.
3. Averiguar cuáles son los elementos que los estudiantes consideran que tienen más valor en su propia experiencia con la pedagogía de grupo.

## 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación se enmarca dentro de la investigación cualitativa en el método biográfico-interpretativo a partir de relatos de vida a través de entrevistas semiestructuradas y la creación de un grupo de discusión. Este estudio se va a basar en los relatos personales de los estudiantes y ex-estudiantes de perfiles y edades diferentes. Esta forma de investigación permite que los estudiantes hagan memoria, reflexionen y evalúen lo que consideran de más valor de su experiencia en el aprendizaje de un instrumento en el contexto de pedagogía de grupo.

### 4.1 El método Biográfico-Interpretativo en la Investigación cualitativa

El método biográfico-interpretativo es una aproximación cualitativa centrada en el estudio de las vidas y/o de las experiencias personales a través de narrativas biográficas. Este método de investigación puede proporcionar una comprensión profunda de cómo las personas interpretan y dan sentido a sus propias experiencias a lo largo del tiempo. Según Clandinin y Connelly (2000) las interpretaciones del investigador a partir de la voz de los participantes, son fundamentales para todas las metodologías cualitativas. Este enfoque se basa en las historias de vida o experiencias relatadas por las personas que las han vivido. El método biográfico-interpretativo se caracteriza por:

- El enfoque narrativo e interpretativo
- Recolección de historias de vida
- El análisis narrativo y contextual
- La temporalidad y continuidad
- Reflexividad del investigador

El término “narrativa” puede referirse tanto al fenómeno que se investiga como al método de la investigación (Connelly y Clandinin, 2000). Es decir, que el término designa tanto el relato estructurado de la propia experiencia, como a las pautas y formas de analizarlo y construir sentido a partir de él. Por este motivo, los autores citados consideran útil diferenciar ambos usos y llaman “historia” o “relato” al fenómeno y “narrativa” a la investigación. El lenguaje, oral o escrito, tiene una importante influencia en la forma en que

las personas construyen significados y dan sentido a sus propias experiencias. La conversación informal es fundamental en el desarrollo de nuestra comprensión de temas nuevos porque nos permite expresar las ideas con nuestras palabras. Otra de las características de la investigación narrativa es el interés por aproximarse a la realidad estudiando la forma en que cada una de las personas experimenta esa realidad. La recolección de historias de vida es una de las características centrales del método biográfico-interpretativo. Este enfoque implica utilizar entrevistas en profundidad y la recopilación de narrativas personales que reflejan las vivencias, sentimientos y experiencias significativas en la vida de los participantes de la investigación.

Rosenthal (1998) argumenta que la historia de vida, la interpretación y revisión del pasado y la forma de presentación de la historia de vida se constituyen todos a través de la dialéctica de lo individual y lo social. La investigación biográfica nos permite reconstruir la interrelación entre la experiencia individual y el marco colectivo, por lo que cuando reconstruimos un caso individual siempre estamos con el objetivo de hacer declaraciones generales. Así el objetivo de la investigación biográfica no es sólo comprender casos individuales en el contexto de la vida individual, sino lograr una comprensión de la sociedad. realidades o de la interrelación entre la sociedad e historia de vida .

Según Ballesteros (2014, p. 84):

También puede considerarse investigación narrativa aquellas modalidades que usan una forma de relato que no es estrictamente una historia de vida. Nos referimos a investigaciones en las que se solicitan a los participantes que elaboren narraciones sobre uno o varios aspectos de su experiencia (valores, relaciones, planes, etc.). En estos casos, la narración no transcurre en el contexto de toda la historia vital, pero este contexto evolutivo está presente como forma de entender la experiencia personal del informante.

El enfoque interpretativo es otra característica clave del método biográfico-interpretativo. Este enfoque permite a los investigadores ir más allá de una descripción superficial de los hechos, explorando los significados y las implicaciones de las experiencias vividas por las personas que las narran.

La temporalidad y la continuidad se refiere a cómo el factor tiempo influye en la construcción de significado. Bertaux (1997) explica que las narrativas de vida deben ser entendidas en su continuidad temporal, mostrando cómo los eventos pasados influyen en el presente y cómo las expectativas futuras moldean las acciones actuales. Este enfoque permite

adquirir una visión más completa de las trayectorias de vida o de las experiencias vividas de las personas.

Otro de los elementos clave del método interpretativo-biográfico es la reflexividad de la persona que investiga. El investigador también está atravesado por la reflexividad aunque de un modo diferente, pues, en su caso, tiene que ver con someter a crítica y hacer explícitos los interrogantes y puntos de partida que asume al realizar una investigación narrativa. "Ambos fenómenos del estudio y método de estudio" (Clandinin y Connelly, 2000, p. 4) como el investigador estudia la narración de los participantes, él o ella también debe pensar narrativamente y reconocer y reflexionar sobre lo personal y las narrativas que guían los intereses de investigación y conducta.

Tal como indica Rosenthal (2004) los investigadores deben ser conscientes de su propia influencia en el proceso de recolección y análisis de datos, reflexionando sobre cómo sus propias experiencias y perspectivas pueden afectar la interpretación de las narrativas. Esta autorreflexividad ayuda a paliar los sesgos y a mantener la integridad del análisis.

Por último, el análisis de narrativas de vida puede ser complejo pues implica interpretar historias detalladas y multifacéticas que pueden tener múltiples significados e interpretaciones. El análisis requiere atención cuidadosa a los detalles y a la interpretación reflexiva. Este tipo de análisis, aparte del contenido de las narrativas, también tiene en cuenta la forma en que se construyen y presentan las historias. También debe prestarse atención al contexto social y cultural en el cual se desarrolla cada experiencia individual, proporcionando así una comprensión más amplia y rica de los relatos de los participantes.

#### **4.2. La subjetividad y la visión de la comprensión narrativa.**

La comprensión narrativa en la investigación cualitativa implica una profunda inmersión en las historias y experiencias individuales, reconociendo la subjetividad como componente central de la investigación. La subjetividad es una característica intrínseca de la investigación narrativa, ya que se basa en las experiencias personales y únicas de las personas. Este enfoque reconoce que cada narrativa es subjetiva, reflejando las percepciones, emociones, sentimientos y racionalizaciones individuales de cada uno de los participantes.

La comprensión narrativa se centra en cómo las personas dan sentido a sus vidas a través de la construcción y narración de sus historias. Según Desmarais (2010, p. 39) "la perspectiva autobiográfica se caracteriza por una doble necesidad de implicación y de

reciprocidad en la fabricación del conocimiento”. Este proceso permite a los investigadores descubrir los significados subyacentes en las narrativas, así como las estructuras y patrones que organizan las experiencias individuales.

Para Clandinin y Connelly, la narrativa es la forma en que se representa la experiencia. "La experiencia sucede narrativamente. La investigación narrativa es una forma de experiencia narrativa. Por lo tanto, la experiencia educativa debe estudiarse narrativamente" (Clandinin y Connelly, 2000 p. 19).

### **4.3. La comprensión y el análisis de la información narrativa**

La recolección de narrativas es el primer paso para la comprensión y análisis de la información narrativa. Bertaux (1997) sostiene que las historias de vida permiten a los investigadores captar la totalidad de la experiencia humana en su contexto temporal y social. Este proceso implica la recopilación de relatos detallados a través de entrevistas en profundidad, donde los informantes comparten sus experiencias y reflexionan sobre eventos pasados significativos. Desmarais (2010) se refiere a la comprensión como a la tercera etapa del proceso hermenéutico.

Según Ballesteros (2014) la etapa de análisis es una tarea compleja en la que la persona que investiga se encontrará ante una gran cantidad de información recopilada y tendrá que idear una forma de análisis que permita obtener el máximo partido de esa información, sin descontextualizar y procurando ser fiel a los datos. Es importante haberse planteado de antemano los objetivos e interrogantes con los cuales se inicia la investigación, pues son las decisiones previas del investigador/a (relativas a la finalidad del estudio y su marco teórico) las que condicionarán en gran medida el tipo de análisis que se llevará a cabo.

El tipo de análisis que vamos a realizar en este trabajo es el análisis temático, que seguirá la estrategia de trabajar con diferentes narrativas y realizar un análisis individual de cada una de ellas. Una vez realizado este proceso con todas y cada una de las entrevistas, identificamos los significados que dan sentido a cada parte de cada relato y los vinculamos con patrones o ejes generales para poder comparar las narrativas estableciendo categorías y extrayendo citas relevantes que nos sirvan para el análisis. Para realizar el análisis en esta investigación se han tomado de referencia las indicaciones de Desmarais (2010):



1. Organizar los datos contextuales para definir el perfil de los informantes que ofrecen ciertas claves para la comprensión del relato: Sexo, edad, estructura familiar, escolaridad inicial, salida de la escuela (fecha, etc.), itinerario en la educación de personas adultas, condiciones actuales de vivienda, empleo...
2. Leer y releer diversas veces el texto del relato. Con frecuencia se hace referencia a esta etapa preliminar en términos de “lecturas flotantes/ fluctuantes”, para dejarse penetrar por los propósitos del informador.
3. Re-lectura del marco teórico realizado con anterioridad al trabajo de campo.
4. Descomponer el texto en unidades de significado englobadas en un tema, constituyendo cada tema una ficha.
5. Crear categorías sustantivas para reunir las fichas-temas; estas categorías son próximas a los propósitos de las personas informadoras.
6. Para crear mega-categorías, retornar a los principales componentes teóricos del objeto de estudio señalados con anterioridad y establecer los puentes de relación.
7. Reconstruir el propósito de las personas informadoras escribiendo un texto que articule las fichas agrupadas por categoría y megacategoría completándolo con los datos del perfil sociodemográfico.
8. Señalar especialmente las contradicciones dentro de la narración, las omisiones, etc., que permiten circunscribir la especificidad de la contribución del relato a la construcción del objeto de investigación.

#### **4.4 Instrumentos de investigación**

En este trabajo se hacen uso de las siguientes herramientas:

##### **Entrevistas en profundidad**

Las entrevistas en profundidad o biográficas son una de las técnicas cualitativas que permiten explorar en detalle las experiencias, opiniones y percepciones de los protagonistas. Este método es de gran valor porque proporciona una comprensión profunda y personalizada del tema de investigación. “Este tipo de entrevistas son la técnica de campo más genuina y que otorga un mayor control de la situación al investigador, con respecto a los datos, las motivaciones y expectativas de los sujetos participantes”. (Domingo et al., 2007 p. 5) En cuanto a formato, nos decantamos por un modelo de conversación en profundidad, si bien

focalizando esta construcción discursiva sobre la trama de un relato de experiencia y con una finalidad y temática concretas.

Según Bertaux (1997), las entrevistas en profundidad captan las narrativas individuales, permitiendo a los investigadores explorar las emociones y los razonamientos que hay detrás de las respuestas de los participantes. El establecimiento de la confianza es básico para el éxito de las entrevistas en profundidad, ya que permite a los participantes abrirse y compartir sus historias de manera reflexiva y honesta.

En concreto, en esta investigación se realizan entrevistas en profundidad a alumnos con más de 5 años de experiencia, en total a 8 exalumnos y alumnos de dos escuelas municipales de música de Catalunya: Escuela Municipal de Música de Mataró y Escuela Municipal de Música del Masnou a estudiantes y ex estudiantes de perfiles diferentes. En el punto cinco de este trabajo, se detallan los perfiles individuales de cada uno de los informantes.

### **Grupo de discusión**

Los grupos de discusión, son otra de las técnicas cualitativas en la que un pequeño grupo de personas discute sobre un tema específico bajo la guía de un moderador. Este método es muy útil para captar interacciones grupales y dinámicas sociales que pueden no surgir en entrevistas individuales. Los grupos de discusión permiten observar cómo las reflexiones, opiniones y percepciones de los participantes pueden influenciarse mutuamente, ofreciendo una ampliación al análisis. Como entrevista grupal, aflorarán diferentes perspectivas, agentes y fuerzas presentes en los relatos. Es un buen elemento de contraste entre lo subjetivo que aflora en un relato personal y lo que se hace público cuando se comparte el escenario y la voz con otros agentes también participantes en esa misma realidad y que bien pueden tener o mostrar otras perspectivas, enfoques e intereses (Domingo, J. et al., 2007)

El grupo de discusión creado para esta investigación está compuesto por profesores y ex-alumnos y alumnos, buscando la interacción de los participantes para obtener información distinta de las entrevistas en profundidad. En su composición encontramos profesores con un largo recorrido en diversas escuelas municipales de música y mucha experiencia trabajando en centros donde se aplica la pedagogía de grupo. Una de las particularidades es que la mayoría de las personas del grupo conoce a la investigadora pues han trabajado juntos

anteriormente. Entre los componentes encontramos, una profesora de clarinete, un profesor de percusión, una profesora de piano (autora del trabajo final de grado sobre la pedagogía de grupo el cual se ha consultado) y un profesor de flauta travesera que es también profesor de didáctica musical de la Escuela Superior de Música de Catalunya.

### **Triangulación**

El hecho de combinar las entrevistas en profundidad con un grupo de discusión nos permite la triangulación de métodos, la cual nos aporta credibilidad y consistencia de los resultados. La triangulación de métodos implica usar diferentes técnicas de recogida de información para abordar un mismo fenómeno, permitiendo que los datos obtenidos de un método corroboren los obtenidos de otro. Esta combinación nos proporciona una visión más amplia sobre el tema que estamos investigando, permitiendo obtener datos complementarios y validarlos a través de distintos enfoques. Al comparar la información obtenida en las entrevistas en profundidad con la información de los grupos de discusión, se pretende corroborar la solidez de los hallazgos y mostrar una mayor credibilidad y transferibilidad de los resultados.

### **4.5. Análisis de contenido**

En éste estudio han participado 8 estudiantes y ex estudiantes de perfiles distintos relatando su experiencia de aprendizaje de un instrumento mediante la pedagogía de grupo. El conjunto del contenido extraído de las entrevistas en profundidad, nos permite reflexionar y comprender qué les sucedió en la experiencia de aprender a tocar un instrumento en grupo. Se identifican los aspectos y aprendizajes que los estudiantes consideran de más valor, además de los aprendizajes específicos en relación a habilidades musicales y sociales, los sentimientos que emergen durante el proceso de aprendizaje, y para finalizar otros aspectos recurrentes en las entrevistas.

El procedimiento para la localización de las personas informantes se detalla en el cuadro 1:

**Cuadro 1**

*Procedimiento para la localización de las personas informantes*

<b>Localización</b>	<b>N. voluntarios</b>	<b>Procedimiento</b>
Escuela Municipal de Música de Mataró	5	-Conversación con el director del centro: Explicación de los objetivos -Selección de las personas informantes según los requisitos: 5 años de experiencia en pedagogía de grupo Distintos perfiles (adultos y jóvenes) Contacto con las personas voluntarias para la planificación del día la hora y el lugar de la entrevista -Realización de la entrevista
Escuela Municipal de Música del Masnou	3	-Conversación con la directora del centro: Explicación de los objetivos -Selección de las personas informantes según los requisitos: 5 años de experiencia en pedagogía de grupo Distintos perfiles (adultos y jóvenes) -Contacto con las personas voluntarias para la planificación del día la hora y el lugar de la entrevista -Realización de la entrevista

*Nota.* Elaboración propia

Paralelamente en el cuadro 2 se muestra información contextual de cada informante: la localización, la edad actual, los años de experiencia de aprendizaje con la pedagogía de grupo, la relación actual con la música y el instrumento/s.

## Cuadro 2

### *Perfil de los informantes*

N. informante	Localización	Edad actual	Años de experiencia con la pedagogía de grupo	Relación actual con la música	Instrumento/s
1	Escuela Municipal de Música de Mataró (EMMM)	51	10	-Estudiante EMMM -Miembro de una comparsa de la ciudad -Miembro de la banda de la ciudad	Gralla, piano, clarinete
2	Escuela Municipal de Música de Mataró	47	8	Estudiante EMMM	Flauta travesera
3	Escuela Municipal de Música de Mataró	28	9	Estudiante del último curso del Título Superior de Música (ESMUC)	Batería, Bajo
4	Escuela Municipal de Música de Mataró	25	5	-Profesora de música de primaria -Miembro de una banda	Piano

5	Escuela Municipal de Música de Mataró	24	9	Miembro de la banda de la ciudad	Flauta travesera
6	Escuela Municipal de Música del Masnou	22	10	Toca en casa ocasionalmente	Piano
7	Escuela Municipal de Música del Masnou	21	11	Toca en casa ocasionalmente	Piano
8	Escuela Municipal de Música del Masnou	19	9	Aficionada	Piano

*Nota:* Elaboración propia

### **Cuadro 3**

#### ***Guión utilizado para las entrevistas***

Estructura	Procedimiento	Objetivo
Introducción	-Presentación de la investigadora -Firma del consentimiento informado	-Crear clima de confianza -presentar los objetivos de la investigación -Explicación del tratamiento de los datos
Contenido 1	Preguntas	-Presentación del participante -Conocer el contexto de cada ex estudiante

Contenido 2	Preguntas	-Indagar sobre la experiencia personal
Contenido 3	Preguntas	Averiguar qué les ha aportado la pedagogía de grupo a nivel musical
Contenido 4	Preguntas	Averiguar qué les ha aportado en relación a las habilidades sociales y comunicativas
Contenido 5	Preguntas	Averiguar cuáles son los elementos que los estudiantes consideran que tienen más valor en su propia experiencia con la pedagogía de grupo.
Finalización	–	Agradecimiento y despedida
Autoevaluación	Responder a preguntas propias	Evaluación y mejora de la investigadora

*Nota:* Elaboración propia

Tras finalizar las entrevistas se procede a su transcripción para su posterior análisis. Se realiza un proceso de categorización. Una vez finalizado el análisis de contenido de las entrevistas se procede a planificar y a realizar el grupo de discusión para compartir la información con el objetivos de contrastarla ampliarla y validarla. Una vez realizada la transcripción y el análisis de contenido del grupo de discusión se realiza el siguiente análisis.

#### Cuadro 4

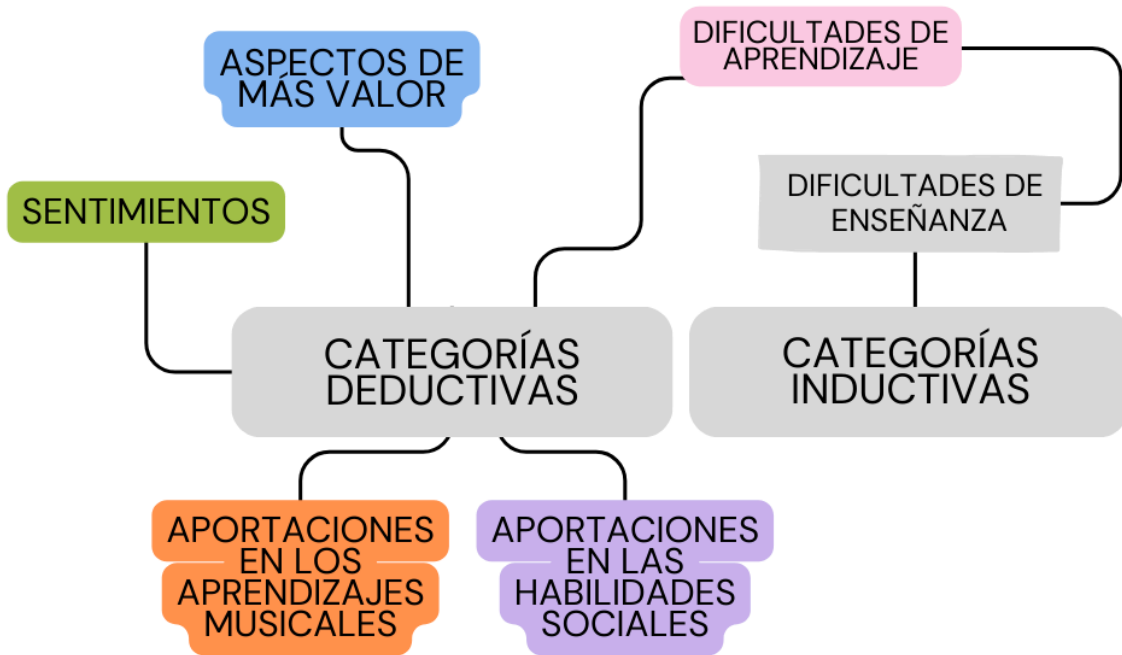
##### *Cuadro categorial*

Tipo de categoría	Categoría	Definición de las categorías	Color
Categorías deductivas	Aspectos de más valor	Elementos que los estudiantes consideran que tienen más valor en su propia experiencia de aprendizaje	Azul
	Aportaciones en los aprendizajes musicales	Aportaciones de la pedagogía de grupo a nivel musical	Naranja
	Aportaciones en las habilidades sociales	Aportaciones de la pedagogía de grupo en relación a las habilidades sociales y comunicativas	Lila
	Sentimientos	Cómo se han sentido los estudiantes en el proceso de aprendizaje con la pedagogía de grupo	Verde
	Dificultades de aprendizaje	Elementos que según los estudiantes han dificultado el aprendizaje	Rosa
Categorías inductivas	Dificultades de enseñanza	Elementos que los docentes consideran que dificultan la enseñanza	Gris



**Figura 1**

*Relación de categorías deductivas/inductivas*



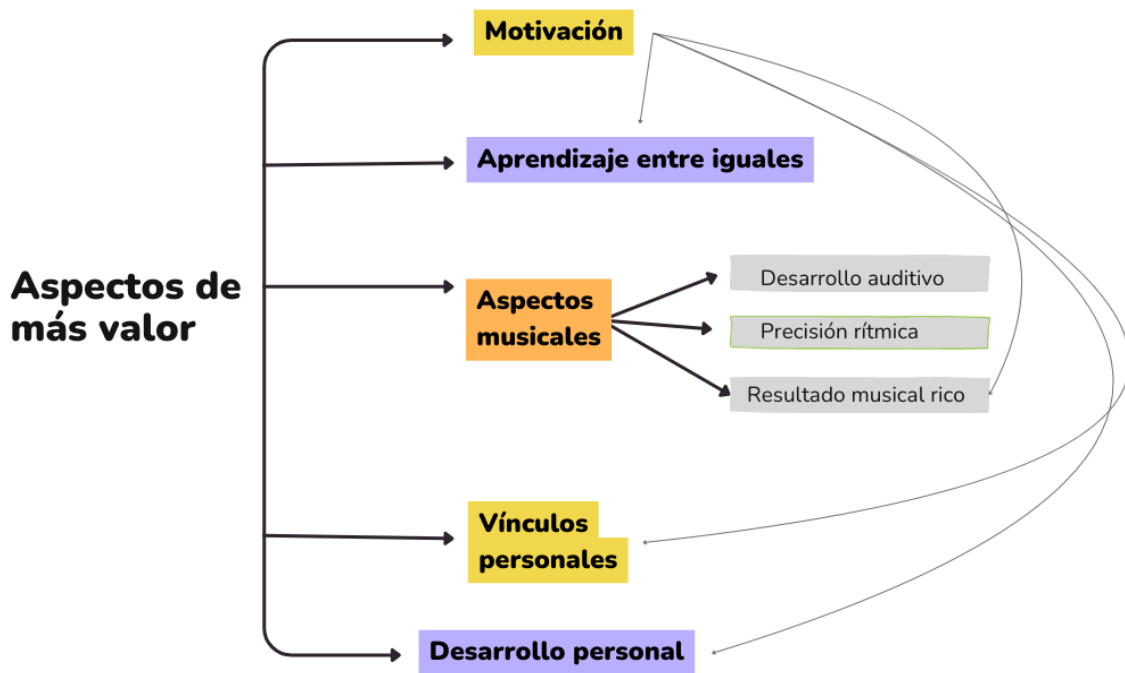
*Nota:* Elaboración propia

Por su especial relevancia para los objetivos propuestos en esta investigación, se selecciona la categoría “Aspectos de más valor”. Con esta categoría se pretende determinar cuales son los aprendizajes a los que los alumnos dan más valor durante su trayectoria.

Las subcategorías creadas según las respuestas obtenidas se presentan a continuación en la figura 2:

**Figura 2**

*Subcategoría “aspectos de más valor”*

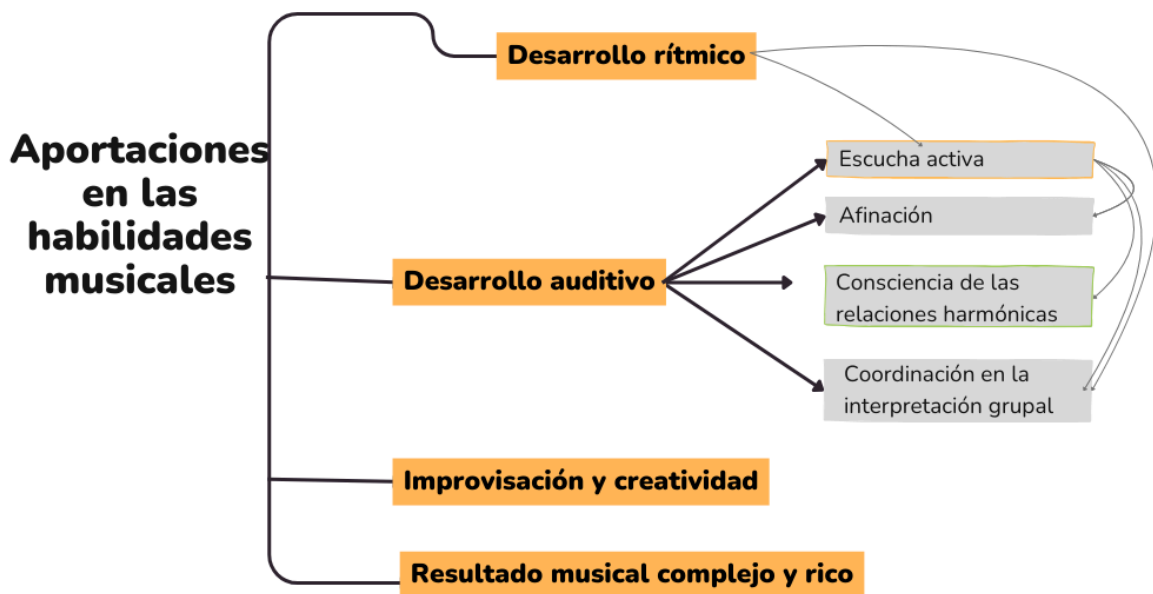


*Nota:* Elaboración propia

Las preguntas que se realizaron para la construcción de esta categoría y así responder al objetivo “Averiguar cuáles son los elementos que los estudiantes consideran que tienen más valor en su propia experiencia con la pedagogía de grupo” fueron las siguientes: ¿A qué aspectos das más valor en tu experiencia de aprendizaje en grupo?, ¿Según tu experiencia qué elementos crees que han potenciado el aprendizaje con la pedagogía de grupo?, ¿Hay algún hecho o situación que recuerdes especialmente motivadora?, ¿Recomendarías a otra persona la experiencia de aprender a tocar un instrumento con pedagogía de grupo? ¿Por qué?,

**Figura 3**

*Subcategoría “aportaciones en las habilidades musicales”*



*Nota:* Elaboración propia

Las preguntas que se realizaron para la construcción de esta categoría y así responder al objetivo “Indagar y comprender qué les ha aportado la pedagogía de grupo a nivel musical y en relación a las habilidades sociales y comunicativas a partir de experiencias de estudiantes con más de 5 años de recorrido. Las preguntas fueron las siguientes: “¿Qué crees que te ha aportado a nivel musical la pedagogía de grupo? ¿Por qué? “, ¿Hay algún hecho o situación que recuerdes especialmente motivadora?”

**Figura 4**

*Subcategoría “Aportaciones en las habilidades sociales”*

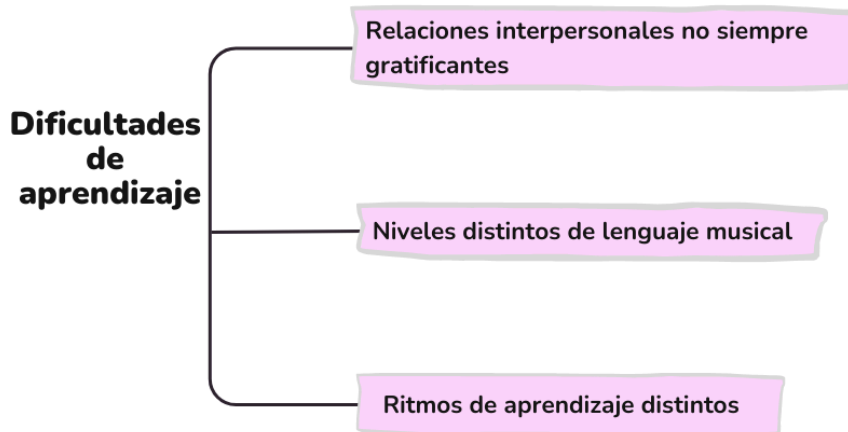


*Nota:* Elaboración propia

Las preguntas que se realizaron para la construcción de esta categoría y así responder al objetivo “Indagar y comprender qué les ha aportado la pedagogía de grupo a nivel musical y en relación a las habilidades sociales y comunicativas a partir de experiencias de estudiantes con más de 5 años de recorrido fueron las siguientes: A parte del aprendizaje musical qué otros aspectos crees que desarrollaste por el hecho de trabajar en grupo?, ¿Hay algún hecho o situación que recuerdes especialmente motivadora?

Figura 5

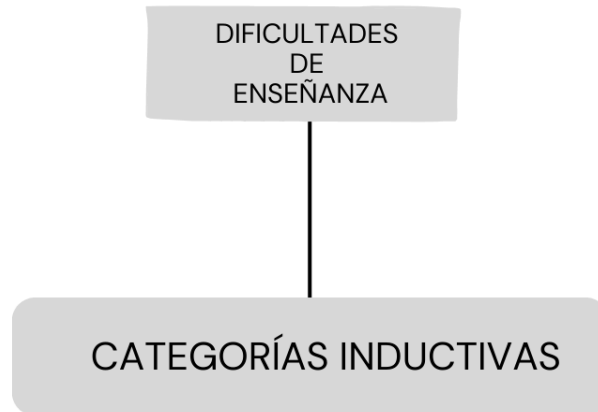
Subcategoría “dificultades de aprendizaje”



Nota: Elaboración propia

Aunque indagar sobre las dificultades no es el objetivo principal de esta investigación, se realizó la pregunta: ¿Qué elementos han dificultado el aprendizaje? para ayudar a comprender la experiencia de los estudiantes y apuntar nuevos retos de investigación.

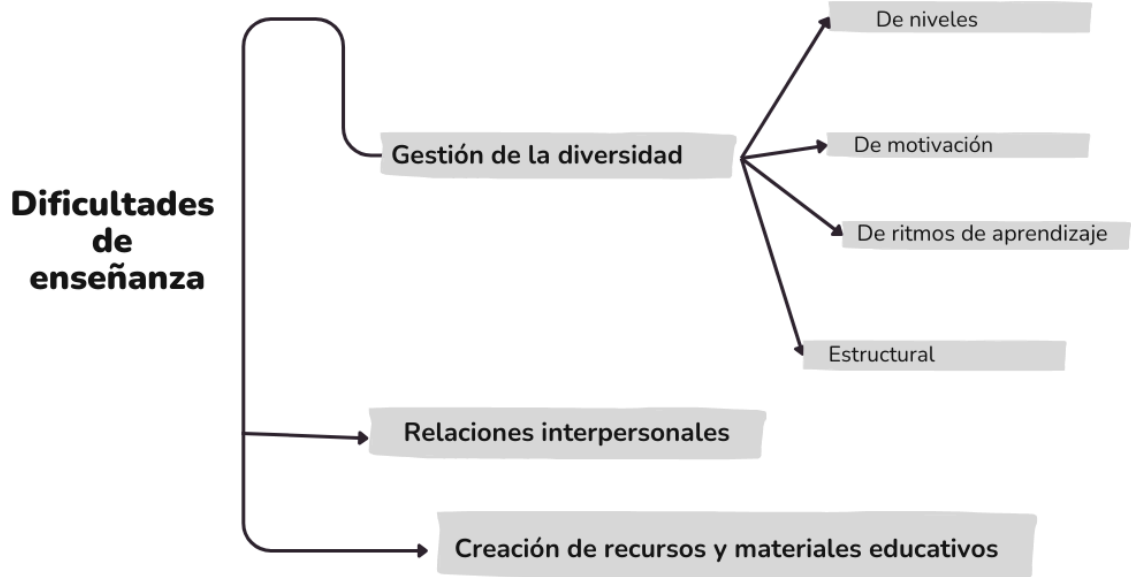
**Figura 6**  
*Categorías inductivas*



*Nota:* Elaboración propia

Esta categoría inductiva surgió durante el proceso de las entrevistas con los estudiantes, pues ya se refirieron al rol del profesor y a aspectos de su enseñanza aunque se logró profundizar más en esta categoría en el grupo de discusión con los docentes. Para la elaboración de esta categoría se realizaron las siguientes preguntas: ¿Qué elementos han dificultado el aprendizaje? Según vuestra experiencia con qué dificultades os habéis encontrado con la pedagogía de grupo?

Figura 7  
Subcategoría “Dificultades de enseñanza”



Nota: Elaboración propia

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Aspectos de más valor

Como podemos observar en la figura 2, los aspectos más valorados por los estudiantes y ex estudiantes de su experiencia de aprendizaje bajo el paraguas de la pedagogía de grupo tienen relación con la **motivación, los vínculos personales** que han establecido a través de la práctica del instrumento, **el trabajo en equipo y las habilidades musicales desarrolladas**. Las ocho personas entrevistadas han tenido una muy buena experiencia en el aprendizaje de su instrumento en grupo, de hecho el 100% de los entrevistados, recomiendan a otras personas aprender en un entorno grupal porque consideran que les ha funcionado y que es motivador. *“Es motivador. Tener a otra persona que está en la misma situación que tu y compartirlo, haces equipo, te sientes acompañado.”* (Pau).

Dos de los aspectos más valorados por los estudiantes son el trabajo en equipo y la colaboración. La mayoría de los entrevistados destacan el valor de aprender a trabajar en equipo, lo que incluye la coordinación con otros músicos y el respeto por los ritmos y habilidades de los compañeros. *“Trabajar en grupo me ha enseñado a coordinarse mejor con los demás, a escuchar más y a entender cómo mi parte encaja en el conjunto”* (Joel). Este enfoque colaborativo no solo mejora las habilidades musicales, sino que también fomenta un sentido de comunidad y apoyo mutuo. María destaca la importancia del *“respeto hacia los compañeros y el apoyo mutuo”*, señalando que estos elementos son cruciales para el éxito del grupo.

Además, los estudiantes valoran significativamente el desarrollo personal que experimentan a través de la pedagogía de grupo. Este crecimiento personal incluye superar la vergüenza y el miedo escénico, lo que fortalece su confianza y les permite enfrentarse a nuevos retos con una actitud más segura. En general valoran mucho el **crecimiento personal** a través de la música, especialmente en términos de autoconfianza y gestión de la frustración.

Como podemos ver en la figura 2, los elementos que configuran esta subcategoría se relacionan entre ellos de la siguiente forma: la motivación está directamente relacionada con el establecimiento de vínculos personales, el aprendizaje entre iguales y el desarrollo



personal. Por otra parte, también se relaciona con el resultado musical que se produce, que consideran que es rico.

Estos resultados se compartieron con el grupo de discusión y se abrió la discusión a través de citas literales extraídas de los relatos. En este caso se utilizó esta cita: *“Es como ir al gimnasio solo o acompañado, te obliga a estar al nivel y te ayuda a tocar más en casa como parte de responsabilidad”* (Núria). Los integrantes del grupo de discusión validaron y ampliaron la información extraída de las entrevistas y también valoraron de forma positiva su experiencia con la pedagogía de grupo. A raíz de la conversación surgieron otros temas nuevos relacionados en relación a la motivación y a las dificultades de enseñanza, recogidos en el cuadro 5.

**Cuadro 5: síntesis del contenido del grupo de discusión surgido de la subcategoría “aspectos de más valor”**

Aspectos positivos	Dificultades-retos	Discusión	Temas nuevos
Motivación, clases divertidas, dinámicas. Alumnos relajados, cómodos.	Heterogeneidad de niveles y de motivaciones	Puede no ser motivador depende del grupo vs el grupo te arrastra y es más motivador.	Rol del profesor. -Preparación de las clases -Adaptabilidad -Actitud positiva
La mayor parte de los aprendizajes se producen en clase	-Estudio personal en casa  -Ritmos de aprendizaje distintos	Comparación de la pedagogía individual con la pedagogía de grupo	-Estrategias docentes y -Flexibilidad de las secuencias de aprendizaje

Compartir el proceso genera otros aprendizajes no musicales		Importancia del rol del profesor vs todas las relaciones que se establecen en el aula son igual de importantes	Equilibrio del grupo
---	--	--	----------------------

Nota: Elaboración propia

En el momento que surgió el tema de la **motivación**, aparecieron opiniones diversas respecto al tema, donde podemos extraer que en este punto hay aspectos muy positivos y retos a tener en cuenta.

*“Estaría muy bien que todos tuviéramos esa motivación intrínseca que no dependa de los demás y que salga de nosotros, pero es innegable que compartirlo con otra gente hace que, ya no que estudies más o menos sino que simplemente sigas haciendo música y por tanto aquí la diferencia es brutal, no aprender nada o seguir aprendiendo sea con un grandísimo ritmo o con un más relajado, que también es válido.”(Judit)*

*“(…) que las que tienen más motivación se pueden dejar llevar por los que no estudian, no sé si me explico, que se contagie la no motivación. Es decir la que tiene ganas de estudiar que no se arrastre por la que no tiene ganas. Esto sería un reto para el profesor, sería el mayor reto para el profesor.” (Ferran)*

Joan explica un caso que experimentó en el cual uno de los alumnos se quedaba atrás y considera que hay un punto en el que si las diferencias de nivel entre alumnos son demasiado grandes, es complicado que sea motivador. En cambio, Cristina, explica un caso completamente contrastado, en el cual, pese a la diferencia de nivel de uno de los alumnos se mantuvo la motivación, y hace referencia al equilibrio de las personalidades y a la adaptabilidad del profesor. Según Cristina *“Es como si vas a yoga (...) te van adaptando las cosas según las características de cada persona, y a ésta le duele la rodilla, pues esta posición mejor que la hagas de esta manera”*.

Por último, en este punto se generó un debate en torno al rol del profesor, apuntando un tema que ya había aparecido de forma paralela en algunas de las entrevistas. *“Con la pedagogía de grupo tienes que venir con una estructura y unas estrategias preparadas, como quieres trabajarlo, teniendo en cuenta que el grupo es diverso, y esta planificación es la que es clave para que funcione bien la clase”* (Ferran). Como observamos, Ferran está de acuerdo con Cristina y con Pau en relación a la adaptación y flexibilidad por parte del profesor, añadiendo que los factores ambientales del grupo, como la energía y lo que haya pasado entre clases también son elementos a tener en cuenta.

*“A la hora de adaptarme por mí hay dos temas que son importantes, tanto para cuando preparo una clase como cuando lo estoy haciendo: Que todos estén aprendiendo siempre, que no quiere decir tocando siempre, (...) y que todos estén aprendiendo tanto como puedan.”* (Judit).

## 5.2. Aportaciones en las habilidades musicales

En cuanto a las habilidades musicales, los estudiantes destacan la importancia del **desarrollo auditivo, la escucha activa, la precisión rítmica, la improvisación y creatividad y la afinación.** *“La práctica en grupo ha sido crucial para desarrollar una mejor afinación y coordinación”* (Júlia). La afinación es básica para tocar en conjunto, ya que requiere que los estudiantes estén constantemente atentos al sonido colectivo y ajusten su interpretación para adaptarse al grupo.

*“Creo que la pedagogía en grupo me ha aportado muchas cosas. Al final somos un grupo con un mismo objetivo, pero procesos diferentes. (...) La pedagogía entre iguales, en este caso musical, trabaja la coordinación entre los miembros, donde entran en juego la precisión rítmica, el tempo... para poder hacer una buena interpretación en grupo. A su misma vez, a nivel auditivo aprendemos a hacer una escucha activa y crítica del propio sonido y del ajeno. Facilita también una mayor consciencia de las relaciones armónicas que se crean en la interpretación.*

*Personalmente, también me ha aportado conocimientos a nivel de lectura, herramientas para facilitar ese trabajo que tantos dolores de cabeza me causaba y la*

*motivación por esforzarme en este aspecto para poder llegar a alcanzar a mis compañeros.” (Clàudia).*

Todos los entrevistados destacan el aprendizaje de la escucha activa gracias al grupo: *“Cuando tocas con otra persona tienes que estar escuchando, debes escuchar el todo y a los otros... es realmente importante que lo que tu tocas se ajuste al todo.” (Pau).*

La **improvisación y creatividad** también son aprendizajes valorados en la experiencia con la pedagogía de grupo. Joel menciona que *“la libertad de improvisar y explorar sonidos en grupo ha sido una de las experiencias más enriquecedoras” (Joel).* Esta práctica no solo mejora la competencia de los estudiantes para adaptarse y crear en tiempo real, sino que también fomenta una práctica musical más intuitiva y expresiva. A nivel de resultado musical, también valoran que el **resultado musical complejo y rico** que proporciona el hecho de tocar en grupo es motivador, tal como hemos visto en las relaciones de la figura 2.

En esta subcategoría también observamos cómo se relacionan los elementos entre ellos: La escucha activa tiene un papel central en el desarrollo rítmico y auditivo y a la vez está relacionada con la afinación, la consciencia de las relaciones armónicas y la coordinación en la interpretación grupal, que a la vez se relaciona con el desarrollo rítmico (ver figura 3).

En el grupo de discusión se explicó la información extraída de las entrevistas en relación a las habilidades musicales aunque no se generó debate, la conversación se centró en las aportaciones a nivel de habilidades sociales, la siguiente subcategoría.

### **5.3. Aportaciones en las habilidades sociales**

En el análisis de las entrevistas observamos que el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas es otro aspecto central en la pedagogía de grupo así como el desarrollo personal. Entre los aspectos valorados encontramos: **Reflexión sobre la propia práctica y aprendizaje** (necesario para explicárselo a otro compañero, la crítica del propio sonido y de los demás, la **coordinación y comunicación** entre los miembros del grupo y los **vínculos personales** establecidos en el grupo. Diversos entrevistados destacan la importancia de la comunicación *“he aprendido a ser más empático y a comunicarme mejor con mis compañeros” (Pau).* Estas habilidades no solo benefician la interpretación musical, sino que también contribuyen al **desarrollo personal** y social de los estudiantes. Otra de las

aportaciones de la pedagogía de grupo es el **aprendizaje entre iguales**, lo cual se comenta en la siguiente cita: *“Al final somos un grupo con un mismo objetivo, pero procesos diferentes. Es por eso sobre todo que tu vives el tuyo enriqueciéndose con el otro, y los demás lo viven enriqueciéndose con el tuyo”* (Clàudia). Estos resultados se compartieron con el grupo de discusión y se abrió la discusión a través de de la siguiente cita textual:

*“Aprender de un igual que tú y ser modelo a un igual que tú es un aprendizaje para la vida. Aprender de alguien como tú puede entender más porque no estás llegando y puede compartir contigo la manera que lo ha entendido el otro. poder explicar una cosa a otra persona lo he ido trabajando y al final ahora de mayor estoy en un grupo de música y me tengo que comunicar, qué hacemos con la estructura etc. y creo que son habilidades que se trabajan.”* (Joel).

En este punto, el grupo de discusión confirma y amplía la información de las entrevistas y al mismo tiempo, en este momento se generó un debate y muchas de las aportaciones hicieron referencia a la clase individual versus la clase en grupo. Las alumnas Maria y Irene dan valor al aspecto de la socialización y al hecho de compartir la experiencia del aprendizaje entre iguales. Judit comenta que *“empiezas a desarrollar unos aprendizajes que en una clase individual, directamente no se pueden hacer porque estás tú solo”*. Otro de los temas que surgió en este punto fue la comparación del modelo de clases de instrumento en grupo con otros agentes educativos que imparten disciplinas artísticas, un punto que consideramos especialmente interesante.

*Yo pienso mucho en las escuelas de visual y plástica en las que los niños pueden compartir aprendizaje simultáneo en el mismo momento. Con la música tenemos ese hándicap de que hacemos ruido y nos molestamos, no podemos estar cada uno en su área mientras pero todos juntos estamos en conjunto. Nuestra clase colectiva no acaba de ser eso pero se acerca a ella y permite que esto pueda ocurrir. Para mí un ideal de escuela de música sería éste, no, que se parece, el poder compartir el espacio y poder estar contigo y con el resto.* (Joan)

Paralelamente aparece una nueva cuestión en relación al formato de la clase individual haciendo referencia a que hoy en día no debería estar permitido que un infante y un adulto puedan estar solos en una clase.

#### 5.4. Dificultades

Se compartió con el grupo de discusión la información extraída de las entrevistas: Las **relaciones interpersonales** en algún caso no han sido gratificantes, las **diferencias de nivel en relación al lenguaje musical** y aparecieron algunos comentarios en relación a los **ritmos de aprendizaje**, aunque para los entrevistados estas diferencias no han producido dificultades de aprendizaje ya que reconocen que cada alumno tiene sus puntos fuertes y débiles y han tenido una buena experiencia en este sentido. En las entrevistas, los estudiantes no profundizaron en las dificultades ni dieron demasiada importancia al tema, pues según su experiencia, la pedagogía de grupo les había funcionado.

En el grupo de discusión, también se generó una conversación en relación al tema de la **creación de materiales** para el grupo y al tiempo que representa para el profesorado, tanto de crearlos como de adaptarlos. Una de las principales dificultades mencionadas es la **gestión de la diversidad** dentro del grupo. La diversidad se refiere a las diferencias en habilidades y niveles de motivación de los estudiantes. Según Ferran, *"la gestión del grupo puede ser una dificultad y que no existe en una clase individual. Es obvio, es inherente al grupo. Hay conflictos que o hay excesos de energía o hay dispersión"* y también hace referencia a la dificultad para mantener la cohesión del grupo cuando hay diferencias de nivel. En este punto, Ferran también destaca el reto de la formación del profesorado tanto musicalmente como en relación a las herramientas de gestión de un grupo y dinámicas en el aula.

Otra de las dificultades, es la gestión de la diversidad y la dificultad para mantener o crear los grupos en función de los horarios. Cristina comenta que este hecho es un hándicap y Ferran añade que la gestión de la diversidad también se da de forma estructural, pues las escuelas, al ofrecer diversas especialidades instrumentales, se encuentran con la dificultad de hacer los grupos con pocos alumnos de la misma especialidad, y por tanto en ocasiones con determinados instrumentos se dan situaciones como las que comentaba Joan, que hay un punto en el que algunos alumnos pueden estancarse al encontrarse con diferencias de nivel dentro del grupo.

Judit señala la dificultad de gestión de las distintas motivaciones y del factor tiempo, ya que las clases en pedagogía de grupo son más largas y este factor es imprescindible.

También apunta la idea de revisar el modelo y observar no solo que aspectos hemos ganado con la pedagogía de grupo sino que aspectos han quedado en un segundo plano.

*“Creo que también ahora estamos en un momento en el que, como mínimo en la escuela donde yo trabajo, y supongo que en las demás también, nos estamos poniendo un poco delante del espejo de que se ha perdido también, y de decir, pues hay ciertas cosas musicales en las que se ha perdido un poco y hay ciertas cosas a las que no hemos llegado. (...) Hay que hacer una revisión constante.” (Judith)*

## 6. CONCLUSIONES

### 6.1. Conclusiones y discusión

Los resultados muestran cómo se cumple el marco teórico que fundamenta la pedagogía de grupo y en las experiencias personales tanto de los estudiantes y ex estudiantes como de los docentes que han participado en esta investigación, podemos observar cómo aparecen en las experiencias narradas los principios de la pedagogía de grupo. Tanto estudiantes como profesores dan valor al trabajo cooperativo, y a través de la información extraída de las entrevistas podemos observar cómo aparece la interdependencia positiva y la responsabilidad individual y grupal definidas por Johnson, Johnson y Holubec (1999); el aprendizaje entre iguales (Marrero, 2011) y el desarrollo personal. Las experiencias narradas evidencian cómo se producen las oportunidades de aprendizaje a nivel musical gracias a la pedagogía de grupo como la comunicación, el desarrollo auditivo y el desarrollo rítmico a través de la escucha activa (Biget, 1998). También podemos observar las coincidencias en la experiencia de los estudiantes en relación a la motivación y a los aspectos que dan más valor del aprendizaje. Tal como explican Johnson, Johnson y Stanne (2000), la motivación se ve influenciada positivamente por la estructura y dinámica de las actividades grupales como consecuencia de los anteriores puntos.

Por otra parte, en relación a la docencia también corroboramos que la planificación, la elaboración de materiales, la formación y el rol del docente son elementos básicos para el buen funcionamiento de la clase en grupo de acuerdo con las aportaciones de Crousier (2001), Biget (1998) y Joubert (1997).

Durante el desarrollo de este trabajo y en el transcurso de realización de las entrevistas en profundidad se puede apreciar que el propio hecho de pensar en qué les ha sucedido en el pasado ha provocado que los propios ex estudiantes valoren más el aprendizaje

que han tenido. El hecho de pensar en el pasado les ha hecho plantearse aspectos que nunca antes habían valorado. Por tanto, el uso de la metodología empleada en este trabajo de investigación, no solo ha capturado la experiencia de los estudiantes sino que ha proporcionado una plataforma para que los participantes reflexionen sobre sus propias historias y encuentren nuevos significados en sus experiencias, tal como dice Bertaux (1997). Por otra parte, el hecho de que los estudiantes recuerden detalles sobre su experiencia indica que en general la experiencia ha sido positiva, más allá de las preguntas de la propia entrevista. Un elemento observado que también se considera relevante, es que todos los entrevistados recuerdan muchas cosas de su proceso de aprendizaje y que en el momento de realizar el relato y de reflexionar sobre su propia experiencia, valoran aún más el hecho de haber aprendido con la pedagogía de grupo.

Uno de los temas de debate que consideramos relevante que ha surgido en el grupo de discusión entre alumnos y profesores ha sido la motivación. En general, todas las experiencias ilustradas en las entrevistas, han sido positivas en relación a la motivación, es más, los informantes han destacado que el hecho de compartir el aprendizaje les genera o les ha generado satisfacción y placer por aprender, así como el establecimiento de vínculos personales. Aún así, algunos de los profesores sostienen que según la configuración del grupo puede no ser motivador para aquellos alumnos que tienen un ritmo muy diferenciado de aprendizaje o que simplemente tienen otro nivel de motivación. Los docentes también se han referido al equilibrio de personalidades del grupo y al juego que equilibrios que se da en el aula a la hora de gestionar un grupo. Se generó un debate que consideramos interesante y según las experiencias de los docentes del grupo de discusión encontramos ejemplos que tanto confirman esta premisa como ejemplos en la línea contraria, es decir, que aquellos alumnos con ritmos de aprendizaje o motivaciones distintas, conviven bien con esta heterogeneidad. En todo caso se pone de manifiesto que la diversidad tanto de motivaciones como de niveles, son retos que presenta la pedagogía de grupo y que debemos tener en cuenta, así como la formación pedagógica específica (Thompson, 1983) y la constante revisión para mejorar la práctica docente.

## **6.2. Limitaciones y perspectivas**

En relación a los objetivos, se podría haber abarcado con más profundidad el tema de las dificultades. Si bien en el grupo de discusión este tema fue recurrente sobre todo por parte del profesorado, los alumnos y ex alumnos que relatan su experiencia no han profundizado



especialmente, aunque, en la entrevista sólo aparecía una pregunta y al no ser uno de los objetivos del trabajo, no se ha indagado profundamente. Por las referencias recurrentes de los profesores, se considera necesario indagar más sobre las dificultades, que según lo observado en este trabajo proceden más del profesorado que del alumnado.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la sesión con el grupo de discusión debería haber sido más larga, pues podríamos haber extraído aún más información. En cuanto a la formación del propio grupo de discusión, debería haber sido más heterogénea a nivel de perfiles del profesorado, ya que todos ellos, en general han tenido buenas experiencias con la pedagogía de grupo, y en cambio, dentro del sector hay profesores que presentan resistencias hacia la pedagogía de grupo que podrían haber aportado otro tipo de información y haber creado más debate, la cual cosa hubiera sido muy positiva para este trabajo.

En relación al perfil de los estudiantes entrevistados hay que tener en cuenta que los entrevistados han tenido un proceso de como mínimo 5 años de aprendizaje con la pedagogía de grupo y deducimos que nos podríamos encontrar relatos no tan positivos si la experiencia de los estudiantes hubiera sido más corta, pues podría significar que no han estado motivados para continuar aprendiendo.

Para futuras investigaciones se propone indagar la experiencia con otros estudiantes de más escuelas de Catalunya e indagar la experiencia que ha tenido también el profesorado. Otro tema que ha surgido y que consideramos que puede ser interesante investigar són las debilidades de la pedagogía de grupo. Aunque no era el objetivo principal de este trabajo, a través del grupo de discusión se han detectado dificultades como la gestión de la diversidad en relación a los niveles en el aula, la diversidad en relación a las distintas motivaciones, la diversidad en los ritmos de aprendizaje así como la diversidad de tipo estructural, la que encontramos en las escuelas a la hora de configurar los grupos. Otro de los retos, sin duda, es la formación del profesorado más allá de la formación musical e indagar más sobre el rol del profesorado en la pedagogía de grupo.

Por último, en el grupo de discusión han surgido comparaciones recurrentes de la pedagogía de grupo con la pedagogía individual. Nos proponemos, en próximas investigaciones, observar otros modelos de enseñanza que no sean musicales, pues en el contexto de los profesores de instrumento se tiende a caer en la dicotomía de la pedagogía individual versus la pedagogía de grupo por la propia experiencia y formación del profesorado y, sin duda, podemos aprender de otras disciplinas para mejorar nuestra práctica docente.



## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballesteros Velázquez, B. (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Barros, J. (2021). *Pedagogia de grup: democratització o professionalització? Estudi sobre el procés d'arribada de la pedagogia de grup a Catalunya i la visió actual del professorat de piano*. [Trabajo de fin de grado, ESMUC].

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie: Théorie et pratique*. Nathan.

Biget, A. (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Cité de la musique, Centre de ressources musique et danse.

Carvajal, B. C. & Melgarejo, I. (2009). *El sistema nacional de orquestas juveniles e infantiles de Venezuela: La escuela que aprende*. Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, (21), 39-52.

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-15682009000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682009000100005&lng=es&tlng=es)

Crousier, C. (2001). *Le musicien et le groupe: Le point de vue d'un professeur de clarinette*. Cité de la musique.

Decreto 354/2021, de 14 de septiembre, de les escoles que imparteixen ensenyaments no reglats de música i dansa. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2021/09/14/354>

Departament d'Ensenyament. (2016). *Reflexions sobre la pedagogia de grup en l'aprenentatge de l'instrument*. Direcció general de la Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial. [\[https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/professionals/artistics/musica/documents/ME TODOLOGIES-EN-LAPRESENTATGE-DE-LINSTRUMENT-DEFINITIU2.pdf\]](https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/professionals/artistics/musica/documents/ME TODOLOGIES-EN-LAPRESENTATGE-DE-LINSTRUMENT-DEFINITIU2.pdf)

Desmarais, D. (2010). *El enfoque biográfico*. Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación, (20), 27–54. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9891>

Diputació de Barcelona (2002) *Estudi 8. Escoles municipals de música. Criteris per al desenvolupament del model educatiu i cultural als municipis*. Diputació de Barcelona.

Diputació de Barcelona (2024). *Guies de política educativa local Gestió i Organització de les Escoles Municipals de Música, part 1*. Diputació de Barcelona.

Domingo, J., Luengo, J., Luzón A., Martos, J.M., (2007). *Historias de vida e historia oral en educación*. Revista Perspectivas Docentes. Volumen: 35, Páginas, 12-22.

Ernst, A. (1991). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*. Schott Music.

Ernst, A. (2007) *Was ist guter Instrumentalunterricht?* Breitkopf & Härtel.

Fernández-Coronado González, M., & Vázquez de Lucas, M. (Eds.). (2010). *Guía de las escuelas municipales de música*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Fisher, C. (2010). *Teaching Piano in Groups: Enhancing Technical Skills and Fostering Teamwork*. Oxford University Press.

González Urrea, Celia. (2016). *La pedagogía de grupo*. Musical training publications.

Grosse, T. (2006). *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen: Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Wißner-Verlag.

Heilbut, P. (1994). *Klavierunterricht mit Gruppen*. Schott Music.

Heilbut, P. (1996). *Das spiel zu weit Klavier spielen: Früh-instrumentalunterricht: Ein pädagogisches. Handbuch für die Praxis*. Mainz: Schott.

Heilbut, P. (2002). *Das Spiel zu zweit. Klavierschule für den Gruppenunterricht*. Heinrichshofen.

Jöde, F. (1919) *Musik und Erziehung: ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule*. Universidad de Virginia

Jöde, F. (1928) *Das schaffende Kind in der Musik: eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend*. Möseler

Johnson, D. W., Johnson, R. T. i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós Educador.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Cooperative Learning Center at the University of Minnesota*.

Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/220040324\\_Cooperative\\_Learning\\_Methods\\_A\\_Meta-Analysis](https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_Learning_Methods_A_Meta-Analysis)

Jorquera, M. C. (2004) Léeme. Lista electrónica Europea de música en la educación. *Métodos históricos o activos en educación musical*. Extraído el 30 de mayo de 2005 desde <http://musica.rediris.es/leeme/>

Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). *Modelos didácticos en la enseñanza musical*. Revista Musical Chilena, 64 (214), 52-74.

Joubert, C. H. (1997). *La pedagogía de grup en l'aprenentatge instrumental*. [Ponencia de Congreso]. Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música (p. 512-518). Dinsic.

Marrero Barroso, I. (coord.) (2011). *La clase de instrumento en la relación número 1/3, otra forma de mejorar nuestra acción en el aula*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: ODS 4, 5, 8, 10*. <https://sdg.humanrights.dk/sdgmatrix?f%5B0%5D=g%3A45750>

Pozo, J. Echeverría, M. Torrado, J.A. y López-Íñiguez, G. (2020). *Aprender y enseñar música: un enfoque centrado en los alumnos*. Morata.

Roche, E. (2005). *El papel de las Escuelas de Música*. Revista Doce notas n.48, 10-13.

Rodríguez, L., & Fernández, S. (2020). *Impacto de la pedagogía de grupo en la motivación y el rendimiento de los estudiantes de música*. Revista de Investigación en Educación Musical, 4(2), 105-120. <https://doi.org/10.7890/riem.2020.4.2.105>

Rosenthal, G. (2004). *Biographical research*. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 48-64). SAGE Publications

Thompson, K. (1983). *An analysis of group instrumental teaching: Principles, procedures and curriculum implications* [Tesis doctoral]. University of London Institute of Education. <https://core.ac.uk/download/pdf/111053632.pdf>

Tregear, P.; Johansen, G.; Jorgensen, H.; Sloboda, J; Tulve, H., y Wistreich, R. (2016). *Conservatories in society: Institutional challenges and possibilities for change*. Arts and Humanities in Higher Education 15 (3-4), 276-292. <https://doi.org/10.1177/1474022216647379>

Tuñón Aguado, J. (2016). *Justificación, diseño y validación de una unidad didáctica*. Revista AV Notas, 1.

## 8. ANEXOS

### Anexo 1: Guión entrevista

<b>Estructura</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Objetivo</b>
Introducción	-Presentación de la investigadora -Firma del consentimiento informado	-Crear clima de confianza -presentar los objetivos de la investigación -Explicación del tratamiento de los datos
Contenido 1	Preguntas	-Presentación del participante -Conocer el contexto de cada ex estudiante
Contenido 2	Preguntas	-Indagar sobre la experiencia personal
Contenido 3	Preguntas	Averiguar qué les ha aportado la pedagogía de grupo a nivel musical
Contenido 4	Preguntas	Averiguar qué les ha aportado en relación a las habilidades sociales y comunicativas
Contenido 5	Preguntas	Averiguar cuáles son los elementos que los estudiantes consideran que tienen más valor en su propia experiencia con la pedagogía de grupo.
Finalización	–	Agradecimiento y despedida
Autoevaluación	Responder a preguntas propias	Evaluación y mejora de la investigadora

#### Conocer el contexto de cada ex estudiante o estudiante

1. Información contextual: Edad y años que ha estudiado en una escuela de música
2. ¿Cuándo empezaste a tocar tu instrumento en formato clase en grupo, en qué escuela?

3. ¿Durante cuánto tiempo fuiste alumna y con qué periodicidad recibías las clases?
4. ¿Cuál es tu relación con la música actualmente?

**Indagar sobre la experiencia personal del ex estudiante o estudiante**

5. ¿Cómo se desarrollaban las clases a las que asistías?
6. ¿Cómo te has sentido durante este proceso?
7. Describe las sensaciones que recuerdas durante las clases
8. ¿Hay algún hecho o situación que recuerdes especialmente motivadora?

**Averiguar qué les ha aportado la pedagogía de grupo a nivel musical**

9. ¿Qué crees que te ha aportado a nivel musical la pedagogía de grupo? ¿Por qué?  
*(Interpretación, desarrollo auditivo, sentido del ritmo, lectura, creatividad etc)*

**Averiguar qué les ha aportado en relación a las habilidades sociales y comunicativas**

10. A parte del aprendizaje musical qué otros aspectos crees que desarrollaste por el hecho de trabajar en grupo? *(Hacías juegos en clase? ¿cuáles? qué crees que aprendías a parte de contenidos musicales?)*

**Averiguar cuáles son los elementos que los estudiantes consideran que tienen más valor en su propia experiencia con la pedagogía de grupo.**

11. ¿Según tu experiencia qué elementos crees que han potenciado el aprendizaje con la pedagogía de grupo?
12. ¿Qué elementos lo han dificultado?
13. A qué aspectos das más valor en tu experiencia de aprendizaje

**Otros:**

14. ¿Recomendarías a otra persona la experiencia de aprender a tocar un instrumento con pedagogía de grupo? ¿Por qué?
15. Otros aspectos que desees compartir

## **Anexo 2: Modelo de consentimiento informado utilizado**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Aradia Sánchez de la Blanca Mosquera, como Investigadora del proyecto final de máster *“Percepción de los estudiantes sobre su experiencia en el aprendizaje de un instrumento musical en grupo a partir de una perspectiva narrativa.”* redactó este documento de Consentimiento Informado con la intención de dejar constancia por escrito de las características del proyecto de investigación que se está realizando. Así mismo, a través de este documento solicito su colaboración y consentimiento en este estudio, así como su autorización para el análisis de los datos recogidos. Para ello le expongo la siguiente información:

- Esta investigación forma parte del Trabajo Final del Máster de investigación e innovación en educación de la UNED
  - (O1) Conocer en profundidad las experiencias personales desde el relato de los protagonistas en relación a la pedagogía de grupo en el aprendizaje de un instrumento.
  - (O2) Indagar y comprender qué les ha aportado la pedagogía de grupo a nivel musical y en relación a las habilidades sociales y comunicativas a partir de experiencias de estudiantes con más de 5 años de recorrido.
  - (O3) Averiguar cuáles son los elementos que los estudiantes consideran que tienen más valor en su propia experiencia con la pedagogía de grupo.
- La información será recogida a través de la entrevista utilizando una grabadora como medio para después proceder a la transcripción y posterior análisis de la información.
- Me comprometo a que en el informe de este proyecto no aparezcan datos que revelen la identidad de la persona participante sin consentimiento previo de la misma. Sus datos personales son confidenciales y están protegidos por la vigente Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Estos serán incorporados y utilizados de manera confidencial en los informes y publicaciones correspondientes a la difusión de la investigación. Podrá rectificarlos o cancelarlos cuando lo desee.



Agradezco su colaboración en este proyecto, no sólo por la gran importancia de su testimonio sino también por la confianza que me ha depositado. A través de este documento, la persona colaboradora se compromete a participar voluntariamente en esta investigación.

De esta forma se procede a la firma de este consentimiento informado:

Yo, \_\_\_\_\_, como colaborador, declaro estar informado y autorizo al investigador de este proyecto a la recopilación, custodia y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio, así como en las actividades de difusión de los resultados en contextos formativos y de investigación.

En Mataró, a ..... de ..... de 2024

*Colaborador/a en la investigación:*

*Investigadora:*

Fdo.:.....

Fdo: Aradia Sánchez de la Blanca

Mosquera

DNI nº .....

DNI nº: 43543646T

### **Anexo 3: Transcripciones de las entrevistas**

#### **Relato 1 Maria**

**9 de julio 2024 18h, Mataró**

**Aradia:** Doncs Maria, gràcies, comencem amb la gravació amb la primera part d'informació contextual, sobre tu. Com vas començar a música, quan? quina edat tens?

**Maria:** Jo sóc la Maria Barba Ferrer i tinc 47 anys. Em dedico a la Química microscòpica electrònica.

**Aradia:** sona molt difícil

**Maria:** Jaja. Vaig entrar per què les meves filles van començar a fer mim i saxo i quan van començar instrument als 8 anys vaig aprofitar i em vaig apuntar jo. Sempre m'havia agradat la música i tenia coneixements molt i molt bàsics. Havia cantat al cor de l'institut però no havia tocat cap instrument, més enllà de sentir al meu pare i la meva germana tocant la guitarra. Per ser diferent de la meva germana gran no volia tocar la guitarra. Em feia gràcia el piano però no hi havia plaça així que em van proposar flauta i em vaig quedar enganxada.

**Aradia:** Quan vas començar a tocar la flauta? les classes de grup?

**Maria:** Vaig començar a Escuela Municipal de Música de Mataró porto 8 o 9 anys sempre amb la flauta travessera i continuo. Durant mig any vaig estar uns mesos sola, mig any. Durant aquests anys he tingut 4 professors, en Ferran, la Marta, l'Alba i ara l'Helena.

**Aradia:** Com ha anat canviant el grup?

Jo crec que he estat la més constant, han canviat els meus companys i jo he seguit. Hi ha hagut anys que el grup ha funcionat molt bé, els adults sabem que venim a disfrutar, gaudir i aprendre. Prefereixo estar amb 2 o 3 companys que sola, és més divertit, t'escoltes, t'acabes compensant, a un li va millor el ritme, a un l'harmonia i ens anem equilibrant.

**Aradia:** Cada quan feies classes? i ara quina és la teva relació amb la música?

**Maria:**Una vegada per setmana. Quan estava jo sola la feia de mitja hora i en grup o  $\frac{3}{4}$  o una hora en funció dels que érem i el nivell. Després anava al combo amb altres instruments. Actualment continuo anant a l'Escola de música. Es para el món, hi ha qui va al psicòleg hi ha qui va a música. La part social és un aprenentatge psicològic de benestar i relax. Em van proposar d'anar a la Banda de Mataró però no em queda temps.

T'hi veuries preparada per anar a la Banda: jo crec que sí, segur que amb pràctica i assajant tiraria endavant tot i que tinc pànic escènic.

**Aradia:** Com eren les classes que feies?

**Maria:** A les classes en primer lloc hi ha un escalfament de l'instrument i de la persona. Fem un jocs musicals i anem a les partitures. Assagem, preguntes, parlem de música, no només tocar.

Els jocs són pasarnos una nota, un ritme ens ho passem, ens belluguem, estan relacionats amb el que fem, per exemple pràctiques de l'escala que tocaras després o practiquem la intensitat amb la que bufem, treball de la respiració.

**Aradia:** i com t'has sentit durant el procés?

**Maria:** M'he sentit sempre molt còmoda en grup. Amb els companys de vegades m'ha sapigut greu quan jo m'encallo. Sempre hem estat ben anivellats i ens compensarem, ens salvarem els uns als altres. Va haver-hi un moment que vaig per una pausa per què no vaig acabar bé el curs amb una companya i vaig preferir fer un any de pausa perquè em vaig sentir incòmode i incompresa, no va ser empàtica. També vaig sentir que em ridiculitzava.. Jo tinc pànic escènic i ella no ho entenia. Em colapso i l'altra persona en va fer mofa. Era final de curs i no ho vaig comentar amb el professor. Sóc molt perfeccionista i com sé que no em surtirà al 100% i entro en bucle i em poso nerviosa.

**Aradia:** Et passa cada vegada que tens una audició en públic?

**Maria:** No sempre, de vegades quan sortim amb les flautes que em sento més exposada. Durant els anys noto que aquest aspecte no l'he anat solventant.

**Aradia:** Hi ha alguna cosa que recordis especialment motivadora?

Sento relax i pau, apagar el mòbil. Sensació de bon resultat musical amb veus diferents, satisfacció. A vegades amb alguna melodia que vols tocar que les tens molt mitificades com Badinerie de Bach que des de l'institut la tenia mitificada i la vaig aconseguir tocar. Això em satisfà. Veure que hi ha alguna cosa intocable i finalment arribes.

De vegades tu tens el dia dolent i veus que el grup t'arrossega emocionalment. Un dia veus que ets tu i un dia reconeixes això en l'altre.

Sempre a l'Escola m'he trobat profesores motivadores i reforç positiu. Això motiva, l'actitud positiva dels professors i encoratja molt perquè surts d'allà satisfeta, mai et diuen "quin desastre".

**Aradia:** Doncs entrem ara a pensar sobre el que t'ha aportat a nivell musical. Què creus que t'ha aportat?

**Maria:** Com que quasi no tenia base més enllà de llegir les notes de la clau de sol, m'ha aportat moltíssim.

Per exemple tot el coneixement del Llenguatge musical, grafisme, interpretació amb partitura, història de la música, anàlisi musical, harmonia. Els meus companys dominaven més la part de llenguatge musical i el fet de que ells ens sapiguessin més, m'ha fet espavilar, per exemple amb la lectura de partitures. Ells van més ràpid i jo m'he d'espavilar i em motiva per posar-me al seu nivell de forma natural i positiva.

També m'ha aporta amb la part rítmica perquè crec que el grup potencia.

Vaig aprendre molt d'un company que de manera natural ho swingava tot i tenia molt sentit del ritme i vaig aprendre molt d'ell imitant-lo i enganxant ritmes. També anar escoltant veus diferent, aprens a escoltar, a afinar, a reconèixer i identificar. Al principi em sonava tot i gual i l'oïda va acabant distingint cada vegada més els detalls i matisos.

**Aradia:** i a part de tot això musical, quines coses creus que has après pel fet d'anar en grup?

**Maria:** Ara mateix no veig coses extrapolables, segur que m'ha aportat coses però penso que tota la vida aporta coses i ara mateix no sé com seria sino hagués fet aquests anys de música. El fet de fer música m'ha aportat pau, em relaxa, vaig a música, torno i veig les coses d'una altra manera tant quan feia classes individuals com en grup. És veritat que individualment la mitja hora de clase passa volant, i en grup les classes són més llargues

**Aradia:** i quines coses de l'aprenentatge creus que s'han potenciat fent classes en grup?

**Maria:** Avere...

-Desenvolupament del ritme

-Lectura. Jo venia bastant analfabeta i ha estat tot un procés

-A part de la música aprens a relacionar-te amb altres coses satèl·lits de la música, no només el fet de tocar sino cultura musical, d'autors...saber coses sempre és interessant, i surten amb la participació de les alumnes o compartir experiències. Aporten i et fan sentir una bona estona i et fan estar més relaxat i més participatiu.

**Aradia:** i quins elements s'han dificultat?

**Maria:** Jo crec que a les classes d'instrument no en tinc. Al ser poquets i del mateix nivell sempre s'han adaptat molt a les necessitats de cadascú. No trobo res que m'hagi entorpit l'aprenentatge.

**Aradia:** ja ho has dit una mica, però a què li dones més valor del que has après?

**Maria:** Saber escoltar i saber estar en cada moment amb el pes que et toqui. Si vas escoltant als altres t'ajuda a situarte a saber quan has d'entrar a adaptar-te als altres, fer-ho més fluix més piano, escoltar als altres mentre toques.

-Cooperació

**Aradia:** Recomanaries a algú fer classes en grup d'instrument?

**Maria:** Oi tant! a tothom! menys diazepam i antidepressius i a fer música. Per la interacció social perquè aprens a escoltar, són grups petits i no hi ha distorsions. Són grups petits que donen joc per fer cadascú la seva part, t'animes amb els uns als altres, rius una mica i això aporta un benestar emocional a l'hora que ho vas aprenent. Aprens a l'hora que t'ho passes bé encara que explota el món.

**Aradia:** Vols compartir alguna cosa més?

**Maria:** A l'Escola no cal que facis mil anys de solfeig per fer instrument i això ho fa molt agradable i vas aprenent a través de la pràctica. Aprens sense pressió.

## **Relato 2 Irene**

**11 de julio 10h, Mataró**

**Aradia:** Bé doncs comencem amb la gravació. Bon dia Irene, com et deia, també t'enviaré un document que es diu consentiment informat, perquè allò que et vaig explicar amb els objectius de la investigació, però vaja, bàsicament és. Averiguar la percepció que teniu exestudiants o estudiants sobre la vostra pròpia experiència d'aprenentatge d'un instrument en comú. Aquí, doncs, ja vaig als diversos objectius averiguar què li doneu més valor a l'aprenentatge, sempre pel fet d'anar en grup. Conèixer com ha funcionat, com ha sigut aquesta experiència, com t'has sentit? I llavors sí que començarem amb una amb una informació més contextual teva d'on vens, si tenies formació musical abans, quan Quant temps fa que treballes tot això? Llavors sí que apunta alguna cosa, però. Però això. Edat, anys. Què has estudiat? A l'escola de música? Tenies música, experiència prèvia, etc..

**Irene:** Jo tinc 51 anys, ja tinc una empresa i porto la comptabilitat i la facturació de l'empresa. És una empresa que comparteixo amb el meu germà i tot i que jo sóc llicenciada en psicologia, però ara no exerceixo d'això. Vaig començar a estudiar música quan tenia 6 anys. Vaig començar amb el piano i i tot el que seria la teoria. La teoria de la música llenguatge musical que llavors abans es deia tenir una altra llengua solfeig. Ara això no em sortia i vaig estudiar això en francès aproximadament als 17 anys o així des dels 6 fins als 17. El que passa és que els primers anys d'estudiar piano no m'hi examinava perquè era massa petita i feia com unes coses que li deien preliminar al Liceu. Jo examinava el Conservatori de Girona, ja que aquí a Mataró hi anàvem, ens agafaven amb un autobús i ens portaven a Girona a final de curs.

**Aradia:** A una escola de música.

**Irene:** De Mataró on tenien un professor de música. Però aquest professor no en tenia prou. Ell depenia d'una escola i aquesta escola és la que gestionava els alumnes i els portava a Examinar-se. Total. Que això llavors el vaig estar fent això piano fins a quart i vaig acabar el solfeig i harmonia i acústica. I això. Però ja no fins a Quart, perquè els primers anys van ser això no m'hi examinava, només eren uns llibrets. I allò fins que no ets una mica més gran, que t'has d'examinar.

**Aradia:** als 17 va ser.

**Irene:** Sí, perquè volia anar a la universitat i em exigien moltes hores d'estudi de piano. I no, no podia. A mi no em donava. Si no em donava per estudiar quatre hores de piano al dia i preparar la sele i tot. Se'm va fer una muntanya i vaig deixar ho perquè per mi era prioritat la universitat. Passat. I es va acabar.

**Aradia:** És molt típic això.

**Irene:** Potser si estàs més avançat en els estudis de música. Quan decideixes dedicar a la música. Estava en un punt, un punt mig. Si m'havien posat unes coses. A l'escola amb el professor. I llavors em va quedar. Vaig quedar una mica.

**Aradia:** Feies classes individuals.

**Irene:** Me'n recordo de classes individuals amb un professor. Llavors, arran d'algunes coses que van passar... ja t'ho vaig explicar una vegada.

**Aradia:** Una mala experiència. Molt dolenta.

**Irene:** molt mala experiència. Tot se'n va ajuntar i vaig decidir, no. Ara d'això ja en tinc prou i vaig agafar com una mica de bloqueig. El piano sempre va estar a casa meva, però vaig estar

molts anys que no el volia tocar, que no m'hi acostava. Absolutament bloquejada. No podia haver fet a casa de cap forma. Però és que la gent em deia que havia de fer això, m' havia d'allunyar molt. Volia oblidar ho tot i. Després. Després de fer teràpia, tot això amb els anys.... Total que he tingut els fills. Quan van ser una miqueta grans, em va venir de gust tornar a estudiar música.

**Aradia:** Arran dels teus fills. Quan van començar els teus fills.

**Irene:** Així que va començar la Marina. Va començar quan va obrir l'Escola de Música. Ella va ser la primera promoció. La primera promoció que va començar a piano va entrar el 2009. Ella va entrar i després d'uns anys va entrar el seu germà. Quan va tenir l'edat, ella va entrar el piano i llavors l'Oriol va entrar fent trompeta i això em va animar a dir Ai, doncs em ve de gust tornar. Vinga, va, però no un piano, encara no. Un piano encara no. I un altre cop vaig començar amb la gralla perquè volia un instrument que fos festiu. La gralla és és quan vaig entrar. Vaig entrar a l'escola Municipal de Mataró amb la gralla. Volia un instrument festiu, precisament volia un instrument per tocar més gent. Per això, relacionat amb festa, el piano encara el relacionava amb coses que no eren agradables i jo volia passar molt bé. I llavors vaig agafar la gralla i vaig anar.

**Aradia:** En grup des del principi.

**Irene:** A instrument. Vaig començar el 2009 amb classes de gralla en grup. El 2009 no, perquè va començar la Marina i jo vaig començar més tard. Ja fa deu anys que faig gralla. O sigui que jo vaig començar el 2014. Exacte. Sí, sí. El nou va entrar a la Marina i llavors l'Oriol va entrar. Més tard. Deuria entrar el 13 perquè es porten 4 anys. I llavors jo vaig entrar el 14. Vaig esperar un any de l'Oriol i vaig enviar gent i vaig fer la classe d'instrument amb tres. Eren dos, tres persones. No recordo el primer any.

**Aradia:** Un cop a la setmana.

**Irene:** Sí, era un cop a la setmana, Sí. I llavors hi havia la classe de conjunt que la fèiem juntament amb acordions.

**Aradia:** Venieu tres alumnes?

**Irene:** Sí, sí. I més el conjunt, sí.

Amb una d'aquestes tres encara hi toco. I perquè encara està a l'escola de música i sempre diem aquí d'aquí no ens faran fora d'aquí.

**Aradia:** Ara estàs fent gralla.

**Irene:** Amb una persona amb la que vaig començar amb la Montse. Sí, sí, sí, i ja només que ens mirem ja tenim telepatia. És molt fort.

**Aradia:** Ja, ja, ja.

**Irene:** I res. I després, al cap d'un temps, fent gralla. Jo m'ho passava molt bé a l'escola. Vaig començar a conèixer molta gent en les classes en grup. M'ho passava molt bé. Per a mi són terapèutiques. Fer música en grup és com una teràpia, no ho sé. És com. Sí, ric molt. Coneixes molta gent, molt diferent de molts llocs i sobretot on m'ho passo més bé en grup és quan són conjunts, combos, formacions. Potser en la part més quan es fa un instrument sol... Jo m'ho passo bé sempre perquè jo em adapto molt fàcilment. Però sí que és veritat que quan el grup és un pèl forçat, és a dir, les persones que hi són...quan el nivell no és exactament igual. Llavors allà és quan a mi em dóna la sensació que potser ni ells estan còmodes ni jo ho estic del tot. Tot i que jo de seguida m'hi m'adapto. I si haig d'esperar que algú no sap llegir les notes i les llegeixi o les escrigui, doncs bé.

**Aradia:** Trobes que quan que funciona, millor és quan els integrants del grup s'assemblen molt de nivell ¿Si parlem ara sobre el grup de la classe d'instrument, el que estic investigant és això sobre el format de la classe d'instrument. Aquesta experiència m'interessa molt. Creus que...Les teves tres experiències vull dir. T'ha passat que en diferents moments has tingut experiències amb grups diferents ¿

**Irene:** Però també podria podria també extrapolar el clarinet que també he tingut aquesta sensació.

**Aradia:** Amb les tres experiències?

**Irene:** Sí. Jo entenc que és difícil...perquè ajuden una miqueta els grups o si més no, on estic jo, on per edat...per nivell... és com una mica de combinació. És una combinació per a adults.

**Aradia:** És molt gran. És molt ample.

**Irene:** El ventall és molt gran. Et pots trobar que..ara mateix. El clarinet, per exemple. Sí que és veritat que aquesta persona aquest any ve una persona que té un nivell inferior de llenguatge, molt inferior als altres dos que estem capacitats. Una persona que han posat aquest any amb nosaltres perquè quedava com fora. Sí que és adulta des de la meua edat, però no acabava d'encaixar a un altre grup i la van posar nosaltres. Jo no tinc cap problema amb en Pep. Tirem, tirem i potser ens és que ens equilibrem super bé, Saps?

**Aradia:** Tant de caràcter com de nivell musical?

**Irene:** Sí, sí. Perquè potser està estudiant més tard, però les ganes i l'interès que hi posa i l'esforç. Pateix una miqueta més per la improvisació, pateixo més ell tira. Ens comprem



molt més, però una tercera persona costa molt. Trobo que costa perquè crec que hi ha un problema que el nivell de llenguatge és més avall i costa que cap als ritmes igual a la digitació encara no la té del tot. Encara no està al nivell del grup. Tinc la sensació. Que entenc que és complicat perquè tenir un grup d'una persona sola és complicat.

**Aradia:** Amb la gralla i amb el piano això també t'ha passat?

**Irene:** No m'he trobat amb això. No m'hi vaig trobar. Amb les persones que vaig estar i no vaig tenir aquesta sensació. I amb la gralla també passa. També passa. Passa que també és veritat que també és veritat que amb la gralla molta gent que tira d'oïda. Hi ha molta gent que d'oïda i també amb el piano, però que. Són molt ràpids i a vegades no saben llegir molt bé, però són molt intuïtius. Però clar, quan estàs treballant alguns temes vols fer un tema de nou i lectura vista. Aquí és on topem amb un gran escull perquè és com que volem mirar.

**Aradia:** Per això m'interessa molt. Les dinàmiques relacionades amb la lectura són amb les que notes com més diferència de nivell?

**Irene:** Per exemple, aquesta persona que et dic que no té tanta nivell de lectura ni nivell de coneixements en general, ni de rics. I tot això. Sí, amb la música i improvisa força bé i hi és. Però clar. Ens porten un paper. Vista a llegir. Vista una partitura de Bach. Aquí és on es nota més el bagatge musical de cadascú.

**Aradia:** Com et fa sentir aquesta situació? és una de les preguntes. Quines sensacions tens o tenies de les classes d'instrument en grup? sensacions més positives com altres sensacions.

**Irene:** Positives. Sempre s'apren alguna cosa del company. Sempre hi ha algú que pregunta una cosa que potser o tu no t'atreveixes o i sorgeix un altre cos, un altre tema. I a nivell d'això jo ho veig positiu estar en grup. Però quan passa? Quan és el tema? Quan passa això et posen un tema nou i aquest decalatge de tipus de llenguatge i llavors sí que dóna la sensació de que a la classe. el temps és millor. Jo ja, ja, ja. I no és perquè jo sàpiga, tocar el clarinet. El que passa és que tinc un nivell musical, que sí. Tinc una cosa que em permet avançar. Després m'equivocaré, potser en altres coses, evidentment. I a mi em costa potser més l'embocadura. Una altra persona li costarà menys.

**Aradia:** Com frustració? Com seria el nom del sentiment?

**Irene:** No crec que arribi a frustració, perquè sempre busca un motiu per...

**Aradia:** seria decepció?

**Irene:** Tampoc.No sé... què hagués pogut avançar. No ho sé.

**Aradia:** Vale, vale, vale.

**Irene:** Però no em frustra. Em sap greu. A vegades penso amb la persona que té la limitació...em fa pensar ...No m'agradaria estar al seu lloc.

**Aradia:** T'has sentit en el seu lloc en algun moment?

**Irene:** Això no m'ha passat mai.

**Aradia:** Suposo que t'has sentit amb les coses positives, tant a piano com a gralla, com clarinets. Quines han sigut la sensació d'anar en grup? ara sí, desenvolupa una mica les coses que hi trobes.

**Irene** Jo ho veig, això és que m'agrada de passar, d'estar sempre amb un instrument, el piano. Quan era jovenet, tan solitari que feia classes individuals, tan estrictes, tan rígides, que no et permetien gairebé ni parlar ni fer un comentari gracios. I ara és que la veritat és que és que és la mínima. No sé si en els adults és diferent dels nens.

**Aradia:** Et sens relaxada?

**Irene:** Molt, si és que et dic és com una teràpia, jo. Però jo no sé què passaria millor. Em vaig a divertir. És molt terapèutic. És que per mi és com terapèutic. Durant la pandèmia vaig passar fatal de no poder anar a classe. Fatal unes crisis d'ansietat. Ostres! Que inclús va venir l'ambulància a casa un parell de vegades. Perquè? Perquè estava molt malament. M'havien de dormir i la infermera no entenia exactament què li estava dient jo. Jo li vaig treure la música. Em treu la música, Li deia que va ser perquè ella ho trobava molt a faltar i molt. No la música en si, sinó el compartir amb altra gent. No ho sé. El compartir, el procés d'aprendre amb ells...

**Irene:** Creat una cosa amb una altra persona o amb més persones. I després hi passem tot el procés D'equivocar-te de riure perquè un s'ha equivocat i l'altre s'ha equivocat al mateix lloc o quan el professor també s'ho passa bé amb nosaltres. És com un ha de dir i Pobres! Es van equivocar, Es van equivocar. Es va equivocar i en canvi sempre va tenir professors molt bons, molt simpàtics.

**Aradia:** Què t'anava a dir? Quant dura la sessió? O sigui, descriu una mica les classes d'instrument en grup que has tingut. Així, en general... segur que feies coses diferents, però.

**Irene:** En grup de grup, d'instrument?

**Aradia:** Sí, d'instrument. Com anaven les classes? Com es desenvolupen?

**Irene:** Piano és diferent. No hi ha tant un escalfament, potser o un, però sí que a vegades amb la gralla amb instruments de vent, escalfar una mica l'instrument, preparar l'embocadura. Acords amb els instruments de vent es sol fer servir aquesta la idea a unes escales. I després o

si s'està treballant un tema seguint amb aquell tema, si no un tema nou, es reparteixen les veus. A mi sempre m'és igual a mi la veu que em toca. Hi ha gent que prefereix les melodies perquè són més fàcils. Un és igual si segona és tercera. Jo sempre dic a la professora de gralla, el de clarinet si que ho porta una mica més preparat. Suposo que ell ja té una idea. Ja s'havia vist que hi ha tot un que.

A la de gralla sempre li dic. A mi m'és igual la veu. Llavors ella sol donar segones o terceres o sempre veus diferents.

**Aradia:** No feu una mateixa melodia totes.

**Irene:** Intenta portar papers amb veus, amb diferents veus. Perquè la peça sempre és més i més rica. Sí, sí, sí. I llavors la partitura em dóna seguretat. No em fa cap por en aquest sentit. És que no? Jo entenc que hi hagi algú que li posi en un paper davant i quan veu moltes notes s'agobien. I ostres mare meva, això, O que a vegades, quan en un mateix pentagrama hi ha les dos, les dues. Col·lapse total. I la gent col·lapsa i no és capaç de seguir la línia. Hi ha gent que a la que veu ja les notes enganxades. És un bagatge perquè l'uan has tocat acords en piano, doncs...

**Aradia:** Tot això i quant a la participació? Quines coses passen? No tant com el que fa el profe o l'estructura de la classe, sinó, per exemple, la gent participa?

**Irene:** Gralla, improvisació, Poca. No en fem allà, no en fem. De fet sempre es tira el temps a sobre i anem tenint actuacions i no dóna temps de fer molta cosa, que si no treballar els temes que s'han de preparar perquè... Però. Però clarinet sí que fem. Sí, sí, sí.  
com.

**Aradia:** I com va això?

**Irene:** A mi em costa, em sembla. Em va costar perquè jo no havia fet mai improvisació i em costa. Em fa vergonya.

**Aradia:** Com ho feu?

**Irene:** Ens dóna unes pautes, ens dibuixa els acords i ens dóna un full on hi ha un tema amb els acords escrits els obrim els acords. I a partir d'aquí podem fer diferents tipus o fer només la tònica o fer. Fent un voicing o no depèn. I llavors cada u fa un acord diferent. La melodia, l'altra fa la tònica. La que fa un voicing i així anem canviant.

**Aradia** Aneu passant per tot arreu

**Irene.** Això en colla. No acostumem a fer això a fer l'instrument.

**Aradia** I aquesta cosa que sents quan, quan hi ha una cosa de lectura que tu ja saps despegar una mica amb la impressió que tens alguna sensació. O sigui, dius que a tu no se't dóna tan bé, et costa més. Et sap greu pels altres o creus que és la mateixa sensació, però a la inversa, saps? Hi ha?

**Irene:** Moments en què estem tots i fa una mica de cosa. Els adults ens fan generalment una mica més, però és la improvisació. Jo crec que el jovent és una mica igual. No ho sé..

**Aradia:** O potser us fa cosa a tots i això et fa encara estar més còmode

**Irene:** Tot ens fa respecte. Joestic més tranquil·la. Diem mare meva, quin ridícul!

**Aradia:** perquè?

**Irene:** Em fa cosa, perquè no sé els acords i no sé quina nota ens ha tocat. No perquè a vegades jo tinc la cançó, o sigui.

**Aradia:** Això és típic dels que ja sabeu música.

**Irene:** Encara no he fet aquest click que tinc aquí. Jo, millor... Tinc una melodia per equips i després.

**Aradia:** Hi ha alguna situació o alguna cosa que recordis especialment motivadora de tot aquest procés i tants anys de fer classes en grup en el context de classes d'instrument en grup. Algú especialment. L'altre dia una noia va dir quan vaig tocar això X perquè era una peça que tenia jo al cap, que pensava que no la podia tocar mai. No sé... o una o una situació d'alguna dia que va ser molt motivador, un concert és alguna cosa així.

**Irene:** El que passa és que els temes que fem en un grau... que potser és el que preparem per concerts sempre les coses de combo i de conjunts. Quan és de classe d'instrument? Concerts...Poc a poc som les mateixes persones que després anem a fer el combo amb una altra cosa...

**Aradia** Ja sigui concerts, alguna situació, alguna cosa especialment que et motivés molt o satisfactori.

**Irene:** Si és un tema que ens motiva a mi, a mi, si la cançó em motiva.

**Aradia** Quan la cançó...

**Irene** Si la cançó, si jo segurament... és diu que les cançons, que sí. Però és que hi ha temes que a vegades fem una mica de consens o el que ens vindria de gust, o ells ja saben més o menys per on anem. Cada vegada és més limitada en aquest sentit. És la música tradicional i això, però, en canvi sí que té més ventall. Després de Bach.

**Aradia:** Què és el que et motiva més?

**Irene:** No ho sé. Potser és la clàssica. Sí que m'agrada molt. I després m'agraden coses de blues o estil de Nova Orleans, aquest estil així em motiva moltíssim més que el jazz modern. El jazz modern em desmotiva bastant. Ja no en fem, eh? Perquè no porta molta cosa. És més modern. Em refereixo al d'ara, perquè per mi és com una mica... que no l'entenc gaire.

**Aradia** No t'enganxa.

**Irene.** No té gaire sentit harmònic. A vegades fins i tot és una mica trist o ...I això és això, blues, aquest estil americà. A mi aquest americà em va bastant i ja està. I el clàssic o clàssic m'agrada. Sí, sempre m'ha agradat la clàssica i el clarinet també trobo que queda molt bé i és un trio molt xulo.

**Aradia:** I feu feu música, fas o has fet música de tota mena?

**Irene:** Si el grup sigui a nivell de repertori, quan un proposa una cosa, l'altre una altra fomenta que hi hagi varietat. Com el professor que ens porta un dia, a vegades ens porta. Avui us porto.

**Aradia:** Regals.

**Irene:** I ens porta una de clàssica, un altre tipus més. És d'això, de més de seixanta o cinquanta i una miqueta de tot i aporta cosetes. Jo sempre aprenc una mica tothom. Que també donen peu a fer tot aquest treball. La clàssica és com que el que tens és el que fas, està escrit, és el que es toca i l'estàndard et dóna més joc a fer coses perquè els acords. Que la música clàssica no fem res d'això. També com més de gust tocar. Sentir la música, si vols sentir música, és allò que en el paper dius... ja comences a cantar i ja la vols.... Ja està.

**Aradia:** Això és el que et volia preguntar. Què creus que t'ha portat a nivell musical?

**Irene:** Fer classes en grup, per exemple? Doncs...he après molt a nivell d'escolta. Auditivament, moltíssim. Clar, jo això no m'ho havien ensenyat. És un tema que no tocava sol. Abans el piano feia solfeig. Però com que tot era. Les classes eren individuals a nivell d'escolta dels altres. Escoltar el que està fent l'altre. O sigui, jo he après moltíssim d'això, que és moltíssim.

Respectar quan està tocant. És una cosa que em molesta. A mi ara. Però em passa a mi. És una classe d'un conjunt o d'un conjunt de conjunts. La gent quan toca toca quan no s'ha de tocar. Jo no puc amb això. Mira, mira, carrinclona, eh? Però clar, ja. Hi van els professors els molesta molt perquè els estan explicant una cosa i l'altra està practicant el seu tros. No és

difícil imposar-los si no ets tu, no ets lliure i tornes a casa. Però ara aquí no puc. És que a mi em molesta molt.

**Aradia:** És no musical. O sigui, el respecte. Això també ho preguntaré, el respecte de la dinàmica. Vols dir.

**Irene:** Sí Això és un cosa que és una cosa que faig i que m'agrada que la gent faci i que em disgusta quan algú no ho fa. Molesta, em molesta.

Però a més a més, música el sentit del ritme. Això de la impro, per exemple, del grup, que això que deia que sí. Que fem un canvi. Ara tu fas això i tu fas l'altra. A vegades també ho fem amb la gralla. Ens canviem la veu. Vinga! Tu fas primera i jo faig segona. És que és com més dinàmic. Tot flueix d'una altra manera. És com que tu...de l'altra manera has de fer tu, i si t'equivoques, t'equivoques només tu i...

**Aradia:** Trobes que estàs molt exposat.

**Irene:** Sí, i ara mateix no m'interessa. No vull estar exposada i vull compartir els errors amb els amics i les alegries. Una cosa surt molt bé i ho compartim tots. I si ens equivoquem, també riem compartint. És que és compartit. Tot això ho fem a l'aire quan ens surt bé. Riem, ens riem, ens riem i l'altre diu... I l'altre.... L'error no es viu com una cosa dramàtica. Quan jo l'havia viscut sempre com una cosa. Com una por a l'error. i ara és com que treure-li ferro, sempre buscaar com riem d'això i ja ens sortirà bé.

**Aradia:** Això té a veure també amb la generació i la forma d'encarar l'educació musical també...

Quina relació tens ara amb la música, que no t'ho he preguntat abans.

**Irene:** Ara faig moltes coses. Toco la gralla amb la colla de la Momerota, quan surt la figura. Llavors també estic amb la banda amb el clarinet des de l'octubre i llavors què més...ara al mes de maig estic a la Coral de la Missa de les Santes, la festa major.

**Aradia.** El fet de que a l'Escola hagi fet classes en grup t'ha influït en la relació que tens ara amb la música i les coses que fas?

**Irene:** Totalment, segur, si jo fes gralla sola...no m'haugés atrevit a entrar en una clooa, igual que amb la banda, que he entrat a través del Pep, el company de clarinet que sempre

m'anima...i llavors et dones compte que allà hi ha molts nivells diferents i penses...no estic tant malament...i si un tros no em surt doncs no el toco i ja està.

**Aradia:** I això també ho has après?

**Irene:** tornar-me a enganxar, clar, i el nivell de lectura i de rapidesa ja el tenia, si ho fas d'òida és més difícil però sé on he d'entrar

Al que li dones més valor és?

**Irene:** Desenvolupament auditiu, l'escolta...al tocar amb més gent, de vegades tens compassos de silenci, no estas tu sola, has de saber escoltar, i si l'altre fa un altre ritme, has d'esperar a que acabi fins que tu entres, t'has d'adaptar, però a vegades pel que sigui has entrat més tard i l'altre s'ha d'esperar....tot això ho dona el fet d'estar en grup.

**Aradia:** i el fet de que t'ho passis bé és el que et fa seguir enganxada? a això també li has donat valor.

**Irene:** no només això, per mi són noves experiències, coses noves, conèixer gent...he conegut gent estupenda a l'Escola, companys genials i professors, als conjunts fins i tot joves que no són de la meva edat que hi ha com una cosa intergeneracional...i

Has fet relacions personals?

Son contactes que tens, comparteixes coses musicals, grups de wats ups...

**Aradia:** Totes les experiències dels grups han estat positives?

**Irene:** Totes positives.

**Aradia:** Em sap greu si tens una reunió, no arribis tard.

**Irene:**No, com ho veus, tu?

**Aradia.** hem parlat de moltes i moltes coses, ja ho transcriuré, m'has donat molta informació.

**Irene:** Hi ha molts adults i veus que segueixen, és raro que ho deixin, els veus....motivats.

**Aradia:** Perquè ho recomanaries?

Perquè ens posariem els adults amb aquest repte? jo crec que molts busquen alguna experiència vital que els omple, que els obre, coneixen a gent, compartir, el moment de tocar en grup i el resultat musical i compartir...et mires i la complicitat que es genera, ostres, ens ha quedat bé! sentir que hem superat pors...a mi m'havia entrat por al tocar en públic, ara ja no, perquè ho he fet molt, però sí que és veritat que a gent li fa molta vergonya i quan veus que ho superen, la satisfacció de superar-ho...penses que a la teva edat ja ho has fet tot...quan la sensació és compartida s'amplifica.

**Aradia:** El fet de compartir l'èxit

**Irene:** Sí, exacte, però compartir-ho jo crec que... amb els adults això es nota més, ens hem superat una vegada més quan penses que en una edat ja no et queda... doncs no, tens la ilusió, gaudeixes del que fas i et vas superant.

**Aradia:** El fet de que la gent continui, és un bon indicador

**Irene:** sí, i tant! tenir emocions noves.

### **Relato 3 Joel**

**19 de julio 14h, Mataró.**

**Aradia:** Pues vamos a grabar. Empezamos por un poco de información contextual, tu edad, cuanto tiempo llevas estudiando, qué haces actualmente...

**Joel:** Ara tengo 28 años, entré en la Escuela Municipal de Música de Mataró a los 13 años hasta los 25 que entré en la Escuela Superior de Música de Cataluña.

De pequeño fui a otra escuela y hacía clases individuales tanto de piano como batería.

**Aradia:** ¿Cuándo empezaste a tocar tu instrumento en formato clase en grupo, en qué escuela?

**Joel:** Desde los 13 años en la Escuela de Mataró. El piano lo dejé y me apunte a la Escuela primero a batería y... ahora tengo dudas, pero diría que estuve dos años haciendo batería y a los dos años me apunté a bajo.

**Aradia:** ¿con qué periodicidad recibías las clases?

**Joel:** Una vez por semana una hora el instrumento en grupo y una hora de combo con otros instrumentos.

**Aradia:** ¿Y ahora cuál es tu relación con la música actualmente?

**Joel:** Actualmente estudio el último curso de pedagogía de la música en la ESMUC y toco en grupos. Ya estoy entrando en el mundo de la docencia de la música. Ahora muchas veces me conecto y recuerdo algún profesor que he tenido en la escuela e intento aplicar algunos recursos que me habían quedado.

**Aradia:** ¿Recuerdas cómo se desarrollaban las clases?

**Joel:** mmm... a nivel de estructura de clase por ejemplo en Batería recuerdo que íbamos mucho por contenidos por ejemplo el ritmo. Trabajamos lectura rítmica todos a la vez, después recuerdo acabar la clase haciendo improvisación, tipo 4 compases cada uno, irnos escuchando y hacer 4 compases cada uno. También trabajamos patrones cada uno con su



batería y cada uno tenía su momento para hacerlo solo e íbamos alternando todos a la vez o todos juntos. También hacíamos por ejemplo para acompañar temas, eso era más...ahora no se si íbamos todos a la vez o cada uno probaba individualmente, diría que lo íbamos combinando. Las partes iniciales hacíamos más técnica todos a la vez y momentos de observar como lo hacían los compañeros.

**Aradia:** Y de bajo?

**Joel:** Bastante similar, siempre en general éramos más en la clase de batería en cambio en bajo eramos máximo 3. Recuerdo más movimiento de gente en batería. De funcionamiento partes técnicas más juntos, si a alguien no le salía algo hacia espejo con el profesor, acompañamos temas...bastante similar.

**Aradia:** Del mismo nivel?

**Joel:** Siempre había alguien que yo me veía más inferior de nivel en batería sobre todo y en bajo un poco lo mismo. Recuerdo las dos cosas, encontrarme con gente con más nivel y encontrarme con gente que no tenía dificultad y ver a otro que le costaba más, pero al final eso es un aprendizaje, poder observar a alguien que no sea el profesor, ponerte por ejemplo... Creo que este hecho suma porque es un igual tuyo, es más real. el profesor lo puedes tener idealizado porque sabe mucho, al ver a alguien de tu rango igual al tuyo te queda mucho más cerca y es un refuerzo mucho más real.

**Aradia:** ¿Cómo te has sentido durante este proceso?

**Joel:** mm..bueno, va ligado a lo anterior que he dicho, el hecho de ser más personas recuerda la sensación de respeto o vergüenza de hacer algo delante de los otros, viniendo de la clase individual. Los primeros momentos quizás eran más tensos, depende de cómo es cada uno, aunque conforme va pasando el tiempo se va creando un espacio más cómodo y por ejemplo si hay algo que no sale o al contrario, sale bien, te crea la sensación de ir a la una con otra gente y eso acaba creando comodidad, cercano.

**Aradia:** ¿Alguna sensación más?

**Joel:** Cuando podíamos hacer ruedas de improvisación lo recordaba como más divertido porque participábamos más gente y creamos dinámicas diferentes por el hecho de estar en grupo.

**Aradia:** ¿Qué crees que te ha aportado a nivel musical la pedagogía de grupo y Por qué?

**Joel:** vale, a nivel de competencias al final yo creo que el hecho de compartir el aprendizaje con alguien que es igual que tu he sacado no solo aprender de lo que propone el profesor, aprender de un igual que tu. Lo que he vivido es poder estar acompañado de otros que estan en el mismo momento que tu, y eso me ha beneficiado, que alguien como tu puede entender más porque no estás llegando y puede compartir contigo la manera que lo ha entendido el otro.

**Aradia:** Claro claro

**Joel:** También al revés, poder compartir lo que sé con otras personas.

**Aradia:** A parte del aprendizaje musical qué otros aspectos crees que desarrollaste por el hecho de trabajar en grupo?

De poder explicar una cosa a otra persona lo he ido trabajando y al final ahora de mayor estoy en un grupo de música y me tengo que comunicar, qué hacemos con la estructura etc. y creo que son habilidades que se trabajan. He creado vínculos con gente de mi edad que estamos tocando juntos y de mayores estoy con gente que conocí de la escuela de música.

Como has estado tocando con alguien se genera confianza y es un vínculo más cercano y de “germanor”. De bajo no me vienen tantos vínculos porque he perdido el contacto pero gente de batería y de los combos, es mi círculo de músicos.

**Aradia:** jaja, Que interesante. Joel, y según tu experiencia qué elementos crees que han potenciado el aprendizaje con la pedagogía de grupo?

**Joel:** Bueno cuando hacíamos las partes de tocar juntos tienes que estar más atento al tempo al volumen, te ayuda a esto, si estás solo no puedes trabajarlo, si estas en grupo trabajar el sonido, el tempo, cuando haces ejercicios de técnica o lo que sea todos a la vez tienes que ir a la una, no tienes que estar tan al caso.

**Aradia:** ¿Qué elementos crees que lo han dificultado?

**Joel:** Mmm, no se, aver...dificultades me viene a la cabeza... que alomejor tocas menos tiempo en la clase pero en mi caso no, al final cuando visualizo el recuerdo no me vienen momentos esperando sin tocar y es eso que si te parabas estabas escuchando y te servía.

**Aradia** ¿A qué aspectos das más valor en tu experiencia de aprendizaje en grupo?

**Joel:** Aver... me viene bastante la parte de improvisación bueno, no tanto uno mismo pero el hecho de poder observar implícitamente te acaba generando más ideas para improvisar por el simple hecho de estar en grupo. Te habituas más a estar tocando con otra gente igual que con el combo, ya tienes la experiencia de tocar con más gente y surge de forma natural. No he notado grandes diferencias de nivel y cuando las había nunca he tenido la sensación de perder el tiempo.

**Aradia:** ¿Recomendarías a otra persona la experiencia de aprender a tocar un instrumento con pedagogía de grupo?

**Joel:** Sí sí, yo creo que sí y casi te diría por lo último que te he dicho más humano, por poder hacer vínculos con personas que están igual que tu. Por mi manera de ser me ha ido muy bien compartir la experiencia y la evolución.

#### **Relato 4 Clàudia**

##### **9 de julio 10h, El Masnou**

**Clàudia:** tengo 25 años. Aproximadamente estudié piano en la EMMM (Escola Municipal de Música de Mataró) unos 5 años.

Mi recorrido con la música empezó con 13 años, con la Semana Santa, donde empecé a tocar la trompeta en mi actual agrupación musical. El principal motivo fue, que me gustaba la Semana santa, las marchas procesionales y que económicamente era mínimo el gasto, el pago es una cuota anual y el instrumento lo proporcionaba la agrupación.

Aunque me gustaba lo que hacía en mi agrupación, siempre había tenido pendiente estudiar piano ya que era el instrumento que realmente quería aprender a tocar. Una conocida que se había dedicado toda la vida a la enseñanza en el conservatorio, me hizo un par de clases de piano y animó a mis padres a que buscaran una escuela donde potenciaran mis capacidades porque vio que sin haber tocado nunca, tenía algo especial con la música.

Fue entonces cuando me aceptaron en la EMMM, donde estuve aproximadamente cinco años haciendo piano, con clases individuales, cambra, combo, conjunto de pianos...

Paralelamente, en mi agrupación seguí con la trompeta hasta que me pusieron la ortodoncia, donde me turné con el trombón y el bombardino y empecé a disfrutar dejando a un lado los solos y las melodías principales, para tocar el relleno, la armonía.

Actualmente estoy trabajando en un colegio como maestra de música en las etapas de infantil y primaria, y fuera del trabajo sigo en mi agrupación tocando el trombón de varas, además de estar encarando un proyecto de charanga para enlazar con la “colla gegantera” del colegio donde trabajo. En relación al piano, no estudio en ninguna escuela pero voy tocando en casa, recuperando piezas ya tocadas o temas actuales.

**Aradia:** ¿Cuándo empezaste a tocar tu instrumento en formato clase en grupo, en qué escuela?

**Clàudia:** Empecé a tocar en formato grupo cuando empecé con mi agrupación musical, con la trompeta. Entonces, era una metodología bastante autodidacta y todo de oído. La única “partitura” que leíamos era la posición de los pistones. Previamente tenías que escuchar la melodía para darle un sentido a la guía que tenías delante para tocar, pero todo de manera autónoma para luego sumarte al grupo. Actualmente la agrupación ha crecido bastante, con gente que sabe de música, con recorrido musical y ahora sí que se leen partituras y el montaje de las marchas se hace en grupo.

Por otro lado, empecé a tocar el piano en la EMMM. Ahí sí que fueron realmente clases de instrumento en grupo.

**Aradia:** ¿Durante cuánto tiempo fuiste alumna y con qué periodicidad recibías las clases? ¿Cuál es tu relación con la música actualmente?

**Clàudia:** En la EMMM fui alumna unos cinco años. Cada semana hacíamos dos clases de instrumento, de una hora cada una, donde la primera de la semana era una clase donde la finalidad era tocar piezas individuales, aunque la metodología fuera de grupo, y la segunda variaba según el nivel que cursaba. Empecé con conjunto de pianos, seguí con cambra y acabé con combo.

Actualmente estoy trabajando en un colegio como maestra de música en las etapas de infantil y primaria, y fuera del trabajo sigo en mi agrupación tocando el trombón de varas, además de estar encarando un proyecto de charanga para enlazar con la “colla gegantera” del colegio

donde trabajo. En relación al piano, no estudio en ninguna escuela pero voy tocando en casa, recuperando piezas ya tocadas o temas actuales.

**Aradia** ¿Cómo se desarrollaban las clases a las que asistías?

**Clàudia:** Principalmente las clases se iniciaban con la interpretación del fragmento de pieza que teníamos que estudiar, individualmente y en grupo. Al tener el fragmento por la mano, avanzábamos la pieza empezando por la lectura de las notas de la melodía, trabajando también la posición de los dedos. Las alumnas interpretábamos la melodía mientras que el profesor/a nos acompañaba. Hecho esto, pasábamos a lectura del acompañamiento con la misma dinámica, en este caso, nosotras acompañamos y el profesor/a interpretaba la melodía. Llegados aquí, tocaba coordinar las manos con la melodía y el acompañamiento, faena que traíamos hecha de casa para la siguiente semana.

A diferencia con cambra o combo, al ser el único piano en el grupo, tocaba hacer un esfuerzo con la lectura para interpretarlo ya que, en mi caso que tiraba mucho de oído, no podía aprovecharme de ello teniendo una referencia previa.

**Aradia:** ¿Cómo te has sentido durante este proceso?

**Clàudia:** Ha sido un proceso muy positivo para mi ya que primeramente era algo por lo que deseaba pasar. Quería aprender a tocar el piano con conocimiento y no solo por oído.

Tengo que decir que ha sido también un proceso de altibajos, ya que soy una persona muy autoexigente, que quiere correr antes de caminar, y en la formación musical hay que integrar conceptos antes de ponerlos en práctica. Esto también lo he aprendido a regular gracias a la formación en grupo, el hecho de estar con iguales, te hace compararte pero también te ayuda a ver puntos fuertes sobre ti que no pensabas que tenías y a la vez, los puntos débiles que tienes que reforzar.

**Aradia:** Puedes explicar más sensaciones o si hay algún hecho o situación que recuerdes especialmente motivadora?

**Clàudia:** Las clases siempre han sido con buenas sensaciones. Recuerdo que se me pasaban muy rápido y que junto con otra compañera, a veces nos quedábamos tocando más rato.

Recuerdo un momento en el que no estaba muy motivada ya que mis compañeros/as iban muy avanzados con la lectura y además, llevaban desde pequeños tocando. A diferencia, yo acababa de empezar. Justo hicimos una clase donde teníamos que sacar de oído una melodía que nuestra profesora nos acababa de tocar, sin partitura delante previamente. Como ya he dicho, el oído era mi punto fuerte y no las partituras, por lo que no tuve ninguna dificultad en hacerlo. Mis compañeros tardaron algo más al no tener la partitura delante. Ahí fui consciente de que ese punto fuerte que tengo, que en su día no le daba la suficiente importancia, lo tenía más desarrollado que los demás.

Esto me reconfortaba un poco en cuanto al no tener el nivel de lectura de mis compañeros.

**Aradia:** ¿Qué crees que te ha aportado a nivel musical la pedagogía de grupo? ¿Por qué?

**Clàudia:** Reflexionando sobre esta pregunta, creo que la pedagogía en grupo me ha aportado muchas cosas. Al final somos un grupo con un mismo objetivo, pero procesos diferentes. Es por eso sobre todo que tu vives el tuyo enriqueciéndose con el otro, y los demás lo viven enriqueciéndose con el tuyo. La pedagogía entre iguales, en este caso musical, trabaja la coordinación entre los miembros, donde entran en juego la precisión rítmica, el tempo... para poder hacer una buena interpretación en grupo. A su misma vez, a nivel auditivo aprendemos a hacer una escucha activa y crítica del propio sonido y del ajeno. Facilita también una mayor consciencia de las relaciones armónicas que se crean en la interpretación.

Personalmente, también me ha aportado conocimientos a nivel de lectura, herramientas para facilitar ese trabajo que tantos dolores de cabeza me causaba y la motivación por esforzarme en este aspecto para poder llegar a alcanzar a mis compañeros.

**Aradia:** A parte del aprendizaje musical qué otros aspectos crees que desarrollaste por el hecho de trabajar en grupo?

**Clàudia:** Personalmente creo que me ha ayudado mucho con la interpretación en público. Antes de empezar piano en la EMMM, nunca antes había tocado delante de nadie por pura vergüenza. Me grababa con el móvil y como mucho subía algún trozo a las redes sociales.

Durante el proceso, hubo audiciones donde tocábamos delante de las familias, tanto en grupo como individualmente. Las individuales me costaron bastante más porque no tenía a mis compañeros interpretando a la misma vez que yo, pero a la vez sentí que no me daba el mismo miedo por haberlo hecho tantas veces con ellos.

En clase, también me daba mucha vergüenza la improvisación. Esta dinámica la usaba bastante mi profesora, trabajando los acordes de la pieza en cuestión. Mientras el grupo acompañaba, uno de nosotros improvisaba una melodía. Recuerdo que la primera vez que lo

hice toqué cuatro notas contadas. Luego ya me iba soltando, porque también tenía más confianza con mi grupo y porque al igual que yo, también había alguien con la misma vergüenza.

**Aradia:** ¿Según tu experiencia qué elementos crees que han potenciado el aprendizaje con la pedagogía de grupo?

**Clàudia:** En este tipo de pedagogía, creo que el papel principal lo juega el profesor/a. En mi caso, creo que si no hubiera tenido un referente que sepa llevar el aprendizaje en grupo no hubiera sido posible un proceso tan completo. Ahora que soy maestra también, valoro la capacidad de adaptación que había con cada uno de nosotros, ya que muy probablemente, el multinivel siempre va a estar presente. La motivación y la ayuda ofrecida también ha sido fundamental, el buen ambiente creado... Al final gracias a este proceso, me he llevado personas que, aún llevando ya varios años fuera, las conservo actualmente y que se han convertido en amistad.

**Aradia** ¿Y qué elementos lo han dificultado?

**Clàudia:** Puede que en los últimos cursos, varios compañeros faltábamos a las clases, por trabajo, por estudios... Y al final, incluso siendo un grupo reducido, el proceso se ralentizaba. En mi caso, cuando cambié de profesores. Creo que el feeling que tuve con unos, no lo tuve con otros y eso también influye en el proceso.

**Aradia**¿Recomendarías a otra persona tu experiencia de aprender en grupo?

**Clàudia:** Desde luego, creo que si el proceso no se comparte, no es el mismo. Las clases individuales tendrán sus puntos fuertes, tienes a un profesor/a para ti solo/a, todo el tiempo se dedica a ti... Pero lo que te puede aportar salir de esa burbuja de “solo tú”, es super enriquecedor.

## **Relato 5 Júlia**

**3 de julio 10h, Mataró**

**Aradia:** Bon dia Júlia, doncs anem a començar amb la primer apart de l'entrevista. Quina edat tens? quan vas començar a l'Escola de Música?

**Júlia:** Vaig començar el 2009 fins al 2019 amb 9 anys. Ara tinc 24 anys. Ara sóc mestra de primaria especialitzada en Visual i plàstica.

Feia classe d'instrument en grup amb flauta travessera. Jo m'he mantingut constant durant els anys i el grup ha anat canviant. El grup de la classe d'instrument ha estat de tres persones i alguna vegada de dos. Mai hem estat quatre.

**Aradia:** Amb quina periodicitat?

**Júlia:** Una hora a la semana la classe de d'instrument i una hora setmanal la segona classe de conjunt instrumental.

**Aradia:** i ara quina és la teva relació amb la música actualment?

**Júlia:** Ara toco a la banda de l'Agrupació Musical del Maresme que em permet seguir activa amb la flauta.

**Aradia:** Recordes com es desenvolupaven les classes a less que assisties?

**Júlia:** Doncs des de que vaig començar hem seguit sempre la mateixa rutina. Una primera part d'uns quinze o vint minuts d'escalfament que el professor ho organitzava amb uns números que significaven jocs diferents com per exemple, el número 1 volia dir acords, el número 2, escales...i segons el que tocavem l'exercici era un o un altre.

Conforme anaven avançant anava augmentant la dificultat afegint improvisació, pregunta resposta...el profesor s'inclua i tocava amb nosaltres.

**Aradia** i després què feieu?

**Júlia:** La segona part de la classe era el treball amb partitura. Les primeres cançons era en format grupal i les anàvem passant.

**Aradia:** Com funcionava aquest treball?

**Júlia:** Les primeres cançons en forma grup i després dividíem la partitura en veus, la primera, la segona i la tercera de manera que poguéssim fer cadascuna el nostre paper particular.

**Aradia:** Fèieu alguna dinàmica amb les partitures?

**Júlia:** Jo diria que les fèiem tal qual. Repas d'elements, repassàvem algún ritme en concret, requería estudi a casa per no fer lectura a vista...

**Aradia:** Com t'has sentit durant aquest procés?

**Júlia:** En general m'he sentit molt bé. Vaig provar classes particulars i vaig tornar al grup. Sempre han estat profitoses. Depèn molt del nivell de la persona que tens al costat aprenent amb tu. Ho he experimentat tot. Quan estudiaven menys les classes anaven més lentes i al revés, en alguns moments m'he sentit frustrada per no arribar-hi. Hi havia anys que les



barreges de nivells eren més uniformes. Era guay perquè es compartia l'espai i era divertit i compartia amb les companyes. Tinc molt bon record.

**Aradia:** Aquestes diferències de nivell han afectat a l'aprenentatge?

**Júlia:** Pot tenir part positiva, d'alguna manera també aprens. Dificulta esperar però també aprens escoltant cadascú té el seu ritme d'aprenentatge. Quan era petita no n'era tan conscient i suposo que quan era petita no ho era tant i tenia sensació d'esperar.

**Aradia:** Descriu les sensacions que has tingut durant les classes

**Júlia:** És que és això, les sensacions han anat canviant a mesura que m'he fet gran. Sempre he anat contenta i quan augmentava la dificultat em sentia frustrada quan anava amb persones que tenien més nivell. Per una banda tenia ganes d'arribar al nivell de l'altra i alhora sensació de fer esperar a l'altra. He anat passant per tots els rols. Lo del fet d'esperar em passava també al revés, que quan els altres s'havien d'esperar sentia que tirava enrera als altres.

**Aradia:** Hi ha algun fet o situació que et resultés especialment motivadora?

**Júlia:** Em motivava quan les partitures començaven a sonar amb tres veus i m'agradava la partitura. El resultat musical així més complet era molt motivador.

**Aradia:** Què creus que t'ha aportat la pedagogia de grup a nivell musical?

**Júlia:** Jo crec que el més important comparat amb l'any que vaig estar sola:

-El sentit de grup, comences una mateixa cosa i ens hem d'anar escoltant i m'ha ogut ajudar a ara que vaig a la banda, que m'haig d'esperar al ritme dels altres, tens l'orella a la companya...

-Escoltar-nos

-M'ha ajudat per tocar en conjunt i ara a la banda

Que haig d'adaptar-me al ritme dels altres...

-Auditivament molt profitós, orella a la companya per acabar i anar juntes, ha d'haver-hi equilibri.

**Aradia:** A nivell tècnic el fet d'anar en grup t'ha aportat alguna cosa?

**Júlia:** Doncs l'afinació per exemple, anar en grup t'obliga a afinar amb qui estàs tocant. Crec que tot es centra en això, en el companyerisme, t'ajuda a afinar tocar amb l'altre.

**Aradia:** A part de l'aprenentatge musical quins aspectes més creus que has après en relació a les habilitats socials?

**Júlia:** Suposo que el que he dit abans: d'aprendre a que tothom té el seu ritme, no estàs sol a classe així que has d'aprendre a compartir el mestre, el moment, compartir moments, acceptar les emocions que et venen en el procés... ajudar, cooperar, esperar

**Aradia:** i a nivell de comunicació?

**Júlia:** s'acaba creant un vincle. Jo sóc tímida i vergonyosa em va costar fer relacions amb el grup d'iguals, erem amigues, jugàvem i rèiem

**Aradia:** Segons la teva experiència quins elements s'han potenciat amb l'experiència d'aprendre a tocar un instrument en grup?

**Júlia:** Potser m'estic repetint, però aprendre a compartir, i els aspectes més tècnics de l'instrument:

afinació, escoltar... tinc sensibilitat per seguir a les companyes.

Hi ha hagut un aprenentatge notable en aquests anys

**Aradia:** Quins elements ho han dificultat?

**Júlia:** Si hagués fet classes individuals. no sé si el ritme d'aprenentatge hagués estat més ràpid si no hagués estat en grup i alhora considero que té moltes coses positives el fet d'anar en grup. El dubte em sorgeix ara quan ho estic pensant. L'any que vaig estar sola era adolescent i no estudiava a casa. Representa que hauria d'anar més ràpid però no ho vaig potenciar perquè no estudiava i les classes no avançaven. Amb el grup la classe passava més desapercibuda.

**Aradia:** A quins aspectes li dones més valor del teu aprenentatge?

**Júlia:** En aquell moment no en vaig ser conscient però ara que hi penso aprendre a compartir i aspectes més tècnics de l'instrument (sensibilitat afinació, escolta a l'hora de seguir a les companyes)

**Aradia:** Recomanaries a alguna altra persona aprendre a tocar un instrument en grup? perquè?

**Júlia:** Jo crec que sí, perquè a mi m'ha funcionat. No sé si el meu aprenentatge hagués estat més ràpid per anar individualment, però crec que hi ha moltes coses positives per haver après així de forma més cooperativa. És un dubte que m'ha sorgit ara, no l'he pensat durant el

procés, però com que no ho he experimentat doncs no ho sabre. Em surgeix ara pensant en el passat.

**Aradia:** I l'any que vas estar sola creus que vas tenir un ritme d'aprenentatge més?

**Júlia:** mmm, el que passar també és que era molt adolescent i l'estudi a casa no el feia, llavors el que representa que les classes individuals serveixen per anar ràpid, no es potenciava perquè no practicaba a casa i no avançava clase a clase així que no recordo especialment un millor ritme. Suposo que si totes les coses van bé i estudies llavors sí.

**Aradia:** Vols compartir quelcom més?

**Júlia:**

**Aradia:** com va anar el procés d'incorporar-te a la banda?

**Júlia:** Amb la banda vaig començar amb l'escola de música i després m'hi vaig quedar i amb el concert a les escoles. La meva experiència com a alumna va permetre que ara toqués a la banda, no sé si m'hi hagués apuntat així d'adulta sense cap vincle.

## **Relato 6 Núria**

### **16 de julio 17h, El Masnou**

**Aradia:** Empezamos. Bueno, ya te he explicado el tema del trabajo y los objetivos. Vamos a empezar conociendo tu información contextual: tu edad, años que has estudiado en una escuela de música, instrumento. Recorrido musical en la escuela y fuera. A qué té dedicas actualmente...

**Núria:** Soy Núria, tengo 22 años y ahora soy estudiante de 3r curso de Arquitectura. El curso que viene, de hecho me voy en nada, voy a Brasil a hacer un erasmus.

**Aradia:** Vaya!

**Núria:** Ahora trabajo en la empresa donde he hecho prácticas,

**Aradia:** Y qué haces?

**Núria:** Yo estoy en planeo.

**Aradia:** ¿Cuándo empezaste a tocar tu instrumento en formato clase en grupo, en qué escuela?

**Núria:** El piano en la Escola Municipal de Música del Masnou, des del 2009 hasta el 2020 que diría que hacía clases online con la pandemia. Aver...es decir...des de los 7 años hasta los 18 justo antes de entrar en la universidad.

**Aradia:** ¿Durante cuánto tiempo fuiste alumna y con qué periodicidad recibías las clases y cuál es tu relación actual con la música?

**Núria:** Pues cada semana durante unos 10 años. Actualmente toco de vez en cuando como mucho alguna vez canto y toco el piano alguna vez. Empezamos 3 alumnas durante una hora, tengo recuerdos del primer grupo con Allegra, Irina...

**Aradia** ¿Cómo eran las clases de piano?

**Núria:** Recuerdo bastante el primer grupo que éramos 3. Con el primer grupo asumimos un rol depende de la personalidad. Yo era tímida pero no la más tímida, Irina era la más explosiva, hablaba era extrovertida. A Irina no le daba vergüenza explicar y exteriorizar lo que hacía y a la otra y a mí nos costaba más. La otra compañera en cambio lo demostraba con nivel a la hora de tocar, sin decir nada.

Recuerdo mucho un libro en el que hacíamos lectura rítmica, era muy divertido porque era un reto personal conseguir realizar ese ritmo y cambiar los ritmos porque se podían combinar, el pentagrama de arriba y el de abajo los podías cambiar.

Nos sentamos dos en un piano y la otra en uno. La profesora explicaba la canción, la tocaba escuchábamos y sobre la canción a veces tocábamos partes diferentes, primero una mano después la otra y partes iguales.

Con otro grupo hacíamos la misma partitura pero a cada uno le pedía cosas diferentes.

Creo que porque con las 3 niñas empezamos desde del mismo nivel y luego con Gael como yo sabía mas lenguaje musical... es que partíamos de lugares diferentes, a mi me pedían que desarrollara otras cosas como improvisación o acompañamientos..

**Aradia:** ¿Cómo te has sentido durante este proceso?

**Núria:** Con alguna compañera tenía un poco de competitividad, con Irina, a ver a quién le salía mejor, competitividad buena en el sentido de quererlo hacer mejor para superar a la otra niña. Ah y también quedamos para tocar en su casa, íbamos a la misma escuela, aunque íbamos a cursos diferentes.

En las clases yo me sentía bien. Con Gael no me generaba agobio, me equivocaba y pensaba que había de practicar más. Supongo que de pequeña era más exigente y sí que me pasaba que me comparaba con Irina, debido a mi desarrollo personal, no creo que dependiera del grupo o alomejor porque con Irina tenía esa competitividad, igual sí que era por el grupo. . Eso sí, con Gael se me hacía corto. Al principio no me gustó la idea de hacer grupo con Gael porque veía que por mi experiencia me tenía que esperar pero al final él se dedicaba más que yo en casa y la profesora nos pedía cosas distintas. El hecho de que me pidieran que tocara cosas distintas dentro de la misma pieza era motivador.

**Aradia:** ¿Hay algún hecho o situación que recuerdes especialmente motivadora, alguna pieza, situación...?

**Núria:** Con Gael me motivó mucho la marcha turca de Mozart. Recuerdo también la canción de la revolución sexual solo apuntando unos acordes encontrando el ritmo el bajo, otra manera aproximarse a tocar, a parte de una partitura.

También de la bohemian rhapsody que cada una hacía unas partes que hacíamos juntas y unas a solo.

El hecho de estar en grupo y el hecho de equivocarme no me generaba agobio. De pequeña un poco más. Creo que está relacionado con mi desarrollo personal.

**Aradia:** Quieres añadir algo más?

**Núria:** Recuerdo que había nos premios, que eran unas pegatinas, entonces si estudiabas mucho podías escoger unas pegatinas grandes y si estudiabas poco, te tocaba una pequeña, como un brillantito o algo así...Recuerdo tener corazones brillantes o con tacto de piel...

**Aradia:** jaja, y eso te estimulaba a tocar más?

**Núria:** Sí, claro, eso motivaba a tocar en casa. Yo me los pegaba en la libreta o carpeta de cada año y aún las guardo jajaja, si sí...

**Aradia:** Vale, pues ahora vamos a hablar de lo que te ha aportado la pedagogía de grupo a nivel musical .¿Qué crees que te ha aportado a nivel musical la pedagogía de grupo? ¿Por qué?

**Núria:** Aporta muy positivamente en la música. Yo creo que me ha aportado mucho en el cerebro... No soy científica pero te enseña...en arquitectura cuando entré nos explicaron que hay muchos arquitectos que han estudiado música, son músicos, o tocan algún instrumento en un porcentaje muy alto, en plan que está muy relacionado.

**Aradia:** Ah sí?y el hecho de ir en grupo?

**Núria:** Y creo que sí que el hecho de ir en grupo...(pausa). Es más divertido....Creo que aprendes, osea, es diferente, hay una parte que no tienes el profesor como focalizado al 100% en ti pero por otro lado...Supongo que depende de la personalidad pero a mi me iba bien, me obligaba... es como ir al gym solo o acompañado, te obliga a estar en el nivel, me ayudaba a tocar más en casa porque a mi me costaba y tengo que cumplir.Y también.... Era más divertido, qué más....pues me ayudaba a ponerme en casa....

**Aradia:** Y a nivel de dificultades musicales?

**Núria:** A veces cuando tocas tu sola no te das cuenta de cosas, pero el hecho de escuchar al otro te obliga a fijarte en más detalles, aprendes y ves como...es muy curioso. Es curioso que con la misma canción a cada uno le cuesta una parte diferente y eso genera un intercambio y colaboración y ver que cada uno necesita practicar más unas cosas y te ayuda a valorar lo que haces bien y saber lo que te falta. sola no te fijas tanto, no valoras lo que haces bien. A uno se le dan bien unas cosas y a ti otras...

**Aradia:** Claro, cada uno tiene sus...y eso que generaba?

**Núria:** Aprendes del otro y el otro te puede dar consejos...genera intercambio, colaboración y ves como...que a ti te cuesta una parte al otro otra pero es que no se como decirlo, no quiere decir que no tengas el nivel...o no quiere decir que la canción sea muy difícil sino que te ayuda a valorar lo tuyo y a saber lo que te falta...a saber quçe estas haciendo bien, aprender que te falta...

**Aradia.** mmm eso no pasaba cuando ibas sola?

**Núria:** No... porque no valoras lo que haces bien, no te das cuenta ni te fijas...solo ves que te sale o que no te sale, no valora lo que sí haces bien.

Está bien también juntarte con otras personas para conocer nuevos estilos pues a cada uno le gusta una cosa diferente... Más motivador.

**Aradia:** Qué interesante...algo más a nivel rítmico, creatividad etc?

**Núria:** Pues yo que sé, está bien también...yo por ejemplo hacía mucho clásico y cuando fui con Gael toqué otras cosas que quizás sola no hubiera tocado. A mi me motivaba más.

**Aradia:** Ahora seguimos viendo que te ha aportado en relación a las habilidades sociales y comunicativas. A parte del aprendizaje musical qué otros aspectos crees que desarrollaste por el hecho de trabajar en grupo?

**Núria:** Vale...no me acuerdo, aver qué hacíamos...Yo estaba en medio entre dos personas, una muy tímida y una muy explosiva. me sentía insegura y tímida. al ver a la otra niña aún más tímida me veía entre medio y recuerdo que con Irina tenía que aprender a gestionar las relaciones personales y pensar cómo decir las cosas para que no le sentara mal. Recuerdo que a veces me quitaba espacio, no sentía que no me dejaba hablar y a veces tenía que aprender a defenderme y hacerse oír. positivo para mi desarrollo personal. Cuando hacías un concierto te sentías acompañada, te lo pasabas mejor porque compras los nervios con las compañeras, no tocábamos solas. y compartir el proceso de aprendizaje. Nos hicimos amigas a través del piano aunque era un año más mayor.

**Aradia:** Seguimos con un tema relacionado, ¿Según tu experiencia qué elementos crees que han potenciado el aprendizaje con la pedagogía de grupo?

**Núria:** pues... La motivación, la práctica en casa, descubrir otros estilos a través de las propuestas de los compañeros...Estar atenta aunque no toques, atenta a lo que hacen los demás, activa para cuando te toca entrar, escucha activa.

Me costaba mucho ser consciente de cómo sonaba el global de la canción y no las notas en concreto y tocar en grupo me ayudaba a encontrar la sonoridad de cada pieza.

**Aradia:** ¿Y qué elementos lo han dificultado?

**Núria:** Yo creo que los elementos más técnicos concretos como por ejemplo si no te sale una parte de los dedos requiere más práctica a casa para llevar las cosas más preparadas. si vas sola y lo practicas en clase no pasa nada, pero en grupo no puedes.

Al principio con el grupo de Gael había partes que parábamos por las diferencias de nivel y tenía que esperarme y eso podría dificultar mi progreso porque me faltaba tiempo pero luego nos adaptamos.

**Aradia:** ¿A qué aspectos das más valor en tu experiencia de aprendizaje en grupo?

**Núria:** La gente que he conocido. Creas un vínculo con la gente que tocas y aunque no seas amigo de esa persona creas un vinculo que te une a la música.

Puedes tocar más cosas, una canción de diversas formas tienes más posibilidades, una canción a diferentes voces y el resultado es más complejo y rico musicalmente.

**Aradia:** Gracias Núria, cuantas cosas. Última pregunta: ¿Recomendarías a otra persona la experiencia de aprender a tocar un instrumento con pedagogía de grupo? ¿Por qué?

**Núria:** Recuerdo amigos que hacían clases individuales en otras escuelas y parecía más aburrido, serio, menos lúdico, más como una obligación, rígido, para mi le da sentido aprender en grupo.

**Aradia:** Quieres compartir algo más?

**Núria:** Cuando pasé de hacer clases en grupo a individual no estaba tan motivada aunque también me pilló en la adolescencia, me costaba más practicar en casa y no sabía que quería tocar.

En aquel momento me gustaba ir sola pero con la distancia creo que el grupo me proporcionaba más cosas.

## **Relato 7 Pau**

### **12 de julio 9.45h, El Masnou**

**Aradia:** Qué edad tienes? Cuantos años has estudiado en la escuela de música, instrumento. Recorrido musical en la escuela y fuera. A que té dedicas actualmente?

**Pau:** Soy Pau y tengo 21 años. Soy estudiante de 3o de Ingeniería informática a la UPC y estoy trabajando en IA en la empresa de prácticas que se me han quedado.

**Aradia:** ¿Cuándo empezaste a tocar tu instrumento en formato clase en grupo, en qué escuela?

**Pau:** En la Escuela Municipal de Música del Masnou en el año 2010, tenía siete años. Lo dejé en 2n de batxillerat que tenía 18 años, por tanto hasta el 2021.

Tengo una memoria extraordinariamente mala. En el año de la covid aún estaba apuntado.

**Aradia:** ¿Durante cuánto tiempo fuiste alumna y con qué periodicidad recibían las clases? ¿Cuál es tu relación con la música actualmente?

**Pau:** Era una hora a la semana en un grupo de dos personas. El grupo fue muy estable durante casi todos los años, un curso fuimos 3.

Venía dos veces por semana, realizaba 3 cosas: las clases de piano en grupo, de teoría y de conjunto instrumental.



Actualmente toco por mi cuenta, las canciones que recuerdo y algunas que he aprendido yo solo, canciones de videojuegos.

**Aradia:** ¿Cómo se desarrollaban las clases a las que asistían?

**Pau:** Uf, que mala memoria. Supongo que recuerdo sacar alguna cosa de oído...no me acuerdo

**Aradia:** Piensa en el repertorio que tocabas, igual te vienen recuerdos

**Pau:** Mis problemas de memoria van más allá del piano, realmente con mi pasado hay vacíos muy bestias.

**Aradia:** ¿Y recuerdas cómo te has sentido durante este proceso?

**Pau:** Recuerdo la emoción y realmente recuerdo el sentimiento de estar emocionado aunque lo relaciono con el hecho de ser un niño. Me sentía cómodo en las clases...supongo que sentía superación personal en las mejores épocas. En los meses que me esforcé más realmente es muy motivador cuando vas aprendiendo cosas y tal.

**Aradia:** ¿Hay algún hecho o situación que recuerdes especialmente motivadora?

**Pau:** Me ha venido a la cabeza un concierto que fue muy inesperado que toqué una canción de un videojuego y simplemente toqué y luego me vino un padre de otro alumno y me dijo que le había gustado mucho, lo recuerdo especialmente porque me alegré de que inesperadamente alguien vino a felicitarme.

**Aradia:** ¿Qué crees que te ha aportado a nivel musical la pedagogía de grupo? ¿Por qué?

**Pau:** Claramente lo que pasa cuando tocas con otra persona a la vez es que debes tener en cuenta que la otra persona existe y yo tenía una tendencia a correr y yo creo que tocar con otra persona me ha ayudado a poner freno a la hora de tocar y la verdad es que también cuando practicas debes hacer las cosas bien.

**Aradia:** ¿Las cosas bien?

**Pau:** Hacerlas a tempo y practicar realmente con paciencia.

**Aradia:** Qué más?

**Pau:** Sin forzar, relajado y escuchando. Cuando tocas con otra persona tienes que estar escuchando, debes escuchar el todo y a los otros... es realmente importante que lo que tu tocas se ajuste al todo.

Otra idea: es motivador. Tener a otra persona que está en la misma situación que tu y compartirlo, haces equipo, te sientes acompañado.

**Aradia:** Ahora vamos a entrar en la parte que responde al objetivo de averiguar qué te ha aportado en relación a las habilidades sociales y comunicativas

A parte del aprendizaje musical qué otros aspectos crees que desarrollaste por el hecho de trabajar en grupo?

**Pau:** Bueno a ver, definitivamente al final el hecho de socializar y haber de comunicarte para aprender es muy importante es super importante en todos los ámbitos de la vida.

No recuerdo especialmente las situaciones. Tengo buen recuerdo del grupo en el que estaba aunque no tengo vínculo personal más allá de la escuela de música.

**Aradia:** ¿Según tu experiencia qué elementos crees que han potenciado el aprendizaje con la pedagogía de grupo?

**Pau:** Para mi lo que he dicho antes de escuchar a los otros. Es la habilidad que ha tenido más impacto. Creo que es importante no solo con la música, en todo tipo de actividades, al final colaborar ...tu lo que buscas es un objetivo y al final colaborar con los otros te ayuda a conseguirlo al máximo.

**Aradia:** ¿Qué elementos lo han dificultado?

**Pau:** No se me ocurre. No sé.

Si que veo que si fuéramos más personas no podría ser tan personal pero creo que con dos personas se puede estar con cada uno. Si que veo claramente que con un grupo reducido hay atención personal y estaba bien equilibrado.

**Aradia:** ¿Recomendarías a otra persona la experiencia de aprender a tocar un instrumento con pedagogía de grupo? ¿Por qué?

**Pau:** Sí, definitivamente. Por muchas razones...para empezar aver diré cosas que no necesariamente está relacionado con el grupo. El simple hecho de aprender un instrumento es una buena experiencia en muchos sentidos, es una habilidad super chula y se que la

experiencia que he tenido fue buena porque tengo un buen recuerdo aunque no sabría concretar más ahora mismo...

**Aradia:** ¿Deseas compartir algo más que recuerdes?

**Pau:** Yo creo que durante la pandemia hice un cambio, no solo por la pandemia sino porque la verdad es que me animé mucho con el piano, me gustaba mucho pues había años que estaba haciendo música y no estaba motivado. Me hacía ilusión aprender algunas canciones y por otra parte empecé a mirar videos por internet que me gustaron mucho.

Me gusta mucho una persona que hace arreglos Lattice que tiene videos tocando el piano de canciones que me gustan y los arreglos son muy increíbles y requieren mucha técnica y poder tocarlo lo valoro como un hecho positivo porque bueno por un lado porque suena bien y por otro porque me motiva el reto de conseguirlo.

## **Relato 8 Martina**

### **Entrevista escrita**

**Aradia:** ¿Cuántos años tienes i qué haces actualmente?

**Martina:** Tengo 19 años, a punto de cumplir los 20 y estudio teatro en una escuela de Barcelona.

**Aradia:** ¿Cuándo empezaste a tocar tu instrumento en formato clase en grupo, en qué escuela?

**Martina:** ¿Uf empecé cuando tenía... 6 años? Quizás cuando tenía 7, y ahora estoy dudando, pero era bastante pequeñita, y empecé en la escuela EMUMM de mi pueblo, de El Masnou.

**Aradia:** ¿Durante cuánto tiempo fuiste alumna y con qué periodicidad recibías las clases?

**Martina:** Fui alumna pues hasta los 16 creo, o sea que 10 años uau, y daba clase cada semana, una vez por semana.

**Aradia:** ¿Cuál es tu relación con la música actualmente?

**Martina:** La música siempre ha sido muy importante para mí y siempre ha estado muy presente en casa, y actualmente, aunque no dé clase como tal, sigo tocando el piano o la guitarra, pero está presente cada día esto seguro.

**Aradia:** ¿Cómo se desarrollaban las clases a las que asistías?

**Martina:** Recuerdo mucho los ejercicios de lectura de partituras, porque siempre me ha costado muchísimo y me escaqueaba y lo hacía de oído, o copiaba a Pau. También recuerdo las clases técnicas en las que aprendíamos la digitación, para que fuera más fácil o, no me sale la palabra, cuanto más ligero. Pero las que más recuerdo son las clases prácticas, todas lo eran, pero para mí las clases prácticas eran cuando hacíamos impro o escogíamos una canción que nos gustaba y la tocábamos ambos, o hacíamos arreglos de canciones.

**Aradia:** ¿Cómo te has oído durante este proceso?

**Martina:** Siempre me he sentido muy a gusto. Sí que es verdad que me he comparado bastante con Pau, porque él pillaba las cosas más rápido o en un momento ya había leído la partitura y a mí me costaba mucho más y me frustraba un poco. Por eso supongo que me gustaban más las "clases prácticas", porque no me sentía tan mala pianista. Era una frustración hacia mí, pero a la vez también sabía que tenía más facilidad para quitar las melodías de oído, o que las impros no se me daban tan mal, entonces era una mezcla de sentimientos. Siempre me he sentido muy a gusto y super feliz por haber elegido el piano, siempre será mi instrumento, pero he tenido batallitas internas, pero me siento muy agradecida de haberlo elegido.

**Aradia:** Describe las sensaciones que recuerdas durante las clases

¿Hay algún hecho o situación que recuerdes especialmente motivadora?

**Martina:** Como he dicho antes, supongo que el hecho de compararme a la vez también era un motor para mejorar, no me comparaba super negativamente siempre, pero sí que es verdad que al ser dos, me motivaba yo misma para estar a la altura de la trabajo que se hacía en clase porque no quería retrasar el trabajo, pero de forma sana.

**Aradia:** Ahora vamos a averiguar qué te ha aportado la pedagogía de grupo a nivel musical

¿Qué crees que te ha aportado a nivel musical la pedagogía de grupo? ¿Por qué?

**Martina:** Vale, creo que me ha aportado un nivel de escucha y audición impresionante, sentir que somos 4 manos y no sólo mis dos es muy especial. Y a la hora de interpretar las piezas creo que también me ha marcado mucho, cuando estás tú sola es muy diferente, al ser dos era como pasarse una pelota o un globo que no puede caer al suelo, y tenías que estar super in y

atenta. Me ha aportado muchísimas cosas, pero la más remarcable o la que yo noto más es la escucha y ser un equipo y tocar juntas.

**Aradia:** Aparte del aprendizaje musical ¿qué otros aspectos creas que desarrollaste por el hecho de trabajar en grupo?

**Martina:** Bueno como he dicho un poco antes, trabajar en equipo y escucharnos y respetarnos. Quizás un día yo estaba más espesa, o Pau, pero respetabas el tempo del otro en ese momento, si alguien necesitaba ir más despacio y con más calma pues frenabas para ir juntas. La comprensión, el respeto, la paciencia, la empatía, el “saber jugar” y no tomárselo todo en serio de manera excesiva... He aprendido muchísimas cosas.

**Aradia:** ¿Según tu experiencia qué elementos crees que han potenciado el aprendizaje con la pedagogía de grupo?

**Martina:** Supongo que el hecho de haber estado compartiendo clase desde pequeñas ha sido muy importante, porque nos conocíamos y sabíamos cómo era el otro. También el hecho de que las clases eran conjuntas, nunca he oído que uno iba por un lado y otro por el otro, siempre se ha potenciado el trabajo en equipo, aprendíamos juntas, y, pedagógicamente, imagino que será muy complicado a la hora de pensar las dinámicas de clase, o qué ejercicios se pueden realizar, pero siempre hemos ido a una, yo lo he sentido así.

**Aradia:** ¿Qué elementos lo han dificultado?

**Martina:** Quizás me estoy repitiendo un poco, perdón... pero trabajar en grupo tiene muchísimas cosas buenas, pero también implica compararte, inevitablemente, también depende de la persona y de la edad, sobre todo de la edad, pero al mismo tiempo es un motor para seguir aprendiendo.

**Aradia:** ¿A qué aspectos das más valor en tu experiencia de aprendizaje en grupo?

**Martina:** Doy mucho valor a la comprensión que se crea, el ambiente y el espacio seguro, el compañerismo, la confianza, las risas y el hecho de compartir y crecer.

**Aradia:** La última ¿Recomendarías a otra persona la experiencia de aprender a tocar un instrumento con pedagogía de grupo? ¿Por qué?

**Martina:** Sí, sin duda, se aprende muchísimo como persona, no sólo te formas musicalmente y es muy bonito.

#### **Anexo 4: Transcripción del grupo de discusión**

25 de julio de 2024 10h

**Aradia:** Pau, ens pots fer un gest si ens sents bé? sí? vale perfecte. doncs benvingudes i benvinguts al grup de discussió d'aquest treball d'investigació que es diu percepció dels estudiants sobre la seva experiència d'aprenentatge d'un instrument en grup. No, no pateixis... ara em sento a mi Pau. Prova de canviar de navegador, que la introducció ja te la saps, val? gràcies! doncs, el treball és titula percepció dels estudiants sobre les la seva pròpia experiència de l'aprenentatge d'un instrument en grup llavors l'objectiu és trobar, a través de vuit entrevistes amb profunditat que he fet alumnes amb més de cinc anys de l'experiència de dues escoles diferents del masnou i de mataró, és conèixer profunditat aquesta experiència personal des del relat dels que ho han viscut. Mira, en Ferran. Bon dia Ferran, ja he començat amb la introducció. Val, llavors he organitzat a nivell metodològic aquest grup de de discussió per obtenir dades complementàries i validar el que ha sortit a les en el relats de dels vuit protagonistes que són els estudiants o ex-estudiants que són persones adultes que van començar a tocar un instrument més tard diguem, i persones que van començar als set o vuit anys, com en Pau i tres més que ara ja tenen... que estan acabant la carrera m'enteneu? i llavors tots tenen un llarg recorregut i han fet aquesta mirada del del passat recordant aquesta experiència d'aprenentatge llavors aquests dos perfils de de persones. Ara us presento una mica entre vosaltres i els objectius de la investigació que són bàsicament tres. De professors i professores tenim a la Cristina Pérez, professora de clarinet i moltes altres coses, però avui parlarem de la pedagogia de grup a la classe d'instrument, llavors ens centrarem en això. A la Judit Barros, professora de piano i també en moltes altres coses. Ella va fer també un treball d'investigació sobre la pedagogia del grup el qual he consultat i m'interessava molt que hi fos. Tenim en Joan Cot, també professor de percussió i també altres coses amb un recorregut

de forces anys de fer aquest tipus de classes i en Ferran Badal, també de professor també del terreny de les escoles de música, de flauta travessera i membre del departament de pedagogia de l'ESMUC. Llavors entre les alumnes tenim la Maria Barba que és la que veiem en pantalla la pantera rosa, vale? estudiant de flauta, la Irene Leonart, estudiant de gralla, piano i clarinet, tenim molts molt instrumentistes aquí, eh? i en Pau Marín alumne de piano. La Maria i la Irene són de mataró en Pau és la representació Masnovina, que noi... les altres estan treballant avui...gràcies per venir i per dir-me que sí a aquesta reunió. Llavors hem semblava molt interessant buscar la interacció entre vosaltres profes i alumnes i parlar sobre alguns temes que en són recurrents en les entrevistes que he fet eh. Els objectius del treball són averiguar quins aspectes tenen més valor pels estudiants, quins elements els estudiants consideren que tenen més valor en aquesta experiència d'aprenentatge en context de pedagogia de grup, hi ha molts aspectes que coincideixen. Després: comprendre què els ha aportat a nivell musical i a nivell d'habilitats socials i comunicatives. Per últim també conèixer una mica la seva experiència en relació amb com s'han sentit i com ha estat aquest procés, molt des de la història de com ho han viscut. M'agradaria contrastar i explicar-vos el que ha sortit en tres blocs: Començarem endreats però ara anireu interaccionant i anirem parlant del diferents temes...En els elements que els hi donen més valor, després parlarem de les habilitats socials i musicals, i per últim de les dificultats. El tema de les dificultats, com que no és un objectiu rellevant de la investigació, no ho he desenvolupat gaire en les entrevistes i per això en aquest grup, m'agradaria..com que les respostes han estat menys desenvolupades m'agradaria contrastar-ho en aquest grup per apuntar noves perspectives d'investigació en un futur a través de la vostra experiència compartir això. DONCS bé, Teniu alguna pregunta?

Ferran, ens sents?

**Ferran:** Sí, perfecte.

**Aradia:** Doncs començo explicant els elements que tenen més valor segons aquests 8 relats de les persones entrevistades. UN element que surt molt és la motivació. Tothom comparteix que el fet de compartir l'aprenentatge amb altres persones és molt motivador. Després el tema de l'ambient a l'aula: de veure altres models i de poder valorar els teus punts forts, de veure't a tu mateixa els teus punts forts, doncs com que estàs amb altre persones aprens a saber el que has de millorar i el que tu també fas bé. Després, l'establiment dels vincles personals.

Entre els elements més valorats, els estudiants destaquen el fet de tenir un aprenentatge molt complert amb l'instrument i musicalment, llavors hi ha una frase de les entrevistades que diu:

“és com anar al gimnàs sol o acompanyat, t'obliga estar al nivell i t'ajuda a tocar més a casa com a part de responsabilitat”. Us volia preguntar... aquesta és la primera pregunta que llenço perquè us enroleu..., que us sembla això i si ho heu experimentat, tant des del rol de l'alumne com en el cas dels professors. Ara jo no prendre partit que ja sabeu que m'apassiona al al tema i apagaré el micro per escoltar-vos bé.

**Ferran:** La idea per centrar-nos amb la última pregunta eh? amb si aixequés més pesos o corres més quilòmetres, no?

**Aradia:** En què us sembla al tema de sentir-te més acompanyat si t'obliga a estar més al nivell, a tocar més a casa... està molt relacionat amb amb que he abans també vull dir que podeu parlar del que us vingui al cap a vosaltres. Endavant, qui vol qui vol començar?

**Irene:** Jo crec que sí que passa això que que comentava del gimnàs a quan et donen un tema de la part treballar amb una veu concreta tu saps que sí la setmana següent nosaltres mirar res i els demés s'ho han preparat doncs faràs endarrerir la classe o no fluirà com com el professor voldria o com tu voldries i penses que el que diu...que si un no treballa un va endavant i un enrere i crec que sí que pot fer que et motivi a treballar i estudiar a casa i preparar-t'ho tu per portar-ho bé, crec que sí.

**Maria:** Jo parlo com a alumna que no fa massa a casa...jaja és que osigui, sí que motiva molt anar i veure que el treball de casa té un resultat...però la vida fa que encara gràcies que pots anar aquelles dues tres hores setmanals a l'escola i que a casa sovint com a mínim jo, ,massa no puc fer a vegades ho faig mentre tinguin minuts que l'olla avui m'enganxo la partitura amb un imant a la nevera la cuina mentres la cosa bull i sí que sap greu però pels companys que tiren més però jo sóc més egoïsta i ....no em flagel·lo, vaig fent, vaig contenta, aprenc amb el meu ritme de tortugueta, vaig a avançat i ja està i si en em fan repetir i m'estic cinc anys a B1 per mi no es cap desgràcia ni sentiment contradictori per mi els aprenentatges són a l'aula i si puc fer 'alguna cosa fora, gràcies a déu! i sap greu pels companys perquè ells tiren i tu t'encalles però per sort he tingut sempre companys molt comprensius i a més sempre ens hem complementat com molt bé i molts amb algunes amb la meva situació de canalla petita per casa corrent ha ha ha!

**Ferran:** Jo sento que hi ha tres mirades: L'opció de que uns estiren dels altres, la opció aquesta que deia la Maria de que el profè ha de tenir en compte els ritmes d'aprenentatge diferent per tant la diversió, sí, molta diversió ha ha...ai la diversificació de la classe es va fent gran, i una cosa bonica que ha dit la Maria, buscar les complementarietats, **el que pot aportar la Maria és diferent del que poden aportar les seves companyes** diguessim. I



l'altra, és que les que tenen més motivació es puguin arronsar pels que no estudien, no sé si m'explico, que s'encomani la no motivació. És a dir el **que té ganes d'estudiar que no s'arrossegui pe que no en té ganes. Això seria un repte pel profe**, seria el més gran pel profe, veure que tens un alumne que a principi de curs estava estudiant molt, això passa més amb la canalla, i veus que, bueno, mai podrem saber si deixa d'estudiar perquè els altres no ho fan, però sempre he pensat que és un risc i que és un repte potent.

**Judit:** Va doncs segueixo. Jo començo també centrant-me en la part del bon ambient i la motivació, jo penso que absolutament és una de les coses principals més potents de la pedagogia de grup. Jo penso que hem de ser realistes i que en totes les edats hi ha persones que hi ha persones que tenim molt clar que potser és la cosa que més ens motiva de la vida i ens posem a estudiar com uns bojos però hem de veure que alhora a les persones que ens tira molt la part social i anar allà on hi ha ambient i fer el que fa el nostre amic. Hi ha la part que estaria molt bé que tots tinguéssim aquesta motivació intrínseca que no depengui dels altres que surti de nosaltres però és innegable que compartir-ho amb altra gent fa que, ja no que estudiïs més o menys sino que  **simplement segueixis fent música i per tant aquí la diferència és brutal, no aprendre res o seguir aprenent sigui amb un grandíssim ritme o amb un més relaxat, que també és vàlid.** Per la part de l'aprenentatge complet i la responsabilitat, sí no, òbviament en una classe en grup hi ha més factors que entren en joc i que de vegades juguen a favor i de vegades en contra, però sí, una mica això-  
Pau, vols dir alguna cosa?

**Pau:** Sí jo estava pensant que pot ser molt més gratificant i divertit quan ho tractes com si fos un equip i això passa sobretot quan els nivells són semblants i que tu no et vols quedar darrera i bàsicament és un aspecte social que pot fer de l'aprenentatge molt més gratificant i ho pot potenciar.

**Aradia:** Gràcies.

**Joan:** I segurament en totes les edats, vull dir en nens petits, començar a tocar acompanyats és un encert. Al principi aquestes ganes de jugar i fer-ho col·lectivament. Jo penso molt en les escoles de visual i plàstica on els nens poden compartir aprenentatge simultani en el mateix moment. Amb la música tenim aquest handicap de que fem soroll i ens molestem no podem estar cadascú a la seva àrea mentre però tots junts estem en conjunt. La nostra classe col·lectiva no acaba de ser allò però s'hi apropa i permet que això pugui passar. Per mi un ideal d'escola de música seria aquest, no, que s'assembla, el poder compartir l'espai i poder estar amb tu i amb la resta. Depèn de l'exercici estar amb tothom i depèn de l'exercici estar

amb un sol per motivació inspiració i mil coses. Una altra cosa que em surt i li veig la seva feblesa, ho veig en els extrems: I després la única cosa que em surt així com a on d'allò li vaig la seva feblesa és annals com tot en els extrems són els extrems és ontes difícil i on desperden la que aquestes dies són més difícils de de relán i és que sempre ho recordo molt alumna d'aquests que hem de que no hi ha manera no que no hi ha manera que no tempo o no no sé què vull dir per més que li deis toca dos notes no les pot fer no sé què hi acollan casos pardal o per baix que són cert que són molt extrems i que és evident que aquesta persona sí que necessita una companyament molt major ja feia l'àrea aquest puntetes opinions i aquí ho havíem discutir el rato però però hi ha una realitat i parlant de motivació de parlant dels si la porció potencial d'aquestes places és motivar en aquest nen no l'està motivant perquè cada dia se sent pitjor perquè els altres cada dia toquen millor i aquest cada dia hi ha aquest cada dia ser pitjor i és un exemple que he tingut durant tres anys i que he treballat a tope perquè aquesta persona se senti bé amb el que és ell i amb el que pot fer i amb el que no seguim però però hi ha una realitat que ell la veu i que, no sé, no es pot ni enganyar, vull dir que tots ho veiem, llavors és com... doncs no ens concentrem això, ens concentrem en una altra cosa però sí que veig, ostres, en aquest alumne específicament no sé si li va tant bé, o sigui, li va bé amb moltes coses i amb altres no. Això ...perquè evidentment estar a la classe li encanta però quan estem parlant de motivar-se doncs arriba un moment que quan el sostre és "no puc"... bueno, això, no sé.

**Ferran:** Però aquí hi ha una cosa molt important, ai! perdona Cristina, parla tu que jo ja he parlat

**Cristina:** És que justament aquest any he tingut un cas totalment oposat al què explica en Joan, saps? És una mica depèn de com es troben els grups l'equilibri de les personalitats que tens allà dintre, a mi m'ha passat que un cas extrem un estava fent playback literal i l'altre tocant, però despegant, traient notes d'oïda que jo no li havia ensenyat. I ha acabat el curs i l'estiu i la persona que no estava tocant s'ha decidit comprar un clarinet! o sigui sí que és veritat que l'equilibri és molt important però també hi ha la vessant que continua fent música, per tant per ells és super important el vincle aquest de estic aquí i estic fent això, penso que això és molt important, que ell també està allà còmode fent música, també està fent música m'explico? també això serveix per tenir motivació, ha sortit a fer un concert, no li ha preocupat el nivell que tenia. I llavors el tema aquest d'intentar equilibrar, es com si vas a yoga, i, jo no n'he fet molt però, es allò que et diuen i et van adaptant les coses segons les característiques de cada persona, ui a aquesta li fa mal el genoll, doncs aquesta posició millor

que la facis d'aquesta manera. Això també és una cosa important de referència pels professors. Simplement això que també quan tu dones les eines adequades ells es veuen forts per tirar endavant. Tens tota la raó que treballem amb so, seria ideal que poguéssim donar les eines i en aquell moment ho pogués provar, i així avançant, així que comparteixo també això per tenir un buc d'assaig dins de la classe.

**Aradia:** super interessant, que es complementin les opinions, super interessant que discutiu sobre alguns punts i què feu aquests repunts.

Per continuar afegeixo una idea, doncs en les entrevistes ha sortit que en aquests tipus de classes, el professor juga un paper important, eh...s'ha parlat molt de l'adaptabilitat, dels nivells del grup, de l'actitud del profe, i llavors ha sortit aquest tema de forma paral·lela en els relats. Què us sembla a vosaltres, com ha de ser el rol del professor? agafant això que deies Cristina de que has d'anar adaptant les coses, com la posició de Yoga que deies.

**Judit:** Puc fer un apunt abans sobre el que s'estava comentant de l'ambient? no sé si serà interessant o no..

**Aradia:** I tant i tant.

**Judit:** Amb el tema de l'ambient hem parlat del punt de vista dels alumnes i no de com és per un profe estar sol amb un nen o sol amb un adult perquè per mi com a mínim,estic més còmoda tenint quatre personetes o persones grans davant que no una de sola i que també és important, no? perquè estem amb un rol com molt exposat i molt de poder i cada vegada que tenim unes persones davant és molt fàcil treure de suc però n'hi ha altres que ostres costa o no? vull dir que també que desde la mirada dels professor la part aquesta d'ambient és millor quan tens més persones. '

Joan: específicament de nens no ho hem dit, però també, no? vull dir que quan la classe aquesta que tu... amb una mirada al clatell té tela...

**Aradia:**Sí, aquesta qüestió també ha sortit per part dels alumnes que deien que no estaven tant exposats i se senten més relaxats i més còmodes, això també ha sortit. Voleu dir alguna cosa més en relació això del tema de motivació i ambient?

**Maria:** Sí , en el tema de motivació jo penso que és molt diferent alumnes infantils, canalla que adults. Els adults venim per voluntat pròpia, i el dia que no vulguis no tens cap problema. Amb els nens de vegades són pressions familiars i la frustració dels pares i llavors estan allà, sí que a alguns els hi agrada òbviament però potser si no haguéssim dit ei, no t'agradaria fer música? potser no ho haguessin triat i haguessin triat papiroflèxia, i ...però, penso que tots els adults anem motivadíssims i si fem analogia al gimnàs uns estan contents fent una marató i

uns caminant deu quilòmetres, al nostre ritme i dius, avere si avui en faig quinze, sense pressió i amb tempos diferents i maneres de fer i condicions de cadascú, física, de temps i de Do personal.

**Aradia:** us sembla que recuperem la idea del rol del professorat? Com creieu que ha de ser, això que comentava la cristina del joc del multinivell etc?

**Pau:** Jo crec que aconseguir projectar la classe de manera que tothom se senti acompanyat i que sigui divertida i que l'alumne no pensi que estas tirant endarrera que proporciona el que pot, jo crec que al final això és molt important i pots aconseguir situacions com un alumne que simplement s'ho passi bé i que després hi posi més ganes quan tingui més temps o el que sigui i definitivament aconseguir aquest tipus de coses és molt difícil però jo crec que és molt interessant...

**Aradia.** Gràcies.

**Ferran:** jo crec que el professor en una classe de pedagogia de grup a diferència d'una individual és que t'has de preparar les classes, vull dir que no pots arribar allà i dir: avere Mane, què has fet avui? què has estudiat? Tradicionalment hi havia una programació a llarg plaç, o uns objectius per anar bé, però dia a dia és anar veient què has fet setmana a setmana i a partir d'aquí on comencem. **Amb la pedagogia de grup has de venir amb una estructura unes estratègies preparades, com ho vols treballar, tenint en compte que el grup és divers, i aquesta planificació és la que és clau perquè funcioni bé la classe.** I després també has d'observar com ha anat la setmana, com han assolit aquells continguts i anar adaptant, clar tu vas amb una estratègia pensada amb un planning i **també has de fer adaptacions a partir de què hagi passat, depèn de com estigui l'ambient, l'energia i molts factors no només els d'aprenentatge.**

**Aradia:** Quins factors?

**Ferran:** Jo crec que factors ambientats, al ser grup hi ha una energia del grup, pots ser que hagi passat alguna cosa, o que estiguin molt actius que els hagi de relaxar, o que vinguin molt ehh... al revés, adormits i hagi d'activar-los...aquests factors i apart, què ha passat durant la setmana, com han treballat els reptes que has proposat, els hauran assimilat de moltes maneres i llavors tu no pots dependre només d'això, has de tenir una estratègia suficientment marcada perquè puguis passi el que passi fluint i anar funcionant la teva seqüència i el que hagi passat durant la setmana dependrà més de la següent i no d'aquesta, ostia doncs això has de pensar una mica una estratègia més d'un joc de dames.

**Aradia:** Súper, què penseu?

**Joan:** Doncs sí, evidentment és molt important, tots els agents són importants, la relació nens nens, la relació profe-alumnes, totes les relacions que passen a l'aula són molt importants i clar, com sortim d'una tradició que no funcionava així i el professor de música s'ho ha currat i s'ha preparat algunes dinàmiques...és super important la persona que dona la classe igual d'important que les persones que la reben.

**Cristina:** Jo la sensació que tinc és que cada any sóc una profe diferent amb aquest tipus de..classes, no? perquè et vas com adaptant també hi ha un procés social que hi ha molta renovació contínua i t'has d'anar adaptant al seu llenguatge i amb el que connecta amb ells, no? has d'anar apropant-te avere amb què connectes segons les edats...i amb cada grup, depèn de quin grup et vas posicionant diferent, jo sóc del parer d'anar-los acompanyant i que un dia desaparegui i que siguin autònoms, saps? per tant això que dius de la importància, saps, doncs està dins d'aquest...com tu estaves dient, doncs anar veient tots els factors que hi ha dins de l'aula, no sé Aradia si estaves dient que era important o que nosaltres diguéssim el valor.

**Aradia:** Alguns alumnes diuen que, osigui, valoren les actituds del professorat, que el professorat que han tingut és molt motivador, utilitzen molt el reforç positiu, que creen un ambient a l'aula molt xulo, que els encoratja a seguir, veuen el valor del rol del professor i volia saber què en pensaveu. Com que també ha sortit el tema del multinivell, doncs volia saber desde les dues bandes, professors i alumnes, com heu viscut aquest equilibri, a nivell de personalitats, nivells, adaptabilitat, això que ha anat sortint.

**Maria:** Jo com a alumna valoro molt la fluïdesa i la capacitat d'amotllament de professorat de l'escola. Un dia vas creuada a classe pel que sigui i potser s'havia preparat una partitura de no se'quines coses però aquell dia fas el sol solet i xerres de coses, que no son estrictament de música i això et relaxa, jo això...que no van a toc de pito, aquesta adaptabilitat al conjunt de la classe. Després això que deia l'Aradia de l'actitud positiva, de vegades és un xurru, però et diuen: "prova aquí, ara prova allò, de fer aquests dos compassos..." però aquesta actitud és encoratjadora, perquè si algú et diu coses desagradables i per passar-ho malament, no vinc, ja tinc la renfe. Estaves creuada, surts d'allà contenta i com a mínim el que he fet ho he fet bé i sinó m'han dit que endavant, això descansa l'ànima.

**Aradia:** Apunto una de les coses que has dit per després.

**Pau:** Jo també penso que aquesta flexibilitat és important, no pot voler dir que, jo crec que jugar un paper més menor com si simplement volguéssis ajudar-los i suportar-los per darrera,

això és vàlid i perfecte perquè al final del que es tracta, osigui, al final és una de les, jo crec que es delicat però la diferència que pots marcar és grandiosa, la percepció dels alumnes, el fet de que la classe sigui divertida o no, és un món, som persones i motiva moltíssim el fet de que ens ho passem bé... tampoc ha de ser una mena de circ ni res, però que ens ho passem bé fent música i reforç positiu, **pots aconseguir casos com el que parlàvem abans, gent que passa de no estar motivada a estar-ho molt més i que a classe cadascú tingui el seu lloc fins i tot amb aquells que no tinguin tant de temps.**

**Ferran.** estic molt d'acord amb això que diu en Pau i també ho ha dit la Maria. No tant és que els alumnes estudien cada setmana, sino que el sol fet d'estar a la classe i el sol fet de poder compartir aquella estona ha de servir per generar aprenentatge i si és dins d'un ambient de confort i amable es creen les condicions perquè puguem créixer. Jo sento que...que, sí que l'espai classe és important, és on passen quasi bé tots els aprenentatges. Després n'hi ha alguns que es reforcen a casa i n'hi ha que no, però això és més difícil de controlar.

**Judit:** Sí jo tornant a la part del rol del profe jo diria que a part de tota la part de tota aquesta part d'adaptar seria com que en una classe individual tu vas adaptant el que vols fer mínimament fent el que vols fer però en una classe en grup entren en joc molts més factors i el com ho fas és molt més necessari, has de tenir clar què vols fer i necessites plantejar-te molt més el com. Hi ha més persones, més nivells més actituds i hi ha formes diferents d'aprendre-ho i llavors el rol del profe crec que pot canviar o no, tu pots fer una classe en grup on tu vagis tirant i ells segueixin, no per posar diverses persones juntes en una classe el profe serà molt més...guia que va mediant i tot plegat sino que això t'ho has de proposar perquè passi però en tot cas pot passar més, tirar de les seves opinions seves del feedback i totes aquestes coses que son grans aprenentatges. **A l'hora d'adaptar per mi hi ha dos temes que són importants, tant per quan preparo una classe com quan l'estic fent: Que tots estiguin aprenent sempre** (no vol dir tocant sempre), no com en una individual que seria aprens quan estàs tocant, sino que en una en grup pots estar aprenent escoltant, reflexionant, dient la teva opinió, també son factors que has de tenir en compte i la segona, és **que tots estiguin aprenent tant com puguin**, no, perquè de vegades passa que en algun grup hi ha una persona que tira molt i de vegades intuitivament costa d'adaptar-ho

**Aradia:** Irene, Joan, Cristina, voleu dir alguna cosa respecte això? sino tirem endavant. Veig a en Joan molt pensatiu. Val, sí? doncs segurament podriem estar dues hores parlant de cada cosa, però hauriem de respectar el tempo perquè no us vull robar més temps. Doncs

continuem ara amb els **aspectes musicals i habilitats socials** que els entrevistats pensen que s'han potenciat. A les habilitats musicals pensen que s'ha potenciat la precisió rítmica, l'afinació, sobretot el desenvolupament auditiu, l'escolta activa i la major consciència de les relacions harmòniques i de que el resultat musical que s'aconsegueix és més ric i més complexe. A això li donen molt valor. A nivell d'habilitats socials han sortit moltes coses: el tema de coordinar-se entre els membres del grup, l'aprenentatge entre iguals, d'adquirir seguretat, perquè sempre estàs tocant davant d'algú i això et fa adquirir més seguretat a l'hora de tocar davant dels altres, destaquen el tema dels vincles personals a través de la música. Us llegeixo un fragment: “Aprendre d'un igual que tu i ser model a on igual que tu és una emprementatge per la vida algú com tu pot entendre més perquè no estàs arribant i pot compartir amb tu la manera que ho que ho entès poder explicar una cosa una altra persona ho he anat treballant i al final ara mateix doncs estic en un grup de música vaig de comunicar que per què fem amb l'estructura que toquem aquí mmm on callem on entrem i crec que en el context en grups són habilitats que es treballen”. Després una altra cosa que parla de d'aprendre a fer com una crítica del teu propi sol i dels altres. Llavors en el tema de les habilitats socials si algú vol dir coses sobre les habilitats musicals també amb poden parlar època la deixo com a com a segona perquè s'està acabant el temps... que opineu d'això? d'aquesta cita que us he explicat? per exemple podem partir d'aquí.

**Judit:** És això canvia el context i per tant **comences a desenvolupar uns aprenentatges que en una classe individual, directament no es poden fer perquè estàs tú sol...** difícilment seràs tu el profe. Si juguem a fer veure que esteu entre iguals, llavors sí... I més enllà de tota la part del suport i tot plegat, aquestes habilitats que connecten més amb el lideratge, amb l'aprendre a desenvolupar un esperit més crític i tot plegat és algo que quan tens aquest context de grup sí que pots aprendre i que això en una classe se'm faria bastant difícil d'imaginar, com ho pots desenvolupar?

**Ferran:** Jo crec que això és fonamental. Jo crec que hi ha molta gent que estudia música amb pedagogia de grup, que no entén com es pot estudiar individualment. I és clar, és que guai és anar allà a veure la meua col·lega, estar una estoneta allà, tocar la flauta un ratet. I a part de tot això que has comentat, d'aquest espai que es poden generar aquests diàlegs més d'iguals, diguéssim amb una horitzontalitat molt més potent. També una cosa que deia la Judit abans o la Cristina, que crees unes dinàmiques i generes una autonomia. **Tu, el professor poses unes pautes de funcionament i llavors el propi grup en genera una singularitat o una identitat**

**pròpia de cada grup. Llavors allò funciona sol i agafa unes sinèrgies pròpies dels membres del grup que són úniques** i que es creen progressivament per part dels alumnes. Jo sóc la mateixa, però actuo una mica diferent perquè els alumnes em condicionen. Per tant, el component humà és molt important i el component del grup és molt important. He començat dient una cosa i que volia seguir, però m'he oblidat de com he començat...

**Aradia:** Que és fonamental i que hi ha gent que no entén aprendre un instrument...

**Ferran:** No, no. Ja sé per on volia anar. **El fet que un adult i un infant estiguin sols hauria de començar a ser una cosa que no pogués ser** pel rol d'autoritat. I... en quin lloc hi ha un adult i un infant sols en una aula tancada sense finestres? Si fins i tot ens hauríem de replantejar si és legal en el món en què vivim.

**Aradia:** Ho ha dit abans la Judit ho ha apuntat també.

**Ferran:** Però és que...

**Aradia:** Sí, si està súper bé que surti dues vegades... Alguna cosa sobre les habilitats musicals o socials que hagueu viscut? Per exemple, hi ha una persona... Si no digueu res, passaré al tema de les dificultats, perquè és veritat que la majoria ha sigut molt positiu. La majoria dels alumnes i no recorden masses dificultats pel fet de fer classe en grup, dificultats en l'aprenentatge. Però és veritat que cinc de les vuit persones que han fet l'entrevista ara són adults joves com en Pau, que van aprendre quan eren nens. 8 anys, 9, 10, 11 o 12 anys. Llavors potser és més difícil de recordar les coses més que amb les persones que han après d'adults. En alguna de les reunions amb persones més grans m'han dit més coses sobre les dificultats. Per exemple, el tema del feeling amb els companys, el tema de les diferències sobre el llenguatge musical depenent del grup, fins i tot algun conflicte entre companys i companyes... que algú li ha passat que no s'ha sentit còmode durant un temps. No és la majoria, però a alguns els ha passat. Llavors sí. Si voleu afegir alguna cosa més sobre el punt anterior, endavant. I si no passarem a parlar sobre el tema de les dificultats. Amb quines us heu trobat com a professors? Podem contrastar-les amb aquestes poquetes que han sortit també amb els alumnes? Per exemple: Una persona diu que en els últims cursos que ella va anar a classe, la gent faltava molt perquè és aquella edat de fer la selectivitat i que notava que inclús en un grup molt reduït, el procés d'aprenentatge, doncs es ralentitza. Volia contrastar aquest tipus de dificultats. He dit moltes coses una mica desendreçades. Perdoneu... Què us sembla també del tema de les habilitats socials i musicals?



**Maria:** Si hi ha una paraula, que ho deies a aquella frase, que havia dit algú, que és una mica l'empatia, o sigui, si estàs amb gent igual que tu, hi ha un punt d'empatia que saps que aquella persona si t'explica que aquesta setmana ha tingut els fills malalts i no sé què, i també un adult que ha tingut fills, la puc entendre i puc posar-me a la seva pell. I dius Ostres, pobre quina setmana! I encara sort que ha vingut. I això jo penso que és molt important. I després una part social, que és que no té res a veure, que és la part de socialització. Vas allà un ambient distès, un ambient on tothom hi va. L'alumnat hi anem perquè volem i perquè ens agrada. Això dóna un ambient molt positiu, molta energia. I és que a vegades, mentre vas muntant la flauta o en algun moment et ve una ocurrència, la dius. Hi ha coses que no tenen res a veure amb la música, però que es donen aquest ambient distès i aquest bon ambient. I això jo penso que és molt, és primordial. Si anessis a una acadèmia en plan tipus militar, arribes, toques i te'n vas. No, no, no cal. I és positivitat. Perquè per mi anar a classes de música té aquest component social d'interacció amb altres éssers, que el punt comú és tocar un instrument.

**Aradia:** Gràcies.

**Irene:** Hola! Jo volia dir que sí, que estic d'acord amb la Maria, que això és el que trobo a l'escola de música i a més a més és el que jo estava buscant de venir de molts anys de jove fent classe amb un sol professor amb una experiència absolutament negativa. Llavors, doncs, aquí he trobat el que estava buscant compartir amb iguals. I ja està. I és això el que fa que, d'acord amb la Maria totalment que em trobo, el que necessito és un lloc on...ric molt, m'ho passo molt bé i és com terapèutic. Li vaig dir a la Aradia que és terapèutic. Per mi és terapèutic.

**Aradia:** M'agrada molt que digueu coses bones i potser és estrany, però m'agradaria acabar amb el tema de les dificultats, perquè és veritat que tot ha sigut molt en positiu, perquè jo estic buscant amb els objectius a què li donem valor, però alhora també m'agradaria que sorgissin, ni que sigui uns minuts sobre les dificultats: Ostres, doncs mira, això és una dificultat i és un punt que hem d'estar més atents o podem investigar com millorar pel futur.

Ho dic perquè han sortit moltes coses del tema de la motivació socialització, molts musicals en les entrevistes i d'això una mica menys. Llavors, jo ara condueixo això cap allà perquè veig que ja he contrastat molt les coses bones, crec. Ara a veure què penseu sobre les dificultats o n'hi ha alguna que no hagi sortit que els professors o ara les alumnes pensant trobeu que és una dificultat. És l'última pregunta.

**Maria:** Les dificultats que jo trobo són molt, molt individuals, molt meves. Diguem-ho així no pel fet d'estar en grup o no, sinó que és una mancança d'una base musical que no vaig tenir de petita. És quan s'aprenen millor les coses i et queden perquè ets com una esponja i comences a aprendre un llenguatge per tu desconegut. Quan ets adult costa molt més. I per mi això és una part de la dificultat. Però bé, vaig seguint i vaig fent concerts i l'altre és que jo em creuo que són les audicions en públic on m'ho passo francament fatal, però fatal. I això no ho sé. És una tanca que veig infranquejable. No sé si algun dia ho faré, però aquell dia espero que la Renfe vagi malament, que em caigui un llamp que tingui una fuga a casa per no tenir una bona excusa per no anar. I són dificultats molt individuals, no pel fet de tocar en grup, sinó perquè en general, si em fessin tocar individual...

**Aradia:** En general, les persones se senten més acompanyades en les audicions perquè justament han de tocar amb una altra persona. Llavors, si ho afegeixo a la de dificultats individuals, què has dit, val? Alguna cosa més?

**Cristina:** Jo alguna dificultat que m'he trobat és el que deies tu de linkar o mirar d'estar bé amb l'altre company o del grup. Això sí que m'he trobat. De cop i volta un alumne es sentia malament amb aquell grup perquè ell sentia que li estaven fent una mica de boicot i així. Sort que també ho va arribar a verbalitzar. I jo també veia coses. Llavors anava preguntant a la família a veure com es sentia tal i qual. Fins que al final, un dia a la família em van dir : sí, és que no està sent fàcil pel tema de companys. Hi ha algun moment que ell no se sent ben acompanyat per la resta? Al contrari, és com que està allà. Vaig tenir la gran sort que una setmana aquesta persona que tenia aquesta dificultat no va venir i vaig poder parlar amb els altres dos directament. Vaig obrir el debat i va ser com... crec que és difícil pel professor. Creieu que és difícil pel professor mediar en aquestes situacions? Us ha passat molt?

**Ferran:** Poc... però la realitat és que **la gestió del grup pot ser una dificultat i que no existeix en una classe individual.** És obvi, és inherent al grup. Hi ha conflictes que o hi ha excessos d'energia o hi ha dispersió o no sé què. La gestió del grup és algo que s'ha de treballar i que hem d'aprendre i que i que en realitat tenim grups molt petits, o sigui que tenim alumnes. Estem parlant de classe, de grup, d'instrument i que la majoria de les escoles és fins a quatre alumnes que en grups de quatre, poquíssims, que res a veure amb una classe de 25 de primària. M'enteneu? Vull dir que estem posant un títol de diversitat i diversió i gestió del grup de quatre aquí. Si aquí dins hi hagués un profe de primària, diria... Però sí que és veritat que diferent de la individual històrica, no? Això vol dir que el professorat... **Jo crec que una dificultat que jo no posaria com a dificultat, però hi hauria algú que sí, que és que el**

professorat s'ha de formar amb altres disciplines, no només amb la pròpiament musical. Diguéssim que tu has de tenir eines de gestió del grup, eines dinàmiques i de funcionaments grupals. Has de tenir uns coneixements musicals una mica més amplis perquè amb un grup classe pot arribar a fer alguns aspectes molt diferents que pugui fer individualment per fer el repertori de tota la vida i permet obrir molt més el concepte harmònic, melòdic, forma, estructura, textures i crec que també requereix tenir coneixements musicals. Aquest aspecte, però sobretot aquesta part. I això per a mi no és una dificultat, sinó una riquesa, que vol dir que el professorat s'ha de formar més.

**Judit:** Com a dificultats jo també diria... no tant. La gestió dels diferents nivells, sinó de les diferents motivacions o ritmes. Respecte al propi aprenentatge, no tant com sigui, lent o no, sinó d'implicació. I tot això especialment amb joves i adults, no? Quan hi ha grups de gent que vol tirar moltíssim i altres que s'ho pren amb més calma. De vegades això a mi personalment és el que em costa més adaptar el nivell. Tu fes algo més difícil i tu més fàcil. No hi ha més. Però això és un punt més complex. També diria que de vegades, el factor temps. Per sort, en moltes escoles amb les classes de grup no passen per reduir gaire el temps i passes a tenir més temps amb més alumnes. Però crec que és molt imprescindible. Que siguin classes una mica més llargues. I també de vegades és una dificultat pròpia per mi, perquè comencem a jugar en el moment en que tu canvies el rol i ja no només ets guia i ells et segueixen. Això necessita més temps. I de vegades en tenim poc. I no sé, jo ho comparo de vegades amb l'educació general i tot plegat que fan coses espectaculars, però tenen molta estona amb els alumnes i nosaltres en tenim poca. I per últim, així molt ràpid. També diria que de vegades, i lligant una mica amb la part musical de l'anterior pregunta, és veritat que de vegades, amb la classe en grup se'ns obren moltes oportunitats de treballar més l'escolta de fer coses més complexes i tot plegat. Però de vegades, si no ens hi fixem molt, crec que també caiem en certes coses una mica més específiques o més tècniques, més de lectura, més tot això que de vegades si no... O sigui, no dic que no es pugui treballar, però si no vigilem, de vegades poden arribar a quedar una mica menys prioritàries, i crec que és important que els profes també siguem ambiciosos en aquest sentit. I això.

**Joan:** Jo crec que és una, vull dir que de dificultats n'hi ha moltes, i... és que n'hi ha moltes. És obvi que no és un sistema perfecte i que aquí no hi ha totes les respostes. I no hem dit totes les coses bones, que són moltes, i que segurament sobrepassen les de l'altre sistema. Però és evident que hi ha moltes coses que queden coixes degut a aquest fet. Llavors jo anava a dir la

mateixa que tu, Judit, la primera com la més òbvia. On jo veig que tothom, més o menys es troba amb la mateixa dificultat que ja arriba a un punt allà on hi ha un estancament de nivell o una diferència més gran i on generalment, en la meva experiència una de les coses que he estat és que allà hi ha una davallada d'alumnes. Sempre hi ha un terratrèmol allà al mig. I això és evident que s'ha de treballar. Jo crec que és normal que passi aquesta piràmide com comences amb molts i mica en mica. I segurament passava abans també. Però sigui com sigui, és on hi ha d'haver més atenció. Per part de les escoles. Penso.

**Ferran:** Que la dificultat de la diversitat, de la gestió de la diversitat a vegades també passa a nivell estructural. És a dir, si tinguéssim molts, molts alumnes de cada instrument i tinguéssim molts, molts grups, seria segurament molt més fàcil anar equilibrant els grups. És a dir, Joan, jo veig el que explicaves és que de grups de malets és que n'hi havia poquíssims. No podies mesclar els alumnes, tu tenies els que tenies i ja està. No hi ha un ideal... Si tu tens molts grups o diversos grups d'aquells nivells, els pots anar mesclant i pots anar reequilibrant els grups. Perquè per això, perquè la diversitat sigui menys, diguéssim, perquè és veritat que amb un grup amb molta diversitat és més complex, però això és una dificultat del sistema, ja que tenim escoles petites en general, però més que l'experiència, Mataró és una escola molt grossa, però tampoc hi ha tants grups de cada instrument. Tenim molts instruments, per tant, sí que tenim molts alumnes d'instrument, però els grups de flauta de B2 de nens tampoc n'hi ha tants.

**Aradia:** Això ens passa perquè és un aprenentatge molt específic i molt, molt especialista. En realitat, molts instruments diferents. Vull dir, clar, ens ajuntem per instruments diferents, perquè l'escola té instruments diferents. Bé, ara estic fent allò que no he de fer. Alguna cosa més? No ho he fet en tota l'estona.

**Ferran:** Molt bé aprovada!

**Cristina:** Justament fem un experiment L'experiment d'això que estàs dient, Ferran, perquè porto un grup de tres des de fa sis anys. És molt bèstia. Estan arribant ja a l'adolescència i han fet tot un recorregut amb mi, que és com... per favor marxeu ja. Però ara, per sort, també se m'està compensant amb algú que és més gran que el que dèiem, que com que ell va fent i és igual, està en aquest curs, perquè és que de fet tots podran gaudir-ne. Llavors el que farà és què faig? He tingut la gran sort que això m'ho estic manegant jo, així que m'està sortint de la samarreta, que els adjuntaré perquè tinc una estona d'hora i mitja. Llavors els he dit: que sapiguen que serà un grup flexible, llavors potser els aniré canviant o en algun moment

agafaré i diré: doncs mira, avui aquest últim quart d'hora em quedo només amb tu. Saps? Bé, ja us explicaré l'experiència. M'ho estic inventant. Però és el que dèiem que totes aquestes dificultats que van sortint en el grup també està bé, que després els hi va girant. Saps? I jo què sé quan portes molt de temps convivint amb algú. A lo millor també va bé anar veient altres coses, no?

**Aradia:** Sí, i nous formats, oi? Hi ha alguna cosa que vulgueu afegir en relació a les dificultats o en algun altre tema que creieu que seria interessant en un futur per parlar-ne o investigar?

**Cristina:** Per acabar, que parlàvem del tema organitzatiu, ara m'ha vingut clar això que estava dient. Jo he pogut mantenir aquest grup perquè tothom s'ha avingut i treballaven tots alhora i han dit Ai, que bé, que maco! Fem el possible perquè aquest horari ens caigui bé. El tema horaris també és un altre handicap, és a dir, tu vols mantenir aquell grup i a lo millor et toca que si o si l'has de desfer perquè no hi ha manera de combinar-los. Bé, ja està. Ara sí que em callo. Jo ja està.

**Joan:** Perdona, ja haig de marxar, que tinc una altra reunió.

**Aradia:** Moltes gràcies Joan.

**Ferran:** Gràcies adéu, Joan.

**Aradia:** Sí. jo no tinc una reunió, però he d'anar a buscar el meu fill, però sí que m'agradaria aquesta última pregunta que no m'agrada deixar coses a mitges. Si teniu algun altre tema de titular per apuntar o alguna cosa en relació a les dificultats, la podeu dir?

**Ferran:** Una cosa que he dit abans. L'única dificultat és que segurament t'has de crear molt material que no existeix perquè hi ha molt material editat i cada cop hi ha més material editat de pedagogia de grup i alhora els grups que tenim tots són diferents. Per tant, has de mirar el material i readaptar el material que hi ha. Per tant, requereix d'una tasca d'adaptar. Si poguéssim dir que és una dificultat, però vull dir que és una inversió de temps.

**Judit:** Jo molt ràpid, per un tema que potser alguns no hi esteu d'acord, però que crec que és guai, que durant molts anys ho hem estat dient tota la part bona de pedagogia de grup, d'aquest canvi de model que democratitzar l'accés a la música, que tothom toqui. I tot això ens ho creiem moltíssim i és increïble. Però crec que també ara estem en un moment en què, com a mínim a l'escola on jo treballo i suposo que a les altres també ens estem posant una mica davant del mirall de que s'ha perdut també i de dir doncs hi ha certes coses musicals on s'ha perdut una mica i hi ha certes coses on no hem arribat. O el fet de fer una mica més lúdic potser fa que haguem fet una mica de pèndol i hem passat una miqueta a l'altra a l'altra banda.

Jo crec que és súper natural que quan hi ha canvis. Doncs bé, **hi ha d'haver una revisió constant**. I crec que és guai que ara que ja hem validat això que hem vist que aquest és el camí i que i que per aquí és on hem d'anar. O sigui, en cap cas estic dient com dir “cuidao” que això no és bo. Doncs això que deia abans la part de seguir posant-nos ambiciosos i veure com podem anar llimant i tenir una mica de tot el que és difícil, però bé, crec que és un repte.

**Ferran:** Sí. Et refereixes a si hi ha persones que destaquen de poder-les acompanyar i donar un acompanyament singular?

**Judit:** No només això, crec que en general també, o sigui... bé, no ho sé. Per exemple. Nosaltres crec que ara, com a escola, ens ha passat que estem dient hòstia, els alumnes llegeixen molt poc fins que són grans, no? O de vegades... doncs tècnicament no hi posem tanta atenció perquè posem més atenció a allò altre i veiem que diem ostres, aquesta gent que ja porta 5 o 6 anys amb nosaltres ens agradaria que toquessin una mica més? I crec que això és fantàstic perquè els diem o sigui, els hem obert unes oportunitats que abans no tindrien i que tenen un valor increïble, però que si a part de fer això, podem aconseguir també que tinguin lo altre, doncs per mi seria brutal.

**Aradia:** Ara faig allò que no he de fer. Crec que hi ha molts factors que intervenen en això. Els nens i nenes cada vegada llegeixen pitjor en general, no? A l'escola de música i a tot arreu. Cada vegada la gent estudia menys, en general, no? Penso que és un repte molt gran investigar sobre això, perquè hi ha moltes variables i és interessantíssim i ho comparteixo al màxim que ara ens hauríem de centrar també en veure com les dificultats o els reptes per continuar millorant. Tot i així, no tothom i no a tot arreu... Catalunya és molt gran i el món més... Hi ha gent que no creu que sigui el camí i no estan tant convençuts com en aquest grup. Estem dient això que som persones que sí que ho estem fent. Saps què vull dir, Judit? escolteu... és que em mataran. Vull dir és que jo em vull quedar aquí dues hores, però és que no puc seguir. Si considereu que voleu compartir alguna dificultat més o quelcom més m'ho podeu fer arribar i estaré encantada de rebre les vostres aportacions. Moltes gràcies a tothom per formar part d'aquest grup!