

9. ANÀLISI DE LES OBSERVACIONS

El capítol corresponent a l'anàlisi de les observacions de classes està organitzat a l'entorn de tres grans apartats:

1. L'anàlisi d'elements dels contextos escolars on es van fer les observacions.
2. L'anàlisi de l'organització de les sessions en relació a qüestions relatives a la seva programació.
3. L'anàlisi del desenvolupament de les sessions en funció dels principis essencials del model didàctic.

El contingut del primer apartat es va orientar a aportar la informació necessària per poder ubicar els contextos on es va dur a terme l'enregistrament de classes de música. S'hi van recollir fonamentalment dades relatives als centres educatius, a les programacions i a les dotacions relacionades amb l'àrea de música. També s'hi van incloure unes breus dades en relació al perfil professional de cadascuna de les especialistes i algunes característiques de cada grup classe, especialment referides a la seva vinculació amb la música.

Els altres dos subcapítols corresponen a l'anàlisi de les observacions pròpiament dita, tant de qüestions generals relacionades amb el desenvolupament de les sessions, com de l'aplicació del model didàctic per part de cadascuna de les mestres.

En segon lloc, doncs, es presenta l'anàlisi d'aspectes organitzatius relacionats amb les sessions enregistrades. Es va parar una atenció especial a la seqüència de les activitats al llarg de cada una de les sessions i com hi estaven representats els blocs de programació. Un apartat particularment important es va dedicar a la delimitació i a la caracterització de les activitats observades, sobre la base de les quals es va desenvolupar la posterior anàlisi de l'actuació docent.

En el tercer subcapítol s'aborda l'anàlisi de l'aplicació del model didàctic. Es va organitzar sistemàticament a partir de les directrius essencials de la proposta didàctica, que van ser prèviament concretades en forma de deu principis bàsics, els quals van actuar com a paràmetres observacionals. L'anàlisi va comportar diferents enfocaments per a les successives elaboracions de les dades, realitzades prioritàriament sota una perspectiva qualitativa, tot i que es van sotmetre també a un tractament quantitatiu.

9.1 Anàlisi dels contextos

Una vegada realitzat el contacte amb les mestres especialistes⁵¹, i després que es comptés amb l'acceptació dels centres per dur a terme les observacions de classes, es va procedir a sistematitzar algunes dades considerades necessàries per a la contextualització de cadascun dels casos d'estudi. Per fer-ho, es va seleccionar la informació indispensable per presentar un marc de referència, però sense pretendre oferir-ne un estudi exhaustiu.

Per tal d'assegurar la confidencialitat de les dades i de les conclusions que es podrien extreure de les observacions realitzades, els centres es van referenciar mitjançant les cinc primeres lletres de l'alfabet. Aquesta mateixa inicial es va utilitzar, en ocasions, per fer referència a les mestres especialistes.

A més de les dades referides al tractament de l'àrea de música en cada un dels centres, va semblar oportú donar algunes dades relatives a la seva ubicació així com a la trajectòria acadèmica i professional de les especialistes: algunes d'aquestes dades ja havien estat tingudes en compte com a variables a l'hora d'efectuar el mostreig, mentre que d'altres es van obtenir i elaborar després de contactar amb les mestres i els centres que van acceptar participar en la investigació.

⁵¹ Donat que, per atzar del mostreig, les cinc persones que van acceptar de participar en la recerca són dones, en aquest capítol totes les referències seran fetes en el gènere femení.

Es va decidir donar un format a la presentació de les dades que permetés identificar fàcilment cadascun dels casos i comparar-ne algunes característiques. Així doncs, es van elaborar unes taules amb cinc columnes -una per cada centre o especialista-, que oferien de manera succinta la informació bàsica per al coneixement del context.

Les dades que es van tenir en compte en relació als contextos escolars, així com la seva posterior anàlisi i discussió es van agrupar a l'entorn de cinc grans apartats:

1. característiques dels centres
2. equipaments disponibles per a la docència de la música
3. dades sobre les especialistes
4. programacions de l'àrea de música
5. característiques dels grups classe en relació a l'àrea de música

De cadascun d'ells, es van presentar només les dades que es van considerar rellevants en el marc d'aquest treball d'investigació, mentre que es van desestimar altres informacions, com podien ser, per exemple, les relatives als equipaments del centre educatiu o a l'orientació metodològica del mestre tutor de cada grup classe observat, en considerar que no eren significatives per a la comprensió del treball de música que es duia a terme a cada aula.

Dins dels subapartats que integren l'anàlisi del contextos, es van presentar en primer lloc les dades obtingudes i, tot seguit, les interpretacions que se'n podien extreure.

9.1.1 Dades i resultats referents als centres

9.1.1.1 Ubicació i context socioeconòmic

Les dades relatives als centres, en relació la seva ubicació geogràfica i, des d'una perspectiva molt general, a l'extracció social de l'alumnat⁵², són les següents:

QUADRE 9-1 Ubicació dels centres

A	B	C	D	E
Barcelonès	Vallès Occidental	Anoia	Vallès Occidental	Baix Llobregat
Medi urbà, gran ciutat: casc antic.	Medi urbà: zona centre	Medi urbà: zona centre	Medi urbà: penfèria	Medi urbà: zona centre
Nivell mig-baix	Nivell mig-alt	Nivell mig-alt	Nivell mig-baix	Nivell mig-baix

⁵² Informació facilitada per cadascuna de les especialistes.

Cal destacar la homogeneïtat en el fet que tots els centres es trobaven en poblacions d'un nombre elevat d'habitants i gairebé tots a l'Àrea Metropolitana de Barcelona. No va resultar seleccionat cap centre ubicat en el medi rural o, si més no, en alguna població petita.

La situació geogràfica, en canvi, va resultar ser força diversificada i reflectia, en certa mesura, l'origen de l'alumnat de la UAB, el qual procedeix en gran nombre de Barcelona i les comarques circumdants, i d'algunes més allunyades com ara el Bages i l'Anoia.

9.1.1.2 Tipus d'escola

Els centres convidats a participar a l'estudi responien a les següents característiques:

QUADRE 9-2 Tipus d'escola

A	B	C	D	E
Privada conc.	Privada conc.	Privada conc.	Pública	Privada conc.
Tres línies	Dues línies	Una línia	Una línia	Una línia

En la mostra resultant, destacava l'alt nombre de centres privats concertats mentre que només un era centre públic. Aquesta dada estava condicionada pel fet que el requisit que l'especialista hagués treballat un mínim de tres anys va restringir les opcions de contactar amb mestres treballant en centres públics, degut al sistema de provisió de places i a la inestabilitat que aquest sol ocasionar en els primers anys de servei.

9.1.1.3 Trets essencials dels projectes educatius

Les dades relatives a la línia pedagògica dels centres es van obtenir de diverses fonts:

- Opuscle de presentació editat per a les famílies interessades en conèixer els centres (centres A, C i E).
- Document anomenat " Marc teòric del Projecte curricular" (centre D).
- Informació oral aportada per la mestra especialista, i breu entrevista amb la direcció del centre durant la qual es va poder consultar el document on s'explicita la línia pedagògica del centre, del qual, però, no va ser possible obtenir-ne cap còpia (centre B).

En relació a les línies mestres del projecte pedagògic, i malgrat que el grau d'explicitació variava substancialment en els diversos documents, la informació obtinguda no va permetre apreciar diferències significatives entre els centres, excepte en el fet que 3 escoles són confessionals d'orientació cristiana (A, B i E) mentre que la resta no són confessionals (C i D). Tots els centres

es presenten com a “ escola catalana”, tant en relació amb l'ús del català com a llengua vehicular com en l'arrelament a la cultura catalana. En el projecte educatiu, es dóna una gran importància a l'educació en valors: convivència, tolerància, respecte, diàleg, per exemple, eren termes que apareixien (o van ser citats en l'entrevista) en tots els casos. Quant a l'opció metodològica, 3 centres manifesten clarament la seva opció per oferir un ensenyament actiu, que potencii en els infants el desenvolupament de capacitats que els permetin “ aprendre a aprendre”, mentre que no apareix cap referència a aquest tema en el fulletó de presentació dels centres A i E.

En relació a l'àrea de música, i en funció de les fonts d'informació, es van obtenir dades molt diverses quant al grau de concreció.

Al centre D, el qual va aportar el document més extens en relació a la orientació de l'àrea artística als cicles mig i superior, les línies mestres d'aquesta són les següents:

En l'àrea d'Educació Artística hi ha inclosos dos llenguatges diferents per a l'expressió o representació (llenguatge visual-plàstic i llenguatge musical) mitjançant els quals s'aprehenen, expressen i comuniquen aspectes de la realitat que el nen i la nena observa o sent al seu interior.

L'àrea artística ha de desenvolupar les capacitats bàsiques per a la realització de dos processos: la percepció i interpretació de representacions plàstiques i musicals i l'expressió de sentiments i idees a través d'aquests mateixos mitjans, Això significa que cal dotar l'alumne de recursos variats que li permetin ampliar la seva capacitat expressiva en l'elaboració de representacions pròpies, adaptant-se alhora a diferents situacions i finalitats.

Per desenvolupar la comprensió del llenguatge artístic, s'han de posar en joc estratègies que permetin interpretar, valorar i relacionar la informació que es transmet mitjançant els llenguatges musical i plàstic, en la vida quotidiana i en representacions artístiques de diferents èpoques.

És important que l'alumne sàpiga descobrir valors de bellesa tant en els objectes, espais i sons de la realitat quotidiana com en l'obra d'art i que, alhora, comenci a apreciar l'art (incloent-hi els gèneres convencionals i les manifestacions artístiques en les quals s'integren els diferents llenguatges). Per mitjà de la percepció i interpretació de representacions artístiques, l'alumne ha de veure com s'utilitzen regles i elements d'acord amb un codi convencional, que va variant en els diferents moments de la història, i el significat de les obres artístiques en les diferents èpoques.

Educar per a l'expressió no significa que l'alumne utilitzi solament l'espontaneïtat per a l'elaboració expressiva, sinó que, a part d'aquesta espontaneïtat, utilitzi les estratègies que ha descobert en altres obres per donar més capacitat expressiva a les realitzacions pròpies.

A l'escola C, el fulletó de presentació de la línia pedagògica del centre es refereix a l'Educació musical en el capítol sobre la introducció a l'ús i el coneixement dels diferents llenguatges (on s'inclouen els llenguatges verbal, plàstic, corporal, musical i matemàtic).

La referència al llenguatge musical es fa en aquests termes:

L'objectiu d'aquesta àrea dins la nostra Escola va encaminat a desvetllar i estimular la sensibilitat de l'alumne, aportant-li nous coneixements que li despertin des del primer moment, el plaer d'escoltar música, fer-ne, gaudir-ne i a partir d'aquí introduir-lo en els aspectes més estructurals i abstractes d'aquesta disciplina.

El document afegeix també informació relativa a l'aula de música, en l'apartat destinat a la presentació dels " Serveis escolars" :

L'aula de música és l'espai a disposició del mestre especialista. És bo disposar d'una aula ben dotada com és aquesta, per poder-hi realitzar treballs que requereixen un espai ampli (moviment, dansa, ...) o bé altres de més específics amb diferents instruments (xilofons, metal·lòfons, timbals, claus, caixes xineses, piano, flautes, guitarra...)

La referència a l'educació musical i/o artística en els altres centres dels quals es disposava d'informació escrita era, en canvi, summament escueta.

- l'escola A cita, en l'apartat d'instal·lacions, que disposa de " sala de música i psicomotricitat"
- l'escola E inclou la referència a l'àrea en l'apartat titulat " Projecte lingüístic", amb la frase " Educació musical a partir dels 3 anys" .

9.12 Dades i resultats referents als equipaments disponibles per a la docència de la música

El quadre següent mostra les dotacions que es disposava a cada centre per impartir les classes de música:

QUADRE 9-3 Equipaments

A	B	C	D	E
ESPAI				
Aula de música	-	Aula de música	Aula de música	-
Entorn sonor: molt deficient	Entorn sonor: adequat	Entorn sonor: adequat	Entorn sonor: adequat	Entorn sonor: deficient
MATERIAL				
Instr. percussió	Instr. percussió (difícil accés)	Instr. percussió	Instr. percussió	-
Piano i guitarra	-	Piano	Teclat	
Equip audio fix (CD)	Equip audio portàtil (CD)	Equip audio fix (CD)	Equip audio fix (CD)	Equip audio portàtil (cassette)
Vídeo i projector de diapositives	-	-	-	-
Cds, K7s, llibres	-	Cds, K7s, llibres	Cds, K7s, llibres	-
Pòsters, làmines,..	-	Pòsters, làmines,..	Pòsters, làmines,..	-
Plafons de suro	Plafó per l'àrea, a l'aula habitual.	Plafons de suro	Plafons de suro	-
Pissarra pautada	Pissarra sense pauta	Pissarra pautada	Pissarra pautada	Pissarra sense pauta

La primera constatació que es despenia d'aquestes dades era l'estreta relació entre el fet de disposar d'un espai específic per realitzar les classes i les dotacions de material. Al marge de la disponibilitat d'un espai lliure de mobiliari, necessari per poder realitzar activitats basades en el moviment, s'observava com variava la possibilitat de gaudir de bons equips de so per a les audicions, disposar d'instrumental (de percussió) i que aquest fos de fàcil accessibilitat, així com tenir o no algun instrument harmònic i una pissarra pautada.

Destacava especialment el contrast en la dotació per a la realització de les classes de música entre el centre A i el centre E, mentre que les diferències eren menors entre els altres centres. Al centre B, malgrat que tampoc no es disposava d'aula pròpia, hi havia millors condicions quant a alguns aspectes, com ara la qualitat de l'equip de so o la possibilitat que la música tingués un espai propi en la distribució de plafons a l'aula.

9.13 Dades i resultats referents a les especialistes

El quadre que segueix permet apreciar algunes característiques de cadascuna de les mestres especialistes en relació a la seva formació en música, així com d'altres relatives a la seva incorporació en aquest centre educatiu:

QUADRE 9-4 Perfil de les mestres especialistes

A	B	C	D	E
SOBRE LA FORMACIÓ ACADÈMICA				
3 ^a promoció	3 ^a promoció	4 ^a promoció	2 ^a promoció	2 ^a promoció
Amb exp. docent	Sense exp. docent	Amb exp. docent (Llic. pedagogia)	Sense exp. docent	Amb exp. docent
Estudis ms. previs: nivell superior	Estudis ms. previs: nivell mig	Estudis ms. previs: nivell elemental	Estudis ms. previs: nivell mig	Estudis ms. previs: nivell elemental
Est. mus. actuals : Grau superior	Est. mus. actuals: Grau mig	Est. mus. actuals: Grau elemental	Est. mus. actuals: Grau mig	Est. mus. actuals: Grau mig
RELACIÓ AMB EL CENTRE DOCENT				
Des del 1996-97	Des del 1996-97	Des del 1996-97	Des del 1996-97	Des del 1997-98
Sempre com a especialista.	Sempre com a especialista	Un curs com a directora (96-97)	Sempre com a especialista	Sempre com a especialista
Jomada completa	Jomada completa	Mitja jornada	Jomada completa	Jomada completa

La dada relativa al fet de tenir una experiència docent prèvia als estudis de la Diplomatura havia estat un dels factors tinguts en compte en fer la selecció dels casos.

En relació a la formació musical, destacava l'alt nivell assolit en quatre dels casos, que havien obtingut una titulació de Conservatori, corresponent a un nivell professional (Grau mig) o Superior (homologat a una llicenciatura). Només una mestra estava en possessió d'una titulació de Grau elemental, nivell considerat, però, del tot suficient en tant que assegura una sòlida formació en Llenguatge musical i una preparació acceptable en la pràctica instrumental (3 o 4 cursos segons l'especialitat).

9.14 La música en el PCC

Per aprofundir en el coneixement respecte de l'orientació de l'àrea de música en cadascun dels centres educatius, es van tenir en compte dos tipus d'informacions: la programació i la dedicació horària que es disposava per desenvolupar-la.

Les dades relatives a la programació de l'àrea (PCC) van permetre obtenir una visió general de les adaptacions curriculars que cada especialista havia fet del Disseny curricular base. En particular, interessava conèixer els objectius i els continguts del Cicle mitjà i del 1r curs del cicle, per tal de poder ubicar en un context més ampli les sessions que s'observarien.

També les dades relatives a la dedicació horària a l'àrea, el valor de les quals podia condicionar decisivament les possibilitats de desenvolupament de cada programació, es perfilaven com a necessàries per a la contextualització. En recollir-les, es va considerar l'interès d'incloure també l'Etapa Infantil ja que, a tots els centres, les especialistes hi impartien la classe de música la qual cosa implicava que, en iniciar Primària, es pogués plantejar el treball sobre unes bases mínimes ja assolides.

L'organització de l'àrea de música variava considerablement d'un centre a l'altre quant a la dedicació horària, mentre que era molt més homogènia quant a la programació.

9.14.1 Programació del cicle

Es va demanar a totes les mestres especialistes si era possible facilitar una còpia de la programació del Cicle mitjà, que permetés ubicar les 3 sessions observades en el context de la programació general. La petició va ser acceptada de bon grat, si bé finalment la documentació obtinguda va ser diversa, en funció dels diferents graus d'elaboració de les programacions i de les modalitats en la presentació de cadascuna d'elles.

El quadre següent recull els blocs de programació i la seva denominació, tal com apareixien en la programació de cada mestra:

QUADRE 9-5 Organització del blocs de programació a cada centre

A	B	C	D	E
Cançó i veu	Cançó	Cançó i veu	Cançó-veu	Cançó/veu
Oïda	Oïda	Ed. de l'oïda	Ed. de l'oïda	Llenguatge musical
Llenguatge musical	Llenguatge musical	Lectura i escriptura	Llenguatge musical	
Moviment i dansa	Música i moviment	Moviment i dansa	Ritme, mov i dansa	-
Audició	Audició	Audició	Audició	Audició

En relació a l'organització, va poder observar-se una gran coincidència entre tots els centres, a més d'una gran proximitat amb el model publicat en el *Currículum per a l'Educació Primària* (1992).

Només el centre E s'allunyava lleugerament de la proposta del Departament d'Ensenyament, i englobava els continguts de 2 apartats sota la denominació de *Llenguatge musical*. També en aquest centre, no apareixia cap referència al treball basat en la relació música i moviment, mentre que l'aprenentatge de danses rebia un tractament diferenciat i l'especialista no el considerava inclòs en l'àrea de música.

En cap de les programacions no apareixia cap referència a l'aprenentatge de la flauta dolça. L'única especialista que l'havia programat per a aquest nivell -el centre A- seguia fidelment les propostes d'un llibre per a l'aprenentatge de l'instrument i, en conseqüència, no incloïa cap referència específica a la programació del curs. En els altres centres que s'ensenyava a tocar la flauta (B i D), aquesta no s'introduïa fins al Cicle superior.

9.1.4.2 Objectius per al Cicle mitjà

Els objectius referencials de cicle van constituir un dels elements bàsics per situar el marc en el qual es desenvolupaven les activitats observades.

En 3 de les programacions (centres A, B i E), els objectius referencials estaven elaborats en funció de cadascun dels blocs de continguts previstos, mentre que al centre D el format escollit no diferenciava, d'una manera tan clara, els objectius per a cadascun dels blocs; en aquest darrer centre, a més, s'havien elaborat uns objectius generals de cicle. La documentació relativa a la programació del centre C, en canvi, no incloïa objectius de cicle.

Tot i aquestes diferències, i per tal de poder tenir dades fàcilment correlacionables, es van elaborar uns quadres on es presentaven els objectius per centre i bloc de contingut. En el cas del centre on s'havia optat per un format més integrat (D), es va fer una segmentació dels objectius, assignant cadascun (o una frase) al bloc corresponent. En el cas del centre que no havia aportat objectius referencials (C), es va treballar amb els continguts procedimentals, que permetien, si més no, detectar similituds i diferències amb els altres centres.

Els objectius de cada centre, agrupats segons els blocs de programació, poden consultar-se en els quadres (de 9-6 a 9-10) de les pàgines següents.

La informació que es desprenia d'aquests objectius conduïa a la interpretació que no hi havia hagut, en general, un procés d'adequació en profunditat per a cadascuna de les diverses realitats educatives. Semblava detectar-se, més aviat, una tendència generalitzada a adoptar uns objectius molt propers a les propostes que, descontextualitzades, s'havien elaborat i debatut durant la formació inicial.

L'anàlisi dels continguts de Cicle, que poden consultar-se a l'annex nº 14, va confirmar, també, aquesta tendència.

QUADRE 9-6 Objectius de *Cançó* en la programació de 3r curs

A	B	C (*)	D	E
Cançó	Cançó	Cançó i veu	Cançó-veu	Cançó/veu
<p>Interpretar i memoritzar cançons tradicionals, d'altres països i d'autor, a l'uníson (col.lectiv. i indiv.) i a cànon (2 entrades).</p> <p>Classificar les cançons segons diferents criteris.</p> <p>Acompanyar cançons amb obstinats rítmics i/o melòdics.</p> <p>Reconèixer cançons pel seu ritme i/o melodia.</p> <p>Analitzar les cançons (estructura).</p> <p>Experimentar les possibilitats d'expressió que té la veu (intensitat, caràcter...) i valorar-la com a instrument.</p> <p>Controlar la postura corporal i l'emissió de la veu (respiració, entonació, articulació).</p> <p>Interpretar gestos de direcció.</p> <p>Assistir a concerts infantils.</p> <p>Participar i respectar les interpretacions indiv. i col.lectives.</p> <p>Gaudir en la pràctica del cant.</p>	<p>Utilitzar diversos aspectes expressius de la cançó (intensitat, temps, caràcter, etc.) per comunicar sentiments i sensacions.</p> <p>Memoritzar cançons.</p> <p>Distingir les veus en les cançons i interpretar-les.</p> <p>Analitzar i comprendre les estructures d'algunes cançons.</p> <p>Identificar les parts que componen l'aparell fonador i la seva higiene per aconseguir una correcta emissió de la veu.</p>	<p><i>Cant individual i col.lectiu.</i></p> <p><i>Memorització de cançons o fragments, partint o no de la lectura.</i></p> <p><i>Acompanyament rítmic i/o melòdic de cançons.</i></p> <p><i>Reconeixement de cançons pel seu ritme i/o melodia.</i></p> <p><i>Anàlisi estructural i formal bàsica. tornada-estrofa, frases, repetició, pregunta-resposta.</i></p> <p><i>Ús de la veu en un registre i intensitat apropiats al moment.</i></p> <p><i>Emissió i modulació dels diversos matisos de la pròpia veu.</i></p>	<p>[...] estar atents a les indicacions del director i respectar i valorar el treball propi, el treball fet en comú i el treball dels companys i les companyes.</p> <p>Assolir i memoritzar un repertori de cançons pròpies del folklore català, d'altres països i d'autor, cantar individualment i col.lectivament cançons a l'uníson i cànon, a 2 i 3 veus i acompanyar-les amb obstinats.</p> <p>Escoltar les harmonies del treball a veus.</p> <p>Ser conscients de la importància de tenir cura de la veu, cantar i parlar sense forçar-la (amb registre còmode i intensitat moderada), amb bona postura corporal de manera constant i emetent diferents matisos de veu: nasal, picats, lligats, contrastats, expressius,...</p> <p>Experimentar el funcionament de l'aparell fonador atenent a la respiració, articulació i col.locació de la veu.</p> <p>Identificar i analitzar en les cançons els elements coneguts del llenguatge musical, distingir-ne l'estructura formal i saber-ne fer un esquema gràfic: tornada, estrofa, repeticions, frases, pregunta-resposta...</p>	<p>Cantar en un registre còmode i amb una intensitat moderada individual i col.lectivament.</p> <p>Cantar cançons a l'uníson i cànon a 2 veus.</p> <p>Experimentar el funcionament de l'aparell fonador atenent a la respiració, articulació i col.locació de la veu.</p> <p>Cantar col.lectivament, sabent-se escoltar els uns als altres.</p> <p>Cantar cançons tradicionals catalanes, d'altres països i d'autor.</p> <p>Memoritzar cançons.</p> <p>Interpretar cançons amb acompanyament rítmic i melòdic i amb obstinats.</p> <p>Analitzar l'estructura de les cançons.</p> <p>Escoltar les harmonies del treball a veus.</p> <p>Ser conscient de la importància de la veu i tenir-ne cura tant parlant com cantant.</p> <p>Valorar les interpretacions individuals i col.lectives.</p> <p>Esforçar-se per escoltar amb atenció, interès i silenci.</p> <p>Gaudir de la pràctica del cant.</p> <p>Adoptar una bona postura corporal al cantar.</p>

(*) No hi ha especificats els objectius referencials. Per això, es fan constar els continguts procedimentals.

QUADRE 9-7 Objectius d'Educació de l'oïda en la programació de 3r curs

A	B	C	D	E
Oïda	Oïda	Educació de l'oïda	Educació de l'oïda	-
<p>Escoltar, imitar, reconèixer, reproduir i classificar sons en funció de les seves qualitats.</p> <p>Crear petites composicions instrumentals, combinant qualitats del so amb o sense estructura musical.</p> <p>Reconèixer intervals per comparació.</p> <p>Reconèixer intervals en petits fragments melòdics.</p> <p>Reproduir intervals individualment i col·lectiva.</p> <p>Valorar el propi treball i el dels altres.</p> <p>Esforçar-se en les propostes de discriminació auditiva.</p> <p>Identificar el fet sonor com a element d'expressió.</p> <p>Apreciar el valor del silenci i en l'ambient sonor de la classe.</p>	<p>Escoltar, imitar, reconèixer, reproduir i classificar sons en funció de les seves qualitats.</p> <p>Interpretar i crear petites composicions combinant les qualitats del so amb el propi cos, objectes i instruments, incorporant-hi els elements rítmics i/o melòdics apresos del llenguatge musical.</p> <p>Identificar intervals per comparació.</p> <p>Sentir interiorment sons, ritmes o fragments de melodies o cançons.</p> <p>Apreciar l'ambient sonor de la classe essent conscient de la importància del del silenci.</p>	<p><i>Escolta, imitació, reconeixement i reproducció d'intervals.</i></p> <p><i>Comparació d'intervals</i></p> <p><i>Memorització:</i></p> <p><i>de petites seqüències amb combinacions tímbriques, d'intensitat, d'altura...</i></p> <p><i>de fragments melòdics amb riquesa rítmica i melòdica, d'una durada de 8 compassos, amb pregunta-resposta.</i></p> <p><i>Audició interior d'intervals.</i></p> <p><i>Creació i interpretació de petites composicions, combinant diferents qualitats del so.</i></p>	<p>Ser conscients de la importància del silenci, saber escoltar amb atenció i interès [...]</p> <p>Escoltar, imitar, reconèixer, reproduir i classificar sons d'acord amb les seves qualitats, identificar intervals per comparació i fer dictats rítmics i melòdics per reconèixer elements del llenguatge musical treballats.</p> <p>Interpretar i crear petites composicions combinant les qualitats del so i incorporar-hi elements rítmics o melòdics apresos del llenguatge musical.</p> <p>Afinar intervals en petits fragments melòdics per imitació.</p>	<p>Els objectius d'aquest apartat estan inclosos en el bloc de Llenguatge musical</p>

QUADRE 9-8 Objectius de *Música i Moviment* en la programació de 3r curs

A	B	C	D	E
Música, moviment i dansa	Música i moviment	Música, moviment i dansa	Ritme, moviment i dansa	-
<p>Sincronitzar ritme i moviment simultàniament.</p> <p>Sincronitzar el moviment amb les figures rítmiques treballades al cicle.</p> <p>Ballar danses tradicionals adequades a l'edat.</p> <p>Gaudir de la dansa i de les interpretacions individuals i col·lectives.</p> <p>Valorar críticament les interpretacions.</p> <p>Adoptar una bona postura corporal a l'hora de ballar.</p>	<p>Adequar el moviment a la pulsació de fórmules rítmiques, melodies o cançons, combinant la pulsació lenta, intermèdia i ràpida.</p> <p>Moure's lliurement, expressant amb el cos el que suggereix la música.</p> <p>Interpretar individualment o col·lectiva ritme i pulsació de forma simultània.</p> <p>Reaccionar amb moviment a les combinacions i sèries rítmiques ja conegudes, i a més ti-tiri, tiri-ti, tres-i-ti.</p> <p>Interpretar algunes danses.</p> <p>Valorar críticament les interpretacions.</p>	<p><i>Resposta corporal a estímuls sonors.</i></p> <p><i>Sincronització del moviment amb ritmes.</i></p> <p><i>Ball de danses tradicionals apropiades a l'edat.</i></p>	<p>Acompanyar cançons amb un suport rítmic i interpretar individualment ritme i pulsació de manera simultània i reproduir un ritme, melodia o fragment de 8 pulsacions després de retenir-lo interiorment.</p> <p>Adequar el moviment, individualment, per petits grups i per parelles, a la pulsació i reaccionar amb moviments a les combinacions i sèries rítmiques ja conegudes. sincronitzar pulsació i ritme a la vegada i en mètrica binària i ternària.</p> <p>Ballar danses tradicionals adequades a l'edat mantenint una actitud corporal correcta, respectant les estones de moviment i de repòs, atenent les indicacions del mestre/a, intentant aconseguir un moviment corporal harmònic... i gaudir en la interpretació i pràctica de la dansa.</p> <p>Respectar els companys i aprendre a compartir i realitzar les activitats amb qualsevol company de classe.</p>	<p>No estan especificats (La programació de <i>Dansa</i> no es considera inclosa en l'àrea de música)</p>

QUADRE 9-9 Objectius de *Llenguatge musical* per al Cicle mitjà

A	B	C	D	E
Llenguatge musical	Llenguatge musical	Lectura i escriptura	Llenguatge musical	Llenguatge musical
<p>Escoltar, imitar, reconèixer ritmes i melodies de 4 a 8 pulsacions en compàs binari, ternari i quaternari.</p> <p>Practicar l'audició interior a través de cançons apreses amb notes i en lectures rítmico-melòdiques.</p> <p>Identificar notes i ritmes mitjançant la seva representació gràfica.</p> <p>Llegir i escriure ritmes, notes, els elements del llenguatge musical apresos, com també cançons i fragments d'audicions.</p> <p>Imitar, reconèixer, reproduir, improvisar i crear amb els ritmes treballats i les cèl.lules melòdiques <i>m-f-s-l-d'</i> / <i>s-l-si-d'</i> / <i>m-r-d-l</i>, / <i>m-r-d-si,-l</i>.</p> <p>Conèixer l'<i>staccato-legato</i> i el <i>D.C./ Fi</i> i saber-ho utilitzar en les interpretacions i treballs escrits.</p>	<p>(No estan especificats)</p>	<p><i>Lectura i escriptura dels elements del llenguatge musical apresos.</i></p> <p><i>Memorització i improvisació de frases rítmiques i/o melòdiques.</i></p> <p><i>Reconeixement de cèl.lules rítmiques de 4 o més pulsacions amb o sense model, amb resposta individual o col.lectiva, escrita o oral.</i></p> <p><i>Diferenciació del compàs binari i ternari.</i></p> <p><i>Reconeixement de cèl.lules rítmico-melòdiques de 4 a 8 pulsaicons, combinant elements apresos, amb resposta escrita.</i></p>	<p>Reconèixer noves figures i grups rítmics: , les notes de l'escala de do a do', signes de dinàmica: pp, p, mf, f, el calderó i els reguladors,, el compàs de 2/4, 3/4 i 4/4.</p> <p>Reconèixer l'escala de Major i menor per comparació auditiva.</p> <p>Fer dictats rítmics i melòdics preparats.</p> <p>Practicar la lectura i escriptura musical esforçant-se a aconseguir correcció en l'afinació i escriptura, mostrant atenció i hàbit de memorització i respectant els signes de dinàmica d'expressió i el vocabulari musical treballat.</p> <p>Inventar i memoritzar ritmes i melodies amb un nombre de pulsacions determinades (màxim de 8), completar fórmules rítmiques i/o melòdiques i ser capaços d'interpretar-los.</p> <p>Mantenir regularitat de pulsació en la cançó i en la lectura.</p>	<p>Mantenir regularitat de pulsació en la cançó i en la lectura.</p> <p>Conèixer les diferents formes d'escriptura rítmica.</p> <p>Saber llegir, escriure i reconèixer les diferents combinacions rítmiques i/o melòdiques amb els nous elements del llenguatge musical apresos.</p> <p>Fer dictats rítmics i melòdics preparats.</p> <p>Memoritzar frases rítmiques i/o melòdiques d'una durada màxima de 8 pulsacions.</p> <p>Inventar-se frases rítmiques i/o melòdiques i ser capaços d'interpretar-les (8 pulsacions).</p> <p>Saber interpretar els signes de dinàmica.</p> <p>Identificar auditivament les qualitats del so en relació als coneixements de llenguatge musical.</p> <p>Esforçar-se per aconseguir correcció en l'afinació, precisió rítmica i en l'escriptura.</p> <p>Aconseguir una bona atenció col.lectiva.</p>

QUADRE 9-10 Objectius d'Audició

A	B	C	D	E
Audició	Audició	Audició	Audició	Audició
<p>Escoltar música en directe i enregistrada d'obres i fragments.</p> <p>Reconèixer melodies o temes, instruments i famílies, agrupacions instrumentals i vocals, qualitats del so, estructures i ritmes en les obres i fragments escoltats, amb resposta gestual, oral i/o escrita, indiv. i col.lectiva.</p> <p>Reconèixer obres, fragments i els seus autors d'entre les treballades.</p> <p>Adquirir nocions sobre alguns autors, obres i instruments i mostrar-hi curiositat i interès.</p> <p>Assisitir a concerts en viu i/o a través de mitjans àudio-visuals.</p> <p>Esforçar-se per escoltar amb atenció i valorar la necessitat del silenci per a gaudir d'una bona audició musical.</p> <p>Respectar i valorar les interpretacions musicals.</p> <p>Practicar la lectura i l'escriptura de frases que continguin elements rítmics i/o melòdics bàsics.</p> <p>Prendre contacte amb partitures d'audicions treballades.</p>	<p>Assisitir a audicions en directe.</p> <p>Comprendre i reconèixer estructures senzilles.</p> <p>Practicar el seguiment d'audicions a partir de partitures senzilles amb elements coneguts per ells.</p> <p>Distingir les veus humanes en diferents formacions: solista o cor.</p> <p>Identificar instruments i agrupacions instrumentals treballades.</p> <p>Mantenir una actitud d'atenció i curiositat envers les noves audicions.</p> <p>Mantenir una actitud de silenci i respecte en les audicions en directe.</p>	<p><i>Ampliació i reconeixement de les veus humanes, de les famílies i dels conjunts instrumentals.</i></p> <p><i>Pràctica de la lectura i escriptura de temes i/o frases i comprensió de l'estructura.</i></p> <p><i>Adquisició de nocions sobre alguns autors i obres.</i></p> <p><i>Assistència a manifestacions musicals.</i></p>	<p>Identificar conjunts vocals i instrumentals, frases i esquemes formals senzills (variacions), gèneres musicals (concert per a solista i òpera) i compositors, obres i algunes dades biogràfiques; reconèixer les veus humanes: nens, dones (soprano i contralt) i homes (tenor i baix); reconèixer obres o fragments ja escoltats i classificar dades sobre les obres escoltades i els seus compositors.</p> <p>Relacionar l'audició amb altres elements de la classe de música com la lectura i escriptura musical a través de fragments d'audicions.</p> <p>Adquirir l'hàbit d'escoltar amb atenció i silenci, respectant i valorant les interpretacions musicals, gaudir escoltant música, tenir interès per conèixer instruments, obres, autors..., i ser responsable del material de què es disposa per a les audicions. Adoptar una bona postura corporal.</p> <p>Assistir a audicions musicals en viu i respectar i valorar les interpretacions musicals i el treball de so en general.</p>	<p>Escoltar música en directe i enregistrada.</p> <p>Reconèixer les veus de soprano, contralt, tenor, baix.</p> <p>Reconèixer els instruments treballats.</p> <p>Entendre les estructures en frases i esquemes formals senzills.</p> <p>Practicar la lectura i escriptura musical a través de fragments d'audicions.</p> <p>Esforçar-se per escoltar amb atenció, interès i silenci.</p> <p>Gaudir en la pràctica de l'audició.</p> <p>Adoptar una bona postura corporal en escoltar música.</p> <p>Mostrar interès en el coneixement dels instruments, obres i autors.</p> <p>Identificar els instruments, agrupacions i gèneres treballats.</p> <p>Relacionar l'audició amb altres elements de la classe de música.</p> <p>Assistència a audicions en directe.</p>

9.1.4.3 Els continguts per a 3r curs

Quant als trets generals de la programació per al 3r curs de cada centre, es poden resumir en els següents:

- Al centre A, no es pot parlar que s'hagués elaborat una programació pròpiament dita. La selecció i seqüenciació dels continguts s'havia fet per mitjà de l'elaboració d'un dossier, a partir de fotocòpies de propostes extretes d'un llibre de text, a més d'altres fitxes de treball elaborades per la mestra. Cada alumne disposava del dossier des de principis de curs i la mestra podia, si li calia, afegir altres materials en funció de les necessitats i possibilitats del grup al llarg de l'any.
- Al centre B, no es disposava d'una proposta de programació específica per al 3r curs, de tal manera que la selecció del continguts que es va consultar es referia al Cicle mitjà, sense que es pogués diferenciar quins es corresponien a cada nivell del cicle.
- Al centre C, la seqüenciació del continguts estava organitzada a partir del plantejament de 7 unitats didàctiques que giraven a l'entorn de les principals festivitats i de les estacions de l'any: tardor, Santa Cecília, Nadal, hivern, danses-Carnaval, primavera-Pasqua i estiu. El plantejament era molt breu: a cada unitat li corresponia un repertori de cançons, un tema d'audició (centrat en funció d'un instrument o un grup instrumental), una o més danses i els principals procediments i conceptes relatius als blocs d'*Oïda* i de *Llenguatge musical*. (v. annex nº 15)
- Al centre D, la programació del nivell consistia en la selecció, per a cada trimestre del curs, del repertori de cançons, de danses i d'audicions, així com dels principals conceptes i procediments a treballar en relació amb cadascun dels blocs; s'hi afegien, a més, algunes orientacions sobre possibles activitats a dur a terme. (v. annex nº 15)
- Al centre E, la programació de 3r presentava un grau d'elaboració més complet. S'hi havien concretat els conceptes de llenguatge, el repertori de cançons, i les audicions que es treballarien a 3r curs. En relació a les audicions, s'especificaven per a cadascuna d'elles unes orientacions didàctiques per a la planificació de les activitats corresponents. També hi estaven incloses les referències a les fitxes per al treball escrit associades al bloc de *Llenguatge musical*. (v. annex nº 15)

Tal com passava en relació als objectius de cicle, i malgrat les diferències contextuais i en la dedicació horària prevista a cada escola, no s'apreciaven grans diferències entre les programacions.

Prenent com a exemple els continguts previstos en relació al bloc de *Llenguatge musical* (v. quadre 9-11 a la pàgina següent), es podia observar que, en general, totes les programacions tractaven les temàtiques bàsiques del llenguatge: figures rítmiques, compassos, notes musicals i alguns signes de repetició, constituïen el nucli principal dels conceptes programats. En 4 dels centres, es podia apreciar que els conceptes seleccionats eren pràcticament els mateixos. Només el centre E, tot i ser un dels que tenia una dedicació més alta per a l'àrea, la previsió de notes musicals i figures rítmiques era més limitada: només s'havia programat el treball a l'entorn de les notes constitutives de l'escala pentatònica i les figures rítmiques més bàsiques (la negra i el seu silenci, dues corxeres, quatre semicorxeres, la blanca amb punt i la rodona); no s'havia inclòs cap signe de repetició.

Quant als procediments previstos, s'observava que tots els considerats bàsics (imitar, reproduir - llegir-, reconèixer, crear) estaven contemplats, si bé el grau que s'havien concretat en aquest nivell de programació variava molt d'un centre a l'altre.

Pel que fa als altres blocs (v. annex nº 15), les diferències es podien considerar, també, poc significatives.

La programació del bloc de *Cançó* presentava moltes semblances en els 5 centres, malgrat que variava molt el grau de concreció amb que cada mestra l'havia elaborat. Les semblances es trobaven, sobretot, en el tipus de repertori que incloïa, en tots els centres, cançons tradicionals catalanes (a l'entorn d'una quarta part, i fins gairebé el 50% en un centre), tradicionals d'altres orígens o d'autors contemporanis. També hi havia coincidència en el fet que les modalitats d'interpretació previstes amb més freqüència eren les cançons a l'uníson i els cànons a 2 veus. En 2 escoles s'especificava, també, que s'interpretarien cançons amb algun tipus d'acompanyament, rítmic o melòdic.

Si bé la programació del bloc d'*Educació de l'oïda* havia rebut un tractament força diferent per part de cadascuna de les mestres i fins i tot no havia estat contemplat com a tal per una d'elles (E), els continguts relatius al desenvolupament auditiu, tant si es considerava vinculat al treball de llenguatge musical (com a treball sensorial dels conceptes), com si es considerava amb independència d'aquest, presentava també molta homogeneïtat: el treball d'algunes relacions intervàliques, dels modes major i menor, de conceptes relatius al so i a les seves qualitats, entre d'altres, constituïen els punts fonamentals d'aquest apartat. Com a procediments, el reconeixement, la comparació, la creació sense el suport de la grafia musical, apareixien amb més freqüència. També es feia referència a l'estimulació de la capacitat d'audició interior, si bé en algun centre aquesta apareixia més aviat en el bloc de *Llenguatge musical*.

QUADRE 9-11 Continguts de *Llenguatge musical* en la programació de 3r curs

A (1)	B (2)	C	D	E
CONTINGUTS PROCEDIMENTALS				
Lectura i escriptura amb ritme + inicials i al pentagrama Reconeixement i dictat Pràctica de l'agilitat de lectura Realitzar oralment i per escrit, variacions rítmiques	Escolta, pràctica per imitació, reconeixement de ritmes Pràctica de l'audició interior Pràctica de la lectura i escriptura amb els elements apresos Reconeixement i dictat Improvisació i composició, lliure i guiada	Reconeixement i dictat Cànon rítmic Ritmes enllaçats	Polirítmia Obstinat rítmic (acompanyament de cançons) Cartells melòdics (afinació) Improvisar amb instruments, ritmes de 4 puls. Interpretació de cèl. mel. amb instruments Orff. Audició interior <u>Altres procediments inclosos a Ed. de l'oïda, i a Ritme, moviment. i dansa:</u> Imitació i reproducció de ritmes i melodies (melodies de 3 sons) Reconeixement i imitació, rítmic i melòdic de cançons o cartells Cadenes (i amb audició interior)	(3) Escolta, imitació, memorització de comb rítm i mel fins a 8 puls. Lectura i escriptura de cançons, temes o altres elements treballats Creació/improvisació de cèl. rítm i mel. Reconeixement de variants rítmiques i melòdiques Reconeixement i pràctica del compàs binari i ternari Pràctica de l'audició interior
CONTINGUTS CONCEPTUALS				
Do'-Si-La, Figures rítmiques: blanca amb punt, semicorxeres, corxera p.-semic. Compàs 3/4 Calderó D.C. Brodadura superior i inferior	Re'Fa-Do'-Si-La, Figures rítm: blanca amb punt, semicorxeres, corx. amb p.-semic., negra amb p-corx. Compàs 3/4, 4/4 Signes de repetició: dobles barres. 1ª i 2ª vegada Escala de Do. To i semitò Calderó D.C. pp, p, mf Reguladors	Fa-Do'-Si-La, La clau de sol 4 semicorxeres, blanca amb punt Pulsació forta i feble Compàs de 2 i de 3 Caselles de repetició, D.C./Fi. Calderó	Repàs de Do-Mi-Sol-La-Do' La nota Re Repàs de ritmes: n, b, sil, 2c, 4 sm (timri) sensorial, rd Compàs binari i ternari Clau de sol, pentagrama, línies divisòries, fonomínia, barres de compàs, signes de repetició, pulsació, ritme,... L'escala de Do	Sol-La-Do' Do-Re-Mi-Fa-Sol-La-Do' Les quatre semicorxeres, les 2 corxeres separades. El compàs de 3 i de 4. La blanca amb punt. La rodona i la seva pausa. Clau de sol El primer i l'últim compàs incomplet.

(1) Extrems del llibre de 3r: Publ. de l'Abadia de Montserrat, base per a l'elaboració del dossier.

(2) Tots els continguts es refereixen al Cicle, no estan desglossats per cursos.

(3) En continguts procedimentals corresponen al Cicle; només els conceptes estan especificats per a 3r curs.

En la programació del bloc relacionat amb el treball corporal en relació amb la música, que rebia denominacions diverses segons el centre, s'hi podien apreciar semblances quant als següents aspectes: l'experimentació, mitjançant el moviment, de conceptes propis del llenguatge musical, sempre de tipus rítmic (pulsació, ritme, mètrica). Altres continguts, de caràcter procedimental, estaven contemplats en aquest apartat (per exemple, l'acompanyament de cançons, la pràctica d'obstinats i polirítmies), mentre que alguna mestra els havia inclòs en l'apartat de *Llenguatge*.

En 4 centres⁵³, l'aprenentatge de danses estava inclòs en aquest apartat, malgrat que en un d'aquests no es disposava d'una aula específica amb espai suficient. En el 5è centre, com ja s'ha dit, la programació de les danses es feia independentment de la programació de música.

En relació a aquests 2 blocs, i considerant les seves implicacions des del punt de vista metodològic, amb el de *Llenguatge musical*, es despenia de totes les programacions la concepció que l'experimentació sensorial dels conceptes havia sempre de precedir el seu coneixement intel·lectual.

Les programacions d'*Audició* presentaven força semblances quant als continguts que les integraven, si bé diferien en el grau de concreció dels mateixos. Es van observar dues fórmules ben diferents quant a la seva presentació. En alguns centres (B i E), les mestres explicitaven clarament els continguts i concretaven també els objectius assolir. Al centre C, en canvi, la programació era més aviat escueta i consistia simplement en la seqüenciació dels conceptes bàsics que calia tractar. Quant al repertori, en 2 centres no estaven concretades les obres que es preveia fer escoltar al llarg del curs, mentre que sí que ho havien determinat les mestres dels centres D i E.

El punt central de les programacions de 3r curs (o del Cicle mitjà) estava relacionat amb el coneixement d'instruments i agrupacions instrumentals (incloses la veu i agrupacions vocals) i, en menor grau, alguns gèneres i formes musicals. Les referències als estils eren força infreqüents, i si bé en els continguts de cicle del centre E hi tenien una presència més rellevant (música popular, jazz, pop-rock) només el jazz apareixia, posteriorment, en la programació de 3r. Quant a la selecció dels compositors, aquests apareixien gairebé sempre com a conseqüència dels fragments seleccionats per al treball dels conceptes. Només en un centre (C), s'havia determinat el treball a l'entorn d'uns compositors (la família Strauss), temàtica en la qual es preveia involucrar tota l'escola.

⁵³ Per a aquell curs, i per qüestions personals, la mestra del centre C havia decidit no abordar la pràctica de danses.

9.1.44 Dedicació horària

En el quadre següent es presenten les dades respecte de l'horari atorgat a la música, tenint en compte la periodicitat setmanal i la durada de les sessions.

QUADRE 9-11 Dedicació horària i periodicitat setmanal de les classes de música

A			B			C			D			E		
<i>Etapa Infantil</i>														
1 x 60'			1 x 60' (només P5)			2 x 30'			1 x 60'			1 x 60'		
<i>Etapa Primària</i>														
CI	CM	CS	CI	CM	CS	CI	CM	CS	CI	CM	CS	CI*	CM	CS*
1x60'	1x60'	1x60'	2x45'	1x60'	1x60'	2x45'	2x45'	60+30	1x60'	1x60'	1x60'	60+30	60+30	60'

* +60' de Dansa a CI

* +60' de Cart com a alCS

Va observar-se com canviava, d'un centre a l'altre, aquesta variable. El temps dedicat setmanalment a Primària oscil·lava -en les previsions⁵⁴- entre els 60 i els 90 minuts setmanals. El quadre va permetre constatar diverses situacions:

- el centre B complia, estrictament, els mínims horaris establerts en la legislació vigent.
- en dos centres (A i D) no s'assolien aquests mínims; la disminució es concentrava en el Cicle inicial.
- als cicles mitjà i superior, en canvi, dos centres (C i E) destinaven un temps superior (entre 30 i 60 minuts més) que el previst en les disposicions oficials. Ambdós centres mantenien, també, una periodicitat mínima de dues sessions setmanals (a més de la sessió de dansa al centre E), si bé amb una distribució horària diferent.

Comparant la dedicació prevista per l'àrea amb les condicions materials que es comptava (v. quadre 9-3), es podia concloure que ambdues variables no eren directament proporcionals. Així, mentre que els centres A i D comptaven amb aules de música ben equipades, pertanyien en canvi al grup dels centres amb una dedicació horària més limitada al llarg dels tres cicles de Primària.

⁵⁴ En el capítol 9.2.1 (v. quadre 9-14) es podrà observar com, en algun centre, a la pràctica aquesta previsió disminueix substancialment.

A l'altre extrem, el centre E, que no comptava amb gairebé cap tipus d'infraestructura específica per a l'àrea de música, és el que oferia (si es comptabilitzaven també les hores de *Dansa* i de *Cant coral*) una més gran dedicació a l'àrea, ja que en altres centres on aquestes activitats es duïen a terme, estaven incloses en el mateix horari que la resta d'activitats.

El centre C oferia el model que podria considerar-se més equilibrat, en tant que disposava de dotacions materials adequades i assegurava una regularitat en la dedicació horària i la distribució setmanal de les sessions al llarg de tota l'etapa.

Finalment, es trobava el centre B, que complia estrictament la legislació quant a dedicació horària, però no disposava d'infraestructura específica per al desenvolupament de l'àrea de música.

9.15 Característiques del grup classe

En relació als grups classe observats, només es va considerar necessari aportar aquelles dades més rellevants en relació a la música. Són les següents:

QUADRE 9-12 Algunes dades dels grups de 3r respecte de l'àrea

A	B	C	D	E
N ^a alumnes: 23	N ^a alumnes: 26	N ^a alumnes: 25	N ^a alumnes: 18	N ^a alumnes: 26
Música des de P3	Música des de P5	Música des de P3	Música des de P5	Música des de 1r
Música e.e.*: 1	Música e.e.: 0	Música e.e.: 5	Música e.e.: 0	Música e.e.: 1

* Música e. e. = n^o d'alumnes que assistien a classes de música en horari extraescolar

Pel que fa a la música rebuda al llarg de l'escolaritat, la dada més destacable corresponia al grup de 3r dels centres A i C, que havien fet classes de música des de P3. Valorar aquest factor es va considerar important pel fet que, malgrat el limitat horari, aquests alumnes ja havien realitzat un treball musical abans d'iniciar la Primària, la qual cosa implicava haver creat un substrat de preparació considerable en relació amb el desenvolupament de les capacitats musicals personals.

Del darrer aspecte contingut en el quadre, es destacaria la major presència en el centre C d'alumnes que realitzaven estudis musicals en horari extraescolar. Les dades obtingudes, però, no van permetre confirmar el supòsit inicial que en contextos d'un nivell socioeconòmic més afavorit augmentava a les aules la presència d'alumnes que cursaven estudis musicals en horari extraescolar. Aquesta variable, que havia estat tinguda en compte per a la selecció dels casos, si bé es confirmava per al centre C, no es va complir en el cas del centre B.

92 Anàlisi dels aspectes organitzatius i de programació de les sessions

L'anàlisi abordada en aquests capítol fa referència a diverses qüestions relatives a com es van desenvolupar les sessions:

- en primer lloc, es van elaborar les dades de la programació prèvia de la mestra i de la durada de cadascuna de les sessions,
- en segon lloc, es va establir una primera segmentació de les sessions en funció dels blocs de programació que estaven representats en les diferents activitats desenvolupades,
- en tercer lloc, es van delimitar les diferents activitats i es va caracteritzar cadascuna d'elles per mitjà d'una frase identificadora.

92.1 Programació i durada de les sessions

Prèviament a la realització de cada sessió, cada mestra va facilitar el seu esquema o projecte de classe.

Totes les mestres havien organitzat les seves classes a l'entorn dels tres blocs principals del disseny curricular: *Cançó*, *Audició* i *Llenguatge musical*. A més d'aquests tres grans blocs, en algunes ocasions n'apareixien d'altres com per exemple, *Dansa*.

El format de presentació de l'esquema de classe variava molt segons es tractés d'una o altra especialista, i només en un cas (C) s'hi incloïen els objectius didàctics i es desglossava, amb molt detall, com es pensava fer cada un dels exercicis. En els altres quatre casos, la planificació de cada classe consistia en un guió molt simple, construït per mitjà de frases breus, que ofería una pauta orientativa sobre quin seria el nucli de cada activitat (v. annex nº 16).

En general, el desenvolupament de les classes es va modificar molt poc respecte de les previsions inicials. El més sovint, no hi va haver temps suficient per dur a terme totes les activitats previstes i va caldre renunciar a alguna. Només en un cas (la primera sessió de la mestra B) va caldre improvisar un final per la classe, en haver realitzat totes les activitats programades. La causa d'aquesta precipitació va ser, en opinió de la mestra, un cert grau de nerviosisme degut a l'enregistrament, tot i que aquest estat d'ànim no va ser detectat per l'observadora.

La durada total de les sessions observades va variar considerablement d'un centre a l'altre; d'una banda, a causa de les diferents dedicacions previstes per a l'àrea i, de l'altra, per causa de les desviacions - a vegades molt importants - entre el temps previst i el temps real de cada sessió. La

constatació que el temps previst es reduïa, en algun cas, fins a uns nivells que representaven una dedicació molt limitada a l'àrea, va motivar que s'analzés en detall la durada real de les sessions de música i es tractés d'establir quines causes hi podien estar relacionades.

A la taula següent es pot observar la durada total prevista per a les tres sessions i la realment realitzada, així com el percentatge de temps efectiu dedicat a les activitats musicals:

QUADRE 9-13 Durada prevista i durada real de les sessions observades

	A		B		C		D		E	
	Previst (1/set)	Real	Previst (1/set)	Real	Previst (2/set)	Real	Previst (1/set)	Real	Previst (2/set)	Real
1ª sessió	60'	51'10"	60'	61'05"	45'	40'04"	45'	27'41"	60'	49'56"
2ª sessió	60'	48'35"	60'	59'28"	45'	47'28"	45'	33'45"	30'	26'39"
3ª sessió	60'	50'38"	60'	60'10"	45'	44'28"	45'	35'55"	60'	49'36"
Total real	150'23"		180'43"		132'		107'21"		126'11"	
% treballat	83,5%		100%		97,7%		79,5%		84%	

Es va constatar com només en dues escoles, B i C, s'arribava a assolir la totalitat del temps previst, mentre que en un centre, D, es produïa una important reducció del mateix.

L'extrema coincidència entre la dedicació prevista i la real al centre B podia explicar-se per la confluència de dues circumstàncies ben particulars: d'una banda, el fet que les sessions es desenvolupaven a la pròpia aula i que l'horari previst -les 3 de la tarda- no corresponia a l'entrada dels alumnes a l'escola sinó a l'hora d'inici de les activitats; d'altra banda, l'especialista no tenia cap altra classe després d'aquesta, per la qual cosa no li calia preveure un temps de desplaçament per arribar a l'hora a l'altra aula.

Al centre D, en canvi, dues circumstàncies incidien en el fet que les sessions s'escurcessin considerablement: la mestra especialista havia de desplaçar-se fins a l'aula habitual per anar a buscar els alumnes i conduir-los fins a l'aula de música i, d'altra banda, li calia ser molt estricta en l'hora d'acabar ja que coincidia amb la sortida de l'escola.

Al centre A, el temps es reduïa també a causa del costum que fos l'especialista qui acompanyés els alumnes de l'aula habitual a l'aula de música, mentre que al centre E calia acabar una mica abans de l'hora per organitzar la sortida del migdia.

9.2.2 La seqüència dels blocs a cada sessió

Per tal de procedir a una anàlisi més aprofundida en relació al desenvolupament de cada sessió, es va realitzar una primera segmentació de la seqüència de cadascuna, tenint en compte el bloc de programació al qual pertanyien les activitats que s'observaven i el temps dedicat a cada bloc.

Els resultats d'aquesta anàlisi es van representar en forma gràfica (v. fig. 9-1) la qual cosa permetia visualitzar tant la seqüència com el temps total dedicat a cada bloc de programació. En la gràfica resultant, cada sessió ocupa una línia horitzontal, i cada bloc de programació està indicat mitjançant un color identificatiu i la inicial corresponent. La variable temps està representada proporcionalment sobre l'escala horitzontal, motiu pel qual no s'hi va fer constar el valor absolut. Els valors numèrics corresponents a les dades obtingudes poden consultar-se al document annex nº 16.

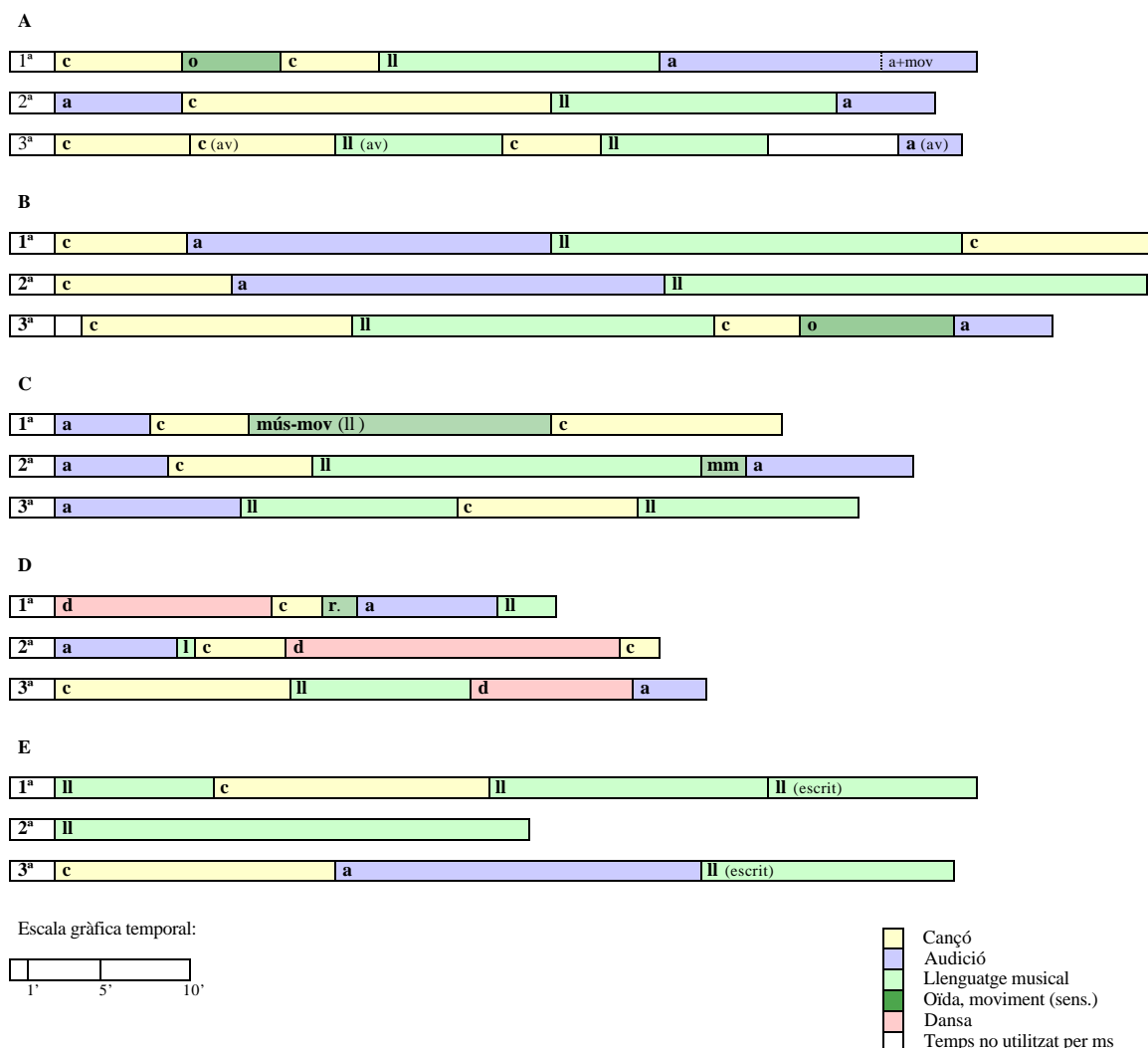


Figura 9-1 Seqüència dels blocs de continguts per centre i sessió

En general, s'apreciava que en relació a la seqüenciació dels blocs temàtics al llarg de cada sessió, no existia cap model prefixat. Així mateix, s'observava una major existència de classes en les quals s'havien programat activitats corresponents als tres blocs temàtics principals (*Cançó*, *Llenguatge musical* i *Audició*) mentre que les estones reservades a altres blocs de programació apareixien més esporàdicament.

No obstant aquestes constatacions de caire general, emergien també alguns matisos diferenciadors entre els centres que responien a les diferents concepcions de les mestres respecte de la decisió sobre quins blocs orientarien i/o serien prioritaris per a la planificació de les activitats de cada sessió.

Quant a la presència de més o menys blocs en la programació de cada sessió, es diferenciava clarament l'opció del centre E de la resta. En aquest centre, es va poder apreciar que no tots els blocs eren representats en cadascuna de les sessions. L'aspecte més característic va correspondre al fet que una sessió -la de més curta durada- es va reservar íntegrament al treball a l'entorn d'un sol bloc de programació. Aquesta sessió monogràfica, però, es dedicava de forma alternativa a un o altre bloc, al llarg de les successives setmanes.

Destacava també l'alta dedicació a la *Dansa* del centre D, degut que les observacions es van dur a terme durant el període del curs que la mestra dedicava prioritàriament a aquest tipus de pràctica.

A la resta dels centres, en canvi, es podia observar com tots els blocs eren representats a cada classe, encara que en ocasions la dedicació temporal a algun fos molt reduïda. L'excepció la va constituir la 2^a sessió del centre D, on no es va reservar cap estona al treball de *Llenguatge musical*.

Quant a l'ordre seleccionat per al treball a l'entorn de cada bloc, només es va observar una certa regularitat en els centres A, B, i C. Les mestres A i B van explicar que sempre començaven cantant, si bé la norma es va alterar el 2n dia al centre A per atendre un alumne que havia portat un disc. Al centre C, en canvi, si bé les tres sessions observades van començar amb activitats basades en *Audició*, la mestra va comentar que no sempre ho planificava així.

La dedicació temporal a cada un dels blocs, en la seqüència de cada classe, apareixia també com un factor molt variable. Si bé no es va considerar que es poguessin extreure resultats conclouents, sí que s'observava que als centres A, C i D predominava la tendència a dedicar estones més breus a cada bloc i, sovint, s'hi retornava en un altre moment de la classe. En canvi, als centres B i E es detectava més aviat una preferència a dedicar estones més llargues al desplegament d'activitats a l'entorn d'un bloc. Tot i això, al centre B es va retornar, a les sessions 1^a i 3^a, al treball a l'entorn del bloc de *Cançó*.

9.2.2.1 El temps global dedicat a cada bloc

Les dades obtingudes van permetre dur a terme un càlcul més precís del temps total dedicat a cadascun dels blocs temàtics per part de cada mestra. Si bé els resultats obtinguts representaven una estimació puntual, fruit de l'observació de només 3 classes, es va valorar que aquesta dada podia orientar sobre el pes específic atorgat a cada temàtica, si més no en funció del temps que, globalment, se li havia dedicat.

Els resultats es van calcular en forma de percentatges sobre el temps total dedicat a cada bloc en les tres sessions de cada classe (v. fig. 9-2). Es va valorar la conveniència de comptabilitzar o no aquelles estones que no es realitzava cap tipus d'activitat directament relacionada amb la música, com per exemple l'espera inicial mentre els alumnes es col·locaven als seus llocs, o el temps de repartir un material o reorganitzar la distribució del grup. Aquests espais de temps només es van representar quan superaven dos minuts de durada, mentre que no es van prendre en consideració quan van ser més breus.

La primera constatació va ser l'equilibri entre els tres blocs principals, que només es va veure alterat al centre E. *Cançó*, *Llenguatge musical* i *Audició* van rebre, en tots els centres, un tractament proporcionalment similar, amb un lleuger decantament a favor del bloc de *Cançó*.

Cal comentar especialment l'alta proporció -un 60% del temps- que es va destinar al *Llenguatge musical* a l'escola E. Aquest desequilibri s'explicava pel fet que la sessió monogràfica es va dedicar íntegrament a aquest bloc, mentre que, per exemple, la setmana següent estava previst fer-ho amb *Cançó*.

També hi va haver una excepció en el cas de l'escola D, on l'apartat de *Dansa* va ocupar una mica més del 40 % del temps. Aquesta situació va ser qualificada com a excepcional, doncs les tres sessions van correspondre a l'únic moment del curs en que la mestra prioritzava l'aprenentatge d'una dansa per damunt dels altres continguts.

A part d'aquestes especificitats, pot observar-se que era el bloc de *Cançó* el que rebia, tal com ja s'ha dit, una dedicació superior i que aquesta augmentava considerablement a l'escola A.

El bloc de *Llenguatge* ocupava, amb l'excepció tot just comentada, el segon lloc quant a dedicació: aproximadament una tercera part del temps, excepte, també, el centre D amb una dedicació netament inferior.

Finalment, el bloc d'*Audició*, del qual pot observar-se que se li va destinar menys estona al centre E, mentre que es mantenia a l'entorn d'una quarta part del temps a la resta dels centres.

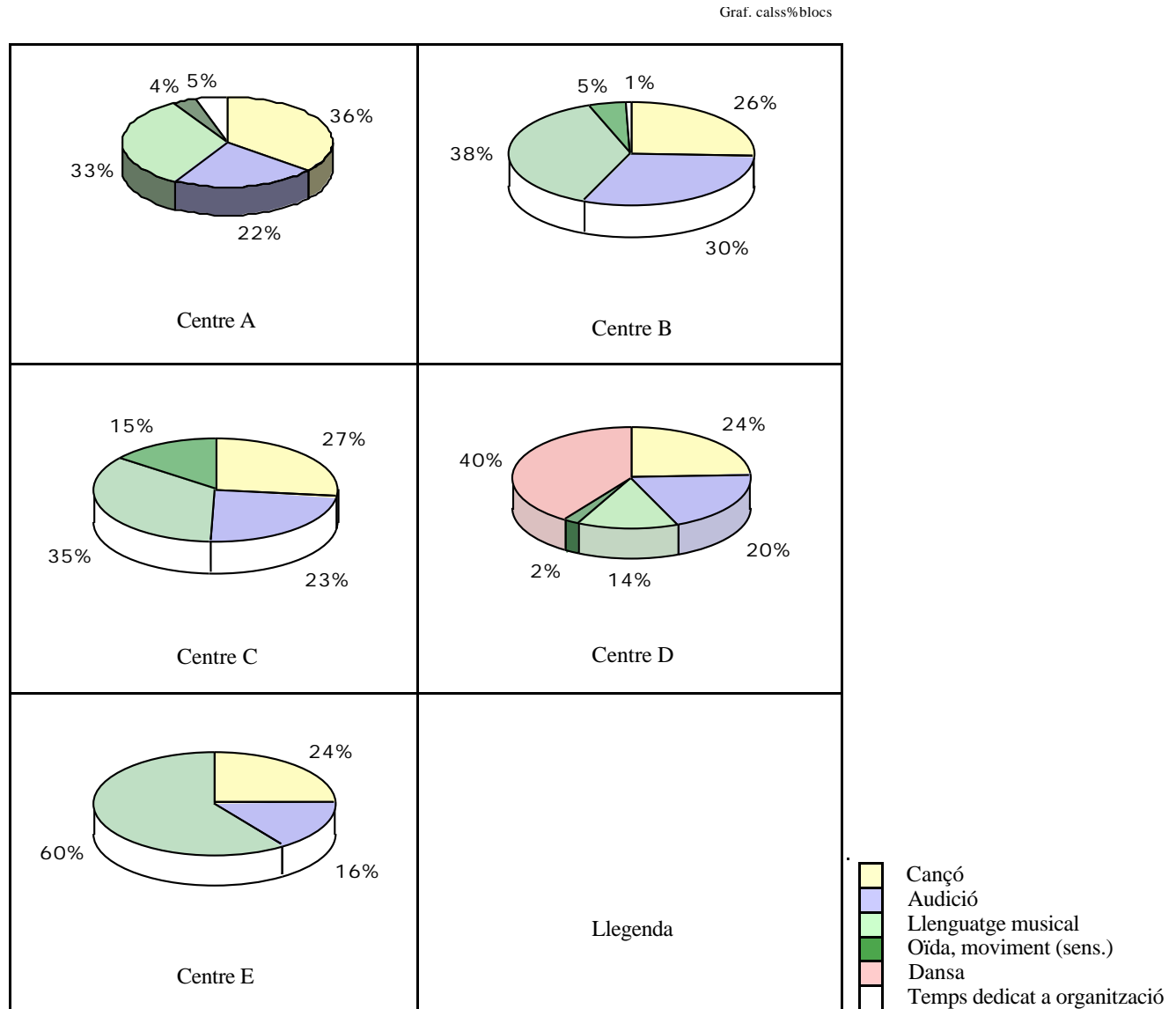


Figura 9-2 Temps dedicat a cada bloc de contingut en el conjunt de les tres sessions de cada centre

9.2.3 La seqüenciació de les activitats a cada sessió

La caracterització de les activitats de cada sessió, realitzada segons els criteris explicats en el capítol 6.3.5.2, va donar lloc als resultats següents:

QUADRE 9-14 Determinació i seqüència d'activitats al centre A

A	1	Text p. 1-7	
<i>Time code</i>	<i>Blocs de programació</i>	<i>Activitats</i>	
00:30	Cançó	1. Repassen diverses cançons sabudes.	
07:25	Oïda	2. Recorden el concepte de ressonància i escolten unes campanes.	
13:00	Cançó	3. Aprenen una nova cançó.	
18:31 22:38	Llenguatge musical	4. Imiten ritmes (ecos) i responen amb síl·labes rítmiques. 5. Descobreixen una nova figura rítmica: 4 semicorxeres	
34:06	Audició	6. Escolten diverses vegades un fragment musical: piquen el ritme del baix hamònic.	
A	2	Text p. 8-11	
01:40	Audició	7. Escolten un fragment musical i en parlen: estil, títol i autor.	
08:35 22:48	Cançó	8. Repassen cançons sabudes. 9. Aprenen una nova cançó.	
29:00 31:10 33:05 35:34	Llenguatge musical	10. Canten, per imitació, melodies amb el nom de les notes; fan la fonomímia. 11. Imiten cèl·lules rítmiques, picant i amb síl·labes. 12. Reconeixen cèl·lules rítmiques (resposta amb síl·labes). 13. Identifiquen canvis rítmics en una melodia de 4 sons.	
44:50	Audició	14. Miren diapositives sobre els instruments de la cobla.	
A	3	Text p. 12-14	
00:22 08:00	Cançó	15. Repassen cançons sabudes. 16. Canten cançons, un per un (avaluació individual)	
15:59	Llenguatge musical	17. Imiten melodies, amb el nom de les notes (avaluació individual)	
25:17	Cançó	18. Aprenen una nova cançó.	
30:50	Llenguatge musical	19. Aprenen una nova nota musical: el si.	
47:27	Audició	20. Escolten i identifiquen 5 fragments musicals (avaluació): títol i instruments.	

QUADRE 9-15 Determinació i seqüència d'activitats al centre B

B	1	Text p. 15-20	
<i>Time code</i>	<i>Blocs de programació</i>	<i>Activitats</i>	
02:15 04:20	Cançó	1. Repassen una cançó sabuda (a cànon). 2. Aprenen una nova cançó.	
09:27	Audició	3. Escolten un fragment musical i en parlen: instruments, tema principal, autor.	
29:47 45:57	Llenguatge musical	4. Reconeixen cèl·lules rítmiques: dictat. 5. Reciten les notes de l'escala de Do, fent diverses combinacions rítmiques.	
52:35	Cançó	6. Repassen cançons sabudes.	
B	2	Text p. 21-25	
01:20	Cançó	7. Treballen la cançó apresada el dia anterior.	
10:45	Audició	8. Escolten el fragment musical presentat el dia anterior: imiten el tema, estructura, autor.	
34:48 45:35 56:38	Llenguatge musical	9. Escriuen el ritme d'una cançó sabuda. 10. Llegeixen un diàleg rítmic. 11. Escolten un fragment musical i l'acompanyen amb el diàleg rítmic.	
B	3	Text p. 26-29	
01:55	Cançó	12. Repassen la cançó i la canten a cànon.	
16:50 30:45	Llenguatge musical	13. Llegeixen el diàleg rítmic i el treballen alternant les dues mans. 14. Canten, per imitació i llegint la fonomímia, petites melodies amb el nom de les notes.	
36:47	Cançó	15. Aprenen una nova cançó.	
41:30	Oïda	16. Imiten ritmes -ecos-, picant de mans (col·lectivament i individual).	
50:05	Audició	17. Escolten un fragment musical: títol i autor.	

QUADRE 9-16 Determinació i seqüència d'activitats al centre C

C	1	Text p. 30-34	
<i>Time code</i>	<i>Blocs de programació</i>	<i>Activitats</i>	
00:46	Audició	1. Escolten un fragment musical i en parlen: estil, autor, instruments.	
06:00	Cançó	2. Canten cançons sabudes amb un acomp. rítmic. (perc. corporal): binari, ternari.	
11:30 15:00 20:19	Música i moviment (lleng. mus.)	3. Escolten un fragment (ternari) mentre caminen i piquen seguint la mètrica. 4. Imiten ritmes, picant de mans. 5. Escolten diversos fragments i tracten d'endevinar-ne la mètrica (binària o ternària)	
28:10	Cançó	6. Aprenen una nova cançó.	
C	2	Text p. 35-41	
00:46	Audició	7. Escolten el mateix fragment musical del dia anterior: reconeixen un instrument.	
07:00	Cançó	8. Asseguren la cançó apresada el dia anterior. 9. Aprenen, d'oïda, un acompanyament rítmic i l'interpreten amb instruments de percussió.	
15:00 20:26 24:19 27:30	Llenguatge musical	10. Escriuen el ritme de l'acompanyament. 11. Descobreixen el compàs de 3 i utilitzen la grafia en el ritme que acaben d'escriure. 12. Reconeixen dues melodies, extrems de la cançó que estan treballant. 13. Escriuen el ritme de la cançó: descobreixen la durada i aprenen la grafia de la blanca amb punt.	
36:25	Música i moviment	14. Caminen el temps fort i piquen els dos febles d'una música ternària.	
39:00	Audició	15. Escolten un fragment treballat anteriorment: descobreixen l'estructura.	
C	3	Text p. 42-46	
00:50	Audició	16. Escolten dos fragments musicals, enregistrats en vídeo i en parlen: cobla, tenora, sardana.	
11:02 13:56	Llenguatge musical	17. Llegeixen el ritme de l'obstinat d'una sardana i en comenten algunes característiques. 18. Piquen, la pulsació i l'obstinat mentre la mestra canta la melodia d'una sardana; escriuen l'obstinat.	
23:08	Cançó	19. Repassen una cançó (ternària) i l'acompanyen amb instruments de percussió (ac. rítmic).	
33:05	Llenguatge musical	20. Reconeixen ritmes, en compàs de 3 (diverses maneres de completar un ritme incomplet).	

QUADRE 9-17 Determinació i seqüència d'activitats al centre D

D	1	Text p. 47-50	
<i>Time code</i>	<i>Blocs de programació</i>	<i>Activitats</i>	
01:50	Ritme, moviment i dansa	1. Comencen a aprendre els passos d'una dansa.	
13:50	Cançó	2. Aprenen una nova cançó.	
16:34	Ritme, moviment i dansa	3. Piquen ritmes, per imitació (cadena rítmica).	
18:28	Audició	4. Escolten el fragment musical que senten cada dia en entrar a l'escola i en parlen: instruments i estructura.	
26:19	Llenguatge musical	5. Llegeixen cartells melòdics, sense afinació i afinació per imitació.	
D	2	Text p. 51-53	
00:40	Audició	6. Escolten el fragment musical que senten cada dia en entrar a l'escola i en parlen (instruments).	
04:22		7. Improvisen moviments per a aquest fragment	
07:25	Llenguatge musical	8. Canten, per imitació, les notes del tema.	
08:28	Cançó	9. Repassen la cançó apresada el dia anterior i la canten a cànon.	
11:10		10. Escolten una versió enregistrada d'aquest cànon.	
13:30	Ritme, moviment i dansa	11. Treballen l'estructura de la dansa i repassen els moviments.	
17:42		12. Interpreten un acompanyament rítmic, amb instruments, per treballar l'estructura de la dansa.	
25:30		13. Ballen la dansa, per frases.	
32:05	Cançó	14. Escolten una nova cançó i la comencen a aprendre.	
D	3	Text p. 54 a 56	
00:25	Cançó	15. Aprenen la cançó presentada el dia anterior i caminen la tornada.	
11:25		16. Repassen el cànon.	
13:35	Llenguatge musical	17. Canten una cançó, amb text i amb notes.	
15:50		18. Repassen la col·locació de les notes al pentagrama.	
19:27	Ritme, moviment i dansa	19. Imiten cèl·lules rítmiques (cadena "amb invisibles").	
23:28		20. Treballen fragments de la dansa.	
32:25	Audició	21. Escolten el fragment musical que senten cada dia: imiten com es toquen els instruments.	

QUADRE 9-18 Determinació i seqüència d'activitats al centre E

E	1	Text p. 57-60	
<i>Time code</i>	<i>Blocs de programació</i>	<i>Activitats</i>	
00:24 06:24	Llenguatge musical	1. Imiten ritmes col·lectivament (ecos) i individual (cadena). 2. Imiten ritmes, amb canvis de timbre (cadena enllaçada).	
09:02 22:55	Cançó	3. Aprenen una nova cançó i proven de cantar-la a cànon. 4. Escolten una cançó nova.	
24:20 28:46 39:50	Llenguatge musical	5. Segueixen la partitura d'una cançó (el ritme i la melodia). 6. Canten la cançó: les notes sense afinació i afinades; el text (per imitació i de memòria) 7. Copien la partitura.	
E	2	Text p. 61-62	
00:20 08:00 12:00 16:30	Llenguatge musical	8. Imiten, veient la partitura, cartells melòdics (col·lectivament i individual). 9. Reconeixen un error (canvi d'una nota) en una sèrie de cartells melòdics. 10. Llegeixen cartells rítmics (individualment). 11. Reconeixen ritmes (dictat): resposta oral; la mestra els escriu a la pissarra.	
E	3	Text p. 63-66	
01:08	Cançó	12. Repassen el cànon après la setmana anterior.	
16:35 27:11	Audició	13. Escolten un fragment musical: temàtica i instruments. 14. Observen d'imatges d'instruments i en parlen.	
36:52 -	Llenguatge musical	15. Escriuen notes al pentagrama. 16. Relacionen ritmes (escrits) amb el nombre de pulsacions que les integren.	

93 Anàlisi de l'aplicació del model didàctic en relació als continguts musicals



93.1 Presentació de les dades

L'anàlisi relativa a la utilització i/o a la recreació que cada mestra havia fet del model didàctic va requerir la caracterització i definició del que es consideraven les línies mestres del model, segons les directrius exposades en el capítol 1. Aquesta elaboració, que va passar per fases successives a mesura que s'anava avançant en l'anàlisi de les observacions realitzades, va donar lloc a la formulació del que es van denominar "principis del model didàctic". Són els següents:

1. A la classe de música, el més important és fer música, sigui quin sigui el contingut que es treballi: aquest "fer música" s'entén en un significat ampli, i ha d'harmonitzar les capacitats relacionades amb la percepció, la interpretació i la creació.
- Cal vetllar especialment la pràctica musical estigui sempre al servei de l'educació de la sensibilitat, per mitjà del contacte amb models impregnats de musicalitat.
2. Escoltar, imitar, reproduir, reconèixer i crear són els principals procediments a l'entorn dels quals es plantegen les activitats a l'aula.
 3. Cantar constitueix el principal mitjà d'expressió musical a l'escola: la interpretació de cançons ha de constituir el nucli essencial de la pràctica musical a l'escola.
 - ◊ les cançons, i d'una manera molt especial les cançons tradicionals catalanes, són la principal forma d'interpretació musical.
 - ◊ les cançons han de constituir el material musical bàsic per a l'experimentació sensorial i la pràctica dels elements constitutius del llenguatge musical.
 4. L'aprenentatge del llenguatge musical no constitueix una finalitat en si mateix, sinó un mitjà per aprofundir en el desenvolupament de les capacitats musicals. Ha de ser fet en base a l'aplicació pràctica del mateix, en contextos més o menys simples segons l'edat, però sempre amb un contingut de musicalitat evident. Es basa en les premisses següents:
 - ◊ el treball de conscienciació auditiva i la pràctica musical han de precedir sempre l'aprenentatge dels diversos elements del llenguatge musical.
 - ◊ la introducció progressiva d'elements rítmics i melòdics.
 - ◊ la separació inicial dels components fonamentals: ritme, lectura de notes, entonació melòdica.
 - ◊ l'ús de la pràctica del dictat i de la improvisació com a eines per a la consolidació d'aprenentatges des de l'inici dels mateixos.

5. L'escolta d'obres musicals -de durada i contingut adequats a les diferents edats- ha de fomentar alhora la motivació i la predisposició per a l'escolta i l'adquisició de certs coneixements. En conseqüència, l'enfocament que es doni als diferents moments d'audició ha de garantir:
 - ◊ l'escolta de música per al gaudi personal, sense condicionants externs de cap tipus.
 - ◊ l'educació de la capacitat de discriminació auditiva d'aspectes constitutius de la música (timbres instrumentals, contrastos, fraseig i estructures, etc.) així com aspectes expressius.
 - ◊ la contextualització de la música de determinades èpoques, compositors i estils.
6. La pràctica instrumental és, també, un mitjà molt eficaç d'interpretació musical i eixampla i complementa les possibilitats que ofereix la interpretació vocal.
7. El treball basat en el moviment esdevé un suport fonamental en l'experimentació de determinats conceptes musicals i és essencial, especialment, en els primers cursos de primària.
8. L'oïda interior i la memorització són també capacitats estimulades a partir d'activitats específiques amb cançons, audicions, seqüències rítmiques, etc.
9. La pràctica de la poliritmia i de la polifonia des dels primers passos esdevé un mitjà d'afinament auditiu i d'enriquiment de l'univers sonor que cal fer experimentar paral·lelament als diversos aprenentatges.
10. En la mesura del possible, cal vetllar que existeixin punts de connexió entre els diversos blocs que configuren una sessió, per tal de donar un sentit d'unitat a les diverses facetes de la praxi musical.

L'anàlisi del material recollit en les observacions, per tant, es va realitzar a partir de cadascun dels principis amb que havia estat definit. El desenvolupament d'aquesta anàlisi va consistir, en primer lloc, en la determinació de quin o quins d'aquests principis, que actuaven com a paràmetres observacionals, estaven representats en cadascuna les activitats observades. Per tal de facilitar la consulta de les dades, es van elaborar 15 quadres de doble entrada, un per cada sessió observada, on apareixien representades totes les activitats, utilitzant per això la mateixa frase amb que havien estat caracteritzades en el capítol anterior. Aquestes frases es van transcriure a l'eix vertical del quadre, mentre que els paràmetres observacionals es van incorporar a l'eix horitzontal, permetent així el creuament entre les activitats i els principis del model.

A la graella resultant, es van anar representant quins paràmetres del model es podien vincular amb cada activitat, utilitzant, en cas afirmatiu, el símbol , mentre que la no vinculació quedava representada pels espais en blanc. En alguns casos, es va considerar necessari introduir un altre símbol () per tal de representar visualment que la relació entre una activitat i un principi oferia alguns matisos que, en el seu moment, s'explicarien.

Mentre que la frase representativa de cada activitat va ser reproduïda gairebé textualment (només es va abreujar quan l'espai disponible ho requeria), la referència als diversos ítems representatius del model didàctic es van indicar amb un codi numèric, tal com es pot trobar referenciat tot seguit:

QUADRE 9-19 Llegenda explicativa corresponent als quadres 9-21 a 9-35

1. Aprendre música fent música	4.3. Separació de components: (R: ritme; N: nom notes; M: notes + afinació)
2.1. Escoltar	4.4. Pràctica del dictat i la improvisació
2.2. Imitar	5.1. Escolta de música per gaudir-ne
2.3. Reproduir	5.2. Escolta de música per treballar conceptes
2.4. Reconèixer	5.3. Escolta de música i contextualització
2.5. Crear	6. Pràctica instrumental
3. Cantar	7. Treball amb moviment
3.1. Cantar cançons	8.1. Oïda interior
3.2. Ús de les cançons per vivenciar conceptes	8.2. Memorització
4.1. Treball sensorial previ a l'aprenentatge dels conceptes	9. Pràctica de la polirítmia i la polifonia
4.2. Introducció progressiva d'elements rítmics o melòdics	10. Interrelació blocs de contingut

A les pàgines que segueixen, es presenten els quadres que contenen totes les dades obtingudes en relació a cada sessió.

L'elaboració d'aquestes dades, la quantificació de la freqüència d'aparició de cada ítem, així com els resultats, seran presentats en el capítol següent (9-3).

QUADRE 9-21 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre A (1ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10
1. Repassen cançons sabudes.	1 (*)	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏												🍏		
2. Recorden el concepte de ressonància i escolten campanes.	1-2		🍏	🍏																			🍏
3. Aprenen una nova cançó i en repassen d'altres.	3	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏		🍏										🍏		🍏
4. Imiten ritmes (ecos) i responen amb síl.labes rítmiques.	3-4	🍏	🍏	🍏		🍏					🍏		R	🍏							🍏		🍏
5. Descobreixen una nova figura rítmica: 4 semicorxeres.	4-5	🍏	🍏			🍏		🍏		🍏		🍏	R	🍏									🍏
6. Escolten un fragment musical: piquen ritme del baix harmònic.	5-6	🍏	🍏			🍏									🍏	🍏	🍏			🍏			

(*) Numeració de les pàgines al text de la transcripció (v. annex nº 18)

QUADRE 9-22 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre A (2ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10	
7. Escolten un fragment musical i en parlen: estil, títol i autor.	8	🍏	🍏			🍏									🍏	🍏	🍏							
8. Repassen cançons sabudes	8-9	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏												🍏	🍏		
9. Aprenen una nova cançó.	9	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏		🍏										🍏			
10. Canten per imitació, melodies amb el nom de notes/ fonomímia.	10	🍏	🍏	🍏				🍏					M								🍏			
11. Imiten cèl.lules rítmiques, picant i amb síl.labes.	10	🍏	🍏	🍏									R								🍏			
12. Reconeixen cèl.lules rítm. (resposta amb síl.labes).	10	🍏	🍏			🍏							R	🍏							🍏			
13. Identifiquen canvis rítmics en una melodia de 4 sons.	10-11	🍏	🍏	🍏	🍏	🍏		🍏		🍏			RM	🍏							🍏			
14. Miren diapositives sobre els instruments de la cobla.	11															🍏								

QUADRE 9-23 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre A (3ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10	
15. Repassen cançons sabudes.	12	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏												🍏			
16. Canten cançons, un per un (avaluació individual).	12	🍏						🍏	🍏												🍏			
17. Imiten melodies amb el nom de les notes (aval. indiv.).	12	🍏	🍏	🍏				🍏					M								🍏			
18. Aprenen una nova cançó.	13	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏												🍏			
19. Descobreixen una nova nota: sí.	13-14	🍏	🍏	🍏		🍏		🍏		🍏		🍏	M	🍏										
20. Escolten i identifiquen 5 fragments musicals (avaluació).	14	🍏	🍏			🍏										🍏								

QUADRE 9-24 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre B (1ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10	
1. Repassen una cançó sabuda (a cànon).	15	🍏	🍏					🍏	🍏												🍏	🍏		
2. Aprenen una nova cançó.	15	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏													🍏		
3. Escolten un fragment: tema principal, instruments, autor.	15-18	🍏	🍏			🍏		🍏								🍏	🍏							
4. Reconeixen cèl.lules rítmiques: dictat.	18-19	🍏	🍏	🍏		🍏							R	🍏								🍏		
5. Reciten les notes de l'escala de Do; combinacions rítmiques.	19				🍏								N									🍏		
6. Repassen cançons sabudes.	19-20	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏													🍏		

QUADRE 9-25 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre B (2ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10	
7. Treballen la cançó apresada el dia anterior.	21	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏													🍏	🍏	
8. Escolten un fragment: imiten el tema, estructura, autor.	22-23	🍏	🍏	🍏		🍏		🍏								🍏	🍏					🍏		
9. Escriuen el ritme d'una cançó sabuda.	23-24	🍏	🍏	🍏		🍏		🍏		🍏			R	🍏								🍏		
10. Llegeixen un diàleg rítmic.	24-25	🍏	🍏		🍏								R											🍏
11. Escolten un fragment i l'acompanyen amb el diàleg rítmic.	25	🍏	🍏		🍏								R		🍏	🍏	🍏							🍏

QUADRE 9-26 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre B (3ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10	
12. Repassen la cançó i la canten a cànon.	26-27	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏												🍏	🍏		
13. Llegeixen el diàleg rítmic i el treballen alternant les dues mans.	27-28	🍏	🍏		🍏		🍏						R											
14. Canten per imitació, melodies: nom notes, fonomímia	28	🍏	🍏	🍏	🍏			🍏					M								🍏			
15. Aprenen una nova cançó.	28	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏		🍏											🍏		
16. Imiten ritmes -ecos-, picant de mans (col·lectiva / individual).	29	🍏	🍏	🍏							🍏		R								🍏			
17. Escolten un fragment: títol i autor.	29	🍏	🍏												🍏		🍏							

QUADRE 9-27 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre C (1ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10
1. Escolten un fragment: estil, títol, autor, instruments.	30-31	🍏	🍏			🍏									🍏	🍏	🍏						
2. Canten cançons sabudes amb un acomp. rítmic: binari, ternari.	31	🍏	🍏	🍏				🍏		🍏	🍏										🍏	🍏	🍏
3. Escolten un fragment (ternari) mentre caminen i piquen.	32	🍏	🍏	🍏							🍏		R			🍏			🍏				🍏
4. Imiten ritmes, picant de mans.	32	🍏	🍏	🍏							🍏		R								🍏		🍏
5. Escolten fragments: endivinar-ne la mètrica (binària o ternària)	32-33	🍏	🍏			🍏					🍏		R	🍏		🍏	🍏						🍏
6. Aprenen una nova cançó.	33-34	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏		🍏											🍏	🍏

QUADRE 9-28 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre C (2ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10
7. Escolten un fragment: reconeixen un instrument.	35	🍏	🍏			🍏										🍏	🍏						
8. Asseguren la cançó presentada el dia anterior.	35-36	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏												🍏		🍏
9. Aprenen un acomp. rítmic per la cançó: instrum. de percussió.	36	🍏	🍏	🍏				🍏		🍏								🍏			🍏	🍏	🍏
10. Escriuen el ritme de l'acomp.	37	🍏	🍏			🍏							R	🍏							🍏		🍏
11. Descobreixen el compàs de 3.	37-38	🍏	🍏									🍏	R										🍏
12. Reconeixen dues melodies.	38-39	🍏	🍏			🍏		🍏		🍏			M	🍏									🍏
13. Escriuen el ritme de la cançó: descobreixen la blanca amb punt.	39-40	🍏	🍏			🍏		🍏		🍏		🍏	R	🍏									🍏
14. Caminen el temps fort i piquen els febles (mús. ternària).	40	🍏	🍏	🍏		🍏					🍏					🍏			🍏				🍏
15. Escolten un fragment: descobreixen l'estructura.	41	🍏	🍏			🍏										🍏	🍏						

QUADRE 9-29 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre C (3ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10	
16. Escolten dos fragments, (vídeo): cobla, tenora, sardana.	42-43	🍏	🍏			🍏									🍏	🍏	🍏						🍏	
17. Llegeixen l'obstinat d'una sardana i en comenten característ.	43-44	🍏			🍏								R									🍏		🍏
18. Piquen pulsació i obstinat d'una sardana; escriuen obstinat.	44	🍏	🍏			🍏							R	🍏								🍏	🍏	
19. Repassen una cançó (ternària) i l'acompanyen amb instruments.	44-45	🍏	🍏					🍏		🍏								🍏			🍏	🍏		
20. Reconeixen ritmes (completar un ritme), en compàs de 3.	45-46	🍏	🍏	🍏		🍏							R	🍏								🍏		

QUADRE 9-30 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre D (1ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10
1. Comencen a aprendre els passos d'una dansa.	47-48	🍏	🍏	🍏												🍏			🍏		🍏		
2. Aprenen una nova cançó.	48	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏												🍏		
3. Piquen ritmes, per imitació (cadena rítmica).	48	🍏	🍏	🍏									R								🍏		
4. Escolten un fragment: intruments i estructura.	49-50	🍏	🍏	🍏		🍏										🍏	🍏		🍏				
5. Llegeixen cartells melòdics, sense afinació i afin. per imitació.	50	🍏	🍏	🍏	🍏			🍏					M							🍏	🍏		

QUADRE 9-31 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre D (2ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10
6. Escolten un fragment: instruments.	51	🍏	🍏			🍏									🍏	🍏	🍏						🍏
7. Improvisen moviments per a aquest fragment.	51	🍏	🍏				🍏								🍏				🍏				🍏
8. Canten, per imitació, les notes del tema.	51	🍏	🍏	🍏	🍏			🍏					M										🍏
9. Repassen la cançó apresada el dia anterior i la canten a cànon.	52	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏												🍏	🍏	🍏
10. Escolten una versió enregistrada d'aquest cànon.	52	🍏	🍏													🍏							🍏
11. Treballen l'estructura de la dansa i repassen els moviments.	52	🍏	🍏	🍏		🍏										🍏		🍏	🍏		🍏		🍏
12. Interpreten un acrímic, amb instruments: estructura dansa.	53	🍏	🍏			🍏										🍏							🍏
13. Ballen la dansa, per frases.	53	🍏	🍏																🍏				🍏
14. Escolten una nova cançó i la comencen a aprendre.	53	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏												🍏		

QUADRE 9-32 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre D (3ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10	
15. Aprenen una cançó i caminen la tornada.	54	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏										🍏		🍏			
16. Repassen el cànon.	54	🍏	🍏					🍏	🍏												🍏	🍏		
17. Canten una cançó, amb text i amb notes.	54-55	🍏	🍏	🍏	🍏			🍏		🍏			M								🍏		🍏	
18. Repassen la col.locació de les notes al pentagrama.	55												M										🍏	
19. Imiten cèl.lules rítmiques (cadena "amb invisibles").	55	🍏	🍏	🍏									R							🍏	🍏			
20. Treballen fragments de la dansa.	55-56	🍏	🍏	🍏																🍏		🍏		
21. Escolten un fragment musical: instruments.	56	🍏	🍏	🍏		🍏										🍏				🍏				

QUADRE 9-33 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre E (1ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10	
1. Imiten ritmes (ecos).	57	🍏	🍏	🍏									R									🍏		
2. Imiten ritmes, amb canvis de timbre (cadena enllaçada).	57	🍏	🍏	🍏									R									🍏	🍏	
3. Aprenen una nova cançó (cànon)	57-59	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏													🍏	🍏	
4. Escolten una cançó nova.	59	🍏	🍏																					
5. Segueixen la partitura d'una cançó (el ritme i la melodia).	59	🍏	🍏							🍏			RM											🍏
6. Canten la cançó: les notes s/afinació i afinades; el text.	59-60	🍏	🍏	🍏	🍏			🍏		🍏			N									🍏		🍏
7. Copien la partitura.	60									🍏			N											🍏

3.2. / 🍏 : Es serveixen de la cançó, però no la canten.

QUADRE 9-34 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre E (2ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10	
8. Imiten, veient la partitura, cartells melòdics.	61	🍏	🍏	🍏				🍏					M											
9. Reconeixen un error (canvi d'una nota) en cartells melòdics.	61-62	🍏	🍏			🍏							M	🍏							🍏			
10. Llegeixen cartells rítmics (individualment).	62	🍏			🍏								R											
11. Reconeixen ritmes (dictat): resposta oral; la mestra els escriu.	62	🍏	🍏			🍏							R	🍏							🍏			

QUADRE 9-35 Correlació entre les activitats i els ítems del model al centre E (3ª sessió)

		1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6	7	8.1	8.2	9	10	
12. Repassen el cànon.	63-64	🍏	🍏	🍏				🍏	🍏												🍏	🍏		
13. Escolten un fragment: temàtica i instruments.	64-65	🍏	🍏			🍏									🍏	🍏	🍏						🍏	
14. Observen imatges d'instruments i en parlen.	65																						🍏	
15. Escriuen notes al pentagrama.	66												M											
16. Relacionen ritmes amb el seu nombre de pulsacions.	66												R											

932 Presentació dels resultats

En l'elaboració d'aquest subcapítol, es va procurar mantenir una estructura uniforme per a l'anàlisi de cadascun dels diferents principis, si bé en alguna ocasió va caldre fer alguna adaptació en funció de les seves característiques. En els casos que es va produir aquesta eventualitat, s'explica a l'inici del subcapítol corresponent.

Per a cadascun dels principis, es comença enunciant-ne de nou la seva formulació, per tal de facilitar al lector la contextualització de l'anàlisi.

Tot seguit, es presenta un exemple extret d'alguna de les 15 sessions observades, el qual s'ha seleccionat com a il·lustració d'aquell punt en concret i dels diferents subapartats que l'integren. Per això, s'inclou la transcripció d'un segment d'una situació real de classe, acompanyada d'un comentari explicatiu del sentit d'aquella activitat en relació al principi que il·lustra. Per tal de facilitar-ne la localització, s'inclou per a cadascun dels fragments la inicial identificativa del centre, el número de sessió, la pàgina de la transcripció i el codi de temps sobreimprès a la cinta de vídeo. La transcripció completa de les classes observades es pot consultar a l'annex nº 17.

Després d'això, i també per a cada apartat, es presenten els resultats obtinguts al llarg de les 15 sessions enregistrades. En primer lloc, uns resultats quantitius, presentats mitjançant uns quadres de doble entrada, els quals permeten copsar la freqüència d'aparició de cada un dels punts del model.

Tot seguit, s'arriba a l'exposició dels resultats de tipus qualitatiu, fruit de la interpretació de les dades obtingudes i matisats, en ocasions, pels resultats quantitius. En la seva elaboració s'ha vetllat especialment no perdre, sempre que s'ha considerat que es tractava d'aspectes rellevants, la informació que permet apreciar diferents maneres de reinterpretar el model, amb les variants o les orientacions pròpies de cada un dels centres.

Finalment s'inclouen, a tall de conclusions parcials, unes consideracions sorgides a partir dels resultats obtinguts en relació a cada principi, i en ocasions qüestions obertes o a aclarir en un posterior contacte amb cadascuna de les mestres especialistes.

Així doncs, i resumint, la seqüència d'exposició del text de cada subcapítol corresponent a cadascun dels principis fonamentals del model didàctic és la següent:

1. Breu presentació i formulació del principi, tal com s'ha exposat en el capítol 9.3.1.
2. Presentació d'un exemple il·lustratiu general, o exemples relatius als diferents subapartats del principi, extret/s d'alguna de les 15 sessions.

3. Resultats quantitatius en relació a cada apartat del modeli qualitatiu, tant relatius al conjunt de les sessions com matisant, si s'escau, les diferències entre cada un dels centres.
4. Elaboració de conclusions referides al principi en qüestió, així com de reflexions personals i/o qüestions obertes en relació amb la temàtica tractada.

932.1 Aprendre música fent música

Per les especials característiques de la temàtica abordada en aquest principi, l'anàlisi no es va dur a terme segons l'esquema inicialment previst. En primer lloc, es va obviar la presentació d'un exemple il·lustratiu per a la primera part del principi, relativa a la importància del recolzament de les activitats en la música, en considerar que l'exemplificació dels procediments sobre els quals es basava la pràctica musical que es tractava en el segon principi del model (v. cap. 9.3.2.2) seria molt més aclaridora respecte de les diferents modalitats d'utilització d'estímul musicals en el plantejament de les activitats.

Per a l'anàlisi del primer enunciat, es van elaborar uns resultats quantitatius de caire general, i es va analitzar a quins objectius responien les activitats que no s'havien concretat en cap tipus de recreació musical. Per al subapartat contingut en la formulació del principi, en canvi, no es disposava de dades suficientment objectives per qualificar i/o quantificar la major o menor musicalitat de les interpretacions, per la qual cosa es va optar per presentar, només, dos exemples particularment il·lustratius.

El primer principi formulat en la presentació del model fa referència a dues qüestions considerades fonamentals:

- és un factor essencial que l'educació musical estigui basada en la pràctica, és a dir, que s'apregui música fent música i no només sentint parlar de música.
- cal que els exemples sonors que es fomeixen a les aules siguin "musicals", això és, que tinguin com a qualitat més destacada un alt sentit expressiu, amb independència que estiguin constituïts per elements més complexos o més simples.

A les classes de música, cal doncs que hi conflueixin, més enllà del conceptes que s'apreguin, dues condicions:

- que els alumnes tinguin ocasió de vivenciar la música, ja sigui percebent-la, interpretant-la o creant-la. Els conceptes teòrics, en el cas que es consideri necessari introduir-ne, han d'estar sempre supeditats a les possibilitats de percebre, interpretar o crear música.
- els exemples sonors que es fomeixin, tant els que interpretin o improvisin els educadors, com els que es reproduïxin per mitjans àudio o audiovisuals, com els que, ocasionalment, es puguin cercar fora de les aules, han de tenir garantit el màxim nivell d'expressivitat i musicalitat.

Està expressat en els termes següents:

1. A la classe de música, el més important és fer música, sigui quin sigui el contingut que es treballi: aquest “fer música” s’entén en un sentit ampli, i ha d’harmonitzar les capacitats relacionades amb la percepció, la interpretació i la creació.

Totes les sessions van estar construïdes al voltant del principi essencial: “fer música”. Es parlava de música, es definien conceptes, s’explicaven detalls o anècdotes, però l’eix de la majoria d’activitats reposava en el so, tant fent música com escoltant-la. S’entenia aquesta preponderància del “fer” des de diversos enfocaments: des de la interpretació de cançons, a l’execució dels ritmes més senzills, de la pura i simple imitació de petites frases melòdiques a l’escolta de música de diversos estils o a la interpretació de danses o moviments acompanyats de so; molt sovint, i representada mitjançant formes molt diverses, la música va presidir les sessions observades (v. quadre 9-36).

QUADRE 9-20 Nombre i distribució d’activitats que inclouen música

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total (*)
A	5	7	6	18 (20)
B	5	5	6	16 (17)
C	6	9	5	20 (20)
D	5	9	6	20 (21)
E	6	4	2	12 (16)

(*) Nombre total d’activitats caracteritzades a cada centre

El percentatge d’activitats que giraven a l’entorn d’algun tipus de manifestació musical va ser certament elevat: entre el 90 i el 100% en la majoria dels centres, mentre que va resultar ser més baixa en un centre, amb un valor del 75%.

L’anàlisi en profunditat respecte del tipus de praxi musical present en les activitats referenciades es tracta, de manera específica, en els capítols següents. En particular, el capítol 9.3.2.2 està dedicat íntegrament a l’anàlisi a l’entorn dels principals procediments emprats per a la pràctica, -escolta, imitació, reproducció, reconeixement i creació-. Els capítols següents (9.3.2.3, 9.3.2.4 i 9.3.2.5) es refereixen als continguts conceptuals sobre els que es recolzen aquests procediments, mentre que la resta fan referència a capacitats específiques i a altres recursos didàctics que s’utilitzen en la pràctica.

Activitats sense el suport d'estímulsonors

No obstant la constatació que la majoria d'activitats inclouen algun tipus de manifestació musical, en algunes ocasions es van donar algunes situacions “mancades” de música. Responien a diverses activitats d'ensenyament-aprenentatge, i van ser justificades per les mestres en les entrevistes posteriors a la realització de les sessions.

Del total de 94 activitats caracteritzades, només en 8 situacions aquestes es van desenvolupar sense basar-se en cap tipus de manifestació musical. No obstant aquesta circumstància, tenien també una raó de ser en el procés educatiu, considerades com a activitats d'ampliació o de consolidació d'alguns dels procediments o conceptes treballats mitjançant la pràctica.

Dues activitats (al centre A, activitat n°14 i E, activitat n°14) van dedicar-se a l'ampliació d'informació sobre instruments musicals. En ambdós casos, eren la conseqüència d'audicions realitzades o bé en alguna de les sessions anteriors als enregistraments, o en la mateixa sessió observada.

Una altra activitat (A1, n°2) va consistir en recordar el concepte de ressonància. Si bé al final es va escoltar la ressonància d'unes campanes, no es pot dir que això fos, pròpiament, música. En canvi, i buscant una aplicació musical al concepte, es va aprofitar l'exemple del so de les campanes per interpretar les onomatopeies del text d'una cançó, que requerien l'emissió d'una “n” ben ressonant.

Altres activitats (B1, n°5; D3, n° 18) estaven relacionades amb la pràctica de les notes musicals sense afinació, i s'han d'entendre com a exemple d'exercitació en la dicció i lectura de notes al pentagrama. És cert que no incorporaven l'element essencial -el so afinat- però responien a la necessitat d'afiançar el coneixement de les notes, per tal d'aconseguir progressivament una major destresa en la difícil tasca d'articular àgilment, llegir amb facilitat i afinar correctament les notes musicals (v. 9.3.2.4, apartat 3.3 del model didàctic).

Les tres activitats restants, que van tenir lloc a l'escola E (n°7, 15 i 16), van correspondre a la realització d'exercicis escrits individuals. Si bé una d'aquestes activitats -associar un ritme al començament d'una cançó-, podia pressuposar que cadascú hagués de representar-se mentalment el resultat sonor de la grafia rítmica, no es pot assegurar que això succeís d'aquesta manera: tal com la mestra va plantejar l'activitat, sense cap tipus de preparació prèvia, l'associació podia fer-se mecànicament, relacionant, per exemple, el nombre de síl·labes del text i el nombre de notes. Les altres dues activitats, -copiar la partitura d'una cançó i posar el nom sota de les notes- responien clarament a l'objectiu de consolidar l'aprenentatge de la grafia musical. Sovint, i especialment en els casos de manca de temps, són exercicis que poden realitzar-se a casa, o en algun moment de treball individual dels alumnes, ja que no requereixen

de la presència de l'especialista. No obstant això, són activitats necessàries, només que convé no abusar-ne i prioritzar sempre la part pràctica.

El primer principi del model es refereix també al component expressiu de la música:

Cal vetllar especialment que tant l'escolta com la interpretació estiguin sempre al servei del desvetllament de la sensibilitat, per mitjà del contacte amb models impregnats de musicalitat.

Tal com s'ha advertit en la introducció d'aquest apartat, l'anàlisi relacionada amb el missatge i/o l'emotivitat transmesos per cada fragment musical va esdevenir particularment delicada; d'una banda, perquè es tractava de la dificultat d'expressar-la mitjançant una transcripció escrita; d'altra banda, perquè calia tenir en compte com podien arribar a ser de diverses les percepcions respecte si la música pot ser més o menys expressiva i quins paràmetres es tenen en compte en relació a aquest aspecte.

Esdevindria indispensable recórrer a la visualització d'imatges i, sobretot, a l'escolta de les produccions musicals, per tal de poder copsar, sempre sota el criteri personal, el major o menor sentit expressiu d'un determinat fragment musical.

Sense ànim de resoldre aquesta problemàtica, una de les més complexes en el camp de la interpretació musical, es va decidir que es faria una referència a aquesta segona part del principi aportant algun exemple d'activitats en el decurs de les quals l'observadora hagués anotat algun comentari específic *durant* les observacions sobre el terreny. Aquesta decisió implicava desestimar les apreciacions sorgides al llarg del visionat dels vídeos i cenyir-se, únicament, a les reaccions produïdes "in situ": es va valorar que aquesta decisió garantia, si més no, que es prenia en consideració la reacció espontània de remarcar que s'havia assistit a algun moment particularment carregat de musicalitat.

En les notes de camp es van localitzar dues situacions on es destacava particularment la impressió emotiva produïda en el decurs d'una interpretació.

El primer fragment seleccionat correspon a una activitat de la qual l'expressivitat podria haver-ne estat fàcilment absent. Es realitzava un exercici d'imitació i reconeixement de cèl·lules rítmiques, que va provocar una reacció molt positiva en el grup quant al grau d'atenció i motivació assolits i l'energia amb què hi participaven. En les anotacions preses sobre el terreny, es van incloure comentaris respecte de quins elements contribuïen a donar-li un alt nivell expressiu i com aquesta expressivitat repercutia en la interpretació dels alumnes.

A1	Text: p. 3
18:31	<p><i>Mst</i> - Repetiu el que faig...</p> <p>Ecos rítmics, de 4 pulsacions, pica de mans i diu les síl·labes alhora; tots repeteixen. (elements rítmics: negres, blanques, corxeres, silenci de negra)</p> <p>És molt expressiva, hi ha inflexions de veu creixents, contrastos d'intensitat.</p> <p><i>Mst</i> - Quatre més quatre!</p> <p>En pica una sèrie; s'atura una vegada perquè han començat abans d'hora, després de 4 pulsacions.</p> <p>sovint 4 + 4 és repetir el mateix esquema rítmic, però no sempre.</p> <p><i>Mst</i> - Més difícil, me'ls endevineu!</p> <p>El canvi d'una activitat a l'altra és molt ràpid.</p> <p>Ha crescut molt l'interès dels alumnes.</p> <p>És expressiva, també, amb la cara, assentint si ho fan bé, fent cara d'espant quan s'equivoquen... però mai no corregeix, excepte quan s'avancen.</p>

Les anotacions eren prou explícites: es van anotar, fins i tot, de quins recursos es servia la mestra per donar expressivitat al ritme que interpretava. La resposta dels alumnes, habitualment més inexpressius, quedava també impregnada d'aquest aire viu i estimulador, i això es va traduir en l'assoliment de l'estona de participació més entregada de tota la classe. En general, es podia apreciar que les figures treballades des del Cicle inicial estaven ben assolides i les respostes eren força correctes. Malgrat que es produïen alguns errors, la mestra només corregia en ocasions comptades, preferint no trencar el clima de "diàleg musical" i de participació, excepte quan esdevenia imprescindible.

El segon exemple triat correspon a la primera activitat d'una classe i va consistir en cantar una cançó sabuda: sense gairebé cap indicació prèvia, la mestra va fer cantar un cànon, primer a una veu i després a dues, que va ser interpretat amb un alt nivell de sensibilitat. La transcripció del moment, on s'havien incorporat les anotacions preses sobre el terreny, és la següent:

B1	Text: p. 15
02:15	<p>Anuncia l'activitat en veu molt i molt baixa, al final només articula; amb gest indica "posar-se una corona"</p> <p>després sabré que és una imatge per ajudar a cantar amb bona posició</p> <p>Dóna el to -canta la primera frase de <i>Labalalaica</i>, gest d'atenció.</p> <p>Sense interrupció, engega a cànon.</p> <p>cuida molt l'expressió, molts matisos d'intensitat, atenen bé el gest d'allargar el final; el resultat fa molt bonic..</p> <p>En acabar:</p> <p><i>Mst</i> - Bé, ens ha sortit molt bé aquesta vegada..</p>

Es destacava, en les anotacions, la impressió personal "fa molt bonic...", potser una forma molt simple de referir-se a l'efecte produït per la música en aquell moment, però que reflectia inequívocament la sensació experimentada. S'havien anotat, també, de quins recursos es servia

la mestra per incidir en l'expressivitat de la interpretació: el seu to de veu inicial va predisposar a un determinat nivell sonor, adequat al caràcter de la cançó interpretada, mentre que les indicacions sobre els matisos dinàmics o l'atenció al final van contribuir a realitzar una bona interpretació col·lectiva.

Els resultats d'aquesta part de l'anàlisi apunten que els exemples sonors que els alumnes havien escoltat assolien un nivell alt quant a la qualitat interpretativa, comunicativa i expressiva.

En relació als exemples musicals interpretats per les mestres, reunien els requisits necessaris per oferir models del tot adequats per als alumnes. Al marge de les diferències individuals, lògiques i inevitables, fruit de la personalitat de cadascuna de les mestres i que es reflectien també en altres formes d'expressió (verbal, facial, etc.), la correcció va presidir totes i cadascuna de les interpretacions, tant si es tractava d'exemples rítmics o melòdics com de la interpretació de cançons.

Els exemples rítmics van estar sempre dotats de precisió i regularitat, i constituïen estructures lògiques i equilibrades quant al nombre de pulsacions en funció de la mètrica triada. Així mateix, els acompanyaments rítmics proposats respectaven els paràmetres musicals bàsics i l'estil de les cançons o els fragments musicals amb que es superposaven.

Els exemples melòdics estaven interpretats amb un nivell d'absoluta justesa en l'afinació i responien a desenvolupaments plens de sentit, amb una conducció dels sons acurada, que vetllava d'aconseguir un discurs coherent, amb frasejos clars i finals musicalment lògics.

També el suport harmònic que una mestra va utilitzar en la interpretació d'algunes cançons, si bé construït amb els acords més bàsics, va contribuir a subratllar les característiques harmòniques i expressives de les cançons acompanyades.

Pel que fa al model vocal, especialment en els moments que s'interpretaven cançons, va ser sempre d'una gran correcció. Entre els elements que més sovint van destacar al servei d'aconseguir una òptima interpretació podrien citar-se: la qualitat de cadascuna de les veus, emeses amb naturalitat però ben timbrades, el control de la respiració en funció del fraseig del text, la claredat de l'articulació, l'ús adequat de contrastos dinàmics, etc.; en un altre sentit, l'expressivitat facial, acompanyada a vegades del gest, aconseguia reforçar el sentit comunicatiu de les interpretacions.

En general, les interpretacions dels alumnes tendien a ser un reflex de la musicalitat induïda per l'exemple de la mestra. No obstant això, les dificultats en l'afinació -especialment quan es tractava

de cantar les notes musicals, però també en les cançons-, o la inseguretats i la manca de precisió en algunes interpretacions rítmiques, van ser freqüents en tots els centres. En ocasions, però, les mestres van saber aconseguir bons resultats, en els quals l'esforç col·lectiu permetia assolir un nivell gens menyspreable de correcció en l'afinació, la justesa rítmica i l'expressivitat interpretativa.

En relació als models musicals escoltats a partir d'enregistraments, les músiques seleccionades constituïen bons exemples de música de diversos estils, èpoques i procedències. En general, els fragments seleccionats es corresponien amb unitats musicals completes, amb un inici i final clarament determinats, malgrat que sovint es tractava de fragments d'obres més àmplies. En els pocs casos que no es buscava un final musicalment lògic per interrompre l'escolta d'un fragment, es va utilitzar com a recurs la disminució gradual del volum la qual cosa atenuava la interrupció brusca del discurs musical.

També es destacava que la selecció de fragments per a l'escolta s'havia dut a terme veïllant que es tractés d'enregistraments de bona qualitat, tant des del punt de vista interpretatiu com des del punt de vista tècnic, permetent l'escolta còmoda de música interpretada amb gust i expressivitat.

Conclusions de l'anàlisi del principi 1

- Un percentatge molt alt d'activitats observades van basar-se en la percepció o la interpretació de combinacions sonores amb sentit musical.
- La presència de bons models -tant sorgits dels exemples interpretats per les mestres com de la música enregistrada- va garantir un alt nivell de musicalitat en tota la música escoltada les aules.
- Les mestres mostraven un alt grau de domini de les tècniques i els recursos expressius necessaris per fominar bons models musicals. Aquests recursos incloïen tant el domini del llenguatge musical, com la qualitat de la veu, i l'aplicació d'un alt nivell d'expressivitat en la música interpretada.
- Les interpretacions dels alumnes, si bé limitades per la manca de seguretat en la majoria dels elements emprats, lògica per altra banda en aquesta edat i en aquesta etapa educativa, mostraven una incipient tendència cap a l'expressió de la pròpia musicalitat. Aquesta es manifestava, especialment, per mitjà de la utilització de recursos com ara els matisos dinàmics i l'ús de diverses articulacions en la dicció del text. Així mateix, en ocasions, determinades

interpretacions traspuaven un sentiment de goig i una energia difícils de descriure amb paraules, que eren corroborats per les expressions facials i l' actitud corporal.

9.3.2.2 Els procediments

Si fer música ha de constituir el nucli de les diverses activitats programades per a cada classe, els procediments que es posen en joc esdevenen la peça clau en el disseny de cada activitat, independentment dels conceptes que s'utilitzen per a la seva posada en pràctica.

Els procediments sobre els quals reposa la pràctica musical estan relacionats amb les capacitats de percepció, interpretació i creació (v. cap. 9.3.2.1) i, segons el model que proposem són: escoltar, imitar, reproduir, reconèixer i crear.

Cadascun d'aquests procediments representa un paper fonamental per al desenvolupament musical dels individus, i configurarà l'orientació bàsica de cada activitat. En moltes ocasions, un procediment no pot desvincular-se d'un altre, tant per la seva pròpia naturalesa -no es pot fer un treball de reconeixement si no hi ha un escolta prèvia-, com per la particular manera de conduir un determinat exercici -com seria, per exemple, el pas d'un exercici d'imitació rítmica al reconeixement dels ritmes que s'imiten, per mitjà d'una resposta amb síl·labes rítmiques.

En el model didàctic, la formulació d'aquest principi apareix en aquests termes:

2. Escoltar, imitar, reproduir, reconèixer i crear són els principals procediments a l'entorn dels quals es plantegen les activitats a l'aula.

Tot seguit es procedeix a l'anàlisi de cadascun d'aquests procediments en les sessions observades.

Escoltar

Escoltar (2.1 als quadres del capítol 9.3.1) representa la porta d'accés a la percepció de qualsevol manifestació musical i és el procediment que possibilita la percepció dels sons. Basat en l'estímul físic de les ones sonores sobre l'òrgan auditiu, esdevé escolta musical pròpiament dita quan, d'una

banda, aquests sons estan organitzats musicalment parlant i, de l'altra, esdevenen un missatge intel·ligible per al receptor, tant des del punt de vista intel·lectual com afectiu.

L'exemple seleccionat representa un moment dedicat a l'audició d'un fragment d'una obra musical que la mestra ha presentat breument. En destaquen les observacions preses sobre l'actitud corporal de mestra i alumnes, que va ser un factor decisiu per assolir un molt bon clima per a l'escolta.

C1 Text: p. 30

01: 43 *Mst:* [...] Escoltem amb molta atenció, d'acord?

Comença la música.

Actitud de la mestra:

està asseguda, de cara als nens
mou lleugerament el cos i les mans damunt de les cames
vamirant cap on seuen els nens, a dreta i esquerra.

Actitud dels nens:

hi ha molt silenci,
alguns seuen com la mestra, algun ha tancat els ulls,
es mouen alguns peus, però no seguint la música

La mestra s'aixeca per parar el CD. Abaixa progressivament el volum per acabar.

No busca un final musicalment lògic

La mestra comenta com ha estat l'actitud per escoltar la música: d'alguns en diu que ha estat molt bona, d'altres no tant.

En la transcripció, es posava especialment de manifest el contingut actitudinal d'una activitat que requeria d'una escolta atenta per a la seva realització. Destacava la importància atorgada per la mestra a l'actitud corporal, la qual cosa es manifestava en una doble sentit: per una banda, el model que donava als nens, i de l'altra, la valoració posterior a l'estona destinada a l'escolta. Tot i les dificultats que sorgien, en alguns nens, per mantenir l'escolta durant un determinat període de temps, es destacava el silenci assolit i l'actitud de concentració en la música per part d'alguns alumnes.

En les classes observades, escoltar va ser el procediment utilitzat amb més freqüència: en 4 centres, l'escolta va ser exercitada en més del 90 % d'activitats, mentre que en un dels centres aquesta presència va disminuir fins 65% de les activitats (v. quadre 9-37).

QUADRE 9-21 Nombre d'activitats basades l'escolta

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	6	7	5	18 (20)
B	5	5	6	16 (17)
C	6	9	4	19 (20)
D	5	7	6	18 (20)
E	6	3	2	11 (17)

Les xifres obtingudes mostren com en aquests 4 centres -A, B, C i D-, la majoria d'activitats van necessitar de l'escolta per a la seva realització, mentre que només en comptades ocasions no hi va haver cap estímulo musical a escoltar prèviament o durant la seva realització.

Al centre E, en canvi, les ocasions centrades en l'escolta o les que la requerien van ser notablement inferiors en el conjunt d'activitats desenvolupades. Aquest fet podria explicar-se per la decisió de la mestra d'incloure, una vegada per setmana, la realització de treballs escrits, de tipus més aviat mecànic, per al reforç d'alguns conceptes del llenguatge musical relacionats amb l'escriptura: posar el nom a les notes escrites en un pentagrama, per exemple (E3 n° 15). També va coincidir que una activitat va estar destinada a parlar sobre les característiques d'alguns instruments, alguns dels quals havien estat, però, escoltats en una audició prèvia (E3 n° 14).

En les sessions observades, l'acció d'escoltar apareixia sovint acompanyada de la necessitat -explicitada o no- d'aconseguir silenci, sense el qual es distorsionaria o s'impediria la percepció conscient i reflexiva dels sons. Els requeriments de silenci, mitjançant una frase, un gest o una mirada, van ser relativament freqüents, tot i que en general a tots els centres es va poder apreciar un nivell correcte respecte de l'hàbit d'escolta. A vegades, les mestres afegien també alguna indicació sobre l'actitud corporal, especialment en els moments destinats a l'escolta de música enregistrada.

Gairebé sempre, escoltar va constituir el punt de partida d'una activitat: s'escoltava una cançó abans d'aprendre-la, s'escoltava una frase rítmica que caldria escriure, o un tema musical que calia memoritzar... les situacions eren molt diversificades. En una ocasió (A1, n° 2), excepcionalment, l'escolta no va significar l'inici sinó el punt final d'una activitat basada en un diàleg, conduït per la mestra, per repassar el concepte de ressonància: després de recordar el concepte, es va escoltar el so d'unes campanes.

Imitar

La imitació (2.2) és la base prèvia per a molts aprenentatges. A l'edat en què s'han fet les observacions, encara és indispensable el model del mestre de cara a facilitar que els alumnes vagin construint, progressivament, el seu pensament musical. Imitar per aprendre una cançó, per rectificar un error en una interpretació o per assolir una més gran destresa en la interpretació rítmica o en l'afinació, són només algunes de les situacions on repetir el model del mestre esdevé el factor fonamental per aconseguir la interpretació musical dels alumnes.

En l'exemple que tot seguit es transcriu, la imitació del gest va ser el punt inicial del procés d'aprenentatge d'una dansa, que es va desenvolupar al llarg de les tres sessions.

D1 Text: p.47

01:50 La mestra explica que començaran per una dansa i els fa posar agenollats.
[...]
La mestra es col·loca a la rotllana.
Hi ha molt silenci mentre encara no comença la música.
Quan comença la música, la mestra representa els moviments bàsics de la dansa amb les mans a terra.
Els nens la imiten. (totes les estrofes)
A partir de la 3^a vegada, algun (pocs) comencen a anticipar el gest: sembla que han memoritzat el que cal fer.

La situació referenciada era particularment il·lustrativa del grau d'assoliment de la pràctica imitativa. La mestra no va fer cap tipus de demanda: simplement, es va posar a fer uns gestos, seguint la música, que van ser immediatament imitats pels alumnes. Inicialment els alumnes anaven "a remolc" del gest de la mestra, però a poc a poc es va poder apreciar com alguns començaven a anticipar el gest, perquè havien après el moviment i, el que és més important, el sabien sincronitzar amb la música.

El nombre d'activitats que es van basar en la imitació va resultar ser de 51, segons la distribució que es mostra al quadre 9-38:

QUADRE 9-22 Nombre d'activitats basades en la imitació

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	4	5	4	13 (20)
B	3	3	4	10 (17)

C	4	3	1	8 (20)
D	4	5	5	14 (21)
E	4	1	1	6 (16)

Mentre que als centres A, B i D les activitats basades en la imitació apareixien en una proporció equivalent i relativament alta en relació al total d'activitats, aquesta xifra es reduïa considerablement en els centres C i E.

La determinació del tipus d'activitats que utilitzaven, prioritàriament, aquest procediment va aportar informació per a una possible interpretació de les diferències. Es van determinar les següents tipologies:

- ⇒ l'aprenentatge de cançons i el treball de consolidació o millora d'algun fragment de cançó coneguda (en 20 ocasions).
- ⇒ la interpretació de petits dissenys rítmics (cèl·lules rítmiques), ja sigui picant o miñançant la utilització de síl·labes rítmiques, com a preparació sensorial per a un exercici de reconeixement o per a la presentació d'un nou element (13 ocasions).
- ⇒ la interpretació de les notes musicals, especialment amb afinació, fins i tot en ocasions amb algun suport visual (les inicials, la fonomímia, la partitura) (9 ocasions).
- ⇒ la imitació de moviments per a l'aprenentatge d'una dansa, el reconeixement de l'estructura d'un fragment o l'experimentació d'un concepte rítmic (8 ocasions).

La imitació de sons, fora d'un context musical, només va aparèixer en una ocasió -es va imitar el so d'unes campanes- i va donar lloc a un model per a la posterior interpretació de les onomatopeies d'una cançó.

En els centres amb més alta incidència de la imitació, l'anàlisi detallada de les activitats indicava que aquestes diferències venien determinades, sobretot, per la més alta presència d'activitats relacionades amb la interpretació de cançons, les quals es basaven, gairebé exclusivament, en la repetició del model vocal. De les altres situacions observades, només destacava el major nombre d'activitats basades en la imitació de moviments en el centre D, amb motiu de la programació de l'aprenentatge d'una dansa.

Generalment, tots els grups observats tenien molt assumida la pràctica imitativa: gairebé mai no es feia necessari que la mestra avisés que els caldria repetir allò que ella proposava, tant si es tractava de cantar un fragment d'una cançó, com de fer un eco rítmic o de repetir uns moviments corporals. N'hi havia prou amb començar, realitzant directament l'exercici musical, perquè la resposta es produís de forma gairebé automàtica. El gest, la mirada, també eren indicacions clares

que calia repetir allò que es proposava. Se'n van donar moltes situacions i, d'algunes, les notes de camp en destacaven, justament, la naturalitat amb què els alumnes iniciaven la imitació d'una determinada proposta.

Reproduir

Si bé imitar és, en certa forma, una determinada manera de reproduir, es sol reservar aquest terme per aquells casos en què els intèrprets, en aquest cas els alumnes, no reben prèviament cap estímul sonor per interpretar allò que se'ls demana, sinó que s'han de basar en les pròpies destreses assolides. És sobretot la reproducció de partitures simples, que inclouen els conceptes coneguts de la grafia musical, la situació més habitual en relació a aquest procediment. En altres ocasions, però, la reproducció de determinats fragments musicals no es basava en la descodificació d'una grafia sinó en la interpretació d'un gest (la fonomímia) o en la memorització prèvia: aquest darrer seria el cas, per exemple, l'activitat que consistia en recitar o cantar les notes musicals segons uns patrons prèviament establerts (progressions).

L'exemple que segueix presenta una activitat de lectura de cartells rítmics. L'exercici, de resposta individual, estava plantejat de tal manera que cada alumne havia de "fer sonar" -o sigui, reproduir-, els símbols rítmics, representant amb so el significat que tenien per a ell.

E2 Text: p. 62

12:00 Proposa fer una lectura de cartells rítmics, de 8 pulsacions
Els diu que en fan un cadascú: avisa que els dirà si està o no està bé.
(més o menys la meitat ho fan bé, altres ho resolen satisfactòriament al 2n intent; per a 3 alumnes, la dificultat esdevé insalvable)

Amb quins comentaris intervé la mestra:

Diu:

- Bé / sí / molt bé / val
- T'has deixat un ta..
- Una mica d'embolic, eh..

Com ajuda:

- Llegeix amb síl·labes rítmiques el fragment on s'equivoquen
- Assenyala el fragment on s'encalla amb el dit

El fet de plantejar una lectura individual va permetre observar el grau d'assoliment en la lectura de ritmes d'aquest centre, si bé es va considerar que no eren gaire diferents en la resta. En general, podia afirmar-se que era un nivell acceptable per l'edat, malgrat que es va notar

que alguns alumnes tenien unes enormes dificultats, no tan sols en relació a lectura, sinó en la coordinació motriu de les mans per interpretar el ritme. La intenció de la mestra de fer intervenir a tots els alumnes va provocar un cert cansament cap al final de l'activitat, que es va traduir en un major nombre d'errors a mesura que passava el temps.

La presència d'activitats basades en la reproducció de música es va distribuir tal com mostra el quadre següent:

QUADRE 9-23 Nombre d'activitats basades en reproduir (llegir) música

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	0	1	0	1 (20)
B	1	2	2	5 (17)
C	0	0	2	2 (20)
D	1	1	1	3 (21)
E	1	1	0	2 (16)

En el conjunt de les sessions, es van comptabilitzar molt poques situacions on es demanés de reproduir música: un total de 13. D'entre aquestes, predominaven les que preniën com a base la lectura de partitures a nivell només de ritme, mentre que no es va donar cap activitat basada exclusivament en la lectura melòdica. Les situacions que implicaven desxifrar la melodia (nom de les notes i afinació) van tenir sempre el suport del model de les mestres, amb la qual cosa la lectura quedava convertida en un exercici d'imitació, on la partitura més aviat representava poder tenir un suport visual. Només en una ocasió es va utilitzar la grafia al pentagrama, mentre que en dues ocasions la lectura es va basar en l'ús de la fonomímia (gest de les mans que representa el nom i l'altura relativa de cada so) i dues vegades en l'*armari* de les notes (representació en un eix vertical de les notes musicals, mitjançant la inicial del nom).

Reconèixer

Reconèixer, en el camp de la música, significa ser capaç d'identificar el so o els sons que s'escolten i relacionar-los amb un concepte, el qual ha d'haver estat conegut prèviament. Aquest concepte pot, posteriorment, expressar-se de diferents maneres, segons quina sigui la naturalesa del so identificat: unes síl·labes rítmiques específiques per a cada durada, un nom per a un so afinat, un símbol -gràfic, gestual- que representi aquell so, una paraula per anomenar el timbre sonor o la manera de produir el so, etc.

El reconeixement es considera com un dels procediments bàsics en el procés d'aprenentatge del solfeig: tradicionalment, es considera la destresa en la pràctica del dictat (saber escriure allò que es sent) com una de les mostres més fefaents de l'assimilació del llenguatge. Però no només es treballa a nivell de llenguatge musical, sinó que s'exercita també en relació amb el bloc d'audició (s'identifiquen, per exemple, instruments i temes d'una obra musical). També les cançons poden generar situacions de reconeixement, ja que poden ser reconegudes només pel seu dibuix melòdic o pel ritme, o s'identifica un interval determinat amb el començament d'una cançó, si bé aquests exemples poden considerar-se inclosos en el bloc de llenguatge, essent la cançó el substrat musical d'on s'extreu l'exemple sonor.

En l'exemple seleccionat, el reconeixement es demanava en relació a més d'un aspecte, un vinculat al bloc de *Llenguatge musical* i l'altre al bloc d'*Audició*:

C1 Text: p. 32,33

20:19 *Mst*: - Us he preparat unes músiques; unes músiques diferents, -em sembla que són cinc- i de cada música n'hi haurà alguna que s'assemblarà més amb el *Paga-li Joan* (fa el gest de 3), i alguna altra que s'assemblarà més amb *El tortell*. Escoltem la primera i vosaltres us ho proveu, ben fluixet, sense molestar al del costat i quan s'acabi en parlem.

S'adreça directament a un nen que li haurà de dir si és de dos o de tres:

Mst: - A., contestaràs tu..

(Escolten un fragment per a cobla *El ball de capgrossos*; dura 45". Sembla que tots troben la mètrica perquè piquen les pulsacions correctament).

Mst: - Què t'ha semblat, A.? Quin t'hi anava bé, el de dos o el de tres?

- El de dos

Mst: - El de dos, em sembla que ens ha anat bé a tots, oi que sí? Que algú coneix aquesta música?

- Sí, (s'aixequen molt dits)

Pregunta a un nen: - *El ball de capgrossos*

Mst: - I quina agrupació ho tocava, P.? ... una big band, una orquestra simfònica, ...
A.(que aixecava el dit)...

- Una cobla

[...] continua durant 4 fragments més.

L'objectiu principal que es va plantejar va ser la identificació de la mètrica binària o ternària, de cinc fragments musicals. Durant l'escolta de cada fragment, els alumnes podien experimentar quin de dos moviments, un binari i un ternari, vivenciats anteriorment amb cançons conegudes, s'adequava a les característiques de l'accentuació de la música. En relació a cada fragment, i un cop descoberta la mètrica, la mestra va aprofitar per fer identificar altres característiques, com ara el grup instrumental o de quina obra es tractava.

Tot seguit es presenten els resultats quantitius obtinguts (v. quadre 9-40). Es va considerar oportú mantenir la distinció entre aquelles activitats que incloïen el reconeixement respecte d'elements del llenguatge musical de les que es referien a la identificació de conceptes relacionats amb les audicions. No obstant això, els detalls sobre la naturalesa d'allò que es proposava identificar no es trobaran reflectits en aquest apartat, sinó que apareixeran tractats en relació amb els apartats 4.4 i 5.2 respectivament (v. cap. 9.3.3.4 i 9.3.3.5). L'ordre de presentació dels dos factors de la suma que corresponen a cada sessió presenta, en primer lloc, les activitats relacionades amb el llenguatge i, en segon lloc, les relacionades amb l'audició.

QUADRE 9-24 Nombre d'activitats basades en el reconeixement

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	2 + 1	2 + 1	1 + 1	5 + 3 (20)
B	1 + 1	1 + 1	-	2 + 2 (17)
C	1 + 1	5 + 2	2 + 1	8 + 4 (20)
D	0 + 1	0 + 2	0 + 1	0 + 4 (21)
E	-	2 + 0	0 + 1	2 + 1 (16)

Al llarg de les 15 sessions, es va proposar als alumnes de reconèixer algun tipus de component musical ja es tractés de notes, frases rítmiques, temes, timbres instrumentals, etc., en un total de 31 ocasions. D'aquestes, una mica més de la meitat (17) corresponia a elements relacionats amb el llenguatge musical.

Comparant els resultats obtinguts en cada dels centres, destacava la nul·la presència d'aquest procediment en relació al llenguatge musical al centre D. La causa podria ser la feble dedicació que es destinava a aquest bloc de programació, i que originava poca seguretat en l'ús dels conceptes.

La més alta freqüència d'utilització del procediment al centre C es corresponia, en canvi, amb una situació escolar on es dedicava una part important de temps al treball a l'entorn del llenguatge musical.

La resposta al reconeixement, segons els casos, es feia mitjançant la verbalització d'allò que s'havia reconegut en el cas dels conceptes relacionats amb l'audició, o utilitzant la simbologia pròpia del llenguatge musical, gràfica (escriure el ritme reconegut, per exemple), o oral (articular les síl·labes rítmiques corresponents a les diferents durades escoltades).

Crear

Saber combinar els elements apresos, des dels més simples als més complexos, tant si es tracta de timbres instrumentals, com de sons de durades diferents o contrastats a nivell d'intensitat, o bé explorar quines possibilitats sonores i expressives ofereix un determinat objecte o instrument, encara que no s'hagin escoltat mai, representa una de les fórmules d'expressió musical més genuïnes.

A més d'aquesta vessant expressiva, la capacitat de creació pot mostrar també el grau d'interiorització dels elements del llenguatge musical, en el sentit que cada persona ha assolit la capacitat per utilitzar-los autònomament, segons el seu criteri i la seva sensibilitat, sense necessitat de l'existència de models previs per recrear-los. Per aquest motiu, juntament amb el reconeixement, la creació de fragments musicals més o menys extensos, contenint més o menys elements, és un clar exponent del grau de domini en relació a aquell o aquells elements.

L'única activitat que va incloure una pràctica d'improvisació amb so, va tenir lloc d'una forma no prevista per la mestra, en el moment que una nena li va proposar de substituir un dels ritmes que havia escrit com a proposta per a la realització d'un diàleg rítmic:

B3 Text: p. 28

-
- 25:30 Una nena proposa si no es podria fer que el segon grup respongués amb un altre ritme:
- Que per exemple ells fan, amb la mà o amb el boli, q q ee q i nosaltres fem, per exemple, e eee q q
 - Mst: - Ells fan q q ee q i tu li contestes q q ee q ...
 - Però podríem fer una altra cosa "diferenta"..
 - La mestra es remet al que diu la partitura. La nena diu que un altre dia potser ho podran fer com ella proposa i la mestra hi està d'acord.

Malgrat que el ritme proposat per la nena era una alternativa adequada per aquell context musical, la mestra va considerar més oportú cenyir-se a la partitura que havia preparat i no va aprofitar l'ocasió que es presentava. No obstant això, l'exemple seria il·lustratiu en el sentit que aquesta pràctica s'hauria realitzat en algun altre moment.

Es pot afirmar, però, que en cap de les sessions observades les mestres van proposar directament als alumnes de crear música, ni a partir dels coneixements adquirits ni cercant combinacions sonores a partir de la seva pròpia imaginació.

Només en una ocasió es va poder observar una altra activitat a l'entorn de la qual es va demanar una improvisació personal. Es va tractar d'improvisar moviments per il·lustrar una música (D2, nº7), per la qual cosa no es pot considerar pròpiament, que es tractés d'una situació relacionada amb la creativitat musical: es creava prenent com a estímul la música, però no es creava, pròpiament, música.

També al centre D, en la programació de les classes, es va recollir la intenció de practicar una improvisació rítmica, però aquesta activitat estava prevista per a la classe següent a l'últim enregistrament.

Conclusions de l'anàlisi del principi 2

- En coherència amb l'orientació essencialment pràctica donada al model d'educació musical, s'observa que la majoria d'activitats estan centrades en continguts procedimentals, els quals constitueixen la base de totes elles. És cert que també es parla de música, que s'expliquen determinats conceptes, etc. però sempre amb el suport de la pràctica i l'experimentació, que es desenvolupen a l'entorn de 4 dels procediments definits en el model: l'escolta, la imitació, la reproducció i el reconeixement.
- Fomentar l'escolta de sons organitzats musicalment parlant forma part, de manera indissociable, d'un ampli ventall d'activitats, d'orientació molt diversa: s'escolta per imitar, per aprendre, per reconèixer i identificar, per vivenciar o experimentar... En alguns casos, no es pot parlar pròpiament que es treballi el desenvolupament d'aquesta capacitat, sinó que s'exercita inconscientment, com a suport per a un aprenentatge.
- Es pot afirmar que, en les situacions que exigeixen una més alta concentració en l'escolta, i sobretot quan requereixen un temps més llarg d'atenció, es desenvolupa un treball de conscienciació important en relació a dos aspectes: el control del silenci, indispensable pel fet que a més aquesta escolta es realitza en grup, i l'actitud corporal que predisposa un estat d'ànim o un altre per a la percepció d'una combinació amb sentit musical. Per a l'assoliment d'aquest hàbit, esdevé més important el model de la mestra que la verbalització reiterada d'allò que es vol aconseguir.
- Imitar, prèvia escolta dels models aportats per les mestres, esdevé la base fonamental per al desenvolupament de molts i diversos aprenentatges: les cançons, els moviments de la dansa, les combinacions rítmiques, l'afinació de les notes, l'emissió de la veu, l'articulació vocal, entre

d'altres, són realitzacions de les mestres que els alumnes repeteixen en múltiples ocasions. D'aquesta manera, es produeix una impregnació profunda de vivències musicals que no s'assolirien, només, per l'escolta reiterada dels mateixos models.

- El reconeixement és, també, un procediment utilitzat en força ocasions i possibilita que s'estableixin nexes d'identificació entre allò que s'escolta -de naturalesa abstracta- i la imatge que es desvetlla en la ment de l'oient -de naturalesa concreta-. El procediment s'emprava en relació a un ampli espectre d'elements constitutius de la música: des dels elements de la notació musical (figures rítmiques, dibuix melòdic, mètrica,..), que impliquen la identificació amb un codi gràfic específic, fins a elements estructurals, tímbrics, dinàmics, de textura o estilístics presents en un discurs musical més desenvolupat.
- Els procediments que impliquen més directament la recreació de música sense un model previ per imitar -reproduir, crear-, en canvi, van ser molt menys emprats:

en poques ocasions es va proposar que s'interpretés música a partir de la lectura de partitures, és a dir, cercant una aplicació pràctica del codi que s'estava aprenent; quan això va succeir, s'utilitzaven, prioritàriament, elements rítmics.

encara menys freqüents van ser les propostes orientades a produir noves combinacions sonores, ni basades en l'ús dels elements del llenguatge apresos, ni amb una orientació més oberta de recerca de combinacions sonores amb una finalitat comunicativa; no obstant, en algun centre s'intuïa que aquesta pràctica no era del tot aliena a la pràctica a les aules.

Les conclusions a l'anàlisi a l'entorn de l'ús del procediments definits en el model, conduïa a la formulació d'algunes preguntes:

- Si bé no es dubta de la importància de la imitació en aquest nivell educatiu, com s'explicava/s'explica el fet que tingués/tingui un pes específic tan elevat? Es reduïa la seva pràctica en els cursos següents?
- Era a conseqüència de la importància que prenia la imitació que es reduïen de manera dràstica les propostes de lectura i no se'n produïen d'improvisació? Es considerava que, en aquest nivell, calia sobretot donar models i que, com a conseqüència, la pràctica "recreativa" i "creativa" en sortien reforçades en cursos successius?
- Per què el foment de la creativitat estava pràcticament absent en les sessions observades? Responia a un fet circumstancial o era, en general, un procediment poc desenvolupat? Canviava, aquesta orientació, en cursos successius? En relació a l'ús dels elements apresos de llenguatge,

es considerava que calia un major grau de seguretat en els aprenentatges? I en altres situacions? En quin sentit la formació inicial rebuda podia haver incidit en aquesta situació?

9323 La cançó

Si el punt de partida del model didàctic reposa en la importància de la pràctica musical - s'aprèn música fent música- es considera també essencial que aquesta pràctica s'exerciti prioritàriament, a partir de la veu cantada. Això no exclou altres formes d'interpretació, sinó que es recalca el valor educatiu del cant com a primer vehicle d'expressió musical.

És per això que l'anàlisi de les activitats que han comportat l'ús de la veu, a més de l'anàlisi dels diferents subapartats en que està formulat el principi, ha requerit una elaboració més complexa, amb la inclusió d'altres temàtiques sorgides a conseqüència de la importància atorgada a la cançó en aquesta proposta didàctica: observacions sobre el tractament de la interpretació de les cançons, el procés d'aprenentatge de les mateixes i la composició del repertori interpretat.

En el model didàctic, la formulació d'aquest principi, en el seu sentit més ampli, apareix tal com segueix:

3. Cantar constitueix el principal mitjà d'expressió musical; la interpretació vocal ha de constituir el principal vehicle de la interpretació musical a l'escola [...]

Tot seguit es procedeix a presentar una activitat exemplificadora; basada en la interpretació de cançons en un dels centres observats, es desenvolupava en aquests termes:

A1 Text: p. 1

00:30 Els fa posar drets per cantar.
La mestra, al centre, s'acompanya amb una guitarra.

Repassen cançons: la mestra comença i tots s'afegeixen.
Passeu bugada, comença el diàleg (*Jove d'amunt!*) mestra/nens; després l'interromp i el fan nens/nenes; enllacen amb el *Ball de la caputxina*.
No rectifica cap error d'afinació
Al final comenta que les veus no estaven molt bé.

Proposa de repassar una altra cançó; en diu el títol *Ets un presumit*; busca el to amb la guitarra.

- No cal posar veu seriosa..
La repeteixen, més aguda.

El mateix, una altra cançó: *Tres, sis, nou*.
Interromp al final de la primera frase; fa treballar l'articulació de '*sira-li lacua*:'

canta dues vegades el fragment, sense acompanyament
 canta el fragment i enllaça amb la resta de la cançó
 Comença de nou la cançó, segueix sense donar cap entrada, els nens s'afegeixen.
 (probablement la mirada és significativa)
 Toma a interrompre: canta '*stira-li la cua*:
 fa repetir el fragment
 el mateix amb el final '*stira-li la cua al'esquirol*: canta i fa repetir.
 No resolen el problema d'afinació.
 Fa no amb el cap en el moment que ho canten malament, però acaba la cançó i no en
 fa més esment.

En el mateix to -els ho diu-, proposa cantar *Els putxinel·lis*.
 Els diu que és molt cuteta. La canten dues vegades, perquè ella enllaça i els nens s'hi
 afegeixen.

Aquest centre, A, va ser, en valors absoluts, el que va dedicar més temps a la pràctica de cançons: un 34 % del temps real de la suma de les 3 classes. Si bé els resultats no van ser molt diferents que en la resta de centres, és potser el tractament que la mestra atorgava a aquest bloc el que li dóna un caràcter més exemplificador. Cada classe va començar amb una estona dedicada a cantar, especialment a repassar i assegurar cançons treballades en sessions anteriors. Es podia observar que els alumnes tenien molt interioritzada aquesta pràctica i, tan bon punt la mestra agafava la guitarra amb que s'acompanyava, gairebé sense haver-los d'avisar, s'aixecaven i es preparaven per cantar. No calia que la mestra expliqués massa coses: a vegades, introduïa la cançó dient el títol, altres vegades, simplement, començava cantar. El treball era sempre col·lectiu i, en funció dels resultats obtinguts, algunes cançons es cantaven una sola vegada, mentre que d'altres es treballaven més detingudament.

Les anotacions preses durant la interpretació de les cançons recollen el tipus de reflexions que més freqüentment es generaven després de cantar una cançó: la correcció d'errors en l'afinació, l'expressivitat en la interpretació, la correcció en l'emissió de la veu. Al llarg d'aquesta activitat no es va fer cap referència a l'actitud corporal, una altra de les indicacions que apareixien amb una certa freqüència. Va observar-se, també, que en alguns casos no es va fer cap comentari respecte d'algun problema o error sorgit, la qual cosa possibilitava que es produïssin moments d'interpretació sense cap tipus de preocupació, on bàsicament es perseguia l'objectiu de fruit de l'experiència de cantar, i de fer-ho en grup.

En totes les sessions observades, la pràctica musical vocal va tenir una alta incidència (v. quadre 9-41). Del total d'activitats caracteritzades en els 5 centres, 41 van basar-se en l'expressió vocal, ja fos de cançons o d'altres melodies, la qual cosa representa que al voltant d'un 44% de les activitats programades van requerir la participació activa dels alumnes per mitjà de la veu cantada. D'aquestes, més de la meitat van correspondre a activitats basades en la interpretació de cançons,

tant utilitzades pel plaer de cantar (en 23 activitats) com en funció d'un aprenentatge relacionat amb el llenguatge musical (en 10 activitats). La resta (en 8 ocasions) va tractar-se de situacions on la veu cantada es va utilitzar per a la interpretació de melodies, amb el suport del nom de les notes musicals o sense, i a la interpretació del tema principal d'una audició.

QUADRE 9-25 Nombre d'activitats que van implicar l'ús de la veu cantada

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	3	4	5	12 (20)
B	4	3	3	10 (17)
C	2	4	1	7 (20)
D	2	3	3	8 (21)
E	2	1	1	4 (16)

La distribució d'aquestes activitats en els diferents centres va variar sensiblement i va oscil·lar entre les 12 activitats del centre A -on, com ja s'ha vist en el capítol 9.2, va ser també més alt el temps dedicat al bloc de cançons-, i les 5 activitats del centre E, coincidint amb el que havia dedicat menys temps al bloc de *Cançó*.

També en relació a aquest primer apartat analitzat, va poder observar-se que, malgrat les diferències entre centres o en les mateixes sessions d'un centre, en totes les sessions es va dedicar un moment o altre a cantar, tant si es tractava de cançons com d'altres tipus de melodies.

Les cançons, i d'una manera molt especial les cançons tradicionals catalanes, són la principal forma d'interpretació musical (3.1).

L'anàlisi d'aquest apartat, relacionat ja més concretament amb la interpretació de cançons, va desglossar-se en diversos subapartats, atesa la importància que aquesta representa en l'educació musical a l'Etapa Primària.

A més de quantificar i interpretar els resultats relatius a les activitats basades en l'aprenentatge i la interpretació de cançons, es va valorar interessant entrar en el detall d'altres qüestions, que van quedar establertes a l'entorn de les temàtiques següents:

- a) el procés d'aprenentatge de les cançons
- b) les modalitats en la interpretació de les cançons
- c) el repertori interpretat

Els resultats quantitius obtinguts fan referència a les activitats caracteritzades a l'entorn de la interpretació de cançons pel pur plaer de cantar-les (v. quadre 9-42). En el capítol següent (v.

9.2.3.4, quadre 9-44), aquestes xifres es veuran completades amb les corresponents a les activitats on també es cantaven cançons, si bé a partir d'elles es desenvolupava un treball de llenguatge.

QUADRE 9-26 Nombre d'activitats que es van basar en la interpretació de cançons

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	2	2	3	7 (20)
B	4	1	2	7 (17)
C	1	1	0	2 (20)
D	1	2	2	5 (21)
E	1	0	1	2 (16)

Cal tenir en compte, per a una correcta valoració d'aquests resultats, que el nombre d'activitats caracteritzades com a “interpretació de cançons” no era representatiu del nombre de cançons interpretades. La casuística de situacions era molt variada i podia respondre a situacions molt diverses: una activitat de repàs podia consistir, per exemple, en cantar una única cançó (B, nº 1) o repassar-ne 5 o 6, sense gairebé ni aturar-se d'una a l'altra (A1 nº1); en un altre sentit, l'aprenentatge i el repàs d'una mateixa cançó podia desenvolupar-se al llarg de més d'una sessió (E1 i E3, nº 3 i 12) o reduir-se a una única activitat (B3, nº 15). L'apartat dedicat al repertori interpretat aclarirà, sens dubte, aquestes circumstàncies.

L'anàlisi de les altres qüestions d'interès relacionades amb la interpretació de cançons va fer-se des d'una perspectiva interpretativa i es va organitzar a l'entorn dels 3 temes plantejats a l'inici d'aquest capítol.

a) Observacions relatives a l'aprenentatge de les cançons

A tots els centres es va presenciar, en un moment o altre, el procés de presentació i posterior ensenyament-aprenentatge d'una nova cançó: A (1^a i 2^a sessions), B (1^a i 3^a), C (1^a), D (1^a i 2^a) i E (1^a).

En tots els casos, el procés i el plantejament s'acostava força als criteris i orientacions treballades en la formació inicial. Els passos seguits responien, força ajustadament, a la següent seqüència:

- Es canta la cançó sencera, per tal que els alumnes es facin càrrec del contingut del text i del sentit musical;
- s'ensenya per frases, text i música al mateix temps;

es posen en marxa alguns recursos per resoldre les dificultats que sorgeixen en els primers moments (memorització, afinació, articulació,...);

abans de començar el procés d'imitació per frases o al llarg del mateix, es dialoga amb els alumnes sobre el contingut del text per tal de garantir-ne la comprensió finalment, la canten sencera.

En sessions posteriors, l'asseguren, en milloren la interpretació, la canten a veus o amb un acompanyament; si s'escau, l'utilitzen per realitzar un treball de llenguatge musical.

En les 8 ocasions que les mestres van ensenyar una nova cançó, aquest procés es va complir gairebé al peu de la lletra.

Les poques variacions sorgides van coincidir amb alguna ocasió que no es va dur a terme el diàleg que normalment ajuda a aclarir qüestions relatives al text. Això va passar en una de les situacions del centre A i a les dues del centre D, on es va enllaçar la interpretació de la cançó per part de la mestra amb el procés d'imitació per a l'aprenentatge.

També hi va haver una variant en la manera d'introduir la nova cançó al centre E: la mestra va interpretar primer la melodia amb una flauta dolça i va proposar de descobrir de quin animal tractava la cançó mitjançant l'escolta del dibuix melòdic (es tractava d'un cucut, que estava representat per un interval de 3^a menor descendent). Després, va continuar amb el procés habitual.

Al centre D va poder-se observar un treball de consolidació de la memorització del text d'una cançó mitjançant la utilització d'un suport visual: la mestra ensenyava, mentre es cantava, unes làmines on hi havia dibuixats els diversos personatges que apareixien a la cançó per tal d'ajudar a recordar-ne l'ordre d'aparició.

Cap d'aquestes variacions pot considerar-se que aporti diferències substancials amb les línies de treball practicades durant la formació.

b) Observacions relatives a la interpretació de cançons

Tal com ja s'ha dit en la primera presentació de dades relatives a la presència de situacions basades en l'ús de l'expressió vocal a les aules, es van poder observar moltes activitats on es treballava la interpretació de cançons, noves o ja conegudes, a una veu o a cànon (a 2 veus). En algunes ocasions, simplement es cantava de dalt a baix la cançó, mentre que en d'altres es treballava algun aspecte relacionat amb l'afinació, l'articulació del text, o bé es preparava o conduïa el treball d'algun concepte (de tipus rítmic, melòdic, estructural...).

La majoria d'interpretacions es van fer *a capella* i en grup. De totes les modalitats de pràctica musical observades, cantar cançons va ser la que suscitava una participació més activa de l'alumnat, el qual s'implicava en la interpretació amb una energia que no s'observava en la resta de situacions.

Una de les situacions que més clarament podria il·lustrar les ganes de cantar d'un grup classe, es va donar al final de la primera classe enregistrada al centre B. En el moment que la mestra proposava d'acabar, i després de 60 minuts complets de classe de música, una nena demanava que cantessin -encara- una cançó:

B1 Text: p. 20

60:30 La mestra proposa de plegar, però una nena demana cantar *El ball de la caputxina*.
 Comencen amb el diàleg: *Jove d'amunt!...*
 aquestasí que lasaben!
 Acaben cantant i picant de mans, i amb problemes de to..
 ara s'han deixat anar: semblaven una mica cohibits durant tota la sessió

La vitalitat i l'entusiasme amb què es va fer aquesta interpretació, després d'una hora completa de treball, va quedar clarament reflectida en el vídeo i en les anotacions que es van prendre en el moment mateix del fet.

Quant als resultats obtinguts, aquests variaven força en funció de l'element que es tenia en compte. A tots els centres, el grau de seguretat en la interpretació del ritme era molt correcte i es pot afirmar que no sorgien problemes específics. També la interpretació del text assolía bons resultats, a nivell de correcció en l'articulació que feia que no hi hagués problemes a l'hora d'entendre el text que es cantava. El que sí que va sorgir com a dificultat en alguna ocasió va tenir relació amb la memorització del text, la qual cosa però es solia resoldre amb relativa facilitat amb l'ajut de les mestres.

L'aspecte que es va observar que generava més dificultats estava relacionat amb l'afinació dels sons i es van poder determinar diversos tipus de problemàtiques:

- es produïen problemes en relació amb el to proposat per les mestres, a vegades excessivament agut malgrat l'edat dels alumnes. En aquestes situacions, les veus solien apreciar-se molt forçades i no s'arribava a poder afinar els sons més aguts. Per al conjunt del grup, s'apreciava una millora considerable quan es donava un to més greu.

- apareixien alguns errors deguts a la modificació d'alguna nota o un gir melòdic, la qual cosa acostumava a ser sistemàticament corregit per les mestres a base de fer repetir el fragment on sorgia l'error: en moltes ocasions, va ser possible la rectificació; en alguna altra, l'error estava molt interioritzat i no es van assolir resultats del tot positius.

- en gairebé tots els grups, sorgien problemes al voltant d'un reduït grup d'alumnes que no aconseguien reproduir correctament el dibuix melòdic. Solien detectar-se dos tipus de problemàtiques: els que cantaven a fora de to, generalment per sota del to proposat, i els que transformava la línia melòdica pròpia de la cançó, en algun fragment o al llarg de tota la cançó. Es destacaven, en canvi, els excel·lents resultats del grup del centre B, que era considerat per la pròpia mestra com un grup amb unes condicions molt bones per al cant col·lectiu, sense que es trobés cap motiu particularment rellevant que expliqués aquest fet.

Aquests tipus de dificultats es podien considerar dintre dels paràmetres més habituals dels resultats obtinguts a l'hora de cantar en grup a Primària. Els problemes es van fer més evidents en el centre A, quan la mestra va dedicar una activitat a l'avaluació de la interpretació de cançons sabudes (A3, nº 16): concretament, la capacitat per agafar el to proposat i, en el cas que això no fos possible, la capacitat per afinar en el to que l'alumne escollia per si mateix. Si bé l'objectiu de l'activitat era, pròpiament, verificar el resultat individual, sorprenia que ni en aquella ocasió, ni en les que implicaven una interpretació en grup, es possessin en marxa estratègies per tractar de millorar les interpretacions dels alumnes amb més problemes per a l'afinació.

La utilització d'un instrument harmònic com a suport per a la interpretació vocal només es va observar al centre A. En els moments dedicats a cantar cançons sabudes, la mestra les acompanyava amb una guitarra amb un acompanyament a base d'acords simples -tònica, dominant, subdominant-. Aquest recurs no era utilitzat quan es tractava d'ensenyar una cançó nova o quan es solfejavien melodies. A la resta de centres, les interpretacions es van fer sempre *a capella* malgrat que en dues escoles l'aula de música disposava d'un teclat o d'un piano.

L'acompanyament de cançons amb instruments de percussió a càrrec dels propis alumnes, es tractarà més endavant en l'apartat corresponent al punt 7 del model didàctic.

Excepte en les ocasions que les cançons eren acompanyades amb la guitarra, totes les mestres van utilitzar el gest de direcció com a vehicle de comunicació per tot el que es relacionava amb la interpretació musical: començar i acabar alhora, respiracions, gest d'atenció, etc. La comprensió d'aquest llenguatge per part dels alumnes era molt satisfactòria, la qual cosa produïa situacions on el llenguatge verbal esdevenia innecessari per a la comunicació mestra-grup. Aquest es reservava més aviat com a suport per a la comprensió del text, per introduir un exemple vocal o per valorar una interpretació.

Particularment ric es va revelar el lèxic emprat a l'entorn de les cançons: un lèxic força tècnic, que era utilitzat per les mestres amb naturalitat i precisió, per referir-se a tot tipus de conceptes. Se'n van trobar molts exemples, tant utilitzats per les mestres com pels mateixos alumnes, relacionats amb les cançons en tant que obres musicals: es parlava d'estructura i de fraseig (tornada, estrofa, variacions, repeticions...), de dinàmica (fort, flux, creixent o decreixent...), de dibuix melòdic i altura del so (més agut, donar el to més greu...), de *tempo* i de ritme, així com el resultat d'alguna interpretació. En relació a la veu, en tant que instrument per a la interpretació, es feia especial incidència en qüestions relacionades amb la respiració, l'atac dels sons (sons picats, lligats,...) o l'articulació (cantem "com si masteguéssim" ...), així com a la posició corporal adequada per cantar.

L'anàlisi del temps global que cada mestra va dedicar al bloc de *Cançó* va donar lloc a xifres prou significatives: s'hi havia destinat al voltant d'una tercera part del temps de les classes observades (v. cap. 9.2), sense oblidar que, durant el temps dedicat al *Llenguatge musical*, les cançons podien tenir també una certa presència.

Els resultats obtinguts permetien també detectar diferències quant al tractament de les cançons per part de les mestres. Als centres A, B i D predominaven les activitats orientades a la interpretació de cançons "per se" i tenien una més baixa incidència les situacions on les cançons eren utilitzades com a material sonor per a un treball de Llenguatge musical. Al centre C, en canvi, van predominar les situacions on les cançons s'interpretaven en funció d'algun tipus de treball de Llenguatge i, en menys ocasions, es va cantar al marge d'aquesta circumstància. Aquest fet podria relacionar-se amb la manera de construir les sessions per part d'aquesta mestra, (com es veurà en l'anàlisi del punt 10 del model, cap. 9.3.2.3), on es mostra que es dona en més ocasions un tractament integrador d'activitats pertanyent a diferents blocs de la programació.

c) Observacions a l'entorn del repertori

La selecció del repertori representa un àmbit de decisió de gran importància en el treball de programació de cada mestra: l'encert en la tria esdevé un factor clau de cara a l'èxit de la interpretació de cançons a l'escola. D'una banda, perquè les cançons constitueixen un material que implica directament factors emocionals: cadascú, al llarg dels anys, recorda aquelles cançons que li han aportat vivències personals més positives o aquelles que pot associar a moments particularment rellevants. En segon lloc, perquè cal buscar el material més adequat a les possibilitats vocals i interpretatives de cada grup classe, així com el més adequat a la sensibilitat dels alumnes. I finalment perquè cal avaluar el contingut musical d'una part de les cançons per tal que, a més de reunir els requisits tot just citats, continguin aquells conceptes (ritmes, intervals, etc.)

que es considera adequat per treballar amb els alumnes com a aplicació pràctica del llenguatge musical.

El model didàctic que s'ha presentat pren com una de les fonts principals del repertori la cançó tradicional catalana. La importància que s'atorga a la necessitat que l'escola difongui i conservi aquest patrimoni, no ha de privar, no obstant, que s'interpretin cançons d'altres procedències o cançons d'autor, sempre que l'educador les consideri adequades als interessos i a les possibilitats interpretatives del grup.

En relació al repertori utilitzat, al llarg de les 15 sessions observades (v. quadre 9-43, a la pàgina següent), es van obtenir resultats significatius respecte de la important presència de cançons tradicionals catalanes. En el quadre elaborat es van diferenciar, també, les cançons utilitzades per a l'aprenentatge o la pràctica d'algun element rítmic o melòdic (modalitat a la que es refereix l'apartat 3.2.) de les considerades només en funció de la seva interpretació com a cançons anomenades "de repertori". Cal remarcar, però, que les primeres també acostumen a ser interpretades com a cançons de repertori, que es canten pel goig de cantar i que només en determinades ocasions serveixen de base per a un treball de llenguatge musical.

Es van interpretar un total de 25 cançons diferents. Va apreciar-se una preponderància de cançons tradicionals catalanes -14-, 1 d'origen valencià, al costat de cançons tradicionals d'altres orígens (alemanya, russa, hongaresa), a més d'altres d'autors contemporanis o d'autor desconegut.

Es va observar una concepció ben diferent quant al nombre de cançons interpretades entre les diferents mestres observades. Les mestres dels centres A i B van fer cantar un nombre considerable de cançons en les seves classes, algunes de les quals eren interpretades, en primer lloc, pel pur plaer de cantar i, posteriorment, utilitzades per a un treball relacionat amb el llenguatge musical. En canvi, en els altres centres, el repertori interpretat al llarg de les 3 sessions va disminuir de forma significativa. La interpretació de les observacions va permetre induir dues possibles explicacions a aquesta diferència. Als centres D i E, semblava força clar que el fet de cantar menys es corresponia, fonamentalment, amb la menor dedicació en temps absolut a aquesta activitat. Al centre C, en canvi, la raó semblava venir més marcada pel fet que la mestra feia un treball molt profund i exhaustiu en relació a les possibilitats que li oferia alguna cançó en relació als seus elements rítmics, mètrics, melòdics o estructurals, la qual cosa explicava el menor número de cançons.

QUADRE 9-43 Repertori de les cançons interpretades durant les sessions observades.

A	B	C	D	E
<u>Per cantar:</u> <i>Passeu bugada + Jove d'amunt</i> + <i>Ball de la caputxina</i> (Tc) <i>Cançó de l'empipat</i> <i>Tres, sis, nou</i> (Tc) <i>Els putxinel.lis</i> (Tc) Ting, tong <i>A dins del bosc cantava</i> <i>El telèfon</i> La cançó del sabater (Tc) <i>La pastoreta</i> (Tc) <i>Un, dos, ra</i> (Tv) <i>Si la barqueta es tomba</i> (Tc)	<u>Per cantar:</u> <i>La balalaica</i> A dins del bosc cantava <i>Bon dia nostre pare</i> (Tc) <i>Un cigró petit</i> (Tc) <i>Dalt del cotxe</i> (Tc) <i>Quatre pedres</i> (Tc) <i>Una plata d'enciam</i> (Tc) <i>Jove d'amunt +</i> <i>Ball de la caputxina</i> (Tc) <i>El tortell</i> L'avió	<u>Per cantar:</u> Vés-te'n hivern <i>Margarideta</i> (Tc)	<u>Per cantar:</u> Un ou fa la gallina El burriquet (Tc)	<u>Per cantar:</u> A dins del bosc cantava L'aranya
<u>Per un treball de lleng. mus.:</u> <i>Tres, sis, nou</i> <i>Els putxinel.lis</i> <i>Ting, tong</i> <i>La cançó del sabater</i>	<u>Per un treball de lleng. mus.:</u> <i>El tortell</i>	<u>Per un treball de lleng. mus.:</u> <i>Paga-li Joan</i> (Tc) <i>El tortell</i> <i>Vés-te'n hivern</i>	<u>Per un treball de lleng. mus.:</u> <i>Les notes de l'escala</i>	<u>Per un treball de lleng. mus.:</u> <i>El circ</i> (només solfejan)
Total cançons: 11	Total cançons: 10	Total cançons: 4	Total cançons: 2	Total cançons: 2
Total trad. cat: 6	Total trad. cat: 6	Total trad. cat: 2	Total trad. cat: 1	Total trad. cat: 0

Els títols en negreta corresponen a les cançons noves que es van aprendre.

S'indica, entre parèntesi, les cançons tradicionals catalanes (Tc) i trad. valenciana (Tv).

En alguns casos, pot observar-se que les cançons utilitzades per a un treball de llenguatge musical reben, també, el tractament de ser cantades pel plaer de cantar-les.

En altres casos -si més no en les sessions observades-, algunes cançons són emprades únicament en relació al llenguatge musical.

Quant a les característiques melòdiques, predominaven les cançons diatòniques majors (9 en total) que utilitzaven l' àmbit complet i les cançons que n' utilitzaven un tetracord o un pentacord (9). Van ser molt menys freqüents les cançons diatòniques menors (només 2 exemples). No obstant aquesta majoria de cançons diatòniques, van cantar-se 7 cançons pentatòniques, 2 de les quals en mode menor. Des del punt de vista melòdic pot afirmar-se, doncs, que hi havia un ventall suficientment ampli d' escales, tot i que amb una alta presència de cançons diatòniques, la qual cosa quedaria justificada pel fet que les cançons d' aquestes característiques són més abundants en el repertori tradicional infantil català.

Des del punt de vista dels elements rítmics, no es van trobar característiques especialment remarcables en el repertori interpretat. Destacava, això sí, l' alt nombre de cançons binàries enfront de només 2 exemples de cançons en mètrica ternària; per altra banda, cap cançó interpretada presentava una subdivisió ternària (compàs compost). Des d' aquest punt de vista, doncs, hi va haver una certa mancança d' alguns patrons mètrics, si bé aquesta circumstància reflecteix, també, la configuració més freqüent del repertori infantil.

Les cançons han de constituir el material musical bàsic per a l' experimentació sensorial i la pràctica dels elements constitutius del llenguatge musical (3.2)

El fet que les cançons constitueixin un element expressiu molt proper als nens i nenes d' aquesta edat les converteix en el material musical per excel·lència a partir del qual es puguin plantejar activitats d' anàlisi, comparació i descoberta dels elements constitutius del llenguatge. Per altra banda, cada cançó representa un model complet en el qual es troben representats aquests elements, de forma integrada i amb un clar sentit musical: un ritme conseqüent amb les paraules, una estructura, un dibuix melòdic característic i sovint il·lustratiu del caràcter del text i un substrat harmònic, que pot fer-se evident per mitjà d' un acompanyament o pot ser implícit a les jerarquies entre els sons constitutius de la melodia.

Totes les mestres, un moment o altre, van servir-se d' alguna cançó per introduir i reforçar el treball a l' entorn d' algun concepte relacionat amb el llenguatge. Els resultats numèrics obtinguts (v. quadre 9-44) no van permetre, però, apreciar diferències significatives sobre la major o menor incidència d' aquesta pràctica: la diversitat dels enfocaments donats a les activitats relacionades amb el bloc de llenguatge, tant en relació als conceptes tractats com als procediments emprats, impedia que es poguessin extreure conclusions en relació a aquest tema, més enllà del fet que algunes cançons van servir de punt de partida per algunes activitats de llenguatge.

QUADRE 9-27 Nombre d'activitats basades en la interpretació de cançons per a la pràctica d'elements propis del llenguatge musical

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	1	1	1	3 (20)
B	0	1	0	1 (17)
C	1	3	1	5 (20)
D	0	0	1	1 (21)
E	1	0	0	1 (16)

Es va tractar de dilucidar quin tipus de treball que es realitzava a partir del material musical contingut en la cançó. Els resultats obtinguts van mostrar força diversitat de tipologies (v. quadre 9-45), tenint en compte la xifra relativament reduïda d'ocasions que es va determinar la vinculació cançó-llenguatge: activitats de reconeixement, treball sensorial a l'entorn d'un concepte, ús de la cançó en el procés de presentació d'un element rítmic o melòdic i lectura.

En el quadre següent, s'ha recollit la relació d'activitats representatives d'una o altra modalitat de treball a l'entorn d'una cançó:

QUADRE 9-28 Identificació d'activitats representatives de les tipologies observades en la relació cançó-llenguatge musical

Exemples d'interpretació de cançons relacionades amb la presentació d'un element rítmic o melòdic	4	A1 n°5; A3 n°19 B3 n°15 ⁵⁵ C2 n°13
Exemples de lectura d'un fragment: una frase, la tornada	2	D3 n°17 E1 n°6
Exemples d'exercicis de reconeixement	2	A2 n°13 B2 n°9 C2 n°12
Exemples de treball sensorial a l'entorn d'un concepte	3	C1 n°2; C2 n°9; C3 n°19

També van diferenciar-se els casos relatius a l'ús de les cançons en funció del component rítmic o melòdic. Els resultats obtinguts (v. quadre 9-46), en funció d'11 activitats, no eren suficientment consistents com per afirmar que es produïa un decantament més acusat cap al ritme que cap a la melodia.

⁵⁵ La cançó es va aprendre, efectivament, a la 3^a sessió del centre B, però el procés de presentació del nou element no es produiria fins a la sessió següent.

QUADRE 9-29 Identificació d'activitats basades en el ritme o la melodia de les cançons

Treball de cançó - ritme	7	A1 n°5; A2 n°13 B2 n°9 C1 n°2; C2 n°9 i 13; C3 n°19
Treball de cançó - melodia	4	A3 n°19 C2 n°12 D3 n°17 E1 n°6

Conclusions de l'anàlisi del principi 3

- Els resultats obtinguts permeten afirmar que estava molt assumit el principi que la pràctica del cant ha de constituir el primer i principal vehicle per a la interpretació musical a les aules de Primària, mentre que la pràctica instrumental ocupa un lloc secundari.
- Cantar cançons es pot considerar l'activitat per excel·lència sobre la que reposa la pràctica musical en els centres i les sessions observades: cançons que s'interpreten com a mitjà per a l'expressió musical i que són utilitzades com a punt de partida per a la pràctica dels elements bàsics del llenguatge musical. Per altra banda, la interpretació col·lectiva de cançons donava lloc als exemples més evidents del poder expressiu i comunicatiu que aquesta pràctica musical aportava als alumnes.
- L'aprenentatge de les cançons es va basar principalment en la imitació i en la memorització de text i música alhora. El recurs a la lectura de partitures per a l'aprenentatge de noves cançons no va ser emprat en les classes observades.
- La interpretació de cançons es feia bàsicament *a capella* i en grup. Si bé predominaven els exemples de cançons a l'uníson, en tots els centres van haver-hi exemples de cançons a 2 veus. Només en un centre les cançons es van acompanyar amb un instrument harmònic.
- Les dificultats que s'apreciaven en la interpretació de cançons es concretaven, sobretot, en l'afinació, malgrat que la selecció del repertori era, en tots als centres, adequat a les possibilitats interpretatives d'aquesta edat. La selecció d'uns tons molts aguts en la majoria dels centres, representava una dificultat afegida per a un cert nombre d'alumnes, que dificultava en ocasions l'obtenció de millors resultats en el col·lectiu.

- El fet que la interpretació de cançons fos abordada principalment en grup, implicava que en comptades ocasions es pogués atendre individualment la resolució de problemes (en la memorització, l'afinació).
- El repertori interpretat tenia una àmplia base de cançons tradicionals catalanes, tot i que també s'hi incloïen cançons d'altres procedències i d'autor.
- Malgrat la presència de cançons d'orígens diversos, el seu estil musical era força homogeni: el context melòdic més freqüentment interpretat va ser diatònic i major, representat per l'ús de l'escala completa o per un tetracord o pentacord de la mateixa; la mètrica més freqüent corresponia al compàs binari simple, tot i que també va aparèixer alguna cançó en mètrica ternària.
- A l'entorn de la interpretació de cançons es generaven situacions interessants quant a la possibilitat de parlar sobre música i sobre conceptes relacionats amb la música: tant en els casos que sorgien explicacions o puntualitzacions per part de les mestres, com arran de les intervencions dels alumnes respecte del contingut musical de les cançons, es podia copsar el seu valor educatiu no tan sols com a possibilitat de fer música, sinó també de parlar-ne.

Algunes qüestions en relació a aquest apartat:

- En relació al repertori, la tendència a incloure un alt nombre de cançons tradicionals catalanes es mantenia en els cursos successius, o es reduïa significativament la seva presència?
- Malgrat que hi havia exemples de cançons de procedències diverses, es podia dir que totes tenien un estil similar, tant a nivell melòdic, rítmic o estructural: línies melòdiques molt ben definides, poca presència de substrats melòdics de configuració no tonal, ritmes centrats en subdivisions regulars de la pulsació, estructures fraseològiques molt regulars, etc... A què es devia l'opció tan prioritària cap a aquest estil? Era fruit del convenciment que calia treballar amb aquest tipus de models en aquesta edat? S'eixamplaven els horitzons en cursos successius? Fins a quin punt el model rebut en la formació inicial havia influenciat aquesta tria?
- Tot i les possibilitats que existien en alguns centres, per què no es generalitzava l'ús d'un instrument harmònic com a suport per la interpretació de cançons? Millorarien els resultats?
- Com es preveia abordar una atenció més individualitzada que permetria, probablement, una millora en els resultats obtinguts per alguns alumnes?

932.4 El treball de llenguatge musical

La consideració que l'escola ha d'oferir l'oportunitat de conèixer i utilitzar la grafia pròpia de la música d'arrel occidental és un dels pilars fonamentals del model didàctic. Aprendre a codificar i a desxifrar els sons propis d'una gran part de la música escoltada en l'entorn més habitual esdevé, alhora, un objectiu educatiu i un instrument que contribueix al desenvolupament superior de les capacitats musicals individuals.

Aquest aprenentatge ha d'estar orientat, com a objectiu primordial, a cultivar i fer créixer les capacitats musicals dels alumnes i no ha de convertir-se en un seguit d'activitats rutinàries, teòriques, desprovistes de tot sentit musical. No obstant, no es pot oblidar que és un aprenentatge no exempt de dificultats, que requereix d'una dedicació constant i continuada per tal que s'assoleixin els resultats desitjats. Cal doncs trobar el punt d'equilibri entre la necessària reiteració en la pràctica dels elements constitutius del llenguatge musical i l'indispensable contingut expressiu de les combinacions que en sorgeixin.

L'Etapa Primària, en aquest àmbit més que en qualsevol altre dels que configuren l'educació musical, és un període que permet una iniciació més o menys aprofundida segons les condicions de treball, però al llarg del qual no es pot pretendre l'assoliment de coneixements ni destreses suficientment sòlids per considerar conclosa aquesta formació. Pretendre que, al llarg de només sis cursos, amb la minvada dedicació que es sol destinar a l'àrea en general i al treball del llenguatge musical en particular, s'assolirà un grau de destresa i domini suficients és un objectiu força allunyat de la realitat, la qual cosa no deslegítima la validesa de la tasca duta a terme pels educadors en aquest camp.

Seqüenciar adequadament els aprenentatges, preparar correctament l'oïda i altres capacitats musicals per permetre un aprenentatge on el nen pugui relacionar, comparar, deduir, etc. els diferents elements, seleccionar adequadament el repertori, utilitzar procediments diversos, etc., són algunes de les qüestions que cal planificar meticulosament a l'hora de treballar el llenguatge musical a l'escola.

La formulació del principi referit a la introducció i la pràctica del llenguatge musical es va desglossar en diferents subapartats, els quals s'analitzaran successivament; l'exemplificació en relació a aquesta pràctica es farà en la presentació de cadascun d'aquests subapartats. La introducció estava plantejada en els termes següents:

4. L'aprenentatge del llenguatge musical no constitueix una finalitat en si mateix, sinó un mitjà per aprofundir en el desenvolupament de les capacitats musicals. Ha de ser fet en base a l'aplicació pràctica del mateix, en contextos més o menys simples segons l'edat, però sempre amb un contingut de musicalitat evident. [...]

Del total d'activitats caracteritzades, 43 es van identificar com a representatives del bloc de *Llenguatge musical*, és a dir, prop d'un 46% del total, segons la distribució que mostra el quadre 9-47.

Per a la determinació d'aquests resultats, es van comptabilitzar en aquest bloc certes activitats que algunes mestres en la seva programació vinculaven a un altre bloc. Es tracta de les activitats basades en la imitació de ritmes, que la mestra del centre D havia inclòs en el bloc de *Ritme, moviment i dansa* (activitats 3 i 19), mentre que la mestra del centre B les havia programat en el bloc d'*Oïda* (activitat 16)⁵⁶. El fet que en els altres centres s'hagués practicat el mateix tipus d'exercici, i que aparegués inclòs en el bloc de *Llenguatge*, va fer decidir a considerar-lo sempre en aquest bloc de programació, per tal d'unificar els criteris d'anàlisi.

QUADRE 9-30 Nombre d'activitats relacionades amb la pràctica d'elements del llenguatge musical

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	2	4	2	8 (20)
B	2	3	3	8 (17)
C	3	4	3	10 (20)
D	2	1	3	6 (21)
E	5	4	2	11 (16)

Per centres, destaca l'alt percentatge d'activitats a l'entorn del treball de *Llenguatge musical* en el centre E, pel motiu que ja s'ha explicat anteriorment. Fins i tot, però, si la sessió monogràfica no hagués estat dedicada a aquest bloc de programació, la proporció d'activitats centrades en el llenguatge hagués estat també força significativa. La dedicació a aquest bloc de programació constituïa, segons les dades que es disposava, un dels focus de treball principals de les classes dutes a terme per aquesta mestra. Es va poder destacar també que 5 activitats relacionades amb aquest bloc estaven basades en la realització d'exercicis escrits, alguns d'ells destinats sobretot a la consolidació d'aprenentatges de tipus conceptual (equivalències, col·locació de les notes al pentagrama, ...)

També al centre C es va poder observar el desenvolupament d'un alt percentatge d'activitats relacionades amb la pràctica del llenguatge: una mica més de la meitat del total. Destacava, en aquestes, l'alta càrrega de musicalitat i la preocupació constant perquè tinguessin algun tipus de

⁵⁶ S'havia mantingut, en canvi, el criteri personal d'adscripció al bloc de programació en l'anàlisi de la seqüència de les sessions (cap. 9.2).

l·ligam entre elles, com es veurà més detalladament en l'anàlisi corresponent al darrer principi (v. 9.3.2.10).

Als centres A i B, el nombre d'activitats centrades en el llenguatge disminuïen lleugerament, i es situaven per sota del 50% del total. En ambdós casos, però, cada sessió va incloure alguna activitat vinculada a aquest bloc de programació.

Al centre D, en canvi, la presència d'activitats relacionades amb l'exercitació d'elements del llenguatge va ser molt baixa i no va arribar a representar ni un terç del total d'activitats. Com pot observar-se en les taules on es presenta la seqüència d'activitats (v. cap. 9.2), a més del baix nombre, la seva durada va ser també molt breu.

Les activitats dutes a terme a l'entorn d'aquest bloc de programació s'organitzaven, prioritàriament, en grup: la majoria de vegades, el grup complet; d'altres vegades, un grup més reduït, si bé amb el mateix resultat quant a la realització conjunta de l'activitat.

El fet que moltes propostes es construïssin a partir de la imitació contribuïa a la prioritització d'aquesta forma d'organització. La imitació dels models proposats per la mestra, tant si es tractava de fragments extrets de contextos musicals diversos (cançons, danses, temes d'una obra, etc.) com si eren fruit de la improvisació de ritmes o melodies per part de les educadores, requerien generalment una resposta col·lectiva, la qual solia ser conduïda amb molt poca intervenció del llenguatge verbal. En algunes ocasions, però, la imitació requeria la participació individual dels alumnes, si bé molt sovint aquesta participació no implicava la passivitat de la resta del grup: aquest és el cas, per exemple, de la realització d'exercicis basats en la imitació successiva d'un fragment (anomenats *cadena*s) que tot i que implicaven una interpretació individualitzada no permetien que la resta del grup perdés la seva atenció en la realització.

També les activitats de lectura es van proposar des d'aquest model organitzatiu, la qual cosa no va permetre copsar, en cap ocasió, el grau de maduresa individual en relació a la capacitat de desxifrar una grafia. La lectura de cèl·lules o frases rítmiques va resultar, sempre, molt més reeixides que les que requerien l'ús de les notes afinades.

Les activitats de reconeixement, en canvi, encara que plantejades al conjunt del grup, van facilitar més ocasions on els alumnes havien de respondre individualment. Les propostes observades consistien en proposar el reconeixement a tot el grup, i llavors preguntar a alumnes en concret una resposta, la qual podia ser oral o escrita a la pissarra. No obstant això, un tipus de treball de reconeixement també es va realitzar en grup: consistia en respondre amb unes síl·labes

predeterminades, cadascuna de les quals representava una figura rítmica, una cèl·lula rítmica que la mestra picava.

L'atenció individualitzada i el suport als alumnes que mostraven dificultats específiques per a les realitzacions proposades no es resolía d'una única manera. No es van trobar però, un nombre gaire elevat de situacions on les mestres atenguessin la resolució de dificultats individuals, que permetés generalitzar les observacions fetes. El procés per ajudar a la superació de la dificultat variava força segons si es tractava d'una activitat basada en la imitació o d'una activitat de lectura o dictat. En el primer cas, molt sovint es va observar la tendència a corregir a partir de la repetició del model a imitar, sense que es tractés de fer reflexionar l'alumne sobre l'error comès. En canvi, la realització d'un dictat (que s'escrivia a la pissarra) implicava que es posés en marxa un procés que portés l'alumne a la reflexió, molt sovint mitjançant preguntes, que l'ajudaven a resoldre el problema plantejat a partir dels coneixements sobre els quals tenia seguretat (vegeu l'exemple seleccionat per a l'apartat 4.4).

Quant a les capacitats que es trobaven implicades en la pràctica del solfeig, aquestes tenien a veure sobretot amb la percepció i la interpretació de notes i ritmes. Ambdues capacitats s'exercitaven, tal com ja s'ha explicat, a partir de la imitació del model de les mestres, especialment en relació als aspectes que implicaven l'afinació de les notes musicals i, en menor proporció, a partir de la lectura i el reconeixement. Com a conseqüència de l'ús tan sovintejat de la imitació, el suport de la capacitat de memorització esdevenia indispensable per poder dur a terme molts dels exercicis plantejats, tal com s'analitzarà més detalladament en el capítol 9.3.2.8.

En relació al resultat de les interpretacions dels alumnes, tant en les interpretacions col·lectives com individuals, s'observaven moltes dificultats en tot allò que estava relacionat amb el treball a l'entorn de la melodia, mentre que la seguretat augmentava notablement en el treball de tipus rítmic. La inseguretat en el treball melòdic, que venia determinada sobretot pels problemes d'afinació, impedia, sovint, que les interpretacions tinguessin un nivell de musicalitat adequat.

D'altra banda, la baixa presència d'activitats que incidissin directament en l'aspecte melòdic, va limitar que s'observessin situacions en que la seva pràctica conduís a situacions d'aplicació pràctica de l'ús de la grafia de les notes, com ho podria haver estat, per exemple, l'aprenentatge d'una cançó a partir de la lectura.

Quant als models musicals oferts per les mestres, assolien un nivell de correcció adequat, tant en relació a la precisió rítmica, l'agilitat i riquesa en la combinació dels elements musicals, la claredat en la construcció del fraseig, així com en l'afinació i l'expressivitat de les veus. Especialment, va ser en les propostes rítmiques quan s'assolia un més alt nivell de comunicació amb el grup, el qual es detectava per l'alt interès que despertava la participació, i que es traduïa en actituds corporals més actives i una emissió sonora -cantada, recitada o percutida- amb una més alta càrrega d'expressivitat.

No obstant això, en alguna activitat es va fer particularment difícil mantenir el sentit expressiu de la interpretació. Es tractava de les propostes basades en la lectura/imitació de cartells melòdics (D1 n°5, E2, n°8), en les quals els enllaços entre les diferents cèl·lules melòdiques no sempre produïen uns resultats musicalment lògics. Per altra banda, solien plantejar-se durant estones força llargues, la qual cosa, sumat a les dificultats sorgides en les interpretacions dels alumnes, va donar lloc a situacions musicalment molt poc reeixides.

En una altra ocasió, en canvi, malgrat les poques possibilitats aparents en la realització d'una proposta (B1, n°5: recitar progressions sobre les notes de l'escala de Do), la mestra va saber aconseguir una vivència musical positiva, sobretot a partir d'utilitzar amb encert l'element rítmic, de l'ús de recursos expressius diversos (dinàmica, accents) i mitjançant una expressió facial engrescadora, que va aconseguir motivar els alumnes en la tasca col·lectiva, en principi poc agrada, de recitar un seguit de noms de notes desprovistos de significat musical.

El treball de conscienciació auditiva i la pràctica musical han de precedir sempre l'aprenentatge dels diversos elements del llenguatge musical (4.1).

La introducció d'un nou element rítmic o melòdic que pugui ser incorporat a la pràctica de la lectura de partitures, a la realització d'exercicis de reconeixement o a la creació de noves combinacions sonores, ha de partir d'una experimentació prèvia d'aquest element a un nivell sensorial, és a dir, sense que hi hagi consciència del que s'està interpretant, ni se'n conegui la grafia que el representa. Haver cantat cançons o imitat melodies que contenen un determinat element, experimentar per mitjà del moviment unes determinades figures rítmiques són, entre altres, alguns dels recursos emprats per "fer viure" determinades combinacions sonores abans de treballar-les a nivell intel·lectual. Només per mitjà d'aquesta pràctica no conscient prèvia serà possible plantejar, en el moment que es consideri oportú, el treball de comparació del nou element

amb d'altres ja coneguts i es podrà conduir el procés de descoberta del mateix mitjançant la verbalització de quines són les seves característiques.

L'exemple seleccionat per il·lustrar aquest principi va extreure's del centre A, on es va plantejar un exercici d'imitació de ritmes que incloïa, al costat de figures rítmiques ja conegudes -negres, corxeres i silencis de negra-, grups de quatre semicorxeres. Posteriorment, se'n presentaria el nom i la grafia.

A1 Text: p. 4

18:31 *Mst*: - [...] Fem-ho com quan éreu *peques*,...

- Ah, sí, "xocolata, pa.." (ho diu una nena, ritmat)

Canvia la manera de picar: les semicorxeres, a la falda, alternant les mans.

Immediatament, la mestra comença a picar i dir cèl·lules rítmiques de 4 puls. amb tres elements "xocolata, coca, pa"; més endavant, afegeix algun silenci. Els alumnes les repeteixen.

Aquest exemple no es pot desvincular d'un seguit d'activitats que, a la mateixa sessió, van culminar en la presentació del grup de 4 semicorxeres: a més de la imitació, picant de mans, s'havia treballat l'associació dels ritmes coneguts a altres síl·labes arbitràries i es va proposar un exercici de reconeixement que obligava a una associació gairebé immediata entre els sons i les síl·labes, facilitant l'adquisició d'automatismes en la identificació de sons més llargs o més curts. També es va aprendre una cançó que contenia aquest element, per tal que la presa de consciència del mateix pogués fer-se en un context musical fàcilment assequible als alumnes.

Amb tot això, la mestra propiciava l'impregnació auditiva i la pràctica inconscient d'un element rítmic que els alumnes podien interpretar amb facilitat -picant, cantant-, i del que caldria posteriorment fer-los conscients, mitjançant la relació i comparació amb elements coneguts.

Es van observar poques activitats plantejades amb la intenció que els alumnes vivenciessin conceptes relacionats amb el llenguatge musical, sense fer ús, però, de la grafia (v. quadre 9-48). La majoria de les situacions observades van tenir lloc als centres en els quals va coincidir que es va observar, també, l'activitat de presentació d'un nou element.

Els resultats quantitius respecte del desenvolupament a les aules d'activitats encaminades a proporcionar situacions són:

QUADRE 9-31 Nombre d'activitats orientades a l'experimentació prèvia dels conceptes

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	2	1	0	3 (20)
B	0	0	2	2 (17)
C	5	1	0	6 (20)
D	0	0	0	0 (21)
E	0	0	0	0 (16)

Les activitats observades van correspondre a diferents modalitats d'experimentació sensorial: en alguns casos es va tractar de l'aprenentatge i interpretació de cançons que indoiïen, a més de ritmes i notes ja coneguts, algun element nou; en altres casos, es va tractar d'activitats basades en la imitació de models -cèl·lules rítmiques- proposats per les mestres i, finalment, en dues ocasions es va tractar d'activitats que implicaven algun tipus de moviment en l'espai sincronitzat amb la música.

La màxima representació d'aquest principi va correspondre al centre C, la primera sessió del qual es va destinar prioritàriament a l'experimentació sensorial de la mètrica temària per mitjà diferents recursos com, per exemple, l'acompanyament de cançons amb diversos tipus d'obstinats, o la sincronització de moviments -caminar i picar- amb fragments de música de conjunts instrumentals i estils diversos (C1, n° 2, 3, 4, 5 i 6). En relació a aquesta temàtica, a la 2^a sessió es va incloure una altra activitat per a la consolidació del concepte, basada també en l'experimentació sensorial mitjançant el moviment (activitat n° 14). En la majoria dels casos, la imitació del model proporcionat per la mestra va ser a la base de l'activitat.

Al centre B (3^a sessió), només es van poder observar les activitats sensorials prèvies: es va aprendre una cançó que conduiria a la presentació d'una nota musical (el *la*) i es van realitzar exercicis d'imitació rítmica per practicar la repetició, picant de mans, de noves combinacions rítmiques (negra amb punt i corxera; corxera amb punt i semicorxera). La presentació dels nous elements, però, no es produiria previsiblement fins una o dues sessions més endavant.

Tot i les nombroses activitats dedicades al bloc de *Llenguatge* al centre E, no n'hi va haver cap que es pogués considerar representativa d'aquest apartat, ja que van realitzar-se, sobretot, activitats de reforç i consolidació d'aprenentatges fets amb anterioritat. Tampoc al centre D no es va poder observar cap activitat en aquest sentit, si bé aquesta situació era més previsible donada la baixa dedicació al treball de *Llenguatge* durant les sessions observades. Ni en un cas ni en l'altre però,

no es pot afirmar que no s'emprés aquest principi en els aprenentatges duts a terme amb anterioritat o en els futurs.

El fet que la pràctica sensorial d'un element es realitzés per imitació facilitava, en principi, que els resultats obtinguts pels alumnes en les seves interpretacions fossin correctes, si bé com ja s'ha dit, sorgien més dificultats quan es tractava d'afinar les notes musicals. Altres dificultats van aparèixer en una pràctica sensorial basada en el moviment (C2, n°14). Tal com s'analitzarà més endavant, es va valorar com a més probable que, en aquella ocasió, els problemes sorgissin sobretot per la manca de destresa en el desplaçament en l'espai, més que per les dificultats que comportava seguir una pulsació i destacar-ne l'accentuació, tenint el model de la mestra com a suport.

La introducció progressiva dels elements rítmics i melòdics (4.2).

L'opció metodològica en que es sustenta el model didàctic parteix de la base que, si bé cal posar als nens en contacte amb exemples sonors on tots els components de la música estan representats (rítmics, melòdics, harmònics, estructurals, etc.) per tal que siguin models complets i amb sentit musical, el seu aprenentatge es durà a terme de forma progressiva.

Més que les observacions de les classes, van ser les programacions les que mostraven d'una manera clara que l'aprenentatge de les figures rítmiques, de la mètrica, de les notes musicals, entre altres components, es realitzava d'una forma esglaonada. En l'àmbit rítmic, tots els centres havien treballat, tant a nivell sensorial com intel·lectual, les figures rítmiques de negra, corxeres, silenci de negra i blanca, el compàs de 2, mentre que es preparava o es duia a terme la introducció d'altres elements: les 4 semicorxeres, el compàs de tres, algunes figures amb puntet, etc. Pel que fa a la melodia, la majoria dels centres tots just havien completat, o estaven a punt de fer-ho, les notes de l'escala diatònica de Do M, mentre que en un centre s'abordava la presentació d'una nota (*la*), que conduïa a un context melòdic menor.

Aquesta introducció progressiva permetia que els alumnes anessin descobrint, successivament, elements rítmics o melòdics sempre en funció de les possibilitats de comparar-los o relacionar-los amb elements coneguts. Les observacions de classes van permetre sobretot observar el procés que es desenvolupava per dur a terme la introducció d'alguns d'aquests elements, el qual havia d'estar basat, segons les directrius definides en el model, en un plantejament constructivista de l'aprenentatge.

L'exemple seleccionat correspon a la continuació de l'activitat presentada anteriorment (corresponent a l'apartat 4.1): després d'uns exercicis d'imitació i reconeixement on s'utilitzaven

les semicorxeres entre altres elements, i prenent com a punt de partida la comparació de dues cançons conegudes que també s'havien repassat a l'inici de la sessió, la mestra va desenvolupar una activitat que va acabar amb la presentació de la grafia i del nom de les semicorxeres, és a dir, el procés de descoberta pròpiament dit. La va plantejar a partir de la proposta d'escriure una frase de cadascuna de les cançons: una, on tots els elements eren coneguts; l'altra, amb la inclusió del nou element.

A1 Text: p.4, 5

- 22:38 Els diu que de les dues cançons que han cantat abans, n'escriurà les pulsacions.
Escriu 8 puls. a la pissarra, mentre canta la darrera frase de la cançó.
(s'ha recuperat força el silenci)
Dubta i rectifica sobre la marxa si escriu la 1ª o la 2ª frase; finalment decideix que, de cada cançó, es quedaran amb les frases finals.
Proposa pensar per dins el ritme: però els el pica i el fa repetir, recitant el text.
Piquen sense el text.
Pregunta com comença:
- *tatatiti*
Mst: - A veure?
Llavors, el nen rectifica.
Escriu les tres negres -grafia només de pals- i recita el text sobre la resta de pulsacions.
Insisteix, enllaçant, sobre la segona part de la frase, els fa repetir amb text i després treure el text.
Pregunta a M. que digui el ritme. El diu bé i l'escriu a la pissarra.
Fa comprovar si està bé, llegint la grafia i picant la pulsació dient les síl·labes al mateix temps. Hi insisteix unes quantes vegades.
- Fa el mateix procés amb *Tres sis nou*. repeteixen tota la frase unes quantes vegades, recitant el text i picant.
Es salten el silenci (potser perquè habasat l'esquema en 7 pulsacions) i ajuda amb el gest de direcció.
Les tres primeres, les diu una nena.
Per continuar, fa fixar només amb el final "*l'esquirol*"
Alguns diuen "*tiiti*", però aviat una veu diu: "Igual que a dalt".
Escriu el mateix i recita el text seguint amb el dit les corxeres
Potser ha corregut una mica massa, de fet quan algú ha dit és igual, em sembla que es referia a les dues últimes pulsacions.
En veure que "no va bé", alguns intervenen espontàniament, dient diverses combinacions de síl·labes rítmiques, referides però a dues pulsacions.
Fa cas d'una de les propostes i rectifica a la pissarra.
Ho proven.
Diuen d'afegir més *tas*.
Es senten veus que diuen: "Una nova !" però la mestra no els respon.
- Mst:* -Digueu-me quantes vegades pico...
Es mostren interessats, sembla que tenen clar que se'ls està preguntant i què han de fer

Aïlla el fragment, “*stira-lilacu*” i que la “*cu*” no la compten

- Quatre.

Dibuixa 4 pals sobre una pulsació i explica que no les pot deixar així en una pulsació perquè són negres.

Mst: -Què puc fer? Les puc ajuntar.. (hi afegeix una barra), seuen 4 coxeres.

Unnenafegeix: - No poden ‘nar.

Unanena: - Una doble

Mst: -Són més ràpides

-Més petites.

Mst: I sabeu com es poden fer petites?

- Més juntes..

Mst: - No, no ho sabeu això, perquè no ho heu vist mai (afegeix una altra barra) I sabeu en que s’ha convertit?

- En semicorxera.

Escriu el nom a la pissarra.

[...]

Mst: - I quan les piquem, com els podríem dir?.. perquè a totes els diem d’alguna manera... Atenció, són quatre (i escriu a la pissarra mentre va dient *tiritiri*)

Sense interrupció, inicia ecos rítmics amb síl·labes i picant, afegint el *tiritiri*. Després de 6 o 7 ritmes, canvia sense previ avís i diu “*xocolata, pa...*” picant alternativament les semicorxeres sobre les cuixes.

Mst: - Què ha passat.

- *Xocolata, pa...* com abans...

Mst: - Que ja ho fèieu quan éreu petits, però encara no ho sabíeu..la *xocolata...* eren les semicorxeres.

D’aquesta seqüència, va ser particularment interessant observar com la mestra va ajudar a trobar allò que era conegut i que podia escriure’s (tota de la frase de la primera cançó) mentre que deixava que els alumnes es preguntessin sobre com eren aquells sons, diferents en una i altra cançó, i que no sabien com escriure. Mitjançant les preguntes que anava adreçant als alumnes, aconseguia implicar-los en la descoberta del ritme de 4 semicorxeres que prèviament havien picat, cantat i diferenciat. La participació demanada als alumnes implicava que constatessin si una opció de grafia era o no vàlida, que comparessin i explicitessin semblances i diferències entre els dos fragments, que deduïssin possibles solucions per representar els sons que havien escoltat i analitzat, etc. En relació a aquesta darrera forma de participació, van ser molt significatives les diferents solucions que els alumnes van trobar per anomenar com eren aquests sons, en funció dels seus coneixements: si bé no podien dir que eren semicorxeres, sí que s’adonaven perfectament que aquestes quatre notes que s’interpretaven en l’espai d’una pulsació eren “ més ràpides” “ més petites” o “ més juntes” .

Els resultats quantitatius en relació a aquest principi comptabilitzen les activitats que, directament, van conduir a la presentació de conceptes de tipus rítmic o melòdic (v. quadre 9-49). Cal tenir present, però, que sovint aquestes activitats formaven part d’un engranatge més ampli que, partint

de l'experimentació sensorial d'un concepte, culminava en la presentació i l'ús de la seva grafia específica.

QUADRE 9-32 Nombre d'activitats orientades a la presentació de conceptes de llenguatge musical

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	1	1	0	2 (20)
B	0	0	0	0 (17)
C	0	2	0	2 (20)
D	0	0	0	0 (21)
E	0	0	0	0 (16)

Les dues situacions corresponents al centre A van estar dedicades a la introducció d'un element rítmic i d'un melòdic. A la 1^a sessió es van presentar, com ja s'ha relatat en l'exemple anterior, el grup de 4 semicorxeres. Seguint un procés similar, a la 3^a sessió, es va introduir la nota *si* com a nota de pas en el tetracord superior de l'escala de Do M, relacionant així aquesta nota amb altres notes conegudes: *s - l - si - d'*.

Al centre C, els elements introduïts van ser tots de tipus rítmic. A la 2^a sessió es van presentar dos nous elements, si bé en relació l'un amb l'altre: el compàs de 3 (activitat n° 11), l'accentuació del qual es va contrastar amb la mètrica binària, ja coneguda, i la blanca amb punt (n° 13), mesurant la seva durada en relació a la pulsació.

En tots aquests processos, les preguntes formulades per les mestres propiciaven un clima de debat en el qual els alumnes manifestaven les seves opinions o idees respecte d'allò que se'ls proposava. En general, els alumnes responien utilitzant el lèxic adequat, referit a les durades, a la pulsació, als accents o a l'altura i direccionalitat de la melodia, si bé en ocasions també recorrien a l'ús de paraules o expressions que més s'aproximaven a allò que volien expressar, tal com s'ha il·lustrat en l'exemple anterior.

La separació inicial dels components fonamentals: ritme, lectura de notes, entonació melòdica (4.3).

La separació d'aquests tres components és una mesura facilitadora de l'aprenentatge del llenguatge musical. Malgrat que és important que els alumnes no deixin mai de percebre el discurs musical com un tot, el treball independent d'aquests tres elements, cadascun dels quals requereix l'exercitació d'habilitats diferents i pot plantejar dificultats diverses en un o altre individu, contribueix a assolir destresa i seguretat, especialment en els inicis de l'aprenentatge.

L'exemple triat correspon a una activitat en què es treballava separatament la lectura de notes de la seva entonació:

D1 Text: p. 50

26:19 Agafa uns cartells melòdics i s'asseu.

[...]

Explica com faran l'activitat:

Mst: - Primer la pensem -quatre pulsacions-, diem les notes, llavors jo la canto, i la tomem a repetir ben afinada. (repeteix l'explicació).

Comencen:

amb la mà lliure, marca quatre pulsacions (va aixecant un dit més cada vegada), tots diuen les notes (algú prova de cantar-les), ella canta, fent la fonomímia i repeteixen, al mateix to que la mestra. (només *sol* i *mi*)

Segon cartell (*s/m*): el mateix, però com que ja tenen un to de referència, gaire bé tots canten a to.

Tercer cartell (*s/m*): quan canten sols, transformen l'afinació del sol i el mi finals. Ella ho canta correctament; quan ho repeteixen, algú ho fa bé però en general, persisteix l'error. (no ho corregeix).

Quart cartell (*s/m/l*): abans de començar, pregunta quina nota és la que assenyala (un *la*)

Cinquè i sisè: el mateix procés en senteixen molt i desafinen

Setè: apareix el *do*, no el prepara.

En un altre sentit, l'exemple és il·lustratiu d'una situació que es va detectar amb una certa freqüència, en la qual la mestra deixava que els alumnes resolguessin per si mateixos la identificació de les notes al pentagrama, mentre que recorria a la imitació per a l'afinació de les melodies (v. 9.3.2.1), el component més difícil i de més lent afiançament. Malgrat això, les dificultats sorgides en l'afinació de les notes van ser molt grans, si bé la mestra no va dur a terme cap actuació que permetés millorar-ne el resultat.

A continuació, es presenten els resultats quantitatius respecte de la pràctica separada d'elements. Més que desglossar-los per a cada sessió⁵⁷, es va considerar més il·lustratiu analitzar quins elements es treballaven separatament: el ritme, el nom de les notes, amb o sense afinació, o bé en quines ocasions ritme i melodia es resolien simultàniament. Els resultats obtinguts són els següents:

⁵⁷ La correspondència amb cada sessió pot consultar-se en els quadres presentats al capítol anterior (9.2).

QUADRE 9-33 Nombre d'activitats orientades al treball de llenguatge musical

	Ritme	Melodia amb afinació	Nom de les notes	Ritme + melodia
A	4	3	0	1
B	6	1	1	0
C	9	1	0	0
D	2	3	1	0
E	5	2	3	1
Total	26	10	5	2

En les 43 activitats que s'havien caracteritzat vinculades al bloc de *Llenguatge musical*, es va observar que els elements constitutius es treballaven, efectivament, de forma separada. Es van trobar activitats dedicades específicament al treball rítmic (inclosa la mètrica), al treball melòdic amb afinació i al treball de reforç del nom i la col·locació de les notes al pentagrama.

Els resultats globals van mostrar un clar decantament cap a la pràctica d'activitats basades en el ritme -sobretot figures rítmiques- i, en un centre -C-, 3 activitats a l'entorn de la mètrica: en total, prop del doble que les activitats dedicades a la pràctica d'elements melòdics, sumant les que requerien l'afinació de les notes i les que estaven dedicades a exercicis de reforç de la dicció o de la lectura, sense l'afinació.

Les activitats que combinaven ritme i melodia van aparèixer només en 2 ocasions, (A1, n°13; E1 n°5). En el primer dels casos, es va constatar que si bé la partitura utilitzada contenia ritme i melodia, l'accent principal de l'activitat va recaure més aviat en el seu component rítmic.

En tots els centres, les activitats que requerien la interpretació de notes afinades van ser les que es va detectar un nivell més gran de dificultat, tant en els casos que la interpretació es feia col·lectivament com en els casos que es va demanar una participació individual. Sovint però, les mestres no semblaven parar esment als errors en l'afinació i continuaven l'activitat malgrat que els resultats no eren ni del tot correctes ni massa expressius.

En la interpretació dels ritmes en canvi s'observava un nivell de precisió força adequat a les possibilitats de l'edat i sobretot s'assolien resultats molt més gratificants tant des del punt de vista de la correcció tècnica com de l'expressivitat obtinguda en les interpretacions realitzades.

L'ús de la pràctica del dictat i de la improvisació com a eines per a la consolidació d'aprenentatges des de l'inici dels mateixos (4.4).

En l'ensenyament tradicional de la música, la pràctica del dictat i de la capacitat creativa rebien un tractament molt diferent que en les metodologies més actives. Mentre que es pot afirmar que el conreu de la capacitat creativa era absent de la pràctica musical, tant en els primers estadis de l'educació com en els més avançats, la pràctica del dictat es perfilava com un dels puntals de la formació.

Basat en la capacitat de reconeixement dels sons -afinats i mesurats- i en l'associació entre aquests i la grafia, en l'ensenyament tradicional de la música el dictat representava un dels objectius fonamentals del procés d'aprenentatge. Es considerava que reeixir en la realització d'un dictat era la demostració que s'havien assimilat els elements rítmics o melòdics que s'havien treballat, sobretot, a partir de la lectura i la teoria. Com a conseqüència, s'atorgava al dictat una funció avaluadora i no s'acostumava a incidir en com abordar la seva realització.

En el nostre model, en canvi, dictat i improvisació, en relació als conceptes musicals treballats, esdevenen al mateix temps instruments per a la consolidació dels aprenentatges i eines per a l'avaluació. Si bé és cert que la realització d'un dictat o la invenció d'un fragment mostren el grau d'assoliment i destresa en l'associació de combinacions sonores, rítmiques i/o melòdiques, amb la grafia, no és menys cert que treballar i comentar cadascun dels avenços o de les dificultats sorgides, discutir o valorar conjuntament els sons que s'escolten o s'inventen amb el què representen i com es poden codificar, esdevenen eines d'aprenentatge tant importants com ho pot ser la lectura.

De la mateixa manera, crear noves combinacions sonores amb els elements coneguts esdevé, alhora, una activitat demostrativa del seu grau d'interiorització i una contribució més a la potenciació de la capacitat creativa personal.

A les classes observades, i tal com ja s'ha explicat en aquest mateix capítol (v. 9.3.2.2), la pràctica d'activitats basades en el conreu de la creativitat van tenir una presència mínima i no n'hi va haver cap basada en la improvisació o la composició utilitzant elements del llenguatge musical. Per això, l'anàlisi relativa a aquest apartat es centrarà, exclusivament, en les activitats de reconeixement.

Es va seleccionar un exemple en el qual un element rítmic tot just presentat a la classe anterior s'incorporava al dictat. Per a la seva realització, la mestra va escriure un ritme a la pissarra, inclosa

la representació de la mètrica (ternària) i on es trobaven espais buits que els alumnes havien d'emplenar en funció del ritme que picava la mestra i que anava variant en successives ocasions.

C3 Text: p.45, 46

- 33:05 *Mst:* - Hi ha quatre pulsacions buides..
Reclama l'atenció d'un nen, tornant-li a preguntar quantes pulsacions hi ha buides.
(s'aixequen dits, però ho diu ella)
Mst: - Ens hi fixem: el pico, estarà tot ple. Pico jo, després el piquem tots.
Pica: silenci total i dits enlaire.
Mst: - Els que aixequen el dit, el voleu picar una vegada?
El piquen; n'hi ha uns quants que baden...
Demana a una nena que l'ha picat si el vol anar a escriure a la pissarra.
Quan acaba d'escriure, la fa seure i els demana de picar el que ha escrit la N. Piquen i la mestra ajuda dient, alhora, síl·labes rítmiques.
Mst: - Ara torno a picar el que feia jo abans. Ens hem de fixar sobretot -et dono una pista, N-, amb la nota llarga, a veure què dura, si una, si dues, si tres; quatre no hi cap aquí...
Pica la mestra sola i li pregunta a l'A. - que aixecava el dit- si ho vol canviar.
L'A. rectifica la posició de la negra, però en sentir que la mestra li diu:
Mst: - Passa una cosa, que la blanca, que ens l'omplirà tot un compàs?
..torna a esborrar la negra que, ara, estava bé. La mestra l'atura:
Mst: - Deixa-ho això, espera abans d'escriure... Que has sentit aquí una cosa que era molt llarga? Com havíem dit que es podia omplir un compàs de tres...
- Un puntet..
Mst: - Ah, és que no hi pensàvem, és una cosa tan nova... I amb el puntet, quantes pulsacions val, A.? no hi comptàvem que podíem fer la blanca amb puntet. I la blanca amb puntet, quantes pulsacions val?
- Tres.
Mst: - Tres, ho has fet molt bé. Val tres pulsacions. Ho piquem tots, amb tas i amb tis?

Destacava, en la realització d'aquesta activitat, com la mestra ajudava a trobar la solució, fent reflexionar sobre el so o sons escoltats i valorant les opcions triades per l'alumne fins que va ser capaç de trobar la bona solució. El dictat esdevenia, així, un instrument d'aprenentatge per mitjà del qual la mestra podia detectar quin tipus d'errors sorgien i podia, sobretot, buscar solucions a les dificultats individuals respecte del reconeixement.

Es van comptabilitzar un total de 15 activitats associades al reconeixement, tal com es mostra en el quadre següent:

QUADRE 9-34 Nombre d'activitats basades en la pràctica
reconeixement d'elements del llenguatge musical

del

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	2	2	1	5 (20)
B	1	1	0	2 (17)
C	1	3	2	6 (20)
D	0	0	0	0 (21)
E	0	2	0	2 (16)

En aquestes activitats, aquest procediment s'emprava prioritàriament en relació a elements rítmics, tant si es tractava d'identificar un element rítmic (en 11 ocasions), com la mètrica d'un fragment (1), mentre que va ser molt més esporàdic en relació amb elements melòdics (en 3 ocasions).

En 3 casos, el reconeixement apareixia vinculat al procés de presentació d'un nou element rítmic o melòdic: es feia identificar i verbalitzar o escriure els elements coneguts, i es plantejava l'interrogant sobre com era, en relació a aquests, el nou element.

El treball de reconeixement va aparèixer sempre utilitzat com una activitat lligada a la consolidació d'un aprenentatge i en cap ocasió no es va utilitzar com a recurs per a l'avaluació. En general, les activitats es plantejaven a tot el grup, si bé es solia demanar una resposta de tipus individual, que podia implicar respondre oralment, fer un gest o un moviment o escriure a la pissarra. En el primer cas, el més sovint es tractava que els alumnes trobessin una resposta ràpidament, sense que es deixés massa temps per a la reflexió: es solia tractar de respostes que sorgien més aviat d'una reacció gairebé intuïtiva enfront d'un estímul sonor. En serien un exemple les propostes d'identificació de cèl·lules rítmiques amb una resposta immediata emprant síl·labes rítmiques. En el segon cas, si bé tots els alumnes - o un petit grup- realitzaven obertament un gest (que representava la mètrica en els casos observats), es solia confirmar la resposta demanat a un o altre alumnes que verbalitzés la solució. Les propostes que implicaven escriure, en canvi, es van diversificar en dues: les que la mestra escrivia la solució aportada per algun alumnes o aquelles en que algú era convidat a sortir a la pissarra. Aquesta darrera modalitat era particularment interessant pel fet que permetia observar com l'alumne en qüestió anava elaborant la solució que se li demanava.

La intervenció de les mestres en la confirmació de l'encert o en la indicació d'un error en la resposta donada variava força segons les situacions. En els casos que la resposta era correcta, solien assentir amb una breu intervenció, del tipus, "Bé", "D'acord" o un gest d'assentiment, o

simplement, enllaçant immediatament amb una altra proposta. En els casos d'error, si es tractava d'una resposta col·lectiva, les mestres solien servir-se de l'expressió facial per indicar l'error i, prèvia repetició de l'estímul sonor, tractaven d'obtenir una resposta positiva. Quan es demanava respondre individualment, en cas que no es sabés o es donés una resposta equivocada, la mestra ajudava amb alguna pregunta de confirmació del tipus: “ N'estàs segur? o bé, “ I si ho tomes a escoltar?” , durant un breu espai de temps; si no hi havia èxit, solia traspasar la pregunta a algú altre, que indistintament podia estar reclamant l'atenció de la mestra o bé se li demanava que aportés una resposta. En aquests casos, es van donar més situacions que les mestres dedicaven un temps a ajudar a resoldre les dificultats plantejades, proposant pautes per a la reflexió sobre allò que es demanava. En moltes ocasions, el procés de fer preguntes per ajudar a trobar la bona solució es realitzava de tal manera que permetia que tots els alumnes seguissin el camí per arribar a trobar la resposta i, a vegades, fins i tot participessin en la seva determinació.

Conclusions de l'anàlisi del principi 4

- L'aprenentatge d'elements del llenguatge musical i la utilització del seu codi específic té una presència destacada en les sessions observades. Existeix una tendència evident a fonamentar aquest aprenentatge en la seva pràctica, tant en contextos musicals de caràcter més global (cançons, obres musicals diverses, danses) com mitjançant la pràctica d'exercicis més orientats a la consolidació de destreses i automatismes diversos.
- La pràctica sensorial prèvia a l'aprenentatge dels conceptes, la introducció progressiva d'aquests, aïllant i treballant separatament les dificultats específiques de cadascun d'ells, així com l'estimulació per al desenvolupament d'estratègies per aconseguir una implicació dels alumnes en la construcció dels aprenentatges, constitueixen un engranatge indissociable que impregna moltes de les activitats relacionades amb la pràctica del llenguatge musical.
- No obstant, l'orientació i els objectius que es desprenen de la pràctica varien força segons el centre: mentre que en alguns esdevé l'eix central de les classes a l'entorn del qual es fan confluïr activitats relacionades amb altres blocs de programació, en d'altres les activitats basades en el llenguatge s'orienten més aviat cap l'exercitació i la consolidació de determinades destreses i capacitats sense, però, una funcionalitat manifesta, més enllà que constitueixen una forma específica de pràctica musical.

- Les capacitats més sovint exercitades corresponen a la percepció i la interpretació, a partir de frases musicals generalment de curta durada, constituïdes per un nombre limitat de sons (notes i ritmes) que es van eixamplant progressivament. La capacitat de memorització juga també un paper important en un gran nombre d'activitats basades en l'ús dels elements del llenguatge. En canvi, l'exercitació de l'oïda interiors' utilitza en comptades ocasions en relació amb elements rítmics o melòdics dels quals es coneix la grafia.
- El procediment més emprat és la imitació de models interpretats per les mestres, els quals impliquen l'adquisició progressiva d'un substrat auditiu sensorial que permet comparar, relacionar o deduir a partir d'allò que s'ha vivenciat i interpretat sense consciència del codi que ho representa. Aquest procediment és especialment important per l'edat dels alumnes, en tant que facilita situacions d'ús fluïd de conceptes que requereixen d'un grau de maduració considerable per a la seva utilització correcta.
- Si bé amb una freqüència netament inferior, també la pràctica del dictat en diverses modalitats apareix com un procediment força emprat en la pràctica dels diversos elements del llenguatge.
- En poques ocasions, en canvi, es practica la lectura de ritmes i/o melodies; en els casos que es proposa la lectura de partitures, l'activitat es decanta més cap a un treball de reforç mecànic que no pas cap al seu ús funcional, si bé es troben exemples de les dues aplicacions.
- El foment de la creativitat (improvisació o composició de ritmes i/o de melodies) com a eina per a l'exercitació dels aprenentatges assolits o com a vehicle per a l'expressió i la comunicació no va tenir cap exemple en les classes observades.
- Els resultats del alumnes en les propostes d'imitació o de reconeixement són molt desiguals depenent si es tracta d'activitats de tipus rítmic o de tipus melòdic. Les dificultats per a la utilització de les notes afinades són freqüents en tots els grups i, especialment, s'evidencien problemes importants en alguns alumnes quan intervenen individualment.
- El treball a l'aula s'organitza, prioritàriament, a l'entorn del treball de tot el grup. L'atenció individual i el suport als alumnes amb dificultats específiques per a les realitzacions proposades apareix especialment vinculat a activitats de lectura i de dictat, si bé no es duen a terme sistemàticament. No s'aprecien estratègies que facilitin la integració dels alumnes més dotats o amb un bagatge de coneixements superior a l'habitual.
- L'ús del llenguatge verbal esdevé especialment important en les situacions d'interacció mestres-alumnes per desenvolupar el procés de construcció i consolidació dels aprenentatges.

Les conclusions extretes de les observacions relatives a aquest apartat plantegen una sèrie d'interrogants respecte de l'adequació de la proposta didàctica a les condicions de treball que es tenen a les escoles:

- Es consideren satisfactoris els resultats obtinguts en la pràctica del llenguatge? Es creu que el cal és la pràctica sistemàtica i es confia que la millora en els resultats s'anirà assolint en cursos successius?
- El temps que es pot dedicar a la pràctica del llenguatge, permet realment que la seva introducció aporti possibilitats reals d'exercitació i aprofundiment de les capacitats musicals dels alumnes? De quant temps es consideraria necessari disposar per tractar d'assolir uns resultats, si més no més convincents, quant a les possibilitats que el llenguatge fomeixi als alumnes possibilitats de fer música i de gaudir fent-ne?
- En relació a les dificultats detectades en l'afinació, a quins motius es creu que és deguda? A les pròpies dificultats que molts alumnes tenen en l'afinació en general? A l'edat dels alumnes? Al poc temps que s'hi dedica? Per què, a més, és un dels aspectes que suscita menys dedicació a les aules? Com es podria millorar en aquest sentit? La utilització d'instruments afinats, podria ajudar a millorar els resultats o, si més no, facilitaria que es pogués exercitar la pràctica de la lectura de notes amb uns resultats més gratificants?
- El fet que no s'utilitzi la creació, o si més no, no se n'hagi observat cap exemple, es pot considerar que és degut a les dificultats i la poca seguretat que es detecta en la utilització dels elements apresos per part dels alumnes? Quins factors influeixen en el fet que no se n'hagi observat cap exemple? Es creu, però, que és important i que caldria poder exercitar-la amb més freqüència?

9.3.2.5 L'audició

Les característiques i la complexitat de la formulació del principi referit a l'audició van conduir a la decisió de modificar lleugerament l'estructura base prevista per a l'anàlisi. Els canvis introduïts van ser els següents:

- ◊ es van elaborar, en primer lloc, uns resultats quantitius referits a totes les situacions que van implicar l'escolta de música, malgrat agrupar, amb aquestes decisions, activitats que responien a objectius educatius diferenciats.
- ◊ no es va incloure cap exemple referit al primer enunciat del principi (el de caràcter més general), en considerar que els exemples dels successius subapartats podrien mostrar, amb més precisió, com s'orientava la pràctica de l'escolta d'obres musicals.
- ◊ en l'anàlisi de dos dels subapartats, es van substituir els resultats quantitius per altres tipus de dades, l'anàlisi de les quals contribuïen a una millor comprensió del tractament donat al bloc *d'Audició*. Es tractava d'una anàlisi detallada dels continguts específics treballats a partir de les audicions (corresponent a l'apartat 5.2), i d'una anàlisi en relació als autors i les obres escoltades (corresponent a l'apartat 5.3).

Educar la sensibilitat envers l'escolta de música constitueix el tercer gran pilar sobre el qual es desenvolupa l'àrea de música a l'Etapa Primària. Acostar els alumnes a l'audició d'obres d'estils i continguts diversos, que els aportin tant vivències sorgides a partir de l'escolta personal com coneixements específics, és un dels objectius bàsics de l'educació musical. El més sovint realitzades a l'aula, a partir d'enregistraments reproduïts per mitjans àudio o audiovisuals, aquestes experiències poden ser completades amb l'assistència periòdica a concerts o audicions especialment dedicats a alumnes en edat escolar.

La introducció, que fa referència a l'educació de l'hàbit d'escolta, havia estat redactada en aquests termes:

5. L'escolta d'obres musicals -de durada i contingut adequats a les diferents edats- ha de fomentar alhora la motivació i la predisposició per a l'escolta i l'adquisició de certs coneixements [...]

Per a l'obtenció dels resultats quantitius (v. quadre 9-52) es va tenir en compte que, a més de les activitats directament vinculades a la programació del bloc d'*Audició*, en altres ocasions es va utilitzar l'escolta de fragments d'obres musicals com a base sonora per a la pràctica d'un determinat concepte. Va ser el cas, per exemple, del treball basat en el reconeixement de la mètrica a partir de l'audició de petits fragments escollits per a aquesta finalitat (activitats nº 3, 5 i 14, al centre C). Aquestes activitats, si bé havien estat incloses en els blocs de programació amb els que es relacionava el contingut musical, van ser comptabilitzades, en un primer recompte, juntament amb aquelles el contingut principal de les quals era, pròpiament, del bloc d'*Audició*, ja que es va considerar que en tots els casos s'exercitava l'escolta de música. Així mateix, es van tenir en compte les 5 activitats centrades en l'aprenentatge d'una dansa, al centre D, pel fet que van comportar, també, l'escolta de música sobre la qual calia sincronitzar el moviment individual i la coreografia.

QUADRE 9-35 Nombre d'activitats que van incloure l'escolta d'obres musicals

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	1	2	1	4 (20)
B	1	2	1	4 (17)
C	3	3	1	7 (20)
D	2	6	2	10 (21)
E	0	0	2	2 (16)

Gairebé a la totalitat de les sessions observades hi va haver moments dedicats a l'escolta d'obres - generalment fragments o moviments d'obres que oscil·laven entre els 3 i els 4 minuts de durada. Si es consideraven només les activitats directament vinculades als conceptes propis del bloc d'*Audició* (com per exemple el reconeixement tímbric o els plans sonors d'un fragment), la xifra disminuïa considerablement, i quedava reduïda a un total de 17.

La primera constatació quant al nombre obtingut (27/94, o 17/94 segons el criteri que es consideri) és que aquest va ser baix comparativament amb el nombre d'activitats vinculades a *Cançó* (41/94) o a *Llenguatge musical* (43/94), els altres dos blocs fonamentals de la programació. No obstant això, i relacionant aquest resultat amb l'obtingut en relació al temps dedicat al bloc d'*Audició*, s'observa que aquest no era proporcional al nombre d'activitats implicades.

Aquesta diferència entre el nombre d'activitats i el temps dedicat al seu desenvolupament s'explicava en funció de les característiques específiques de com es planificava i es duia a terme una activitat en relació a aquest bloc.

En primer lloc, cada activitat centrada en l'audició incloïa, efectivament, l'estona o les estones destinades a escoltar, però aquestes anaven sempre acompanyades d'explicacions, converses i diàlegs animats per les mestres, sovint de durada àmpliament superior a la pròpia estona d'audició, enfocats a presentar, comentar o a fer adonar d'alguns dels elements integrants del fragment escoltat. En el procés de desenvolupament de l'hàbit i de les capacitats implicades en l'escolta de música, aquests diàlegs es podien considerar quasi tan importants com la pròpia escolta: quan la precedien, perquè predisposaven a una actitud de curiositat envers el que s'escoltaria; en els moments posteriors, perquè contribuïen a possibilitar l'intercanvi d'idees i opinions respecte de l'obra escoltada, alhora que esdevenien moments per eixamplar els coneixements dels alumnes.

En segon lloc, calia prendre en consideració que haver determinat el nombre d'activitats que es vinculaven a l'escolta d'obres musicals i més concretament al bloc d'*Audició*, no era indicatiu del nombre de vegades que s'escoltava cada fragment. En efecte, va ser una pràctica molt habitual que un mateix fragment s'escoltés dues, tres, o més vegades, ja fos en la mateixa sessió de classe (i en aquest cas es va analitzar com una única activitat) o bé en una sessió posterior. La repetició d'un fragment permetia abordar la seva escolta des de perspectives diferents, per tal de facilitar la descoberta gradual d'alguns dels elements que configuren la globalitat d'una obra musical. No es va considerar necessari aportar el detall de les dades respecte del nombre de presentacions successives d'un mateix fragment, si bé aquesta forma de treball va quedar reflectida en els resultats obtinguts respecte dels conceptes treballats en relació a les obres musicals escoltades, la qual cosa s'analitza detingudament, en l'apartat 5.2.

Tenint en compte aquest dos fets, s'explicava la diferència entre el nombre d'activitats en valors absoluts i el temps dedicat al bloc d'*Audició* en comparació amb els altres. Excepte al centre E, on el bloc de *Llenguatge* va tenir un pes específic molt important i on només es van detectar 2 activitats corresponents al bloc d'audició, el percentatge de dedicació representava aproximadament un 25 % del temps total, la qual cosa mostrava la tendència que les activitats construïdes a l'entorn de l'audició fossin poques però, en general, de llarga durada.

En 2 ocasions, en canvi, es va assistir a activitats on el treball d'alguns conceptes programats en aquest bloc va abordar-se sense incloure l'escolta de cap fragment (situació que ja ha estat referenciada en el capítol 9.3.2.1). Es va tractar de 2 activitats dedicades a la identificació visual i al diàleg sobre característiques d'instruments (per mitjà de diapositives en un cas -A, n°20- i d'un pòster en un altre E, n°14). Tant en un cas com en l'altre, les mestres van puntualitzar, però, que el treball de reconeixement auditiu respecte dels timbres instrumentals que es tractava ja s'havia dut a terme en altres sessions: en el centre A a més s'havia programat un fragment per escoltar, però no hi va haver temps suficient per fer-ho.

Aconseguir la predisposició per a l'escolta d'un fragment, encara que de curta durada, implicava la posada en marxa d'una sèrie de mecanismes que, encara que amb més o menys incidència, van aparèixer en tots els centres. Es van determinar 3 estratègies que les mestres posaven en marxa per aconseguir un clima adequat:

- a) aconseguir el silenci inicial i que aquest es mantingués al llarg de tot el fragment,
 - b) mostrar una actitud corporal que reflectís un model d'actitud per a l'escolta,
 - c) facilitar orientacions respecte d'elements on recolzar l'atenció.
- a) Aconseguir el silenci que invita al recolliment personal i a la possibilitat de concentrar-se exclusivament en uns sons, amb un grup de 25 alumnes de 8 i 9 anys, no sempre és una tasca senzilla. No obstant això, en la majoria d'ocasions, es va observar que l'hàbit d'escolta estava força desenvolupat en aquest punt: els alumnes callaven i en alguns casos adoptaven espontàniament actituds corporals que predisposaven a l'aïllament respecte del grup (per exemple, recolzaven el cap en els braços plegats damunt de la taula o tancaven els ulls). En tots els moments que van requerir atenció per escoltar, les mestres van esperar a obtenir silenci abans d'engegar l'aparell. Aquest requeriment de silenci en general no va necessitar de continuades advertències, sinó que es va assolir gairebé per si sol: tot i amb això, en alguna ocasió les mestres s'adreçaven a alumnes concrets per demanar-los atenció.

Més difícil, en canvi, va resultar que el silenci i l'atenció es mantinguessin al llarg dels 3, 4 minuts que calia. En aquest sentit, en tots els centres es van detectar petits grups d'alumnes que no aconseguien mantenir-se atents ni respectaven el silenci per als altres. Les actituds de les mestres, en aquests casos, van ser de procurar no intervenir utilitzant el llenguatge verbal, la qual cosa va contribuir a no tallar la comunicació música-alumnes per a aquells que semblava que l'havien aconseguit. La mirada, un petit gest amb el cap, eren a vegades suficients per assolir el resultat. Els comentaris es feien, sovint, en finalitzar l'audició, en forma d'observacions respecte de com havia estat l'actitud, si bé molt poques vegades es van personalitzar.

Van ser més difícils quant a l'assoliment del silenci aquelles situacions que van comportar una distribució espacial diferent de l'habitual, o quan s'utilitzava algun recurs visual per ajudar a centrar l'atenció sobre l'estructura de la música : en són exemples una activitat al centre A (1^a sessió, n^o6) en la que calia picar el ritme del baix a l'esquena del company o, al centre C (2^a sessió, n^o15) una activitat que va consistir en anar col·locant cartells a terra, simultàniament amb la música, per representar la seqüència d'intervenció de dos instruments.

- b) L'actitud que van prendre les mestres durant l'audició va facilitar que s'assolís un bon clima per a l'escolta. El model que donaven, fora dels moments que els calia reclamar l'atenció d'algú, era de total concentració en el que s'escoltava. En general, es van col·locar dretes, en un extrem de la classe o es van asseure en una posició més central, la qual cosa els atorgava una posició més integrada respecte del grup. La seva expressió facial reflectia atenció, però en canvi, no traspuava sentiments ni sensacions en particular. Només en algunes ocasions un lleuger moviment del cos indicava la identificació amb la música. En la majoria de moments, van mantenir el silenci fins al final del fragment, però quan els convenia destacar alguns elements - com ara l'aparició d'un determinat tema-, recorrien a un petit gest o canviaven l'expressió per indicar on calia parar una atenció especial. D'aquesta manera aconseguien, alhora, deixar que els alumnes orientessin la seva escolta i ajudar, de tant en tant, a recuperar l'atenció envers algun aspecte concret.
- c) Quant al recurs d'orientar prèviament algun element en el qual focalitzar l'atenció durant l'audició, va ser, com ja s'ha dit, gairebé sempre present en els moments previs. En general, de curta durada, si bé en un cas va esdevenir un llarg diàleg sobre instruments, autor i obra que s'anava escoltar, la qual cosa, malgrat tot, no va fer decaure l'atenció posterior (B1, n^o3). Els elements que van ser utilitzats com a punts d'atenció coincidien amb els conceptes previstos en les programacions, i seran analitzats amb més detall en l'apartat 5.2.

[...] En conseqüència, l'enfocament que es doni als diferents moments d'audició ha de garantir:

l'escolta per al gaudi personal, sense condicionants externs de cap tipus (5.1).

En tots els centres, els moments dedicats a l'audició van ser molt conduïts cap al treball sobre diferents aspectes. No obstant aquesta constatació, l'escolta repetida d'un mateix fragment al llarg de la mateixa sessió o, en alguns casos, en sessions posteriors, permetia que, si més no, el primer contacte amb un fragment pogués estar força lliure de condicionants.

L'exemple seleccionat per mostrar que en algunes ocasions es van aconseguir moments que els alumnes podien escoltar lliurement, correspon a una situació que, si bé posteriorment va derivar cap un treball d'escolta més dirigida, va fer possible que, en un primer moment, els alumnes escoltessin el fragment proposat per la mestra sense cap tipus d'orientació prèvia.

A1 Text: p. 5

34:06 Anuncia que queden 20 minuts per fer una audició
 Va avisant nens en concret per recuperar l'atenció.
 No els diu res de l'audició, espera el silenci per començar. És la *Sinfonia del rellotge (2n mov)*.
 (durada de l'audició: 2')
 Talla al final de la repetició de la primera frase, baixant el so.
 té en compte, doncs, que hi hagi una unitat musical completa
 Actitud de la mestra: (de tant en tant ha d'avisar a algú que escolti)
 s'asseu i tanca els ulls per escoltar.
 Actitud dels nens: (no tots deixen de xerrar)
 imiten com si toquessin algun instrument
 balancegen el cos o mouen les cames
 hi ha algun intent de gest de direcció, seguint la pulsació
 algú està ben quiet i, aparentment, atent
 [...]

Les anotacions preses sobre el terreny van recollir apreciacions sobre l'actitud de mestra i alumnes durant els dos minuts de durada de la música. Malgrat que a alguns se'ls feia difícil mantenir el silenci per escoltar, es podia apreciar com la música "arribava" a d'altres, si bé aquesta afirmació no pot ser més que una interpretació a partir de l'observació de l'aspecte extern, sense que es pugui afirmar amb certesa què és el que es desvetllava realment en l'interior de cada individu durant el procés d'escolta. Les reaccions que reflectien la resposta a la música escoltada es manifestaven de forma diferent en uns o altres individus: en forma de petits moviments que reproduïen la pulsació de la música, o mitjançant la imitació silenciosa del gest de tocar alguns instruments; també hi havia alguna actitud d'immobilitat i silenci, mostrant una gran concentració -

si més no en l'aparença-, en allò que s' escoltava. L' actitud de la mestra era de total concentració en la música, sense cap gest ni expressió que en condicionés l' escolta, si bé, malauradament, en algun moment va haver d' adreçar-se a algú per tal de reclamar atenció.

En general, però, no van predominar les situacions en les quals la primera escolta del fragment es va plantejar de forma tan lliure, deixant que cadascú escoltés sabent, només el títol del fragment i, a vegades, també l' autor. Se'n troben exemples al centre A (nº6 i 7), al centre B (nº11), al centre C (nº1 i 15), i al centre D (nº10).

En altres casos, en canvi, la situació s' invertia i la fase prèvia a l' audició estava precedida per llargs diàlegs que, malgrat, tot, van permetre trobar l' actitud d' escolta adequada quan es va necessitar.

Una situació excepcional respecte de la introducció a l' escolta de fragments, sense cap preparació prèvia, va tenir lloc al centre A (nº 20), quan es van escoltar 5 brevíssims fragments com a activitat per a l' avaluació del reconeixement de timbres instrumentals.

En poques ocasions es va dedicar una atenció especial a fer opinar els alumnes sobre l' efecte produït per l' escolta d' un fragment. Només en una ocasió la mestra va preguntar directament si el fragment havia agradat (B1, nº3), sense esperar obtenir una resposta ni individualitzada ni matisada per cap opinió personal. Es va acontentar amb obtenir un sí col·lectiu, per la qual cosa no se li pot atorgar un valor remarcable. Preferentment, doncs, els moments posteriors a una activitat d' escolta s' orientava, gairebé exclusivament, cap al comentari d' elements constitutius de la música, i poques vegades a la impressió produïda. La verbalització d' aquest nivell de percepció, quan es va produir, donava lloc a expressions força simples i escuetes, del tipus "Era bonica", "Relaxant", o bé expressava la imatge que havia suggerit "Semblava d' aquelles que posen per ballar".

En cap cas les mestres van expressar les pròpies opinions o vivències, amb la qual cosa evitaven condicionar la reacció afectiva produïda per la música en cadascun dels oients.

L'educació de la capacitat de discriminació auditiva d'elements constitutius de la música (timbres instrumentals, contrastos, fraseig i estructures, etc.) així com aspectes expressius (5.2).

Donar indicacions, pistes, sobre on centrar l' atenció sol considerar-se la manera més habitual per plantejar una estona d' audició, tot i que aquesta pràctica no ha d' impedir facilitar moments durant

els quals cadascú pugui orientar lliurement el seu interès per a l'escolta. Aquesta pràctica respon a un doble objectiu: per una banda, facilitar als nens uns punts que són fàcilment identificables, per tal d'ajudar a “no perdre el fil” durant l'audició i, de l'altra, anar desenvolupant la percepció auditiva i el coneixement dels elements constitutius dels discurs musical, com ara elements rítmics, de textura, estructurals, etc.

Al llarg del desenvolupament de les activitats relacionades amb l'escolta de música, gairebé sempre es va donar alguna indicació sobre allò que calia fixar-se: aquesta indicació podia aparèixer abans de l'escolta i llavors solia ser una breu referència o una pregunta oberta (“A veure si sabreu què és el que escoltarem...”) o sorgia al llarg del diàleg posterior a l'audició, la qual cosa acostumava a implicar una nova escolta del mateix fragment.

Un exemple d'aquesta manera de predisposar l'atenció dels alumnes respecte del fragment a escoltar correspondria a la següent situació:

E3	Text: p64, 65
16:35	<p><i>Mst</i>: - [...] anem a escoltar una música que quan fèieu 1r o 2n ja havíeu anat a escoltar a un espectacle... Oi que havíeu anat a veure el <i>Camaval dels animals</i>?</p> <p>[..]</p> <p>Explica que escoltaran un d'aquests animals, que no els dirà quin és i que, tancant els ulls, tractin de pensar com pot ser aquest animal: àgil, gros, pesat, lleuger.. Els demana de pensar i esperar que s'acabi abans per dir-ho.</p> <p>Molts es posen sobre la taula, amb els braços plegats i el cap amagat, per escoltar.</p> <p>Altres es miren el veí, no paren... i ha d'avisar algú.</p> <p>Escolten <i>El cigne</i>.</p> <p>[..]</p>
23:54	<p>_____ (2n focus d'atenció)</p> <p><i>Mst</i>: - Ara ho tomarem a escoltar i ens fixarem en quin instrument és el que tocava la música del cigne.</p> <p>- Jo, jo..</p> <p><i>Mst</i>: - No, ara ho tomem a escoltar, si ho sabem, doncs ho comprovem. Preparats?</p>

La primera vegada, l'audició va estar molt condicionada per la imatge que podia suggerir per la música, mentre que la segona pretenia centrar l'atenció en un timbre instrumental. Era evident que alguns alumnes ja havien estat capaços de resoldre, des del primer moment, aquesta segona qüestió, però la decisió de la mestra va ser de tomar a fer escoltar el fragment. El que esdevenia del tot impossible de verificar, ni en aquesta ni en cap ocasió similar, era el que succeïa efectivament en el pensament de tots i cadascun dels oients: si realment es concentraven en allò que se'ls suggeria, si simultanejaven diferents tipus d'aproximacions a la música o si, senzillament, desconnectaven i estaven per altres coses.

Del total d'activitats relacionades amb el bloc *d'Audició*, una majoria seguien aquest esquema: la mestra anunciava que s'anava a escoltar un fragment, en donava el títol i el nom de l'autor i orientava cap un aspecte en què havien de fixar-se: per exemple, quin era l'instrument principal, o verificar quantes vegades es repetia un tema. Seria el cas de les activitats 7 i 16 del centre C, 4 i 6 del centre D o 13 del centre E.

Posteriorment a l'escolta, es comentava allò que havia destacat, a partir del procediment de formular preguntes als alumnes: sobre el caràcter de la música, sobre l'instrument identificat, sobre el nombre de vegades que apareixia el tema principal, etc. i es proposava una segona escolta per verificar els resultats o bé, segons com, amb un altre objectiu de reconeixement.

Els punts d'atenció o "pistes" per ajudar a centrar l'escolta van resultar ser molt diversos: reconèixer un instrument, identificar un tema musical, pensar en una imatge, entre d'altres. Aquest tipus d'estímul podien variar en les successives repeticions de l'audició en la mateixa sessió o en una altra ocasió. La repetició d'una audició esdevenia, doncs, un factor decisiu per poder aconseguir -o si més no, intentar-ho-, que l'atenció dels alumnes recaigués en conceptes diversos, per tal d'eixamplar les diverses possibilitats d'aproximació al coneixement d'una obra musical.

Els resultats quantitatius respecte del nombre d'activitats orientades cap a un o altre focus d'atenció van ser elaborats tenint en compte quins van ser aquests focus. No es van considerar significatius, en canvi, els resultats obtinguts en relació a cada centre, per la qual cosa es van presentar globalment.

El quadre següent (9-53) mostra els resultats obtinguts respecte del tipus de concepte sobre el qual es feia recaure l'atenció i la freqüència d'aparició de cadascun d'ells, així com una breu referència a les orientacions que se'ls va donar:

QUADRE 9-36 Conceptes i procediments introduïts a partir de les audicions

Instruments	en 11 ocasions	- reconèixer auditivament timbres instrumentals - aprendre característiques: família a que pertany, com es toca,...
	9	
	2	- imitar com es toquen
Estructura	2	- reconèixer-la amb el suport d'imatges
	1	- reconèixer-la amb el suport del moviment
	3	- reconèixer-la per treballar una dansa

Expressivitat	2	- utilitzar un lèxic específic per referir-s'hi
	2	- associar-la a imatges
	1	- representar-la amb moviments improvisats
Tema musical	2	- identificar el tema principal i memoritzar-lo
	1	- reconèixer un fragment pel tema principal
Estil	2	- verbalitzar l'estil al qual pertany el fragment
Plans sonors	2	- diferenciar la melodia de l'acompanyament
Intensitat	1	- descobrir i verbalitzar contrastos dinàmics
Relació amb <i>Llenguatge musical</i>	4	- escoltar música per aprofundir en la pràctica d'algun element del llenguatge
Relació amb <i>Dansa</i>	5*	- escoltar per ballar
Relació amb <i>Cançó</i>	1	- escoltar una versió d'una cançó

* Es va tractar, sempre, de la mateixa dansa

A partir dels resultats obtinguts, es pot afirmar que l'accent de l'atenció es va fer recaure moltes vegades en el reconeixement tímbric: a partir que es feia identificar quin o quins instruments havien intervingut en un fragment, s'aprofitava per encetar un diàleg sobre les seves característiques tècniques, i en alguna ocasió es va completar l'activitat amb l'observació d'imatges. A part del que representa la tria dels timbres instrumentals en la música, especialment quant a les seves implicacions amb l'expressivitat assolida mitjançant el color particular de cadascun o del seu conjunt, i els contrastos que ofereixen, el fet que els instruments són elements propers als nens, als quals poden arribar a conèixer físicament i que susciten el seu interès, justifica aquesta atenció tant elevada a centrar les audicions el treball a l'entorn dels instruments en aquesta edat.

Encara que en una proporció netament inferior, l'atenció a l'aspecte estructural també es va tractar en força ocasions: generalment, es va recórrer a recursos visuals i/o gestuals per evidenciar l'estructura i, en una ocasió, es va vincular aquest treball al de memorització d'un tema.

Si bé es van detectar 5 ocasions en que es va tractar explícitament sobre l'expressivitat dels fragments, aquestes referències van utilitzar tipus de llenguatges diferents. Ja s'ha comentat anteriorment que aquestes referències eren molt escuetes quan estaven basades en l'ús del llenguatge verbal. L'ús del llenguatge visual per fer palès el missatge implícit en un fragment, va tenir relació, en les 2 ocasions, amb obres musicals de caràcter descriptiu, les imatges de les quals van ser mostrades o suggerides per les mestres. Finalment, en una ocasió, es va recórrer a l'expressió corporal per interpretar el caràcter d'un fragment. En general, però, els resultats mostraven poc costum a l'ús del llenguatge gestual: els moviments eren més aviat pesants i poc variats, i es detectava en molts alumnes la dependència del model de la mestra per realitzar les evolucions en l'espai.

Quant al moviment que es realitzava espontàniament com a manifestació externa de l'efecte produït per la música, sí que va ser present en gairebé tots els moments d'escolta, si bé amb resultats molt diversos: des dels alumnes que no exterioritzaven cap tipus de resposta, als que seguien la pulsació de la música amb el cap, les mans o les cames, o els que empraven un gest similar al de direcció en algun moment al llarg de l'audició o imitaven un músic tocant un determinat instrument.

Els resultats respecte dels altres continguts que van ser tractats com centres d'atenció per identificar a partir de, o en una audició, detallats en el quadre anterior, no van ser prou significatius com per poder extreure conclusions sobre les implicacions en el treball dut a terme a l'aula. Tot i amb això, pot afirmar-se que es notava que començava a ser possible la utilització d'un lèxic força precís per referir-s'hi: així, era possible es parlés dels diferents plans sonors, destacant-ne el component de l'altura, o que es pogués verbalitzar sense cap problema la opinió que el tipus d'emissió vocal d'un fragment suggeria que es tractava d'una òpera.

La contextualització de la música en funció d'èpoques, estils i compositors (5.3).

Normalment, en presentar una audició, les mestres aportaven alguna breu informació per contextualitzar allò que s'anava a escoltar, encara que de vegades aquesta informació es feia aparèixer després de l'audició o al final del diàleg que li succeïa. Sempre es feia referència, en un moment o altre, al títol del fragment i a l'autor que el va escriure sense que mai no es dedicués una atenció molt preferent a aquest tipus d'informació. En molt poques ocasions, es va aportar alguna petita anècdota relativa a l'època o al compositor.

En l'exemple seleccionat, la contextualització feia referència als estils musicals -tradicional català i magribí- que s'integraven en el fragment. La presentació de la mestra va incloure, també, un punt per ajudar a focalitzar l'atenció, que seria el motiu per al diàleg posterior a l'audició.

C1 Text: p. 30

01:05 *Mst:* - [...] Ho escoltem? Us dono dues informacions: és una música tradicional, però de dos països; és una barreja tradicional catalana i del Magrib, de l'Àfrica, de la part que ens toca més a nosaltres. Per tant, sentirem unes melodies i unes harmonies una mica arabesques. I a veure si sentim cap instrument que coneguem. Escoltem amb molta atenció. D'acord?

Aquesta introducció a l'escolta es va considerar particularment il·lustrativa en tant que predisposava els alumnes a un determinat tipus de música, i si bé s'emprava un lèxic potser no del tot comprensible, les "harmonies arabesques", se'n suggeria algun referent auditiu quan es feia

esment del context geogràfic. Per altra banda, es va afegir un punt d'atenció molt més concret i assequible, un timbre instrumental que, pel que semblava, podia ser molt fàcilment identificable.

Més que aportar uns resultats quantitatius respecte del nombre de referències a autors o estils, va semblar interessant analitzar en detall quins autors i, en conseqüència, quines tendències estilístiques havien estat triades per a l'escolta (v. quadre 9-54).

QUADRE 9-37 Relació d'estils i autors escoltats

Música d'arrel tradicional catalana (tradicional o d'autor)	Dances i cançons tradicionals M. Caselles M. Llobet J. Serra P. Ventura J. Sadera
Música d'autors contemporanis (catalans o altres)	H. Mancini D. Gelabert
Baroc	G. P. Telemann A. Vivaldi
Classicisme	J. Haydn W. A. Mozart
Romanticisme	L. van Beethoven E. Grieg C. Saint-Saëns P. i. Txaikovsky

S'observava, com en el cas de les cançons, una presència gens menyspreable d'exemples musicals procedents del folklore tradicional català i d'autors amb unes clares arrels en la música catalana. Aquests exemples van escoltar-se als centres A, C i D.

D'altra banda, van ser nombrosos els exemples de música que es sol anomenar "clàssica" en el sentit més genèric del terme: a tots els centres se'n va escoltar un o altre fragment, a vegades constituint el material sonor bàsic per al treball d'audició, altres vegades com a base per a l'experimentació d'un concepte de llenguatge musical.

A destacar la utilització de dos fragments que es podrien qualificar en la línia de "música lleugera" i una composició que incorporava melodies i timbres instrumentals tradicionals del Magrib. No es va escoltar, en canvi, cap obra musical que introduís a l'escolta de música que podríem denominar d'avantguarda.

Malgrat la “ distància” existent entre la música que més habitualment envolta la vida dels nens i nenes d'aquestes edats en la majoria dels materials editats per a ells i en els mitjans que més freqüentment escolten, no es va observar en cap centre cap actitud de rebuig o de desinterès envers les músiques proposades.

Conclusions de l'anàlisi del principi 5

- L'audició d'obres o fragments va constituir una activitat habitual en la majoria de sessions observades, a l'entorn de la qual es va observar que començaven a existir uns certs hàbits de predisposició a l'escolta que es concretaven especialment en una bona disposició per aconseguir el silenci necessari i l'adopció d'una actitud corporal adequada.
- Existia una tendència per part de totes les mestres a orientar l'escolta cap a la presa de consciència progressiva dels elements bàsics constitutius d'una obra musical, entre els quals es destacaven els timbres instrumentals, l'estructura i alguns conceptes rítmics.
- En aquesta descoberta d'elements, els diàlegs que s'establien entre mestres i alumnes esdevenien un factor essencial de cara a la consolidació dels coneixements que es perseguia. També eren molt importants les escoltes repetides d'un mateix fragment, les quals facilitaven un grau de familiarització amb les obres, necessari per anar construint el propi criteri d'aproximació a la comprensió i al gaudi de la música.
- Era molt poc freqüent, en canvi, orientar les converses cap a l'expressió de les sensacions produïdes per l'escolta d'algun fragment: la situació va ser molt esporàdicament proposada per les mestres, les quals, per altra banda, tampoc no expressaren, en cap ocasió, les seves pròpies impressions.
- El repertori seleccionat en el conjunt dels centres, presentava un estil força homogeni, malgrat que s'hi trobaven obres representatives de diferents èpoques i orígens. Es tractava de música d'un marcat caràcter melòdic, en la qual predominaven els exemples de música d'estil tradicional -bàsicament catalana- i de música de l'estil anomenat “ música clàssica” .
- La formació rebuda a la universitat semblava haver estat eficaç quant al desvetllament de la consciència de la necessitat d'educar l'hàbit d'escolta, en el sentit d'orientar cap a amplis i diversificats horitzons les diferents possibilitats d'aproximació a una obra. Alhora, es detectava en les mestres una actitud molt adequada en relació al model presencial que es donava als alumnes durant i en relació a l'escolta de música.

Les conclusions elaborades suggerien, al seu torn, la formulació d'algunes preguntes:

Respecte del fet que el focus d'atenció estés tan "dirigit" :

- Fins a quin punt aquesta actitud responia a una necessitat d'orientar lligada a l'edat dels alumnes?
- Es verificava, en algun moment, fins a quin punt podien ser capaços d'organitzar les pròpies estratègies d'escolta?
- En cas afirmatiu, com es verificaria quines s'anaven consolidant i en quin sentit?

Respecte a la baixíssima presència de moments o de preguntes orientades a valorar la sensació produïda per algun fragment

- Les mestres consideraven, potser, poc adequat influenciar en la sensibilitat de cadascú respecte de l'efecte produït per la música?
- Consideraven que l'edat dels alumnes no permetia, encara, aprofundir en l'expressió d'aquestes qüestions?
- La preocupació per la transmissió de coneixements, impedia trobar l'espai de temps necessari per aprofundir en aquest àmbit?

Respecte del fet que el repertori estés orientat cap a uns estils concrets de música, mentre que d'altres no havien estat representats ni apareixien a les programacions del curs:

- Era fruit d'una decisió de reforçar en aquesta l'edat l'escolta d'un estil concret de música?
Es considerava la conveniència o no que en els cursos següents calia obrir-se a altres llenguatges estilístics, amb la inclusió de les músiques més difoses en els medis (pop, rock, ...)?
- A què es devia l'absència total de música d'avantguarda?
- Quin pes específic, quina influència tenia en la selecció del repertori l'orientació rebuda en la formació inicial?

9.3.2.6 La pràctica instrumental

La utilització d'instruments per a la pràctica musical no està contemplada com un punt essencial del plantejament didàctic, si bé es té en compte que aquesta complementa i enriqueix les possibilitats que ofereix, d'una banda, l'expressió vocal en les interpretacions que requereixen

l'emissió de sons afinats o les percussions corporals o amb objectes quotidians en les interpretacions rítmiques.

D'acord amb aquest plantejament, el pla d'estudis inclou una assignatura específica on es treballa, de manera molt pràctica, amb l'*Instrumental Orff*. La utilització d'aquest instrumental s'integra, també, a les diferents exposicions pràctiques de les classes de didàctica, per tal que els estudiants puguin valorar-ne les possibilitats educatives que ofereixen, integrats en el desenvolupament dels diferents recursos didàctics.

En la presentació del model didàctic, el principi apareix formulat amb aquests temes:

6. La pràctica instrumental és també un mitjà molt eficaç d'interpretació musical i eixampla i complementa les possibilitats que ofereix la interpretació vocal.

L'exemple il·lustratiu que s'ha seleccionat correspon a la utilització d'instruments per acompanyar l'audició d'un fragment musical, concretament una dansa que s'estava aprenent. En la transcripció del vídeo, es va recollir de la següent manera:

D2 Text: p. 53

20:00 [...]

Posa de nou la dansa, ara tres estrofes, i fa els gestos, que els nens imiten.
sembla que van sent més autònoms

Mst: - Ara que sabem tota l'estructura, a veure qui ens la sap dir seguida. R.?
- A A B B C C .

Separa el grup en 6, per acompanyar amb instruments: 2 grups per fer A, 2 per B i 2 per C.

Per fer els grups, primer compta quants són: 1, 2, 3, ... fent una cantarella, inventada.

S'aixequen, per grups, a agafar instruments, que ja estaven a punt en una taula: caixes xineses, triangles (es posen molt contents...), i maraques.

Comencen a fer sonar instruments i a xerrar, però no hi ha molt xivarri.

Amb el gest de la mà -li costa una mica de temps-, recupera el silenci.

Recorda com cal agafar el triangle i ajuda individualment a un nen.

Els diu qui farà la primera A, la segona A, etc...

Algun comentari entre ells per confirmar què ha de fer cadascú.

Mst: - Si ho fem bé, hauríem de tocar cinc vegades cada grup [...] Al principi hi ha la introducció, que no es toca.

Es va col·locant davant de cada grup i el marca l'entrada i el final.

Segueixen la pulsació, tot i que no els ho ha dit, ha quedat clar que feien el mateix que han treballat amb el gest. Alguna vegada, es senten alguns instruments que fan un altre acompanyament o fan un petit obstinat rítmic ()

Al final, repiquen tots. Fa un petit comentari que no calia fer res al final, que la mà havia fet el gest de parar.

Malgrat la brevetat del temps dedicat a la interpretació amb els instruments i a la simplicitat de la proposta, es podia apreciar un alt grau d'interès i de motivació en el moment de repartir els instruments i mentre durava l'execució.

L'objectiu perseguit era la consolidació del coneixement de l'estructura de la dansa. La incorporació dels instruments, -triangles, caixes xineses i maraques-, va oferir la possibilitat de recrear un nou ambient sonor, tímbricament més ric i més estimulante, malgrat que no va afegir res de nou quant al concepte vivenciat que no s'hagués pogut fer amb percussions corporals o amb gest. Prèviament, s'havien imitat els moviments que feia la mestra, un de diferent per a cada frase. Després, aquesta els va fer reflexionar sobre l'estructura i entre tots van arribar a establir-la. Finalment, per grups, es van acompanyar amb diversos instruments, assignant un timbre diferent a cada frase.

Durant les sessions observades, la utilització d'instruments per part dels alumnes va ser molt limitada, malgrat que en 3 escoles (A, C i D), es disposava del material suficient i era de fàcil accessibilitat (v. quadre 9-55).

QUADRE 9-38 Nombre d'activitats basades en l'ús d'instruments

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	0	0	0	0 (20)
B	0	0	0	0 (17)
C	0	1	1	2 (20)
D	0	1	0	1 (21)
E	0	0	0	0 (16)

En 3 centres -A, B i E- no se'n va fer ús en cap ocasió, mentre que es van utilitzar instruments de percussió d'afinació indeterminada en 2 ocasions al centre C i en 1 al centre D. Si bé, evidentment, la incorporació dels instruments enriqueix el resultat musical final, aquestes tres activitats s'haurien pogut dur a terme, perfectament, sense utilitzar-los, ja que no constituïen el nucli essencial de l'activitat.

La majoria de les vegades, les interpretacions de ritmes que es van poder observar es van fer amb les possibilitats que oferia el propi cos (picar de mans, picar a la falda...) i es va utilitzar també algun timbre produït amb algun estri d'ús quotidià, com per exemple un llapis.

Quant a l'accés dels alumnes als instruments, cada situació va respondre a un model d'organització diferent. En una ocasió, va ser tot el grup que va utilitzar simultàniament, instruments; en una altra, els instruments van ser utilitzats, successivament, per petits grups d'alumnes mentre els altres cantaven la cançó que acompanyaven; i en el tercer cas, només dos alumnes interpretaven un diàleg rítmic amb instruments. Amb les dades que es disposa no és possible, doncs, extreure cap conclusió sobre si l'ús dels instruments facilitava l'organització del grup en una situació de treball més col·lectiva o més individualitzada.

Malgrat la constatació de la baixa incidència en l'ús d'instruments, aquesta pràctica havia estat contemplada més àmpliament en alguna programació, tot i que al llarg de les tres sessions no va ser possible fer-ne cap observació.

En una escola (A), la programació incloïa l'aprenentatge de la flauta dolça. La mestra especialista va decidir, però, que no l'utilitzaria durant les sessions que s'enregistrarien: la justificació d'aquesta decisió va ser que era massa recent la seva introducció, per la qual cosa la pràctica quedava molt limitada a les qüestions tècniques més bàsiques sense que es poguessin obtenir, encara, resultats mínimament "audibles".

En un altre centre (D), la mestra tenia previstes algunes sessions centrades en la pràctica d'instruments de placa, o sigui, d'instruments de so determinat. El calendari dels enregistraments, però, no va permetre que es coincidís amb cap sessió on s'haguessin programat activitats d'aquestes característiques.

Conclusions de l'anàlisi de l'apartat 6

- En les sessions observades, la utilització d'instruments va ser un recurs poc utilitzat i es va restringir a l'ús dels de percussió de so indeterminat. Molt més sovint, s'optava per la utilització de timbres produïts mitjançant diferents formes de percussió amb el propi cos o amb algun objecte.
- En cap ocasió no es van utilitzar instruments amb afinació determinada: ni la flauta dolça, que solia iniciar-se en cursos més avançats, ni instruments de placa, malgrat que en 3 centres hi havia les condicions materials per fer-ho: instruments a la pròpia aula on es feien les classes de música.

Respecte d'aquest apartat, apareixen les següents qüestions:

- Per què en els casos que es disposa de material i espai adequats es recorre tan esporàdicament a la utilització d'instrumental divers?
- Ateses les dificultats detectades en les interpretacions que requerien de l'afinació de les notes musicals, què es consideraria que podria aportar una pràctica amb instruments d'afinació determinada? El fet que no s'utilitzessin, responia a una situació habitual o va coincidir amb les classes observades? Si el temps de dedicació a l'àrea fos més elevat, seria un aspecte que tindria un paper més rellevant en la programació?
- Fins a quin punt el caràcter complementari que es dona a la pràctica instrumental en la formació influeix en el seu baix ús a les aules?

93.27 El moviment

L'estret vincle de la música amb el moviment possibilita que, sovint, es recorri al seu conreu simultani: ja sigui sincronitzant l'element rítmic de la música amb el moviment corporal, adequant unes evolucions a l'espai a l'estructura d'un fragment, o expressant corporalment les sensacions que desperta una determinada combinació sonora, són moltes les ocasions que música i moviment es manifesten conjuntament. L'aprenentatge de balls o danses, de diversos orígens i estils, constitueix una de les manifestacions més completes en relació a aquest àmbit.

Si bé és a l'Etapa Infantil i al Cicle inicial de Primària on més sovint es plantegen activitats basades en el moviment, és desitjable que aquesta pràctica es mantingui al llarg de tota la Primària, ja que la sincronització del gest amb diversos estímuls musicals constitueix sovint una manera més global d'expressió de les sensacions internes produïdes per la música, que no es podrien arribar a manifestar de la mateixa manera per mitjà d'altres llenguatges. Per altra banda, es considera que aquest apartat està estretament relacionat amb el procés d'experimentació sensorial de determinats conceptes musicals, que són viscuts i interioritzats no només a partir de la percepció auditiva, sinó també per mitjà del gest corporal.

En la síntesi dels principis bàsics del model didàctic, aquest apartat va quedar explicitat en els termes següents:

7. El treball basat en el moviment és essencial especialment en els primers cursos de primària i esdevé un suport fonamental en l'experimentació de determinats conceptes musicals.

L'exemple seleccionat com a il·lustratiu del principi correspon a una situació en la qual el moviment -caminar desplaçant-se per l'aula- va servir com a base per a l'experimentació sensorial de la mètrica temària:

C1 Text: p. 32

11:30 *Mst*: - Ara escoltarem una música (*CD. Totsona, tema 20*) i aniré combinant els bancs, ara ells, després els altres, després els altres... jo també ho faré i heu d'imitar el que jo faci.

Comença a caminar i convida a un grup a posar-se drets i fer com ella: caminar els temps forts i picar, alhora, les tres pulsacions: F ff.

Va fent comentaris: només caminar, quan cal començar a picar, ocupar tot l'espai.

Fa canviar el grup, sense aturar la música.

Pocs nens se'n surten, en general acceleren la passa corresponent al temps fort

Veure'ls amb les bambes tan poc flexibles fa com mal d'ulls

Mst: - Gràcies, podeu seure, ... (acaben, tots asseguts, picant.)

L'exercici es va realitzar en grups reduïts, per la qual cosa la mestra podia, mentre s'anaven desplaçant, acostar-se a aquells que tenien més dificultats i ajudar-los en la realització de l'exercici. L'objectiu que es podia deduir era proposar una manera de vivenciar la mètrica temària (ja s'havia experimentat picant de mans, sense moure's del banc), amb un moviment que implicava tot el cos i que potenciava la percepció de l'accent de la música. L'objectiu no era, doncs, el moviment en si mateix, sinó la possibilitat que oferia d'experimentar un concepte que, durant aquelles sessions, va constituir un punt fonamental en la planificació dels aprenentatges. Tenint en compte el moment en que es realitzava en relació amb el procés d'experimentació sensorial de la mètrica, era lògic que es plantegés sobre la base de la imitació del model de la mestra.

Es van detectar força dificultats per adequar la realització de la passa corresponent al temps fort de la música, malgrat que la mestra ho realitzava al mateix temps. Així mateix, es va detectar poc domini de l'espai, ja que els alumnes tendien a agrupar-se al centre, fent moviments més aviat petits, sense aprofitar tot l'espai del qual disposaven.

Els resultats obtinguts mostren que no es va dedicar molta atenció a l'experimentació i la pràctica del moviment. Només en un centre s'hi va dedicar una atenció considerable, mentre que en dos es va plantejar cap activitat basada en el moviment o que hi recorregués d'alguna manera per a la seva realització; en dos altres centres la seva presència va ser, certament, mínima.

QUADRE 9-39 Nombre d'activitats basades en la pràctica del moviment

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	1	0	0	1 (20)
B	0	0	0	0 (17)
C	1	1	0	2 (20)
D	2	3	3	8 (21)
E	0	0	0	0 (16)

Tot i les diferències entre els tres centres en els quals sí que hi va haver una presència d'activitats amb moviment, va destacar el fet que aquests disposaven d'una aula de música específica, amb espai suficient per a la seva pràctica.

L'excepció quant a la dedicació la va constituir el centre D, on la pràctica basada en el moviment va representar el nucli principal de les sessions, pel fet que s'havia programat l'aprenentatge d'una dansa. Aquesta situació, segons va explicar la mestra, no era l'habitual al llarg del curs, sinó que els enregistraments van coincidir amb 3 de les sessions destinades prioritàriament a aquesta pràctica. Al marge, però, d'aquesta circumstància, destacava la tendència d'aquesta mestra a incloure breus activitats on es requeria una participació amb moviment: a més de l'aprenentatge de la dansa, va recórrer en 3 altres ocasions al seu ús amb diferents finalitats, com per exemple, expressar lliurement, per mitjà del moviment corporal, el que suggeriria un fragment musical (activitat nº 7), o representar l'estructura d'una cançó (proposant de caminar en cercle durant la tomada).

En els altres dos casos, l'ús del moviment va estar al servei exclusivament de l'experimentació de conceptes musicals: seguir el baix harmònic d'un fragment orquestral en un cas (A1, nº6) i l'experimentació de la mètrica que ja s'ha explicat en l'exemple seleccionat.

S'apreciava, en tots els centres, força dificultats quant a la precisió assolida en les realitzacions amb moviment. Probablement, la manca d'una pràctica més continuada condicionava que no hi hagués gaire fluïdesa corporal, tot i la simplicitat de les realitzacions proposades.

Conclusions de l'anàlisi de l'apartat 7

- La manca de destresa per al moviment observada en un gran nombre d'alumnes, així com els dificultats per al control de l'espai, pressuposaven haver practicat en poques ocasions la sincronització de música i moviment.

- La disponibilitat d'una aula amb un espai ampli semblava directament vinculada al fet que es plantegés, amb més o menys dedicació, alguna activitat que impliqués algun tipus de treball corporal.

Aquestes conclusions conduïen al plantejament d'algunes qüestions:

- En els casos que es va tractar aquesta temàtica, es considera que caldria poder dedicar més temps a la pràctica d'activitats basades en el moviment o és suficient amb la dedicació que es va determinar a partir de les observacions? Variaria amb l'edat aquesta consideració?
- En els casos que no es va observar cap activitat basada en el moviment, a què va ser degut? Varia el tractament segons el cicle que es tracti? És una qüestió més aviat vinculada a la manca de disponibilitat d'un d'espai adequat? Hi ha altres motius?
- En uns i altres casos, per què apareix relativament poc representada la pràctica amb moviment? El fet que l'educació corporal rebi una dedicació molt baixa en el pla d'estudis, condiciona el fet que s'utilitzi poc a l'escola? Manquen recursos? O es té la idea que és un treball complementari, del qual es pot prescindir?

9.3.2.8 L'oïda interior i la memorització

Les facultats de representar-se mentalment i de fixar en la memòria determinades combinacions sonores són capacitats inherents al sentit musical dels individus que esdevenen, si es desenvolupen convenientment, un suport essencial per a l'assoliment de determinats aprenentatges.

Si bé en l'anàlisi cada capacitat va rebre un tractament diferenciat (i van ser representades amb els números 8.1 i 8.2 respectivament, als quadres 9-19 a 9-33), en el model didàctic, la referència a ambdues s'havia presentat conjuntament:

8. L'oïda interior i la memorització són també capacitats estimulades a partir d'activitats específiques, amb cançons, audicions, seqüències rítmiques, etc.

a) L'oïda interior (8.1)

De la pràctica d'activitats relacionades amb la conscienciació de la capacitat de representar-se internament la música, el que s'anomena *audició* o *oïda interior*, se'n van donar només 2 situacions, ambdues al centre D (nº 5 i 9).

La dificultat de valorar que realment es produeix el fenomen d'audició interna radica en el fet que no és possible verificar directament què és el que realment succeeix en la ment de cada individu i només es pot pressuposar que n'ha estat conscient en funció de la seva resposta posterior.

L'activitat triada com a exemple es va desenvolupar segons aquesta seqüència:

D3 Text: p. 55

- 19:27 *Mst:* -Us faig un ritme i l'anirem repetint, i després farem com si fos una cadena. (ecos rítmics, de 4 pulsacions amb negres corxeres, senicorxeres, corxera amb punt-senicorxera)
- Piquen en grup i sense parar fa esperar 4 pulsacions. Després d'un parell de vegades, fa picar a un nen i explica que ho faran així (comença la cadena amb invisibles).
- Mentre ho fan, va marcant la pulsació amb el gest de direcció i mira amb atenció el nen o nena que pica el ritme. En les 4 pulsacions d'espera, marca les pulsacions al seu cap, sense so.
- Si algú s'equivoca, li diu: -Te'l faig jo. Pica de nou el ritme i el fa repetir sense espera.
- A la fila del darrera, mentre esperen, segueixen amb força atenció: alguns indiquen, amb un moviment del cos, les pulsacions; altres sembla que articulen, sense so, el ritme. Es manté força l'atenció.
- Al final, després de 4 pulsacions de silenci, convida a tots a picar.

El motiu d'aquesta tria va ser que, en el seu decurs, es va possibilitar que els alumnes assolissin una representació no audible de la seqüència rítmica proposada. Aquesta activitat, que en l'argot peculiar de les classes s'anomena la realització d'una "cadena amb invisibles", consistia en fer imaginar als alumnes que un personatge invisible participava en l'exercici d'anar enllaçant la repetició d'un ritme o d'una melodia; d'aquesta manera, es provocava que cadascú s'hagués d'esforçar a escoltar, en el seu interior, la seqüència rítmica proposada, per tal de saber quan "acabava" la interpretació del "personatge invisible" i, com a conseqüència, quan era el seu torn.

No es pot però deixar de manifestar una certa reserva, ja que el fet que la mestra marqués les pulsacions corresponents a l'estona durant la qual cada alumne havia de representar-se mentalment el ritme podia contribuir a que aquest eludís l'esforç de pensar el ritme i esperés, simplement, el gest de la mestra. El fet que s'observés com alguns alumnes articulaven -sense so- les síl·labes corresponents al ritme proposat, indicava que, si més no per a alguns, la representació interna de la seqüència rítmica era una realitat.

L'altra activitat detectada (nº5), plantejava també dubtes respecte si els alumnes havien arribat a imaginar, o no, les melodies proposades per a la lectura (cartells melòdics), malgrat la demanda explícita de la mestra. Així, tot i que els va demanar pensar les notes abans de reproduir-les, indicant-los que: "Primer la pensem -quatre pulsacions-, diem les notes [...]" no hi va haver, però, cap comprovació *a posteriori* que els alumnes realment es representessin mentalment les melodies proposades. Per a molts, era possible que n'hi hagués prou amb esperar el senyal de la mestra per fer interpretar el cartell, per poder seguir correctament l'activitat.

b) La memorització (8.2)

La capacitat de memorització va ser present, d'una manera o una altra, en un gran nombre d'activitats que es van dur a terme a les classes. L'anàlisi detallada d'aquestes activitats va permetre establir que aquesta capacitat es posava en pràctica en dos sentits diferents: es memoritzava o s'havia memoritzat música, és a dir, es recordaven combinacions sonores amb un sentit musical, o bé s'havien memoritzat conceptes musicals que posteriorment, calia explicar mitjançant el llenguatge verbal.

Aquesta darrera eventualitat, entesa com un requeriment de la memòria en activitats de reforç, en la mateixa línia que en qualsevol altra àrea del currículum, no va ser tinguda en compte per a l'anàlisi.

El concepte de memorització que més interessava observar com es tractava, es referia a la capacitat de fixar a la memòria un fragment musical, és a dir, de recordar una combinació de sons considerada "música", tant si es tractava d'una melodia, acompanyada o no d'un text, com si es tractava només de l'element rítmic. Se'n van detectar un alt nombre de situacions, entre les quals es podien diferenciar dues intencions diferents:

- a) aquelles situacions on les mestres perseguien com a objectiu que es recordés un fragment musical, ja fos una cançó, una melodia o un ritme.
- b) les activitats on no es buscava, *a priori*, la memorització de cap fragment musical, però que no hauria estat possible dur a terme si aquesta no s'hagués produït, de manera gairebé inconscient, enfront d'un determinat estímul sonor.

L'activitat triada com a exemple il·lustratiu del principi, va tenir com a objectiu la memorització de les notes d'una cançó:

E1 Text: p. 59, 60

28:46 Demana a una nena que li digui el nom de les notes.

La 2^a línia, un altre nen.

Dues vegades més, altres alumnes.

Canta ella amb notes, 2 compassos, i fa repetir, fins al final de la cançó. [...]

La canten amb lletra (ja la sabien) (tomada i estrofa) i altra vegada amb notes, tota la primera frase. [...]

Articula els noms, però no canta.

Canta la 2^a línia: recorda que han de mirar la partitura, no a ella; repeteixen.

Tomen a fer la 2^a, perquè alguns nens han fet la 1^a.
 [...]

La canta sencera i demana que ells la facin “de peix” (2 veg.)

Tots la canten, amb notes.

El mateix, però ella toca la flauta i no dià, per tant, les notes.

Demana si algú ho voldrà fer sol.

Ho repeteixen.

Dos nens alhora ho fan sols (la mestra acompanya amb la flauta).

[...]

Ho fa algun altre alumne i, finalment, tots.

Mst: - Si algú ho sap de memòria, ho pot fer de memòria.

Ho tomen a cantar.

Força nens no miren la partitura; de fet, alguns ja fa estona que estan cantant les notes de memòria

Tal com es desprèn del text de la transcripció, la memorització es va assolir per la repetició (solfejada) i el suport visual de la partitura. La memorització, en aquest cas, es va produir progressivament, sense que la mestra fes conscient als alumnes que els calia realitzar aquest esforç.

Pel que fa als resultats quantitatius, van diferenciar-se en funció de les activitats que perseguïen com a objectiu la memorització permanent d'un fragment o les que es servien d'un tipus memòria instantània, d'una durada efímera, però que permetia realitzar l'exercici proposat.

En relació a la primera modalitat (representada amb el símbol **A** als quadres del capítol 9.2), es van poder determinar un total de 16 activitats orientades amb la distribució que es mostra en el quadre següent:

QUADRE 9-40 Nombre d'activitats orientades a la memorització d'un fragment

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	1	1	0	2 (20)
B	1	1	1	3 (17)
C	1	2	1	4 (20)
D	2	1	1	4 (21)
E	2	0	1	3 (16)

L'activitat que més sovint va implicar un treball de memorització va ser l'aprenentatge de cançons: la fragmentació de la cançó en frases amb sentit musical i textual es feia, justament, per facilitar-ne la memorització. Basant-se en la imitació del model que proporcionava l'educadora, la

memorització s'assolia després de la repetició, el nombre de vegades que es considerava oportú. A més, en algunes ocasions, la memorització es va reforçar mitjançant la utilització d'alguns recursos: l'alternança entre dos grups (B2, nº 7) o l'ús d'algun tipus de suport visual (D3 nº 15).

Així doncs, totes les situacions basades en la interpretació de cançons ja sabudes pressuposaven que aquestes es recordaven, és a dir, que havien quedat fixades en la memòria i, per tant, podien reproduir-se sense necessitat que n'hi hagués l'exemple previ. El procés de memorització havia permès que la cançó quedés permanentment fixada en la memòria i no fos necessari l'exemple previ de l'educador per fer-ne possible la interpretació. En algunes ocasions, però, va poder observar-se com algunes cançons treballades anteriorment s'havien "esborrat" totalment o parcial, per la qual cosa la mestra va haver de plantejar algun tipus de treball per recuperar-ne el record (per exemple, als centres A, nº 8 i B, nº 6): en aquests casos, algunes vegades es va optar per tornar a fer repetir per frases, mentre que en d'altres, la mestra continuava cantant i els alumnes s'afegien només en els moments que recordaven.

Gairebé inexistents van ser les activitats que en algun moment perseguïen com a objectiu la memorització d'un fragment musical no corresponent a una cançó: l'única observada es va seleccionar com a exemple il·lustratiu d'una activitat conduït a la memorització.

Molt més abundants, en canvi, van ser els moments en que es podia inferir que la realització de l'activitat no hauria estat possible si no es recolzava en el fet que el fragment musical o la cançó es recordava (modalitat *b*, representada amb el símbol \odot als quadres), bé perquè s'havia insistit anteriorment en aquest propòsit, bé perquè la memòria funcionava a nivell instantani: se'n van comptabilitzar 37 (v. quadre 9-58). Dit d'una altra manera, el desenvolupament de l'activitat es recolzava en l'exercitació de la memòria musical, tot i que no hi havia un treball específic que conduís al record permanent d'allò que es repetia.

QUADRE 9-41 Nombre d'activitats que van requerir l'exercitació de la capacitat de memorització

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	2	5	4	11 (20)
B	4	2	3	9 (17)
C	2	1	2	5 (20)
D	2	2	4	8 (21)
E	2	2	0	4 (16)

Se'n van trobar exemples en tots els centres, amb una distribució, si no del tot homogènia, no suficientment diferenciada com per poder extreure conclusions sobre la seva major o menor incidència.

La retenció del fragment musical, en aquests casos, es produïa de forma inconscient, sense que hi hagués una intenció particular respecte d'aquest fet per part de les mestres. Assolia una brevíssima permanència, la suficient, però, per permetre repetir el fragment que s'acabava d'escoltar. Totes les activitats basades en la imitació de ritmes, per exemple, requerien que aquesta capacitat funcionés sense problemes: en serien un exemple tots els casos en que es demanava que els alumnes, escoltant una sola vegada un ritme de 4, 6 o 8 pulsacions fossin capaços de repetir-lo immediatament després (per exemple: A2, n° 11; B3, n° 16; C1, n° 4; D1, n° 3; E1, n° 1)

Conclusions de l'anàlisi de l'apartat 8

- La presència de situacions orientades a l'estimulació de l'oïda interna va ser ínfima. En les ocasions observades, no sempre es podia afirmar amb rotunditat que la representació mental del sons s'havia produït efectivament.
- La capacitat de memorització, en canvi, s'exercitava amb força freqüència i esdevenia indispensable per a la realització d'un nombre elevat d'activitats. Es van diferenciar dues modalitats quant a la seva utilització:
 - la que es produïa en situacions que requerien una memorització instantània, de breu permanència, com per exemple les propostes d'imitació de cèl·lules rítmiques.
 - la que sorgia en situacions que tractaven d'obtenir una fixació permanent en la memòria, i que implicaven el desenvolupament d'estratègies concretes per al seu assoliment, com és el cas, per exemple, de l'aprenentatge de cançons.

Si bé es considerava adequat al nivell educatiu i a les circumstàncies que envoltaven els aprenentatges l'ús de la memòria com a capacitat indispensable, sorgia alguna qüestió en relació a la poca presència d'activitats encaminades a desenvolupar l'oïda interior:

- El fet que l'exercitació de l'oïda interior fos tan poc afavorida, és una qüestió circumstancial en les classes observades? S'aprecia algun tipus de dificultat específica en aquesta edat i s'incrementen les situacions de pràctica en cursos superiors? Es considera important, per al tipus de treball que es desenvolupa al llarg de l'etapa, potenciar-ne el desenvolupament?

9329 La pràctica de la polirítmia i de la polifonia

Tant si es tracta de cantar amb text o amb notes, com d'interpretar seqüències rítmiques, el pas de la interpretació a una sola veu a la superposició de plans sonors enriqueix extraordinàriament les produccions musicals i exercita l'oïda interior cap a la comprensió de la dimensió harmònica de la música. Alhora que introdueix a una nova dimensió de l'execució musical, contribueix a consolidar destreses personals en relació, per exemple, a la justesa rítmica i a l'afinació.

Al llarg de l'etapa, aquesta exercitació es va realitzant progressivament, separant la pràctica de la polirítmia (combinacions simultànies de ritmes) de la pràctica de la polifonia (combinacions de dibuixos melòdics). Partint dels elements més senzills i de les pràctiques d'interpretació més habituals a les aules (cantar, picar ritmes), es procura crear situacions en que els alumnes experimentin el resultat de la sobreposició de plans sonors diferents. Aquesta situació es pot produir des de la simultaneïtat en les interpretacions de dos grups, o també practicant la sincronització individual de dues produccions sonores diferents, com pot ser, per exemple, el cas de cantar una cançó i picar alhora un obstinat rítmic.

En la presentació del model didàctic, aquest principi es va redactar en aquests termes:

9. La pràctica de la polirítmia i la polifonia des dels primers passos esdevé un mitjà d'afinament auditiu i d'enriquiment de l'univers sonor, que cal fer experimentar paral·lelament als diversos aprenentatges.

Tot seguit es presenta un exemple de com es conduïa el pas de la interpretació a l'uníson d'una cançó a la seva interpretació a cànon.

B2 Text: p. 21-22

07:20 *Mst*:- Molt bé. Recordes, S. què es podia fer amb aquesta cançó?

- Un cànon.

Proposa de fer el cànon : síííí, tots alhora

Demana a diversos nens que expliquin què volia dir "a cànon" i els ajuda a trobar quan ha de començar la segona veu.[...]

Canta encara les dues parts de la cançó perquè quedi ben clar on comença la 2^a veu: fa observar que sempre hi haurà un grup cantant els *cucuts* (els toma a cantar).

Demana que els *cucuts* es cantin suaument perquè pugui entendre què canten els altres.

Dona el to, novament (el mateix).. i amb gest i parlant molt baix recorda als dos grups i les entrades.

Per fi comencen: el primer grup es perd quan comença el segon.

Com a comentari: - Ah, i si ho fem al revés, ara?

Hi tomen: millor. [...]

- *Bueno*, ens ha sortit una miqueta, hi tomarem el proper dia...

L'actuació de la mestra va comportar una preparació minuciosa de la interpretació a dues veus, fent reflexionar prèviament als alumnes sobre el que anaven a fer. La progressió en l'aprenentatge s'havia fet molt lentament: a la sessió anterior s'havia introduït la cançó, en aquesta sessió es va assegurar el text, l'afinació i l'expressió i es va iniciar la interpretació a cànon. Fins la sessió següent no es va arribar a cantar el cànon complet.

Els resultats obtinguts indiquen que la pràctica de la interpretació musical sobreposant dos plans sonors s'utilitzava en tots els centres observats, si bé amb una baixa incidència: un total de 13 activitats van incorporar, en algun moment, la interpretació a més d'una veu (v. quadre 9-59). Es fa del tot necessari, però, puntualitzar que en algun casos es va tractar de la mateixa interpretació plantejada en successives sessions. És el cas, per exemple, de dues activitats del centre C (acompanyar una cançó amb un obstinat rítmic), que es va repetir en dues classes diferents, o el procés d'aprenentatge d'un cànon, que solia desenvolupar-se al llarg de dues o tres sessions.

QUADRE 9-42 Nombre d'activitats basades en una interpretació polifònica o polirítmica

	Freqüència a la 1 ^a sessió	Freqüència a la 2 ^a sessió	Freqüència a la 3 ^a sessió	Total
A	0	1	0	1 (20)
B	1	1	1	3 (17)
C	1	1	2	4 (20)
D	0	1	1	2 (21)
E	2	0	1	3 (16)

Aquesta presència tan limitada no permetia inferir, malgrat els diferents resultats, que fos una pràctica més generalitzada en uns centres que en uns altres. És per això, que es va optar per fer només una anàlisi global de quines modalitats apareixien en relació a aquest tipus d'interpretació musical, sense pretendre valorar matisos entre les propostes fetes per cada una de les mestres.

Malgrat que en els resultats numèrics es van unificar les activitats centrades en la pràctica rítmica i en la melòdica, l'anàlisi va mostrar dues situacions diferenciades:

- a) Les activitats basades en la pràctica polifònica van consistir exclusivament en la interpretació de cànons a 2 veus, pràctica que tots els centres havien iniciat durant aquell curs. Els exemples observats van correspondre als centres A, B i D i van consistir en el repàs d'algun cànon après amb anterioritat o en l'aprenentatge d'un nou cànon. En relació a aquesta darrera situació, que es va donar als centres B i D, el procés es va desenvolupar al llarg de diverses sessions.

- b) la modalitat de pràctica polirítmica més habitual va consistir en la interpretació d'obstinats rítmics com a acompanyament de cançons (al centre C) o d'una obra musical (al centre B). Els obstinats es basaven o bé en la pulsació (diferenciant tímbricament el temps fort del compàs), o bé estaven constituïts a partir de la combinació de figures rítmiques molt senzilles, en dissenys de curta durada (de 3 o 4 pulsacions segons la mètrica del fragment).

En general, es va observar un alt grau d'interès i motivació per reeixir en la interpretació a cànon. En cap de les ocasions que no es va tenir èxit en els intents de simultaniejar les dues veus, i que van comportar tornar a insistir en la repetició dels fragments es va apreciar cap símptoma de cansament o de desinterès. Al contrari, l'actitud que es desprenia en el conjunt del grup era de ganes d'aconseguir la interpretació a dues veus.

En les classes observades no es va donar cap situació de pràctica polifònica relacionada amb la pràctica del llenguatge musical. Sense que hi hagi dades suficients per confirmar la interpretació d'aquest fet, es va vincular aquesta absència a les dificultats per a l'afinació de les notes, la qual cosa va ser corroborat per una mestra en l'entrevista posterior a les sessions.

Les interpretacions d'obstinats es van realitzar prioritàriament en grup, i això comportava que, en els casos que s'acompanyava una cançó, calgués cantar i picar alhora. Quan la interpretació va ser encomanada a un grup reduït d'alumnes, o algun alumne individualment, el resultat va ser que la resta del grup cantava, mentre el petit grup (o l'alumne tot sol) picava l'obstinat. Aquesta solució, que aparentment havia de simplificar l'exercici pel fet de no haver de realitzar simultàniament les dues accions, mostrava, en canvi la manca de seguretat en la interpretació quan desapareixia el suport que es troba en tota interpretació col·lectiva.

Conclusions de l'anàlisi del principi 9

- La pràctica de la polifonia i de la polirítmia és molt incipient a les classes de 3r observades i es concreta en dos tipus d'interpretacions:
 - la pràctica de la polifonia mitjançant la interpretació de cànons a 2 veus,
 - la pràctica de la polirítmia en forma d'interpretació d'obstinats com a recurs per a l'acompanyament de cançons o audicions.
- En les realitzacions d'obstinats, s'aprecien millors resultats en les interpretacions col·lectives que en les interpretacions individuals, malgrat que en aquests casos no s'acostuma a fer cantar i picar l'obstinat simultàniament. No obstant això, l'interès per aconseguir una millora en la

interpretació implica un treball intens d'interiorització i conscienciació en relació als elements rítmics emprats.

- Totes les interpretacions que impliquen la simultaneïtat de dos plans sonors són viscudes amb interès i motivació per part dels alumnes, malgrat les dificultats que sorgeixen en la seva realització, la qual cosa en confirma el seu valor educatiu.

932.10 La interrelació entre els blocs de programació

La planificació de les sessions de música requereix una especial atenció per part dels educadors. D'una banda, es disposa d'un temps limitat per plantejar la pràctica musical des de diferents perspectives: no es pot concebre només cantar en una sessió, o practicar ritmes durant tota la sessió següent, o només escoltar música en una altra ocasió. Cal veïllar que, a cada sessió, es tractin els diferents blocs de contingut, per tal que no es distancï molt en el temps el conreu dels diversos aspectes que intervenen en la pràctica musical. Però per altra banda, la preocupació perquè tots els blocs siguin representats a cada sessió comporta el risc d'una excessiva fragmentació de la pràctica musical, per la qual cosa cada sessió es pot convertir en un seguit d'activitats inconnexes entre elles que arribin a desvirtuar el sentit últim dels coneixements i les destreses que es van assolint: l'educació de la sensibilitat i el desenvolupament de la capacitat comprensiva envers la música com a llenguatge expressiu.

En la presentació del model didàctic, aquest principi es planteja en els temes següents:

10. En la mesura del possible, cal veïllar que existeixin punts de connexió entre els diversos blocs que configuren una sessió, per tal de donar un sentit d'unitat a les diverses facetes de la praxi musical.

L'exemple seleccionat mostra un resum -i no la seqüència completa de cada activitat- de l'entramat d'activitats desplegadas per la mestra de l'escola C. El següent quadre-resum (9-60) mostra la seqüència completa de les activitats interrelacionades al llarg d'aquesta sessió. Per tal de no carregar-lo excessivament, en aquesta ocasió es va optar per no incloure-hi la totalitat del text de la transcripció, sinó únicament la frase identificativa de l'activitat, tal com es troba referenciada en el capítol 9.2. S'acompanya amb un comentari explicatiu que puntualitza en quin sentit cada activitat contribueix a l'establiment d'un fil conductor comú.

QUADRE 9-43 Exemple de seqüència d'activitats interrelacionades

C2	Text: p. 35-40	
	Frase identificativa de l'activitat	Comentari
7:00	8. Asseguren la cançó presentada el dia anterior.	<i>La cançó és de mètrica ternària i inclou blanques amb punt a la 1^a i 3^a frases. D'altra banda, el text de la cançó, que parla de l'arribada de la primavera, és pertinent amb l'època de l'any que l'aprenen.</i>
8:07	9. Aprenen, d'oïda, un acomp. rítmic per la cançó i l'interpreten amb instruments de percussió.	<i>L'aprenen per imitació. Han de sincronitzar dos instruments per interpretar l'obstinat; hofan per parelles.</i>
15:00	10. Escriuen el ritme de l'acompanyament.	<i>La mestra fa sortir alguns alumnes a la pissarra i els ajuda a escriure el ritme que interpretava cadascun dels dos instruments.</i>
20:26	11. Descobreixen el compàs de 3 i utilitzen la grafia en el ritme que acaben d'escriure.	<i>Busquen la successió de pulsacions fortes i febles i es presenta el compàs de 3: la grafia i com usar les divisòries</i>
24:19	12. Reconeixen dues melodies, extretes de la cançó que estan treballant.	<i>La mestra fa reconèixer, individualment, quin fragment de la cançó canta els dos primers compassos de la 1^a o de la 3^a frase de la cançó.</i>
27:30	13. Escriuen el ritme de la cançó: descobreixen la durada i aprenen la grafia de la blanca amb punt.	<i>Escriuen el ritme de la 1^a frase de la cançó i descobreixen un so que dura tres pulsacions: la mestra els presenta la grafia.</i>
36:25	14. Caminen el temps fort i piquen els dos febles d'una música ternària.	<i>Per grups, els fa aixecar i representar amb moviment - caminant i picant - la mètrica ternària.</i>

Pot observar-se com la conscienciació a l'entorn de la mètrica ternària es va preparar i abordar des de la interpretació d'una cançó que havien començat a aprendre a la sessió anterior; després, van aprendre per imitació un acompanyament amb instruments, el ritme del qual, posteriorment, van escriure; sobre aquesta base gràfica, van experimentar la distribució de l'accentuació sobre la pulsació, que va conduir a la presentació del compàs de 3; van escoltar també el quart so de la cançó -d'una durada de tres pulsacions- que fins llavors no havien hagut d'escriure; cap al final de la sessió, una activitat basada en el moviment prenia com a estímul sonor una música ternària, reforçant així, des d'un altre àmbit, el treball desenvolupat a l'entorn de la mètrica. I a més de tot això, dos petits fragments de la cançó que havia esdevingut l'eix del treball, que presentaven un dibuix melòdic similar però de resolució ascendent en un cas i descendent en l'altre, van servir de nucli per a una activitat de reconeixement on es va demanar una resposta individual a alguns alumnes.

Fer treballar els conceptes des d'aquesta òptica, malgrat que la mestra no fes reflexionar als alumnes sobre aquesta circumstància, els aportava una dimensió integradora mitjançant les vivències d'uns mateixos conceptes des d'angles diferents, la qual cosa ha de contribuir a poc a poc, la percepció dels diversos components de la música s'anessin enriquint i consolidant d'una manera harmònica i global.

Al llarg de les 15 sessions observades, es van poder identificar diverses situacions durant les quals activitats corresponents a diferents blocs de programació tenien algun punt en comú. Això vol dir que s'establí algun tipus de fil conductor que podia permetre als alumnes copsar com els conceptes musicals no constitueixen unitats aïllades sinó que adquireixen un significat en funció del context i la finalitat amb que s'utilitzen.

Partint dels resultats que es van obtenir (v. quadre 9-61), es pot deduir que la situació de plantejar el treball dels diferents blocs de manera interrelacionada va tenir una mitjana incidència. Les 13 situacions analitzades van implicar un total de 34 activitats, això és, al voltant d'un terç del total d'activitats que s'havien definit.

El nombre d'activitats que estaven plantejades amb la intenció que, en una mateixa sessió, un element esdevingués el fil conductor que les relacionava, va oscil·lar entre 2 i 5, essent més freqüents els casos en que es relacionaven 2 o 3 activitats com a màxim.

Les interrelacions que més sovint van observar-se van ser les produïdes a l'entorn del bloc de *Llenguatge musical*, mitjançant la cerca de contextos familiars per als nens i nenes, on cada un dels conceptes trobés la seva aplicació i el seu significat musical.

Les cançons -la forma d'expressió musical més propera als infants-, van constituir el punt de confluència més freqüent amb el *Llenguatge musical*, en 7 ocasions, mentre que les audicions ho van ser en 4 ocasions. No obstant això, també es van donar altres lligams, amb una freqüència molt inferior, com pot observar-se en el quadre anterior.

QUADRE 9-44 Distribució i característiques de les activitats interrelacionades

CENTRE I SESSIÓ	ACTIVITATS INTERRELACIONADES	NEXE COMÚ ENTRE LES ACTIVITATS	BLOCS DE CONTINGUT RELACIONATS
A1	2, 3 3; 4; 5	Concepte i pràctica de la ressonància Introducció de les semicorxeres	O+C L+C
B2	10; 11	Lectura d'un acompanyament rítmic per a una audició	L+A
C1	2; 3; 4; 5; 6	Reconeixement sensorial de la mètrica binària i la ternària	L+C+A
C2	8; 9; 10; 11; 14	Mètrica ternària i compàs de 3	L+C
	8; 12	Reconeixement de 2 motius melòdics	L+C
	8; 13	Introducció de la blanca amb punt	L+C
C3	16; 17; 18	La tenora; la sardana i el seu obstinat rítmic	L+A
D2	6; 7; 8	Diversos treballs a l'entorn d'un fragment: reconeixement d'instrument, improvisació de moviments, lectura solfejada del tema	A+M+L
	9; 10	Interpretació a cànon i audició d'una versió	C+A
	11; 12; 13	Treball d'aprenentatge d'una dansa	D+L
D3	17; 18	Repàs de l'escala de DoM	C+L
E1	5; 6; 7	Treball de lecto-escriptura d'una melodia	L+C

C: Cançó

A: Audició

L: Llenguatge musical

O: Educació de l'oïda

D: Dansa

M: Moviment

La segona constatació respecte de l'aplicació d'aquest principi evidenciava la notable diferència en el nombre total de situacions d'interrelació creades per una o altra mestra.

Les sessions que més clarament estaven construïdes des d'aquesta perspectiva van observar-se al centre C. A més del nombre, netament superior al dels altres centres, va resultar molt significativa la xifra relativa al total d'activitats relacionades entre elles, totes elles prenent com a bloc principal el de *Llenguatge musical*.

També al centre D es van observar força exemple de situacions d'interrelació, si bé no arribaven al mateix nivell de concentració a l'entorn d'una mateixa temàtica com va succeir al centre C.

En els altres centres, en canvi, la preocupació per establir aquests lligams es va veure reduïda considerablement i va arribar a tenir una presència gairebé testimonial en alguns. És de destacar l'absència absoluta de l'aplicació d'aquest principi en algunes de les sessions: això no vol dir que, en aquests casos, les activitats desenvolupades no estiguessin ben plantejades, sinó simplement que no s'havien dissenyat pensant que, d'alguna manera, els alumnes poguessin trobar elements de convergència entre elles.

Conclusions a l'anàlisi del principi 10

- Les situacions d'interrelació entre activitats basades en continguts propis d'un o altre bloc de programació no van ser una pràctica generalitzada: mentre que era la tònica habitual en un dels centres, en tres més gairebé no es va produir, la qual cosa donava a lloc a un tipus de sessions on es passava amb una certa brusquedat d'un tipus de treball a un altre.
- Les activitats que amb més freqüència mostraven lligams quant als conceptes que es practicaven corresponien als blocs de programació de *Cançó* i *Llenguatge musical*, la qual cosa era congruent amb el tractament que es pretén donar al treball a l'entorn d'aquest bloc: els aprenentatges relatius al llenguatge musical han de tenir una aplicació, han de ser funcionals, i és per aquest motiu que esdevé particularment important treballar-los en contextos musicals significatius per als alumnes que els aprenen.

Enfront del tractament tan desigual del principi en els diversos centres, es plantejaven algunes qüestions amb l'objectiu de tractar de reafirmar o posar en dubte la seva validesa, si més no tenint en compte en quines condicions específiques calia desenvolupar-lo:

- Quina era la consideració que rebia el principi que era convenient tractar d'establir lligams entre les diverses activitats d'una sessió? En els casos que gairebé no es produïen, quines causes s'apuntaven com a més probables?

94 Síntesi dels resultats i conclusions del capítol

Les conclusions parcials elaborades per a cadascun dels diferents principis del model, així com altres qüestions sorgides de l'anàlisi dels contextos on es van dur a terme les observacions, s'han agrupat a l'entorn 3 temàtiques:

1. L'aplicació dels principis bàsics del model didàctic: grau de similitud i diferències.
2. El desenvolupament d'estratègies metodològiques i de comunicació.
3. Els resultats obtinguts pels alumnes.

1. En relació a l'aplicació i el desenvolupament del model didàctic

Es pot afirmar que en les sessions observades l'aplicació del model didàctic es duu a terme d'una manera força fidel, tot i els matisos que s'aprecien en cada un dels centres.

Una de les primeres constatacions respecte d'aquesta afirmació sorgeix de l'anàlisi de les programacions. El 2n nivell de concreció per al Cicle mitjà de Primària, elaborat per les mestres dels 5 centres, presenta moltes similituds, malgrat que es desenvolupa en condicions força diferents quant a disponibilitat de temps, materials i espais. No s'aprecien grans diferències ni en relació a la pròpia estructuració del currículum, ni en els continguts que l'integren, ni en els objectius referencials de Cicle, amb l'excepció d'un centre que redueix considerablement els continguts conceptuals del bloc de *Llenguatge musical*.

A més d'aquesta consideració de caire general, i entrant en les conclusions més pomenoritzades respecte del model didàctic desenvolupat, s'han establert dos grans apartats de conclusions, en funció del grau de proximitat o de divergència amb la proposta didàctica.

1.a) Els punts a l'entorn dels quals es pot afirmar una proximitat més gran amb les línies mestres del model són:

- ⇒ L'orientació de la majoria d'activitats, que implica la participació activa dels alumnes en la pràctica musical, ja sigui cantant, escoltant, picant ritmes, sincronitzant el moviment corporal amb la música, etc. En aquest sentit pot afirmar-se, doncs, que el principi que cal "aprendre música fent música" està plenament assumit i s'aplica a tots els centres i sessions observades.
- ⇒ Així mateix, s'observa que els models sonors que s'ofereixen són musicalment correctes, tot i les lògiques diferències en la sensibilitat i l'expressivitat de cadascuna de les mestres observades, com també són bons exemples musicals les versions de música seleccionades per a les audicions.
- ⇒ Escoltar, imitar i reconèixer apareixen com els procediments més emprats: escoltar, com a punt de partida per a molts aprenentatges i com a requisit indispensable per a la percepció de la música; imitar, per a l'aprenentatge i la pràctica dels elements del llenguatge musical i per aprendre cançons; reconèixer, com a treball de consolidació dels elements del llenguatge i en la identificació d'altres elements constitutius de les obres musicals (timbres instrumentals, dinàmiques, etc.).
- ⇒ L'organització de les classes a l'entorn de tres grans tipologies d'activitats, corresponents als principals blocs que estructuren la programació: vinculades a la interpretació de cançons, a la utilització dels elements més bàsics del llenguatge musical, basades en l'escolta d'obres musicals.

-
- ⇒ La veu és la principal forma d'expressió musical, tant per part de mestres com en la participació dels alumnes en la pràctica interpretativa.
 - ⇒ Cantar cançons apareix com la pràctica musical per excel·lència en tots els grups; les cançons són utilitzades tant per a la interpretació musical, d'una forma general, com per a la contextualització i la descoberta d'elements del llenguatge musical. En el repertori interpretat, s'observa una presència notable de cançons tradicionals catalanes.
 - ⇒ L'aprenentatge del llenguatge musical està plantejat introduint esglaonadament els elements rítmics i melòdics, cadascun dels quals són prèviament experimentats a nivell sensorial i contextualitzats en cançons; la forma més habitual per a la presentació consisteix a conduir els alumnes per fer-ne la descoberta, establint relacions auditives i ajudant a verbalitzar-les a partir dels coneixements ja assolits.
 - ⇒ L'audició d'obres musicals esdevé un vehicle molt important per al progressiu assoliment de coneixements dels elements integrants del discurs musical; així mateix, en algunes ocasions els fragments escoltats forneixen contextos musicals on es troben representats alguns dels elements rítmics i melòdics que progressivament es van introduint.
 - ⇒ L'estimulació de la memòria auditiva i el recurs a la seva exercitació és fonamental per al desenvolupament d'un gran nombre d'activitats.
-
- ⇒ La pràctica de la superposició de plans sonors en les interpretacions musicals apareix com un recurs mitjanament utilitzat: en tots els centres s'estava iniciant la pràctica de cantar a cànon (polifonia a 2 veus), mentre que la pràctica de la polirítmia es restringia a la interpretació d'obstinats.
1. b) Altres elements apareixen menys desenvolupats o no són observats, o bé plantegen alguns interrogants respecte de l'orientació que reben:
- ⇒ En les activitats centrades en el llenguatge musical s'observa una tendència a prioritzar aquelles que impliquen la consolidació d'elements apresos mitjançant la imitació de models i, amb menys freqüència, el reconeixement o bé la descoberta de nous elements. La pràctica de la lectura, especialment de la lectura melòdica, esdevé gairebé testimonial, mentre que no s'observa cap situació d'ús creatiu dels elements apresos.

- ⇒ En algun centre s'aprecia, a partir de les activitats observades, una certa tendència a fer un ús del llenguatge musical molt poc contextualitzat, que dóna lloc a una pràctica poc funcional dels elements rítmics i melòdics apresos.
- ⇒ Les dificultats detectades en la utilització dels elements melòdics apresos -la reproducció afinada de les notes i la identificació de la seva grafia-, no es compensen amb una major dedicació a la seva pràctica: al contrari, el treball rítmic apareix amb més freqüència i comporta una més gran diversitat de procediments per a la seva pràctica.
- ⇒ La pràctica d'activitats basades en la manifestació de la creativitat va ser gairebé inexistent: ni en situacions que impliquin l'expressió d'algun tipus de missatge o sentiment mitjançant una utilització més o menys estructurada de sons ni, com ja s'ha dit en un apartat anterior, la utilització creativa de notes i/o figures rítmiques treballades.
- ⇒ En poques -gairebé cap ocasió- es facilita als alumnes una possibilitat d'escolta de música més lliure, menys conduïda, on es prioritzi la resposta afectiva a l'escolta per davant del reconeixement i la presa de consciència dels elements que integren el fragment.
- ⇒ El repertori utilitzat, tant en les cançons com en les audicions seleccionades, mostra una tendència cap a un estil de música molt determinat, amb una preponderància de línies melòdiques de caràcter marcadament tonal, ritmes i estructures fraseològiques molt regulars.
- ⇒ La utilització del moviment corporal com a recurs metodològic per a l'experimentació de determinats conceptes i la vivència de la relació entre la música i el moviment és força limitada -amb una excepció-, i la seva pràctica no és freqüent -o inexistent- en algun centre.
- ⇒ La interpretació amb instruments no és gaire habitual o inexistent; es concreta a la pràctica amb instruments d'afinació indeterminada.
- ⇒ La capacitat d'escolta interna (oïda interior) s'exercita en poques ocasions i s'observa, només, en contextos de tipus rítmic.
- ⇒ L'establiment de punts d'interrelació entre les activitats corresponents a un o altre bloc de la programació no és una pràctica generalitzada, amb l'excepció d'una escola, on sembla ser la fórmula més emprada per a la construcció de les sessions de classe; no obstant això, se'n van observar alguns exemples en quatre centres, si bé no amb la mateixa freqüència, mentre que no se'n va observar cap en una escola.

Malgrat tot, no es pot considerar que pròpiament s'hagin introduït modificacions substancials al model didàctic. Més aviat es pot afirmar que el que succeeix és que no tots els components esperats estan igualment desenvolupats. A això, hi poden contribuir diversos factors:

- ⇒ Les decisions preses per les mestres, en el sentit de no potenciar per igual determinats aspectes; en aquesta darrera situació, cal valorar si això es deu a una reflexió de caràcter pedagògic que implica la introducció de modificacions en el model, o a la necessitat de “retallar” deguda a circumstàncies relatives a les condicions d'aplicació (manca de temps, d'espais i de materials).
- ⇒ Les limitacions sorgides del fet que només es van observar 3 classes, en un únic nivell educatiu, en el qual el procés d'aprenentatge es pot considerar, encara, en una fase força inicial.
- ⇒ Les mancances o les limitacions en la formació inicial, que podien haver orientat de manera restrictiva cap a la prioritització d'uns aspectes respecte d'altres.

2. El desenvolupament d'estratègies metodològiques i de comunicació

En relació a aquesta temàtica sorgeixen dues grans qüestions a partir de les conclusions parcials elaborades:

- ⇒ Les qüestions relatives a la interacció mestres-alumnes basada en l'ús del llenguatge verbal emergeixen com a situacions de gran importància en el decurs de les classes, tant per la manera que provoquen la implicació dels alumnes, com pel tipus de qüestions que permeten abordar, així com per les reflexions i les interrelacions que els permeten establir.
- ⇒ La pràctica musical a l'aula s'organitza prioritàriament comptant amb la participació de tot el grup. Si bé aquesta fórmula és essencial per a la pràctica musical, implica el fet que s'observi poca atenció al tractament de la diversitat, tant dels ritmes d'aprenentatge, com dels diferents nivells de capacitats individuals respecte de la música. Es plantegen, doncs, una sèrie d'interrogants respecte de com aborden les mestres aquesta problemàtica, de quines estratègies es serveixen, com organitzen el reduït temps de què disposen. També sorgeix l'interrogant respecte si la formació inicial prepara suficientment per atendre aquesta qüestió.

3. Conclusions en relació a les habilitats, destreses i aprenentatges assolits per part dels alumnes

Cal ser ben conscients que el procés d'aprenentatge de la música és lent i que requereix d'un temps d'assentament i consolidació probablement més dilatat que en altres camps, fins que no s'assoleixen resultats prou satisfactoris. Per això, la qüestió sobre el grau de confiabilitat de determinades afirmacions respecte dels resultats que s'aprecien en els alumnes no es pot desvincular del fet que les observacions s'han realitzat abans de finalitzar la meitat del procés educatiu plantejat per a l'Etapa Primària, per la qual cosa és evident que aquests resultats poden -i han de- evolucionar considerablement en cursos successius.

No obstant aquesta consideració, s'observen clarament resultats positius envers la pràctica musical, els més significatius dels quals es resumeixen en les conclusions següents:

- ⇒ Saben escoltar música, tant si la interpreta la mestra, un altre company o està enregistrada. Han desenvolupat -i mostren amb facilitat- uns hàbits per a l'escolta que es concreten bàsicament a saber fer silenci i en l'adopció d'una actitud corporal que la faciliten. Hi ha, però, algunes dificultats respecte de l'hàbit de fer silenci, ni més ni menys que en altres situacions educatives: en tots els cursos cal reclamar l'atenció en algun moment d'un reduït nombre d'alumnes, sense que això afecti de manera decisiva el normal desenvolupament de les activitats.
- ⇒ Canten amb molta espontaneïtat i s'observa que aquesta és l'activitat on més relleu pren una actitud de gaudi per mitjà de la interpretació: saben cançons i demanen cantar-ne; en ocasions, manifesten preferències per cantar una o altra cançó.
- ⇒ També les activitats basades en la interpretació de ritmes en diverses modalitats, es perfilen entre les preferències dels diversos grups d'alumnes, la qual cosa es tradueix en una major expressivitat en la seva realització. En altres tipus d'activitats, en canvi, si bé l'actitud és sempre correcta, la resposta afectiva és menys evident.
- ⇒ Són capaços de parlar sobre determinats aspectes constitutius de la música i saben en ocasions relacionar-los entre ells; són també capaços de respondre a les preguntes de les mestres, utilitzant un vocabulari a vegades limitat, però mostrant una incipient capacitat per establir relacions, comparacions, analogies en relació als elements de la música. Encara en poques ocasions -però en sorgeixen algunes-, comencen a ser capaços d'aportar observacions pròpies respecte de la música que interpreten o escolten, sense necessitat que la mestra faci preguntes prèvies. Per posar-ne alguns exemples, aprecien les diferències d'altura i la direccionalitat de la melodia, la durada relativa dels sons, la relació de la durada amb la pulsació, poden opinar sobre el caràcter de la música, identificar alguns timbres

instrumentals, repeticions de temes musicals, es qüestionen sobre possibles maneres d'interpretar un cànon, etc.

- ⇒ Els resultats respecte de l'afinació són molt diferents en uns i altres centres i cal diferenciar a més les situacions d'interpretació de cançons i les relacionades amb les notes musicals: en les cançons en general predominen els grups amb dificultats per a l'afinació (3), especialment en les tessitures més agudes (a partir aprox. del Do4), mentre que en 2 centres els resultats són millors. Tots mostren en canvi molt poca seguretat en l'afinació de les notes musicals, fins i tot en els casos -que són la majoria-, en què simplement han d'imitar el model de la mestra.