

LA MÚSICA, PENTAGRAMA DE L'EDUCACIÓ: UNA APROXIMACIÓ A LA DIDÀCTICA DE LA MÚSICA A TRAVÉS DE LES METODOLOGIES ACTIVES

Ivet Farrés i Cullell

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:
<http://hdl.handle.net/10803/672271>



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-
NoComercial-SenseObraDerivada

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-
NoDerivatives licence



Universitat
de Girona

TESI DOCTORAL

LA MÚSICA, PENTAGRAMA DE L'EDUCACIÓ

Una aproximació a la didàctica de la música
a través de les metodologies actives

IVET FARRÉS I CULLELL

2021



TESI DOCTORAL

LA MÚSICA, PENTAGRAMA DE L'EDUCACIÓ

**Una aproximació a la didàctica de la música
a través de les metodologies actives**

IVET FARRÉS I CULLELL

2021

PROGRAMA DE DOCTORAT EN ARTS I EDUCACIÓ

Dirigida per:

Dra. Mariona Masgrau Juanola

Dra. Rita Ferrer Miquel

Tutoritzada per:

Dra. Mariona Masgrau Juanola

Memòria presentada per optar al títol de doctora
per la Universitat de Girona

*Que cadascú vingui aquí, doncs, cantant una cançó,
la seva, la flor del seu dia; que cadascú
se'n torni cantant-la més forta i enriquida
amb l'harmonia de totes les que aquí s'hauran trobat.*

Joan MARAGALL

AGRAÏMENTS

Seguint la tradició que estableix que les primeres línies per llegir són les últimes en ser escrites, voldria agrair de tot cor l'ajuda i el suport que m'han brindat les persones que m'envolten i també, als qui m'han acompanyat en el conjunt de les experiències viscudes i les han enriquit al llarg d'aquests anys.

En primer lloc, a les meves directores, la Dra. Mariona Masgrau i la Dra. Rita Ferrer, per haver acceptat dirigir la meva recerca quan tot just començava a posar fil a l'agulla i m'han guiat i encoratjat al llarg d'aquests cinc anys amb els seus valuosos comentaris i revisions. Per la seva disposició a tota hora i per ser tan atentes amb mi. Els hi vull agrair tot el que hem compartit i he après. S'han convertit en la meva referència.

Als meus companys de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Musical de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona: en Miquel Alsina, en Joan de la Creu Godoy, l'Anna Ribera, l'Eulàlia Polls, la Marina Buj i la Meritxell Maset, per haver-me donat ànims a continuar endavant i per la seva capacitat d'engrescar-me en nous reptes. També a les persones del Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts intermèdia, GREPAI, especialment a la Roser Juanola, la Dolors Cañabate, la Muntsa Calbó i la Karo Kunde, pel seu interès i ànims al llarg de tot el procés. A la Montse Tesouro, pel seu assessorament estadístic en les enquestes i formularis. I a totes les persones del Departament de Didàctiques Específiques per donar-me suport moral i institucional.

Als mestres participants de la recerca, de qui aprenc cada dia i han fet possible aquesta tesi: l'Eva Peral, l'Ester Xarles, la Dolors Julià, la Marisa Benavente, la Jovima Beneyto, l'Ignasi Grabolosa, la Susanna Serra, l'Anna Viñals, la Neus Santiago, la Raquel Figueras i la Mar López. Agraïxo molt la bona predisposició. Mil gràcies per ser-hi sempre i fer-me creure en mi mateixa.

A tots els alumnes de l'escola Frigolet, de qui he après tant i vull continuar aprenent. Gràcies per fer-me créixer en l'apassionant món de l'educació. M'heu ensenyat a viure la música amb intensitat.

Finalment, d'una manera molt excepcional adreço un profund agraïment a la meva família, que han estat alhora motor i víctimes d'aquesta tesi: al meu pare i a la meva mare, que m'han ense-

nyat tantes coses de didàctiques i m'han transmès l'amor cap al món de l'educació. Constantment s'han interessat per la recerca i m'han escoltat i animat a seguir endavant quan ho he necessitat. I a en Jordi, per tota l'ajuda, els valuosos consells i confiança plena en què tot l'esforç valia la pena. Gràcies per ajudar-me tant i donar-me el teu suport. Ningú millor que tu sap el temps que hi he dedicat i tot l'esforç que hi ha al darrere, que espero algun dia pugui compensar-te.

A tots vosaltres, que tant escalf m'heu donat, brindo aquesta tesi. Gràcies per acompanyar-me i encomanar-me el vostre entusiasme en el món de la docència i la recerca, que tot just comença.

ÍNDEX

Resum i paraules clau (català)	19
Resumen y palabras clave (castellà)	21
Abstract and keywords (anglès)	23
INTRODUCCIÓ I PLANTEJAMENT DE LA RECERCA	25
Justificació i propòsit de la investigació	27
Hipòtesis i preguntes de recerca	29
Objectius de la recerca	32
Estructura de la tesi	33
CAPÍTOL 1. METODOLOGIA DE RECERCA	37
1.1. Metodologies emergents d'investigació en didàctiques	39
1.1.1. La investigació – acció participativa	43
1.1.2. L'A/r/tography	46
1.1.3. La pràctica reflexiva	48
1.1.4. Les metodologies clíniques: PAO (predir, actuar i observar)	50
1.1.5. Algunes reflexions entorn d'aquestes teories i metodologies	54
CAPÍTOL 2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ I PERSPECTIVA	57
2.1. Plantejament del problema d'investigació	59
2.1.1. Buidatge quantitatiu	61
2.2. Necessitats emergents	84
CAPÍTOL 3. MARC TEÒRIC	89
3.1. Enquadrament disciplinar de la recerca	91
3.2. El constructivisme i l'aprenentatge competencial	93
3.2.1. Interdisciplinarietat: cap a un model integrat i integrador de l'educació	97
3.2.2. Mirada centrada en la globalització de l'aprenentatge	99
3.3. Les metodologies actives: aportacions a la didàctica de la música	101
3.3.1. Conceptualització i principis	102
3.3.2. Importància del context aplicatiu: objectius i requisits que implica	104
3.3.3. El paper del mestre facilitador i el rol de l'alumne/a: participació i conductes	106
3.3.4. El temps i l'espai	111
3.3.5. El seguiment i l'avaluació	113

3.4. Bones pràctiques docents	117
3.4.1. Aprenentatge per projectes	117
3.4.2. Aprenentatge cooperatiu.....	121
3.4.3. Ludificació.....	124
3.4.4. Aprenentatge Servei	127
3.4.5. Factors d'anàlisi de les metodologies actives.....	129
3.5. Aprenentatge de les arts al segle XXI	131
3.5.1. La necessitat d'una educació artística com una de les formes d'activar la creativitat ..	133
3.5.2. Pensament creatiu (design thinking).....	136
3.5.3. Intermedialitat i transmedialitat a l'aula	137
3.5.4. El currículum de l'educació artística a l'etapa d'educació primària	140
3.6. La música com a fi i mitjà	144
3.6.1. Contextos d'aprenentatge musicals.....	146
3.6.2. La contribució del cant en el desenvolupament competencial	148
3.6.3. Aportacions metodològiques a l'educació musical	150
3.6.4. El caràcter multidimensional del treball creatiu musical.....	161
CAPÍTOL 4. DESCRIPCIÓ I INTERPRETACIÓ D'UN PROJECTE EN EDUCACIÓ MUSICAL	163
4.1. Preparació de la recerca empírica	165
4.1.1. Concreció de l'objecte d'estudi (anàlisi a priori)	165
4.1.2. Recerca documental	167
4.1.3. Disseny, implementació i avaluació del projecte	169
4.1.4. Delimitació dels centres d'interès de la investigació pel que fa a l'anàlisi del projecte....	175
4.1.5. Descripció micro i macro de l'execució del projecte.....	176
4.2. Aplicació del projecte	202
4.2.1. El context didàctic: l'escola Frigolet.....	204
4.2.2. Objectius del projecte	210
4.2.3. Enfocament globalitzador i competencial del projecte.....	211
4.2.4. Avaluació del projecte.....	219
4.2.5. Calendari i temporització de les sessions	222

CAPÍTOL 5. RESULTATS: APORTACIONS A LA DIDÀCTICA DE LA MÚSICA	225
5.1. Anàlisi i interpretació de la recerca	227
5.2. Fomentar la creativitat de manera explícita i continuada	229
5.3. Establir relacions intermedials entre llenguatges artístics	231
5.4. Potenciar la interdisciplinarietat	234
5.4.1. Interrelacions amb l'àmbit lingüístic i literari	235
5.4.2. Interrelacions amb l'àmbit matemàtic	237
5.4.3. Interrelacions amb l'àmbit d'educació física	238
5.4.4. Interrelacions amb l'àmbit digital	239
5.5. Potenciar competències transversals mitjançant la didàctica de la música	241
5.5.1. Àmbit d'educació en valors i àmbit d'autonomia i iniciativa personal	242
5.5.2. Àmbit d'aprendre a aprendre	243
5.5.3. Avaluar com un procés d'aprenentatge integrat, compartit i crític	250
5.6. Metodologies actives en la didàctica de la música	253
5.6.1. Aprenentatge per projectes	254
5.6.2. Aprenentatge cooperatiu	257
5.6.3. Ludificació	258
5.6.4. Aprenentatge servei	263
5.7. Els aprenentatges i continguts musicals des de la perspectiva dels infants	267
5.8. Els procediments artístics: camí cap a la creació musical	277
CAPÍTOL 6. CONCLUSIONS	283
6.1. Conclusions	285
6.2. Limitacions de la recerca	293
6.3. Propostes de futur	295
BIBLIOGRAFIA	297
ANNEXOS	323
A) Anàlisi del context d'actuació	325
Annex 1. Enquesta a mestres d'educació infantil i primària	325
Annex 2. Enquesta a mestres especialistes de música	332
Annex 3. Formulari a l'alumnat	342
3.1. Buidatge del formulari a l'alumnat	343

Annex 4. Anàlisi DAFO	347
Annex 5. Anàlisi PREN	348
B) Materials de suport per al desenvolupament del projecte	349
Annex 6. Repte 1: Del problema al pentagrama	349
6.1. Carta de benvinguda al projecte	350
6.2. Codis QR de les cançons escoltades.....	351
6.3. Eines d'avaluació	352
Annex 7. Repte 2: Amb molt de ritme	354
7.1. Elecció del tema de la cançó.....	355
7.2. Codis QR de les cançons escoltades	356
7.3. Figures rítmiques i seqüència rítmica creada	357
7.4. Eines d'avaluació	359
Annex 8. Repte 3: Melodia per compartir	361
8.1. La nostra melodia	362
8.2. Codis QR de les cançons escoltades.....	363
8.3. Lletra de la cançó.....	364
8.4. Eines d'avaluació	365
Annex 9. Repte 4: De la mà del micròfon	367
9.1. Activitat de coavaluació.....	368
9.2. Eines d'avaluació	369
Annex 10. Repte 5: El mercat de la música	371
10.1. Pòsters dissenyats pels alumnes.....	372
10.2. Caràtula del disc.....	373
10.3. Eines d'avaluació	374
Annex 11. Repte 6: Escolta la teva veu.....	376
11.1. Correus electrònics intercanviats amb el grup de músic.....	377
11.2. Fotografies del concert	378
11.3. Eines d'avaluació	379
C) Transcripcions del projecte	384
Annex 12. Repte 1. Del problema al pentagrama	384
Annex 13. Repte 2. Amb molt de ritme	388

Annex 14. Repte 3. Melodia per compartir	395
Annex 15. Repte 4. De la mà del micròfon	405
Annex 16. Repte 5. El mercat de la música	411
Annex 17. Repte 6. Escolta la teva veu	414

ANNEX AUDIOVISUAL

CD 1. Enregistrament audiovisual del projecte

Repte 1. Del problema al pentagrama

Repte 2. Amb molt de ritme

Repte 3. Melodia per compartir

Repte 4. De la mà del micròfon

Repte 5. El mercat de la música

Repte 6. Escolta la teva veu

CD 2. El disc de l'escola

ÍNDIX DE TAULES

- Taula 1.** Enquesta a mestres generalistes: què contempla l'objecte d'estudi?
- Taula 2.** Enquesta a mestres de música: què contempla l'objecte d'estudi?
- Taula 3.** Interaccions que es generen entre docent – alumne en un model transformador de l'educació
- Taula 4.** Elements de la ludificació
- Taula 5.** Comparativa de les diferents metodologies actives estudiades
- Taula 6.** Fases del projecte que caracteritza aquesta recerca
- Taula 7.** Descripció del repte 1 (Del problema al pentagrama)
- Taula 8.** Descripció del repte 2 (Amb molt de ritme)
- Taula 9.** Descripció del repte 3 (Melodia per compartir)
- Taula 10.** Descripció del repte 4 (De la mà del micròfon)
- Taula 11.** Descripció del repte 5 (El mercat de la música)
- Taula 12.** Descripció del repte 6 (Escolta la teva veu)
- Taula 13.** Competències i dimensions que es treballen al llarg del projecte
- Taula 14.** Rol dels docents implicats en el transcurs del projecte
- Taula 15.** Estratègies d'aprenentatge utilitzades
- Taula 16.** Relació dels objectius de millora, criteris i indicadors d'avaluació

ÍNDIX DE FIGURES

- Figura 1.** Estructura i relació entre els apartats que contempla la tesi doctoral
- Figura 2.** Metodologies de la recerca
- Figura 3.** Fases que contempla el procés
- Figura 4.** Enfocament d'artista, investigador i mestre que contempla la tesi
- Figura 5.** Procés reflexiu que caracteritza aquesta recerca
- Figura 6.** Procés d'investigació que adopta la tesi segons les tres formes de discerniment que cotempla el model impulsat per Robinson (2015)
- Figura 7.** Relació i implicació de les metodologies de recerca amb la tesi
- Figura 8.** Implicació de la música a l'escola
- Figura 9.** Moments musicals a l'escola
- Figura 10.** Música i llengua estrangera
- Figura 11.** Música, llengua catalana i castellana

- Figura 12.** Música i plàstica
- Figura 13.** Música i educació física
- Figura 14.** Música i ciències socials
- Figura 15.** Música i ciències naturals
- Figura 16.** Música i matemàtiques
- Figura 17.** Grau de vinculació entre les diferents àrees curriculars amb la música
- Figura 18.** Presència de la cançó cantada en el dia a dia dins l'aula
- Figura 19.** Tipologia de cançons que es canten a l'escola
- Figura 20.** Presència del moviment i la dansa en el dia a dia dins l'aula
- Figura 21.** Presència de la pràctica instrumental en el dia a dia dins l'aula
- Figura 22.** Habilitats musicals: la memorització, la interpretació i la improvisació
- Figura 23.** Causes que originen el problema de recerca (extretes del qüestionari contestat per mestres en actiu a nivell de Catalunya)
- Figura 24.** Temps que es dedica a la música dins l'horari lectiu
- Figura 25.** Aula on es realitza la música dins l'horari lectiu
- Figura 26.** Recursos que s'utilitzen a les sessions de música
- Figura 27.** Instruments que es treballen a les sessions de música
- Figura 28.** Grau de satisfacció dels recursos musicals disponibles a l'escola
- Figura 29.** Tipologia d'activitats musicals que es posen en pràctica a les sessions de música
- Figura 30.** Tipologia de cançons que es canten a les sessions de música
- Figura 31.** Posicionament de la recerca
- Figura 32.** Enfocament del model constructivista
- Figura 33.** Marc que s'adopta del constructivisme
- Figura 34.** Principis que regeixen les metodologies actives
- Figura 35.** Conjunt d'interaccions que pot propiciar el context escolar
- Figura 36.** Aspectes que defineixen la qualitat dels professionals implicats en la recerca
- Figura 37.** Aspectes que caracteritzen un bon docent facilitador de l'aprenentatge pels estudiants
- Figura 38.** Fases i processos de l'autoregulació (Zimmerman i Moylan, 2009)
- Figura 39.** Concepcions en relació a les etapes i fases més comunes en aprenentatge per projectes
- Figura 40.** Fases de desenvolupament de l'aprenentatge per projectes
- Figura 41.** Fases d'implementació de la tècnica Co-op co-op
- Figura 42.** Fases d'implementació de l'ApS. Elaboració pròpia basada en les fases que proposa Campo (2009)
- Figura 43.** Àmbits de l'educació artística per estimular la creativitat de l'alumnat

- Figura 44.** Fases que caracteritzen la metodologia de pensament creatiu “design thinking”
- Figura 45.** Sinergies i relacions entre els processos d’intermedialitat i transmedialitat
- Figura 46.** Elements que conformen i caracteritzen l’àmbit artístic
- Figura 47.** Els 5 blocs que caracteritzen l’educació musical (extrets de la guia Cançons populars i tradicionals a l’escola del Departament d’Educació)
- Figura 48.** Tractament transversal de la recerca
- Figura 49.** Eix cronològic de les diferents pedagogies que estableixen un lligam amb aquesta recerca
- Figura 50.** Pilars fonamentals de la metodologia Orff
- Figura 51.** Aportacions idiosincràtiques i denominadors comuns de cada metodologia musical
- Figura 52.** Tres formes principals per desenvolupar el pensament creatiu en els nens i nenes segons Webster (2002)
- Figura 53.** Procés que caracteritza la recerca empírica
- Figura 54.** Plantejament progressiu dels temes que aborda aquesta recerca
- Figura 55.** Problemes que defineixen el plantejament de la intervenció pràctica
- Figura 56.** Centres d’interès de la investigació
- Figura 57.** Problemes de l’educació musical
- Figura 58.** Situació de l’escola
- Figura 59.** Organigrama de l’escola
- Figura 60.** Característiques generals de les persones implicades
- Figura 61.** Espais musicals que compta l’escola
- Figura 62.** Relació competència, dimensió, àrea i àmbit
- Figura 63.** Dimensions i competències pròpies de l’àmbit artístic
- Figura 64.** Procés d’aprenentatge de la proposta que es planteja
- Figura 65.** Actituds que promouen l’aprenentatge
- Figura 66.** Els quatre pilars que caracteritzen el projecte
- Figura 67.** Estratègies d’aprenentatge utilitzades
- Figura 68.** Enfocament de l’avaluació
- Figura 69.** Cronograma de les sessions del projecte
- Figura 70.** Calendari de les sessions dedicades al desenvolupament del projecte
- Figura 71.** Implicació de la música en el dia a dia a l’escola
- Figura 72.** Crítiques constructives que els diferents grups han fet arribar als companys/es en la dinàmica de coavaluació
- Figura 73.** Cartell publicitari dissenyat pels alumnes

- Figura 74.** Visió integral i holística de l'educació musical
- Figura 75.** Fases de desenvolupament del projecte i dimensions musicals implicades
- Figura 76.** Evolució en l'interès sobre audició abans i després de realitzar el projecte
- Figura 77.** Evolució en l'interès sobre cançó i veu abans i després de realitzar el projecte
- Figura 78.** Satisfacció individual davant l'activitat de cantar abans i després de la implementació del projecte
- Figura 79.** Evolució en l'interès sobre llenguatge musical abans i després de realitzar el projecte
- Figura 80.** Evolució en l'interès sobre educació de l'oïda abans i després de realitzar el projecte
- Figura 81.** Evolució en l'interès sobre moviment abans i després de realitzar el projecte
- Figura 82.** Relació que s'estableix entre les tres dimensions de l'educació musical
- Figura 83.** Relació entre els models impulsats per Gordon i Willems amb l'objecte de tesi
- Figura 84.** Evolució en l'interès sobre cantar davant un públic que escolta abans i després de realitzar el projecte
- Figura 85.** Aspectes que es desenvolupen durant la creació de cançons
- Figura 86.** Relacions que s'estableixen entre les metodologies actives estudiades
- Figura 87.** El perfil del mestre generalista (dibuix fet per una estudiant del grau en mestre d'educació primària - UdG)
- Figura 88.** Com podem afavorir la implicació dels docents en l'elaboració de propostes musicals?

RESUM

Aquesta investigació és el resultat d'una cerca personal en didàctica de la música que se centra en la possibilitat d'utilitzar les metodologies actives a l'aula per al foment d'un aprenentatge de la música actiu i integral. Es vol posar el focus en l'ensenyament d'aquest art com a estratègia educativa que permet obrir noves vies de reflexió i propostes d'actuació docent a l'educació primària. Alhora, que es vol remarcar la importància d'impulsar pràctiques docents globals i interdisciplinàries que impliquin la interconnexió de coneixements de diferents disciplines.

El punt de partida d'aquesta recerca és fruit del buidatge de les respostes obtingudes en les enquestes contestades pel col·lectiu docent (mestres generalistes i especialistes de música a nivell de Catalunya) i discent (alumnes que participen en el projecte). Del primer col·lectiu en sorgeix l'enfocament metodològic de la intervenció pràctica, del qual s'extreu que la música té poc impacte en altres àmbits educatius. Pel que fa a la informació obtinguda per part del grup d'alumnes que participen en la intervenció pràctica, s'obté que les ganes i la motivació per cantar varia a mesura que els nens i nenes es fan grans, que consegüentment, defineix el centre d'interès de la proposta que es desenvolupa.

El repte és buscar solucions i/o propostes de millora a les necessitats detectades i comprovar si el model didàctic que s'utilitza de la mà de les metodologies actives i agafant la cançó i veu com a eix vertebrador de la proposta aporta la flexibilitat i riquesa que requereix el context d'aplicació.

Es tracta, doncs, d'una recerca teòrica i pràctica que es nodreix d'uns referents teòrics en didàctica general i de la música, que a més de donar solidesa a la investigació, permeten aprofundir sobre les diferents metodologies, elements i processos que participen en la intervenció pràctica que caracteritza aquesta tesi: una recerca empírica que aplica i interpreta la descripció i anàlisi d'un projecte en un grup d'alumnes de cicle superior (10-12 anys).

A partir de l'observació participativa, l'enregistrament i la transcripció de les sessions s'efectua l'anàlisi de les dades i la seva interpretació. Sobretot es posa el punt de mira en les estratègies en la didàctica que s'utilitzen al llarg del desenvolupament de la proposta, posant el focus d'atenció en el plantejament didàctic i les metodologies que el docent utilitza; i en les competències musi-

cals que en deriven, centrant-se en els aprenentatges i continguts musicals que s'estenen i en els procediments artístics que s'empren per adquirir-les.

Així es reivindica el valor de l'educació musical com una àrea eficient en l'educació que propicia l'aprenentatge integral i la formació globalitzadora de la persona, i també, proporciona experiències cognitives, motrius, interactives i emocionals que aporten una maduresa pels futurs aprenentatges de la mà dels processos d'expressió i creació.

Els resultats conclouen que la cançó és un element òptim per tirar endavant propostes transversals. En ella s'hi troben elements del llenguatge musical (ritme, melodia, forma, textura, dinàmica...), però també està formada per música i text, es pot ballar, es pot exterioritzar amb un dibuix, està regida per les fraccions dels compassos, entre altres. Per la qual cosa, l'estudi confirma que l'aprenentatge en l'alumnat s'ha generat a partir de l'associació de conceptes entre diferents àmbits curriculars i consegüentment, el valor social de la música dins l'entorn escolar ha augmentat.

A més a més, es pot afirmar que el model docent utilitzat que parteix d'una fusió entre metodologies, -on les unes es nodreixen amb les altres-, ha permès plantejar-se enfocaments diferents i satisfer les necessitats dels infants des d'una visió polièdrica de l'educació; afrontant noves situacions i experimentant-les a través de diferents maneres de fer.

Tanmateix, és important que els mestres dominin coneixements de tots els àmbits curriculars i de les seves didàctiques. Si el que volem és anar cap a una visió integral de l'educació, el rol del docent també ha de ser global. En aquest sentit, la formació inicial i permanent que reben i per tant, els coneixements i destreses que en deriven són crucials per estimular la seva implicació i compromís professional.

Paraules clau: didàctica de la música, educació musical, cançó i veu, metodologies actives, aprenentatge integral, rol del docent

RESUMEN

Esta investigación es el resultado de una búsqueda personal en didáctica de la música que se centra en la posibilidad de utilizar las metodologías activas para el fomento de un aprendizaje de la música activa e integral. Centra la atención en la enseñanza de este arte como estrategia educativa que permite abrir nuevas vías de reflexión y propuestas de actuación docente en la educación primaria. A la vez, quiere remarcar la importancia de impulsar prácticas docentes globales e interdisciplinarias que implican la interconexión de conocimientos en diferentes disciplinas.

El punto de partida de esta investigación es fruto de las respuestas obtenidas en las encuestas contestadas por el colectivo docente (maestros generalistas y especialistas de música a nivel de Cataluña) y discente (alumnos que participan en el proyecto). Del primer colectivo surge el enfoque metodológico de la intervención práctica, del cual se extrae que la música tiene poco impacto en otros ámbitos educativos. En relación a la información obtenida por parte del grupo de alumnos que participan en la intervención práctica, se obtiene que la motivación por cantar sufre un cambio a medida que los niños y niñas se hacen mayores, que consecuentemente, definen el centro de interés de la propuesta que se desarrolla.

El reto es buscar soluciones y/o propuestas de mejora a las necesidades detectadas y comprobar si el modelo didáctico que se utiliza junto a las metodologías activas y teniendo en cuenta la canción y la voz como eje vertebrador de la propuesta, aporta la flexibilidad y riqueza que requiere el contexto de aplicación.

Se trata, pues, de una investigación teórica y práctica que se basa en unos referentes teóricos en didáctica general y de la música, que además de aportar solidez a la investigación, permite profundizar sobre las distintas metodologías, elementos y procesos que participan en la intervención práctica que caracteriza esta tesis: una investigación empírica que aplica e interpreta la descripción y análisis de un proyecto en un grupo de alumnos de ciclo superior (10-12 años).

A partir de la observación participativa, la grabación y la transcripción de las sesiones se realiza el análisis de los datos y su interpretación. Sobre todo, se pone el punto de mira en las estrategias en la didáctica que se utilizan durante el desarrollo de la propuesta, centrándose en el plantea-

miento didáctico y las metodologías que el docente utiliza; y en las competencias musicales (en los aprendizajes y contenidos musicales que se extienden y en los procedimientos artísticos que se utilizan para adquirirlas).

Así se reivindica el valor de la educación musical como una área eficiente en la educación que propicia el aprendizaje integral y la formación globalizadora de la persona, y también, proporciona experiencias cognitivas, motrices, interactivas y emocionales que aportan una madurez para los futuros aprendizajes de la mano de los procesos expresivos y creativos.

Los resultados concluyen que la canción es un elemento óptimo para llevar a cabo propuestas transversales. En ella se encuentran elementos del lenguaje musical (ritmo, melodía, forma, textura, dinámica...), pero también está formada por música y texto, se puede bailar, se puede exteriorizar con un dibujo, está regida por las fracciones de los compases, entre otras. Por la cual, el estudio confirma que el aprendizaje en el alumnado se ha generado a partir de la asociación de conceptos entre distintos ámbitos curriculares y consecuentemente, el valor social de la música dentro del contexto escolar ha aumentado.

Además, se puede afirmar que el modelo docente utilizado, basado en una fusión entre metodologías, -donde unas se alimentan con las otras-, ha permitido plantear enfoques diferentes y satisfacer las necesidades de los niños/as desde una visión poliédrica de la educación, afrontando nuevas situaciones y experimentándolas a través de diferentes maneras de hacer.

Sin embargo, es importante que los maestros dominen conocimientos de todos los ámbitos curriculares y de sus didácticas. Si lo que queremos es avanzar hacia una visión integral de la educación, el rol del docente también tiene que ser global. En este sentido, la formación inicial y permanente que reciben y, por lo tanto, los conocimientos y destrezas que se derivan son cruciales para estimular su implicación y compromiso profesional.

Palabras clave: didáctica de la música, educación musical, canción y voz, metodologías activas, aprendizaje integral, rol del docente

ABSTRACT

This investigation is the result of a personal search in music didactics focused on the possibility to use active methodologies in order to promote active and comprehensive music learning. It centers the attention on teaching this art as an educational strategy that allows new ways of reflection and proposals for primary education. Moreover, the importance of promoting global and interdisciplinary teaching methods which involve the connection between disciplines is highlighted.

The starting point of this research are the answers obtained from the surveys sent to general and music teachers in Catalonia and the responses of the students who participate in the project. From the first group arises the methodological approach from which it is extracted that music has poor impact on other educational fields. Regarding the information from the group of students who participate in the intervention, it is obtained that the desire and motivation for singing varies as the children get older, which consequently defines the proposal that is being developed.

The challenge is to find solutions or improvements of the initial situation and check if the didactic perspective that moves towards active methodologies and considers the area of voice and song as a central focus of the practice contributes to the flexibility and richness that the application context requires.

It is, therefore, a theoretical and practical research nourished by some pedagogical references in general and music didactics. In addition to giving solidity to the research, it allows us to deepen on the different methodologies, elements and processes that characterize the practical intervention of this thesis: an empirical research that applies and interprets the description and analysis of a project implemented in a group of students between 10-12 years old.

The data are analyzed and interpreted thanks to the observation, recording and transcription of the sessions. Above all, the focus is on the strategies that are used throughout the development of the project, paying attention to the didactic approach, the teaching methodologies and the musical competencies deriving from it: the musical learnings and contents that are extended and the artistic procedures that are used to acquire them.

Thus, the value of music education is pursued as an efficient area that promotes comprehensive learning and global knowledge. Moreover, it provides cognitive, motor, interactive and emotional experiences that feed a maturity for future learnings from expressive and creative processes.

The results conclude that song is an optimal field to carry out transversal proposals. It contains musical language (rhythm, melody, form, texture, dynamics...), but it is also made up of music and text, you can dance and draw it and it is managed by the measure of beat, among others. Consequently, the study confirms that student learning has been generated from the association of concepts between different curricular areas and consequently, the social value of music within the school context has increased.

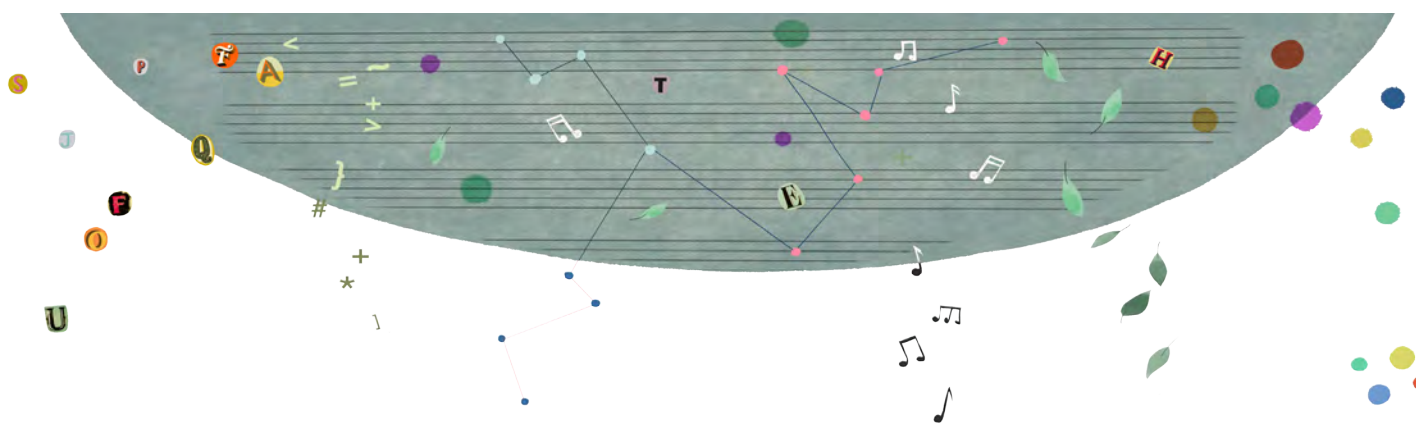
Furthermore, it can be stated that the teaching model of this research, which is based on a connection between methodologies, has offered the possibility to consider different perspectives and fulfil children's needs from a multifaceted vision of education; facing new situations and developing them through different ways of doing things.

Therefore, it is important that teachers control knowledge of all curricular areas and their didactics. If we want to move towards comprehensive learning, the teacher's role must also be global. On this matter, the initial and continuous formation they receive and the knowledge and skills that derive from it are crucial to stimulate their implication at school and professional commitment.

Keywords: music didactics, music education, voice and song, active methodologies, comprehensive learning, teacher's role

INTRODUCCIÓ I PLANTEJAMENT DE LA RECERCA

25



Aquest primer capítol exposa les línies generals de la recerca, l'origen i motivacions que les susciten, els interessos personals i com esdevenen problemes d'investigació. Es detallen les hipòtesis i preguntes de recerca, així com els objectius que se'n deriven. Finalment, es descriu l'estructura de la tesi, organitzada en tres parts.

JUSTIFICACIÓ I PROPÒSIT DE LA INVESTIGACIÓ

Aquesta recerca busca conèixer i analitzar la formació musical en les escoles d'educació primària, amb una mirada focalitzada en el docent i en les seves accions i decisions. Es constata (mitjançant eines quantitatives) que l'educació musical té poc pes en l'Educació obligatòria, malgrat la quantitat ingent d'estudis de referència que en defensen la necessitat de potenciar-la en l'educació infantil i primària (mitjançant la cerca bibliogràfica). Així mateix, en un moment de consolidació de noves metodologies docents actives i participatives com l'aprenentatge per projectes, l'aprenentatge cooperatiu, la ludificació o l'aprenentatge servei, es constata que el llenguatge musical n'estava quedant novament relegat.

Per això, es planteja el repte de promoure un model educatiu que posi en joc els sabers de l'alumnat per generar nou coneixement, reformulant-los i ampliant-los, és a dir, que permeti a l'aprenent adquirir estratègies per enfrontar-se a situacions noves, cada cop de manera més eficaç i perseverant davant les dificultats que sorgeixin. I això es fa des de la pràctica, mitjançant la recerca-acció participativa i també des de la recerca teòrica continuada.

Aquest propòsit es converteix en un repte professional, on es barreja la vocació per la docència, amb la responsabilitat, el rigor i l'exigència que aquesta tasca ha d'adoptar.

La meua afició per la música s'inicia des de molt jove, rebent formació en piano i cant. Aquests estudis m'ofereixen coneixement en llenguatge musical i un major domini per expressar-me, que alhora serveix per obrir-me cap als altres i adonar-me que la pràctica musical en grup m'apassiona. Tocar en un conjunt instrumental Orff em fa sentir per primera vegada artista d'escenari i des de llavors, el cant coral sempre ha estat el meu lloc on trobar-me com a artista.

L'interès en el camp de la investigació sorgeix durant la realització del màster "Educació i TIC" (2014), en què em van introduir en les metodologies de recerca en didàctica. Alhora, essent professora de didàctica de la música en els estudis universitaris del grau de Mestre, inicio un camí de revisió i observació de com i què s'ensenya a les classes d'educació musical als mestres generalistes.

En aquest moment, els perfils d'investigadora i docent s'interrelacionen, regits per la curiositat i motivació de conèixer i aplicar algunes metodologies de recerca en didàctica de la música, que són la base de la tesi que s'inicia (2015).

Aquest mateix any començo a treballar com a mestra de música a l'escola pública, on emprenc un nou projecte vinculat a una nova concepció de la docència, que qüestiona i es replanteja algunes de les pràctiques sistemàtiques dutes a terme fins al moment; dotant de valor al paper de la música en els aprenentatges de l'alumnat.

És per això que encaro aquesta tesi amb la voluntat de possibilitar noves vivències i experiències musicals als alumnes, a partir de les múltiples dimensions que la música és capaç d'abordar i del valor que dona al treball col·lectiu. Aposto, així, per una mirada global de l'educació musical, on tots els àmbits i contextos d'aprenentatge hi tenen cabuda.

Concebo la música i tots els processos expressius, creatius i receptius que la componen com un punt de partida per a la generació de coneixements útils per a la vida. Em proposo generar una reflexió metacognitiva per a l'aprendre a aprendre, on a partir de l'assaig-error es vagin desenvolupant pràctiques metodològiques amb un rerefons pedagògic i didàctic que ofereixin un acompanyament en les interaccions (entre els docents, alumnes i entorn) generadores dels aprenentatges que es pretenen.

Per fer-ho possible, inicio un procés d'indagació i una recerca al servei de l'aprenentatge per a tothom, capaç d'analitzar, revisar i innovar a mesura que avança la investigació.

D'aquí la importància que tot aquest procés vagi acompanyat d'una recerca dels enfocaments didàctics que permeti identificar les tendències de canvi que s'estan implantant en l'escola catalana d'aquest tombant de segle. En aquest sentit, el treball realitzat no es regula només per dades unívocues, invariables i externament predictibles, sinó que té en compte el context social actual amb tota la seva complexitat (consum, immediatesa, imatge, pragmatisme...) i com s'hi emmotlla la realitat educativa.

Amb la voluntat d'avançar cap a una concepció transformadora del model educatiu actual, espero fer contribucions útils per impulsar, amb i des de la participació dels implicats, un model d'aprenentatge reflexiu, crític, holístic i interdisciplinari.

Així, el que es presenta en aquesta tesi és un reflex dels reptes de la realitat escolar d'avui; dels propis interessos i de l'aprenentatge adquirit. Això fa que s'obrin molts fronts d'investigació, i no tots ells els he pogut resseguir de manera exhaustiva. S'espera, malgrat tot, fer aportacions rellevants per a tots aquells que s'interessen i es dediquen a l'educació.

HIPÒTESIS I PREGUNTES DE RECERCA

Aquesta investigació parteix de la següent hipòtesi de recerca:

L'educació musical té un gran potencial per activar pràctiques intermedials i transversals que consolidin aprenentatges globalitzats en l'Educació Primària.

Com ja s'ha avançat, arran de la constatació inicial que cal redimensionar els aprenentatges musicals en l'educació obligatòria (i focalitzant en l'educació primària), es plantegen estratègies perquè l'educació musical s'interrelacioni amb les altres disciplines, sobretot les artístiques, i s'integri en projectes holístics.

La hipòtesi sorgeix de la suma de plantejaments globalitzadors i de les noves aportacions de la neurologia en l'educació.

És ben sabut que l'aprenentatge globalitzat ja té un recorregut històric: des del segle XX diversos pedagogs proposen i desenvolupen metodologies alternatives a un ensenyament especialitzat, fragmentat i estanc.

William Heard Kilpatrick (1951), Célestin Freinet (1968) o Lawrence Stenhouse (1970), defensaven una organització lliure del currículum a partir de les experiències que generen un aprenentatge autèntic, en què els alumnes integren amb naturalitat els coneixements en joc, ja que els consideren rellevants i útils. També Ovide Decroly (1907) i Loris Malaguzzi (1971), qui ressalten la

importància de la globalització dels aprenentatges i en el fet d'observar les necessitats reals dels alumnes com a punt de partida per centrar tota l'activitat educativa.

Més endavant, en el segle XXI els neuroeducadors Francisco Mora (2013) i David Bueno (2014) adverteixen que les diferents zones del cervell es posen en funcionament segons l'entorn i l'activitat a la qual la persona s'exposa al llarg de la vida, i defensen que el cervell el que busca dels 6 als 12 anys és aprendre a través de l'art i del moviment.

Així doncs, la neurologia ens convida a replantejar quins han de ser els continguts centrals en l'etapa d'Educació Primària i reivindicar la importància de la música i el seu paper com a potenciador d'altres aprenentatges des de plantejaments transversals (amb la finalitat de desenvolupar una formació integral i respondre a determinades necessitats socials) i intermedials (per tal que conflueixin diferents mitjans d'expressió i diversitat de percepcions de la realitat).

Tanmateix, en defensa d'una educació musical compromesa amb el desenvolupament integral de l'infant en totes les etapes i nivells que conformen el sistema educatiu i conscienciada en donar resposta als reptes que planteja la societat actual, aquesta recerca es planteja unes preguntes de recerca inicials que posen èmfasi en diversos punts de la investigació i que deriven en tres subhípotesis complementàries: una més encarada a la presència que ha de tenir al currículum i l'enfocament que ha d'adoptar a les aules, l'altra des de la seva potencialitat com a disciplina integradora i l'última relacionada amb el rol dels docents a l'hora de desenvolupar pràctiques recolzades amb les metodologies actives.

<p>Estratègies en la didàctica</p>	<p>Com les arts transformen l'educació?</p> <p>Es potencia l'expressió i recepció intermedial amb els diferents llenguatges a l'escola, o es treballa l'educació musical com una disciplina de manera aïllada?</p>
<p>Metodologies que el docent utilitza</p>	<p>Estem en un moment de fusió de metodologies?</p> <p>Les metodologies actives i transformadores propicien plantejaments intermedials, interdisciplinaris i transversals per millorar els aprenentatges musicals de l'alumnat?</p> <p>Quin hauria de ser el rol del docent per potenciar la integració del llenguatge musical en projectes docents articulats mitjançant metodologies actives i participatives?</p>
<p>Aprenentatges i continguts musicals</p>	<p>La cançó pot esdevenir l'eix vertebrador per a l'expressió musical?</p> <p>Quines relacions s'estableixen amb altres àrees de l'educació musical?</p> <p>Es potencia la recepció i l'expressió musical com a punt de partida/catalitzador per estimular la curiositat i creativitat de l'alumnat, així com l'adquisició de competències bàsiques?</p>
<p>Procediments artístics</p>	<p>Quin és el camí cap a la creació musical?</p> <p>Com s'arriba a percebre la música com a llenguatge? És necessari l'ús transversal i globalitzat dels coneixements i la interacció amb situacions i contextos musicals reals?</p>
<p>SUBHIPÒTESI A</p>	<p>Tots i totes tenim la capacitat per expressar-nos musicalment. La plena potencialitat es pot desenvolupar amb l'experiència, de la mà de metodologies actives i participatives que integrin la música com un llenguatge primordial, i molt especialment el cant.</p>
<p>SUBHIPÒTESI B</p>	<p>Les metodologies actives contribueixen de manera directa al desenvolupament d'un aprenentatge competencial. Les múltiples dimensions que la música és capaç d'abordar afavoreixen l'adquisició d'aquestes competències.</p>
<p>SUBHIPÒTESI C</p>	<p>La cooperació entre mestres és imprescindible per portar a terme amb eficàcia pràctiques recolzades en les metodologies actives i afavorir l'adquisició de competències.</p>

OBJECTIUS DE LA RECERCA

A partir d'aquestes hipòtesis i preguntes de recerca, aquesta investigació es proposa els següents objectius:

- Explorar el potencial de la música com a disciplina globalitzadora perquè es plantegi com un desafiament per als infants i es doti del valor i prestigi social necessari, tant en els processos de recepció i percepció com en els d'interpretació i producció.
- Revisar les metodologies actives emergents i les diferents opcions didàctiques que es plantegen -aprenentatge per projectes, aprenentatge cooperatiu, ludificació i aprenentatge servei- en relació a la didàctica de la música.
- Estudiar la implicació i la coresponsabilitat dels mestres en l'elaboració de propostes musicals compartides, per tal de desenvolupar un perfil complet i multidisciplinari d'aquests professionals en l'etapa d'educació primària.

D'una banda, aquests objectius de recerca pretenen dotar la tesi doctoral d'un valor en recerca qualitativa a partir d'un anàlisi acurat de fons bibliogràfic relacionat amb el tema, el qual permet categoritzar, contrastar, examinar i reflexionar sobre l'objecte de recerca. D'altra banda, pretén oferir un model de proposta (fruit de les inquietuds i aspectes anteriorment conceptualitzats) que es desenvolupa i posteriorment es posa en pràctica en un context d'escola real amb alumnes d'educació primària.

ESTRUCTURA DE LA TESI

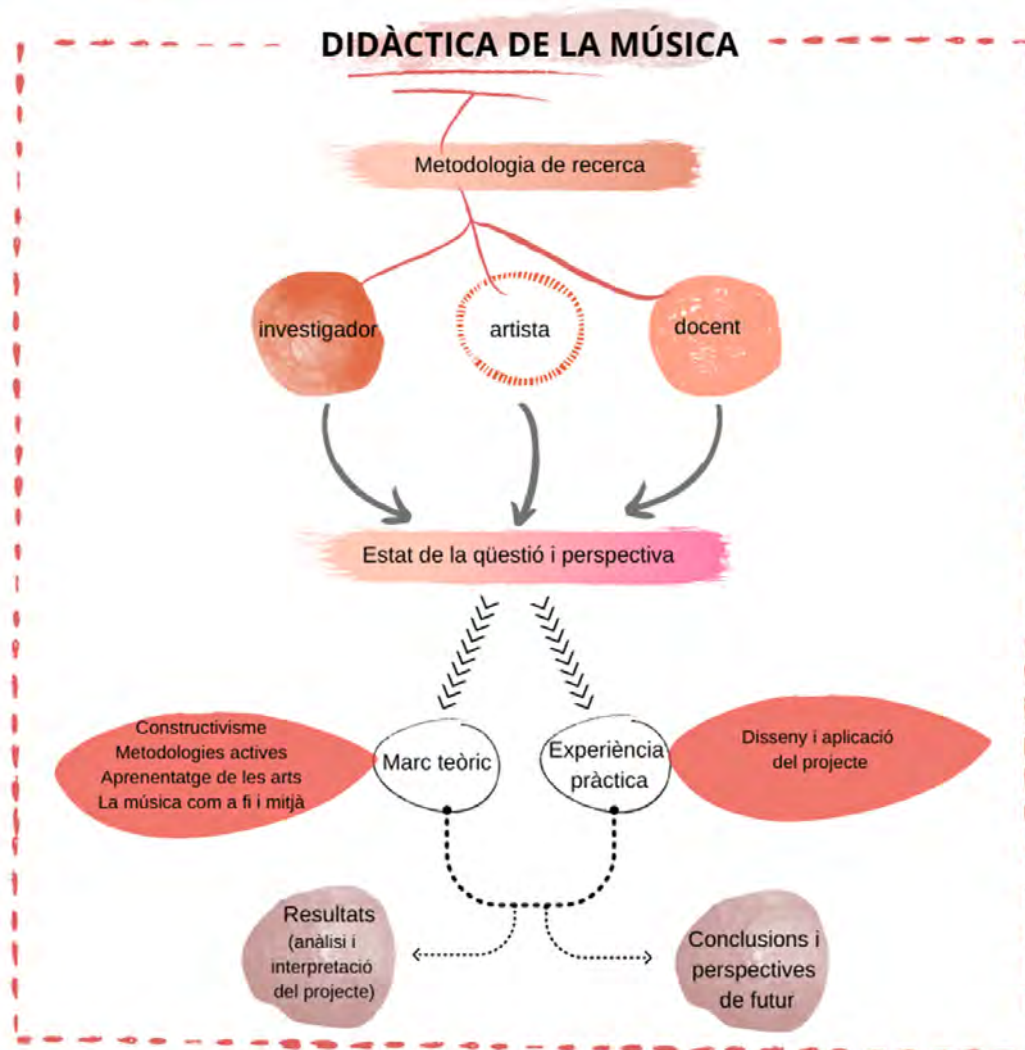


Figura 1. Estructura i relació entre els apartats que contempla la tesi doctoral

Aquesta tesi s'inicia des de les inquietuds que em genera la tasca professional com a docent en actiu, en què més enllà de la vocació, preval la responsabilitat i l'exigència d'estar en formació i renovació constant, per tal d'adaptar-se a la realitat social a la qual es vol donar resposta, i que ha de permetre identificar aquells aspectes educatius que cal transformar.

S'acota com a objecte central de recerca la didàctica de la música. Tot i així, no es tracta d'una recerca exclusivament musical, sinó que a partir del treball que la música desplega s'obren nous camps i teories a investigar.

Pel que fa al primer capítol (METODOLOGIA DE RECERCA), es detallen els mètodes de recerca que s'han emprat i com s'articulen; també se sistematitzen els dispositius en cada fase de recerca segons els objectius. S'expliquen les eines epistemològiques que connecten el paradigma quantitatiu i el paradigma qualitatiu; el marc teòric i la intervenció pràctica de la recerca i el posicionament de la investigadora, participant activa de les propostes i alhora observadora crítica.

Dins el segon capítol (ESTAT DE LA QÜESTIÓ I PERSPECTIVA), es defineix el problema de recerca a partir dels contextos analitzats. La intenció és detectar les causes i conseqüències de la situació de partida –la presència i articulació de la música en les escoles- i buscar la manera més adient per actuar-hi.

El tercer capítol (MARC TEÒRIC) s'organitza en tres grans blocs, que aporten un enfocament de la didàctica de la música des dels aspectes més generals als més concrets: (1) les metodologies actives i participatives que s'han anat consolidant a les escoles catalanes els darrers vint anys; (2) aprenentatge de les arts de manera integrada; i (3) la música com a fi i mitjà.

El primer bloc sistematitza les metodologies didàctiques actives i participatives que es posen en pràctica al llarg de la intervenció pràctica. Amb la mirada posada a oferir recursos per a millorar l'acció docent, es potencia un model integrat i integrador de l'educació, on la fusió metodològica facilita la reestructuració dels coneixements de mestres i alumnes i l'obertura constant, en què la música ha de tenir-hi cabuda.

El segon bloc centra aquest enfocament metodològic en la didàctica de les arts. S'impulsa una línia de treball basada en la concepció de l'art i la creativitat com a llenguatge propi de coneixement en totes les seves dimensions: musical, corporal, visual... i es pren l'educació artística com a motor d'aprenentatge.

Finalment, en el tercer bloc del marc teòric, l'estudi aporta una mirada específica d'una de les arts: la música. I més concretament, en l'educació musical i la seva didàctica: es detallen algunes metodologies musicals vinculades amb l'objecte de recerca i la seva relació amb el desenvolupament competencial.

En el quart capítol (DESCRIPCIÓ I INTERPRETACIÓ D'UN PROJECTE EN EDUCACIÓ MUSICAL) es descriu una proposta pràctica que introdueix les metodologies actives a l'escola de la mà de la música i des de les perspectives a/r/togràfiques i les metodologies crítiques, s'analitza per tal d'extreure'n coneixement.

El cinquè capítol de la recerca (RESULTATS), sistematitza el coneixement generat des de la recerca empírica i teòrica i es dona resposta a les preguntes de recerca inicials.

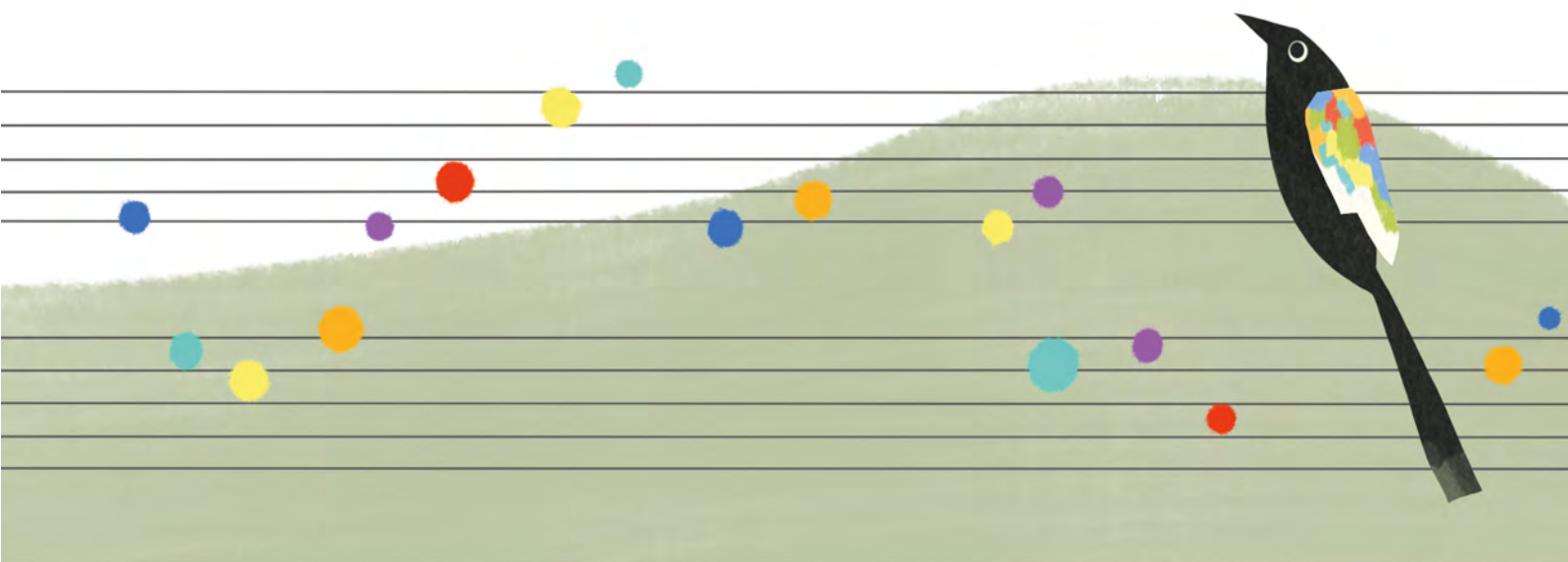
Al darrer capítol de la tesi (CONCLUSIONS) es fa una síntesi de les aportacions més rellevants de la tesi a partir dels objectius i preguntes formulades a l'inici de la recerca. També, s'obtenen limitacions i s'apunten les futures línies d'investigació per seguir investigant.

CAPÍTOL 1

METODOLOGIA DE RECERCA

37

1.1. Metodologies emergents d'investigació en didàctiques



L'objectiu d'aquest capítol és sistematitzar les eines epistemològiques que fonamenten la connexió entre el marc teòric i la intervenció pràctica d'aquesta recerca. La intenció és garantir la relació simbiòtica entre la producció del coneixement científic i la utilització d'aquest.

1.1. METODOLOGIES EMERGENTS D'INVESTIGACIÓ EN DIDÀCTIQUES

La pràctica docent és sensible a les reflexions i accions de millora de tots els agents involucrats que el componen i es modela contínuament. La recerca pedagògica també hi influeix amb l'objectiu de millorar la qualitat dels processos educatius i coadjuvar els educadors en la reflexió sistemàtica sobre la pròpia pràctica educativa. Així doncs, tal com observa King i Shneider (1991, p. 198), les pràctiques d'aula no es repeteixen mai de manera exacta sinó que es modelen permanentment:

“El desafío consiste, por tanto, no en el hecho de adaptarse una vez por todas a una situación nueva, sino en el hecho de entrar en un estado permanente de adaptación para poder hacer frente a la incertidumbre, a las nuevas dimensiones tan complejas, a los cambios insidiosos y a las oportunidades que afectan a nuestro mundo como un todo y a los seres humanos en su entorno más inmediato”.

La tria metodològica d'aquesta recerca i la creació del dispositiu tenen sempre molt present l'acció docent i la necessitat permanent de transformació. És, doncs, una tesi que neix a l'aula d'educació primària i es proposa que els resultats també hi vagin a raure: totes les fases de la recerca –l'estat de la qüestió i l'anàlisi quantitativa, el disseny de noves propostes des de paradigmes qualitius de la recerca acció i l'autoetnografia i la seva àlisi clínica- tenen la voluntat de ser replicables en l'escola pública per a recerques contextualitzades.

Les metodologies escollides posen de relleu la relació entre investigació i innovació, considerant que els avenços teòrics, pràctics i metodològics de les línies d'investigació actuals es basen en els processos de millora implementats en diversos contextos professionals i, així mateix, fonamenten el disseny d'iniciatives innovadores a l'aula de manera iterativa (Timperley, Kaser i Halbert, 2014).

D'altra banda, són òptimes per a investigar en contextos educatius de base constructivista, molt interrelacionats amb la realitat quotidiana de l'alumnat, els quals entenen l'aprenentatge com un procés de creació d'experiències que propicia que l'alumne descobreixi i creï, individualment i de forma col·laborativa.

Schmelkes (2001, p. 2) ressalta tres tipus d'investigació en la innovació educativa.

- “1) La investigació que es realitza per dissenyar projectes d'innovació: parteix d'una anàlisi del context on es vol innovar i indaga sobre les seves causes i conseqüències.
- 2) La investigació que es vincula a la intervenció educativa: pretén comprovar les hipòtesis inicials dissenyant primerament un projecte d'innovació i posteriorment, posant-la en pràctica.
- 3) La investigació centrada en l'avaluació: focalitzada en els resultats del projecte d'innovació dins un període de temps determinat o centrada en els processos d'innovació i en els aprenentatges que en deriven”.

Tenint en compte el focus d'interès d'aquesta recerca, s'opta per la investigació centrada en la intervenció educativa i més concretament, pel pes que tenen les intervencions del docent en el desenvolupament cognitiu, afectiu i social dels alumnes; i en com la música en l'àmbit escolar pot esdevenir l'eix transversal de tots els ensenyaments que es donen a l'alumnat.

El procés de construcció d'aquesta investigació se serveix de diferents opcions metodològiques per indagar sobre la realitat a les aules i concretar la rellevància del llenguatge musical. S'utilitzen metodologies quantitatives i qualitatives que es complementen: s'adopta la idea de King, Keohane i Verba (1994), per la qual totes dues són igualment científiques i necessàries.

Cadascuna té la seva pròpia fonamentació epistemològica, mètodes i dispositius, modelables a la naturalesa complexa dels objectes d'estudi i als objectius d'explicar, comprendre o transformar la realitat social. En aquest sentit, “el foco de atención se dirige por tanto a la multidimensionalidad propia de la realidad social, asumiendo el carácter dinámico e histórico [...] tanto en los individuos y fenómenos objeto de estudio como en el propio investigador” (Calderón, 2002, p. 475).

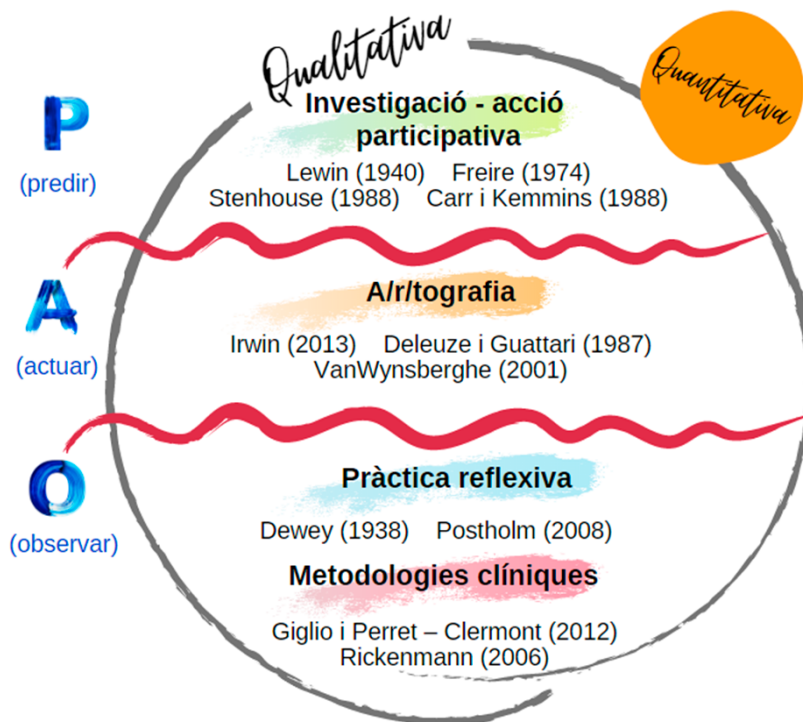


Figura 2. Metodologies de la recerca

D'una banda, la metodologia quantitativa permet recollir informació concreta i mesurable a partir de processos sistemàtics i formular les hipòtesis de recerca i les preguntes d'investigació. “La objetividad es la única forma de alcanzar el conocimiento, por lo que utiliza la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza del mismo” (Mendoza, 2006, p. 3).

D'altra banda, el caràcter obert i flexible de la metodologia qualitativa ofereix propietats explicatives que ajuden a clarificar i comprendre els resultats. “Explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 86).

Cal remarcar també el component comunicatiu de les metodologies quantitatives i el seu vessant dialògic i interactiu entre investigador i subjectes, que deriven en noves línies d'investigació i de recollida d'informació durant el procés d'investigació. “Qualitative researchers need proximity with participants if they want to appreciate the phenomenon as integrated members in this context” (Bryman, 1988, p. 70).

Aquesta idiosincràsia exigeix integrar diferents mètodes de recollida i anàlisi d'informació durant el procés: per això el procés de recerca articula diferents metodologies qualitatives dins els paràmetres de la investigació-acció participativa i la pràctica reflexiva i serveix per dissenyar la recerca de camp i posicionar-s'hi com a investigador, docent i artista (artography) i analitzar els resultats (metodologies clíniques).

En primer lloc, s'utilitza l'enquesta com a instrument bàsic de recollida d'informació dins el col·lectiu docent. En aquest cas, permet fer una anàlisi acurat de la situació que emmarca l'objecte d'estudi i consolidar la hipòtesi inicial de recerca (que neix com a fruit de l'observació directa com a mestra d'educació musical a l'escola pública). Així, com especifiquen Rodríguez, Pozo i Gutiérrez (2006, p. 301), "contar con evidencias empíricas sobre su grado de consecución y valorarlo en consecuencia sí que puede llegar a resultar muy útil".

Així doncs, amb la finalitat de facilitar la concreció d'informació i tenint molt en ment l'objectiu de la recerca, es decideix tirar endavant amb l'eina de l'enquesta com a modalitat d'investigació, focalitzant en el treball de camp (procediment d'aplicació del qüestionari), l'anàlisi, l'elaboració del qüestionari i el mostreig.

L'enfocament qualitatiu s'emmarca dins la investigació-acció participativa: la participació de la investigadora en qualitat d'artògrafa és clarament rellevant durant el desenvolupament i posada en pràctica de la intervenció educativa, ja que dissenya, implanta, modela i avalua dinàmiques que van sorgint; proposa activitats varies amb l'alumnat que participa del projecte que és objecte de la investigació de camp, i hi interactua. Aquest posicionament "permet obtenir percepcions de la realitat estudiada, que difícilment podríem aconseguir sense implicar-nos d'una manera afectiva" (Rodríguez, Gil i García, 1996).

Consegüentment, per tal de realitzar una observació i anàlisi acurada, s'enregistren els diferents moments i es fa una selecció d'informació i recollida de materials de forma sistemàtica.

En un primer moment es fa una observació descriptiva amb la finalitat de documentar les relacions que s'estableixen entre els participants, prenent en consideració diferents factors que hi incideixen, com el temps i l'espai.

En un segon moment es fa una observació més focalitzada, i se seleccionen aquelles activitats i interaccions rellevants per a la investigació. Són els anomenats incidents crítics, produïts per la manera que tenim de mirar una situació i interpretació del seu significat.

En un tercer moment, aquests incidents crítics s'analitzen a partir de les metodologies clíniques i s'interrelacionen amb els referents teòrics.

Un altre instrument de recerca és el diari de camp, on s'enregistra per escrit tot allò que s'està observant. En aquest cas, es recullen anotacions metodològiques (girs que pren la investigació, decisions, dificultats, beneficis...); anotacions personals (vivències, relacions, comportaments...); anotacions teòriques (referents que poden ajudar a comprendre i analitzar allò esdevingut); i anotacions reflexives (amb argumentacions que permeten indagar sobre la situació plantejada i anar més enllà).

“El análisis de los datos se ha caracterizado por ser dinámico y creativo, por su desarrollo cíclico y sistemático, y por la implicación al seleccionar, categorizar, comparar, sintetizar e interpretar los datos para comprender lo que estudiamos y matizar mejor la interpretación” (Rekalde, Vizcarra i Macazaga, 2014, p. 210).

1.1.1. LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ PARTICIPATIVA

Aquesta recerca es fonamenta en la investigació-acció com a estratègia i metodologia d'investigació educativa, que ofereix un procés cíclic d'exploració, actuació i valoració de resultats.

La primera formulació d'aquesta metodologia s'atribueix al psicòleg nord americà Kurt Lewin al voltant dels anys quaranta, el qual concep aquesta tipologia d'investigació com una pràctica reflexiva social que posa en valor la connexió entre la teoria i la pràctica, establint com a punt de partida problemes reals.

De totes les derivades i actualitzacions que n'han anat sorgint els darrers anys, aquesta recerca s'acull a les formulacions pròpies de la vessant educativa, que es fonamenten també en les idees de Paulo Freire (1974), Lawrence Stenhouse (1988), Wilfred Carr i Stephen Kemmins (1988), els quals defensen la investigació, l'acció i la formació com a peces clau i intricades per a la cons-

trucció del saber pedagògic del mestre; així mateix entenen la recerca com a garants d'un desenvolupament curricular adequat per a la millora de programes d'ensenyament, la planificació de sistemes i l'aplicació de polítiques.

Més concretament, aquesta recerca se centra en la investigació-acció participativa; que proposa focalitzar en un problema concret, investigar-ne el saber de l'àmbit, dissenyar un projecte de millora, aplicar-lo i analitzar-ne els efectes produïts, amb un mètode d'investigació i aprenentatge grupal que s'aferra a la idea que els valors i les significacions només es canvien en comunitat.

“En este proceso los sujetos del estudio son a la vez investigadores que generan y analizan (interpretan) evidencias a partir de la observación, la documentación y el diálogo sobre las situaciones en las que están involucrados, poniendo especial énfasis en sus propias experiencias de participación en la investigación” (Hernández-Hernández i Márquez, 2014, p. 52).

En aquest sentit, Carr i Kemmis (1988, p. 197) diferencien les fases del procés d'investigació, que es desenvolupen en forma d'espiral començant per la planificació, passant per l'acció, derivant a l'observació i acabant amb la reflexió.

Timperley, Kaser i Halbert (2014) referint-se a la investigació acció a les escoles, en destaquen el seu caràcter iteratiu: la conceben com un espiral que propicia la transformació d'aspectes específics del procés educatiu però alhora fa emergir altres problemes, que es converteixen en nous focus de noves recerques. Les fases que proposen per a la recerca escolar són: focalitzar, generar una hipòtesi, aprendre, emprendre, comprovar, escanejar; per tal de tornar a focalitzar en un nou problema de recerca. Aquesta perspectiva de la recerca com un procés no finit, sinó continuat, que problematitza i es qüestiona els resultats, ens sembla pertinent.

Aquesta recerca, doncs, selecciona les fases següents de la recerca-acció:

- a) A la fase de focalització i definició del problema de recerca d'aquesta tesi s'acota el tema d'investigació, tenint en compte l'amplitud del camp a estudiar. S'identifiquen les necessitats, des del punt de vista de l'alumne (interessos musicals) i el mestre (didàctica de la música), alhora que s'analitzen i es formulen una sèrie d'hipòtesis. En aquest sentit, la recerca se serveix del buidatge d'unes enquestes enviades als dos col·lectius.

- b) A la fase de documentació es busca informació bibliogràfica en els àmbits de didàctica de la música, innovació docent i metodologies actives i es tenen en compte tant els plantejaments teòrics com els estudis de casos i bones pràctiques i es contrasta amb el coneixement adquirit (recopilar), per anar concretant allò que es considera rellevant com a objecte de tesi (ordenar). En aquest sentit, les preguntes de recerca segueixen un procés de revisió constant i de reformulació, abans no s'arriba a definir-les com a tal.
- c) Basant-se en els resultats de l'anàlisi de necessitats es pensa en diverses alternatives d'actuació i les seves possibles conseqüències. A partir d'aquí, es dissenya la proposta i s'implementa. Les accions dutes a terme són varies: es prepara la infraestructura, es crea nou material i recursos educatius valorant els existents i es porta a terme una avaluació formativa del procés, per tal de revisar i guiar el conjunt de la proposta.
- d) A la fase d'anàlisi s'enregistra en format vídeo diferents moments del procés d'execució i es realitza una transcripció dels incidents crítics més significatius per tal de tenir un control del procés que se segueix, mirant la relació entre accions i objectius que cal assolir.
- e) Als resultats es recullen evidències de les situacions a través dels indicadors que especifiquen l'efectivitat de la pràctica i es generen noves focalitzacions útils per a la docència i per a noves recerques encaminades al desenvolupament de l'expressió musical i contribuir, en la mesura de les possibilitats, a la transformació de l'acció didàctica en un marc global de l'educació.

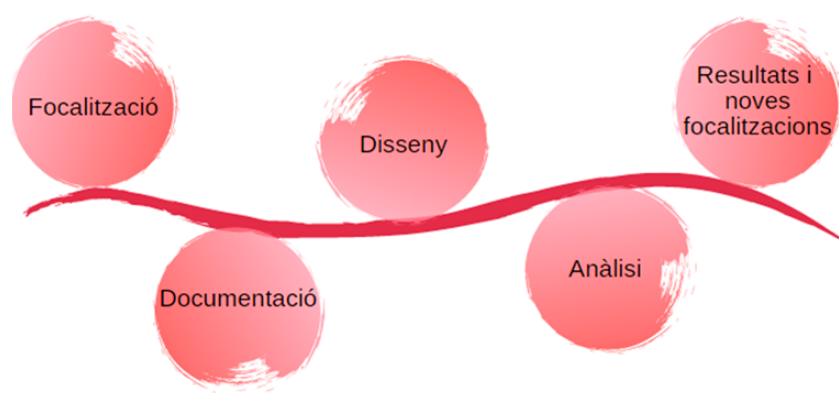


Figura 3. Fases que contempla el procés d'investigació

Es posa en valor la idea de Bartolomé (1997), el qual afirma que “cal que articulem tan bé com puguem l’activitat reflexiva, l’acció transformadora, la innovació, la investigació, la construcció de la realitat i la recollida d’observacions amb vista a una reflexió posterior” (p. 11).

Per això, la recerca pretén establir canvis i millores progressives dins el context analitzat i ajudar als educadors en la reflexió sistemàtica sobre la seva pràctica. En aquesta línia, Restrepo (2005, p. 7) ressaltava que “es importante que el maestro se comporte como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, y que sepa cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica”.

1.1.2. L’A/R/TOGRAPHY

D’entre totes les metodologies de recerca basades en les arts (arts-based research), les quals conceben, adapten, integren els processos artístics com a processos investigadors (Barone i Eisner, 2012), la recerca s’ha centrat en l’a/r/tography. Aquesta metodologia de recerca, desenvolupada en la intersecció de les arts i l’educació per Rita Irwin (artista, investigadora i professora d’arts i educació de la University of British Columbia, Vancouver), concep el docent com a artista i investigador. Considera que la docència i la creació artística són, de fet, processos d’indagació que es complementen. La hibridació dels tres processos en un de sol -més polièdric i complex- s’assoleixen en la figura de l’a/r/tographer:

a / r / t
artist researcher teacher

L’a/r/tographer dissenya, implementa i analitza estratègies, dispositius i disposicions, dinàmiques que transformin l’educació artística. Com a artista, se serveix dels propis recursos artístics per a potenciar l’expressió d’emocions i idees a través de diferents llenguatges (visual, sonor, verbal...), de manera aïllada però sobretot intermedial.

Com a mestre, busca les estratègies de transposició didàctica (Chevallard, 1997) dels seus coneixements artístics, el modelatge d’aquests sabers segons els seus sabers pedagògics i didàctics. Com a investigador, s’orienta en la cerca de coneixement en l’educació artística.

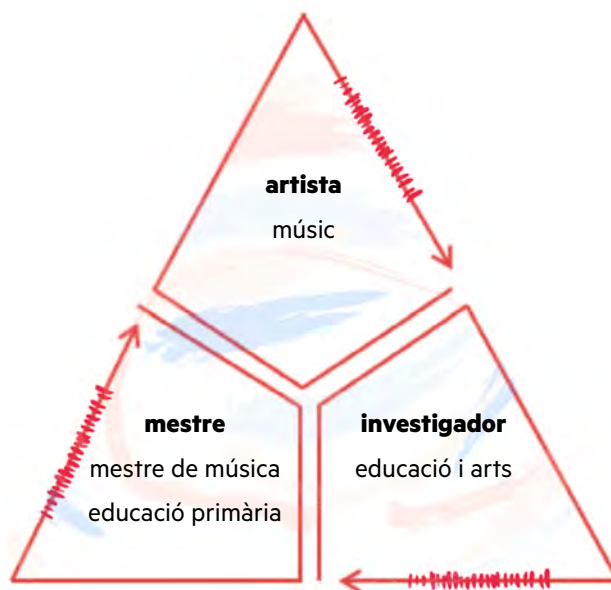


Figura 4. Enfocament d'artista, investigador i mestre que contempla la tesi

Es basa en una concepció rizomàtica de construcció del coneixement, que posa en valor les relacions híbrides entre pràctiques d'artistes i educadors. “A rhizome has no beginning or end; it is always in the middle, between things, interbeing, intermezzo” (Deleuze i Guattari, 1987, p. 25). Alhora, esdevé una forma de garantir les comunicacions transversals entre diferents camps d'actuació i d'augmentar les possibilitats d'uns i altres de crear noves condicions d'aprenentatge.

“Between things does not designate a localizable relation going from one thing to the other and back again, but a perpendicular direction, a transversal movement that sweeps one and the other away, a stream without beginning or end that undermines its banks and picks up speed in the middle” (Deleuze i Guattari, 1987, p. 25).

Aquestes relacions simbiòtiques que ofereix l'a/r/tography fan que la col·laboració entre investigador i participant sigui indispensable al llarg del procés de construcció dels diferents apartats d'aquesta recerca.

“A/r/tography is inherently about self as artist/researcher/teacher yet it is also social when groups or communities of a/r/tographers come together to engage in shared inquiries, act as critical friends, articulate an evolution of research questions, and present their collective evocative/provocative works to others” (Irwin, 2013, p. 200).

Rita Irwin recorda que aquest enfocament transforma la investigació en un esdeveniment en moviment constant: moviment cap a les possibilitats, cap allò que encara s'ha de conèixer, cap al

potencial del potencial. “Reconceptualization focused on the future of curriculum as movement and intensity, opportunities to build on the vast array of work already done as well as to find oneself within its vast potential” (Carter i Triggs, 2017, p. 37); i aquest fet, el fa idoni per a una investigació dins una societat en canvi constant i per a la concepció iterativa de la recerca que adoptem, instal·lada en un qüestionament permanent dels contextos educatius i reàcia als resultats definitius i absoluts.

Tal i com remarca VanWynsberghe (2001), les interpretacions en a/r/tography es contemplan des d'una postura reflexiva a l'anàlisi, fent “històries inacabades” que continuen i formen part de la investigació.

“I describe my use of the “unfinished story” as a narrative based method that enhances the understanding of the process of mobilizing social movement participants via collective action frames. The unfinished story method involves the researcher narrating an open-ended” (VanWynsberghe, 2001, p. 733).

D'altra banda, aquesta recerca es focalitza en que la producció esdevingui intermedial, que traspassi els camps del saber estancs i propiciï la hibridació de llenguatges artístics en els processos de creació dels discents.

“Like motivic development in music, sometimes it may seem as if textual ideas in this composition are fragmentary, and they may reappear in different guises at different points in this composition to increase tension and assist in (re)transitions” (Gouzouasis, 2007, p. 35).

1.1.3. LA PRÀCTICA REFLEXIVA

La pràctica reflexiva és una metodologia de formació, que pren força dins l'àmbit educatiu a principis del segle XX amb John Dewey, el qual qüestiona la naturalesa del desenvolupament educatiu i emfasitza la importància que el professorat reflexioni sobre la pròpia pràctica i integri les seves observacions en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Latorre, 2003, p. 11).

El punt de partida d'aquesta pràctica és analitzar la pròpia acció docent, per tal de poder reflexionar-hi de forma sistemàtica i construir en comunitat propostes de millora: “en la medida que solo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender e integrar lo que ha sucedido” (Perrenoud, 2007, p. 31).

Es busca una transició des de la reflexió ocasional/natural cap a una reflexió metodològica i integrada, que contempli intencions de manera instrumentada.

Postholm (2008) conceptualitza la pràctica reflexiva com un procés que implica la capacitat de pensar d'una manera estructurada sobre una experiència, buscant noves formes de fer i treure conclusions útils per a futures actuacions.

El que es pretén és transformar la pràctica diària a l'aula en un procés de recerca, un procés d'investigació-acció on el docent revisa de forma crítica les situacions musicals que es generen. La pràctica reflexiva es concep com una dinàmica iterativa, que el docent ha d'integrar en el seu quefer professional:

Stenhouse (1998, p. 197) afirma que “el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo; el compromiso y la habilidad para estudiar la propia acción docente; y el interés por cuestionar y comprobar la teoría con la práctica, son condiciones básicas para la investigación y el desarrollo del currículum”.

Així doncs, per mitjà d'aquest cicle reflexiu es vol incorporar aquesta pràctica de forma habitual en l'exercici professional. “Es tracta de crear dinàmiques interactives per a la resolució compartida de tasques o de situacions didàctiques, per provocar un joc d'equilibri i desequilibri com a grup i individualment” (Falgàs, 2018, p. 122).

Els instruments que proposa aquesta metodologia per a la reflexió són: rúbriques d'avaluació (compartides amb tots els implicats); focalitzades en mostrar als alumnes de forma clara les expectatives i com hi poden arribar. Un altre instrument són les reunions periòdiques dels equips docents destinades a la reflexió metodològica guiada, on cadascú té l'oportunitat de socialitzar la seva experiència i nodrir-se de nous conceptes.

Això no obstant, tal com indica Esteve i Alsina (2010), la pràctica reflexiva és una matriu, un marc conceptual que pot incorporar altres procediments, instruments i estratègies.

“Com a punts forts d'aquest model d'intervenció es destaca la col·laboració entre iguals, l'acompanyament constructiu del procés de reflexió individual i en grup, la pràctica en processos d'autoregulació que propicia el

treball autònom, la incidència en la comprensió del propi estil d'aprenentatge i de les habilitats i les estratègies personals i, sobretot, la focalització de l'atenció en el procés –i no els resultats–“ (Falgàs, 2018, p. 127).

Aquesta recerca desenvolupa un procés reflexiu que comprèn acció (la pròpia acció docent quotidiana com a mestre), reflexió (que inclou diagnòstic i disseny d'una proposta d'intervenció), acció (l'aplicació del projecte) i reflexió (l'anàlisi de la pròpia intervenció docent mitjançant les metodologies clíniques), amb l'objectiu de, en un futur, continuar buscant noves estratègies d'actuació i qüestionar-se-les altre cop.

Pel que fa als instruments i estratègies de reflexió, s'incorporen les metodologies clíniques d'enregistrament i anàlisi de l'acció didàctica per revisar a posteriori les pròpies intervencions, els gestos del professor.



Figura 5. Procés reflexiu que caracteritza aquesta recerca

1.1.4. LES METODOLOGIES CLÍNiques: PAO (predir, actuar i observar)

Les metodologies clíniques d'investigació didàctica sorgeixen als anys vuitanta amb la voluntat d'oferir una observació i anàlisi que ajudi a comprendre i descriure diferents aspectes genèrics de l'estructura i funcionament dels sistemes didàctics, “donde cada elemento está determinado en función del que derivan los otros elementos” (Chevallard, 1997, p. 14).

Aquesta conceptualització implica la necessitat de desenvolupar dispositius d'anàlisi que comprenguin no solament les interrelacions entre els elements, sinó la dinàmica de la seva evolució cap a la construcció de coneixements. En aquest sentit, Rickenmann (2006, p. 2), fonamentant-se en Resnik (1987) i Lave & Wenger (1991) subratlla que:

“No se trata únicamente de movilizar un dispositivo de observación de tipo etnometodológico que permita reconstruir el sentido de los procesos sociales y cognitivos de la acción situada. En este caso, la observación y el análisis de la acción docente es un medio de comprender y describir ciertos aspectos genéricos de la estructura y funcionamiento de los sistemas didácticos”.

Tanmateix, les metodologies clíniques busquen generar coneixement a partir de la pràctica, observant allò que s'esdevé a les aules amb voluntat d'anàlisi (i aquest és un denominador comú amb la recerca-acció). “S'assenyala la necessitat d'un qüestionament apriorístic i epistemològic dels sabers, les pràctiques i els usos en joc” (Masgrau, 2011, p. 154). Per això sovint se serveixen de les gravacions audiovisuals, que permeten analitzar amb deteniment fets i interaccions que en un primer moment poden passar desapercibuts al docent.

Aquesta metodologia genera mètodes més concrets i específics per desenvolupar investigacions empíriques dins les didàctiques específiques. Concretament, aquesta recerca es focalitza en l'enfocament PAO -predir, actuar i observar- impulsat per Marcelo Giglio i Anne-Nelly Perret-Clermont (2012), el qual s'inspira en l'esperit de qualsevol procés científic (oferint els mitjans per confrontar el pensament i l'acció amb fets observables). Serveix tant per desenvolupar una activitat didàctica (un projecte o una seqüència didàctica), com per convertir-la en una oportunitat per adquirir nous coneixements pedagògics sobre situacions d'aula, activitats i pràctiques.

El model PAO combina la recerca metodològica, la innovació docent i els processos professionals amb l'anticipació del que passarà en contextos naturals i complexos. En aquest cas, “the innovative aspect is supported by the process of confrontation between predictions and observations” (Kohler, Boissonnade i Giglio, 2015, p. 121).

Tal i com les sigles del mètode indiquen, s'estipulen tres moments diferents de la recerca: el factor diferencial és que s'afegeix una fase inicial de disseny de l'acció. Citant Greco, Mehmeti i Perret-Clermont (2015), la principal tasca és elaborar un disseny pedagògic que ofereixi un espai de reflexió.

- 1) **Predir:** els docents-investigadors imaginin i escriuen les reaccions que esperen dels implicats, la tipologia d'actuacions que es volen observar, la distribució de rols, les tasques a desenvolupar, les eines que s'utilitzaran, les dificultats que s'esperen i per descomptat, allò que l'alumnat aprendrà. “Teachers have to imagine the implementation of the pedagogical design in a real school environment and make predictions about how the design would run in practice” (Kohler, Boissonnade, Giglio, 2015, p. 121).

- 2) Actuar: els docents-investigadors implementen la proposta i l'adapten fent les modificacions pertinents, per tal d'ajustar-se a les necessitats i interessos del moment.

Per poder analitzar la pròpia pràctica s'opta per enregistrar diferents moments de l'acció didàctica amb una càmera de vídeo. És una manera òptima de documentar i fer visible el que està passant i comprendre-ho. "Es tracta, doncs, de facilitar una observació instrumentada per un model teòric d'una unitat d'anàlisi (l'activitat didàctica conjunta professor-alumne, en relació a uns sabers)" (Masgrau, 2012, p. 154).

- 3) Observar: es confronten les prediccions del primer moment amb el que s'ha observat en el vídeo. Consisteix a veure què cal canviar o reajustar des d'un punt de vista crític respecte de la pròpia intervenció. D'aquesta manera, es reafirma el model del professional reflexiu que proposen Shön (1992) i Esteve (2006) pel qual el professorat es caracteritza per reflexionar sobre el que fa, des d'un posicionament crític i investigador.

En aquesta recerca, fem dues contribucions rellevants a les metodologies clíniques, necessàries per als nostres objectius de recerca. Per una banda, proposem una anàlisi de l'acció didàctica que combina la perspectiva macro i micro. L'anàlisi macro se centra en la planificació i la visió de conjunt de la intervenció docent; l'anàlisi micro posa l'atenció en allò que s'esdevé en l'aula pròpiament, l'anàlisi de l'acció didàctica, de les interaccions entre tots els agents participants en les sessions i amb els materials, aquesta anàlisi es fa mitjançant l'enregistrament de les sessions i la revisió posterior. La combinació de les dues perspectives i com una i altra són interdependents i es condicionen, permet una visió més precisa i crítica dels processos d'aprenentatge.

Per altra banda, conscients que és impossible abordar tot allò que s'esdevé en l'aula, fins i tot a posteriori ens servim del concepte d'incident crític per a escollir i analitzar els moments més rellevants de l'acció didàctica: Monereo (2010, p. 159) defineix un incident crític com un succés que ocorre en un moment determinat i posa en crisi o provoca una emoció al docent, per tant, no només ha de buscar una estratègia per a fer front a la situació, sinó que també ha de revisar certs aspectes professionals i reformular-los, si s'escau. En aquesta mateixa línia, aquesta recerca els concep com esdeveniments rellevants d'aula, que mobilitzen una devolució per part del discent o una reflexió pedagògica per part del docent, una dificultat que genera una nova perspectiva

sobre les pròpies estratègies o les creences didàctiques. La tria dels incidents crítics més rellevants en funció dels objectius de recerca permetrà construir coneixement didàctic també des del vessant empíric.

Els resultats d'aquest procés deriven en nous materials i nous enfocaments. Per aquest motiu, el cicle es pot repetir diverses vegades, desencadenant noves iniciatives amb nous objectius, activitats, recursos... que permeten anar aprofundint i coneixent la naturalesa del joc didàctic “analizar nuestras intervenciones y reflexionar tiene razón de ser si nos hace más incisivos en la toma de futuras decisiones y repercute en futuras actividades” (Masgrau, Calbó i Masdevall, 2012, p. 153). Trobem, novament, la idea implícita de la recerca com una dinàmica inherent a la docència, que hibrida aquests dos rols i els concep de manera dinàmica.

Els plantejaments recents d'investigació acció participativa i les seves múltiples derivades i concrecions, ens recorden també que el docent és per definició un investigador, que cal avançar per apropar la docència i la recerca:

“Así, la reflexión docente parece ser el factor clave en la transformación de las prácticas: un docente que no problematiza su práctica y no reflexiona sobre ella no sentirá la necesidad de actuar de manera diferente en el aula” (González-Weil et al, 2014).

El procés d'investigació que es proposa per aconseguir-ho és el model emprat per l'educador Robinson (2015) en el seu llibre “Escuelas creativas”, on manifesta que “para cambiar cualquier situación se necesitan tres formas de discernimiento: una crítica del estado actual, una visión de cómo debería ser y una teoría transformadora para pasar de uno a otro” (p. 23).

Aquests estadis estableixen relacions i interaccions entre ells, però també entre els diferents factors que la condicionen: els subjectes (qui?), el temps (quan?), els continguts i els sabers (què?) i l'espai (on?).

- Topogènesi: definició dels rols dels docents i com es van modificant les seves interaccions amb els alumnes.
- Cronogènesi: modificació constant dels continguts arran dels múltiples condicionants temporals.
- Mesogènesi: transposició i elaboració continuada dels continguts i sabers en joc.

El context –espai, discents- són també factors condicionants d'aquests processos.

El model de Robinson (2015) connecta la recerca amb la innovació docent i la recerca i la docència:

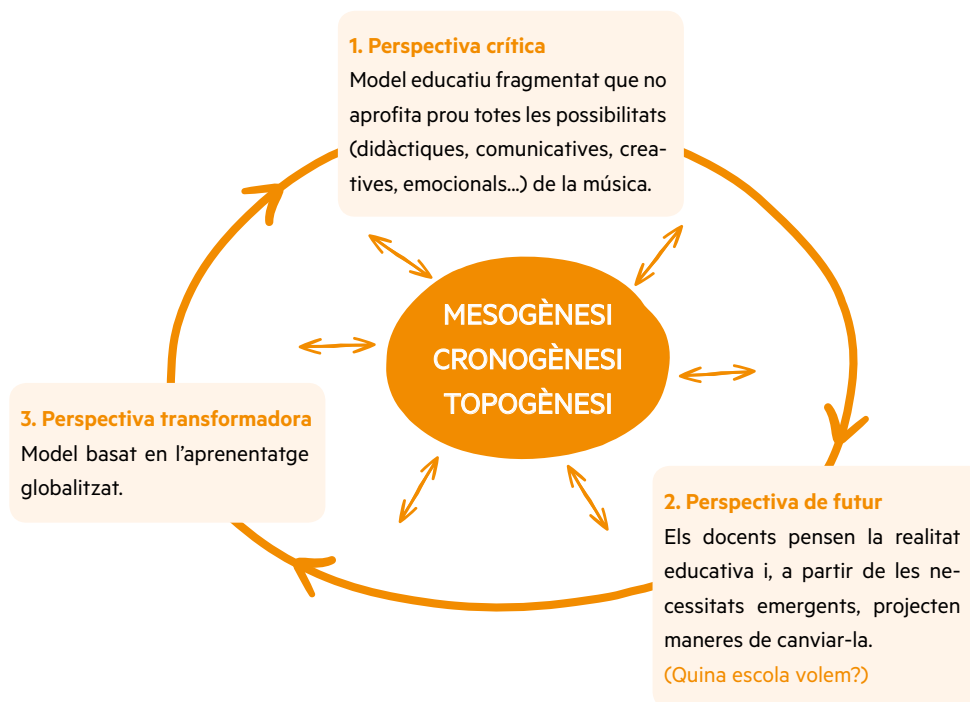


Figura 6. Procés d'investigació que adopta la tesi segons les tres formes de discerniment que contempla el model impulsat per Robinson (2015)

1.1.5. ALGUNES REFLEXIONS ENTORN D'AQUESTES TEORIES I METODOLOGIES

La recerca actual en didàctiques ha comportat la recontextualització de continguts i mètodes dins les institucions educatives i avançar cap a la construcció d'un currículum obert i integrador. Tal i com afirma Juanola (2010):

“En estos últimos tiempos la investigación en el campo de las didácticas ha proliferado mucho y esta no ha quedado ausente de las problemáticas sociales, hecho que ha provocado que las didácticas hayan ampliado sus escenarios, sus funciones, y que abran sus fronteras hacia una transversalidad o una didáctica sin fronteras”.

Indagar en un tema complex, en constant canvi obliga a emprar diversitat de procediments, metodologies, tècniques i instruments per arribar a comprendre la realitat que defineix l'objecte d'estudi.

Els paradigmes escollits són adequats per estudiar dilemes que aborda la didàctica de la música, tant des de la investigació com de la docència. Tenen l'objectiu de contribuir a la transformació i millora continuada de les aules. En aquest cas, es percep al subjecte com un “bricoleur d'hypothèses”, el qual construeix hipòtesis idiosincràtiques sobre l'educació, les corrobora, refuta o canvia si les evidències ho requereixen (Radford, 2009).

Per aquest motiu, es dona molta importància (1) a les aportacions del docent abans, durant i després de la seva intervenció i (2) a l'acció didàctica que esdevé a les aules, els anomenats gestos del professor, que Masgrau (2011, p. 172) defineix com totes aquelles accions i decisions del mestre durant l'execució del joc didàctic, en la posada en escena de la seqüència didàctica, les quals seran determinants per als processos de transposició i d'aprenentatge”.

En aquest sentit, és bàsica una relació de simbiosi entre els mètodes anteriorment exposats, per tal d'arribar a satisfer les exigències pròpies de l'àmbit on es realitza la investigació. Tal i com diu Cook i Reichardt (1997, p. 52), “es tiempo de dejar de alzar muros entre los métodos y de empezar a tender puentes”.

A partir de les idees i supòsits que es van recollint (des d'una perspectiva quantitativa i qualitativa), s'obre camí cap a la pròpia reflexió, la qual deriva a la construcció del nucli de la recerca, els resultats, i les conclusions que al seu torn han d'incentivar noves recerques.

**INVESTIGACIÓ -
ACCIÓ
PARTICIPATIVA**

Que m'emporto?

- Connexió entre la teoria i la pràctica, establint com a punt de partida problemes reals.
- Investigació – acció – formació = construcció saber.
- Reflexió sobre els processos i conseqüències dels canvis. La recerca com un procés continuat.

Com me'n serveixo?

Anàlisi de documents, registres en vídeo, transcripcions d'aula, enquestes i formulari de valoració inicial i final, observació directa.

A/R/TOGRAFIA

Que m'emporto?

- Concepció del docent com a artista i investigador. La teoria nodreix la pràctica i viceversa.
- Importància de la col·laboració entre investigador i participant. Les seves interpretacions es complementen.
- Hibridació entre llenguatges artístics.

Com me'n serveixo?

Artista (músic)

Mestre (mestre de música ed. primària)

Investigador (educació i arts)

**PRÀCTICA
REFLEXIVA**

Que m'emporto?

- Anàlisi de la pròpia acció docent per construir en comunitat propostes de millora.
- Transformació de la pràctica diària d'aula en un procés de recerca (acció – reflexió – nova acció).

Com me'n serveixo?

Intervenció pràctica a l'escola pública Frigolet d'educació infantil i primària.

**METODOLOGIES
CLÍNiques**

Que m'emporto?

- Mirada cap a la reflexió (predir – actuar – observar).
- Observació directa de les aules i dels gestos del docent.
- Definició dels processos didàctics:
 - Mesogenètics (com es transmet la proposta)
 - Topogenètics (participació dels alumnes)
 - Cronogenètics (gestió del temps)

Com me'n serveixo?

La programació com a eina per predir la posada en escena, enregistrament i transcripcions d'incidents crítics, anàlisi dels processos didàctics.

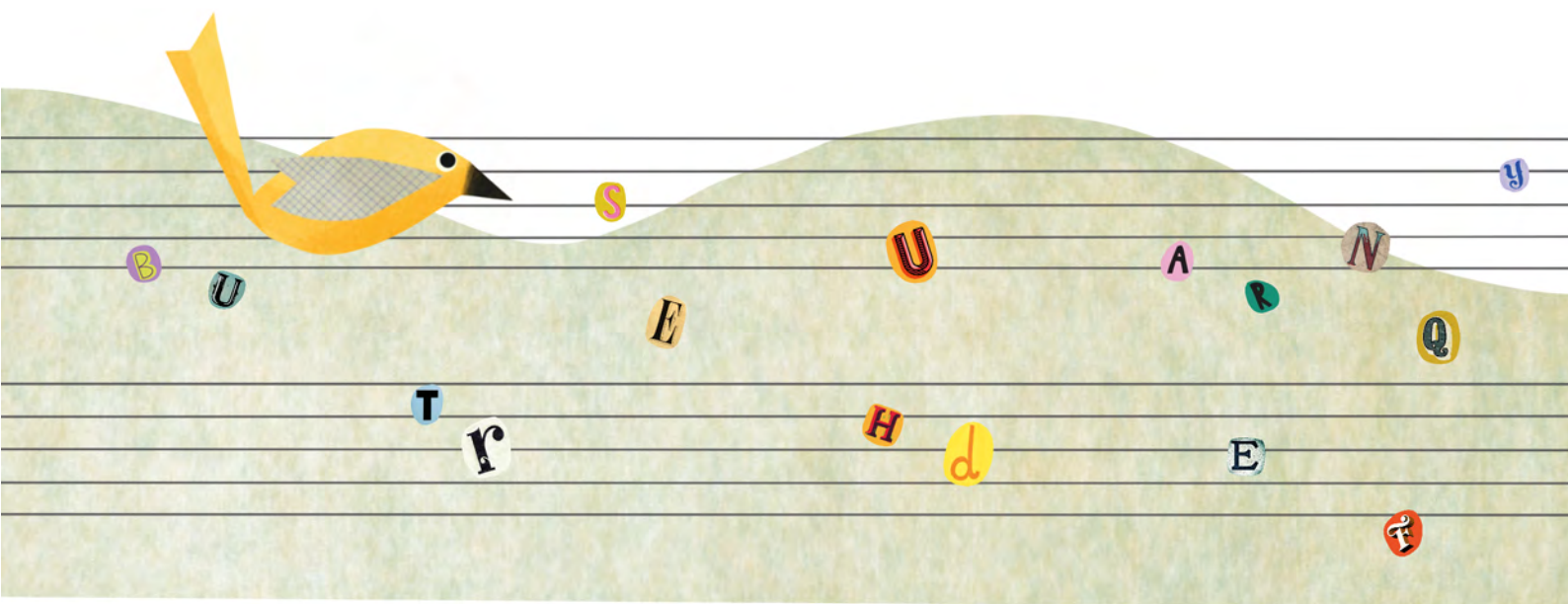
Figura 7. Relació i implicació de les metodologies de recerca amb la tesi

CAPÍTOL 2

ESTAT DE LA QÜESTIÓ I PERSPECTIVA

57

- 2.1. Plantejament del problema d'investigació
- 2.2. Necessitats emergents



En aquest capítol es detecten les necessitats emergents de la didàctica de la música dins el context analitzat; i a partir d'aquí, es plantegen vies de millora, sobretot centrades en la cançó i veu (que s'aniran desenvolupant en posteriors apartats).

2.1. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ

El problema i/o necessitat d'investigació que es formula al llarg d'aquest capítol neix a partir de l'observació directa com a mestra especialista de música, a l'etapa d'educació infantil i primària. A partir del dia a dia a l'escola es detecta que la música solament es treballa amb rigor a les hores lectives d'aquesta matèria, encara que freqüentment és present en actes festius (Nadal, carnaval, festa de final de curs...) i en algunes rutines segons les edats (l'acollida, el bon dia, l'estona de recollir...). El llenguatge musical s'integra, s'hibrida amb els altres llenguatges i àrees de coneixement en moments molt específics i amb pràctiques molt consolidades que sovint deixen poc marge a la varietat, a la iniciativa de l'infant i al foment de la creativitat: se centren en la recepció i la interpretació.

“Per a poder valorar les experiències sonores cal que l'adult les reconegui com a tals [...] i és per això que volem cercar els comportaments musicals dels nens però també motivar a l'adult a fer música, a expressar-se amb el so i a valorar emocionalment el món sonor com a model que l'infant pot imitar” (Capdevila, 2008, p. 57 i 58).

Amb la voluntat de ratificar aquesta observació s'elaboren enquestes dirigides al col·lectiu docent d'educació infantil i primària a nivell de Catalunya, que permeten prendre consciència de les necessitats, limitacions i fortaleses de l'educació musical com a àrea interdisciplinària.

La finalitat que hem donat a aquesta eina de recerca ha estat aplegar de manera sistemàtica, àmplia i objectiva problemes reals i actuals entorn de la didàctica de la música, que no solament afectessin un centre escolar en concret, sinó que fossin d'importància en molts centres educatius de Catalunya.

“Impulsar y potenciar la relación entre las organizaciones educativas y el entorno es, en cierto modo, un ejercicio de responsabilidad que debe concretarse a través de actuaciones y herramientas favorecedoras del desarrollo de organizaciones capaces de aprender y promover la participación activa del entorno para conseguir sus metas” (Muñoz, Rodríguez i Barrera, 2013, p. 1).

El plantejament inicial de la investigació, la concreció del problema de recerca, neix de la pròpia experiència, del contacte amb mestres i alumnes i les pròpies percepcions durant tres cursos escolars (2014-2017), en tres escoles públiques diferents. En aquest temps, es detecten els següents problemes o mancances:

- Es dedica poc temps a la música dins l'horari lectiu.
- El llenguatge musical té poc impacte en altres àmbits curriculars.
- La música, considerada una assignatura infravalorada i en perill d'extinció a l'escola.

D'entre aquests problemes, es decideix acotar la investigació en el poc impacte que té el llenguatge musical en altres àmbits curriculars, ja que es considera un bon punt d'inici per encarar els altres problemes encadenats, -que anteriorment s'han esmentat-, implicant-hi tots els agents involucrats. "A partir de una intervenció didàctica centrada en la sensibilització musical, se favorecen las relaciones sociales, la exteriorización de emociones, el desarrollo del pensamiento creativo y divergente, la aparición de nuevos interrogantes cognitivos, entre otros beneficios" (Ciurana i Alsina, 2019, p. 58).

S'elaboren dues enquestes destinades al col·lectiu docent de Catalunya: la primera va adreçada als mestres d'educació infantil i primària; la segona, als mestres especialistes de música. El qüestionari es proposa explorar les hibridacions de la música amb altres àrees curriculars, l'actitud general de l'alumnat amb aquesta disciplina, les condicions espai-temporals i de recursos amb què s'imparteixen les classes, així com la implicació en projectes (interdisciplinars o intermedials) en què la música estigui present.

"Volem fer èmfasi en que totes les àrees es relacionen i es complementen i que entenem que la música ha de formar part de la vida quotidiana, i que tant en la descoberta d'un mateix com en la descoberta de l'entorn, el so i la seva organització hi té un paper molt destacat" (Capdevila, 2008, p. 162).

Es decideix emprar preguntes quantitatives amb enunciats elaborats a partir del mètode denominat escala de Likert (1932), per permetre conèixer el grau de conformitat de l'enquestat en qualsevol afirmació que es proposa. I també amb preguntes de caire qualitatiu, amb respostes obertes i escales nominals i classificatòries per oferir la possibilitat als docents de descriure i argumentar les seves propostes i expressar les seves opinions sobre els enfocaments i iniciatives entorn a la didàctica de la música dels seus centres.

Les dues enquestes van ser validades per la doctora Montserrat Tesouro, experta en estadística educativa i professora de la Universitat de Girona, per garantir que eren fàcilment comprensibles i propiciaven respostes d'interès per a la investigació. Posteriorment, s'envien per correu a tots els centres públics a través de l'ICE (Institut de Ciències de l'Educació) de la Universitat de Girona amb

la col·laboració de la cap d'unitat, Teresa Bardera. En concret, s'envien a 2.393 escoles, de les quals responen 352. Només en el cas de 17 escoles respon tant l'especialista de música com el mestre d'educació Infantil i Primària. Comptant, doncs, amb les respostes del 14,7% de les institucions.

El buidatge de les enquestes confirma que el problema detectat per la investigadora durant la fase d'observació, és una preocupació compartida per molts professionals d'educació infantil i primària (generalistes i mestres especialistes en educació musical) d'arreu de Catalunya i permet aprofundir-hi i desgranar-lo en diversos factors.

2.1.1. BUIDATGE QUANTITATIU

A continuació es fa un buidatge descriptiu i interpretatiu de les enquestes. Se sistematitzen sobretot les respostes quantitatives i quan es considera oportú es matisen amb respostes qualitatives representatives.

BUIDATGE DE L'ENQUESTA A MESTRES D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

L'enquesta s'envia a mestres d'educació infantil i primària a nivell de Catalunya i rep un total de 225 respostes. En primer lloc es pregunta per la freqüència d'ús de recursos musicals en la quotidianitat de l'escola en les diferents àrees i contextos d'aprenentatge. El 56,6% dels docents que han participat a l'enquesta avaluen la implicació de la música amb una puntuació de 4 o 5 sobre 6, i el 16,5% dels enquestats avaluen la seva implicació en el seu màxim potencial (6), fet que indica que el 73,1% posen sovint en pràctica activitats musicals en els diferents àmbits del currículum.

Vegeu el gràfic següent, on 1 vol dir que la música és poc present en el treball diari dels alumnes i 6 implica que la música és d'ús habitual a totes les aules.

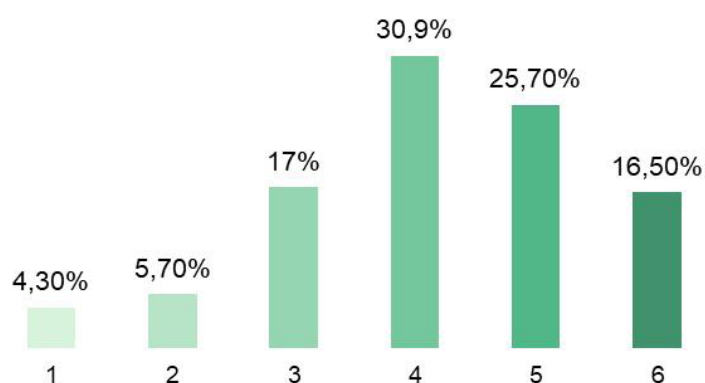


Figura 8. Implicació de la música a l'escola

No obstant això, si posem el focus en el tipus d'interaccions que es fan, la seva qualitat, el 77.2% dels docents enquestats aporten activitats de poca ambició didàctica: destaquen que s'escolta música de forma rutinària per relaxar-se, i un 68.5% manifesten que la música normalment està present per donar la benvinguda al matí i a la tarda, coincidint amb l'hora d'arribada de l'alumnat a l'escola.

Enquestat 153: Quan acaba l'hora d'esbarjo dels alumnes generalment es mostren nerviosos. Escoltar música durant dos minuts els ajuda a calmar-se i a parar atenció.

També hi ha enquestats que marquen l'opció "altres" en l'enquesta, argumentant la presència d'altres moments musicals al llarg del dia, entre els quals destaquen: escoltar música mentre es fa alguna manualitat o premiar a l'alumnat escoltant una cançó.

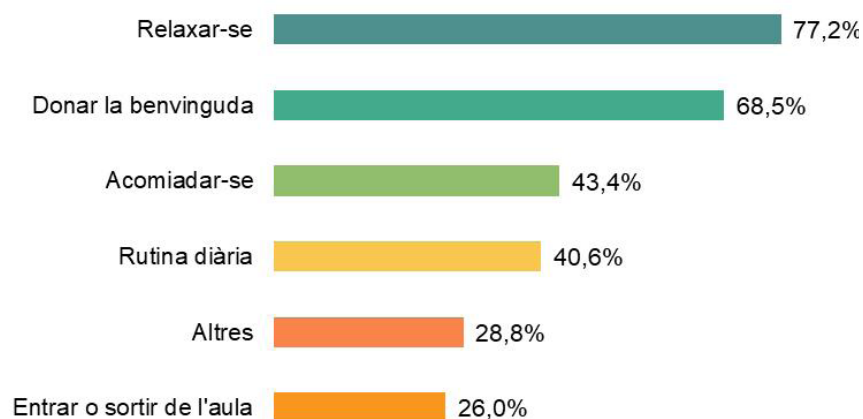


Figura 9. Moments musicals a l'escola

Així doncs, les respostes descriptives posen en relleu que la música està present en la quotidianitat però amb un treball didàctic limitat i sense objectius explícits.

La música a les altres àrees del currículum

A continuació s'investiguen els usos intermedials de la música: per això es pregunta als docents si la música intervé en alguna àrea curricular de manera més específica i de quina manera s'incideix per potenciar un treball interdisciplinari i transversal de la música i l'altra disciplina. Les respostes reflecteixen que les àrees on la música està més present són les relacionades amb la dimensió lingüística i comunicativa.

La llengua estrangera (anglès) és l'àrea que estableix un vincle més directe i també un treball constant amb la música. El 45.8% dels docents afirmen que treballen diferents continguts a partir de la música: s'utilitzen cançons per aprendre nou vocabulari, cançons amb gestos, rimes i danses com a eina d'aprenentatge de la llengua estrangera per fomentar la comprensió, la producció oral, la lectura i la motivació de l'alumnat. També es considera una eina important per a propiciar una bona dicció de la llengua estrangera i una estratègia mnemotècnica:

Enquestat 45: Algunes vegades incorporem melodies improvisades per dir les frases que hem escrit en anglès. Facilita una correcta entonació.



Figura 10. Música i llengua estrangera

En l'àrea de llengua castellana i catalana també s'aprofiten els recursos musicals per incidir en el contingut lingüístic i cultural. El 74.5% dels docents enquestats avaluen la freqüència d'ús de la música en les seves sessions entre alta (molt) i intermitent (a vegades). En les respostes qualitatives, remarquen que se'n serveixen per explicar contes -introduint cançons populars-, treballar poemes a partir de la melodia d'una cançó o cantar i inventar cançons com a estratègia creativa. Molts docents estan convençuts que la música facilita la memorització i adquisició de vocabulari, estructures gramaticals i fins i tot la millora de la pronunciació. També, consideren que amplia els coneixements sobre la cultura i el territori d'una forma lúdica i motivadora.

Enquestat 200: Jo imparteixo biblioteca escolar a l'educació infantil i per propiciar l'atenció sempre cantem una cançó i en alguns contes hem inventat cançons.

Llengua catalana i castellana

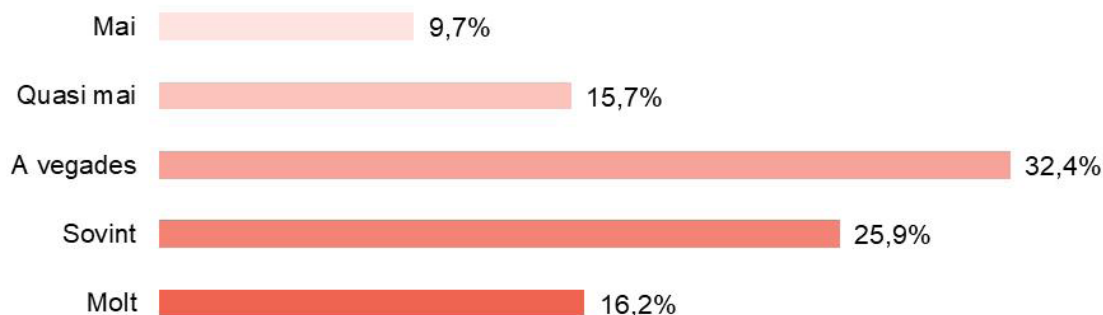


Figura 11. Música, llengua catalana i castellana

La música com a transmissor d'aprenentatges lingüístics ha estat àmpliament contrastada per nombrosos estudis científics. Toscano-Fuentes i Fonseca (2012) sistematitzen els seus beneficis en tres àmbits: el desenvolupament de nivells lingüístics, de factors afectius i sociolingüístics. A més a més, remarquen fins a vuit similituds entre els aprenentatges lingüístics i musicals que podrien convertir-se en fermes arguments per defensar que les dues disciplines s'aprenen de manera molt semblant: per exemple el fet que les dues considerin el medi auditiu vocal com a propi i natural, i que s'aprenuin de manera espontània i progressiva des de la infància (i també al llarg de tota la vida).

Pel que fa a les relacions arts visuals-música, el 34.6% dels docents afirmen que de tant en tant a les classes d'educació plàstica s'escolta música i es canta mentre l'alumnat elabora les activitats pràctiques que se li proposen. Torna a constatar l'ús de la música com a recurs per relaxar l'alumnat quan aquests es mostren actius i xerraires. No obstant això, alguns docents expliquen que en alguna ocasió, l'audició d'una obra de música enregistrada és el punt de partida per a una creació visual i plàstica, una pràctica que es podria considerar intermedial i de més valor afegit.

Plàstica

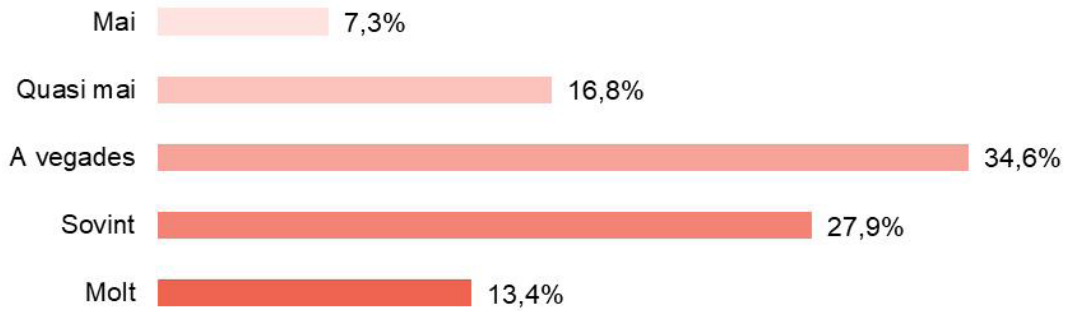


Figura 12. Música i plàstica

En l'àmbit d'educació física, el 39,4% dels docents especialistes comenten que durant el curs escolar es realitza alguna activitat musical en grup, com poden ser danses, activitats d'expressió corporal, mímica, moviment lliure i coreografies a partir d'una música gravada; un docent posa com a exemple l'aeròbic i també fa palès que sovint topa amb prejudicis de gènere respecte de la dansa. No obstant això, alguns docents comparteixen la idea que s'estan convertint en activitats poc valorades, ja que en l'educació física es potencien els esports com el futbol, el bàsquet, el beisbol i l'handbol, de manera que no contempla la música com a estratègia d'aprenentatge i motivació.

Enquestat 128: L'educació física ha canviat al llarg dels anys que porto treballant. Abans fèiem balls i coreografies. Es dedicaven diverses sessions a treballar els passos. Ara demanen córrer darrere d'una pilota. La música es pot treballar conjuntament amb l'aeròbic, tot i que agrada a un col·lectiu molt petit. Majoritàriament a una part del sector femení. Per aquest motiu, els mestres d'educació física hem optat per practicar esports de pilota.

Educació física

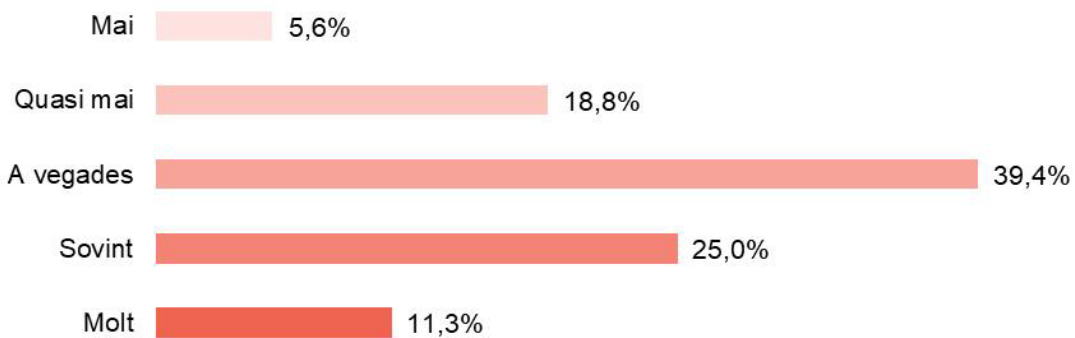


Figura 13. Música i educació física

Constatem, doncs, que l'esforç que es va fer durant els anys setanta per implantar la dansa tradicional a l'escola i articular-la en el currículum ha patit un clar retrocés, tot i ser un component clau del patrimoni artístic de cada cultura, una estratègia per fomentar l'apoderament artístic, la creativitat i la lliure expressió de l'alumnat i el treball cooperatiu: ballar ajuda a superar la separació que tradicionalment ha existit entre els dos rols primordials: actor-espectador, alhora que facilita un desenvolupament més lliure.

La dansa ens ha servit per estimular l'esperit de cooperació entre ells i el grup en general, atès que la dansa és fruit del treball de grup i no de l'individu aïllat (Serra, citat per Figueres, 2016).

Aquesta línia de treball intermedial entre educació física i música sembla que se substitueix no més esporàdicament per iniciatives didàctiques que donen a conèixer danses modernes o exercicis rítmics com la zumba, l'aeròbic o la capoeira.

En les ciències naturals i socials es detecta que el treball interdisciplinari amb la música és menys comú. En ciències naturals un 4.7% del professorat fa molt sovint un treball interdisciplinari; i en ciències socials, un 6.1%. Alguns docents manifesten que recorren a la música només quan es treballa la cultura i les tradicions d'un determinat territori, encara que ningú dubta que la música sigui part inherent de la història i quotidianitat de totes les cultures i societats.

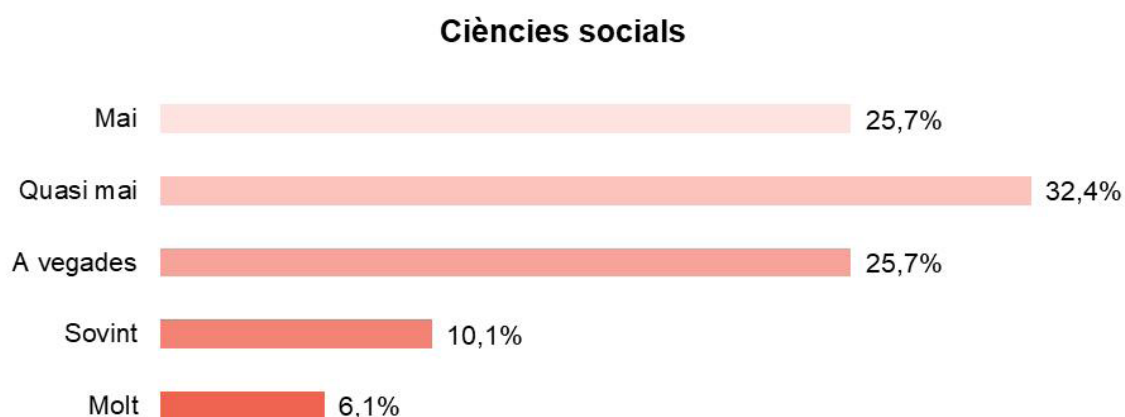


Figura 14. Música i ciències socials

Ciències naturals

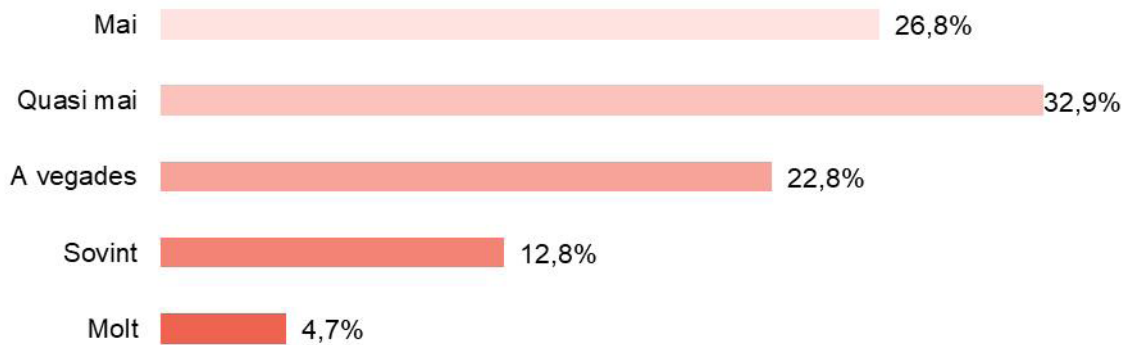


Figura 15. Música i ciències naturals

Finalment, s'han analitzat les interrelacions amb les matemàtiques i es constata que hi ha poca presència de la música en aquesta àrea. Només el 3,8% dels participants en l'enquesta contesten que treballen conjuntament música i matemàtiques, mentre que el 38,5% afirmen que gairebé mai s'aprofita el llenguatge musical per a dissenyar propostes didàctiques matemàtiques. Aquest factor crida l'atenció i exigeix una reflexió, ja que avui en dia comptem amb diferents estudis que demostren que música i matemàtiques estan molt relacionades cognitivament, activen una mateixa part del cervell, tal com manifesta el neurofisiòleg Rauschecker: "hi ha una relació entre la música i les matemàtiques, i ambdues tenen a veure amb la mateixa part cerebral, al còrtex parietal. Joga un paper en la música, però també en les matemàtiques" (Rauschecker, 2013).

Comptem, a més amb nombroses experiències didàctiques i estudis que exploren com ambdues matèries es complementen de diverses maneres, per exemple en la composició o a l'hora de saber identificar la repetició de patrons (Perger, Major i Trinick, 2018).

Matemàtiques

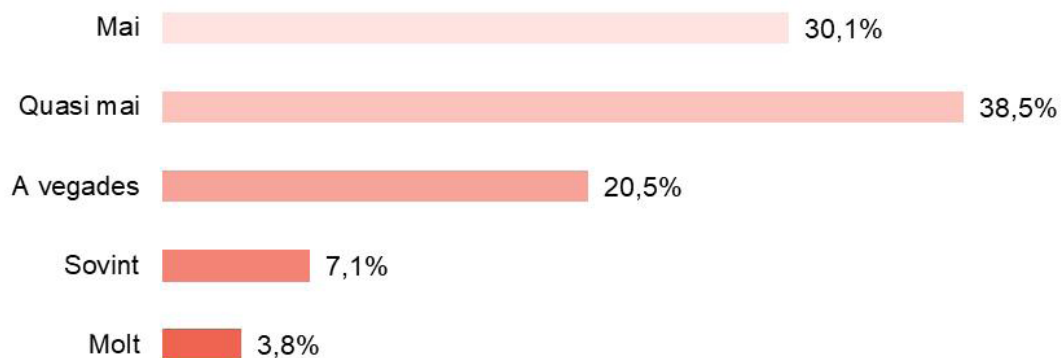


Figura 16. Música i matemàtiques

Per concloure, els resultats deixen entreveure que predomina l'ensenyament i l'aprenentatge aïllat de les disciplines, allunyat de la transversalitat. No s'aprofiten recursos musicals, visuals, plàstics o motrius per treballar aquestes matèries. La improvisació i la llibertat expressiva de l'alumnat es potencien de manera molt limitada.

En el següent gràfic es pot observar la vinculació de les diferents àrees curriculars amb la música de manera més general:

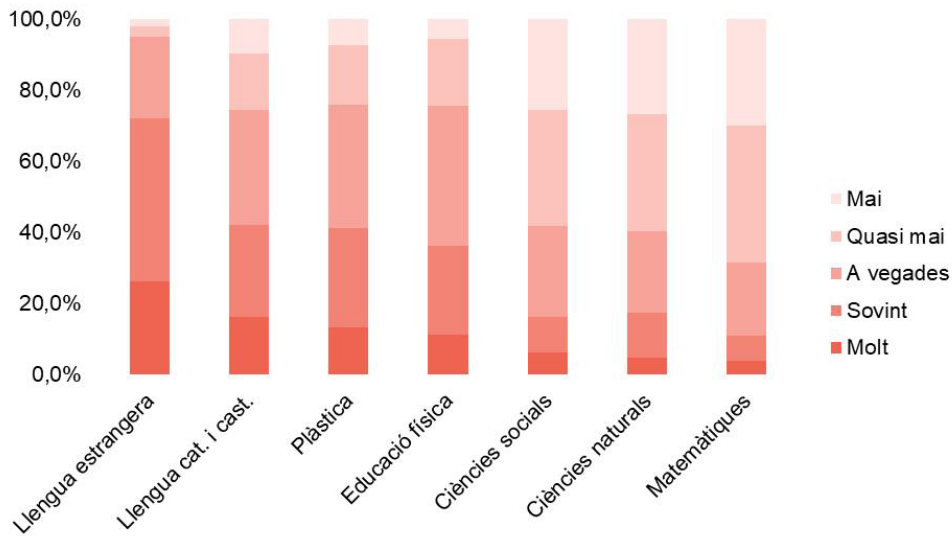


Figura 17. Grau de vinculació entre les diferents àrees curriculars amb la música

Tipologia d'activitats musicals que es posen en pràctica

Quan es pregunta als docents generalistes per les activitats musicals que posen en pràctica amb els seus alumnes, un 43,1% responen que es canten cançons de forma habitual. En primer lloc, amb l'objectiu de gaudir cantant i en segon lloc, per aprendre la lletra d'una cançó i així adquirir nou vocabulari.

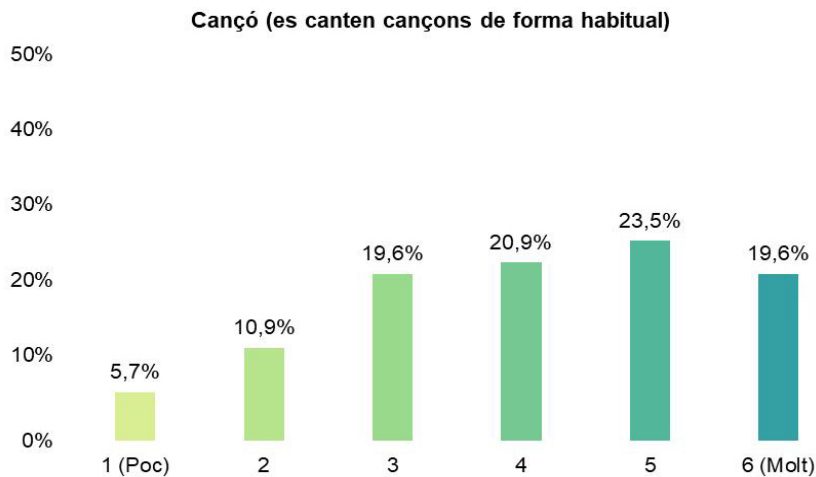


Figura 18. Presència de la cançó cantada en el dia a dia dins l'aula

Més concretament, la tipologia de cançons de més ús a les aules dels enquestats són per una banda, les populars i/o tradicionals catalanes: un 69,3% dels enquestats que contesten que canten i aprenen moltes cançons de la cultura catalana.

Enquestat 66: Com a mestres hem d'incentivar el treball de les cançons del nostre territori. Forma part de la nostra identitat cultural.

Per altra banda, a l'escola també destaquen les cançons de diferents estils i gèneres musicals, així com les cançons de moda en els mitjans, amb un percentatge del 40% ambdós blocs.

Enquestat 47: Sóc tutora de 1r i a l'aula cantem moltes cançons actuals que proposa l'alumnat a través de la xarxa social Youtube.

Enquestat 89: Ens encanta cantar cançons de grups pop-rock catalans com Txarango, Blaumut i Els Catarres!

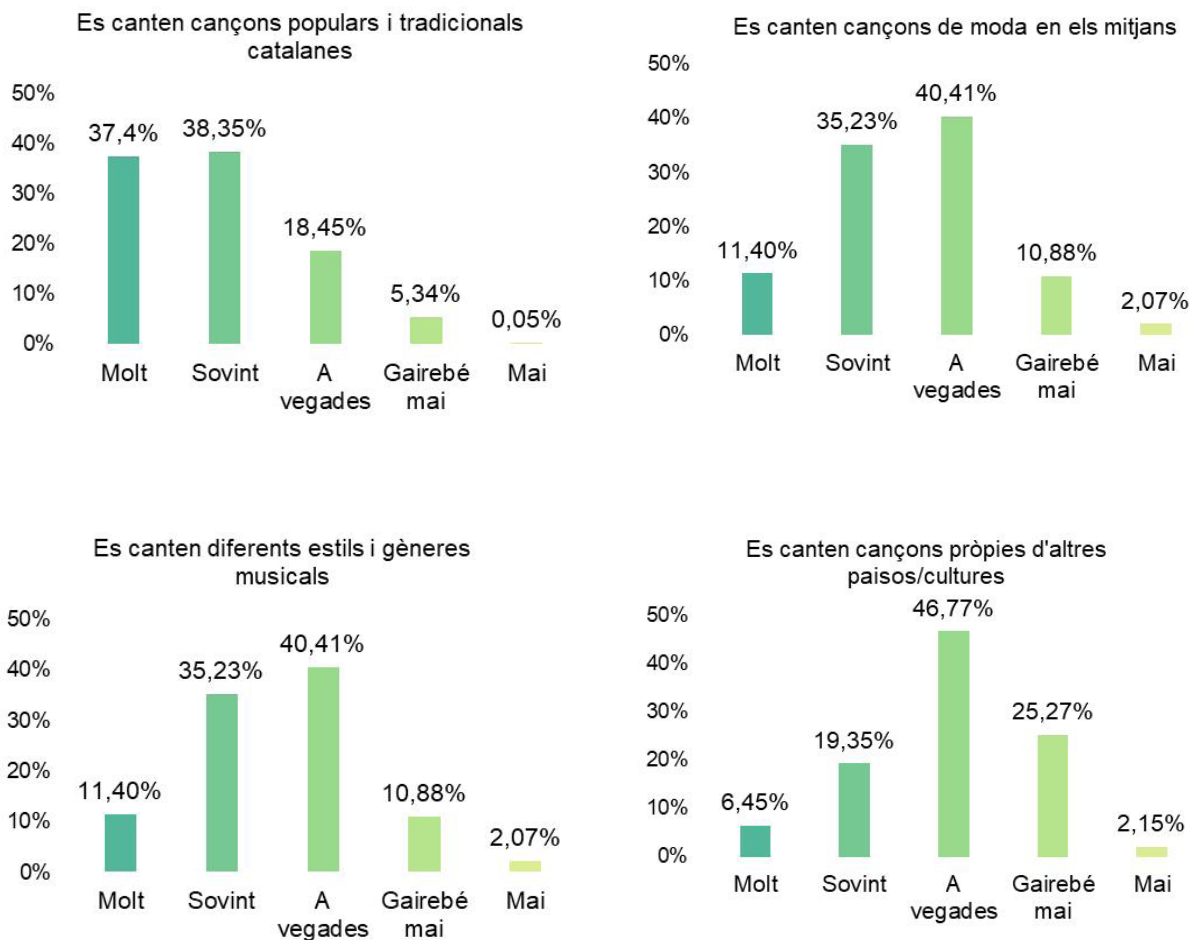


Figura 19. Tipologia de cançons que es canten a l'escola

No obstant això, altres tipologies d'activitats musicals tenen poca presència dins l'aula. És el cas del moviment i la dansa (27%) i la pràctica instrumental (11%).

Pel que fa al moviment i la dansa, sobretot es fan representacions en públic quan se sap la cançó i el ball en qüestió, que consisteix a cantar una cançó i ballar una coreografia assajada prèviament.

Enquestat 109: Es realitzen balls a final de curs i ajudem a la mestra de música a assajar durant les estones de tutoria.

Encara que no posem en pràctica activitats d'expressió corporal o balls amb coreografia de forma habitual.

En relació a la pràctica instrumental, rarament té noves aplicacions fora de l'aula de música.

Enquestat 177: El meu dubte és com puc treballar la pràctica instrumental dins l'aula per incidir en altres matèries.

Si m'ho podeu aclarir...

Enquestat 205: No treballem la pràctica instrumental. Em consta que aquesta part la tracten a les sessions de música.

Molts enquestats manifesten la seva preocupació pels pocs instruments que té l'escola.

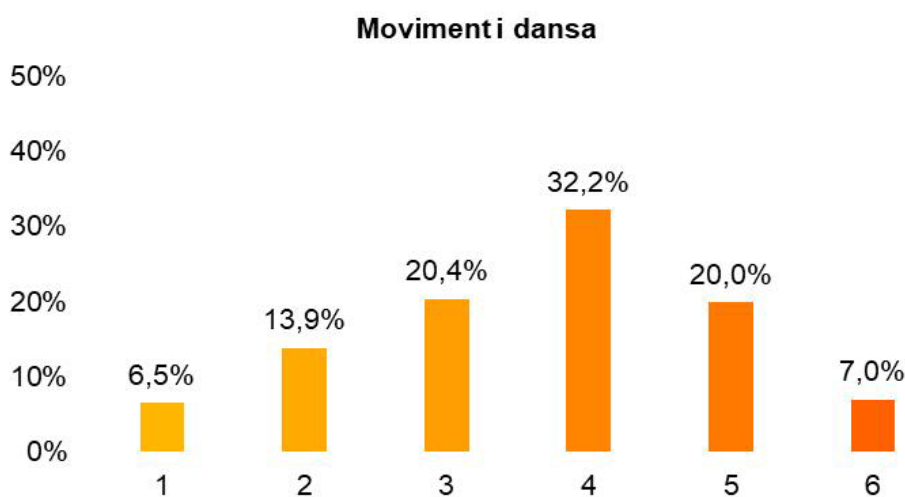


Figura 20. Presència del moviment i la dansa en el dia a dia dins l'aula

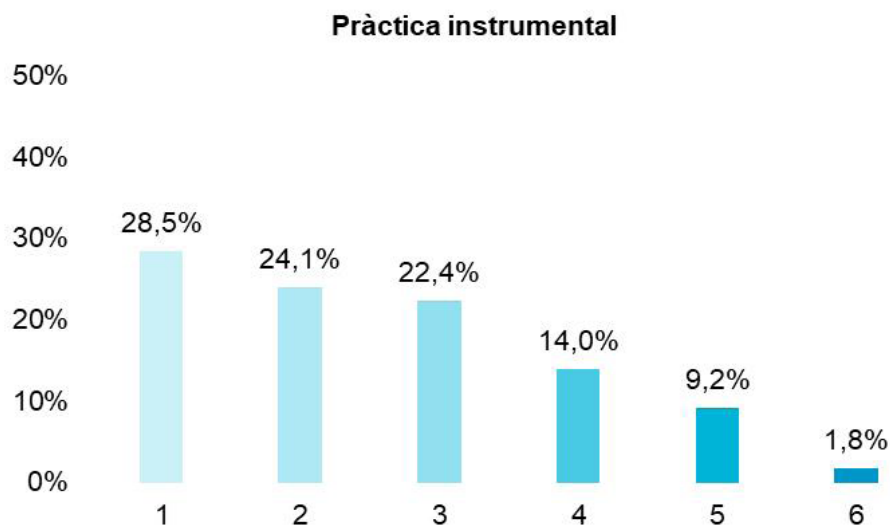


Figura 21. Presència de la pràctica instrumental en el dia a dia dins l'aula

Així doncs, tot i que la majoria de docents coincideixen amb la idea que ambdues pràctiques són activitats de qualitat dins l'educació musical i que cal incentivar-les dins l'entorn escolar, no es plantegen servir-se'n per abordar altres continguts que no siguin els estrictament musicals.

Habilitats musicals

L'enquesta també analitza el treball de tres habilitats, que es treballen de manera molt comuna en l'àrea de música i en altres àrees, les quals són objecte d'estudi al llarg de la recerca: la memorització, la interpretació i la improvisació.

Es detecta que la memorització es considera rellevant en les classes de música: un 19.9% dels mestres enquestats responen que aquesta competència es treballa de forma força habitual, ja sigui a l'hora d'aprendre la lletra d'una cançó, fer discursos orals, representacions teatrals, etc.

La següent competència amb més impacte dins les aules és la interpretació (9.5%): majoritàriament es preparen musicals i obres de teatre adaptades a diferents nivells educatius per ser representades davant un públic, que sovint són alumnes d'altres classes o les famílies. Molts docents en les seves respostes qualitatives han fet palès que també es treballa la interpretació mitjançant activitats de recepció, quan es fan sortides a concerts per escoltar música en directe.

Per últim, la improvisació es treballa de manera limitada. Solament, el 7,4% dels mestres generalistes potencien aquesta habilitat de manera assídua, ja sigui inventant cançons, introduint versos cantats o parlats enmig del relat d'un conte, improvisant ritmes atribuint-li un significat rutinari, entre altres.

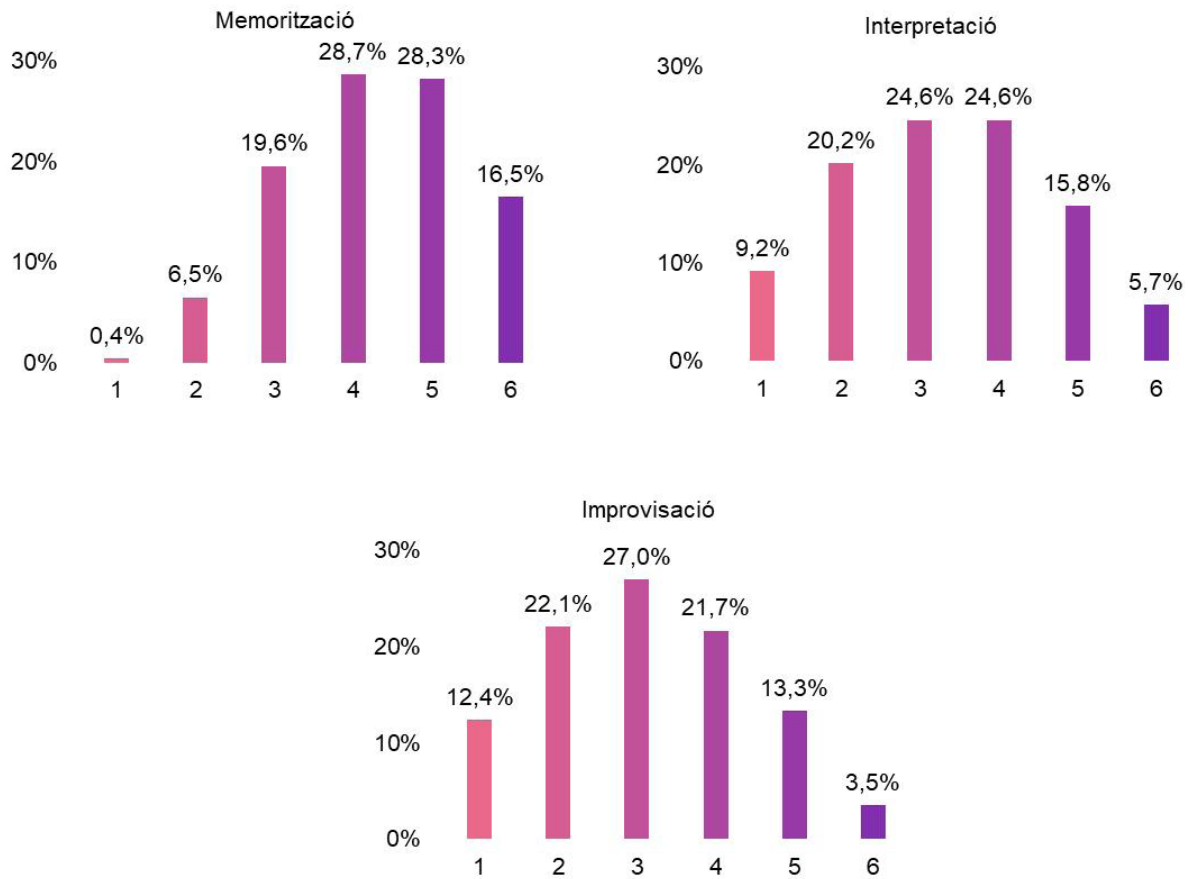


Figura 22. Habilitats musicals: la memorització, la interpretació i la improvisació

Les respostes qualitatives confirmen la percepció compartida que el llenguatge musical no s'integra prou sovint en projectes globals, interdisciplinars o intermedials. Les causes que s'apunten són:

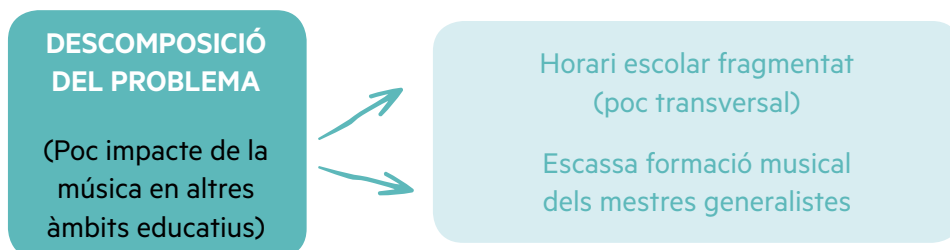


Figura 23. Causes que originen el problema de recerca (extretes del qüestionari contestat per mestres en actiu a nivell de Catalunya)

Aquesta informació s'obté de les respostes descriptives per part dels enquestats, quan s'observa una preocupació i neguit compartit. Els mestres estan d'acord que:

Enquestat 57: "És interessant realitzar un treball globalitzat on diferents àmbits curriculars hi entren en joc i s'estableixen connexions".

Tot i així, alguns mestres remarquen algunes dificultats amb què topen freqüentment les propostes integradores:

Enquestat 30: "Hi ha molts continguts a tractar durant un curs escolar i moltes vegades és complicat".

En relació al segon punt, hi ha molts mestres generalistes de l'etapa d'educació primària que manifesten el seu neguit i inseguretat davant les propostes musicals; es fa palès el fet que molts mestres no es veuen en cor de cantar amb els seus alumnes:

Enquestat 80: "Mai he fet música i no tinc els coneixements suficients per desenvolupar pràctiques musicals amb els meus alumnes".

Enquestat 121: "Quan em poso a cantar el cel ja s'ennuola".

Aquests són alguns exemples de respostes, que tot i que són extrets literalment del qüestionari, es reiteren en diverses ocasions amb formulacions molt similars.

BUIDATGE DE L'ENQUESTA A MESTRES ESPECIALISTES DE MÚSICA

En aquest punt s'analitza el temps dedicat específicament a la música a les escoles d'Educació Infantil i Primària, l'espai que s'utilitza per desenvolupar les sessions i els recursos més utilitzats pels docents, a partir de les respostes obtingudes durant el curs escolar 16-17 (127 respostes) per part dels mestres especialistes d'aquestes institucions.

En primer lloc, s'analitza el temps que es dedica a la música dins l'horari lectiu. Concretament el 81.1% dels mestres afirmen que la música es desenvolupa amb el docent especialista una mitjana

d'1h/setmana, mentre que solament el 4.1% dels enquestats tenen sessions de música de ≥ 2 h/setmana en els seus centres escolars. Per tant, el temps dedicat a la música és molt reduït: si es té en compte que l'alumnat fa 22.5 hores lectives a la setmana, la música suposa un 4.4% d'aquest temps o en els millors dels casos un 8.8%, un percentatge molt baix si es vol aprofundir.

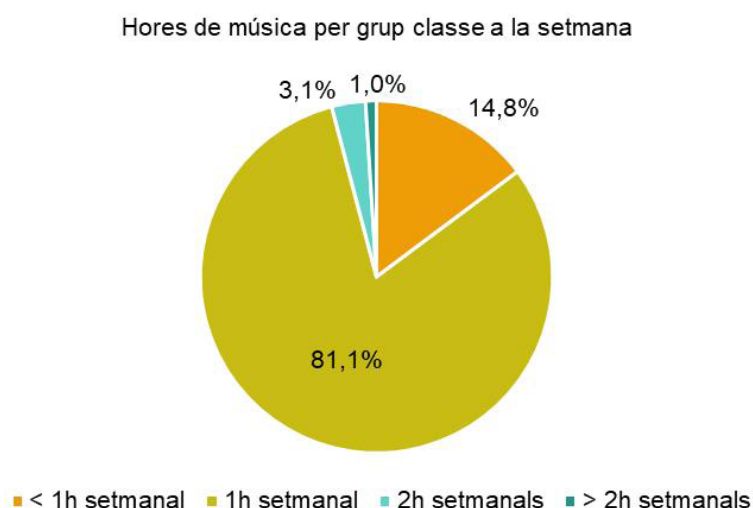


Figura 24. Temps que es dedica a la música dins l'horari lectiu

En relació a l'espai on es desenvolupa l'educació musical, se'n destaca el fet que el 76.2% dels mestres enquestats disposen d'aula de música a l'escola, un espai que es valora molt positivament per diverses raons: els instruments estan a l'abast de tots, els espais poden estar ben distribuïts prèviament segons la tipologia d'activitat que es vol realitzar i es facilita el contacte de l'alumnat amb la música amb tot el material accessible, entre altres factors.

Tot i així, encara hi ha un 21.8% de docents que no compten amb una aula de música per poder desenvolupar les capacitats i habilitats musicals de l'alumnat en condicions òptimes. En aquests casos, els especialistes es desplacen a l'aula ordinària. Aquest fet és una limitació en la pràctica de diferents activitats musicals, com pot ser la instrumental, l'exploració sonora o la dansa.

Enquestat 9: Aquest fet comporta que només es puguin desenvolupar segons quines activitats en dies puntuals i senes cap continuïtat, ja que la majoria d'escoles catalanes disposen de 60 minuts setmanals per grup classe i si s'han de transportar tots els materials o redistribuir l'espai, les sessions passen a ser automàticament de 45 minuts.

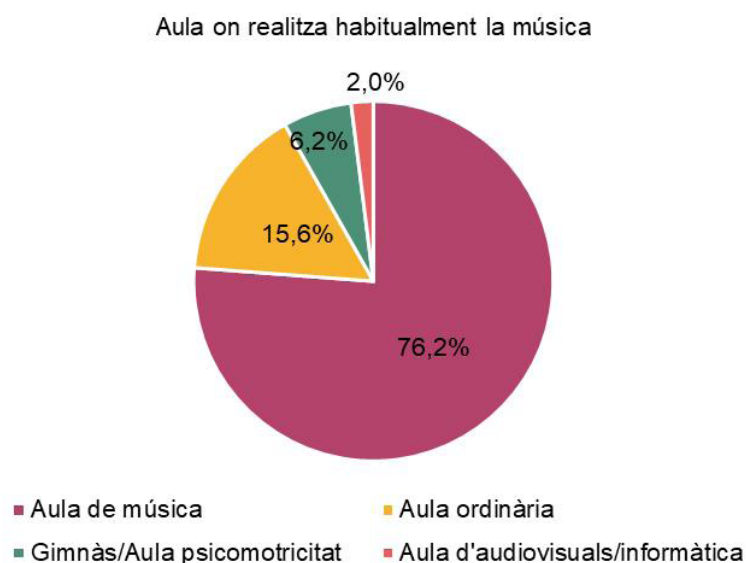


Figura 25. Aula on es realitza la música dins l'horari lectiu

Pel que fa als recursos que més s'utilitzen a les sessions de música destaquen els recursos en línia (partitures diverses, software de notació musical... i apps musicals d'android, iOS i google). També, música en línia (que s'extreu sovint de les plataformes Youtube i Spotify) per compartir propostes amb l'alumnat de moviment i dansa i/o escoltar música.

Els especialistes de música també continuen utilitzant música enregistrada en CD i material didàctic, ja que consideren que és un material potent que difícilment es pot trobar de manera gratuïta a través de les xarxes. Per contra, els llibres de text estan quedant més al marge i sobretot s'utilitzen en moments puntuals. El 58.3% dels docents afirmen que no l'utilitzen mai.

La música en viu també és present a les escoles. En la majoria de comarques es programen audicions musicals en els auditoris o teatres a les quals les escoles assisteixen assíduament. L'objectiu és garantir aquest contacte directe amb la música des de P3 fins a 6è amb propostes didàctiques que les acompanyen.

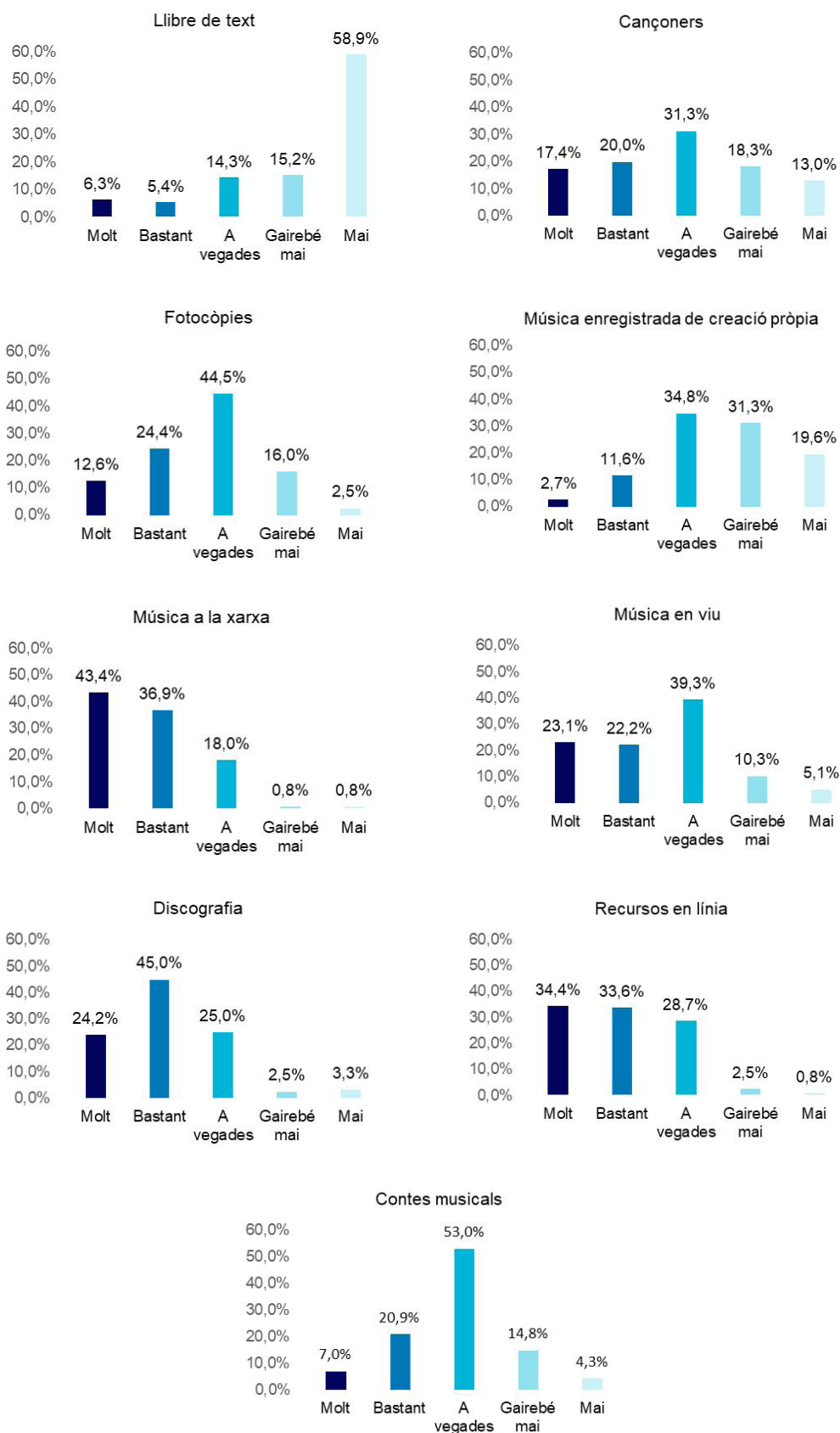


Figura 26. Recursos que s'utilitzen a les sessions de música

Les respostes qualitatives apunten altres tipologies de recursos que s'utilitzen de forma habitual durant les sessions. En destaquen els materials de creació pròpia (jocs musicals, material sonor, flashcards...); i molts dels enquestats també ressalten l'ús de la pissarra digital per accedir als recursos en xarxa.

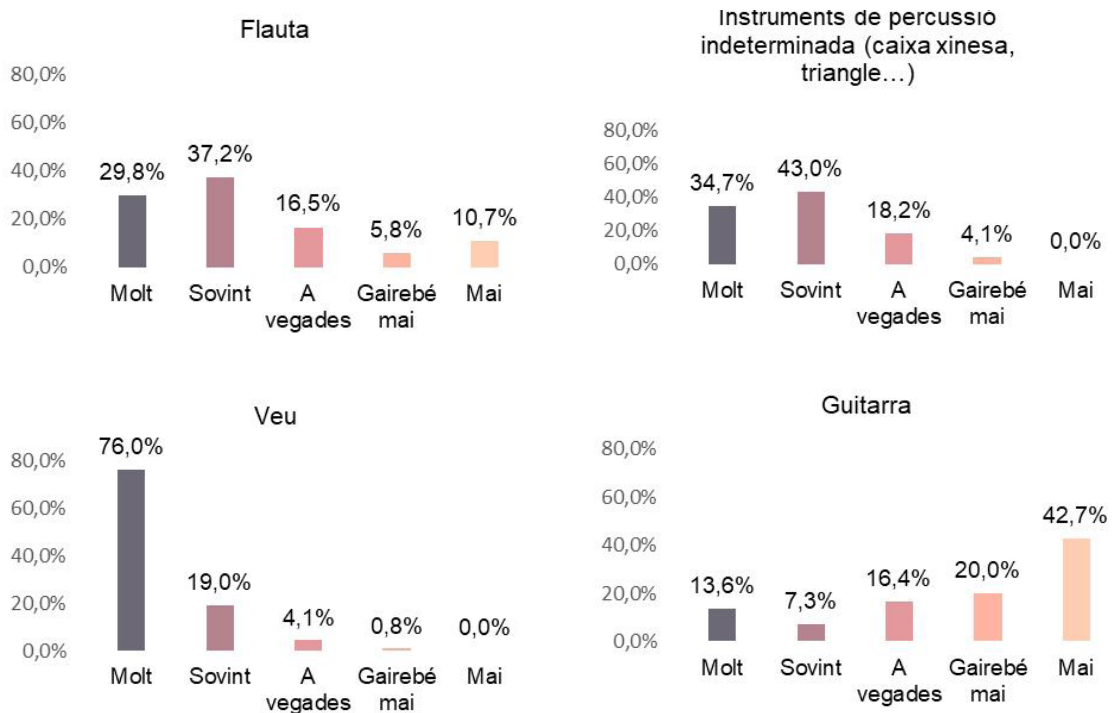
Enquestat 44: Materials d'elaboració pròpia per treballar diversos aspectes d'audició i de llenguatge musical.

Enquestat 86: Treball molt amb la PDI.

En relació als instruments que es treballen a les sessions de música, la veu clarament s'imposa per davant de qualsevol altra tipologia d'instruments convencionals (percussió, piano, guitarra o flauta). El 95% dels enquestats afirmen fer un ús de la veu i cançó de forma rutinària, mentre que els instruments de percussió (indeterminada i determinada) se'n fa un ús habitual però no tant pronunciat (77.7% i 52.9% respectivament). La flauta també és un instrument present a les sessions de música, i destaca per ser l'instrument que s'aprèn a tocar. Pel que fa al piano i la guitarra, sobretot l'utilitza el mestre per acompanyar cançons que els nens i nenes canten.

Entrevistat 120: El piano i la guitarra es fan servir per acompanyar cançons, els nens no els toquen.

Entrevistat 42: La flauta de bec la treballem a partir de quart.



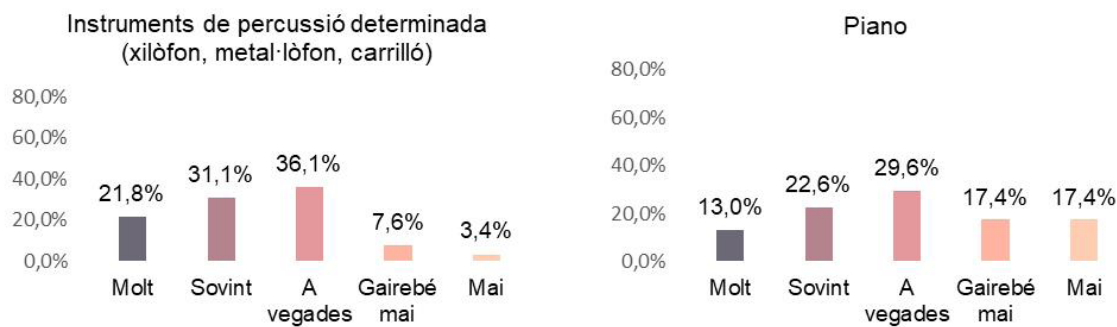


Figura 27. Instruments que es treballen a les sessions de música

Per últim, convé destacar que el col·lectiu de mestres especialistes de música en general està força satisfet dels recursos musicals dels quals disposa a l'escola. Agafant com a punt de referència l'escala numèrica de l'1 al 6 (poc – molt), el 71.5% puntuen aquests recursos ≥ 4 . Per contra, el 28.5% comenten que disposen de pocs instruments musicals, i destaquen la necessitat de tenir un teclat, una guitarra o també instruments de percussió per a tots els alumnes.

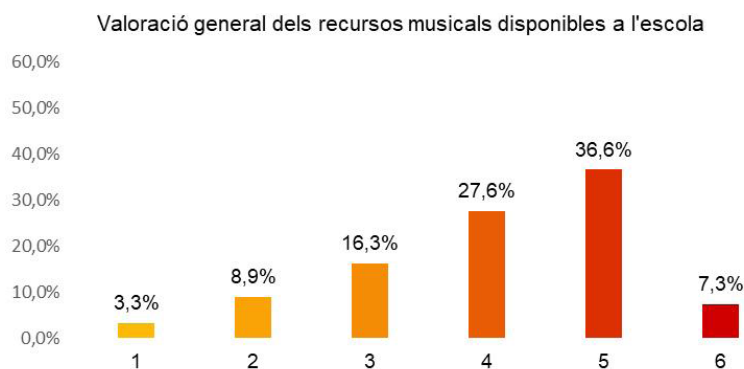


Figura 28. Grau de satisfacció dels recursos musicals disponibles a l'escola

Tipologia d'activitats musicals

En el segon bloc de preguntes s'indaga sobre la tipologia d'activitats musicals que es posen en pràctica (pregunta que també s'ha fet al col·lectiu generalista).

En aquest cas, es confirma que les activitats que s'articulen entorn de la cançó i la veu són les més presents en la quotidianitat de les sessions de música amb un 90.3%. En segon lloc, trobem les audicions: un 67.5% dels enquestats en desenvolupen moltes o força. A continuació venen el moviment i la dansa (58.5%), el llenguatge musical (41.5%) i per últim, la pràctica instrumental amb un 40.6%.

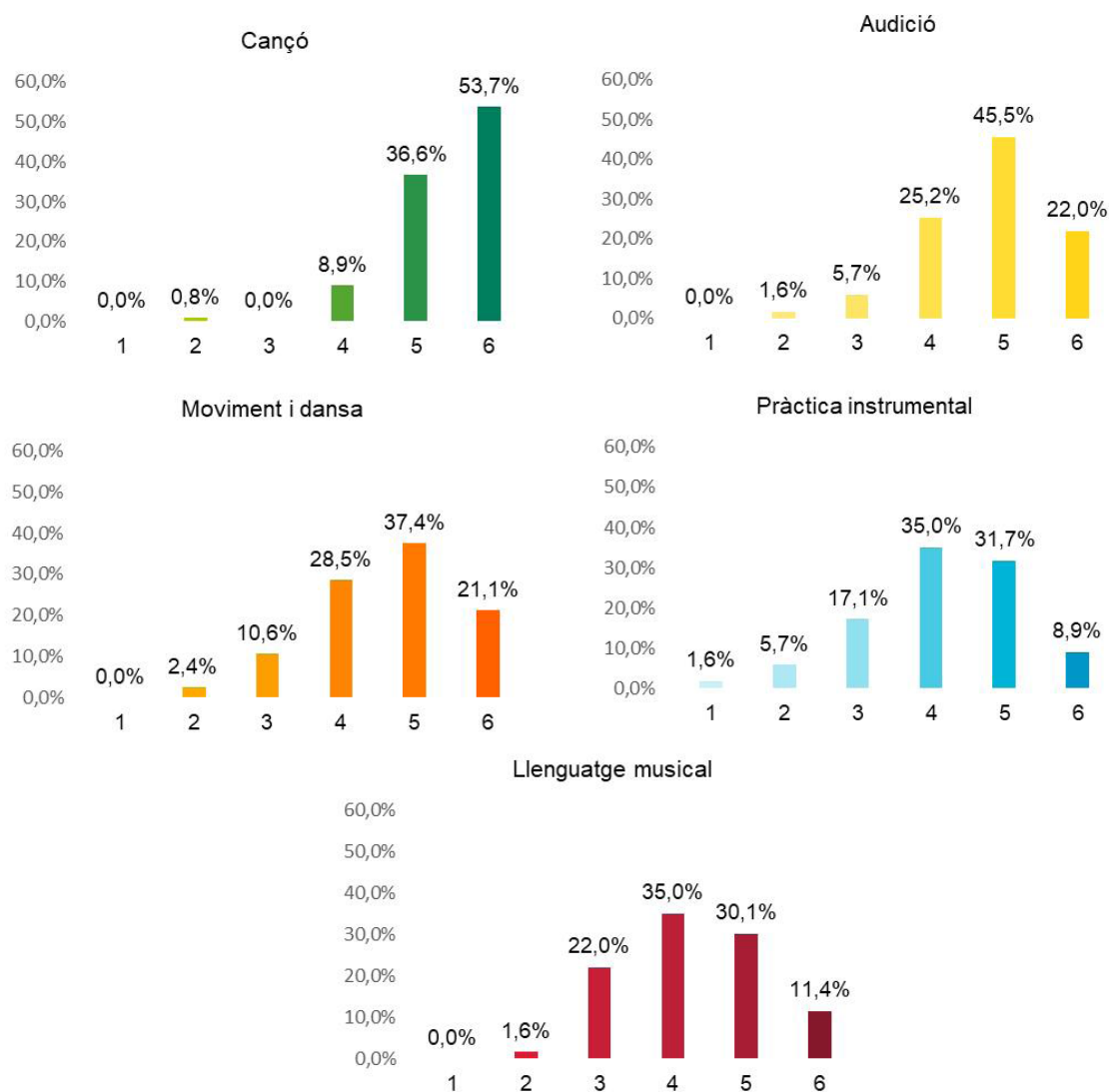


Figura 29. Tipologia d'activitats musicals que es posen en pràctica a les sessions de música

Agafant el bloc de cançó i veu com a objecte de la tesi, ja que és l'instrument d'ús més comú a les aules, es pregunta amb quina finalitat es canta, ja que els objectius condicionen les pràctiques que es desenvolupen. El 98,4% es proposen despertar el gust per cantar com a objectiu prioritari, seguit d'objectius més acadèmics com: assolir una emissió de la veu correcta (78,7%) o afinar al llarg de la cançó (59%). També, ressalten objectius més lingüístics, com aprendre el text de la cançó (55,7%) o adquirir més vocabulari (52,5%).

Pel que fa a la tipologia de cançons que es canten a les sessions de música, sobresurten les cançons populars i/o tradicionals catalanes (81,8%) i les cançons de diferents estils i gèneres musicals (62,9%), per sobre de les cançons pròpies d'altres països i cultures (43,3%) i les cançons de moda en els mitjans (24,4%).

En aquest punt hi ha una clara diferència entre el col·lectiu generalista i especialista, ja que mentre les cançons de moda en els mitjans de comunicació i les xarxes són les més cantades i sobretot escoltades pels mestres generalistes, no s'aprofundeix el seu treball a les sessions amb el mestre de música.

Aquest fet es valora positivament, ja que és important que l'alumnat descobreixi altres estils i gèneres musicals, que possiblement no li són de tan fàcil accés en el seu context social i familiar. Els mestres especialistes també afegeixen l'organització de cantades i recitals per a festivals o festes d'escola.

Enquestat 2: Cantates per muntar el concert de Nadal i final de curs.

Enquestat 13: Per als concerts es tria un repertori concret o bé una cantata amb una temàtica determinada.

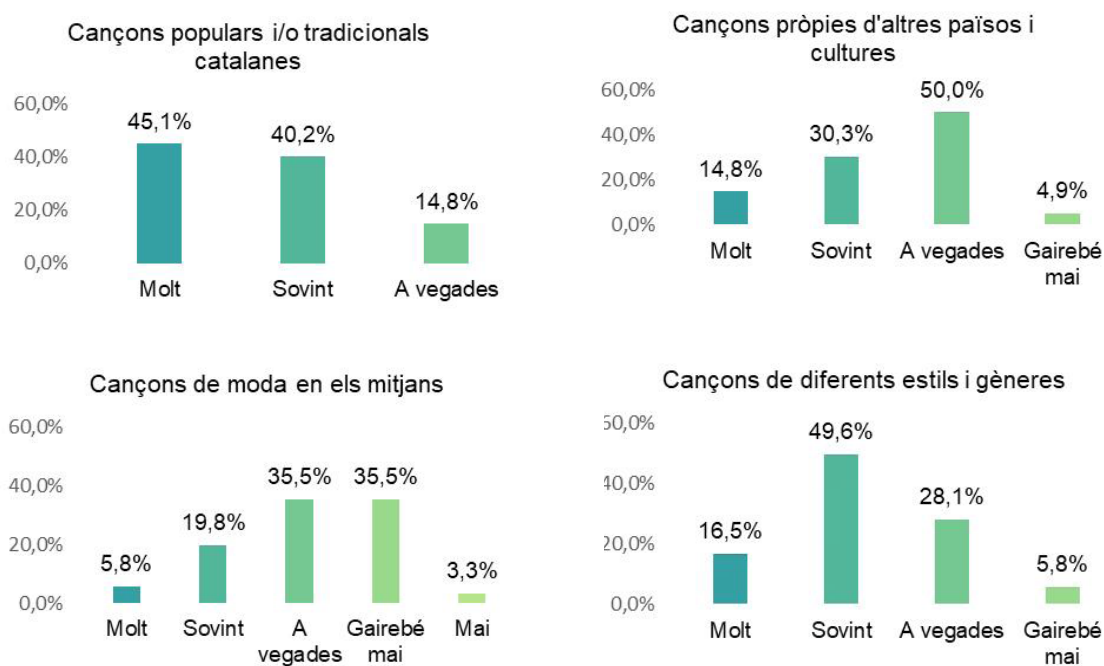


Figura 30. Tipologia de cançons que es canten a les sessions de música

Els criteris generals que utilitzen per escollir els seus repertoris són eclèctics. A grans trets, i agafant aquells que més es repeteixen en les seves respostes qualitatives són: que tinguin elements compositius que s'estiguin treballant, la temàtica escaient, que sigui motivador pels alumnes i que tingui girs melòdics apropiats a l'edat.

Enquestat 22: Idoneïtat per a les veus (tessitura, àmbit, nombre de veus...), dificultat, temàtica, llengua (per millorar l'anglès)...

Enquestat 48: Edat i relació amb els temes treballs a l'aula.

Enquestat 77: Repertori adequat a l'edat de l'alumne tant pel que fa a la música com la lletra; de diferents estils, que m'agraden i que motiven els alumnes per cantar.

Enquestat 110: Depenent de la celebració (Nadal, dia de la Pau, Fem coral) i també dels aprenentatges d'altres matèries; per exemple si estudien els dinosaures aprofitem per fer una cançó sobre aquest tema, etc.

Una vegada elegit aquest repertori, les cançons principalment es treballen per repetició (el mestre canta i els alumnes repeteixen) i es va aprenent la cançó per estrofes. Els mestres defugen de les eines TIC i música enregistrada a l'hora d'aprendre a consciència una cançó (independentment de l'estil). En aquest moment el seu modelatge pren importància.

Els nens i la música

També es van fer preguntes sobre la receptivitat dels alumnes respecte de les sessions de música. Generalment l'alumnat es mostra content i motivat davant les propostes musicals. Sobretot, demanen tocar instruments i ballar. Afegint-s'hi el fet d'escoltar música actual i de moda en els mitjans.

Enquestat 86: Alguna cançó, audició amb moviment o coreografia de percussió corporal o acompanyament instrumental..., quan ho tenen ben après i hi poden gaudir demanen poder-la repetir.

Enquestat 127: Ballar i tocar instruments és el que més demanen. Els grans ball de bastons.

Amb aquesta informació, s'observa que l'alumnat mostra curiositat i interès per aquells blocs que els mestres especialistes no desenvolupen amb tanta quotidianitat, sobretot pel que fa a la pràctica instrumental. Aquest fet planteja la pregunta de perquè els mestres especialistes de música desenvolupen poca pràctica instrumental si és el que l'alumnat demana (s'aporten algunes respostes a l'apartat de propostes de millora).

El 98% dels enquestats coincideixen en la idea que cal incrementar el temps destinat a la música i defugir la idea que l'educació musical es limiti a preparar cantades per a les festes. Cal temps per incidir en tots els blocs que engloba la música de manera equitativa.

Enquestat 19: Més hores (com a mínim dues a la setmana), grups més reduïts, més recursos, sobretot en quant a instruments. Més mestres de música per poder repartir més les tasques i comentar les coses (normalment estem molt sols).

Enquestat 50: El temps és massa limitat, partint que tenim una sessió setmanal, això implica que sovint tenim “les pitjors” hores del dia per treballar amb alguns alumnes (les tardes) i només els veiem un cop per setmana. Per altra banda, si hi ha dies festius et pots passar tranquil·lament 3 setmanes sense veure els alumnes d'alguna classe.

Enquestat 62: Falta temps. Amb 45 minuts a la setmana no tens temps de gaire res. Si vols tocar instruments, entre que vas a l'aula ordinària, mous totes les taules i cadires per crear un bon ambient de treball i col·loques els instruments perquè estiguin apunt per tocar... ja t'han passat 10 minuts. Si després has de recollir i tornar a col·locar-ho tot al seu lloc, et queda una sessió de 20-25 minuts. Moltes vegades és inviable.

Alguns d'ells també fan èmfasi en el fet que caldria més formació i coneixements sobre l'aprenentatge en general.

Enquestat 31: D'entrada, donar més formació als especialistes de música respecte les metodologies actives d'educació musical. Willems, Dalcroze, Orff, Kodaly. Trobo que hi ha molt desconeixement d'aquestes en el nostre col·lectiu, quan són metodologies globalitzadores actives que, a través de la música, permeten treballar, a consciència i intencionadament, diferents aspectes del desenvolupament dels alumnes. A més, formar-se en aquestes metodologies, no només omple de “forma” la nostra pràctica, sinó que ens fa fer una reflexió sobre la música en sí, sobre els nens, el seu aprenentatge i sobre la vida.

Enquestat 92: Tenir més coneixements respecte l'aprenentatge en general. Estils d'aprenentatge, intel·ligències múltiples, etc. que permetin una millor atenció a la diversitat.

Projectes musicals

El 66.4% dels mestres enquestats participen en algun projecte musical, a nivell de centre, comarca o província, els quals principalment estan vinculats en el moviment i la dansa i cançó i veu.

Ressalta sobretot el “Cantània”, una activitat participativa en la que s'inscriuen escolars de cicle mitjà i cicle superior. Cada any s'estrena una obra en format cantata que l'alumnat prepara amb el mestre especialista i la cloenda es realitza en un auditori, on es troben les diferents escoles que hi participen i es canta conjuntament.

També, la “Trobada de Corals” del municipi, on totes les escoles que compten amb una coral hi poden participar i es visualitza el treball dut a terme durant tot el curs escolar; o el “Dona la nota”,

una iniciativa que pretén unir a un munt d'escoles per cantar una cançó vinculada amb la situació/ moment que s'està vivint i que és diferent cada curs escolar.

Pel que fa als projectes vinculats amb moviment, destaquen el "Dansa ara", que després de treballar un repertori de danses amb els mestres al centre educatiu, l'alumnat participa en una jornada de dansa en la que són els protagonistes d'un gran espectacle de dansa contemporània; o la "Trobada de danses del poble" organitzada moltes vegades per ajuntaments.

Majoritàriament, aquests projectes estan pensats a partir de l'etapa d'educació primària (sobretot cicle mitjà i cicle superior). A les etapes prèvies es tendeix a desenvolupar accions més petites dins el propi centre educatiu (no per això menys importants).

Així doncs, tenint en compte els resultats de les enquestes, el problema que es defineix com a punt de partida d'aquesta recerca és el poc impacte del llenguatge musical en els altres àmbits educatius de l'Educació Primària (tant en freqüència d'ús com en el grau d'explotació i exploració del seu potencial).

En aquest sentit, també es fa evident la prevalença de les activitats de recepció i interpretació en detriment de les activitats de creació: es fa palès la necessitat de fomentar la creativitat artística fent ús del llenguatge musical. El cant sembla un instrument/recurs/modalitat òptima per explorar vies de foment de la creativitat.

També cal explorar les metodologies didàctiques actives i participatives que propicien la interdisciplinarietat i la intermedialitat i que fomenten la motivació dels infants, la predisposició a cantar.

2.2. NECESSITATS EMERGENTS

Per arribar a comprendre l'estat actual de l'educació musical a les escoles catalanes, convé abans fer una petita descripció dels diferents enfocaments que ha rebut segons la llei educativa del moment. Es vol conèixer el seu valor i implicació en els darrers cinquanta anys per poder oferir una investigació acurada i vinculada amb el context d'aplicació.

L'última dècada ha estat marcada per un canvi continuat del marc legal que regula l'ensenyament obligatori que no sempre ha suposat una millora: "en els últims cursos escolars hem viscut un procés de canvi constant, permanent, on sembla que la permanència de referents no acaba de trobar l'estabilitat necessària per a poder afrontar els processos d'aprenentatge com caldria" (Dotras, 2009, p. 34).

Si posem el focus en l'educació musical i fem un breu recorregut per les darreres legislacions, es pot observar com l'orientació d'aquesta disciplina ha canviat ostensiblement.

A l'any 1970, amb la Llei General d'Educació, la música no era obligatòria i la seva introducció en el currículum depenia de la voluntat de cada centre i del fet que el seu professorat comptés amb la formació necessària per portar-la a terme.

No és fins a l'any 1990, amb l'aparició de la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE), que es defineix l'àrea d'Educació Artística en el currículum d'educació Primària: s'hi engloben les disciplines de música, plàstica i dramatització. A diferència de l'anterior llei educativa s'estipula que l'ensenyament d'aquestes disciplines ha de ser impartit per un docent amb l'especialització corresponent.

Aquesta idea es manté amb la Llei Orgànica de Qualitat en l'Educació (LOCE), l'any 2002, encara que més endavant, amb la Llei Orgànica d'Educació (LOE) de l'any 2006, se suprimeix la dramatització com a disciplina específica i l'àrea d'educació artística es constitueix solament per música i plàstica (encara que s'hi segueixen incorporant continguts de dansa i teatre).

Actualment, regits per la LOE i les modificacions incorporades per la Llei Orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), de l'any 2013, es manté un àmbit d'educació artística format per (a) visual i plàstica i (b) música i dansa.

Pel que fa a l'escola catalana, s'aprova la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) l'any 2009, amb la voluntat de desenvolupar i concretar les competències en l'educació obligatòria. Aquest canvi de paradigma propicia que les escoles implementin noves perspectives i metodologies actives i participatives, que concebi l'alumne com el protagonista del seu aprenentatge, i fomentin la iniciativa, l'esperit crític i el fet d'adquirir coneixement aplicable a la realitat quotidiana.

“L'educació primària ha de preparar els alumnes per donar respostes innovadores en una societat canviant i en evolució constant. Els nens han d'aprendre a pensar i actuar de manera integrada, considerant les interconnexions i interrelacions entre els aprenentatges. S'ha de promoure, de manera transversal, l'adquisició d'hàbits i valors per resoldre problemes i situacions des de qualsevol de les àrees curriculars, s'ha de fomentar la iniciativa, la creativitat, l'esperit crític i el gust per aprendre, i s'ha de desenvolupar la capacitat de l'esforç i la cultura del treball” (Currículum educació primària. Decret 119/2015, de 23 de juny, p. 8).

A partir d'aquesta breu descripció pels diferents moments de l'educació musical en els centres d'educació primària, se'n destaquen una sèrie d'interessos a investigar. La voluntat és identificar l'estat actual del treball en educació musical que s'està realitzant:

- a) Conèixer com es treballa l'educació musical a les escoles d'educació infantil i primària de les comarques de Catalunya.
- b) Millorar l'ús de la música a l'escola, partint de les aportacions del marc analitzat.
- c) Impulsar un canvi metodològic en l'escola pública d'educació infantil i primària, utilitzant diferents recursos i mitjans per tal de promoure l'aprenentatge competencial de la música i de les arts, tant la recepció com la interpretació i la creació i, de manera inherent, els projectes interdisciplinaris i intermedials.

El buidatge i anàlisi de qüestionaris permet disposar de coneixements i actituds entorn els problemes professionals detectats i alhora adaptar-se a ells de forma flexible; buscant la manera més adient per actuar de forma eficaç en una situació concreta.

ENQUESTA A MESTRES GENERALISTES	
Què se n'obté?	Què contempla l'objecte d'estudi?
Predomina l'ensenyament i aprenentatge aïllat de les disciplines.	> Una mirada interdisciplinària i transversal de la música com a disciplina.
La comunitat educativa és conscient del valor de la música com a recurs diferenciador i creador d'identitat.	> Una educació musical integradora més enllà de les sessions de música que implica a tota la comunitat educativa: tothom pot gaudir i fer viure la música.
↓ Tot i així...	
Les potencialitats de la música s'exploren majoritàriament a les sessions de música.	
↓	
El mestre generalista l'utilitza per: donar la benvinguda i relaxació.	> La música com a objectiu més enllà d'un mitjà d'aprenentatge per assolir altres propòsits.

Taula 1. Enquesta a mestres generalistes: què contempla l'objecte d'estudi?

ENQUESTA A MESTRES DE MÚSICA	
Què se n'obté?	Què contempla l'objecte d'estudi?
<p>El temps destinat a l'educació musical és insuficient per considerar-lo un llenguatge d'expressió.</p>	➤ Ampliar les possibilitats expressives i de comunicació del llenguatge musical i nodrir-se d'altres llenguatges (intermedialitat i transmedialitat).
<p>Les activitats de percepció, comprensió i imitació estan molt consolidades.</p> <p>↓</p> <p>La improvisació i la llibertat expressiva de l'alumnat són potenciades de manera limitada.</p>	➤ Mantenir el treball de percepció i comprensió per després aplicar el coneixement adquirit en moments d'interpretació i creació.
<p>La veu és l'instrument més utilitzat i la cançó l'activitat que es posa més en pràctica.</p> <p>↓ ↓ ↓</p> <p>Pel gust de cantar Per afinar bé Per assolir una emissió correcta</p>	➤ Garantir un treball transversal amb tots els blocs de l'educació musical (audició, educació de l'oïda, moviment, cançó i veu i llenguatge musical).
<p>Les cançons populars i/o tradicionals predominen sobre altres gèneres i estils.</p>	➤ Incorporar cançons de tipologia diversa (actual, tradicional, bandes sonores, música contemporània...).
<p>Les celebracions i/o actes festius (Castanyada, Nadal, Carnaval, fi de curs...) són els projectes musicals que destaquen a les escoles.</p>	➤ Desenvolupar un projecte musical més enllà de l'aprenentatge memorístic d'algunes cançons que després es representen davant un públic.
<p>Activitats musicals que demana l'alumnat.</p> <p>→ Tocar instruments</p> <p>→ Propostes de moviment</p>	➤ Considerar els interessos de l'alumnat per iniciar un projecte motivador.
<p>La millor metodologia és aquella que es nodreix d'una combinació de diferents pedagogies actives (Dalcroze, Orff, Kodály, Willems...)</p>	➤ Oferir diferents estratègies, recursos, maneres de fer... per afrontar les diferents necessitats que es plantegen.

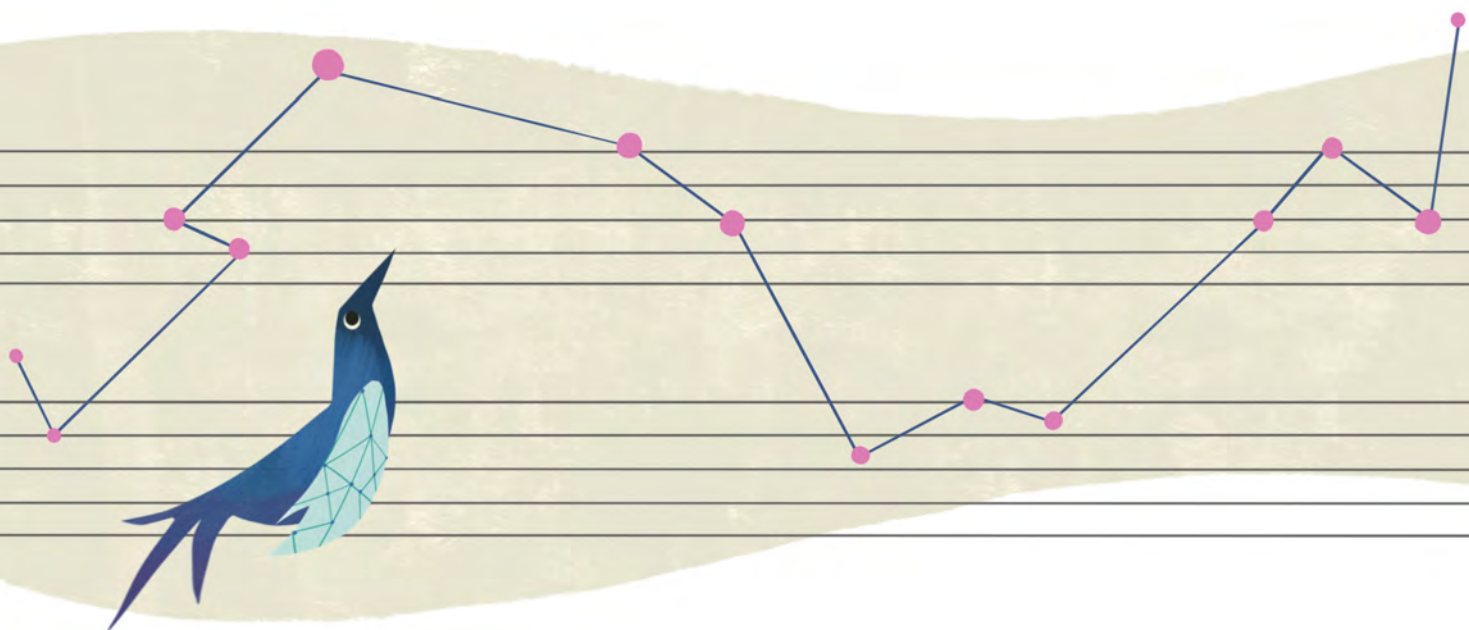
Taula 2. Enquesta a mestres de música: què contempla l'objecte d'estudi?

CAPÍTOL 3

MARC TEÒRIC

89

- 3.1. Enquadrament disciplinar de la recerca
- 3.2. El constructivisme i l'aprenentatge competencial
- 3.3. Les metodologies actives: aportacions a la didàctica de la música
- 3.4. Bones pràctiques docents
- 3.5. Aprenentatge de les arts al segle XXI
- 3.6. La música com a fi i mitjà



Aquest capítol recull el conjunt de conceptes i teories que defineixen el dispositiu de recerca. A partir dels arguments i resultats d'altres investigacions s'aporta una conceptualització vinculada amb la naturalesa de l'objecte d'estudi.

3.1. ENQUADRAMENT DISCIPLINAR DE LA RECERCA

La tesi pren la didàctica de la música com a enquadrament disciplinar. Per això, a continuació, es revisen des d'una perspectiva descriptiva i analítica diferents enfocaments i metodologies d'aprenentatge que fonamenten l'adquisició de coneixement musical en l'Educació Primària en l'escola catalana al segle XXI: la mirada se centra sobretot en l'acció didàctica (es focalitza en el docent) i en la integració del llenguatge musical en aquestes perspectives didàctiques.

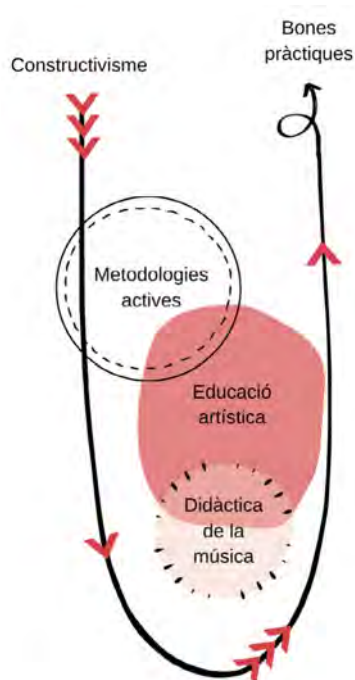


Figura 31. Posicionament de la recerca

A partir d'una concepció de l'alumne/a com un ésser social que interacciona amb el medi on es troba, aquesta investigació es nodreix del constructivisme com a teoria d'aprenentatge que genera experiències. “Entendemos por visión constructiva cualquier elemento que indique un trabajo en valores y que comporte un intento de análisis de la realidad y un proceso de empatía hacia los problemas sociales” (Batllori, Del Carmen, Falgàs, Romero i Oller, 2009, p. 112).

Partint dels diferents enfocaments pedagògics i didàctics i les diferents metodologies actives i participatives, es dissenya un projecte que conforma la recerca aplicada; i la hibridació i contrast dels processos d'investigació teòric i pràctic conformen els resultats. D'acord amb Díaz i Giráldez

(2007, p. 15) “la metodología forma parte del proceso de conocimiento de los métodos pero, también, constituye el paso previo e imprescindible para la elaboración de un método”.

D'aquesta manera, a favor d'una construcció col·laborativa es destaquen les possibilitats que ofereixen aquestes metodologies (aprenentatge per projectes, aprenentatge cooperatiu, ludificació i aprenentatge servei) en la comunitat educativa i/o mancances que se'n deriven.

Amb la voluntat de propiciar la integració de coneixements i d'abordar la complexitat a les aules de Primària i posant en valor les relacions intermedials i transmedials que s'esdevenen entre unes

i altres, s'exploren espais comuns per a l'educació artística general, englobant l'àrea de música i dansa, l'àrea de visual i plàstica i el conjunt de didàctiques específiques.

Finalment, es concreten els usos i possibilitats que ofereix el llenguatge musical per al desenvolupament de pràctiques globals i competencials.

“Se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes” (Morin, 2002, p. 27).

3.2. EL CONSTRUCTIVISME I L'APRENTATGE COMPETENCIAL

La present tesi parteix de la premissa constructivista que el procés de creació de significats està configurat per una xarxa d'esquemes de coneixements, els quals es van revisant al llarg de la vida, es modifiquen i s'adapten a la realitat, a mesura que es van fent més rics en relacions:

“Lo que implica que el aprendizaje no depende exclusivamente del nivel de desarrollo previo del alumnado, sino de la existencia de conocimientos previos pertinentes, que así se convierten en elementos mediadores entre las estrategias o tareas didácticas y los propios resultados del aprendizaje” (Yus, 1996, p. 162).



Figura 32. Enfocament del model constructivista

Així, els nous significats s'amplien o entren en contradicció amb els aprenentatges establerts, configuren noves connexions, i/o a desdibuixen les relacions creades per manca de potencialitat entre elles.

D'aquesta manera, i citant Zabala (1999, p. 83) “la situació d'ensenyament i aprenentatge és vista com un procés dirigit a superar reptes, reptes que poden ser abordats i que fan anar una mica més enllà del punt de partida”.

La intervenció pedagògica és, així, concebuda com un suport ajustat al procés de construcció de l'alumne/a: una intervenció que va creant zones de desenvolupament proper, “generando construcciones que salen o van más allá de la problemática del desarrollo intelectual para penetrar hasta la personalidad como una categoría compleja y las connotaciones afectivas, valorativas y de sentido que le son concomitantes” (Labarrere, 2016, p. 47).

Zabala sosté que (1999, p. 82) “és el docent qui posa les condicions perquè la construcció que en faci l'estudiant sigui més àmplia o més restringida, s'orienti en un sentit o en un altre” en funció de les seves capacitats cognitives, d'equilibri personal o de relació amb els altres.

Tal i com expressa Restrepo (2000), la visió del docent des d'un enfocament constructivista, és un element imprescindible en el procés educatiu, perquè és qui orienta i guia el procés d'aprenentatge de l'alumnat. A més a més, reflexiona sobre la seva manera d'entendre l'educació, observa els resultats dels seus alumnes i s'esforça per aplicar noves estratègies per motivar-los:

“Por lo que requiere disponer de criterios consensuados y compartidos sobre cómo se aprende y cómo se enseña en la escuela, y sobre la función social de la enseñanza [...] cuyas implicaciones se manifiestan en todas las decisiones que puedan ser tomadas” (Solé i Coll, 1993, p. 14).

En el nostre context escolar, el constructivisme s'ha emmotllat avui a l'aprenentatge per competències i va més enllà de l'adquisició de coneixements i/o respostes. El que es pretén és potenciar un saber fer vinculat a la realitat de cada individu, fruit de la integració i adequació de coneixements:

“Les capacitats, habilitats i actituds que perduren més enllà d'uns continguts apresos i que fan que els alumnes puguin resoldre problemes complexos davant de situacions diferents, és el que entenem per competència” (Ferrer, 2011, p. 136).

Així, en concordança amb els plantejaments constructivistes, l'aprenentatge per competències concep l'alumne/a com una persona activa, autònoma i amb habilitats d'autoregulació, que té a les seves mans el control de l'aprenentatge i que per tant, coneix els seus propis processos cognitius.

Herrera (2009, p. 7) el defineix com un “agente creativo e inventivo, un constructor activo de su propio conocimiento tanto matemático, físico y social y no convencional; además es proactivo; y no está exento de equivocaciones y confusiones, lo que es parte central de su aprendizaje”.

Cal no perdre de vista que no hi ha una concepció consensuada i monolítica del constructivisme, sinó que n'han anat sorgint moltes variants i posicionaments matisats: “no hay un solo constructivismo, sino diferentes tipos de constructivismo, e ignorar este hecho puede dar lugar a ambigüedades y confusiones” (Coll, 2001, p. 158).

Com a referència tenim el constructivisme cognitiu, desenvolupat per Piaget, el qual concep l'aprenentatge com un procés de creació d'experiències del món extern a través dels sentits, que permeten a l'alumne descobrir, inventar i anar evolucionant. Segons Case (1989) "el desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece".

En aquest cas, el desenvolupament de la intel·ligència és vist com una adaptació progressiva de l'individu al medi, fins a poder comprendre'l de manera que s'hi pugui intervenir i les pròpies accions ofereixin equilibri i estabilitat personal.

Per altra banda, el constructivisme sociocultural té els seus orígens en Vigotsky. En aquest cas el desenvolupament cognitiu depèn del context històric i sociocultural de l'individu. Aquest enfocament està molt regit pel concepte de zona de desenvolupament proper, pel qual l'aprenentatge està en constant transformació i el docent té un paper clau: intervenint per provocar situacions que difícilment succeïrien de manera espontània. Chaves (2001, p. 63), en aquesta línia, ressalta la idea de "respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad".

Així doncs, aquesta visió del constructivisme comprèn l'aprenentatge com a fruit de les relacions amb d'altri i també com a producte del propi compromís i satisfacció en un mateix (a nivell interpersonal i intrapersonal). La generació de coneixement sorgeix en un entorn contextualitzat, establint interaccions amb altres persones de manera intencionada.

En canvi, el constructivisme social neix amb Berger i Luckman i proposa potenciar el desenvolupament de coneixement individual de la mà del context social, ja que "el mundo consiste en realidades múltiples [...] y mi conciencia es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad" (Berger i Luckman, 2001, p. 36).

Aquesta perspectiva, doncs, considera que l'individu, la seva formació interna, deriva de la interacció social. Tal i com manifesten Serrano i Pons (2011, p. 9):

“En el construccionismo social la realidad aparece como una construcción humana que informa acerca de las relaciones entre los individuos y el contexto y el individuo aparece como un producto social –el *homo socius*–, definido por las sedimentaciones del conocimiento que forman la huella de su biografía, ambiente y experiencia”.

Els tres plantejaments i els seus principis fonamenten la recerca i el propi plantejament. Així, es concep l’aprenentatge com a desencadenant de les interaccions amb els altres, les quals permeten anar construint una concepció de la realitat, en funció del context que es generen aquests vincles.

Així doncs, tal i com mostra el següent esquema, la recerca inicia els processos educatius en el quadrant nord-est. Tot i així, no es desentén de la individualitat de cada alumne/a, sinó que considera que aquesta es construeix a partir de la seva inclusió i integració en la societat.

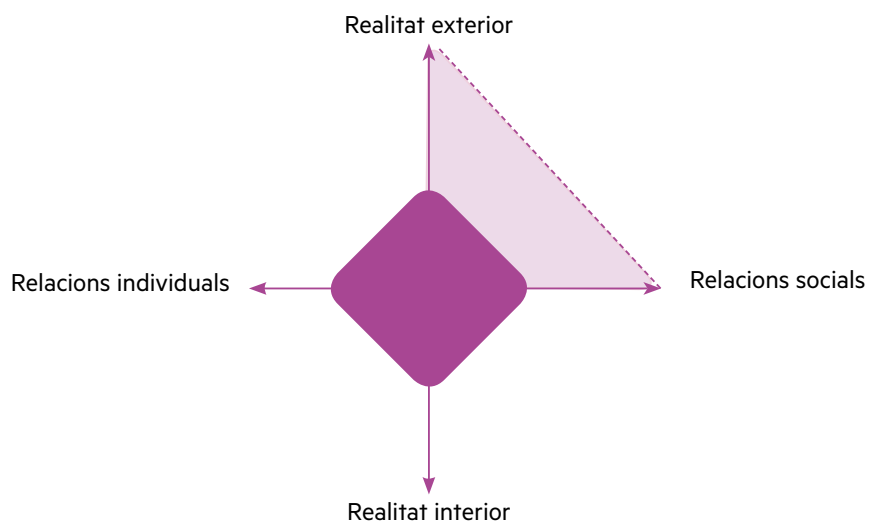


Figura 33. Marc que s'adopta del constructivisme

Seguint la concepció del constructivisme socio-cultural, es posa de relleu la importància d'establir relacions interpersonals, per després comprendre's a un mateix i originar el constructivisme cognitiu proposat per Piaget, on el subjecte arriba a una comprensió de les pròpies accions i del món.

3.2.1. INTERDISCIPLINARIETAT: CAP A UN MODEL INTEGRAT I INTEGRADOR DE L'EDUCACIÓ

Un canvi de paradigma normalment ve acompanyat de l'exigència de nous conceptes i una transformació de la forma com els antics conceptes es fan servir i es relacionen. “Cada planta necessita les seves arrels per a créixer, cada persona necessita les seves arrels també per a progressar. És aquest arrelament dinàmic la gran característica de la postmodernitat” (Maffesoli, en premsa).

En l'àmbit educatiu aquesta evolució de l'episteme s'esdevé en funció del coneixement del moment sobre l'aprenentatge i la didàctica, així com les finalitats que es persegueixen i comporta una evolució en la manera de fer i veure les coses per part de tota la comunitat educativa. Torregrosa (en premsa) escriu que “pensar la nostra època, els modes de relacionar-nos, d'estar en el present, de regenerar contínuament la societat, esdevé una reflexió activa de tothom”.

En aquest sentit, s'aposta per una nova visió de l'educació que posa especial atenció a la relació que s'estableix entre les diverses disciplines educatives, sota el concepte d'*interdisciplinarietat*: entesa com “el conjunt d'interaccions teixides entre dos o més disciplines i els seus conceptes, procediments metodològics, tècniques, etc” (Lenoir, 2013, p. 61).

“Así, todos estos métodos tienen sentido como métodos globalizados en los que las aportaciones conceptuales y procedimentales de las disciplinas y materias curriculares son los medios que, más o menos integrados, permiten ampliar el conocimiento y la capacidad de interpretar y actuar ante situaciones lo más cercanas posibles a la realidad” (Zabala i Arnau, 2014, p. 52).

Generar aquesta interdisciplinarietat en els centres educatius no és una tasca trivial. Les bones intencions no són suficients ni tampoc ho és el reconeixement de la necessitat d'afrontar noves realitats socials: aquest és només el punt de partida. Segons Recabarren (2017), la disciplina ofereix una imatge particular de la realitat, d'aquella part que correspon a l'angle del seu objectiu; per això és de gran transcendència la interacció amb especialistes de cadascuna d'elles.

“I suggest that the boundaries between music teachers and other school practitioners, as well as professional musicians, can be negotiated to create collaboration, that it can be a powerful experience that expands us intellectually, emotionally, and institutionally. Collaboration should not be imposed with prescribed outcomes, but as an open-ended process, generated by growth and meaningful relationship” (Bresler, 2002, p. 17).

Tanmateix, fan falta persones compromeses dins l'àmbit escolar, per poder jerarquitzar l'imprescindible i definir els termes i abast de la integració de continguts i procediments disciplinars. Es defensa la idea de Casals, Carrillo i González-Martín (2014, p. 8) quan diuen que:

“No se trata de una relación dependiente –por ejemplo, la música como ayuda para las matemáticas- sino interdependiente [...] y sus beneficios deberían repercutir en primer lugar en la educación global del alumnado y, en segundo lugar, específicamente en los resultados obtenidos en las dos disciplinas implicadas”.

De manera que la interdisciplinarietat exigeix la creació d'enfocaments integradors per parts dels docents implicats, i no solament la imposició d'un currículum integrat. Zabala (1999, p. 29) recorda que cal interrelacionar continguts de tots els camps del saber que permetin als alumnes comprendre el món, ja que, en la realitat, el coneixement no està dividit en parcel·les. Aquesta composició complexa de sabers és un procés inherent i imprescindible per a la construcció d'aprenentatges:

“L'objectiu principal és instaurar punts de convergència i ressaltar la complementarietat entre els sabers” (Lenoir, 2013, p. 76), sense oblidar que la integració és un procés cognitiu construït per l'alumne i no pel docent o el currículum.

Per fer-ho possible, Lenoir (2013, p. 73) afirma que qualsevol activitat interdisciplinària ha de contemplar: (1) una recerca quant a sentit (propòsit epistemològic), és a dir, adoptar la proposta com a meta compartida i considerar els sabers en la seva complementarietat; (2) una recerca de funcionalitat (propòsit instrumental) que garanteixi, d'una banda, la cooperació entre les persones involucrades de diferents orígens disciplinars o professionals i, de l'altra, que promogui una perspectiva integradora en l'acció; (3) una recerca del què és humà (propòsits socials i psicològics) tenint molt en compte al subjecte, a un mateix i als altres.

La interdisciplinarietat no és un objectiu en si mateix, sinó un mitjà que s'utilitza en determinades situacions d'aprenentatge:

“Es una exigencia educativa desde la implantación del aprendizaje por competencias, puesto que potencia la conexión de saberes de distintos ámbitos para conseguir un objetivo complejo, que debe abordarse desde distintas perspectivas; exige, por tanto, la activación y adaptación de saberes que de otro modo simplemente se acumularían; pero para incidir en la maleabilidad de saberes hay que hacer propuestas didácticas que

tengan en cuenta distintos agentes humanos y materiales -temas, fuentes, tiempo, u organización- y que fomenten conexiones que nos son fáciles de establecer para los discentes (Dürfeld, Schultz, Stein, Thomack, Zeissig, 2018, p. 36).

3.2.2. MIRADA CENTRADA EN LA GLOBALITZACIÓ DE L'APRENTATGE

El Decret 119/2015, de 23 de juny, convida l'escola a tirar endavant propostes globals -interdisciplinàries i intermedials-, que permetin treballar la música des de totes les àrees curriculars i a totes les edats, propiciïn la hibridació de les arts i fomentin la integració de totes les àrees curriculars, amb l'objectiu d'oferir aprenentatges transferibles a múltiples situacions i contextos. "La complexitat de la societat actual porta a exigir als currículums que els alumnes desenvolupin un aprenentatge eficaç, aplicable a situacions diverses de la vida" (Pons, Macaya, Gironde, Gavaldá i Conde, 2011, p. 19). Així l'alumnat pot integrar diferents tipus de sabers (coneixements, habilitats, valors...), que ajudin a interpretar la realitat i esdevenir ciutadans capaços d'intervenir activament i crítica en una societat plural.

S'aposta, doncs, per metodologies que siguin significatives i que s'allunyïn de les metodologies reproductives.

En aquesta línia, aquesta recerca parteix de la premissa que tot el que passa a la vida real de l'alumnat està interrelacionat. Per això, es fa necessari un diàleg entre disciplines que no només garanteixi l'adquisició de continguts sinó també la seva activació, un plantejament que desafii els sabers de l'alumnat i els ajudi a convertir-los en respostes a reptes diversos del seu entorn:

"Lo que hace necesario desarrollar una propuesta de currículum que no sea una representación del conocimiento fragmentada, sin solución de continuidad y alejada de los problemas que viven y a los cuales necesitan responder los alumnos en sus vidas" (Hernández, 2000, p. 41).

És fonamental que el llenguatge musical participi d'aquest plantejament, que tant els docents especialistes (de música, educació física, llengua estrangera, visual i plàstica, TIC i educació especial) com els mestres generalistes, els claudres i tota la comunitat educativa siguin sensibles des de les seves respectives àrees curriculars, a les possibilitats que ofereix l'educació musical. "D'alguna manera es pretén mostrar que, pel fet de practicar la música s'estan també treballant competències bàsiques i específiques, ja sigui directament o de forma incidental" (Ferrer, 2011, p. 146).

I més concretament, Ellen (2010, p. 31) exposa la capacitat que té la música per enfortir cadascuna de les àrees del treball en equip: la identificació d'objectius comuns, el compromís, la comunicació, el lideratge, el suport social i la identitat com a equip.

En aquest sentit, les metodologies actives i participatives (l'aprenentatge per projectes, l'aprenentatge cooperatiu, la ludificació i l'aprenentatge servei) ofereixen eines i perspectives al professorat perquè desenvolupin propostes més globals, compromeses amb els contextos socials i mediambientals de l'alumnat i que els permetin ser competents. “Es fundamental que el aprenentatge musical se lleve a cabo en contextos significativos para los niños, y al mismo tiempo, en una variedad de situaciones musicales” (Casals, Valls, Vilar, Carrillo i Ferrer, 2014, p. 592). Es busca connectar el que l'alumne ja sap per després descobrir nous coneixements.

Tal i com especifiquen Bravo y De Moya (2006, p. 131) “toda persona posee un potencial creativo pero necesita de unos procesos formativos que le ayuden a desarrollarlo”. I la música s'ha d'articular plenament en aquests projectes.

“Educar és mobilitzar tot el necessari perquè el subjecte entri en el món i s'hi recolzi, s'apropriï dels interrogants que constitueixen la cultura humana, incorpori els sabers elaborats pels homes en resposta a aquests interrogants i els subverteixi amb respostes pròpies” (Meirieu, 1998, p. 84).

3.3. LES METODOLOGIES ACTIVES: APORTACIONS A LA DIDÀCTICA DE LA MÚSICA

Les institucions educatives estan passant per un moment desafiant d'orientació i reformulació metodològica, degut a les noves demandes i necessitats socials: “lo cierto es que han aparecido métodos que, hoy día, podemos considerar como ajustados a la formación para el desarrollo de las competencias para la vida” (Zabala i Arnau, 2014, p. 50).

Amb les noves reformes curriculars per competències emmarcades dins la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, i la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre per a la millora de la qualitat educativa, s'aposta clarament per una integració de coneixements, procediments i actituds que garanteixen que l'alumne es pugui servir d'allò que aprèn al llarg de la seva formació (i revisar-ho críticament).

Sorgeix la necessitat de repensar els diferents elements i actors que tenen cabuda al llarg de l'escolarització: docent, alumne, recursos, activitats, continguts... i replantejar l'enfocament metodològic que s'adopta; de la mà del desenvolupament competencial de l'alumnat i la seva capacitat per aprendre de manera activa, autònoma i autoregulada.

De Juncal (2013) ressalta que s'han de crear situacions en què els alumnes se sentin capaços d'afrontar reptes, on es respecti la diversitat de motivacions, ritmes i potencialitats, en què els continguts d'aprenentatge estiguin organitzats de forma coherent en funció del punt de vista de l'alumne, en què entre tots facin aportacions i es generi una comunitat d'aprenentatge i en què s'estimuli la capacitat d'aprendre a pensar per afavorir l'aprenentatge autònom.

Agafant com a referent principal el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, emmarcat per la Llei d'Educació de Catalunya 12/2009, de 10 de juliol, els centres educatius i els docents han d'adoptar metodologies que exigeixin un paper actiu i eclèctic als discents: que els obligui a fer observació, indagació, i que els permeti argumentar i rebatre, que els estimuli a elaborar i comunicar els resultats d'aprenentatge en diversos formats i canals; en definitiva, que plantegin l'aprenentatge com un procés de recerca.

Sota el terme genèric de *metodologies actives i participatives* conflueixen metodologies amb moltes afinitats (les quals s'exposen en el següent apartat), per tal de conèixer-ne la seva po-

tencialitat cap a un enfocament actiu de l'aprenentatge i la integració del llenguatge musical en altres disciplines i camps del saber.

3.3.1. CONCEPTUALITZACIÓ I PRINCIPIS

S'entén per *metodologies actives* un conjunt d'enfocaments pedagògics, tècniques i estratègies docents que es concreten en forma de projectes, seqüències o reptes per tal d'afavorir la participació crítica de l'alumnat al llarg de tot el procés d'aprenentatge.

“The active methodologies engage students in the learning process through activities and/or debates in the classroom, instead of passively listening to the teacher. They emphasize higher-order thinking and often involve teamwork” (Freeman et al., 2014, p. 8411).

Malgrat que totes comparteixen la idea que els processos d'aprenentatge s'han d'integrar a la societat i a l'entorn, cadascuna adopta intencions i concepcions diferents per arribar-la a conèixer i interactuar-hi. Segons Zabala i Arnau (2007), el que en determinarà la seva funcionalitat és la complexitat de la situació que planteja, la seva significativitat, el seu caràcter procedimental i la combinació integrada dels components.

Piaget defensa que “s'educa més pel que es fa que pel que s'ensenya” o Einstein recorda que “el que és important no és la mera experiència, sinó la manera com es viu l'experiència”. Així doncs, aquestes metodologies no es focalitzen tant en els resultats d'aprenentatge sinó en el procés, en allò que es proposa fer a l'aula o fora de l'aula a l'alumnat.

En aquesta línia, les metodologies actives aposten per un paper de mestre facilitador que ofereix un gran ventall de possibilitats als alumnes, per tal que aquests puguin viure diferents situacions d'aprenentatge a través de diferents llenguatges i puguin prendre decisions i qüestionar el seu propi coneixement.

“Situaciones en las que se desarrollen valores y creencias, con propuestas que favorezcan el desarrollo de la creatividad, la empatía, la perseverancia, la superación del fracaso y el diseño de un futuro desde la responsabilidad social que se proyecta en la formación y las formas de pensar de futuras generaciones” (Gustems, Burset i Martín, 2018, p. 54).

Una altra característica comuna és que les situacions didàctiques esdevenen més complexes i circulars, enlloc de lineals. “Los procesos son más ricos, pues introducen nuevos elementos, tales como la motivación y el planteamiento del problema, emisión de hipótesis, información, contrastación, aplicación y memorización comprensiva [...] de forma que de esta información se pueden derivar idas y venidas en la secuencia” (Yus, 1996, p. 157).

Per últim, convé ressaltar que aquestes metodologies comparteixen una sèrie de principis educatius comuns, els quals s’han de desenvolupar en un ambient adequat. Konopka, Adaime i Mosele (2015, p. 1543) fan servir el concepte *stance*, entès com un posicionament o una actitud –receptiva, implicada- per part tan de mestres com de l’alumnat:

“The application of active methodologies is not just limited to ‘try’ a different pedagogical activity with the students or to promote debates in class. Actually, it means that the effective use of these techniques requires a new philosophical stance from both the teacher and the student”.

- Empoderar l’alumnat, deixar-lo prendre decisions respecte del procés d’aprenentatge.
- Promoure la interdisciplinarietat.
- Potenciar competències específiques i transversals al llarg del procés (i donar una importància relativa als resultats).
- Fomentar la cerca d’informació, selecció i anàlisi crítica de dades per a contrastar enfocaments diversos sobre un mateix tema i qüestionar el propi coneixement.
- Modelar l’aprenentatge de la mà de l’acompanyament dels docents: discutir-lo, reflexionar-hi, integrar-lo, aplicar-lo.
- Entendre l’avaluació com a part del procés d’aprenentatge.
- Tenir en compte el context d’actuació d’aprenentatge i la realitat de l’alumnat.
- Apreciar la diversitat i fomentar un aprenentatge que propiciï la col·laboració amb els altres.
- Estimular la motivació de l’alumnat, tenint en compte els seus interessos.
- Promoure una educació personal i professional al llarg de la vida.

Segons Johnson et al. (2000), aquests principis es poden resumir de la manera següent:

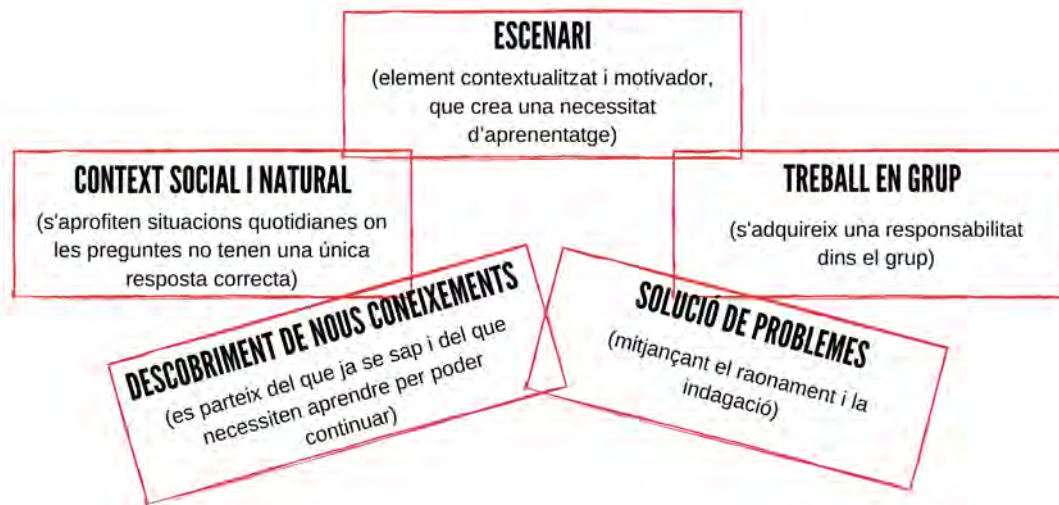


Figura 34. Principis que regeixen les metodologies actives

3.3.2. IMPORTÀNCIA DEL CONTEXT APLICATIU: OBJECTIUS I REQUISITS QUE IMPLICA

Partint del repte d'afrontar un enfocament metodològic competencial, és necessari crear escenaris pròxims a la realitat social i mediambiental, on els continguts, procediments i actituds es desenvolupin de forma integrada, segons les necessitats del moment.

L'aprenentatge, en essència, és personal; ara bé, es produeix en un context social amb la interacció i diàleg amb l'altre i amb l'entorn: "el professor, el grup classe, els membres de l'equip de treball, la família, els companys de joc... hi tenen un paper important" (Teixidó, 2010, p. 152), ja siguin com a font d'inspiració o model, com a suport emocional o com a companys de viatge. L'acció didàctica propicia interaccions riques i les articula:

"Knowledge not only exists in individual minds but also "in the discourse among individuals, the social relationships that bind them, the physical artefacts that they use and produce, and the theories, models and methods they use to produce them" (Jonassen & Land, 2000, p. 6).

Així doncs, entenent l'aprenentatge com un estímul a pensar, a orientar l'alumnat cap a un camí que els permet aprendre independentment i cercar les seves pròpies respostes, el context on

es desenvolupa l'aprenentatge pren molta importància: es converteix en el punt de partida de qualsevol interacció que es genera entre els participants i esdevé l'inici de qualsevol situació o necessitat que es produeix.



Figura 35. Conjunt d'interaccions que pot propiciar el context escolar

Branda (2009, p. 15), referint-se a l'aprenentatge basat en problemes, defensa la idea que el conjunt de les metodologies actives s'han de desenvolupar en un context determinat per aquests factors:

- Els objectius d'aprenentatge de la pròpia proposta, així com els objectius individuals que cadascú es marca, els quals han de ser:
 - Rellevants en funció de les competències.
 - Pertinents per al perfil de l'alumnat i l'activitat que aquest ha de realitzar.
 - Clars per a tots els implicats, sense ambigüitats.
 - Factibles i assolibles en el temps establert.
 - Avaluable per a indicar el progrés de l'alumnat.
- El problema, situació o tema que s'aborda, el qual ha de: motivar els participants, despertar-los la curiositat i suposar un estímul cap a la construcció de coneixements.
- El coneixement previ i les habilitats dels alumnes: la situació d'aprenentatge parteix del que l'alumnat ja sap per desenvolupar noves inquietuds i sabers.

Així mateix, convé ressaltar els requisits que impliquen les metodologies actives, per a considerar-ne les possibilitats.

En aquest cas cal insistir en el temps, el rigor i l'esforç.

Pel que fa al temps, cal una dedicació afegida per a la formació, planificació, desenvolupament, implementació, avaluació i reflexió de projectes educatius basats en les metodologies actives i participatives. Cal també temps per a desplegar-les a l'aula, flexibilitat per a considerar els diferents ritmes dels alumnes, cultures i coneixements, “acompañado de tiempo efectivo dedicado a la tarea por parte de los estudiantes, de nuevas prácticas pedagógicas y de un reordenamiento de los medios didácticos, de las estructuras curriculares y de los contenidos educativos que se enseñan (Karampelas, 2005, citat a Martinic, 2015, p. 495).

Quant a la dedicació, un projecte obert, dialògic, participatiu i modelable necessita igualment exigència per part de tots els implicats: alumnes, professorat, famílies, especialistes... Cal dotar l'acció didàctica de responsabilitat i adoptar una actitud reflexiva sobre la pròpia pràctica. Convé buscar el sentit de les coses i contrastar el propi coneixement amb diverses fonts i d'altres punts de vista, de manera crítica.

Podem considerar l'esforç la suma del temps i el rigor, la implicació, tant individual com compartida per tota la comunitat educativa per arribar a aconseguir els propòsits marcats. Tal i com subratlla Marina (2003), l'exigència és indispensable per a l'autosuperació sempre que aquesta sigui proporcionada a la situació i capacitats de les persones. Les metodologies actives demanen implicació per part de tots els participants, per tal que els marges de llibertat que supleix en el procés d'aprenentatge s'aprofitin efectivament per a indagar de manera autònoma.

3.3.3. EL PAPER DEL MESTRE FACILITADOR I EL ROL DE L'ALUMNE/A: PARTICIPACIÓ I CONDUCTES

La recerca aposta per una docència compartida entre docents, els quals vetllen per un objectiu comú i desenvolupen propostes educatives conjuntament, en equip. Segons Folch, Capdevila i Prat (2019, p. 43):

“La codocencia o enseñanza colaborativa implica la participación de un equipo en el aula, constituido por dos o más profesores de diferentes especialidades. Los docentes imparten sus clases colectivamente y se implican de manera significativa en el proceso de enseñanza, lo que permite explorar nuevas metodologías y compartir el mismo espacio físico”.

En aquest sentit, Carrillo i Vilar (2014, p. 16) destaquen que “conocer las áreas en las que los docentes deben ser competentes en un contexto laboral específico también puede ser de utilidad para evaluar el propio ejercicio docente y propiciar una práctica reflexiva que redunde en una mejora de la actividad profesional”. Encara que Alsina i Godoy (en premsa) ens recorden que “a banda de la disciplina, hi ha competències transversals que són finalment tant o més cabdals en el perfil professional del futur docent, com també en l’especialista”.

És important analitzar el paper del docent a l’hora de posar en pràctica una metodologia activa, obert a noves propostes i posant especial atenció a la seva manera de fer, d’afrontar les situacions i de resoldre els problemes. El seu caràcter, la seva concepció de l’educació i el saber estar delimitarà els progressos i èxits del seu alumnat. Segons Teixidó (2010, p. 24):

“Comptar amb professionals de qualitat requereix (a) coneixements perquè cal haver-se plantejat els fonaments de l’educació [...] (b) temps per preparar activitats obertes, que no es basin en la mera repetició i sobretot, per conversar amb cada nen o nena: per saber com fa les coses, què el motiva a fer-les d’una o altra manera, com ha adquirit l’hàbit de fer-ho, etc. [...] Finalment, (c) habilitat per aprofitar les oportunitats, per crear el clima adequat, per fer la pregunta adequada en el moment oportú o per enllaçar-ho amb la feina quotidiana”.

Prenent aquests tres eixos, se’n deriven alguns objectius de fons que el docent ha de tenir presents per a potenciar el valor de les metodologies actives.

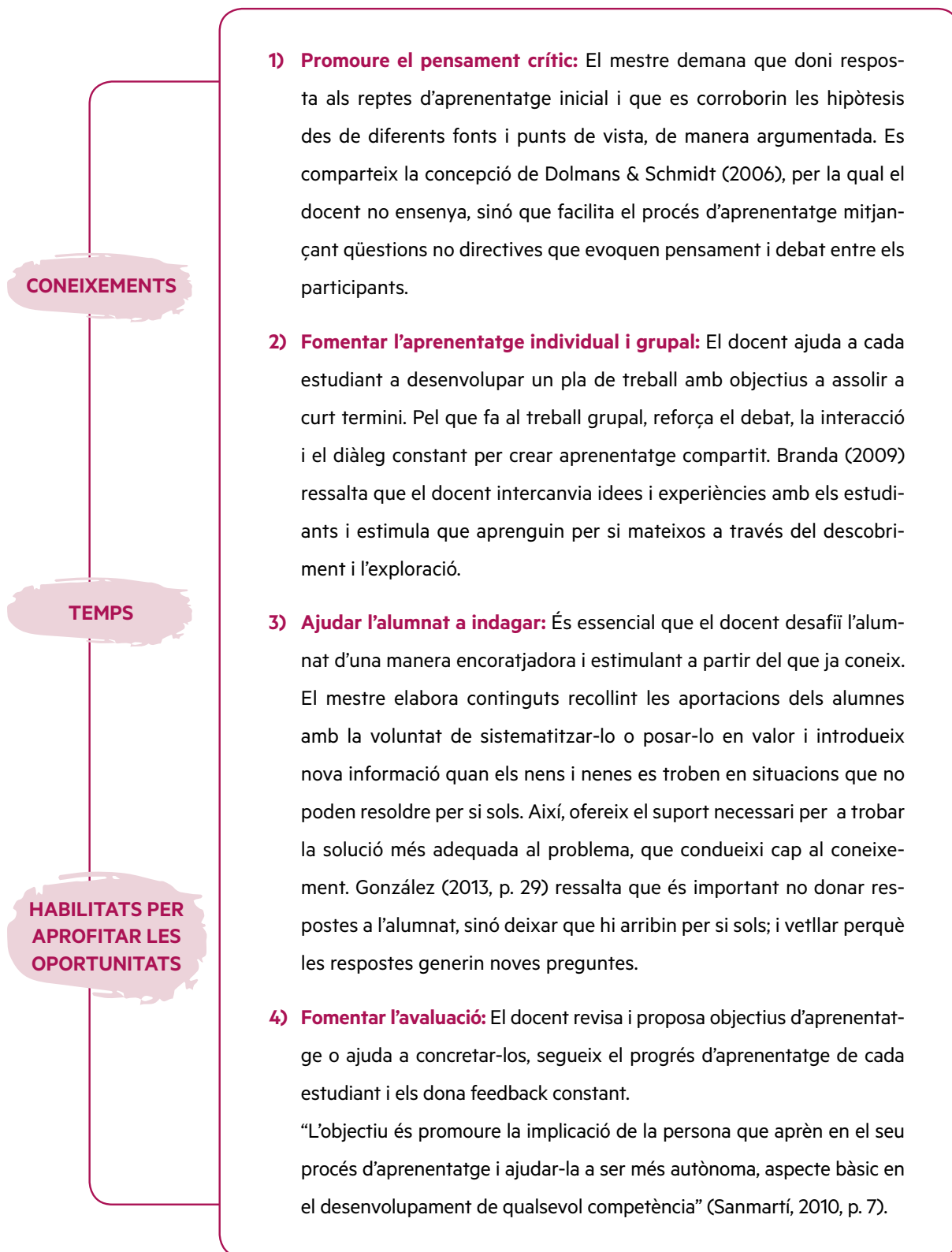


Figura 36. Aspectes que defineixen la qualitat dels professionals implicats en la recerca

Des d'aquesta concepció, i seguint Carrillo i Vilar (2014, p. 6):

“El profesorado de música debería ser un colectivo con unas sólidas competencias musicales en los ámbitos de la interpretación, la escucha y la creación musical que posibiliten una educación de calidad; con unas competencias profesionales que le permitan, por un lado crear un clima idóneo en el aula e implicar al alumnado en la materia y por el otro gestionar de forma eficaz su aprendizaje musical; y con unas cualidades personales encaminadas a afrontar con éxito las complejidades de la tarea docente”.

Amb l'objectiu de complementar i/o percebre la visió actual del docent es pren en consideració la concepció que adopten els estudiants de mestre (3r curs de doble titulació de la Universitat de Girona – curs 2017-2018), quan en una pràctica d'aula se'ls pregunta per les característiques que ha de contemplar un bon docent facilitador de l'aprenentatge.

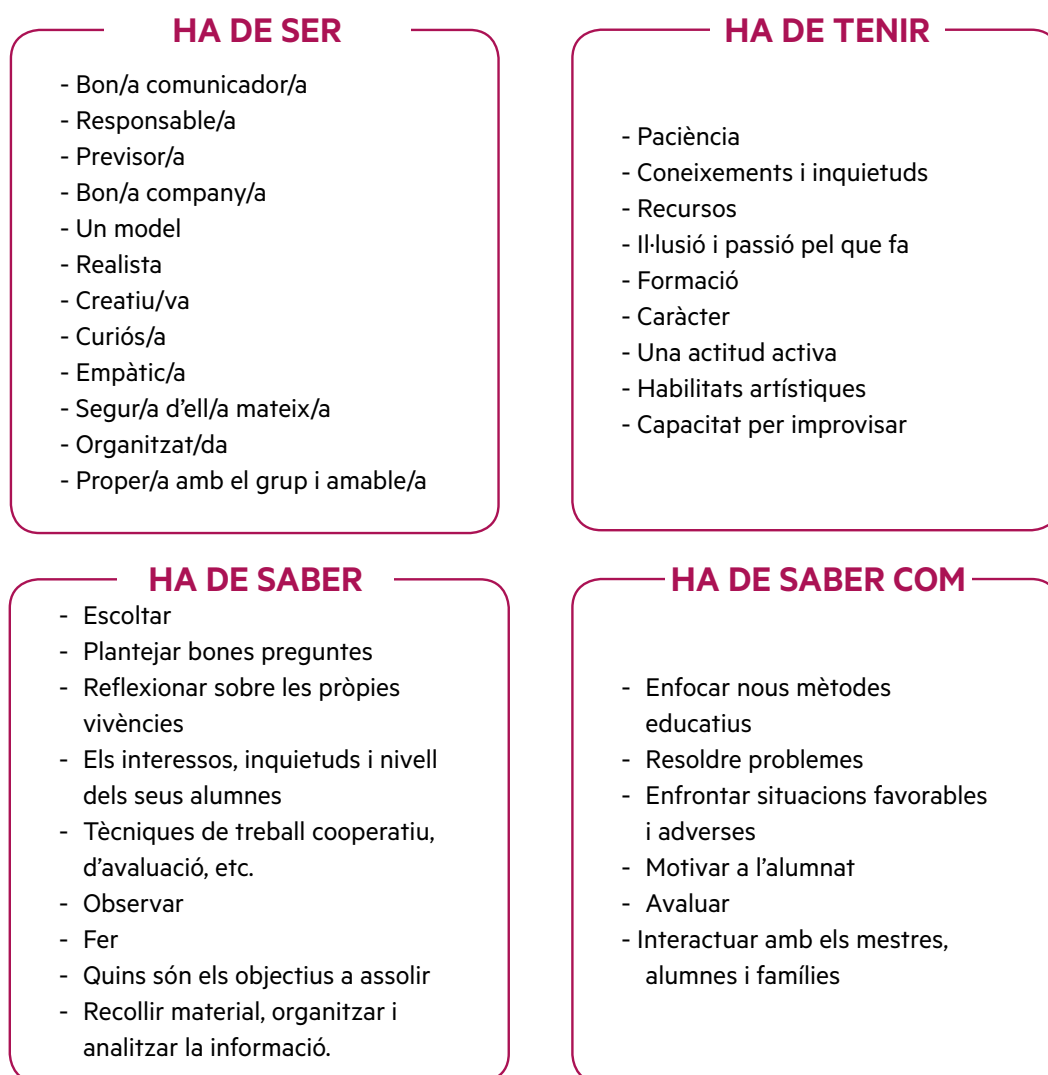


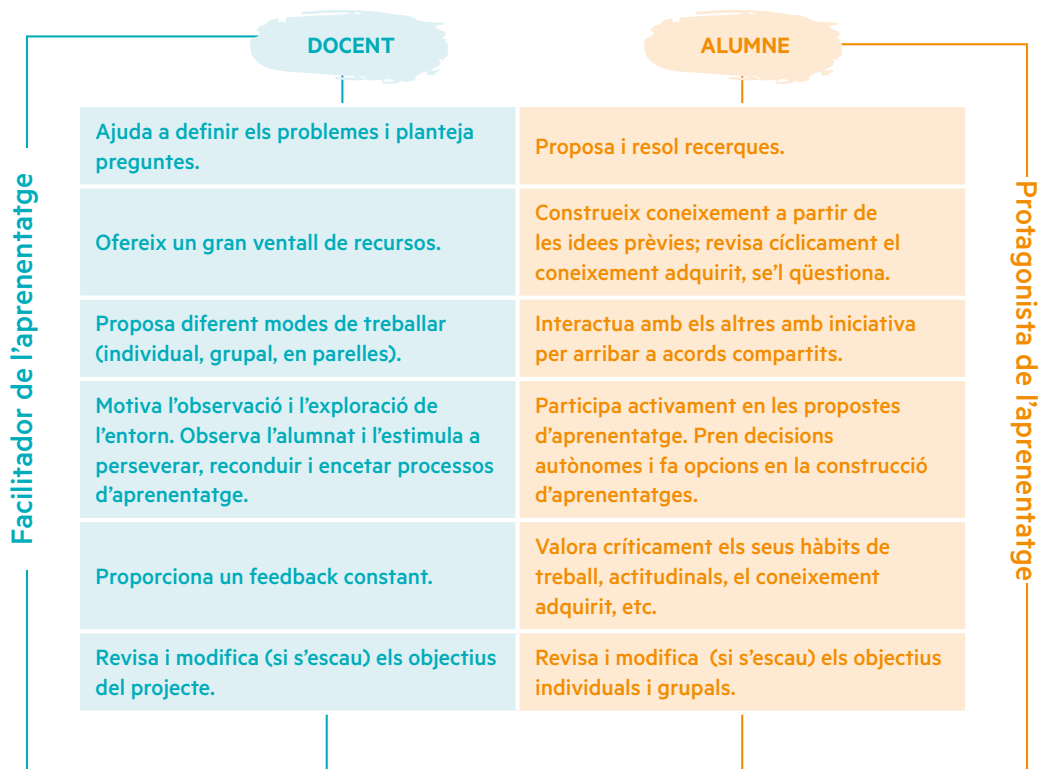
Figura 37. Aspectes que caracteritzen un bon docent facilitador de l'aprenentatge pels estudiants

Aquesta visió i reflexió sobre el paper del docent dins el context actual ofereix noves relacions i vincles amb l'alumnat. Ambdós es converteixen en rols complementaris i orientats en una mateixa direcció.

“Las comunidades de práctica están formadas por personas implicadas en un proceso de aprendizaje de naturaleza colectiva, en un ámbito compartido de actividad humana. Son grupos de individuos que comparten una responsabilidad, una pasión, una empresa común, y aprenden juntos a partir de una interacción sostenida en el tiempo” (Macaya i Valero, 2019, p. 169).

Els docents transformadors tenen un efecte positiu a la vida dels alumnes. La seva influència va més enllà dels resultats acadèmics, s'inclouen les relacions, la passió, les expectatives positives, el saber guiar i aconsellar i finalment, la dedicació (Cotnoir, Paton, Pretorius i Smale, 2014).

Una acció docent transformadora ha de propiciar que l'alumne/a sigui un agent crític constructiu que analitza, comprèn i qüestiona; a la llarga, es potencia que el nen/a esdevingui curiós, autònom, defensi el seu punt de vista, sigui creatiu i segur de si mateix. “Nos proponemos, a partir de la provocación, poner a los estudiantes en un estado de reflexión, donde deban cuestionarse, pensar, abrir la mente, para que puedan encontrar alternativas más allá de lo establecido y conocido” (Folch, Capdevila i Prat, 2019, p. 45):



Taula 3. Interaccions que es generen entre docent – alumne en un model transformador de l'educació

Citant El Petit Príncep de Saint-Exupéry (1943):

“Si tu veux construire un bateau, ne rassemble pas tes homes et femmes pour leur donner des ordres, pour expliquer chaque détail, pour leur dire où trouver chaque chose... Si tu veux construire un bateau, fais naître dans le cœur de tes homes et femmes le désir de la mer”.

3.3.4. EL TEMPS I L'ESPAI

Les metodologies actives sovint comporten canvis d'organització quant a temps i espai dins les institucions educatives, per tal d'adaptar-se i alhora garantir una coherència i efectivitat des de l'enfocament que es presenta. López (2005, p. 54) afirma que:

“Es necesario que el espacio escolar esté diseñado con el fin de facilitar la elaboración y el desarrollo del Proyecto de Centro. Esto requiere que reúna unas condiciones indispensables para que todos los miembros de la comunidad educativa puedan ejercitar, satisfactoriamente, sus funciones”.

L'espai, es converteix en un altre agent didàctic quan s'apliquen les metodologies actives: ajuda a definir la situació d'aprenentatge i permet crear un ambient estimulants per al desenvolupament de totes les capacitats dels nens i nenes, així com afavorir l'autonomia i la motivació de l'equip de mestres. “Cualquier espacio de nuestra escuela es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, deberemos organizarlo coherentemente con respecto a nuestros proyectos y programas” (Laorden i Pérez, 2002, p. 134).

Martín (2012), proposa que els espais educatius s'organitzin de manera que estiguin pensats per a nens/es, siguin estimulants, accessibles, flexibles i funcionals, siguin estètics, harmònics i agradables per als sentits.

També convé recordar els cinc principis que ja assenyalaven Lledó i Cano (1994) per a guiar la construcció d'un nou ambient escolar: (1) l'aula ha de ser un lloc de trobada entre uns i altres, (2) ha de suggerir gran quantitat d'accions, (3) ha d'estar oberta al món que l'envolta, (4) ha de ser un espai acollidor, (5) ha de ser un lloc viu, un lloc diferent i amb personalitat pròpia.

Partint d'aquests principis, s'hi afegeix la necessitat que l'espai propiciï diferent tipus d'agrupament: des d'activitats individuals, en petit o gran grup, fins a activitats compartides entre nivells

i/o que englobi el conjunt de la comunitat escolar. “Todo lo que hay en el juego de descubrimiento, tanteo, exploración, se ve potenciado por la riqueza sensorial del entorno en que ese juego se produce, de los elementos con los que niños y niñas interactúan” (Macaya i Juanola, 2017, p. 76).

Cal tenir present que cada nen/a presenta un nivell maduratiu diferent independentment de la seva edat (fruit de factors emocionals, socials, cognitius, etc.). Tenen també diferents interessos, experiències vitals i cultures familiars. Els agrupaments flexibles a l'aula permeten adaptar el currículum a la realitat de cada alumne/a, respectant els ritmes d'aprenentatge i d'aquesta manera, aïllar-los de reaccions adverses durant el procés d'aprenentatge (Vera, 2003).

Les metodologies actives i participatives, com l'aprenentatge servei o l'aprenentatge per projectes, generen situacions educatives –plantegen reptes i problemes- sovint més oberts i creatius, que propicien que totes les perspectives i experiències puguin arribar a ser útils, necessàries o complementàries.

En relació al factor temps, es planteja quin és el sentit d'aquest element condicionant de l'aprenentatge, tenint en compte la forma com es transmeten els coneixements a l'escola actual i essent conscients que el temps pot esdevenir un dels majors obstacles per donar resposta a una educació de qualitat. La sensació d'alguns mestres que els manca temps per a fer tot el que exigeix el currículum o l'exigència tàcita que s'infligeixen alguns mestres d'omplir i programar tota la jornada acadèmica pot ser contraproductiu:

“No se trata de ocupar el tiempo, de rellenar con actividades y acciones sino de contar con el tiempo para aprender a vivir cualitativa y comprensivamente tanto a modo individual como colectivo” (Margalef, 2001; Hargreaves et al. 2008, citat a Cabrera i Herrera, 2016, p. 24)

En aquest sentit i segons Soto (2003), construir configuracions alternatives d'organització del temps a l'escola requereix qüestionar i revisar el que significa el temps i la seva organització en la vida quotidiana dels centres, del currículum, de les relacions, de les experiències, de les vivències del professorat i de l'alumnat. Aquesta revisió porta de manera inherent a plantejar-se quins són els objectius de l'escola, quines són les prioritats i plantejar-se, de fet, si sovint es cau només en la persecució de resultats d'aprenentatge mesurables i avaluables a gran escala. “Obrir l'educació

artística a formes d'art participatives i compromeses implicarà reptes nous, com vincular-se a la comunitat, provocar situacions en comptes de perseguir resultats o problematitzar el cos de continguts tradicionals de l'àrea" (Macaya, en premsa).

Els horaris escolars, en l'aplicació de metodologies actives, no es poden mantenir com una estructura rígida i uniforme, sinó que cal fer front a les característiques singulars de cada proposta o projectes i, a partir d'aquestes peculiaritats, organitzar de forma conjunta altres maneres d'entendre i desplegar el currículum, la jornada acadèmica, de manera que es puguin desplegar tot tipus d'interaccions i relacions.

Les tasques més obertes, que exigeixen solucions creatives, demanen moltes més hores. És un factor condicionant a l'hora de formular propostes enginyoses, artístiques, originals i productives: "cal que es deixi temps per idear i també, respectar els ritmes de treball dels alumnes. D'aquesta manera, es poden involucrar de forma total amb l'activitat que estan realitzant" (Cantero, 2011, p. 18).

Per altra banda, cal recordar que la percepció del temps o la necessitat de temps a l'hora d'abordar una proposta educativa pot ser molt diferent per a cada infant: pot variar segons els nivells maduratius, però també segons les formes de treballar, el grau d'interès que suscita la proposta. Sobre aquesta idea, Oyarzábal (2000, p. 14) exposa que "en la escuela debemos conseguir que los tiempos colectivos no impidan el desarrollo de los tiempos y ritmos individuales permitiendo que cada uno viva y experimente la cultura, dentro de un proyecto colectivo, pero enriquecido y reconstruido por sus propios intereses, ideas y sentimientos".

Un bon plantejament de l'espai i el temps poden facilitar l'execució d'objectius, continguts, actituds i valors, que mestres i alumnes es proposin. Seguint les paraules de Cela i Palau (1997) i entenent el temps com una construcció social, que depèn del valor que se li doni, "la democràcia comença dins l'aula, fent que l'espai i el temps s'organitzin en funció de les necessitats dels alumnes i no al revés".

3.3.5. EL SEGUIMENT I L'AVUACIÓ

Les estratègies d'avaluació a l'escola han de tenir una mirada oberta, que tingui en compte les complexitats de la societat actual i els sabers que se'n deriven, així com la naturalesa canviant dels processos (Morin, 2002).

Tal i com proposen Carless, Joughin i Liu (2006, p. 14), l'avaluació s'ha d'orientar a fomentar l'aprenentatge i implicar activament l'alumnat; per això cal proporcionar una retroalimentació i feedback constant. Segons Perrenoud (1993), l'èxit dels aprenentatges es juga més en la detecció dels errors i a fomentar l'autoregulació contínua, que no pas en la genialitat del mètode d'aprenentatge. Així doncs, "cal posar un èmfasi especial en la funció reguladora i autoreguladora de l'avaluació des d'una visió formativa (si les decisions les pren fonamentalment el professorat) i formadora (si les decisions les pren fonamentalment la persona que aprèn)" (Sanmartí, 2010, p. 3).

En el marc d'aplicació de les metodologies actives, l'avaluació no s'entén com un apèndix, ni com un procediment de selecció, sinó com un procés principalment d'orientació integrat en l'activitat educativa.

Tobón (2013) destaca la necessitat de combinar diferents maneres d'avaluar: autoavaluació, coavaluació i heteroavaluació. En primer lloc, l'autoavaluació com el procés mitjançant el qual la pròpia persona valora l'adquisició de les seves competències en relació a uns determinats criteris i evidències. En segon lloc, la coavaluació com una estratègia per a valorar les competències dels altres participants, d'acord amb uns criteris prèviament definits, per tal d'ajudar-lo a avançar i reflexionar de manera indirecta sobre els propis processos d'aprenentatge. En tercer lloc, l'heteroavaluació per a promoure una valoració de les competències adquirides dels implicats per part d'altres diferents als seus parells.

Tal i com afirmen Sambell, McDowell i Brown (1997), efectuar avaluacions entre iguals o participar en avaluacions cooperatives permet a l'alumne adquirir una sèrie d'habilitats importants en el desenvolupament del seu aprenentatge, així com guanyar autonomia.

Les metodologies actives són oportunitats per a repensar l'avaluació i donar-li aquesta finalitat formativa. Per tal que els alumnes deixin de viure-la com un procés fiscalitzador i la percebin com oportunitats de reflexió, calen estratègies, i dispositius d'autoavaluació i coavaluació.

En aquest punt, la rúbrica d'avaluació es converteix en un instrument que permet mesurar el grau d'acompliment d'un procés o producció determinada; així l'alumne pot conèixer l'estadi en què es

troba i les fites que proposa el/la docent. “Es un instrumento que, desde un principio y durante todo el proceso, permite compartir los criterios que se aplicaran para evaluar el progreso en un marco de evaluación formativa y continuada” (Alsina, 2013, p. 10).

Les rúbriques escolars sovint s’organitzen en forma de graella; desgranen els objectius del projecte en diferents dimensions i de cadascun en descriuen diferents estadis d’assoliment; sovint aquests estadis es descriuen de forma qualitativa i quantitativa. A més a més, per mitjà de les rúbriques es guanya en objectivitat i transparència en els processos d’avaluació i, sobretot, s’inclou un aspecte important sota el paraigua de “retroalimentació”: es proporciona prou informació perquè l’alumnat sàpiga què pot fer per avançar en el seu procés d’aprenentatge.

Des d’aquesta perspectiva, els objectius de cada proposta didàctica s’aconsegueixen a partir d’una ajuda sistemàtica, planificada i continuada per part dels adults o altres persones vinculades a l’objecte d’estudi (Coll, 2001, p. 7).

Tot i així, es fa indispensable que la rúbrica, entesa com a eina avaluativa, compleixi amb una sèrie de requisits per a garantir la seva funcionalitat. Díaz Barriga (2003), afirma que els indicadors d’una rúbrica han de contemplar: a) ser sensibles als objectius que es persegueixen, b) ser apropiats segons l’etapa de desenvolupament dels alumnes, c) mostrar credibilitat per part dels agents involucrats, d) ser clarament comunicables i finalment e) fer explícita la dimensió ètica de l’avaluació.

Per últim, convé mencionar els plans de treball com a instrument d’aprenentatge que concep l’avaluació com un recurs de reflexió sobre l’acció realitzada i els resultats obtinguts. Freinet les concep com una de les seves tècniques d’aprenentatge “que faran la síntesi del nou ordre que estem establint i que, de mica en mica, substituirà l’autoritat escolàstica per la cooperació en el treball” (Freinet, 1973, p. 12).

Amb els plans de treball, l’autoregulació guanya importància, tot garantint el control del subjecte sobre els seus pensaments, accions, emocions i motivacions per tal de generar canvis positius en els processos educatius, sobre la base d’establir accions apropiades per a millorar la qualitat i així aconseguir les fites proposades (Zimmerman, 2000).

En el model d'autoregulació de Zimmerman i Moylan (2009) que es presenta a la següent figura es poden veure les fases primordials perquè l'avaluació sigui entesa com un procés autoregulator, com una eina d'aprenentatge útil sobretot a l'alumne/a i no com a mera estratègia qualificadora.



Figura 38. Fases i processos de l'autoregulació (Zimmerman i Moylan, 2009)

3.4. BONES PRÀCTIQUES DOCENTS

A continuació es fa una selecció de metodologies actives i es pondera la seva idoneïtat en funció dels objectius de la recerca: explorar les possibilitats d'integrar el llenguatge musical en projectes interdisciplinars i intermedials i tenint en compte també la pluralitat de l'escola catalana en els inicis del segle XXI.

En aquest sentit, es coincideix amb la idea que “ningún método es universal y adecuado para todas las situaciones de enseñanza - aprendizaje, sino que cada uno será válido en función de una realidad educativa concreta” (Ambassa, 2006; Whitenarck i Ellington, 2009; Ferré, López i Carreño, 2010; i Ritt y Stewart, 2010; citats a Vallejo i Molina, 2011, p. 210).

Concretament, l'organització de les metodologies en què es focalitza aquesta recerca són l'aprenentatge per projectes (AP), l'aprenentatge cooperatiu (AC), la ludificació (gamificació), i aprenentatge servei (ApS).

En els següents apartats es justifiquen i contextualitzen els principis de cada metodologia i el procés d'aprenentatge que proposen. Finalment, s'elabora una taula comparativa i d'anàlisi d'aquests mètodes per a fer-ne emergir la seva idiosincràsia i pertinença segons els objectius didàctics que es volen. “En todos los casos, la acción docente exige un proceso de profunda y constante reflexión que la lleve a mejorar, por lo que la docencia representa un campo en constante evolución y ávido de nuevos retos y desafíos” (Chiva, 2016, p. 5).

3.4.1. APRENTATGE PER PROJECTES

L'aprenentatge per projectes (AP) concep els alumnes com a investigadors i busca la participació activa de l'alumnat en el seu grau més elevat, en els processos d'aprenentatge.

Principalment, aquesta metodologia es fonamenta en els principis de la teoria constructivista i l'aprenentatge globalitzat, pels quals les pràctiques d'aula sorgeixen de l'interès i la curiositat de l'alumnat sobre un tema o una situació problemàtica. Per la qual cosa, i seguint Alsina, Mallol i Alsina (2020, p. 108) “puede contribuir a dos objetivos básicos y transversales: 1) formar perso-

nas autónomas y a la vez socialmente competentes, y 2) incidir en la motivación del alumnado implicándole en su propio proceso de aprendizaje”.

El rol i la funció del docent deixa de ser directiu, prescriptiu i amonestador i esdevé un orientador “quién debe indagar sobre los conocimientos previos que poseen los alumnos y alumnas y relacionarlos con los contenidos y objetivos curriculares, siendo en todo momento un proceso abierto y flexible” (Maravé, Zorrilla i Gil, 2016, p. 125).

Tanmateix, aquestes relacions disciplinàries que genera l'aprenentatge per projectes faciliten la integració del llenguatge musical en projectes globals d'escola. La música no és un fet aïllat, sinó que sempre la trobem relacionada amb moltes altres disciplines. Aquest fet li dona valor i permet desenvolupar coneixements d'una manera holística, apreciand que la música és una àrea amb un gran potencial de relació amb les altres que pot generar uns objectius interdisciplinaris beneficiosos. En aquest sentit, González (2013) afirma que “el treball musical ajuda a comprendre altres àrees i a adquirir hàbits que són comuns en totes les àrees curriculars de l'escola” (González, 2013, p. 71). Idea que també es veu reflectida en el treball de Cornellà (2006, p. 27) quan diu que “i és que és treballant els diferents elements del llenguatge musical, el ritme, la melodia, el timbre, l'harmonia... com es poden establir relacions entre la música i la llengua, la literatura i la poesia, les matemàtiques, el medi social i natural, la plàstica, les llengües estrangeres, la dansa...”

En aquest sentit, es pretén que l'alumnat posi en funcionament totes les seves habilitats, actituds i coneixements per indagar. Per fer-ho possible, diversos autors coincideixen amb la idea que es necessita un procés planificat, gradual, integrador i adaptat a la realitat. A continuació es fa una síntesi i selecció d'aquells que han impulsat i divulgat aquesta pràctica. Tot i proposar unes idees diferents segons el seu camp d'actuació, persegueixen objectius molt similars.

Dewey. J (1916)

- **Seleccionar problemes** o situacions problemàtiques suficientment complexes per a fer indispensable la cooperació dels alumnes per resoldre'ls.
- **Delimitar i clarificar el problema a investigar**, formulant explicacions o hipòtesis per al mateix.
- **Fer una recerca, buscar informació** relativa al problema i a les hipòtesis, mitjançant materials de consulta, experiències, etc.
- **Corroborar, modelar o refutar les hipòtesis originals**, raonant-les sobre les dades obtingudes.
- **Comprovar la validesa** de les explicacions elaborades contrastant-les amb la realitat, a través de l'observació o l'experimentació.

Kilpatrick. W (1918)

- **Escollir el propòsit**: elaboració conjunta de la idea del projecte, determinant amb claredat l'interrogant a respondre o la meta a arribar.
- **Realitzar una recerca de mitjans**: planificació de tots els aspectes derivats dels objectius que es volen perseguir, dels mitjans a emprar, els aspectes temporals i organitzatius, etc.
- **Aplicar els mitjans seleccionats**: execució del pla elaborat.
- **Resoldre el problema i valorar el treball**: aquest, haurà de ser un problema / projecte que impliqui un conflicte cognitiu i que sigui motivador, per tal que l'alumne s'interessi per buscar la solució.

González. C (2013)

- **Escollir el tema d'interès**: argumentant i defensant la proposta. Es planifiquen les tasques d'aprenentatge que s'han de dur a terme.
- **Fer una cerca de la informació**: l'alumnat s'organitza per dur a terme la tasca; es reparteixen les responsabilitats i se seleccionen els mitjans i les fonts d'informació més apropiades i accessibles.
- **Sintetitzar la informació**: es tracta tota la informació que s'ha recopilat en la fase anterior i se sintetitza per tal d'exposar-la. Es comparteix amb el grup-classe.
- **Avaluar**: es comprova l'eficàcia o la validesa del projecte elaborat.

Figura 39. Concepcions en relació a les etapes i fases més comunes en aprenentatge per projectes

Segons Chard (2011) els projectes, com en el cas de les bones històries, tenen un inici, un desenvolupament i un final. Aquesta estructura temporal ajuda els mestres a organitzar la tasca, i els serveix com a guia pel desenvolupament del projecte. Encara que cal tenir present que el caràcter flexible d'aquesta metodologia, fa que l'enfocament no estigui estructurat ni estipulat d'una manera general.

Així doncs, agafant aquestes concepcions com a base que identifica l'aprenentatge per projectes, el següent esquema recull i sintetitza els diferents moments propis d'aquesta metodologia.

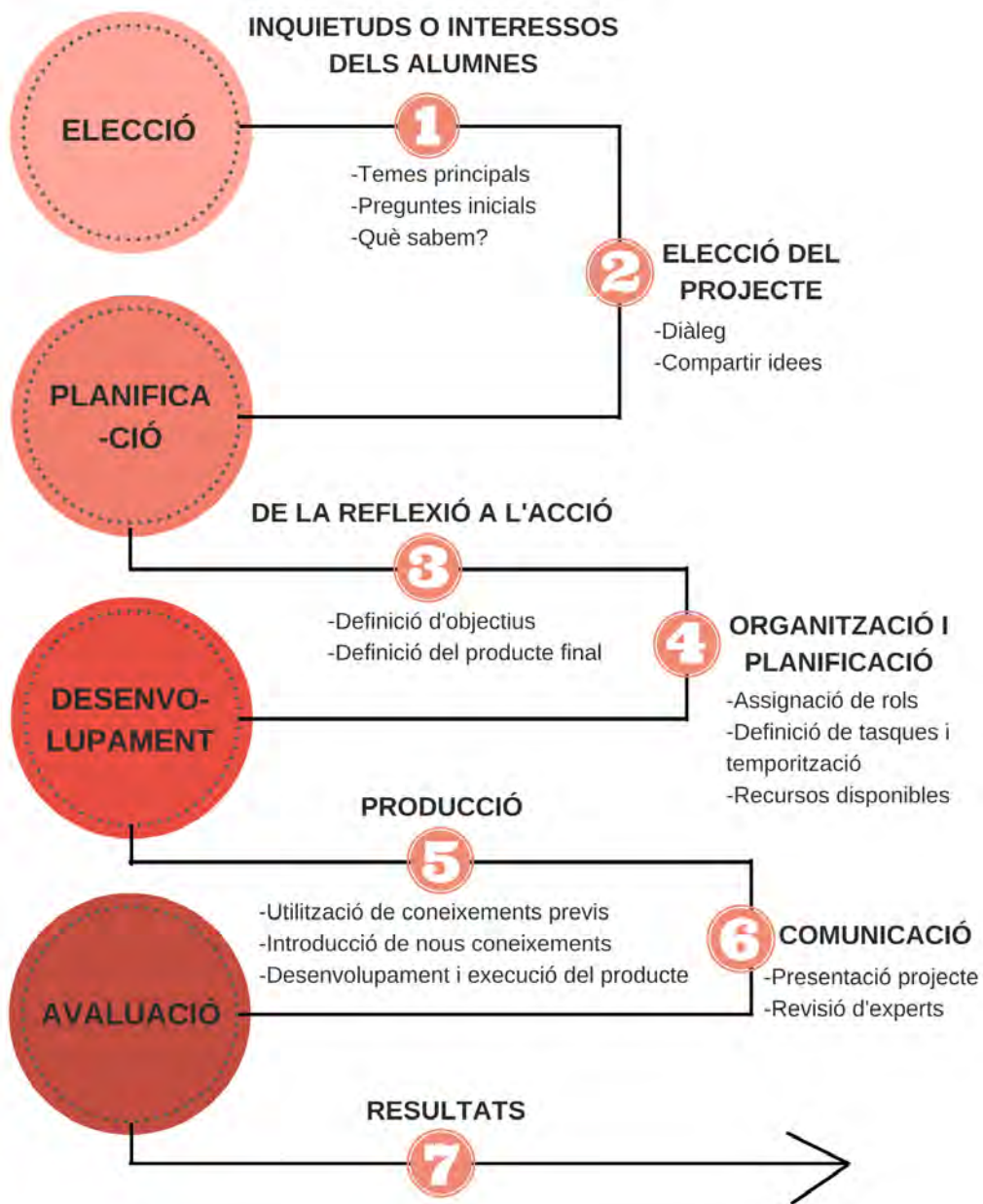


Figura 40. Fases de desenvolupament de l'aprenentatge per projectes

En primer lloc, la fase d'anàlisi recull inquietuds i preguntes dels alumnes implicats en el projecte i proposa una escala de prioritats. Segons Hernández i Ventura (2008), aquesta primera fase és significativa en la metodologia de treball per projectes, ja que els alumnes han de saber separar i reconèixer allò que és essencial del que és anecdòtic, i també, han de saber distingir entre hipòtesis, opinions i punts de vista.

En segon lloc, la fase de disseny comprèn la planificació que guia el procés d'aprenentatge. S'assenyalen els objectius que es pretenen assolir, les diferents tipologies de rols dels implicats, les actuacions a desenvolupar, la temporització prevista i els recursos disponibles. “Un cop escollit el tema general del projecte, els alumnes, amb l'ajuda del mestre, concreten allò que es vol portar a terme i es fan preguntes concretes per planificar i tirar endavant les seves investigacions” (Chard, 2011).

En tercer lloc, la fase d'implementació inclou la posada en marxa del projecte: es parteix dels coneixements ja adquirits per anar construint nous aprenentatges i avançar en la proposta per tal de desenvolupar el producte final. Martín (2006) afegeix que aconseguir que cada nen i nena senti com a pròpia la investigació col·lectiva requereix un temps i una sèrie d'activitats per a motivar els menys interessats.

Finalment, la fase d'avaluació, on el seu caràcter formatiu garanteix l'èxit de l'alumnat durant el procés d'aprenentatge i el resultat final. “En aquest moment els alumnes comuniquen als seus companys el que han après, es discuteixen les conclusions del projecte i s'avaluen els aprenentatges adquirits i les vivències que ha generat l'experiència” (Martín, 2006, citat a González, 2013, p. 35).

3.4.2. APRENTATGE COOPERATIU

L'aprenentatge cooperatiu (AC) proposa propiciar situacions d'aprenentatge que afavoreixin les interaccions socials entre iguals; la generació d'un clima que afavoreix la creació d'aprenentatges.

“L'aprenentatge cooperatiu és una manera d'entendre les relacions i l'aproximació d'infants i mestres entre ells, a l'entorn, al coneixement i en darrer terme a la cultura. Això comporta que quan adoptem una perspectiva cooperativa de l'aprenentatge els canvis que això genera vagin més enllà d'allò didàctic o de la manera d'ensenyar. Els canvis, si realment adoptem aquella perspectiva, afecten la cultura de l'aula i l'ambient d'aprenentatge en el seu sentit més ampli” (Guix i Serra, 2008, p. 15).

L'objectiu és fomentar la inclusió de tots els alumnes i l'adquisició d'aprenentatges de qualitat. Per fer-ho possible, s'utilitza l'aprenentatge cooperatiu com a estratègia metodològica i el llenguatge verbal i musical com a instruments de producció de coneixement: “language and music become tools not only for learning, construction and communication of knowledge, but also for artistic

creation, assimilation and orientation of one's actions in different contexts" (Viladot i Casals, 2018, p. 38). Idea compartida amb Vidal, Duran i Vilar (2010, p. 364), quan diuen que "el debate y la creación se convierten, así, en los ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje"

El docent que opta per l'aprenentatge cooperatiu, genera situacions d'aprenentatge en que els participants generin vincles entre ells i siguin conscients del seu esforç personal, a l'hora de reeixir en les tasques d'aprenentatge de manera grupal i individual.

"Un eficaz trabajo en grupo puede adoptar diferentes formas pero una característica fundamental es que para completar la tarea es necesaria la participación activa de todos los individuos del grupo de trabajo y que un miembro del grupo no puede obtener un buen resultado sin los buenos resultados de los demás. Por lo tanto, es esencial que los miembros del grupo comprendan la importancia de trabajar juntos e interactuar de forma que se ayuden unos a otros" (Ainscow, 1999, p. 10).

En aquesta línia, tots els membres del grup comparteixen el rol de lideratge: es coresponsabilitzen de tasques diferents, s'especialitzen en diferents fases o processos segons els seus interessos o habilitats. Així, tots es fan responsables de les seves accions i "els membres esdevenen més independents, més responsables, més motivats intrínsecament, més satisfets de pertànyer al grup, i desenvolupen l'anomenat lideratge democràtic (Ovejero, 1990).

Des d'aquesta concepció, i seguint Cañabate (2008, p. 87):

"La cooperació està relacionada amb múltiples actituds, valors i motius que requereixen un intercanvi, una coordinació de punts de vista i d'actuacions: una valoració crítica i una acceptació de les crítiques, una assumpció de decisions col·lectives i una responsabilitat davant de tasques comunes".

L'aprenentatge cooperatiu propicia els agrupaments heterogenis en què els estudiants aprenquin plegats i alhora aprenquin a saber estar i treballar amb persones de tarannàs diversos: per això és interessant fer agrupaments multiedat, d'infants amb ritmes d'aprenentatge dispars, o bé de caràcters o interessos eclèctics; que permeten tenir a l'abast diferents punts de vista i construir conjuntament, amb un caràcter flexible i obert segons les necessitats que es presenten.

Tal i com especifiquen (Fernández i Melero, 1995; Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Ovejero, 1990 i Pujolàs, 2004) "el aprendizaje cooperativo aprovecha el gran potencial educativo de la diver-

sidad sociocultural para generar una adecuada interacción entre los alumnos dentro del aula y favorecer su desarrollo sociocognitivo” citat a Andreu i Sanz (2010, p. 123).

Dins els principis de l'aprenentatge cooperatiu, s'han desenvolupat molts mètodes, orientacions d'aula (sobre com organitzar els espais, els horaris escolars, les interaccions) i estratègies i tècniques (com el jigsaw, el role-playing, entre moltes altres); vegeu Guix i Serra (2008).

Un dels mètodes per a fomentar la cooperació a l'aula és el *Co-op co-op* definit per Kagan (1985): consisteix a repartir l'alumnat en diferents grups de treball dins el mateix grup-classe, fent que cadascun d'ells s'especialitzi en algun aspecte en concret, per després complementar la tasca dels altres grups i elaborar un producte compartit entre tots els participants. “El enriquecimiento interpersonal de todos los miembros del grupo justifica este tipo de agrupamiento” (Serret, Martí i Corbatón, 2016, p. 31).

El procés a seguir per desenvolupar aquesta tècnica d'aprenentatge, segons Kagan (1985) és:

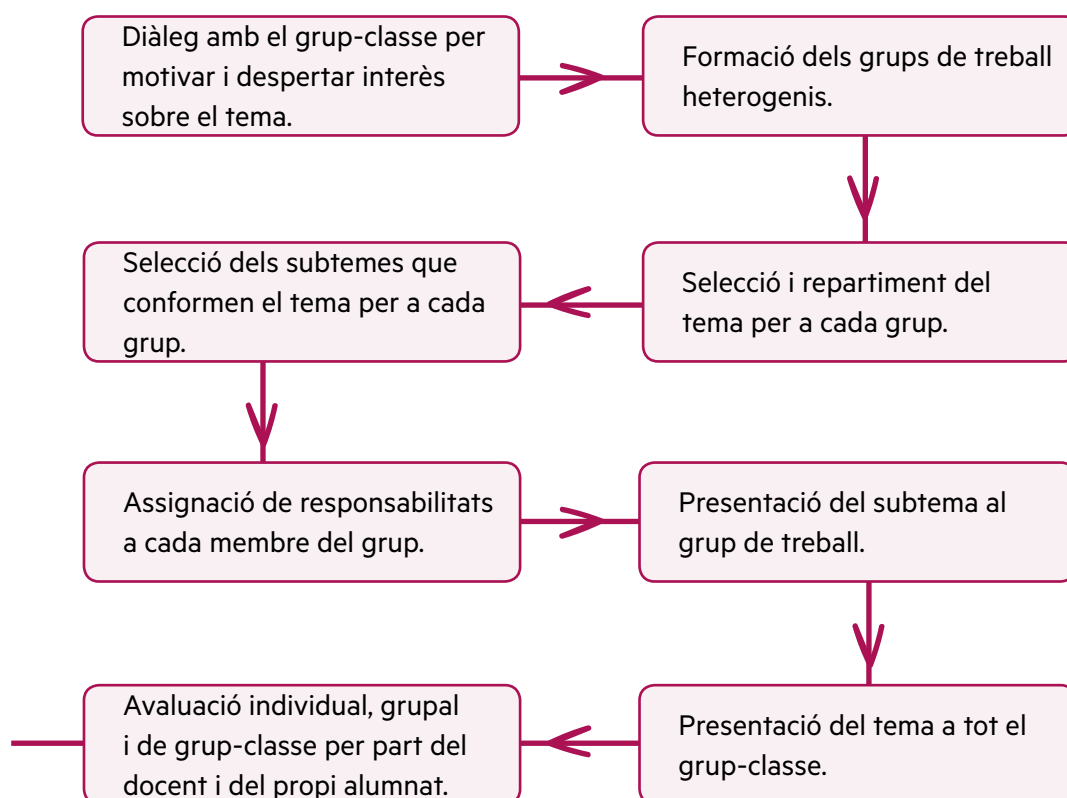


Figura 41. Fases d'implementació de la tècnica *Co-op co-op*

Per Serret, Martí i Corbatón (2016, p. 28) mitjançant el co-op co-op “se reflejan aspectos tan importantes como el desarrollo cognitivo, el pensamiento crítico, las habilidades de interacción social o la autonomía”. Afegint, segons Kaplan i Stauffer (1994) que l’ensenyament-aprenentatge de la música, per si sola ja comporta el desenvolupament de:

“La interdependencia positiva, dado que hacer música a menudo es una experiencia de grupo; la responsabilidad individual, puesto que cada miembro de un grupo es responsable de su parte dentro del todo; y la interacción *cara a cara*, ya que la interacción tanto verbal como musical *músico a músico* –escuchando y respondiendo– es una práctica generalizada en los ensayos” (Kaplan i Stauffer, 1994, citat Vidal *et al.* 2010, p. 365).

Aquesta és una proposta per a garantir la cooperació de manera sistemàtica, però l’aprenentatge cooperatiu arrela en molts aspectes de l’aprenentatge: els seus principis es poden tenir en compte en l’organització de l’aula (l’agrupament de taules, la creació d’espais per a la conversa i l’assemblea...) i el temps, en les activitats d’aprenentatge més breus i específiques (que es poden resoldre en parelles o grups) o en els projectes més ambiciosos: l’aprenentatge cooperatiu pot impregnar l’AP, l’ABP, l’ApS...

3.4.3. LUDIFICACIÓ

El joc s’ha explorat a fons en els darrers anys com a instrument d’aprenentatge que permet abordar diferents problemes de la vida quotidiana i/o desafiaments generant un ambient lúdic i estimulant. De fet, l’orientació lúdica és una de les característiques principals d’un gran nombre de propostes educatives (actives, instrumentals, creatives...) en educació musical sorgides al llarg del segle XX.

“El juego, por ejemplo, es un importante componente en las propuestas del pedagogo y compositor húngaro Zoltán Kodály (1882-1967), cuyo desarrollo supone la sustitución del solfeo académico por una nueva dimensión lúdico-social del aprendizaje musical [...] Junto a este referente particular, son el conjunto de pedagogos, aun hoy de referencia (Orff, Willems, Dalcroze, etc.), los que se alinean históricamente con los primeros postulados del constructivismo y su consiguiente evolución” (Navarro, 2017, citat a Alsina i Farrés, en premsa).

A partir de l'ús del joc en els contextos educatius, sorgeix la ludificació (*gamification*) com a metodologia d'aprenentatge “en la qual el professorado dissenya una activitat de aprendizaje (analògica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo) para activar el pensamiento (retos, competición) con el fin de enriquecer la experiencia y dirigir o modificar el comportamiento” (Mora, 2013, citat a Chiva i Martí, 2016, p. 85).

“El juego en el aula es una herramienta pedagógica que debe ser adaptada al nivel educativo y madurativo del alumnado [...] ya que la complejidad, los elementos con los que se juega, los objetivos que se persiguen y las herramientas que se utilizan no son equiparables” (Llopis i Balaguer, 2016, p. 85).

La idiosincràsia principal rau en el fet d'apropar els continguts a l'alumnat d'una forma amena i divertida en un espai on ells són els principals agents actius: estan plenament involucrats i es diverteixen mentre compleixen objectius educatius. Afegint, segons Clapper (2014) que:

“La gamificación en la didáctica musical supone una herramienta más para la implementación del aprendizaje de la música de manera activa, centrada en el alumno, atendiendo al punto de partida o estado inicial de cada individuo, y haciendo hincapié en sus centros de interés (Clapper, 2014, citat a Alsina i Farrés, en premsa).

Kapp (2012) diferencia dues tipologies de ludificació. D'una banda, la ludificació estructurada, que pretén motivar l'alumnat a adquirir continguts a través de premis i/o recompenses; i de l'altra, la ludificació de contingut (vessant que s'adopta en alguns moments de la intervenció pràctica d'aquesta recerca), que consisteix a modificar el contingut per transformar-lo en un joc, el qual l'alumne s'immergeix.

És interessant conèixer els elements que conformen la ludificació per a poder-hi recórrer en les activitats didàctiques que es dissenyen. Per fer-ho possible, Werbach i Hunter (2012) estableixen tres categories que es consideren bàsiques per a ludificar: dinàmiques, mecàniques i components. La figura següent recull els elements emprats en el transcurs de la recerca:

DINÀMIQUES (estructura implícita del joc)	MECÀNIQUES (desenvolupament del joc)	COMPONENTS (avaluació del joc)
<ul style="list-style-type: none"> - Restriccions: limitacions o components forçosos. - Relacions: interaccions amb el grup. - Progrés: evolució de la tasca. - Narració: fil conductor. - Emocions: llibertat per expressar-se lliurement en qualsevol moment. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperació: l'èxit d'un depèn de l'èxit dels altres. - Desafiaments: tasques que necessiten esforç i constància per resoldre'ls. - Feedback: oferir informació del desenvolupament del procés. - Recompenses: beneficis per als objectius aconseguits. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivells: diferents estadis de progrés i dificultat. - Equip: treballar en grup amb un objectiu compartit. - Missions: resolució de reptes. - Classificacions i barres de progrés: representació visual de la progressió i els objectius aconseguits.

Taula 4. Elements de la ludificació

Per implementar la ludificació a l'aula, Hsin-Yuan Huang i Soman (2013) descriuen 5 fases:

1. Conèixer el context d'actuació (temps de qual es disposa, nombre de components del grup, entorn d'aprenentatge, edat de l'alumnat, motivacions, habilitats cognitives i afectives, entre altres).
2. Definir els objectius d'aprenentatge i compartir-los amb l'alumnat.
3. Estructurar l'experiència (des de les coses simples a les més complexes).
4. Identificar els recursos (materials i immaterials que s'utilitzen com rúbriques, tipologia de feedback, recursos digitals, etc).
5. Posar en pràctica elements de ludificació (a nivell individual i de grup per provocar diferents reaccions entre els implicats).

Citant Hsin-Yuan Huang i Soman (2013, p. 24):

“With the successful application of suitable gamification techniques, the delivery of the information can transform a simple or mundane task into an addictive learning process for the students. [...] It lets them approach knowledge and skills, using the learn-by-failure technique that is popular in game-like environments, without the embarrassment factor that usually forms a part of classroom education. Instructors on their part can efficiently achieve their set objectives and get feedback on their students' progress”.

Tanmateix, s'aprecia que l'aprenentatge musical basat en el joc “promueve en los escolares receptores de las actividades la autorregulación del aprendizaje. Y lo hace, según lo visto, de forma mediatizada por la potenciación de dinámicas de feedback y el estímulo de habilidades sociales colaborativas” (Alsina i Farrés, en premsa).

3.4.4. APRENTATGE SERVEI

La Xarxa d'Innovació Docent en ApS de la Universitat de Girona (2017, p. 5) defineix l'aprenentatge servei com “una metodologia d'ensenyament-aprenentatge que proposa realitzar una acció solidària que doni resposta a necessitats reals i alhora provoqui assolir aprenentatges”. L'ApS té una doble finalitat: una pedagògica i l'altra solidària.

L'aprenentatge servei (ApS) pren com a punt de partida conflictes, carències o reptes reals, del context social i mediambiental de l'alumne/a i treballa per a contribuir en la millora. Aquests són escenaris propicis per a interrelacionar la teoria amb la pràctica: “lo que hace que la propia ejecución sea un mecanismo potente de interacción, ayuda y retorno de conocimientos” (Zorrilla, Capella i Gil, 2016, p. 81).

Aquesta metodologia pot considerar-se una derivació de l'aprenentatge per projectes de Dewey (1915) que posa èmfasi en la construcció ètica de l'estudiant i la seva implicació social, o més recentment Furco i Billing (2002) i Zabala i Arnau (2014) qui defensen la utilització de les competències en contextos reals i donen molta importància a la connexió entre el compromís cívic i l'aprenentatge curricular en un únic projecte:

“Se trata de una estrategia que integra el servicio a la comunidad con la instrucción, la investigación y la reflexión pensadas para optimizar la adquisición de conocimientos y competencias, la apropiación de valores y virtudes cívicas, y finalmente, para fortalecer la comunidad y contribuir a resolver sus problemas” (Zabala i Arnau, 2014, p. 168).

L'ApS posa en contacte els alumnes amb comunitats, barris, situacions que d'altra manera no hauria conegut i l'ajuda a entendre la pluralitat, la fragilitat, i fomenta valors com el sentit crític, l'equitat i el compromís. Té l'al·licient afegit de la intervenció social, la interacció amb diferents professionals i comunitats on també hi intervenen agents educatius.

En aquest sentit, la música pot esdevenir un element de cohesió, d'intercanvi, de comunicació; un pont entre el context social i la pràctica dins l'aula, ja que suposa que aquesta última no sigui un espai tancat i limitat a les quatre parets, sinó un lloc obert al món i a la seva realitat.

“Con el fin de garantizar un acceso equitativo a la cultura en los distintos núcleos de población, de brindar un contacto directo con la música y de facilitar que los niños y niñas de los distintos ámbitos culturales se puedan enriquecer de sus beneficios, consideramos que la inclusión del Aprendizaje-Servicio puede constituir una herramienta ideal para conseguir estos logros” (Gillanders, Cores i Tojeiro, 2018, p. 17).

Afegint, tal i com anuncia Totoricagüena i Riaño (2014, p. 1330) que a través de la vessant artística l'alumnat “busca en la acción su propia experiencia, participa del descubrimiento de su cuerpo en toda su globalidad, avanza su discurso mediante la experimentación para llegar a la creación y a la recreación, explora nuevos lenguajes expresivos y reflexiona sobre la idea que subyace en todo el proceso”.

Campo (2009), diferencia les següents fases d'implementació d'un projecte d'ApS:

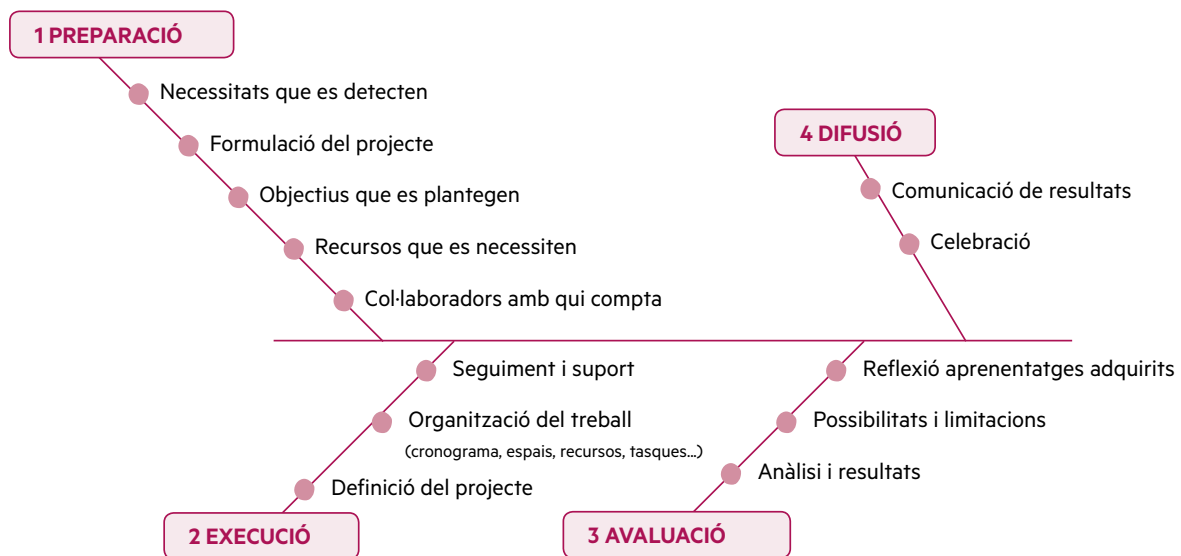


Figura 42. Fases d'implementació de l'ApS. Elaboració pròpia basada en les fases que proposa Campo (2009)

Tot i així, la intervenció de l'alumnat en un conflicte ètic o social no es pot considerar vàlida per se, sinó que s'ha de posar especial atenció en la reflexió. Puig, Gijón, Martín i Rubio (2011, p. 57) defensen que:

“La reflexión –que se inicia con la detección de las necesidades reales de la comunidad y que se mantiene en las distintas fases que atraviesa el proyecto– es el elemento que permite a cada joven apropiarse de la experiencia y hacerla significativa. La reflexión es una posibilidad para adquirir saberes que no se han podido conseguir durante la intervención en el medio”.

Tanmateix, la reflexió permet donar sentit a l'experiència, però també, és una oportunitat per introduir propostes de millora per a futures accions.





3.4.5. FACTORS D'ANÀLISI DE LES METODOLOGIES ACTIVES

Tenint en compte la gran varietat d'opcions metodològiques i les formes i concrecions que adopten en cada escola i context, a continuació es fa una anàlisi comparativa de les possibilitats que ofereixen cadascuna de les metodologies que s'han portat a col·lació, que pot ser d'utilitat a l'hora d'escollir-les, hibridar-les i afrontar els processos d'aprenentatge dins l'aula.

En primer lloc, s'analitzen des de la seva intenció i/o propòsit d'aplicació, ja que cadascuna d'elles està orientada a la realització i comprensió d'un objecte o situació. En segon lloc, des del seu procés d'elaboració, considerant l'estructura i els passos que proposa. En tercer lloc, el resultat final que plantegen. Tal i com anuncia Prégent (1990, citat a Vallejo i Molina, 2011, p. 211):

“Para elegir los métodos de enseñanza cabe considerar algunas variables iniciales: los diferentes niveles de los objetivos cognitivos previos, la capacidad de un método para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo, el grado de control ejercido por los estudiantes sobre su aprendizaje, el número de alumnos a quienes va destinado el método y, por último, el número de horas de preparación (momentos de encuentro, correcciones, etc.) que se hacen necesarios”.

La taula que es mostra a continuació pretén identificar la potencialitat de cada metodologia pel desenvolupament d'unes determinades competències i conèixer el punt de partida que l'identifica previ a l'acció.

	INTENCIÓ
 <p>APRENTATGE PER PROJECTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofitar l'interès i la curiositat dels alumnes sobre un tema en concret per estructurar les pràctiques d'aula. - Fomentar la interdisciplinarietat entre les diferents àrees curriculars.
 <p>APRENTATGE COOPERATIU</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aconseguir metes i objectius comuns. - Aprendre d'altri. - Aprendre a conviure.
 <p>LUDIFICACIÓ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar i aprendre a través de dinàmiques i tècniques de joc. - Crear un ambient lúdic d'aprenentatge.
 <p>APRENTATGE SERVEI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Finalitat pedagògica: posar en joc diferents competències i assolir uns aprenentatges. - Finalitat solidària: realitzar un servei a la comunitat que sigui útil per a unes persones, una entitat o una comunitat desafavorida i es doni resposta a una necessitat real.

Taula 5. Comparativa de les diferents metodologies actives estudiades

Cal advertir, no obstant, que les metodologies no s'han d'aplicar sempre de manera preceptiva i acatant el rigor de les definicions inicials. La seva implantació a l'escola passa sovint per processos d'adequació i modelatge; també és molt comuna la hibridació de més d'una metodologia activa a l'hora de dissenyar determinats projectes; o sovint aquestes metodologies pacten i conviuen amb altres mètodes d'ensenyament-aprenentatge anteriors, més dirigits o unidireccionals. Tal i com remarquen Zabala i Arnau (2014, p. 58), “nos da pie a concluir la conveniencia del conocimiento y el dominio de cada uno de los métodos para que, en función de las competencias que se quiera desarrollar, se utilice un método u, otro, a su combinación”.

3.5. APRENTATGE DE LES ARTS AL SEGLE XXI

L'experimentació artística contemporània sovint hibrida llenguatges com a via d'experimentació i potenciació de l'expressivitat. Tots portem a la butxaca un utensili que ens permet fer composicions en què conflueixin: la música, el llenguatge visual i audiovisual, el verbal i literari i el moviment. I tenim a l'abast multitud de plataformes i aplicacions que faciliten la difusió d'aquestes produccions. Així doncs, la hibridació de les arts és alhora una possibilitat i un reflex de la societat contemporània.

L'escola no ha de quedar al marge dels processos d'experimentació artístics contemporanis, ni a l'hora de fomentar la recepció ni la creació dels alumnes si es vol portar el llenguatge musical, verbal, corporal i visual i plàstic a la seva màxima expressivitat. Cal trencar amb la concepció aïllada dels llenguatges artístics per a fomentar la seva integració i interrelació i a partir d'aquí, augmentar les seves possibilitats.

Seguint Masgrau (2012, p. 297) "en la hibridació de llenguatges no només se sumen recursos sinó que en les confluències es generen trops que demanen noves aproximacions més polièdriques".

Per a abordar aquesta concepció plural de les arts, a l'aula s'ha de posar atenció tant al contingut com a la forma, en els processos de creació i recepció, és a dir, cal elaborar el conjunt d'idees, vivències, emocions o sensacions (el missatge) en íntima relació amb la forma i el mitjà a través amb el qual s'expressen, sempre tint molt present el context d'actuació.

"Se espera que el estudiante aprenda no solo el qué sino también el cómo, para poder seguir aprendiendo a lo largo de su vida, y que, este aprendizaje se elabore en las experiencias vivenciales, físicas, con enfrentamientos ante los hechos concretos de la realidad y la reflexión acerca de la importancia, los inconvenientes, los aciertos y los errores cometidos en esa experiencia por los demás y por sí mismo, o sea, aprender a aprender" (García, 2005, p. 90).

L'escola del segle XXI exigeix una transformació de les metodologies d'aprenentatge i potenciar la creativitat de l'alumnat per afrontar els canvis del món. Així mateix és important fomentar l'educació a través de les arts, per la qual les diferents disciplines del currículum integrin els llen-

guatges artístics i a partir d'aquí, s'adquireixen un conjunt de capacitats (cognitives, expressives, creatives...) per afrontar les situacions del dia a dia de forma crítica i reflexiva.

“Las actividades artísticas ayudan a que el estudiante comprenda mejor las asignaturas académicas [...], y que esto puede utilizarse como un recurso importante en la enseñanza de dichas materias. En una concepción de este tipo, se considera que el arte es mediador de la formación de conceptos” (Eisner, 2012, p. 9).

Els llenguatges artístics són, doncs, un mitjà d'aprenentatge, però també una finalitat: són útils i necessaris per millorar els resultats en altres àrees de coneixement, i en si presenten un gran potencial.

“La educación a través del arte acercará a docentes y alumnado a una visión más amplia de su entorno, va a estimular su creatividad y, sobre todo, va a proporcionarles vivencias estimulantes en la relación del enseñar y aprender, dando opción a pensar desde una perspectiva divergente en la que no hay caminos dados ni soluciones únicas, abriendo así la posibilidad de construir, descubrir en el proceso las múltiples maneras de pensar y actuar, convencidos de que vamos a desarrollar la sensibilidad, la intuición y la inteligencia” (Batlle & Capdevila, 2013).

Així mateix, per tal de fer-se ressò de les pràctiques artístiques contemporànies a les aules, cal activar propostes didàctiques intermedials i transmedials, teixint sinergies i complicitats entre les disciplines artístiques, sense perdre de vista el marc de referència i els esquemes propis de cadascuna d'elles. Citant Eisner (2011, p. 31), “los distintos campos exigen el uso de técnicas diferentes y una comprensión de los materiales y las ideas que se van a usar. Empezamos a dominar una forma de representación cuando descubrimos sus límites y sus posibilidades, qué nos permite hacer y qué no”.

“Este tipo de conocimiento contribuirá a alcanzar competencias complejas relacionadas con el desarrollo de la capacidad de abstracción, a la construcción de un pensamiento crítico y divergente y a la apropiación de valores culturales. Por lo tanto, apropiarse de estos conocimientos permitirá a los alumnos, realizar su propia elaboración y producción de expresiones artísticas, además de capacitarlos para apreciar las producciones de los demás, sean estas las de sus compañeros o las de artistas del pasado, del presente, del ámbito local o del contexto mundial” (Ros, 2004, p. 6).

3.5.1. LA NECESSITAT D'UNA EDUCACIÓ ARTÍSTICA COM UNA DE LES FORMES D'ACTIVAR LA CREATIVITAT

Davant d'un paradigma social, laboral canviant, i davant de la impossibilitat d'educar en certes, la creativitat s'erigeix com una competència cabdal que transcendeix l'àmbit de les arts i es fa necessària per a desenvolupar-se en qualsevol àmbit, el tecnològic, el social, el mediambiental, ja que és imprescindible per a repensar formes de convivència i trobar solucions a problemes ingents de convivència o sostenibilitat.

“Un enfoque actual de la Educación Artística que mire hacia adelante tiene que ser global e integrador; por eso, en ese momento es ya inútil la discusión educación por el arte o educación en el arte, ya que ambas son visiones sesgadas y lo que hace falta es una educación, en, con y por el arte, es decir, que manifieste una fuerte implicación en las actitudes además de en los conocimientos conceptuales” (Juanola i Calbó, 2004, p. 105).

Munari distingeix entre creativitat, imaginació i fantasia; una distinció necessària per a definir els objectius creatius en les disciplines artístiques i en interrelació amb els altres àmbits:

“La fantasía es la facultad más libre, pues puede ignorar por completo la posibilidad de que lo pensado llegue a realizarse o alguna vez funcione. Es libre de pensar cualquier cosa, por absurda, increíble o imposible que sea [...]; la creatividad comprende el aspecto psicológico, social, económico y humano de la sociedad. Todo lo que antes no existía y que es realizable de una manera esencial y global [...]; finalmente la imaginación es un medio que sirve para visualizar o hacer visible lo que piensan la fantasía y la creatividad [...] la fantasía y la creatividad piensan, la imaginación ve” (Munari, 2018, p. 23-24).

Des d'aquesta perspectiva, es fa evident que les arts continuen essent un àmbit idoni per al foment de totes aquestes habilitats, on totes prenen sentit i es retroalimenten. Poden esdevenir el pont entre l'escola i el món exterior amb la mera finalitat de:

“Favorecer el acceso a la cultura; promocionar la creatividad; contribuir a la innovación en la sociedad y la economía; configurar las ideas y la realización personal en los planos intelectual, afectivo y corporal; potenciar la cultura y la educación artística como factor de integración y de salvaguarda de los valores culturales” (Alsina, 2012, p. 16).

Es fa difícil imaginar una vida sense art: és una forma de pensar, de donar sentit a la realitat i a les relacions que s'estableixen amb el món. Encara més, Planella (2017) afegeix que:

“L’art és necessari, perquè et fa mirar, et fa escoltar, et fa pensar, et fa dir les coses de manera diferent [...]. Sense formació artística potser tindriem persones menys flexibles, que no tindrien tantes eines per donar la volta a situacions, o persones amb menys sensibilitat envers l’entorn, els altres i el propi cos” (citada a Rodríguez, 2017).

L’educació artística té un paper molt important en la formació integral de l’infant. Educa en la sensibilitat i en la capacitat de pensar; alhora que activa i estimula el cervell generant noves associacions emocionals i cognitives, considerades la base de la creativitat, entesa com “l’habilitat per a qüestionar assumpcions, trencar límits intel·lectuals, reconèixer patrons que resten amagats a primera vista, observar l’entorn de manera crítica i analítica i fer noves connexions entre elements que de manera natural no estan vinculats” (Bueno, 2017, p. 135).

En aquesta línia, cal reforçar experiències que propiciïn el desenvolupament d’aquesta creativitat en moments de la vida quotidiana, que permeti als infants resoldre situacions o encarar conflictes. Bueno (2017, p. 137) afegeix que “els infants són els més creatius, però la seva creativitat no és pràctica perquè els falta experiència i la seva capacitat de motivació encara no ha madurat”.

Per tal de fomentar una educació artística des d’una perspectiva competencial, aquesta recerca posa especial atenció a tres àmbits generals de recepció estètica i expressió, els quals es desenvolupen de forma progressiva i una habilitat potencia l’altra. Es parteix de la idea d’Eisner, el qual, fent referència a l’alumnat, afirma que “su capacidad de percibir relaciones se desarrolla a medida que aprenden, y, esta capacidad se ve afectada por el tipo de experiencia que tienen [...] haciéndose más compleja y refinada” (Eisner, 2012, p. 61).

Els àmbits que es plantegen i que guien el transcurs de la intervenció pràctica amb l’objectiu de fomentar la creativitat de l’alumnat són:

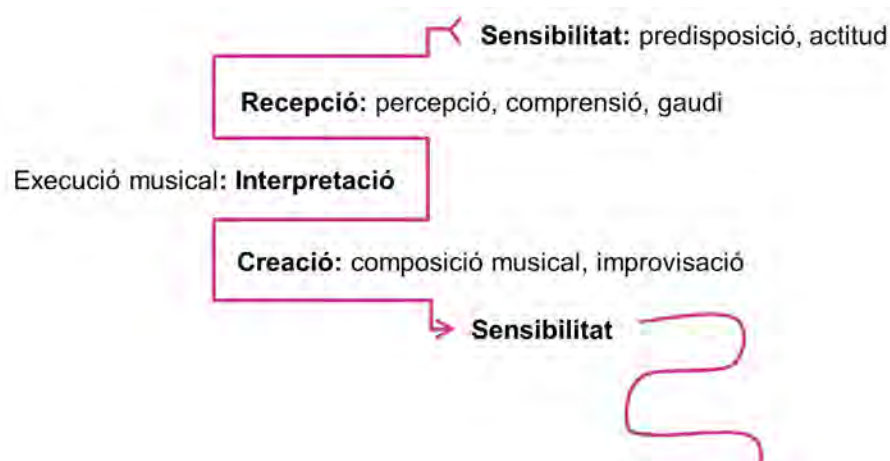


Figura 43. Àmbits de l’educació artística per estimular la creativitat de l’alumnat

- **Sensibilitat davant el fet artístic i cultural:** fa referència a la disposició per cooperar, l'esforç individual i l'interès per conèixer diferents manifestacions artístiques; es pot considerar una actitud de respecte per objectes artístics que d'entrada no sempre poden resultar senzills ni complaents. La sensibilitat artística pot ser el punt de partida, allò que mou el discent a implicar-se en les propostes artístiques d'aula, però també és el punt d'arribada: les experiències estètiques aporten el valor afegit de generar més interès per a noves propostes.
- **Recepció estètica:** la recepció auditiva, visual o sinestèsica de les arts inclou processos múltiples i complexos: l'aprehensió implícita d'una determinada obra, l'anàlisi explícita i crítica, la identificació dels diferents aspectes que componen i caracteritzen les arts, les diferents manifestacions culturals i patrimonials i el goig, el gaudi que suscita el fet artístic, uns processos que no sempre s'esdevenen. La recepció estètica genera coneixement. El coneixement que s'adquireix de cada llenguatge artístic és la base que després permet utilitzar-lo com a mitjà d'expressió i comunicació.
- **Interpretació:** es pot considerar un estadi intermedi entre la recepció i la creació, és alhora un procés d'integració i de recreació; és un procés especialment visible i laboriós en el llenguatge musical.
- **Creació:** expressió artística i cultural, utilitzant diferents llenguatges, per a expressar coneixements, emocions, idees, etc.

Les intervencions docents a vegades es focalitzen en un d'aquests processos i en altres ocasions els integren en projectes més complexos i llargs, que no necessàriament s'han de limitar a un sol llenguatge. Així doncs, convé que l'escola brindi les oportunitats per garantir aquest contacte amb les manifestacions artístiques per arribar a comprendre-les, gaudir-les i expressar-se amb els diferents llenguatges artístics. L'art pot ser portador de continguts molt diversos, canalitzar emocions, somoure l'esperit crític... Per tot això:

“Siendo el arte una función vital de la experiencia humana, la educación artística debería ser considerada como un componente indispensable de las oportunidades formativas que ofrece la escuela, fundamentalmente teniendo en cuenta que lo que se persigue es la educación integral del individuo” (Giráldez, 2007, p. 51).

3.5.2. PENSAMENT CREATIU (DESIGN THINKING)

“El models educatius responen a uns moments determinats i tenen fortaleeses i debilitats, però sovint, quan es treuen de context, no tenen ni una cosa ni l'altra. També és llei de vida que un model en succeeixi un altre i que el darrer intenti imposar-se respecte dels seus precedents, però les crítiques que en faci han de ser fonamentades i demostrar un ple coneixement de tot el que es qüestiona” (Juanola i Callís, en premsa).

Tanmateix, el design thinking és una de les moltes opcions metodològiques per a la didàctica de les arts. S'utilitza com a metodologia per generar idees sobre algun fet real (problema) amb la voluntat de trobar una solució. Parsons (2016, p. 11) defineix aquest mètode com “an intentional solution of a problem, by the creation of plans for a new sort of thing”. Afegint tal i com anuncia Tan (2017, p. 73) que el “design thinking is an effortful commitment to construct plans and to engage all in the process of becoming, in transforming the collective and in implementing plans”.

Una de les característiques més importants d'aquesta metodologia és que està plenament vinculada amb l'usuari i orientada en l'acció. Tal i com proposa Meirieu (2013, p. 73) “pasamos de ser un objeto en construcción a un sujeto que se construye”.

És per aquest motiu que cal considerar el context i l'àmbit d'actuació com a punts de partida per començar a avançar “design thinking should not merely present a solution-based process but consider the needs and values of everyday life” (Chon i Sim, 2019, p. 188); destacant la importància d'un procés interactiu que permet satisfer les necessitats i/o reptes que vagin sorgint. “No interesa demostrar, sino encender la curiosidad para activar procesos de investigación permanentes; activar el deseo de pensar” (Acaso i Megías, 2017, p. 113).

Per fer-ho possible, la metodologia de pensament creatiu reforça el desenvolupament d'un pensament divergent, entès com “la generación de alternativas lógicas a partir de una información dada, cuya importancia se halla en la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente” (Romo, 1987, p. 181), ahora que es produeixen i es teixeixen noves connexions fora de la zona de confort.

Aquest coneixement es pot potenciar a través de les interrelacions que s'estableixen entre les arts. Tal i com anuncien Acaso i Megías (2017, p. 172):

“Las artes pueden ser la amalgama que estamos esperando para establecer conexiones entre temas cuando trabajamos por proyectos. [...] El art thinking se configura como una metadisciplina que atraviesa cualquier conocimiento; lejos de funcionar como un contenido más, es la metodología para implementar cualquier contenido”.

A continuació es detallen les fases que contempla el “design thinking”:

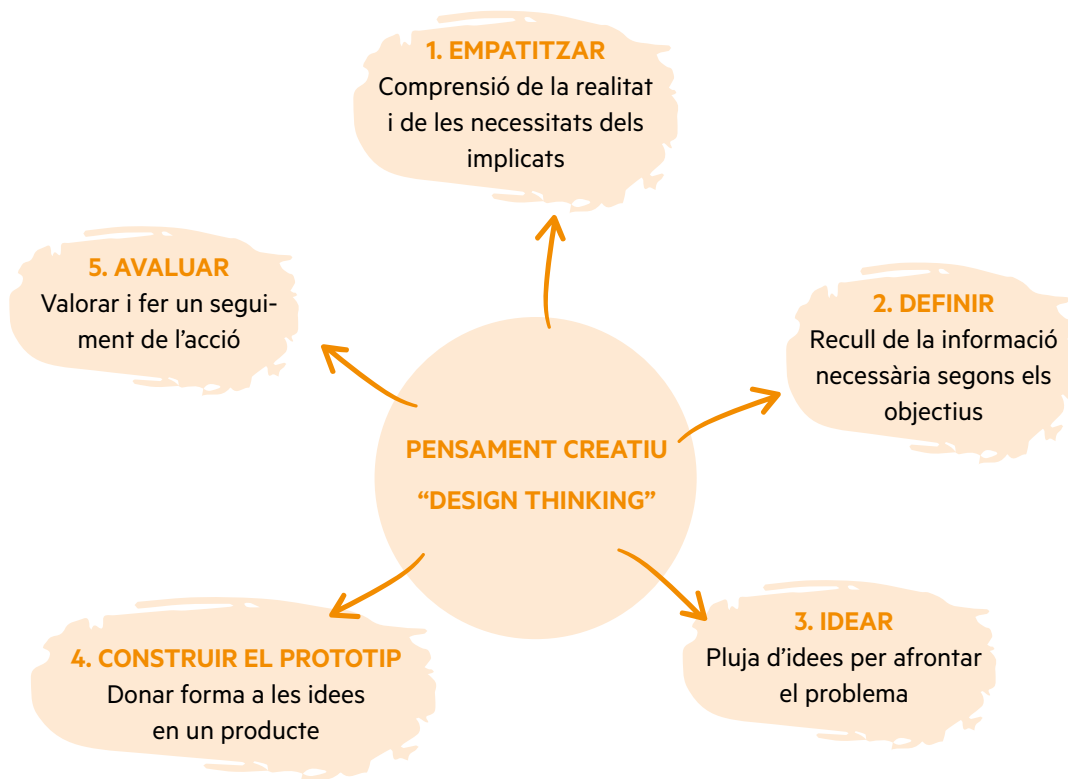


Figura 44. Fases que caracteritzen la metodologia de pensament creatiu “design thinking”

3.5.3. INTERMEDIALITAT I TRANSMEDIALITAT A L'AULA

La creació artística contemporània aposta per la hibridació de llenguatges artístics i l'escola no en pot quedar al marge: hi ha d'haver espais i oportunitats per a una didàctica integrada dels llenguatges a l'hora de potenciar l'aprenentatge de les arts i desenvolupar la creativitat dels infants. Es defensa la idea de Masgrau (2011, p. 49) quan diu que:

“Ara més que mai cal fomentar una didàctica de la sinestèsia des de totes les arts, cal no limitar l'experiència estètica a una sola cara, a una sola disciplina, sinó abordar-la de forma polièdrica, obrir-la a tota mena d'estímul i atendre'ls amb la mateixa intensitat”.

Amb l'intent de potenciar una expressió híbrida i ampliar el potencial i complexitat de les creacions artístiques, aquest apartat focalitza en la necessitat de teixir sinergies entre dos o més llenguatges. "Por ello, los profesores de artes, de todas las artes, deben propiciar las hibridaciones de lenguajes artísticos, la exploración de los límites de cada medio y nuevos modos de transgredirlos, e incluso la invención de nuevos géneros" Masgrau i Kunde (2018, p. 629).

En aquest sentit, es reforça la idea d'un docent que ajuda els seus alumnes a:

- Comprendre les diferents formes artístiques (musicals, visuals, corporals, verbals...) de forma separada però saber veure també com s'articulen.
- Decidir quin llenguatge és més adequat segons les necessitats i objectius que es presenten, o si en cal més d'un.
- Hibridar llenguatges a l'hora de compondre i crear.

Per fer-ho possible, aquesta recerca s'alimenta de dos conceptes: la intermedialitat i la transmedialitat. Ambdós obren un nova lògica comunicativa integrada per diferents elements i continguts en constant transformació.

La intermedialitat s'ocupa de la participació de diversos mitjans, llenguatges i disciplines expressives en un sol context comunicatiu "donde quedan involucradas cuestiones relacionadas con sus aspectos materiales (interfases físicas), sensoriales, espacio-temporales y semióticos" (Lorente, De Diego i Vázquez, 2012, p. 10).

La definició d'intermedialitat d'Elleström (2010), l'entén com a punt de trobada entre els aspectes materials, semiòtics, culturals, incloent la variabilitat espai-temps. Rajewsky (2005, p. 46) fa una definició molt afí: "intermediality may serve foremost as a generic term for all those phenomena that (as indicated by the prefix inter) in some way take place between media". Ambdós autors apunten la idea que els fenòmens intermedials no es limiten a la juxtaposició de llenguatges sinó que en la seva intersecció sorgeixen fenòmens artístics nous.

Així, es fa necessari contemplar la comunicació com un procés interactiu amb capacitat per mobilitzar noves relacions entre persones però també entre llenguatges i mitjans, que irremeiablement condueixen a produccions híbrides.

“Esto indicaría que estamos hablando de construcciones complejas que implican no solo distintas formas físicas de codificar la experiencia humana, sino de una amalgama de relaciones culturales (procesos) que incluyen diversos canales de procesamiento de la información obtenida a partir de esas experiencias (visuales, auditivas, etc.), y que se mueven también en torno a cambios en los contextos comunicativos (códigos distintos, relaciones diversas entre productores y receptores de la información, canales de distribución variables...)” (Mayer, 2005, p. 54, citat a López-Varela, 2011, p. 107).

Concretament, Fleming (2013, p. 371) defineix la transmedialitat com: “the application of storytelling techniques combined with the use of multiple platforms to create an immersive learning landscape which enables multivarious entry and exit points for learning and teaching”.

Les competències transversals, doncs, posen èmfasi en els mitjans, com a catalitzadors de la hibridació de llenguatges. Un dispositiu o bé un software o una plataforma pot facilitar la creació d'objectes artístics que lluny d'obligar l'alumne/a a cenyir-se a un sol llenguatge, el conviden a experimentar, a hibridar o traduir. “De este modo, un estudiante puede adquirir a la vez competencias mediáticas y del lenguaje y, además, las competencias propias de cada área del saber en la que se aplique la estrategia de comunicación transmedia” (Montoya i Londoño, 2015, p. 420).

A la imatge que es mostra a continuació es ressalten algunes de les relacions que es produeixen entre els dos conceptes, que ens recorden que avui dia els llenguatges artístics s'hibriden fàcilment en els mitjans i també ho haurien de fer a les aules:

“La intermedialidad se asocia con la difuminación de fronteras formales y de géneros, mientras que la transmedialidad alude a una lógica que sobrepasa o esquiva la simple adición, que transgrede un límite, que se produce “cuando diversos elementos mediales concurren dentro de un concepto estético, cuando se constata un empleo multimedial de elementos y procedimientos” (De Toro, 2007, p. 27).

Convé clarificar que ambdós processos són molt afins i aposten per una sinergia entre llenguatges que amplia el potencial expressiu que ofereix cadascun quan solament actua des de la seva individualitat.

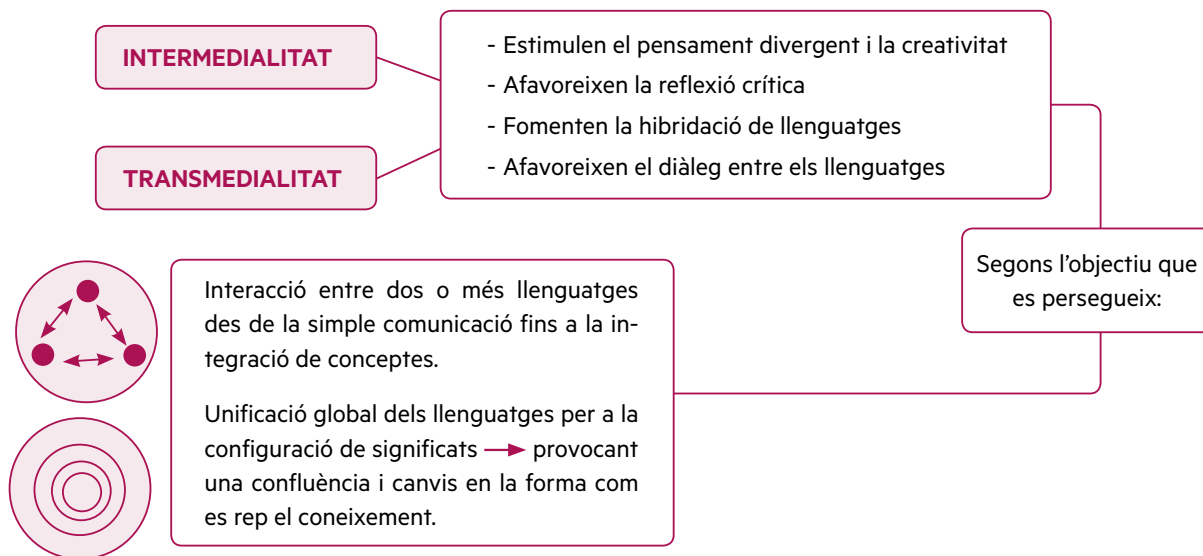


Figura 45. Sinergies i relacions entre els processos d'intermedialitat i transmedialitat

3.5.4. EL CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA A L'ETAPA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Tyler plantejava tres preguntes de gran abast per a fomentar una mirada global a l'educació: "(1) "¿Qué fines educativos debe intentar alcanzar la escuela?; (2) ¿Qué experiencias educativas tendrán mayor probabilidad de alcanzar dichos fines?; (3) ¿Cómo pueden evaluarse estas experiencias?" (Tyler, 1950, citat a Eisner, 2012, p. 140).

Aquesta és l'empresa cabdal del currículum, que amb l'objectiu de donar resposta a tots aquests interrogants, proporciona al col·lectiu docent diferents oportunitats per arribar a formar persones competents. "Con el término «currículum» aludo a una secuencia de actividades que se desarrollan de forma intencional con el fin de ofrecer una experiencia educativa a uno o más estudiantes [...] y que presuntamente tienen consecuencias educativas" (Eisner, 2012, p. 139). Ens situem, doncs, davant de concepcions dinàmiques i reflexives del currículum, que van deixant enrere les definicions inicials, més prescriptives i restrictives.

La presència de l'educació artística en el currículum ha anat experimentant canvis i modificacions, que n'han afectat el seu desenvolupament a les aules, en consonància amb els canvis socials i les prevalents concepcions de les arts.

No és fins l'any 1990, amb la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), que apareix l'àrea d'Educació Artística en l'educació primària, englobant música, plàstica i dramatització.

“La LOGSE otorgó por primera vez un papel esencial al patrimonio en la etapa de Primaria, donde ya se mencionaba desde los objetivos generales la importancia de conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora, respetar la actitud de interés y el respeto hacia el ejercicio de este derecho” (LOGSE, 1990) citat a (Fontal, 2016, p. 106).

Més endavant, amb la presència de la Llei Orgànica d'Educació (LOE), l'any 2006, s'amplia aquesta mirada disciplinària focalitzada a conèixer el patrimoni cultural cap a una concepció integral de l'educació, “ofreciendo un enfoque complejo y completo, siempre transversal, de carácter holístico, simbólico-identitario y sociocrítico, dentro de un currículum integrado y transdisciplinar” (Cuenca, Estepa i Martín, 2011, p. 45).

Aquesta idea és compartida, més recentment, per la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), de l'any 2009, que emmarcada en el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, impulsa propostes interdisciplinàries que permeten treballar l'educació artística des de totes les àrees curriculars i a totes les edats, fomentant la integració de diferents tipus de sabers (coneixements, habilitats, valors...), per entendre el món i esdevenir persones capaces d'intervenir activament i críticament en la societat plural.

“La educación artística es uno de los pilares en los que la escuela, y en concreto el profesorado encargado de impartirla, debería apoyarse para fomentar no ya solo la creatividad en los niños, sino para impulsar la capacidad de éstos de tomar decisiones, y desarrollar de este modo de una manera más consciente el autoaprendizaje” (Nuere i Moreno, 2012, p. 61)

Com assenyala el Decret 119/2015 (2015, p. 129), actualment “l'educació artística a l'educació primària té per objectiu desenvolupar les competències perceptives i d'expressió que permeten als alumnes comprendre el seu entorn i els mons artístics i culturals i adquirir eines per comunicar-se amb els llenguatges de les arts”. Així doncs, l'art s'utilitza com a vehicle d'autoexpressió i alhora esdevé un mitjà en la formació de conceptes.

Actualment, el currículum de l'àmbit d'educació artística diferencia l'àrea d'educació visual i plàstica de l'àrea de música i dansa, tot i que ambdós es proposen servir a l'infant per a explorar i

comunicar i integrar de forma equilibrada els diferents continguts. D'acord amb Godoy, Vallès i Alsina (2014, p. 132) “en la formación artística caben como objetivos fundamentales las diferentes respuestas a un problema, situación o necesidad educativa, en los ámbitos de la creatividad, la producción estética, la representación, la interpretación, la emoción y la crítica”. Es considera, doncs, que encara que utilitzen codis i procediments específics, es complementen i s'enriqueixen entre si i s'han de fer un lloc al costat del llenguatge verbal:

“Se afirma que hay que ofrecer a los niños la oportunidad de expresarse en medios distintos a las palabras, y que las actividades artísticas brindan la ocasión de que el niño libere emociones encerradas que no puede expresar en las denominadas áreas académicas” (Eisner, 2012, p. 8).

Per fer-ho possible, l'àmbit artístic del currículum d'educació primària de Catalunya té tres dimensions, presents tant dins l'àrea de música i dansa com d'educació visual i plàstica, que es caracteritzen pel fet que tant la creació com la interpretació i la recepció o apreciació de l'art es conceben com activitats complexes que no emergeixen de forma espontània, sinó que van evolucionant amb l'experiència i una dimensió comporta la progressió de les altres. Aquestes són:

1. Dimensió percepció, comprensió i valoració: inclou les competències que fan que l'alumne/a sigui conscient del món visual i/o sonor que l'envolta i sigui capaç de valorar-ho de manera activa i crítica.
2. Dimensió interpretació i producció: fa referència a les competències que permeten a l'alumnat expressar-se a través dels llenguatges de les arts.
3. Dimensió imaginació i creativitat: inclou les competències que permeten afrontar i resoldre situacions i reptes artístics sense solucions preestablertes.

A més a més, cal tenir present que cada dimensió reflecteix uns continguts que contribueixen en major mesura al desenvolupament de les competències pròpies que desplega. Els continguts s'organitzen en dos blocs:

- A. Percebre i explorar: entendre les diferents manifestacions artístiques i gaudir d'un ampli ventall d'experiències pel desenvolupament de capacitats.
- B. Interpretar i crear: expressar idees i emocions utilitzant diferents codis i tècniques artístiques (adquirides en el bloc anterior).

“La educación artística, pues, se encuentra integrada por dos lenguajes: plástica i musical, articulados en dos ejes similares – percepción y expresión-. Mediante la percepción se trabajan todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades de reconocimiento sensorial, visual, auditivo y corporal [...]. A través de la expresión el alumnado será capaz de poner de manifiesto sus ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas. (Ramírez-García i Marín, 2011, p. 3).

A mode de resum, es mostren les relacions que s'estableixen entre aquestes dues àrees de coneixement, així com el marc que les engloba, en aquest cas, l'àmbit d'educació artística.

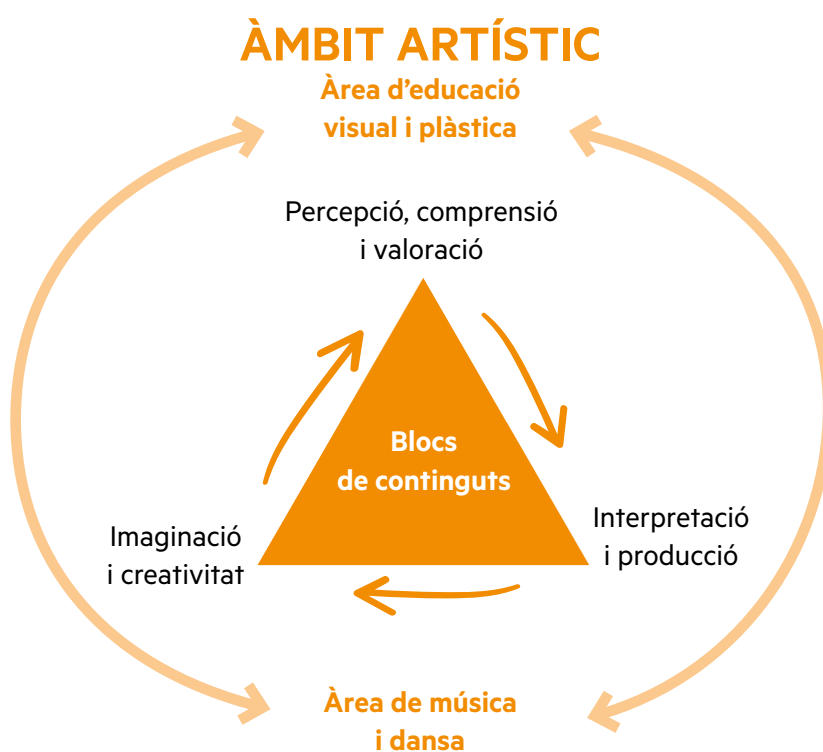


Figura 46. Elements que conformen i caracteritzen l'àmbit artístic

3.6. LA MÚSICA COM A FI I MITJÀ

Aquest apartat vol acostar dos enfocaments complementaris pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge de la música a l'etapa d'educació primària. L'un, des del punt de vista de la música com a objectiu d'aprenentatge; i l'altre apreciant el valor de la música com un llenguatge que pot integrar-se en pràctiques globals, de diferents àmbits curriculars i com una forma d'accedir al coneixement.

Aquesta aposta per concebre la música com un llenguatge amb un potencial que extrapola els límits habituals de l'àrea i que pot integrar-se a propostes intermedials i interdisciplinars, exigeix alguns matisos:

Se segueix la concepció de Miller (1996) a favor de trobar maneres diferents de realitzar “conexiones verdaderamente auténticas” entre l'educació musical i el currículum del docent generalista, en comptes d'utilitzar els elements musicals com a continguts “al servicio de otras asignaturas” citat a Cain (2013, p. 65).

Amb la mirada posada en els usos i potencialitats didàctiques que ofereix el llenguatge musical, es parteix de la idea que “practicar la música ayuda a la formación integral ya que implica el desarrollo de la sensibilidad, atendiendo a la imaginación, la creatividad y la expresión personal, y fomenta valores y actitudes democráticas como el respeto, la capacidad de cooperación y la solidaridad” (Ferrer, Tesouro i Puiggali, 2015, p. 67).

Cal assegurar que el plantejament didàctic de l'aprenentatge de la música (independentment dels objectius que es persegueixen) tingui present que “la música se aprende haciendo música” (Casals, Valls, Vilar, Carrillo i Ferrer, 2014, p. 587). Només així es pot garantir una formació musical àmplia, tant des del punt de vista de la pràctica individual i col·lectiva com des del desenvolupament de la creativitat, la capacitat crítica i el fet de despertar el gust i interès per la música.

“La nostra tasca és la de musicalitzar, és a dir, fer present la música al centre i a la vida dels alumnes. Per això hem d'adoptar actituds obertes, receptives a allò que és i significa la música per als nostres nens i joves, incidir-hi i acompanyar-los-hi en el marc de la convivència al centre i a l'aula, que és l'altre nostre gran repte” (Godoy i Alsina, 2013, p. 50).

El llenguatge musical té un component lúdic i actiu inherent que no s'ha de perdre sinó que ha d'impregnar les propostes interdisciplinars:

“El gran potencial interdisciplinar de la educació musical se debe a la cantidad de recursos que se pueden emplear a través de los distintos modos de expresión y percepción que se ven inmersos en el proceso creativo-musical. Al mismo tiempo, la capacidad de motivación y el carácter ameno que despierta la música en el alumnado hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en una experiencia gratificante donde se aprende significativamente a través de la acción y la diversión” (Gutiérrez, Cremades i Perea, 2011, p. 160).

El potencial educatiu del llenguatge musical és ampli i implica diferents capacitats humanes: cognitives, intel·lectuals, motrius i de socialització; alhora influeix en l'equilibri personal i afectiu de la persona. Segons Gómez (1990, p. 374), “un lenguaje implica la totalidad del individuo que se comunica para expresar emociones, sentimientos, conflictos, etc. que vivencia relaciones afectivas con los demás y con el medio y que transmite y elabora ideas, conocimientos y respuestas críticas e individualizadas”.

En aquest sentit, la música es tan bàsica per al desenvolupament i existència de l'ésser humà com ho és el llenguatge verbal. A través de la música, l'infant guanya coneixement de si mateix, sobre els altres, i sobre la vida. Potser encara més important, “le hace más capaz de desarrollar y sostener su imaginación” (Gordon, citat per Pérez, 2014).

Són moltes les investigacions que demostren que la música, entesa com una disciplina i un llenguatge, enriqueix i accelera la construcció dels processos d'aprenentatge. Un exemple són els estudis del neurocientífic Levitin (2007), que posen de valor el fet que la música produeix un aprenentatge més significatiu a nivell afectiu, cognitiu, social i corporal. O més recentment, el treball d'Aróstegui (2014), que busca respondre a totes les inquietuds relacionades amb la música des de dues vessants: la del docent generalista, que pretén motivar l'alumnat utilitzant la música i tots els efectes que produeix en el desenvolupament de competències; i les del docent especialista, que necessita material actualitzat per formar persones competents en aquesta disciplina.

Es tracta, doncs, de facilitar una educació musical i artística amb l'objectiu bàsic de desenvolupar el pensament, la creativitat i la iniciativa transformadora.

“Incluir la música en el esquema total de la educación, implica regresar al concepto de educación por el arte, transitando una educación basada en el desarrollo de la creatividad, en el estímulo de la imaginación y la percepción sensible en conjunción con el ejercicio del razonamiento, de la inteligencia y de la actividad mental” (Espinosa, p. 109, citat a Díaz i Giráldez, 2007).

Dalcroze, en els anys vint i trenta del segle XX i pedagogs com Kodály, Martenot, Orff i Willems desenvolupen mètodes actius propis per a orientar l'educació musical. Tots ells respecten la llibertat de l'individu i miren de fer viure la música. Kodály explicita aquests objectius de la següent manera: “hem d'impulsar una concepció de l'educació on la música sigui assequible per a tots els docents i alumnes; tots poden aprendre, entendre i apreciar la música (Kodály, 2002, p. 21). I Hemsy de Gainza (2002), en el seu mètode integral, afirma que “se trata de despertar el interés del alumnado para que mantenga la atención, controle su movimiento, eduque su voz y desarrolle buenas actitudes generales no solo en el área de educación musical, sino en todas las propuestas curriculares”.

3.6.1. CONTEXTOS D'APRENTATGE MUSICALS

La música forma part de la nostra quotidianitat, tant en els diferents ambients on vivim com en els mitjans de comunicació, difosos a través de les xarxes tecnològiques. Tanmateix, i seguint Capdevila (2008, p. 168):

“És important oferir contextos rics per a que els nens trobin, escoltin, interioritzin elements sonors que els ajudin a conèixer el món i a poder-se expressar a partir de les múltiples possibilitats que ofereix el so, facilitant que el coneixement es pugui adquirir a partir de la pròpia experimentació i exploració “.

Pere Solà, en la guia impulsada pel Departament d'Educació que porta com a títol *Cançons populars i tradicionals a l'escola* (2002, p. 5), referint-se a la pràctica de la música, proposa que “cal que el seu procés d'ensenyament – aprenentatge sigui actiu al màxim: cantant, tocant instruments, ballant, creant i escoltant”. I alhora, destaca cinc grans blocs que incideixen en el tractament integral de la música i que permeten un desenvolupament competencial i complet de la persona; molt presents al llarg del transcurs i evolució d'aquesta recerca:

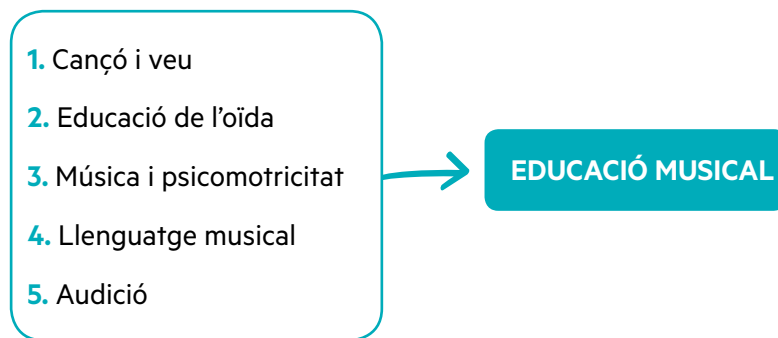


Figura 47. Els 5 blocs que caracteritzen l'educació musical (extrets de la guia Cançons populars i tradicionals a l'escola, del Departament d'Educació)

S'escull aquesta forma d'organització amb l'objectiu de posar el focus en cadascun dels aspectes que engloba l'educació musical, ja que cada bloc té una entitat pròpia i requereix d'uns procediments específics. Encara que la voluntat és teixir sinèrgies entre ells i traspasar els aprenentatges musicals a una altra dimensió, a quelcom transversal.

En primer lloc, la cançó i veu són una forma immediata i espontània d'expressió de la persona i mantenen una relació directa amb la vessant lingüística. D'acord amb Camara (2004), "la voz humana es el medio natural por excelencia a través del cual nos expresamos musicalmente y nos comunicamos con los demás". En aquest sentit, una cançó es pot presentar a l'alumnat pel simple fet del gust per cantar, per descobrir les possibilitats que ofereix la pròpia veu o pels elements musicals que presenta; mentre es van desenvolupant tècniques musicals associades: veu, oïda, escolta, respiració, entre altres. Així doncs, d'acord amb Lacárcel (1992, p. 104) "aprender a cantar una canción es la realización vocal más desarrollada de las capacidades musicales de los niños".

En segon lloc, l'educació de l'oïda, està present en totes les etapes del procés d'ensenyament-aprenentatge de la música, per tal que l'alumnat sigui capaç d'entendre allò que escolta, escriu, interpreta o crea. Només així es pot avançar en la discriminació auditiva i tal i com diu Malbrán (2006, p. 60-61), "progresar en la atención selectiva de componentes aislados del discurso musical a la consideración de elementos que se yuxtaponen, combinan y superponen de diferentes modos".

En tercer lloc, la música i la psicomotricitat són necessàries per a desenvolupar les possibilitats de moviment i d'expressió a través del reconeixement del propi cos. En aquest sentit, a través del moviment som capaços de captar el ritme, la velocitat, el caràcter, l'estructura formal... Per a Botella

(2006, p. 217), “trabajar la psicomotricidad con música supone ubicar al niño en presencia de una situación que no le pone en relación con un objeto material localizado en el espacio, sino que le enfrenta con la sucesión, es decir, con el desarrollo temporal”.

En quart lloc, el llenguatge musical, ha de fer conèixer el sistema de símbols propi en què s'expressa la música (figures rítmiques, notes musicals, dinàmiques, frases musicals i formes...) distribuïts en una partitura i que “han permitido entonces que la música viajara separada del compositor y separada del cuerpo del músico” (Ochoa, 2016, p. 145). Seguint Bent, *et al.* (2014) “la partitura es, entonces, una forma particular de notación musical gràfica, entendiendo por notación musical toda analogía visual de un sonido musical” (citat a Ochoa, 2016, p. 143).

En cinquè lloc, l'audició, permet escoltar, percebre i entendre els materials musicals d'una obra. D'aquesta manera, tal i com ressalta De la Ossa (2015, p. 20) “una audición convenientemente preparada y desarrollada abre las puertas no solo a una mayor conciencia de la propia audición, sino también, y en estrecho paralelismo, a un mayor conocimiento, sensibilización y vivencia del fenómeno sonoro en su totalidad”.

Finalment, cal ressaltar que malgrat les idiosincràsies de cadascun d'aquests cinc blocs de l'educació musical, la construcció de l'aprenentatge ha de propiciar confluències entre ells. Així doncs, es defensa una educació holística que dialogui amb les diferents situacions i experiències vitals de l'alumnat “el arte de la pedagogía y la pedagogía del arte deben conjugarse para dibujar escenarios donde las disciplinas y los ámbitos de conocimiento cobren significado al responder a las distintas realidades y vivencias de los sujetos en diferentes contextos” (Gustems, Buset i Martín, 2018, p. 54).

3.6.2. LA CONTRIBUCIÓN DEL CANT EN EL DESENVOLUPAMENT COMPETENCIAL

Es parteix del valor de la pràctica de cantar (cançó i veu) com a punt de partida i fil conductor per aflorar les altres competències musicals (educació de l'oïda, psicomotricitat, llenguatge musical i audició). “En la canción confluyen el ritmo, la melodía y la armonía, y está también presente la audición. Así mismo, a través de la canción se facilita el desarrollo de la expresión instrumental y del movimiento” (Camara, 2004, p. 4).

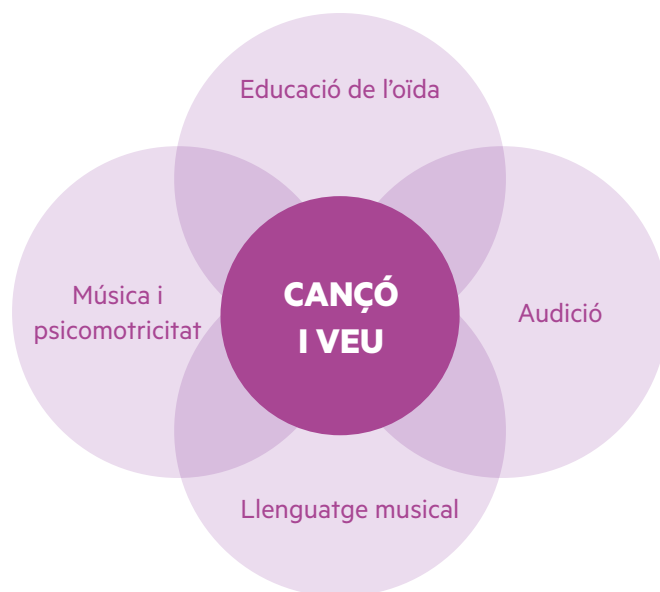


Figura 48. Tractament transversal de la recerca

Ens focalitzem en la veu com un instrument democràtic, inherent en cadascú de nosaltres, que permet l'expressió espontània d'una manera singular i única i la creació col·lectiva. A través d'ella expressem idees, sentiments, estats d'ànim... És un magnífic mitjà per desenvolupar l'educació musical i l'educació general dels nens/es: permet desenvolupar capacitats relacionades amb la parla, la respiració, la dicció, l'articulació, el fraseig, l'entonació, la intensitat, etc.

Prenent la investigació de Ferrer (2011, p. 139) “en qualsevol disciplina artística no hi ha comunicació sense expressió i, en la música en particular, i per mitjà de la cançó, esdevé un camí especial des del punt de vista educatiu i sobretot humà. No hi ha res més íntim que comunicar-se cantant, no hi ha res més sensible que expressar-se cantant”. En conseqüència i seguint Welch (2006, p. 13), és necessari aprendre a utilitzar la veu i a desenvolupar-la per tal que es converteixi en un autèntic mitjà d'expressió “it is likely that singing competency will be nurtured through exposure to frequent opportunities for vocal play within an environment that encourages vocal exploration”.

És necessari que el docent guiï als alumnes en l'emissió de la veu cantada: postura corporal, respiració, relaxació, ressonància, projecció, to muscular, coordinació dels moviments i expressió. Per a Capdevila (2008, p. 162) “el docent ha de dominar un bon repertori de cançons i saber-les cantar amb la màxima sensibilitat musical, per a poder transmetre les màximes virtuts d'aquesta expressió musical”.

L'objectiu és generar confiança en l'alumnat per utilitzar la seva pròpia veu i així, desenvolupar una actitud activa cap el cant. Remarquem les aportacions de Phillips (1992) i Mang (2006), qui manifesten que els estudiants que reben una formació vocal adquireixen major confiança en la seva capacitat per cantar i de retop, estan més ben preparats per cantar amb una millor afinació.

Welch (2006) destaca una sèrie d'aspectes a tenir en compte:

“(a) How singing mastery develops, (b) how children of the same age can be in different phases of development (as is considered normal with other forms of culturally-biased behaviour, such as reading) and (c) how best to provide suitable “developmentally sensitive” singing activities” (Welch, 2006, p. 5).

Així mateix, si se li afegeix el valor de cantar en grup, aquesta esdevé una pràctica que pot vehicular una gran satisfacció personal i propiciar el desenvolupament d'hàbits (escolta, col·laboració, atenció...), valors (esforç, respecte, espontaneïtat...) i competències (expressió, musicalitat, afinació...). En conseqüència, pren una dimensió molt més global, amb uns valors educatius molt més amples que influeixen en la persona d'una manera particular. El cant col·lectiu és una forma de fer música, de compartir música, d'entendre la música i de gaudir de la música.

Allò que resumeix amb poques paraules quan diem que la pràctica del cant coral educa i crea i ensenya hàbits, i alhora treballa competències, és quan podem escoltar una coral i podem observar com es desenvolupa, com sona, com es comporta, com viu i com fa viure la música, com gaudeix, com ofereix el seu esforç al públic que l'escolta i com comparteix les ganes de cantar, de sentir, d'emocionar! És llavors quan les paraules prenen forma i tenen un veritable sentit (Ferrer, 2011, p. 134).

A través del cant es poden desenvolupar facultats intel·lectuals i ètiques. Una cançó, una obra vocal, per senzilla que sigui ha de ser capaç d'emocionar, de captar l'atenció i comunicar. Amb la relació que s'estableix entre la música (ritme, notes, harmonia), les paraules i l'expressió, el cant arriba al cor del qui canta i escolta. “Eduquem, doncs, de la mà de la música i que sigui el cant l'eix vertebrador” (Ferrer, 2011, p. 123).

3.6.3. APORTACIONS METODOLÒGIQUES A L'EDUCACIÓ MUSICAL

Durant el procés de renovació pedagògica de finals del segle XIX i principis del XX, van ser molts els pedagogs i psicòlegs que defensaven la idea de garantir un contacte amb la música des

d'edats primerenques. La majoria d'ells compartien la premissa de Lucato (1997, p. 2): “uno de los principales objetivos es introducir al niño en el mundo de la música como una experiencia gozosa, para participar activamente en audiciones e interpretaciones musicales y para que realice producciones propias”.

En aquesta línia, van sorgir una sèrie de corrents pedagogicomusicals que proposaven mètodes actius d'aprendre i d'expressar la música. La intenció d'aquest apartat és mostrar elements comuns i afinitats d'aquestes propostes que van ser molt innovadors i mantenen encara avui la seva vigència: “si bien es cierto que cada método puede utilizar unos determinados recursos para alcanzar los objetivos que se propone, podemos encontrar una cierta línea de continuidad entre todos ellos” (Díaz i Giráldez, 2007, p. 16).

A continuació, ens centrem en les metodologies que posen èmfasi en el treball de l'educació de la veu i cançó, i que alhora garanteixen un enfocament que engloba i interrelaciona totes les dimensions de l'educació musical. A partir d'aquí, doncs, es fa un recorregut bibliogràfic amb la voluntat de fer emergir els diferents posicionaments.

Es podria fer una llarga llista d'homes i dones que, moguts per la passió per la didàctica de la música, han impulsat iniciatives i mètodes per fer sentir la música amb plaer i experimentar-la. Amb aquestes ratlles es vol donar a conèixer les personalitats que han destacat per la seva trajectòria i més concretament, per la relació que guarden amb el tema de la tesi. En el marc històric podríem considerar-los no actuals però per la seva essència i manera de fer son de rigorosa actualitat per l'esperit que desprenen.

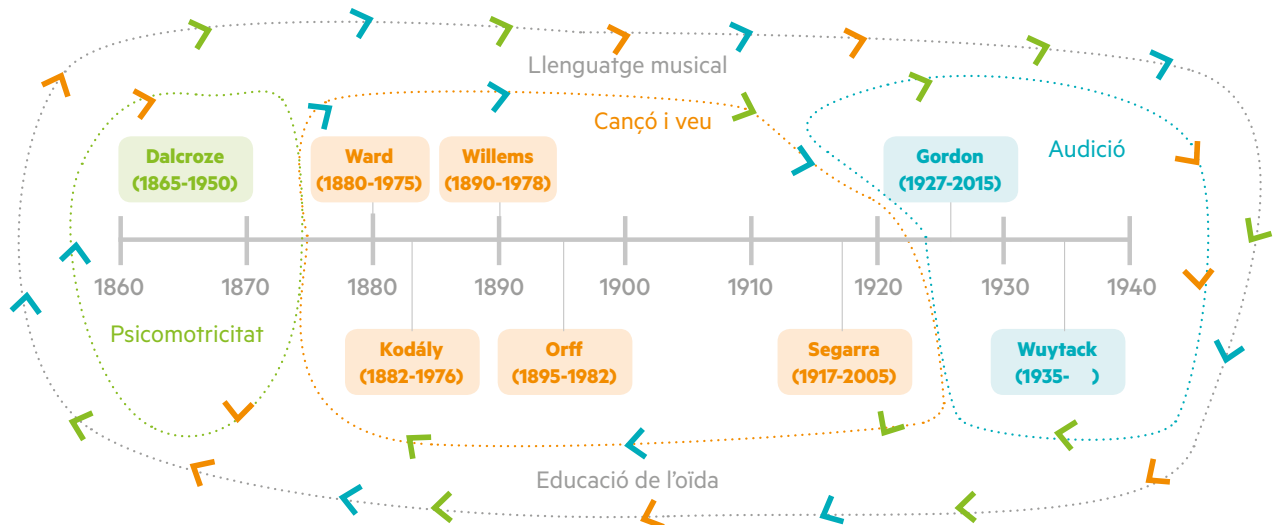


Figura 49. Eix cronològic de les diferents pedagogies que estableixen un lligam amb aquesta recerca

Jaques-Dalcroze (1865 – 1950) desenvolupa l'any 1903 el seu mètode conegut com la Rítmica de Dalcroze, un mètode actiu d'educació musical, a través del qual el sentit i el coneixement de la música es desenvolupen a través de la participació corporal en el ritme de la música: “the method encourages students to feel the rhythm, such as time, metrics, pitch and pulsation and to develop these concepts into their own rhythmic expression” (Wang, 2008, p. 33).

Els tres pilars que reforcen aquest mètode són: la rítmica (el moviment), la improvisació i l'educació de l'oïda mitjançant el cant, el joc i el moviment. Destacant que, “la improvisación no es solo un medio del cual dispone el profesor. La improvisación es un objetivo de aprendizaje [...] a través de la improvisación musical y corporal se incitará al alumno al descubrimiento de su propio lenguaje artístico” (Díaz i Giráldez, 2007, p. 26).

Per tal de fer-ho possible, Dalcroze destaca com a punts clau:

- **Atenció:** no s'ha de deixar passar res per alt del que s'ha entès i s'ha d'anar treballant constantment.
- **Intel·ligència:** analitzar i comprendre tot el que hem entès.
- **Sensibilitat:** expressar la música escoltada i deixar-se anar.
- **Cos:** es posa en moviment. Permet prendre consciència que un mateix ha estat atent i ha comprès el que s'estava escoltant.

Sobre aquests punts, Wang (2008) remarca que:

“At this point of the learning process, listening becomes the centre of learning, because the children have to phrase the beat and music which they have heard in the process into their own body movement. Therefore, the whole process of learning involves hearing, understanding, improvisation and physical interpretation” (citat a Wang, 2008, p. 33).

Justine Ward (1880 – 1975) va impulsar un mètode que se centra pròpiament en la formació vocal a través del cant, amb l'objectiu d'aconseguir que tots els nens/es aprenguin a utilitzar la seva veu sense esforç i gaudint del plaer de cantar. “Y para ello plantea el tratamiento independiente del control de la voz, la afinación y el ritmo preciso” (Díaz i Giráldez, 2007, p. 38).

Destaca pels seus exercicis de respiració i vocalització previs al cant; considera la veu com l'instrument musical més important.

En aquesta línia, té com a objectiu aconseguir una afinació perfecta a través del treball auditiu de les cançons infantils i populars que es canten. Tal i com anuncia Del Río (1966, p. 158), “el canto es como un lenguaje musical en el que se expresa el niño como si estuviera hablando con su madre [...] los pequeños aprenden a cantar de la misma manera que aprenden su vocabulario”.

Per aquest lligam que comparteix amb el llenguatge parlat, Ward destaca tres etapes en el desenvolupament musical del nen/a: imitació, reflexió (sobre l'acció) i ampliació (de coneixements i de la pràctica).

La fase d'imitació és la més curta, per així entrar ràpidament en un procés reflexiu. En aquesta etapa, sense abandonar els exercicis d'imitació, s'analitzen els diferents elements que integren una cançó.

“Y es que el aprendizaje no consiste en aprender fórmulas, conceptos abstractos, signos memorísticos...; la memoria es sólo una ayuda en aprendizaje no la causante de éste. La verdadera asimilación se logra cuando el alumno toma parte activa en el estudio, realizando por sí mismo la disposición de los elementos, razonando, manejando los instrumentos básicos mentalmente, poniendo en juego todas las facultades: inteligencia, imaginación, capacidad creadora, etc., con todo lo cual realiza una cosa suya, no una copia de algo razonado por un adulto” Del Río (1966, p. 161).

En aquesta línia, doncs, s'ofereixen diferents situacions a l'alumnat per tal que pugui aplicar els coneixements adquirits (cada vegada més complexos) per elaborar petites produccions rítmiques i melòdiques pròpies.

Zoltán Kodály (1882 – 1976) desenvolupa el seu mètode l'any 1906, amb la idea fonamental que la música és una necessitat primària de la vida i que només la selecció d'una música de qualitat és bona per a l'educació dels nens/es. Principalment, s'interessa pel valor de cantar a l'escola: “Kodály was convinced that singing is the most direct means to a musical education. Singing requires the rapid internalization of sound and provides immediate participation in the musical experience” (Houlahan i Tacka, 2008, p. 40).

En aquesta línia, està convençut que l'educació musical comença nou mesos abans del naixement del nen, “de manera que si sus madres les han cantado en casa, llegaran a la escuela con un pequeño repertorio” (Pascual, 2006, p. 102).

El mètode Kodály integra algunes aportacions de Dalcroze, però posant el focus d'atenció en la veu i la cançó: concretament en la cançó popular i el folklore com a materials educatius.

“Para Kodály la voz es el primer instrumento, la práctica del canto es la base de toda actividad musical porque de ella se deriva toda la enseñanza de la música. Parte de la canción folklórica, a la que considera la lengua materna del niño” (Pascual, 2006, p. 101).

Així mateix, a partir de la cançó proposa un mètode global on les capacitats del nen/a maduren juntament amb els cants de tradició oral del país.

El que pretén és proposar alternatives a l'ensenyament de la música imperant, pesat i poc motivador, i potenciar un aprenentatge a través del joc musical i les cançons, pel qual el nen/a aprengui simultàniament moviments, paraules i melodies: “Así, el método perfecciona aspectos como el empleo de la voz y de la lectura musical fundamentado en la comprensión y no en la memorización” (Lucato, 2001, citat a Baena i Ruiz (2019, p. 256).

Tanmateix, Kodály destaca que un mestre de música hauria de ser capaç de: “teach music and singing at school in such a way that it is not a torture but a joy for the pupil; instill a thirst for finer music in him, a thirst which will last for a lifetime” (Houlahan i Tacka, 2008, p. 38).

Edgar Willems (1890 – 1978) també posa molt d'èmfasi en l'audició. Per ell, l'educació auditiva i la discriminació de les qualitats del so són el principal mitjà de l'educació musical. Pascual (2006, p. 94) també ho corrobora:

“Por medio de la duración y de la intensidad del sonido se llega al dominio rítmico; por el timbre, al reconocimiento de la naturaleza de los objetos, y con la altura de los sonidos llegamos de lleno al dominio musical, es decir, a la melodía y a la altura”.

Willems considera la cançó com el millor mitjà per al desenvolupament auditiu i considera el cant un aprenentatge previ a qualsevol interpretació instrumental, necessari per a aconseguir una major comprensió musical de la frase, la melodia, les notes i la forma. Mier (2012, p. 3) afegeix que:

“Utiliza el canto en dos vertientes diferentes: por un lado el canto exteriorizado, es decir, en voz alta, bien sea con el nombre de las notas preparando la interpretación memorizada de la partitura, o bien con el tarareo favoreciendo así la percepción de la melodía y su fuerza afectiva; por otro lado, utiliza el canto en forma de

audició interior: el alumno deberá reproducir en su mente los sonidos que va a interpretar, lo que incide directamente con la fijación de los sonidos en la memoria, favoreciendo de esta manera el reconocimiento de éstos y generando una mayor disponibilidad mental para poder usarlos cuando se improvise o se cree música”.

Concretament, Willems destaca tres tipus d'audició en el treball de l'oïda musical, i destaca que com més clar tingui l'alumne la melodia en el seu interior, més fàcil serà reproduir-la i arribar a una interpretació personal. Aquests són:

- **Sensorial:** el cos reacciona davant la música que s'escolta.
- **Afectiu:** la música desperta emocions, sentiments...
- **Mental:** desenvolupa la concentració, memòria, coordinació, etc.

Segons Cremades (2017, p. 5), al·ludint aquest mètode, “la educación debe estar entendida como una ordenación natural, y se estructura su desarrollo como el proceso de adquisición de la lengua materna”: escoltar, repetir, improvisar, llegir i escriure.

Carl Orff (1895 – 1982) desenvolupa una forma d'ensenyar i aprendre música que parteix dels interessos de l'alumnat, des de cantar, recitar i ballar fins a tocar instruments, amb l'objectiu de desenvolupar les seves capacitats expressives i perceptives.

El mètode de *La Rítmica* de Dalcroze, que explora les frases i els sons de la música a través de la improvisació, és el que motiva a Orff a desenvolupar el seu mètode *Orff-Schulwerk*, creat conjuntament amb la compositora Gunild Keetman (1904 – 1990) l'any 1930. Es basa en una combinació entre llenguatge, música i moviment, com a pilars fonamentals:

“Se invita a los alumnos a comportarse musicalmente a través de experiencias diversas de expresión vocal, instrumental y corporal. En el Orff-Shulwerk se incide en todos y cada uno de los aspectos del comportamiento musical: la interpretación, la creación, el análisis y la escucha” (Díaz i Giráldez, 2007, p. 73).

Remarquem les següents aportacions d'Orff:

En primer lloc, la importància del llenguatge, ja que per a l'aprenentatge de la música utilitza cançons populars, principalment amb lletres en la llengua materna del nen/a. En aquest sentit, la frase i l'expressió verbal incideixen en el desenvolupament del ritme.

En segon lloc, i pel que fa a la música, utilitza tant les possibilitats sonores del propi cos com dels instruments creats específicament (introdueix al camp de la pedagogia musical el que avui coneixem com a instruments Orff).

En tercer lloc, aprofita el potencial del moviment, les característiques tímbriques que pot generar el nostre cos i en moviment. Remarca, també, la importància d'un control postural a l'hora de tocar els instruments, així també com el moviment correcte pel maneig de les baquetes.

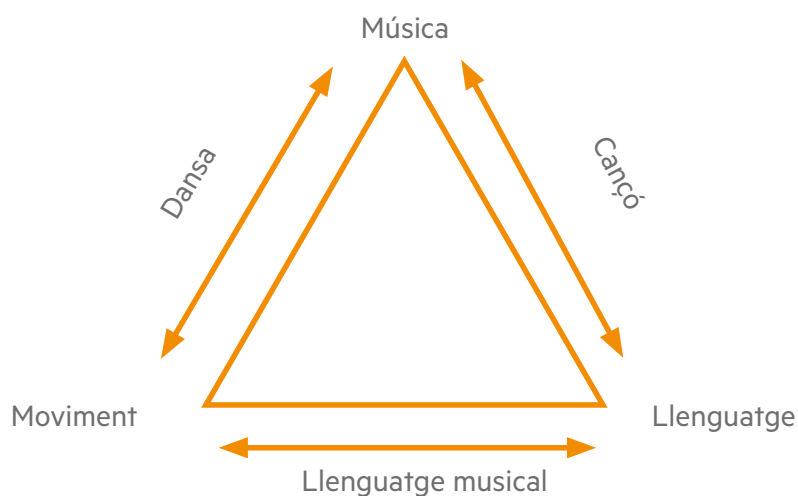


Figura 50. Pilars fonamentals de la metodologia Orff

En conseqüència i seguint Gil (2012, p. 108):

“parteix de la riquesa rítmica i dinàmica del llenguatge, passant per la percussió corporal per arribar a la percussió d'altura indeterminada i, a l'últim, determinada [...]. Quant a la lectoescriptura, segueix la grafia convencional, encara que sempre després de la pràctica. Proposa un aprenentatge gradual de dificultat creixent”.

Per últim, destacar que, en aquest mètode, la improvisació musical guanya molta importància: “The purpose of the Schulwerk program was to give students the opportunity to create and compose music through hands-on exploration, improvisation, and discovery” (Jorgenson, 2011, p. 4).

En aquest cas, forma part del procés d'aprenentatge i es converteix en un recurs metodològic de gran importància per explorar les diferents dimensions que engloba la música. “Since improvisation is the jumping-off place from imitation to creation, it directly involves the student in the mu-

sic-making process. Improvisation can provide the student with a sense of ownership and pride in his or her work. When a student improvises, all the lights are on—thinking, hearing, feeling, and doing” (Rudaitis, 1995, p. 34).

Ireneu Segarra (1917 – 2005) defensa la cançó infantil com a element indispensable per a l’aprenentatge i desenvolupament de l’educació musical. De la mateixa manera que Kodály, prioritza les cançons tradicionals (música folklòrica) per a la introducció del llenguatge musical i així, mica en mica, anar introduint altres tipologies de cançons i/o d’altres moments de la història.

La cançó tradicional, que és obra i fruit de l’aportació del conjunt d’individus que conformen cada societat, respon al sentit melòdic i rítmic de cada llengua i, al cap i a la fi, és la traducció artística de la manera de sentir que els caracteritza com a poble. Això no obstant, el mètode no es limita a un simple episodi folklòric: la cançó tradicional és el punt de partida d’un viatge que, des de l’àmbit local, permetrà arribar als llenguatges actuals més complexos (Dols, 2008, p. 229).

Concretament, el procés d’aprenentatge que ressalta Segarra, el qual està molt vinculat a les etapes de Ward, és: imitació, reconeixement i interiorització. En aquest sentit, Segarra afirma que “cal haver sentit físicament el pes de la pulsació abans d’analitzar el ritme i la mètrica, cal entonar correctament abans de dir el nom de les notes i d’analitzar els intervals” (citada a Clua, 1983, p.6).

“Només després de l’aprehensió del fenomen musical arribarà la teoria, la sistematització dels coneixements [...]. El descobriment de les capacitats del material sonor només pot arribar després de la improvisació i de la composició. Combinació lliure i espontània d’elements sonors d’una banda; combinació lliure i pensada d’elements musicals ja assimilats i sota un criteri preestablert, de l’altra. Heus aquí dos dels ingredients principals que permetran estimular la inventiva, facilitaràn l’assimilació del llenguatge musical i la descoberta de la dimensió artística de la música. El domini de la tècnica arriba amb l’ús, amb l’espontaneïtat i amb la recerca de les possibilitats expressives dels instruments musicals. (Dols, 2008, p. 229).

Segarra també reflecteix la importància de l’educació de l’oïda des de diferents vessants per tal de desenvolupar el sentit musical dels nens/es, dotant-los d’habilitats i capacitats per a experiències futures. Així queda palès a Díaz i Giráldez (2007, p. 90) quan fent referència a Segarra, afirma que “el lenguaje musical se debe desarrollar a partir de las relaciones sonoras, rítmicas y melódicas dentro de un contexto musical para llegar paulatinamente a los conocimientos teóricos”. En aquesta línia, les audicions musicals prenen importància en el sentit que permeten anar

desenvolupant tots aquests elements i, així, adquirir un bon hàbit d'escolta: "Tant l'interpret com el compositor han de sentir el que veuen i han de veure el que senten" (Clua, 1983, p. 8).

Edwin Gordon (1927 – 2015) sintetitza el seu mètode en un nou concepte que denomina *audiation* i que considera clau pel desenvolupament de les aptituds musicals. Gordon (2011, p. 10) defineix el concepte *audiation* com "the ability to hear and give meaning to music when sound is not physically present or may never have been physically present".

En aquest sentit, defensa la idea d'imaginar la música i d'assimilar-ne els continguts a través de l'oïda, ja sigui cantant, a través del moviment rítmic o establint patrons tonals i rítmics. Segons Rodrigues (2001, p. 2) "Gordon canvió las preguntas que los educadores se hacían: ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar?; a otra más relevante: ¿cómo aprenden los niños música?".

Per fer-ho possible, proposa un procés molt similar a Willems, relacionat amb el moment d'adquisició de la parla: quan els nens/es aprenen a parlar, primer escolten i a partir d'aquests estímuls, imiten; de mica en mica, les paraules i les frases van adquirint significat i improvisen amb el llenguatge; comencen a construir les seves pròpies frases i, després de desenvolupar la capacitat de pensar i parlar, se'ls ensenya a llegir i a escriure. L'aprenentatge de la música pot orientar-se de manera similar:

"La secuencia del aprendizaje musical tiene mucho que ver con esta secuencia. Los niños comienzan a escuchar música, después de un tiempo intentan imitar sonidos, para terminar comprendiendo la lógica interna y así ser capaces de predecir y otorgar significado a la música que escuchan, y de producir sus propias ideas musicales, en un circuito que se retroalimenta y que Gordon llamó *audiation*, equiparándolo al pensamiento. Así la música que se interpreta debería ser fruto de la *audiation*, no de la imitación, la memorización ni la mecanización, aunque la imitación sea indispensable en la parte inicial del proceso" (Pérez, 2015).

En relació a l'aprenentatge de la cançó, Gordon en un primer moment utilitza síl·labes neutres i mica en mica va incorporant les paraules, per tal que la part musical sigui el focus d'atenció de l'infant; tot el que s'hi pugui afegir, interromp aquest aprenentatge.

"Al parecer, cuando introducimos palabras, los niños están más atentos al contenido verbal que al musical y por tanto, la atención no se centra en la tonalidad y en el metro de las composiciones. A esto se le une el hecho de que cuando los niños están aprendiendo a cantar, cuando lo hacen con canciones con palabras tienden a

seguir utilizando su voz hablada y no la cantada que requiere un registro vocal más rico y flexible para poder cantar afinado” (Galera, 2017, p. 201).

Jos Wuytack (1935 -) desenvolupa un mètode de pedagogia activa i creativa basada en les idees de Carl Orff. El seu objectiu és que el nen experimenti la música des de diferents àmbits, combinant la veu, els instruments Orff i el cos.

For instance, singing the motives and the themes; playing the rhythms or the harmonic structure; identifying the instruments and the orchestration; performing movement or dance that is related to the music; painting or drawing, to represent the musical structure. In order to facilitate the learning of the musical materials, these activities should be performed in a precise way, that is, performances should be technically correct and musically expressive (Boal Palheiros i Wuytack, 2006, p. 1267).

El punt de partida per fer possible aquesta experimentació, segons Wuytack, és l'audició musical activa amb l'eina del musicograma, on: “children previously learn the musical materials through performance. They then listen while following a ‘musicogram’, in which musical elements and form are represented through colours, geometric figures and symbols (Boal Palheiros i Wuytack, 2006, p. 1264).

Concretament, és una metodologia pensada per a nens/es no músics, que es caracteritza per:

- a) la participación activa del oyente, a nivel físico y a nivel mental, a través de la interpretación de los materiales musicales de la obra, antes de escucharla;
- b) el enfoque de la atención del oyente sobre la música durante la actividad de audición, y reconocimiento de los materiales musicales que han sido previamente interpretados;
- c) el análisis de la forma musical a través de la asociación con una representación visual simbólica de la totalidad de la música” (Wuytack i Boal Palheiros, 2009, p. 45)”.

El musicograma és l'eina que permet aquest registre gràfic del desenvolupament dinàmic de l'obra musical que s'està treballant i fa palès, alhora, que el procés de comprendre una obra musical és molt més ric quan l'alumnat adquireix un rol actiu. Segons l'autor:

“Nuestra observación de clases de educación musical sugiere que los alumnos parecen escuchar y comprender mejor, y también disfrutar más de la música clásica, cuando los profesores utilizan estrategias activas que cuando la audición se hace de una manera pasiva” Wuytack i Boal Palheiros, 2009, p. 44).

A continuació, es recullen les idees cabdals que identifiquen aquestes metodologies amb una taula i en destaquem, alhora els denominadors comuns: la veu, com un instrument cabdal; la implicació del cos, del cançoner popular i del ritme i el llenguatge verbal a l'hora de fomentar un llenguatge musical integral; i la necessitat de tenir present els sabers propis de la psicologia a l'hora de vertebrar itineraris d'aprenentatge de la música.

“Podemos comentar una serie de aspectos comunes a todos ellos. En primer lugar, la utilización del movimiento del cuerpo, como punto de partida, para el desarrollo del ritmo musical -Dalcroze-. En segundo lugar, servirnos de las canciones populares, para el aprendizaje del lenguaje musical -Kodaly-. En tercer lugar, la utilización del ritmo en el lenguaje hablado, y su relación con el ritmo musical -Orff-. En cuarto lugar, la unión inexorable de la pedagogía musical con la psicología general y evolutiva -Willems-. [...] Y ya para finalizar, la utilización de la voz y de su expresividad, como punto de partida para el trabajo de la flexibilidad rítmico-melódica – Ward-“
(Hemsey de Gainza, 1977, citat a Brufal, 2013, p. 3).

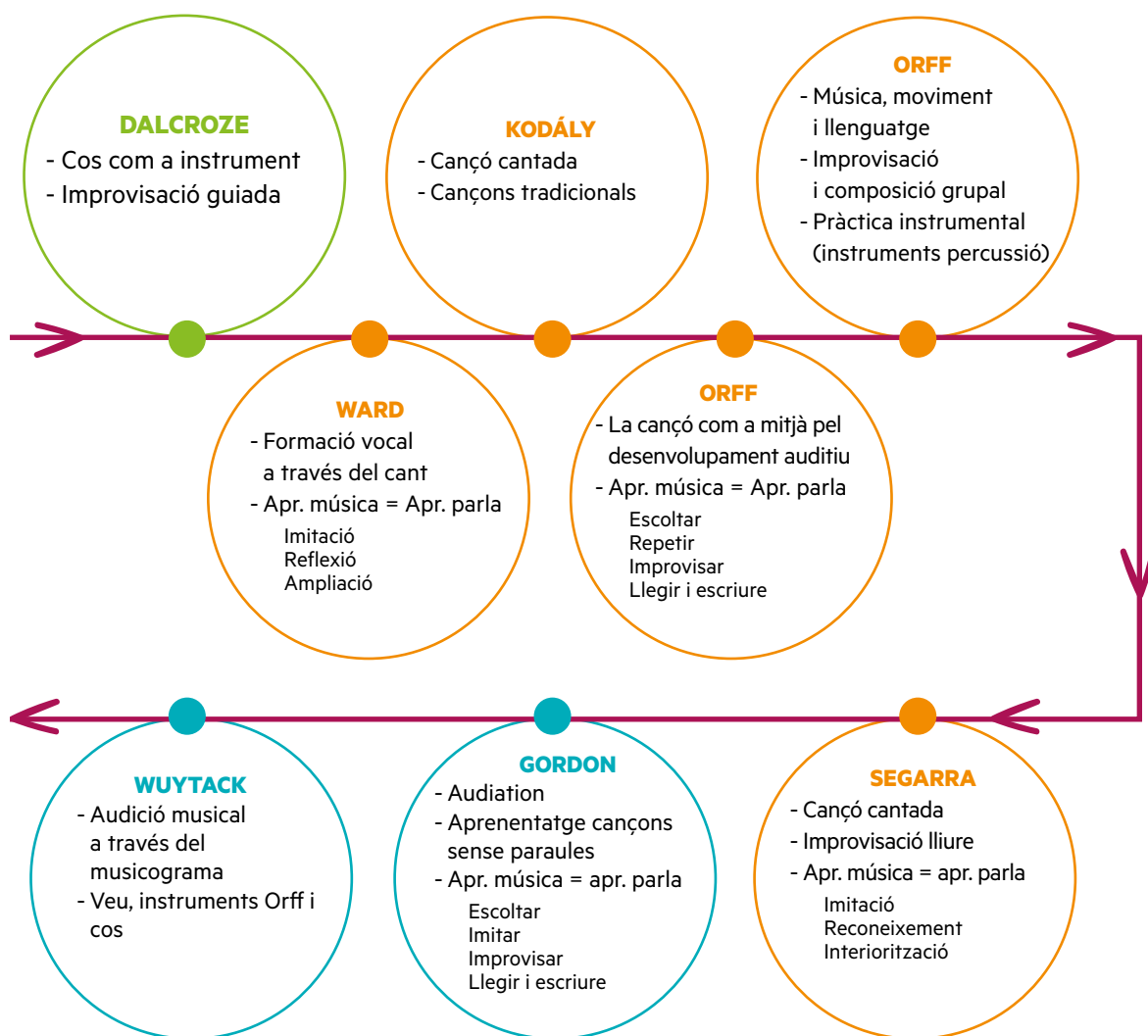


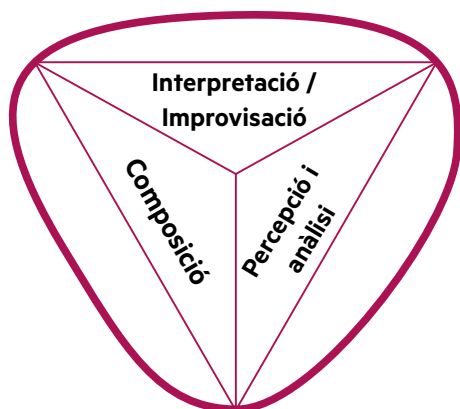
Figura 51. Aportacions idiosincràtiques i denominadors comuns de cada metodologia musical

Davant aquestes possibilitats pedagògiques és de gran rellevància la tasca del docent com a facilitador d'aprenentatges, que ofereix mètodes interactius al seu alumnat i alhora propicia l'adaptació, la reacció i la socialització. Tal i com afegeix Bernal (2005, p. 61):

El éxito de la educación musical en la escuela depende en gran medida de cómo el profesor selecciona, organiza y secuencia los contenidos y las experiencias de aprendizaje. Adoptar una metodología coherente para desarrollar el currículum musical es hacer referencia expresa al conjunto de estrategias didácticas y modos de intervención que permite desarrollar la acción educativa y es el profesor, con absoluta autonomía y como responsable directo, quien ha de saber elegir el modelo didáctico para que su adaptación a la práctica concreta resulte apropiada a las características individuales de sus alumnos.

3.6.4. EL CARÀCTER MULTIDIMENSIONAL DEL TREBALL CREATIU MUSICAL

La música és considerada una de les disciplines creatives per excel·lència particularment pel que fa referència a la composició. Tot i així, en els últims temps s'ha ampliat aquesta visió cap a altres vessants que també fomenten processos i productes creatius. En aquesta línia, Webster (2002) destaca tres formes principals per propiciar el pensament creatiu en l'educació musical dels nens i nenes:



(1) Listening (by far the most common of behaviours and the absolutely least studied as a creative experience), (2) composition (perhaps the least common, but most studied), and (3) performance (one type is the reproduction of music written by others and the other is the creation of music "in the moment" within a context – often referred to as "improvisation" (extret de Sullivan i Willingham, 2002, p. 19).

Figura 52. Tres formes principals per desenvolupar el pensament creatiu en els nens i nenes segons Webster (2002)

Així doncs, la creativitat és inherent a tots els processos musicals, fins i tot els receptius, ja que comprendre, i integrar implica també reelaborar activament els nous estímuls interrelacionant-los amb els sabers precedents. I la interpretació, és de fet, una recreació que intenta explicar algun

objecte fruit de la composició. En aquesta línia, Tafuri (2007) defensa que un producte és creatiu quan activa un procés que permet explorar, pensar i provar noves opcions per continuar aprenent, quan “es nuevo para su autor, no para la sociedad a la que pertenece el sujeto, cuando el proceso de asociar o combinar o transformar estos materiales concretos (sonidos, palabras, imágenes, etc.), reglas o conceptos, ocurre intencionadamente en el niño por primera vez. Intencionadamente significa que no es producto de la casualidad” (citat a Díaz i Riaño, 2007, p. 38).

Tanmateix, per extreure tot el potencial creatiu de l'alumnat és necessari propiciar processos de modificacions constants que permetin relacionar els aprenentatges consolidats cap a una nova dimensió de creixement.

“All of this is possible only if students are encouraged to “create” music through all the available behaviours. Some will be more successful with one type of behaviour over another, but each is critical for the development of music cognition in the grandest sense” (Webster, 2002, extret de Sullivan i Willingham, 2002, p. 20).

Durant el procés de creació els nens/es no només recorden les experiències estètiques viscudes, sinó que les reelaboren (combinant-les entre elles) donant lloc a altres objectes artístics en funció de les necessitats expressives del moment i els nous contextos. Willems proposa les següents fases:

“(1) Imaginación receptiva: de naturaleza sensorial y fisiológica, (2) imaginación retentiva: es variable ya que se puede retener rápida o lentamente y por mucho o por poco tiempo. Constituye la memoria, (3) imaginación reproductora: se repite lo que se registró, (4) imaginación constructiva, inventiva: se inventa combinando elementos conocidos, (5) imaginación creadora: también por combinación se producen elementos nuevos y desconocidos (creación)” (citat a Raspo, 2000, p. 11).

Les metodologies musicals de Dalcroze, Orff, Kodály o Willems encaren de diferent manera al desenvolupament de la creativitat. Totes elles coincideixen amb la idea que tots els individus poden adquirir i desenvolupar la creativitat, independentment de la capacitat innata que pugui tenir cadascú; i proposen processos de creació estructurats (amb consignes que faciliten i orienten l'activitat) i/o d'altres més lliures (sense limitacions): “lo cual nos permite diferenciar entre alumnos innovadores que responden mejor al proceso libre musical y alumnos adaptativos que reaccionan mejor ante procesos compositivos guiados o marcados por una serie de pautas dadas, en cualquiera de los casos, esta práctica constituye en sí misma una forma de expresión que ofrece la oportunidad de utilizar libremente los elementos musicales en la elaboración de la producción musical” (Del Barrio, 2005, p. 101).

CAPÍTOL 4

DESCRIPCIÓ I INTERPRETACIÓ D'UN PROJECTE EN EDUCACIÓ MUSICAL

163

- 4.1. Preparació de la recerca empírica
- 4.2. Aplicació del projecte



En aquest capítol es descriu la recerca empírica d'aquesta tesi doctoral. S'aporta el disseny i desenvolupament d'un projecte en educació musical, que s'implementa amb alumnes d'entre 10 i 12 anys.

4.1. PREPARACIÓ DE LA RECERCA EMPÍRICA

El procés de preparació de la recerca empírica d'aquesta tesi es representa com un procés circular continuat, en el que la teoria i la intervenció pràctica es condicionen mútuament. Es pot desgranar en diferents etapes: (1) es concreta l'objecte d'estudi a partir de la recollida de dades empíriques, que després de ser interpretades permeten fer generalitzacions i extreure hipòtesis concretes per a la seva contrastació; (2) s'elabora el marc teòric a partir d'una recerca documental de fons bibliogràfic sobre el tema per recollir coneixements previs disponibles, necessaris i pertinents per realitzar la pròpia recerca; (3) es dissenya, s'executa i es desenvolupa el projecte determinat pels objectius de la investigació, els recursos dels quals es disposa, el temps i les necessitats del moment; i finalment (4) s'acoten els centres d'interès, focalitzats sobretot en el docent, en les estratègies que utilitza i els seus efectes en l'adquisició de competències musicals per part de l'alumnat.

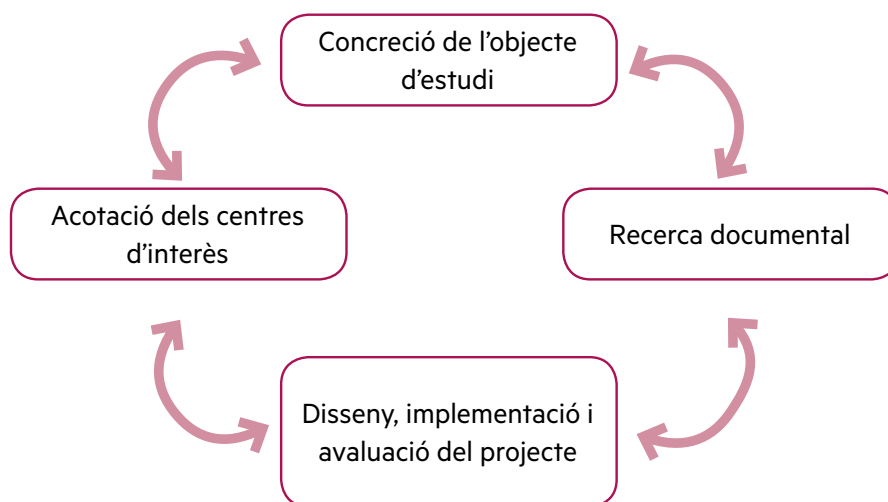


Figura 53. Procés que caracteritza la recerca empírica

4.1.1. CONCRECIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI (anàlisi a priori)

La idea d'estudiar l'educació musical i el seu potencial didàctic deriva en part de les inquietuds sorgides en converses i seminaris amb mestres i professors especialistes de música de diferents centres i nivells (Infantil, Primària, Secundària i Universitat) sobre com fomentar una educació musical integradora amb un caràcter interdisciplinari i intermedial a través de les metodologies actives i transformadores.

Les noves metodologies actives i participatives són el focus de moltes recerques i cal investigar encara més específicament com s'hi articula el llenguatge musical. Aquest fet motiva a començar una recerca acotada sobre les metodologies i estratègies que el docent utilitza per a treballar les múltiples dimensions de la música de manera integrada, interdisciplinària i intermedial.

El desenvolupament d'aquesta recerca coincideix en un moment en què la investigadora és mestra de música en actiu de l'escola pública El Frigolet. Per aquest motiu, es decideix portar a terme la recerca de camp en aquest context i intervenir-hi com a partícip actiu, més enllà de la figura d'observadora, des dels postulats de l'*ethnography*.

Aquesta tesi parteix de l'anàlisi i la interpretació de la informació obtinguda d'unes enquestes que s'envien a mestres generalistes i especialistes de música en actiu durant el curs 2016-2017 a nivell de Catalunya a través de l'eina de formulari de google¹;

La finalitat d'aquests instruments és descriure, interpretar i contrastar diferents valoracions i aportacions dels participants –mestres i mestres especialistes- per després dibuixar el panorama actual que caracteritza l'educació musical i traçar connexions amb l'objecte d'estudi.

- Enquesta a mestres d'educació infantil i primària: 225 respostes obtingudes; proporcionen informació sobre com es treballa l'educació musical de forma interdisciplinària a les escoles de Catalunya, per així explorar com es pot incidir per a conscienciar a tots els docents de la importància de la música en el desenvolupament integral dels nens i nenes.
- Enquesta a mestres especialistes de música: 127 respostes obtingudes; proporcionen informació sobre l'educació musical que reben els nens i nenes i, més concretament, sobre el valor que es dona a l'acte de cantar i les actituds que deriven d'aquesta pràctica dins l'àmbit educatiu.

D'aquest buidatge d'informació es planteja una transformació del paradigma educatiu en quant a la concepció de conceptes i la forma com aquests es relacionen. En aquest moment, se n'obtenen

¹ És una eina gratuïta que permet enviar l'enquesta per correu electrònic a un número il·limitat de persones. Es decideix utilitzar aquesta eina per la gran varietat de preguntes que permet incloure (selecció múltiple, paràgrafs, escala lineal, etc.) i per la facilitat i eficiència que ofereix a l'hora de recopilar la informació. Les respostes s'integren en un full de càlcul, facilitant el seu anàlisi a posteriori. Vegeu el format d'enquesta a l'annex 1 i 2 de la tesi.

diverses premisses que condicionen i dibuixen l'objecte de recerca –el desenvolupament d'un projecte interdisciplinari- que es posa en pràctica durant la totalitat del curs acadèmic 2017-2018:

1. Parteix d'allò més específic (necessitats i problemàtiques del context d'aplicació) a allò més complex i global (fer viure la música a tota la comunitat educativa i dotar aquesta disciplina de més protagonisme en el dia a dia a l'escola).
2. Aposta per la integració dels llenguatges artístics – i en especial el musical- a totes les àrees del saber, entenent-los com a recursos comunicatius útils per a vehicular propostes interdisciplinàries i intermedials. (En aquest moment realitzar activitats aïllades és insuficient si no s'integra tot en un únic projecte d'escola compartit amb tota la comunitat).
3. Fomenta la introducció de dinàmiques actives com l'aprenentatge per projectes, l'aprenentatge cooperatiu, la ludificació i l'aprenentatge servei per a connectar les diferents disciplines.
4. Acosta els interessos dels docents als de l'alumnat per a promoure experiències motivadores amb una contínua reelaboració del propi saber.

Per a fer-ho possible, al llarg de la proposta didàctica es vetlla pel desenvolupament de les vuit competències bàsiques, per tal de promoure aprenentatges transferibles (útils en contextos diferents), significatius i permanents (que perdurin), productius (que transcendeixin la mera repetició) i funcionals (que permetin resoldre problemes de la vida quotidiana).

4.1.2. RECERCA DOCUMENTAL

El dispositiu de recerca se serveix d'un recerca documental i bibliogràfica que ofereix, a través dels diferents apartats i de la mà d'investigacions destacades, informació sobre les possibilitats epistemològiques, metodològiques i pràctiques relacionades amb el camp d'investigació. La voluntat és documentar i oferir informació sòlida que contribueixi a entendre i reflexionar sobre la pròpia pràctica com a docent-investigador.

Aquesta tesi aborda temes relacionats amb l'educació general, l'educació artística, i finalment, es concreta en l'educació musical; possibilitant noves formes de concreció adaptades als nous temps i motivades per la globalització de l'aprenentatge. Sense allunyar-nos dels conceptes que ja s'han desenvolupat fa temps, s'exposa una línia d'investigació que posa de manifest els valors que les disciplines artístiques aporten a la cultura escolar i que permeten noves possibilitats educatives.

A partir d'aquest plantejament progressiu de les relacions entre les didàctiques generals cap a les específiques, es fa una síntesi de les metodologies i teories que posteriorment, justifiquen la recerca empírica d'aquesta tesi.

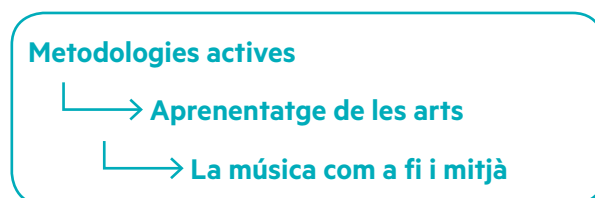


Figura 54. Plantejament progressiu dels temes que aborda aquesta recerca

Aquesta recerca documental, en primer lloc, s'emmarca dins el constructivisme social i cognitiu, entenent la generació de l'aprenentatge com un procés de construcció col·laboratiu a través de l'experiència. En defensa d'un model integrat i integrador de l'educació, se cerquen orientacions metodològiques que dotin de funcionalitat els continguts d'aprenentatge en diferents situacions de la vida quotidiana.

Els diferents mètodes escollits es descriuen detalladament aportant bibliografia destacada en el tema: aprenentatge per projectes, aprenentatge cooperatiu, ludificació i aprenentatge servei.

L'objectiu d'aquest apartat és aportar una visió global de les diferents possibilitats que ofereixen aquestes metodologies, per afrontar els processos d'aprenentatge dins el context educatiu. En alguns casos, la implementació d'aquests mètodes comporta diferents adaptacions segons el context d'aplicació. En aquest cas, es recullen els aspectes propis d'aquestes metodologies que estan identificats amb la recerca empírica que es desenvolupa.

En segon lloc, es concreta aquest marc de referència pròpiament en l'educació artística, amb l'objectiu de promoure un enfocament global, intermedial i transmedial a través de la hibridació dels llenguatges. Pretén aportar una visió del currículum actual des i per a les arts; dotant-les de la importància que es mereixen en l'activitat diària en els centres. Per últim, es concreta aquest marc teòric pròpiament en l'educació musical.

S'acota aquest apartat amb la selecció d'una sèrie de pedagogs rellevants en educació musical, que han fet aportacions durant les darreres dècades a l'ensenyament del llenguatge musical, sense oblidar les propostes que actualment continuen desenvolupant-se. S'ofereix una visió panoràmica del recorregut i perspectives que han anat desencadenant les metodologies actuals.

S'han seleccionat un total de vuit pedagogs: Dalcroze, Kodály, Orff, Ward, Willems, Wuytack, Gordon i Segarra. Concretament, aquells que influeixen a nivell metodològic, de coneixement o que en major mesura fonamenten la filosofia d'aquesta investigació. És doncs, una tria reduïda però suficientment representativa i que, per tant, pot aportar i justificar la intervenció pràctica que es desenvolupa en aquest apartat.

Amb tot això, se n'extreu la idea que no és necessari la creació d'una nova metodologia d'aprenentatge pel desenvolupament de les competències; sinó que el més important és actualitzar els mètodes existents, tot teixint connexions entre ells, per tal de realitzar un canvi positiu en la formació de l'alumnat.

4.1.3. DISSENY, IMPLEMENTACIÓ I AVALUACIÓ DEL PROJECTE

Inicialment, la recerca se serveix d'un formulari qualitatiu a l'alumnat per conèixer la situació inicial del participants que participen en el projecte. En total el contesten 15 nens i nenes entre 10 i 12 anys (cicle superior) amb la finalitat de detectar els seus interessos i mancances en relació als diferents àmbits que engloba la música i conèixer la seva opinió i afecte cap a aquesta disciplina. Aquest formulari s'elabora per explorar una hipòtesi fruit de l'observació directa com a docent al llarg dels anys: a mesura que els nens i les nenes es van fent grans perden les ganes i la motivació davant l'activitat de cantar. Aquestes són algunes respostes dels alumnes en els formularis que n'apunten algunes causes:

Alumne J: Sempre em diuen que faig galls i desafino.

Alumne M: No sé cantar i em sento ridícul.

S'hi afegeix també la poca presència i incidència del llenguatge musical en els processos d'aprenentatge d'altres àrees o en les propostes interdisciplinars, una altra observació reiterada al

llarg dels anys i en diverses escoles. Així doncs, els problemes que defineixen el punt de partida d'aquest estudi de camp són:

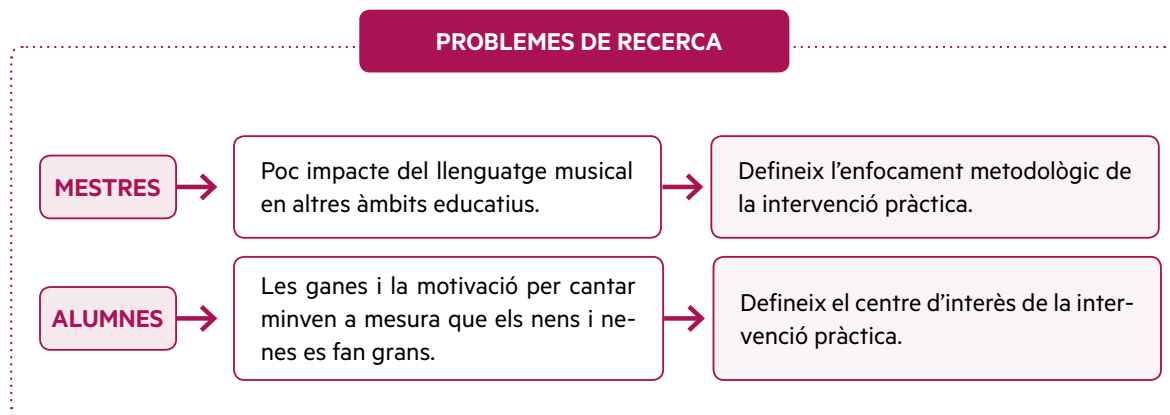


Figura 55. Problemes que defineixen el plantejament de la intervenció pràctica

A partir dels resultats de les enquestes a mestres i dels resultats extrets del formulari als alumnes (vegeu annex 3) es dissenya una proposta d'intervenció: –un projecte amb l'educació musical com a punt de partida però amb l'objectiu de generar aprenentatges globals i transferibles- que passa per diferents fases:

OBJECTE D'ESTUDI		
FASES	ACCIONS D'AULA	EVIDÈNCIES PER A LA RECERCA
DISSENY	<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi de la situació actual pel que fa a la implicació i didàctica de la música a les escoles catalanes. - Formulari al grup d'alumnes participants del projecte. - Recerca bibliogràfica entorn a l'objecte d'estudi. - Negociació de la proposta amb els mestres implicats (dins el context d'escola). - Concreció de les línies generals de l'objecte d'estudi i el format. - Planificació de les estratègies de disseny: recursos a utilitzar, materials, coneixements previs, activitats, metodologies... - Elaboració dels objectius propis del projecte. - Elecció de les eines, suports i estratègies que s'utilitzaran per a documentar el procés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enquestes a mestres generalistes i especialistes de música a nivell de Catalunya. - Anàlisi DAFO per avaluar la viabilitat de la proposta. - Claustres de negociació amb els mestres implicats. - Recollida d'informació. - Anàlisi PREN per fer front a les debilitats i amenaces. - Programació didàctica.
IMPLEMENTACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - Orientació i guia durant el procés d'aprenentatge. - Resolució de problemes que puguin sorgir i que no s'havien previst. - Reconstrucció del projecte. - Enregistrament i transcripció de les sessions. - Presentació dels objectius i continguts de l'alumnat. - Acompanyament a tots els implicats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enregistraments de la seqüència fets amb una càmera de vídeo. - Enregistraments de so - Productes elaborats per l'alumnat. - Programació didàctica.
AVALUACIÓ I ANÀLISI	<ul style="list-style-type: none"> - Valoració del procés que s'ha seguit fins al final del projecte. - Feedback. - Avaluació dels aprenentatges de l'alumnat. - Rúbriques d'avaluació a l'alumnat i els docents. 	<ul style="list-style-type: none"> - Taules d'anàlisi de les transcripcions dels enregistraments i la programació. - Formulari de progrés a l'alumnat (situació inicial → una vegada desenvolupat el projecte). - Enquesta de satisfacció a les famílies.

Taula 6. Fases del projecte que caracteritza aquesta recerca

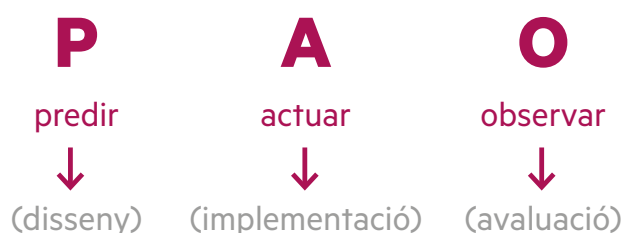
Consideracions sobre la fase de disseny:

El disseny d'aquest projecte parteix del buidatge i anàlisi de les enquestes a mestres de tot Catalunya sobre l'aprenentatge de la música. Es decideix integrar també unes enquestes per a recollir el punt de vista dels infants sobre l'aprenentatge musical, els seus interessos i pors.

A partir d'aquí, es desenvolupen les diferents propostes pel context d'aplicació i es presenten a la resta de mestres involucrats, els quals valoren la proposta i en modifiquen algun aspecte, en cas que faci falta. En aquest moment s'elabora una anàlisi DAFO² (Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats), un mètode per avaluar la viabilitat de les propostes i d'aquesta manera, assolir els objectius pertinents. Parteix de les necessitats del context i dels participants que influeixen en el desenvolupament del projecte i els classifica com a favorables (positius) o disruptius (negatius).

Posteriorment a aquest anàlisi, entre tot el col·lectiu docent es valoren els pros i contres i finalment, es redefeixen les accions a través d'una anàlisi PREN³ per tirar endavant el projecte.

A partir d'aquí, es dissenya un primer esbós de programació que se serveix de la metodologia clínica PAO (predir, actuar i observar) de Giglio i Perret-Clermont (2012). Es té molt en compte que la preparació és revisable i modificable per tal d'ajustar-la a les situacions que es vagin presentant. Així doncs, la proposta que es dissenya és dinàmica i canviant; aprofitant totes les oportunitats que afloren de l'espontaneïtat del moment.



² Vegeu l'anàlisi DAFO efectuat tenint en compte el context d'aplicació a l'annex. Segons l'Optimot, consultes lingüístiques que ofereix la Direcció General de Política Lingüística en col·laboració amb l'Institut d'Estudis Catalans i el Centre de Terminologia TERMCAT el concepte DAFO fa referència a un "anàlisi d'una organització que es fonamenta en la identificació, d'una banda, de les debilitats i les fortaleses que posseeix i, de l'altra, de les amenaces i les oportunitats que pot plantejar l'entorn, i que té l'objectiu d'ajudar en la tria de les estratègies i les actuacions més adequades per a assolir la missió".

³ L'anàlisi CAME (Corregir, Afrontar, Mantenir o Explotar) o PREN en anglès és una matriu que es dissenya a partir dels aspectes detectats en l'anàlisi DAFO: es concreten solucions per fer front a les debilitats i amenaces que presenta el projecte, i als aspectes per potenciar i incrementar les fortaleses i les oportunitats. Vegeu l'anàlisi PREN a l'annex.

En aquesta primera fase, també es decideixen les eines de documentació de la intervenció pràctica (per a poder-la revisar a posteriori per a la recerca): s'opta per efectuar enregistraments de les sessions amb una càmera de vídeo (enfocament micro). En aquest cas, es prioritza la documentació focalitzada en el rol del docent –la pròpia investigadora- i en les estratègies didàctiques i musicals que utilitza: com s'introdueixen les activitats (definició), com es regulen, com es pregunta i es planteja la devolució i com s'institucionalitza.

També, es fa servir un enfocament macro (descripció general del projecte), presentat en format programació. Es considera que és la manera més adequada de mostrar la planificació de la proposta i les seves transformacions ad hoc, ja que és una eina d'ús habitual dins el col·lectiu docent i recull en format taula els elements més rellevants a tenir en compte per a la futura acció educativa (objectius, competències, recursos i materials, eines d'avaluació, etc.).

Consideracions sobre la fase d'implementació:

La investigació descriu la totalitat d'un projecte. Es posa èmfasi en la posada en escena i en la seva documentació: se centra pròpiament en les estratègies didàctiques que la mestra, (i en aquest cas també investigadora) utilitza, però també en l'actitud de l'alumnat i com encara i resol els diferents reptes que es van plantejant i que en definitiva, permeten avaluar l'execució duta a terme.

S'advoca per un aprenentatge globalitzat que propiciï que es teixeixin connexions horitzontals entre les diferents àrees de coneixement: per això aquest projecte posa molta importància a tots els llenguatges artístics (musical, corporal, verbal i visual i plàstic) pel desenvolupament màxim de les possibilitats de cadascú.

El rol del docent s'identifica com a acompanyant d'aquest procés d'aprenentatge, estimulant el compromís actiu de l'alumnat i ajudant-lo a comprendre les seves pròpies produccions, actuant en sintonia amb les motivacions dels alumnes i atenent les diferències individuals.

Pel que fa als factors d'anàlisi que condicionen aquesta recerca convé diferenciar l'enfocament micro del macro. D'una banda, l'enfocament micro es focalitza en l'acció didàctica, en allò que

s'esdevé a l'aula: es basa en enregistraments en vídeo i la transcripció dels diàlegs i situacions d'aprenentatge més rellevants, d'incidents crítics significatius, aportant una anàlisi acurada dels elements escollits per reflectir i recollir tots els components humans i els recursos que entren en joc. El material s'analitza amb uns instruments-conceptes que contempen diferents processos (cronogenètics, topogenètics i mesogenètics) i també dimensions (definició, regulació, devolució i institucionalització). El conjunt d'aquests elements permet fer una autoobservació de les interaccions didàctiques que s'han produït. Cadascun d'ells s'anoten al costat de la transcripció de la qual fa referència per així detectar clarament els conceptes presents en cada moment de la intervenció.

A l'hora de transcriure els incidents crítics, s'ha optat per un ordre cronològic en el temps, per tal de reflectir els diferents moments del procés que condueixen al resultat final. Per últim, s'aporta una explicació i interpretació acurada del que ha passat per obtenir una millor comprensió.

D'altra banda, en relació a l'enfocament macro (programació didàctica), durant la fase d'implementació està en constant revisió i construcció. Les noves motivacions, interessos, inquietuds... de mestres i alumnes es consideren noves oportunitats d'èxit que no poden passar per alt pel bon desenvolupament de la proposta: per això, a mesura que s'avança en el projecte, es modifica i s'enriqueix a partir de les aportacions que es van fent. En l'enfocament macro es recull la versió final, una vegada desenvolupat el projecte.

Consideracions sobre la fase d'avaluació i anàlisi:

El model d'avaluació que se segueix al llarg del desenvolupament del projecte és contínuu i passa per tres moments importants i connectats l'un amb l'altre.

1. **Avaluació inicial:** Els qüestionaris en línia al col·lectiu docent i el formulari a l'alumnat permeten fer un anàlisi previ acurat de la situació i per tant, dissenyar i planificar una acció educativa real i vinculada a les necessitats i fortaleces del context d'actuació.
2. **Avaluació formativa:** Al llarg de la fase d'implementació l'alumnat s'avalua com a grup i també de forma individual. Sessió rere sessió, es comparteixen els objectius i els criteris d'avaluació amb l'alumnat i a l'acabar la sessió es pren nota del seu grau d'assoliment.

S'utilitzen diferents instruments d'avaluació (rúbriques, plans de millora, formularis...) amb l'objectiu de fomentar la reflexió, l'autocrítica i l'avaluació des de diferents enfocaments. Aquestes eines, però, no solament són aplicades al col·lectiu discent, sinó que els mestres també valoren la seva acció conjunta prenent consciència de la qualitat de la intervenció realitzada.

3. **Avaluació final:** Una vegada conclòs el projecte i elaborat el producte final, conseqüent de totes les accions realitzades durant el procés; alumnat i docents avaluen la seva implicació i eficiència de forma individual i col·lectiva. En aquest punt, les rúbriques d'avaluació en format quantitatiu adquireixen importància; sense oblidar l'aportació qualitativa dels implicats que permet recollir totes les percepcions i emocions viscudes. En aquest moment, també es proposa a l'alumnat contestar el mateix formulari de l'inici del projecte per a recollir evidències contrastables del seu progrés.

4.1.4. DELIMITACIÓ DELS CENTRES D'INTERÈS DE LA INVESTIGACIÓ PEL QUE FA A L'ANÀLISI DEL PROJECTE

Es decideix acotar l'anàlisi de la documentació i enregistrament del projecte (enfocament micro i macro) segons els diferents punts que es contemplen en el marc teòric d'aquesta tesi: concretament en l'acció docent i en els efectes que produeixen determinades pràctiques en el procés formatiu de l'alumnat.

D'una banda, el conjunt d'estratègies didàctiques que s'utilitzen al llarg de la proposta, permet conèixer de primera mà els procediments emprats que tenen per objecte dur a bon port la intervenció educativa. A partir del buidatge i anàlisi de les pràctiques i les metodologies que el docent utilitza, s'ofereixen estratègies facilitadores de l'aprenentatge, amb la finalitat d'adaptar-se a les necessitats dels alumnes i acostar-se a la seva realitat, amb una mirada holística i híbrida.

D'altra banda, els aprenentatges i continguts musicals que es posen en joc, permet fer un anàlisi dels continguts que es treballen durant el projecte, i detectar els punts forts o buits que puguin quedar, per incidir-hi més endavant. També, recollir el conjunt de procediments artístics que s'utilitzen, i que en definitiva, faciliten el desenvolupament de les competències (les quals es troben agrupades en les tres dimensions que s'especifiquen) suposa oferir noves formes d'aprendre als alumnes.

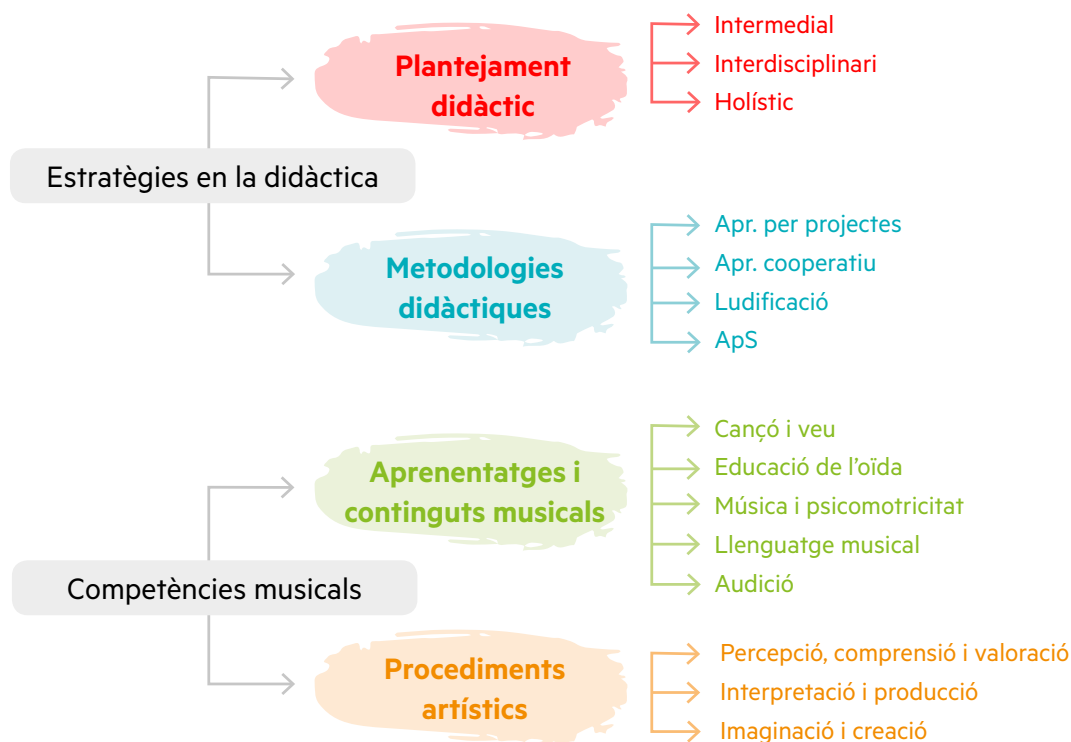


Figura 56. Centres d'interès de la investigació

4.1.5. DESCRIPCIÓ MICRO I MACRO DE L'EXECUCIÓ DEL PROJECTE

Descripció micro de l'execució del projecte

S'escullen 17 incidents crítics de les 12 sessions del projecte que es van gravar amb la càmera de vídeo i es transcriuen, per a analitzar amb detall la comunicació verbal, els diàlegs o explicacions que es generen; encara que en alguns casos també s'efectua una transcripció d'altres canals de comunicació per comprendre determinats moments de recepció, interpretació o creació... en què s'utilitzen els llenguatges musical, visual i corporal. En aquests casos, es fan descripcions del sistema didàctic.

Concretament, les taules de recollida d'informació es troben organitzades en quatre columnes:

- Incident crític: en cada sessió s'hi pot reflectir més d'un incident crític. Aquest ve donat per un canvi de focus d'interès, canvi d'escenari, etc. Cadascun d'ells s'enumera, especificant el fragment de la gravació al qual fa referència.
- Instruments / conceptes d'anàlisi: s'especifiquen els elements d'anàlisi de la interacció didàctica, fruit d'una autoobservació.
- Descripció i transcripció: s'escriuen els diàlegs i/o interaccions entre mestra-alumnes i alumne-alumne.
- Observació: es detallen les interpretacions que en fa la investigadora a posteriori.

També s'aprofiten alguns enregistraments per mirar-los conjuntament amb l'alumnat, per tal de millorar la pràctica diària a l'aula o donar rellevància en algun aspecte. Aquest treball d'anàlisi desencadena alguna modificació en la planificació de les sessions, ja que permet adonar-se d'algun aspecte obviat o que no se li ha donat prou importància.

Descripció macro de l'execució del projecte

L'anàlisi dels incidents crítics es complementa amb les descripcions de les sessions, que es troben detallades a continuació.

Aquestes taules pretenen recollir el conjunt de decisions planificades pels docents durant el procés d'ensenyament – aprenentatge, en funció de les necessitats educatives de l'alumnat. Concretament es troba organitzada en:

- Repte o motivació: es defineix l'estímul o desafiament a aconseguir a curt termini.
- Temporització i espais: es marca la durada del repte a assolir en format sessions.
- Objectius d'aprenentatge: s'identifica què es vol que aprenguin els alumnes i per a què.
- Criteris d'avaluació: es descriu com es pot saber què han après els alumnes.
- Indicadors d'avaluació: es determina el nivell de qualitat de l'adquisició d'un aprenentatge (en 3 nivells).
- Àmbit i dimensió: es concreta l'agrupació de les àrees curriculars segons el seu caràcter (àmbit) i les dimensions a les quals fa referència, en funció del criteri d'avaluació.
- Competències bàsiques: s'especifiquen les competències que permeten a l'alumnat resoldre els problemes i/o reptes plantejats.
- Competències bàsiques pròpies de cada àmbit: es concreten les competències vinculades directament a un àmbit, i que l'alumne/a ha d'assolir en acabar el repte.
- Continguts i àrea: s'expliciten els objectes d'aprenentatge i coneixements.
- Metodologia: fa referència al rol del docent, les estratègies que desplega i la tipologia d'agrupament que se segueix.
- Recursos/materials: comprèn els suports i eines necessaris per al desenvolupament de les sessions.
- Seqüenciació: es descriuen les sessions que es desenvolupen per a assolir el repte.
- Mesures i suports addicionals: es concreten les mesures i suports per a atendre tots els nens i nenes.
- Registres d'avaluació: s'inclouen els instruments que permeten valorar l'assoliment de les competències i contribuir a l'autoregulació del seu aprenentatge.

REpte 1: DEL PROBLEMA AL PENTAGRAMA					Nº sessions: 7 Sessions (1 – 7)
Repte o motivació: Es presenta el projecte a l'alumnat i es fa un anàlisi de les necessitats detectades a nivell d'escola en relació a l'educació musical. A partir de la limitació detectada es dissenya una proposta per a solucionar el problema. Aquesta parteix de les inquietuds, idees i somnis dels nens i nenes que amb la seva imaginació permeten que el projecte tiri endavant.					Cicle Superior (5è i 6è)
					Espai: aula de música
Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació	Indicadors de qualitat			Àmbit i dimensió
		Nivell Satisfactori	Nivell de notabilitat	Nivell d'excel·lència	
Conèixer les línies generals del projecte, així com les seves característiques, el procés d'aprenentatge i l'estructura que presenta, partint de les necessitats detectades inicialment dins el context d'actuació.	Analitzar els resultats de les enquestes.	Selecciona la informació més rellevant de les enquestes.	Selecciona la informació més rellevant de les enquestes i expressa la seva opinió.	Selecciona la informació més rellevant de les enquestes i expressa la seva opinió tot contrastant-la amb la dels altres.	Àmbit artístic / <i>Dimensió percepció, comprensió i valoració</i> Àmbit matemàtic / <i>Dimensió comunicació i representació</i> Àmbit lingüístic / <i>Dimensió comunicació oral</i>
	Comprendre el que es demana al llarg del projecte i els conceptes bàsics: creativitat, cooperació, composició-comunicació i recepció-escolta activa.	Identifica els quatre pilars de la proposta	Identifica els quatre pilars de la proposta i és capaç d'explicar-los als demés.	Identifica els quatre pilars de la proposta, i a més d'explicar-los als altres aporta idees constructives.	Àmbit artístic / <i>Dimensió percepció, comprensió i valoració</i> / <i>Dimensió imaginació i creativitat</i> Àmbit lingüístic / <i>Dimensió comprensió lectora</i>
Emprendre el projecte amb ganes, il·lusió i emoció, per garantir una bona execució i èxit de la proposta.	Valorar la millor opció per fer front a la necessitat existent.	Analitza l'impacte de la proposta.	Analitza i reflexiona sobre l'impacte de la proposta i justifica la seva decisió.	Analitza i reflexiona sobre l'impacte de la proposta aportant pros i contres.	Àmbit matemàtic / <i>Dimensió connexions</i> Àmbit lingüístic / <i>Dimensió comunicació oral</i> Àmbit coneixement del medi / <i>Dimensió món actual</i>
	Comunicar els punts de vista de manera raonada i argumentada.	Escolta les opinions i idees dels companys/es.	Considera les opinions i idees dels companys/es tot aportant arguments propis.	Justifica de forma raonada la pròpia opinió i la dels altres, tot establint connexions entre elles.	Àmbit lingüístic / <i>Dimensió comunicació oral</i> Àmbit d'educació en valors / <i>Dimensió Interpersonal</i> / <i>Dimensió social</i> Àmbit de coneixement del medi / <i>Dimensió ciutadania</i>



Fomentar l'escolta activa des de la primera sessió del projecte, per a l'aprenentatge de la música.	Compartir amb els companys el que suggereix una experiència artística, individual o col·lectiva.	Utilitza un vocabulari adequat, relacionat amb el que s'ha escoltat.	Utilitza un vocabulari específic, per tal d'aportar idees de qualitat.	Utilitza un vocabulari ric i precís per aportar idees de qualitat. Parla amb seguretat i domini.	Àmbit artístic / Dimensió percepció, comprensió i valoració Àmbit lingüístic / Dimensió comunicació oral										
Competències bàsiques		Competències bàsiques pròpies de cada àmbit													
Competència artística i cultural.		Àmbit artístic													
Competència comunicativa lingüística i audiovisual.		Dimensió percepció, comprensió i valoració		Dimensió interpretació i producció		Dimensió imaginació i creativitat									
Competència matemàtica.		1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Competència social i ciutadana.		Àmbit lingüístic													
Competència d'aprendre a aprendre.		Dimensió comunicació oral		Dimensió comprensió lectora		Dimensió expressió escrita		Dimensió literària		Dimensió plurilingüe intercultural					
Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
		Àmbit matemàtic													
		Dimensió resolució de problemes		Dimensió raonament i prova		Dimensió connexions		Dimensió comunicació i representació							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
		Àmbit d'educació en valors													
		Dimensió personal		Dimensió interpersonal		Dimensió social									
		1	2	3	4	5	6	7	8						
		Àmbit de coneixement del medi													
		Dimensió món actual		Dimensió salut i equilibri personal		Dimensió tecnologia i vida quotidiana		Dimensió ciutadania							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Continguts										Àrea					
1. Interacció en debats, de manera coherent i estructurada, aportant idees pròpies i justificant-les amb arguments raonats.										Llengua catalana i literatura					
2. Comprensió del sentit global i específic d'un text identificant les informacions literals i inferencials.										Llengua catalana i literatura					
3. Formulació d'enquestes per recollir dades i poder comparar característiques en un mateix context d'actuació.										Matemàtiques					
4. Realització de prediccions i discussió si els resultats obtinguts concorden o no amb les prediccions.										Matemàtiques					
5. Escolta de peces instrumentals i vocals catalanes i d'arreu de diferents autors i estils.										Educació artística					
6. Creativitat i imaginació en l'expressió i comunicació artística.										Educació artística					
7. Satisfacció i emoció per l'experiència artística.										Educació artística					
8. Actitud crítica en l'observació i la interpretació de la realitat.										Coneix. medi social i cultural					
9. Interpretació crítica de la realitat que ens presenten els mitjans de comunicació, inclòs el llenguatge publicitari i les xarxes socials.										Educ. en valors socials i cívics					



Metodologia	Recursos / Materials
<p>Els alumnes interactuen entre ells de manera cooperativa. En un primer moment, amb grups de 4 o 5 participants i posteriorment, es comparteixen les idees, inquietuds i sensacions amb tot el grup. L'alumnat és el protagonista de l'acció educativa i des d'un primer moment el projecte parteix dels seus interessos i motivacions, en relació a l'educació musical. La metodologia utilitzada demana també participació de les famílies, enriquint, ajudant i proposant noves perspectives als seus fills/es. D'aquesta manera, el primer repte del projecte pretén acostar-se d'una manera amena i lúdica a tota la comunitat educativa. Pel que fa als mestres implicats, aquests inicien un treball de coordinació i intercanvi de rols entre ells. Cadascú, coneixent la seva implicació dins el projecte i d'aquesta manera, dinamitzant el conjunt de les sessions. Els mestres són qui presenten el projecte a l'alumnat, però a partir d'aquí es converteixen en guies per enriquir els debats i creacions. També, proporcionant la motivació necessària en cas que faci falta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Enquestes elaborades amb Gdrive. -Capsa <i>Cantem</i>. -Carta de benvinguda al projecte. -Tauleta amb l'aplicació QR descarregada. -Symbaloo. -Eines d'avaluació.
Seqüenciació	
<p>Sessió 1. ANÀLISI DEL CONTEXT D'ACTUACIÓ: Només començar la sessió s'escolta la cançó "Benvinguts" del grup català Txarango en versió instrumental. La primera vegada que s'escolta cadascú imagina què li transmet i després es comparteix amb els companys/es. La segona vegada es realitza una anàlisi dels elements que intervenen en la cançó (estil de música, instruments que toquen...). La mateixa versió de la cançó s'escolta una tercera vegada. En aquesta ocasió la mestra afegeix imatges visuals que apareixen a mesura que va sonant. Despertem l'interès i curiositat de l'alumnat per saber quina relació i significat tenen amb la melodia que s'ha escoltat. Finalment, s'escolta la versió cantada. La mestra l'acompanya dels mateixos elements visuals, que són útils per interioritzar-ne la lletra. Finalment, s'aprèn i es canta la primera estrofa de la cançó.</p> <p>L'alumnat contesta el formulari (veure annex 3) de forma individual i es comparteixen les respostes amb tot el grup-classe. Se n'extreuen percepcions, inquietuds, preferències... en relació a l'educació musical i d'aquesta informació, la investigadora principal n'extreu les necessitats que presenta el context d'actuació.</p> <p>Sessió 2 i 3. DETECTEM EL PROBLEMA: De les respostes obtingudes del formulari a l'alumnat i la informació aportada per part dels docents enquestats (veure annex 1) es defineix el problema que guia l'acció educativa. S'estableix un debat entre tots/es i es comparteix el problema a fer front: les ganes i la motivació per cantar varia a mesura que els nens i nenes es fan grans.</p> <p>Sessió 4 i 5. BUSQUEM SOLUCIONS AL PROBLEMA: Es pensen i s'escriuen solucions vàries al problema escollit. En un primer moment individualment, després amb grups cooperatius de quatre alumnes, on cada grup selecciona la solució que més els satisfà i finalment, es posen en comú les diferents solucions amb tot el grup. Val a dir que aquesta sessió també requereix un treball fora de l'escola. Es proposa a l'alumnat compartir les diferents solucions valorades amb familiars, amics, etc. per tal que persones alienes també puguin participar-hi i proposar idees o propostes vàlides. A continuació, es valoren totes les propostes i entre tot el grup se n'escull una per tirar-la endavant: convertir-nos en cantautors, tenint l'oportunitat de compondre les nostres pròpies cançons i posteriorment, cantar-les. Així, doncs, en petits grups es busca informació sobre cantautors catalans i després es comparteix la informació trobada, així com també s'escolta alguna de les seves composicions.</p> <p>Sessió 6. PRESENTACIÓ DEL PROJECTE: Es presenta el projecte a l'alumnat a través d'una carta de benvinguda. Aquesta es troba dins una capsa de color blau (capsa <i>Cantem</i>). En primer lloc, l'alumnat fa volar la imaginació sobre què hi pot haver dins la capsa i després de descobrir la carta amagada cadascú llegeix una de les paraules escrites en el sobre (debatent què deuen voler dir i la seva relació amb el projecte), per tal que la puguin mirar, tocar i en definitiva, tenir-hi un primer contacte. En segon lloc, la mestra llegeix el contingut de la carta, on s'explica les línies generals del</p>	



projecte, les normes d'actuació i es proposa el primer repte. Finalment, es descobreix que la capsa també amaga el material avaluat que s'utilitzarà.

Sessió 7. ESCOLTA DE DIFERENTS MÚSIQUES: La capsa Cantem amaga un recull de cinc codis QR, on hi ha cançons amagades que l'alumnat descobreix amb el lector pertinent. D'aquesta manera, s'escolten diferents estils i gèneres musicals i el grup va pensant les característiques i elements que es volen destacar de la cançó que es vol crear. A través de la taula guió l'alumnat ressaltava una qualitat o característica de la cançó que li agradaria tenir en ment, i finalment assolir al llarg del procés d'aprenentatge. (Exemple: La cohesió dels cantaires com a grup). Una vegada analitzada cada cançó, s'afegeix l'enllaç web a l'eina digital Symbaloo, espai compartit amb tots els participants.

Mesures i suports addicionals

En ser el primer repte del projecte és essencial crear un entorn favorable, organitzat de tal manera que tendeixi a estimular les fortaleses de l'alumna que presenta TDAH. Per fer-ho possible, s'intensifica la col·laboració de tot l'equip docent i l'assumpció de pautes comunes, intervenint positivament. Així doncs, amb tot l'equip de mestres implicats es determina adoptar algunes mesures compartides, per tal de garantir la continuïtat del treball entre les diferents àrees curriculars. Es decideix anticipar el programa del que es farà a la següent sessió cada setmana i d'aquesta manera, també proporcionar informació continuada sobre el què s'espera d'ella i els objectius a assolir. Pel que fa al desenvolupament de les sessions, el docent implicat intenta garantir un alt nivell d'interaccions i preguntes per mantenir a l'alumna més concentrada. També, al llarg de les sessions 1 i 2 s'utilitzen diagrames, gràfics i imatges per visualitzar el que s'explica amb paraules i música. En quant a la tipologia d'agrupament, s'utilitza una metodologia de treball en petit grup, per practicar habilitats socials o de resolució de conflictes. Com a suports addicionals, s'ofereix una atenció personalitzada, per abordar les dificultats de l'alumna de forma directa; donant un suport específic, sobretot en el moment d'elaborar el pla de millora per autoavaluar-se. A més a més, s'utilitza un calendari mensual per representar les sessions que es dedicaran per formular el repte a assolir. D'aquesta manera, l'alumna té coneixement de la temporització prevista per fer la tasca. Una vegada especificat es penja en un lloc visible de l'aula ordinària.

Registres d'avaluació

- Rúbrica lineal grupal (amb tot el grup): Després de la sessió 3, 5 i 7 l'alumnat avalua la qualitat del seu aprenentatge. En primer lloc, a la sessió 3 (detectar el problema) s'avalua el pilar de la comunicació. En segon lloc, a la sessió 5 (escollir una solució al problema) es té present la cooperació. En tercer lloc, a les sessions 6 i 7 (presentar el projecte) s'avalua la creativitat i l'escolta activa. En ser una rúbrica lineal, "gens" significa que aquell aspecte no s'ha assolit. D'altra banda, "molt" indica que l'aprenentatge adquirit és molt bo.
- Pla de millora individual: Cadascú de forma individual elabora les seves propostes de millora, assolibles al llarg del transcurs del projecte i per tant, aspectes que hauran d'anar recordant i així millorant, al llarg del segon repte.
- Pauta d'observació de l'alumnat per part dels docents: En base als indicadors de qualitat mencionats anteriorment en aquesta taula (utilitzats com a pauta d'observació), el docent avalua el grau d'assoliment de cadascun d'ells de forma individual. D'aquesta manera, recull informació sobre la competència a saber.
- Rúbrica d'autoavaluació inicial dels docents: Els mestres implicats valoren el grau d'assoliment del treball i la coordinació entre ells/es, per així conèixer els seus punts forts i febles.

Taula 7. Descripció del repte 1 (Del problema al pentagrama)

REpte 2: AMB MOLT DE RITME					Nº sessions: 7 Sessions (8 – 14)
Repte o motivació: S'elegeix el tema de la cançó que es crearà conjuntament i posteriorment, es realitza la seqüència rítmica de la cançó, en relació a la temàtica escollida. En un primer moment s'elabora de forma improvisada amb instruments de percussió indeterminada i a continuació, de forma més dirigida, escrivint el ritme que s'ha creat.					Cicle Superior (5è i 6è)
					Espai: aula de música i aula ordinària
Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació	Indicadors de qualitat			Àmbit i dimensió
		Nivell Satisfactori	Nivell de notabilitat	Nivell d'excel·lència	
Debatre les idees i opinions conjuntament, així com els dubtes i inquietuds, per arribar a decidir la temàtica de la cançó i posteriorment, crear-ne el ritme.	Valorar la millor opció per enfocar la cançó, mostrant respecte i responsabilitat en el treball cooperatiu.	Aplica amb criteri algunes propostes per convertir-les en el tema de la cançó.	Proposa idees amb arguments vàlids i continguts adients.	Proposa idees amb arguments vàlids i continguts adients i a més a més, intenta convèncer als demés.	Àmbit lingüístic / Dimensió comunicació oral / Dimensió comprensió lectora Àmbit artístic / Dimensió percepció, comprensió i valoració. Àmbit d'educació en valors / Dimensió personal / Dimensió interpersonal
		Respecta les idees i justificacions dels companys/es.	Valora i respecta les idees i justificacions dels companys/es.	Enriqueix, valora i respecta les idees i justificacions dels companys/es.	
Incorporar els elements bàsics que conformen el ritme (temps, pulsació, accent i compàs) tot apreciament que la música és un art en el temps.	Relacionar i establir connexions entre els diferents elements que formen el ritme.	Interpreta els diferents elements del ritme de forma independent.	Interpreta els diferents elements del ritme establint relacions entre ells.	Utilitza i combina diversos elements del ritme utilitzant diferents estratègies per comprendre i valorar la producció.	Àmbit artístic / Dimensió percepció, comprensió i valoració / Dimensió interpretació i producció Àmbit d'educació física / Dimensió expressió i comunicació corporal
Crear el ritme de la cançó per mitjà de la improvisació, fent ús de la forma musical pregunta – resposta.	Elaborar una producció artística que promogui la valoració crítica de tots els participants.	Improvisa seqüències rítmiques de forma lliure, sense respectar el número de pulsacions que ha d'ocupar.	Improvisa seqüències rítmiques de forma lliure, seguint les pautes donades pel docent.	Improvisa seqüències rítmiques individual i col·lectives seguint la forma musical pregunta-resposta i respectant les creacions dels altres.	Àmbit artístic / Dimensió imaginació i creativitat Àmbit matemàtic / Dimensió connexions



	Interpretar la seqüència rítmica, ja sigui cantant-la, tocant-la amb instruments o amb el propi cos.	Empra el propi cos i toca els instruments, però no ho fa de forma coordinada.	Empra el propi cos i toca els instruments de forma precisa.	Empra coordinadament el propi cos i toca els instruments de forma precisa adaptant-se a la finalitat comunicativa.	Àmbit artístic / Dimensió interpretació i producció									
Identificar el valor de cada figura rítmica dins la seqüència creada, tant pel que fa la simbologia com a la durada.	Llegir i interpretar petits fragments rítmics amb els elements musicals apresos.	Reconeix el valor d'alguna figura rítmica, però no el sap reproduir.	Reconeix el valor de cada figura rítmica però alguna vegada mostra dubtes a l'hora de reproduir-lo.	Reconeix el valor de cada figura rítmica i el reproduïx correctament.	Àmbit matemàtic / Dimensió connexions Àmbit artístic / Dimensió percepció, comprensió i valoració / Dimensió interpretació i producció / Dimensió imaginació i creativitat									
Competències bàsiques	Competències bàsiques pròpies de cada àmbit													
Competència artística i cultural. Competència comunicativa lingüística i audiovisual. Competència matemàtica. Competència social i ciutadana. Competència d'aprendre a aprendre. Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria.	Àmbit artístic													
	Dimensió percepció, comprensió i valoració				Dimensió interpretació i producció		Dimensió imaginació i creativitat							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
	Àmbit lingüístic													
	Dimensió comunicació oral		Dimensió comprensió lectora		Dimensió expressió escrita		Dimensió literària		Dimensió plurilingüe intercultural					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Àmbit matemàtic													
	Dimensió resolució de problemes			Dimensió raonament i prova		Dimensió connexions		Dimensió comunicació i representació						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
	Àmbit d'educació física													
	Dimensió activitat física		Dimensió hàbits saludables		Dimensió expressió i comunicació corporal		Dimensió joc motor i temps de lleure							
	1	2	3	4	5	6	7	8						
	Àmbit d'educació en valors													
	Dimensió personal			Dimensió interpersonal		Dimensió social								
1	2	3	4	5	6	7	8							
Continguts							Àrea							
1. Normes que regeixen la interacció oral: torns de paraula, to de veu, respecte per les opinions dels altres.							Llengua catalana i literatura							
2. Utilització de diccionaris en diferents formats per a la comprensió de mots i expressions.							Llengua catalana i literatura							
3. Ús i comprensió de les fraccions, relacionat amb el concepte de compàs.							Matemàtiques							
4. Anàlisi i contrast d'estratègies de càlcul mental.							Matemàtiques							

5. Composició individual i col·lectiva de moviments a partir d'estímuls rítmics i musicals.	Educació física
6. Reconeixement bàsic de formes musicals, d'instruments i de formacions instrumentals.	Educació artística
7. Grafia musical convencional en la lectura, interpretació i creació de partitures.	Educació artística
8. Interpretació, improvisació i creació de la seqüència rítmica.	Educació artística
9. Actituds de cooperació, solidaritat i altruisme.	Educ. en valors socials i cívics
Metodologia	Recursos / Materials
<p>L'alumnat treballa en grups cooperatius de 4 o 5 participants, pel que fa a l'elecció de la temàtica de la cançó. A l'hora de crear la seqüència rítmica treballa en parelles o grups de tres i després es comparteix amb tot el grup. Posar en pràctica diferent tipologia d'agrupament ofereix la possibilitat d'interactuar amb altres membres del grup i assumir diferents rols, segons la situació ho requereixi.</p> <p>En aquest repte l'alumnat adquireix autonomia, la qual es pot apreciar al llarg de totes les sessions i també, llibertat per a l'assumpció de rols dins el grup de treball i responsabilitats. El docent fomenta un context d'aprenentatge autèntic per involucrar l'alumnat i proporciona els materials i instruments musicals necessaris per desenvolupar la proposta de forma satisfactòria. També organitza els espais degudament, per una execució òptima. A més a més, segueix els principis de Carl Orff i Jos Wuytack, qui defensen una educació musical de la mà de la pràctica instrumental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diccionaris de llengua catalana. -Fitxa de treball per a l'elecció del tema de la cançó. -Instruments percussió indeterminada. -Codis QR. -Audacity. -Symboloo. -Eines d'avaluació.
Seqüenciació	
<p>Sessió 8. ELECCIÓ DEL TEMA DE LA CANÇÓ: Per triar el tema de la cançó en un primer moment es realitza una dinàmica d'escalfament creatiu. Consisteix en escoltar els codis QR amagats dins la capsa Cantem i sense nomenar la temàtica d'aquesta, l'alumnat identifica algunes característiques pròpies de la música. Posteriorment, li atribueix un possible títol. A continuació, en grups cooperatius de quatre alumnes busquen un possible tema per compondre la seva cançó. Cada grup té una fitxa treball (veure annex 7.1) i un diccionari de definicions en llengua catalana. L'activitat consisteix en obrir el diccionari i anotar la primera paraula de dalt a l'esquerra que aparegui a l'atzar. Aquesta paraula esdevé el tema de la cançó i a continuació, l'alumnat busca derivats i els escriu, per així anar construint també, cap on es podria enfocar la lletra i el significat de la cançó. Finalment, s'exposen tots els temes dels diferents grups i entre tots s'elegeix el que més agrada. Cadascú individualment i de forma anònima anota en un petit paper en blanc dos temes que li agraden i a continuació s'efectua la votació.</p> <p>Sessió 9. LECTURA DE RITMES A PARTIR D'UNA PARTITURA DIBUIXADA: Es proposa una dinàmica de percussió amb paper de diari seguint una partitura dibuixada d'una part de l'obra <i>Les Comedians</i> de Dimitri Kabalevsky. Aquesta proposta es realitza com a escalfament que permet experimentar i jugar de forma vivencial amb les figures rítmiques abans no se'ls hi atribueix el nom convencional i símbol.</p> <p>Sessió 10. CONEIXEM LES FIGURES RÍTMIQUES: Es presenta la nomenclatura convencional que identifica la durada dels sons: les figures rítmiques. La mestra fa una breu explicació i a continuació es creen seqüències rítmiques curtes conjuntament per jugar amb el valor de les figures i arribar a fer ritmes concrets, previs a la composició de la cançó.</p> <p>Sessió 11 i 12. IMPROVISACIÓ RÍTMICA: L'alumnat comença a compondre de forma improvisada una seqüència rítmica de 16 pulsacions en compàs de 4/4, que acaba essent el ritme de la cançó. L'alumnat treballa en parelles o en grups de tres, tenint a l'abast instruments de percussió indeterminada (claus, panderetes, triangles, maraques, caixes xineses i panderos). Per fer-ho, s'utilitza la forma musical coneguda com a pregunta – resposta. En aquesta fase és important que cada parella vagi memoritzant les petites improvisacions realitzades fins acabar la sessió, ja que arribat</p>	

aquest moment es graven amb una gravadora de so cadascuna de les seqüències rítmiques de cada parella.

A la sessió 12 s'escolten els ritmes creats a l'anterior sessió i s'escriuen en un paper (veure annex 7.3). Es detecta que hi ha una sèrie de figures rítmiques que no són cap de les mencionades anteriorment. En aquest moment, s'aprofita per introduir el concepte de corxera amb punt semicorxera i negra amb punt. També, es treballa la figura del calderó. S'atribueix una paraula diferent a cadascuna d'elles per tal que l'alumnat interioritzi cada figura rítmica correctament.

Sessió 13 i 14. COMPOSICIÓ DE LA SEQÜÈNCIA RÍTMICA: Les diferents seqüències rítmiques creades es reproduïxen fent percussió corporal (cada seqüència amb una part del cos diferent, per tal que sigui més fàcil veure on comença i acaba cadascuna d'elles). A partir d'aquí, entre tots es busca la millor combinació rítmica i es va component el ritme de la cançó de forma col·laborativa, escoltant les opinions i idees de l'alumnat.

Mesures i suports addicionals

En relació a les mesures addicionals, els mestres que col·laboren fraccionen l'activitat principal (creació de la seqüència rítmica) en passos més petits, proporcionant informació periòdica sobre la qualitat de la feina. També, dins el grup de treball que participa l'alumna amb TDAH la mestra proporciona amb accions allò que vol que facin els alumnes, per tal que l'alumna pugui realitzar amb èxit el màxim nombre de tasques possibles. Pel que fa als suports addicionals, s'utilitza un rellotge de broques per representar el temps i d'aquesta manera, l'alumna té coneixement de la temporització prevista per fer la tasca. Finalment, s'enregistren les seqüències rítmiques elaborades per tots els grups i s'envien a l'alumna amb TDAH perquè els pugui escoltar a casa. D'aquesta manera, es propicia una comunicació amb la família. També, s'empra un calendari mensual per representar les sessions que es dedicaran per crear el ritme de les cançons. D'aquesta manera, l'alumna té coneixement de la temporització prevista per fer la tasca. Una vegada especificat es penja en un lloc visible de l'aula ordinària. També, es recorda el contracte pedagògic elaborat i degudament signat i es valora el grau d'assoliment aconseguit fins al moment.

Registres d'avaluació

- Rúbrica lineal grupal (amb tot el grup): S'avaluen els quatre pilars que guien la proposta. A la sessió 8 s'avalua la rúbrica de cooperació i comunicació. En el conjunt de les altres sessions s'avaluen els quatre eixos principals, ja que tots ells entren en joc en algun moment. No obstant això, l'indicador d'avaluació és diferent, segons el que s'hagi treballat. En començar la sessió la mestra indica en què cal fixar-se.
- Pla de millora individual: De forma individual cadascú valora si ha assolit el seu pla de millora proposat en l'anterior repte. En funció dels aprenentatges i rols adquirits, l'alumne s'autoavalua i planteja un nou pla de millora. En cas que no s'hagi assolit amb èxit el primer pla proposat, l'alumne reflexiona si l'ha de continuar tenint en ment o si s'ha de modificar, proposant un objectiu realista.
- Pauta d'observació de l'alumnat per part dels docents: En base als indicadors de qualitat mencionats anteriorment en aquesta taula (utilitzats com a pauta d'observació), el docent avalua el grau d'assoliment de cadascun d'ells de forma individual. D'aquesta manera, recull informació sobre la competència a saber.
- Rúbrica d'autoavaluació inicial dels docents: Els mestres implicats valoren el grau d'assoliment del treball i la coordinació entre ells, per així conèixer els seus punts forts i febles.

Taula 8. Descripció del repte 2 (Amb molt de ritme)

REpte 3: MELODIA PER COMPARTIR					Nº sessions: 7 Sessions (15 – 21)
Repte o motivació: Es crea la melodia de la cançó en base al ritme creat. Una vegada escrita la seqüència melòdica i rítmica l'alumnat elabora la lletra de la cançó.					Cicle Superior (5è i 6è)
					Espai: aula de música i espai TIC
Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació	Indicadors de qualitat			Àmbit i dimensió
		Nivell Satisfactori	Nivell de notabilitat	Nivell d'excel·lència	
Compondre la melodia de la cançó atribuint a cada figura rítmica una nota musical.	Utilitzar el llenguatge musical en escriure petits fragments rítmico-melòdics.	Presenta alguna dificultat en el procés de lectoescriptura musical.	Reconeix l'escriptura de ritmes i melodies i va adquirint un cert domini en la grafia musical.	Coneix l'escriptura de ritmes i melodies i domina la grafia musical convencional.	Àmbit artístic / <i>Dimensió interpretació i producció / Dimensió imaginació i creativitat</i> Àmbit digital / <i>Dimensió tractament de la informació i organització dels entorns digitals de treball / Dimensió instruments i aplicacions</i>
		Diferencia els instruments de percussió, sovint li costa reconèixer el so.	Diferencia els instruments de percussió, així com el seu so.	Reconeix les famílies i les agrupacions instrumentals, així com el seu so.	
	Valorar críticament la melodia creada a partir de les fortaleces existents.	Aprecia alguna de les qualitats del so, així com algunes formes musicals utilitzades per crear la cançó.	Discrimina les qualitats del so i algunes de les formes musicals utilitzades per crear la cançó.	Discrimina les qualitats del so i les formes musicals utilitzades aportant valoracions del projecte.	Àmbit artístic / <i>Dimensió percepció, comprensió i valoració</i> Àmbit lingüístic / <i>Dimensió comunicació oral</i>
Compartir, respectar i modificar les idees i composicions musicals dels companys/es, per crear coneixement conjuntament.	Participar amb responsabilitat en la presa de decisions de grup.	Col·labora en la creació de la cançó utilitzant materials i instruments de percussió diversos.	Crea col·lectivament la cançó utilitzant materials i instruments de percussió diversos.	Crea col·lectivament la cançó ajudant als companys/es i utilitza els materials fent-ne un bon ús.	Àmbit lingüístic / <i>Dimensió comunicació oral</i> Àmbit d'educació en valors / <i>Dimensió interpersonal</i>
		Respecta les interpretacions i produccions dels altres però no mostra confiança en ell mateix.	Respecta les interpretacions i produccions dels altres i comença a percebre que és necessària una implicació i constància.	Percep que a través de la implicació i de la constància s'arriba a la satisfacció en la comprensió, interpretació i creació.	
	Conèixer les capacitats i els interessos propis mostrant un nivell adequat d'autoestima.				Àmbit lingüístic / <i>Dimensió comunicació oral</i> Àmbit d'educació en valors / <i>Dimensió personal</i> Àmbit digital / <i>Dimensió hàbits, civisme i identitat digital</i>



<p>Escriure la lletra de la melodia, dotant-la de significat i intencionalitat, per així arribar al públic en qüestió.</p>	<p>Construir les frases amb una seqüència lògica, per així transmetre la idea global.</p>	<p>Elabora frases inconnexes en relació a la música creada.</p>	<p>Expressa amb paraules el missatge de la música creada.</p>	<p>Expressa amb paraules el missatge de la música creada incorporant aportacions dels companys/es.</p>	<p>Àmbit artístic / Dimensió imaginació i creativitat Àmbit lingüístic / Dimensió expressió escrita / Dimensió comprensió lectora / Dimensió literària / Dimensió plurilingüe i intercultural</p>									
	<p>Relacionar cada figura rítmica amb una síl·laba.</p>	<p>Coneix les figures rítmiques però no aprecia la relació entre el llenguatge verbal i el musical.</p>	<p>Reconeix les duracions de les figures rítmiques encara que li és difícil relacionar-ho amb el llenguatge verbal.</p>	<p>Coneix les equivalències de les figures rítmiques amb les síl·labes i les executa amb precisió.</p>	<p>Àmbit artístic / Dimensió interpretació i producció / Dimensió imaginació i creativitat Àmbit lingüístic / Dimensió expressió escrita / Dimensió literària</p>									
Competències bàsiques		Competències bàsiques pròpies de cada àmbit												
<p>Competència artística i cultural. Competència comunicativa lingüística i audiovisual. Competència matemàtica. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic. Competència digital. Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria.</p>	Àmbit artístic													
	Dimensió percepció, comprensió i valoració				Dimensió interpretació i producció			Dimensió imaginació i creativitat						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Àmbit lingüístic													
	Dimensió comunicació oral			Dimensió comprensió lectora				Dimensió expressió escrita			Dimensió literària		Dimensió plurilingüe intercultural	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Àmbit digital													
	Dimensió instruments i aplicacions			Dimensió tract. de la info. i organitz. dels entorns digitals			Dimensió comunicació interpersonal i col·laboració			Dimensió hàbits, civisme i identitat digital				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Àmbit d'educació en valors													
Dimensió personal				Dimensió interpersonal				Dimensió social						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Continguts											Area			
1. Possibilitats sonores dels recursos digitals, de la interacció de diferents mitjans i llenguatges artístics.											Educació artística			
2. Reconeixement i escriptura de ritmes i melodies, emprant la grafia musical convencional.											Educació artística			
3. Interpretació, improvisació i creació de cançons.											Educació artística			
4. Elaboració de produccions a partir de la percepció sensorial, la imaginació, les experiències, la realitat, les idees i les emocions.											Educació artística			



5. Interès per participar en les converses i per expressar-se amb claredat i bona pronúncia.	Llengua catalana i literatura
6. Identificació de les intencions dels autors, comprensió de vocabulari en el seu context i captació de les idees principals.	Llengua catalana i literatura
7. Estratègies per a la producció de textos escrits: planificar, escriure i revisar.	Llengua catalana i literatura
8. Lectura expressiva (pronunciació, to de veu, entonació, pauses...).	Llengua catalana i literatura
9. Actitud de sensibilitat, respecte i tolerància envers els altres i la seva diversitat.	Educació en valors
10. Mecanismes de participació democràtica.	Educació en valors
Metodologia	Recursos / Materials
La melodia de la cançó es crea en parelles fomentant la improvisació i la metodologia d'assaig-error. A partir del ritme elaborat anteriorment, l'alumnat afegeix notes musicals a cada figura rítmica i va avançant a mesura que li agrada la seva sonoritat. Posteriorment, es comparteix la creació amb tot el grup i entre tots es van entrelaçant les diferents seqüències, fins arribar a tenir una melodia amb sentit i coherència. El docent acompanya a l'alumnat durant aquest procés d'aprenentatge: facilita les estratègies necessàries, fomenta un context d'aprenentatge autèntic per involucrar a l'alumnat i proporciona els materials i instruments musicals necessaris. També organitza els espais degudament, per a una execució òptima. Segueix els principis de Kodály, pel que fa a la importància que li dona al treball de la lecto-escriptura musical.	-Gravadora de so. -Paper pautat de pentagrama. -Conte "Unes notes ben peculiars". -Instruments percussió determinada. -Eines d'avaluació. -Noteflight.
Seqüenciació	
<p>Sessió 15 i 16. COMPOSICIÓ DE LA LÍNIA MELÒDICA: Només començar es realitza un petit escalfament creatiu per prendre contacte amb els instruments que s'utilitzaran per compondre la cançó. S'elabora una base amb percussió corporal amb l'alumnat que marca una pulsació clara i a s'obre d'aquesta, l'alumnat improvisa una melodia amb percussió determinada. A continuació, el docent reparteix a cada parella una tira amb la seqüència rítmica de 12 pulsacions (3 compassos) anotada i a partir d'aquí, hi posen una melodia en Do Major. L'única condició de treball d'aquestes sessions és que cada parella ha de pensar una possible melodia d'un fragment rítmic, elaborat per un altre grup. D'aquesta manera, es descobreix de primera mà la creació dels companys/es i a més a més, es brinda la possibilitat de modificar-la incorporant-hi les notes musicals.</p> <p>Per compondre la melodia de la cançó l'alumnat té al seu abast instruments Orff de percussió determinada i un teclat. Un altre aspecte a tenir en compte és que al llarg d'aquesta sessió es fomenta la improvisació i la metodologia d'assaig-error. L'alumnat decideix la seqüència melòdica a mesura que es va tocant i experimentant amb la combinació de les notes. Fins que no agrada com sona un petit fragment, no s'avança. Una vegada l'alumnat està convençut amb la melodia i la interioritza, s'efectua l'enregistrament sonor.</p> <p>Sessió 17, 18 i 19. PARTITURA DE LA CANÇÓ: Cada parella recorda la seqüència rítmica i melòdica treballada i posteriorment, l'escriuen en un paper (veure annex 8.1). La mestra recorda alguns trets característics de les partitures, com són la clau de sol, el compàs, el pentagrama i les notes musicals (Do – Mi). Per aquest motiu, en un primer moment s'explica el conte "Unes notes ben peculiars" per ser conscients de com s'escriuen i de com sonen. Una vegada tots els alumnes s'hi han familiaritzat, es comença amb l'escriptura de la melodia, en parelles. Finalment, es busca la millor combinació de tots els fragments rítmics-melòdics, fins arribar a compondre la cançó. Entre tots es busca la millor manera de combinar-los i en cas de dificultats, s'ofereix la possibilitat de crear algun compàs nou, per tal que la composició adquireix-hi sentit.</p>	





<p>Sessió 20 i 21. LLETRA DE LA CANÇÓ: S'elabora la lletra de la cançó en funció del tema elegit (veure annex 8.3). Durant el període de temps que l'alumnat crea la composició melòdica també es documenta sobre la temàtica i sobre com es podria enfocar el missatge de la cançó. Així doncs, partint de les idees i materials aportats entre tots es va arribant a una idea compartida. Agafant aquest punt de partida com a font d'inspiració, es van seguint les seqüències rítmiques-melòdiques composades, una per una i s'hi va afegint la lletra.</p> <p>D'aquesta manera, mica en mica, i tenint en compte tant el ritme com la melodia de la cançó, es van construir les frases i les estrofes fins arribar a constituir-la.</p>
<p>Mesures i suports addicionals</p> <p>Només començar el tercer repte es recorda amb detall el que ha succeït i après fins al moment. A l'hora de començar amb la creació de la melodia de la cançó s'intenta que l'alumna amb TDAH treballi en un espai on hi hagi una pissarra, per tal d'anar anotant els diferents passos a seguir o altra informació rellevant a destacar en cas que sigui necessari. Per aquest motiu, és indispensable una supervisió per part del docent. Pel que fa als suports addicionals, s'utilitza un rellotge de broques per representar el temps i d'aquesta manera, l'alumna té coneixement de la temporització prevista per fer la tasca. Finalment, s'enregistren les seqüències rítmiques-melòdiques elaborades per tots els grups i s'envien a l'alumna amb TDAH perquè les pugui continuar escoltant a casa. D'aquesta manera, es propicia una comunicació amb la família. Un altre suport addicional que s'utilitza és el calendari mensual per representar les sessions que es dedicaran per crear la melodia de les cançons. D'aquesta manera, l'alumna té coneixement de la temporització prevista per fer la tasca. Una vegada especificat es penja en un lloc visible de l'aula ordinària.</p> <p>Al finalitzar, es fa una revisió final de la tasca encomanada i es recorda el contracte pedagògic elaborat i degudament signat. Es valora el grau d'assoliment aconseguit.</p>
<p>Registres d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none">- <u>Rúbrica lineal grupal (amb tot el grup):</u> S'avaluen els quatre pilars que guien la proposta. A la sessió 15 i 16 s'avalua la rúbrica de creativitat i escolta activa. A la sessió 17, 18 i 19 la rúbrica de comunicació i a la sessió 20 i 21 la rúbrica de cooperació. Tot i que les quatre rúbriques es podrien avaluar en el conjunt de les sessions, per no convertir-se en una tasca feixuga i es perdi la motivació de l'alumnat es decideix avaluar solament un o dos pilars de la proposta en cadascuna d'elles. En començar la sessió la mestra indica en què cal parar atenció i d'aquesta manera, l'alumnat es fixa en un o dos indicadors d'avaluació per garantir el seu assoliment.- <u>Pla de millora individual:</u> De forma individual cadascú valora si ha assolit el seu pla de millora proposat en l'anterior repte. En funció dels aprenentatges i rols adquirits, l'alumne s'autoavalua i planteja un nou pla de millora. En cas que no s'hagi assolit amb èxit el pla proposat, l'alumne reflexiona si l'ha de continuar tenint en ment i com millorar-lo.- <u>Pauta d'observació de l'alumnat per part dels docents:</u> En base als indicadors de qualitat mencionats anteriorment en aquesta taula (utilitzats com a pauta d'observació), el docent avalua el grau d'assoliment de cadascun d'ells de forma individual. D'aquesta manera, recull informació sobre la competència a saber.- <u>Rúbrica d'autoavaluació inicial dels docents:</u> Els mestres implicats valoren el grau d'assoliment del treball i la coordinació entre ells, per així conèixer els seus punts forts i febles. En funció dels resultats adquirits es decideixen les mesures, enfocaments... que cal prendre.

Taula 9. Descripció del repte 3 (Melodia per compartir)

REpte 4: DE LA MÀ DEL MICRÒFON					Nº sessions: 7 Sessions (22 – 28)
Repte o motivació: Es focalitza en oferir les estratègies, eines i recursos adequats per tal d'interioritzar la cançó creada. Una vegada apresada, l'alumnat proposa uns moviments, com a coreografia i finalment, la cançó es grava a l'estudi de so.					Cicle Superior (5è i 6è)
					Espai: aula de música i estudi de gravació
Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació	Indicadors de qualitat			Àmbit i dimensió
		Nivell Satisfactori	Nivell de notabilitat	Nivell d'excel·lència	
Viure l'activitat de cantar en primera persona, perdent la vergonya davant un públic que escolta i analitza el que està passant.	Gaudir cantant i escoltant la pròpia veu i la dels altres.	Mostra interès pel cant, però no escolta als companys.	Mostra interès pel cant tot escoltant la veu dels altres.	Gaudeix cantant i escoltant als companys/es.	Àmbit artístic / Dimensió interpretació i producció Àmbit d'educació en valors / Dimensió personal / Dimensió interpersonal / Dimensió social
Aprendre la cançó de memòria tot treballant les habilitats auditives per tal de coordinar-se amb la resta del grup.	Participar activament en l'aprenentatge de la cançó reconeixent les relacions bàsiques dels elements que la conformen.	Interpreta la cançó apresada de forma individual.	Interpreta la cançó de forma individual, adonant-se de la importància d'escoltar als companys/es per arribar a l'èxit.	Interpreta la cançó utilitzant les tècniques bàsiques de la veu i del moviment corporal, mantenint una escolta activa en tot moment.	Àmbit artístic / Dimensió interpretació i producció Àmbit lingüístic / Dimensió comunicació oral / Dimensió literària
Descobrir diferents capacitats de moviment amb el cos per tal de representar elements musicals.	Expressar i comunicar amb el cos com a reacció a estímuls sonors aportant iniciativa i recerca en el moviment personal i col·lectiu.	Realitza els moviments corporals de forma individual.	Interpreta els moviments corporals proposats per companys/es.	Proposa moviments corporals per realitzar una coreografia o dansa de forma cooperativa.	Àmbit artístic / Dimensió percepció, comprensió i valoració / Dimensió interpretació i producció / Dimensió imaginació i creativitat Àmbit d'educació física / Dimensió expressió i comunicació corporal
Afinar la melodia i interpretar-la correctament, tenint	Desenvolupar l'afinació, la dicció, la tècnica vocal, instrumental i corporal i la coordinació tant individual com	Canta sense entonar la melodia.	Canta entonant la melodia amb manca d'articulació.	Canta amb un to de veu adequat, bona relaxació, projecció i articulació de la veu.	Àmbit artístic / Dimensió interpretació i producció Àmbit lingüístic / Dimensió comunicació oral



en compte el caire de la cançó i els diferents aspectes que hi entren en joc (accents, dinàmiques d'intensitat, altura...).	col·lectiva.	Mostra dificultats en la respiració i té una postura rígida.	Fa quasi totes les respiracions marcades, encara que ha de respirar més correctament i a vegades mostra rigidesa.	Fa totes les respiracions marcades i respira correctament mantenint una postura adequada.	Àmbit artístic / Dimensió interpretació i producció / Dimensió percepció, comprensió i valoració									
Convertir el treball realitzat en un producte tangible: un disc d'escola.	Interpretar les idees i emocions de la cançó per arribar al públic.	Canta la cançó sense finalitats expressives.	Incorpora elements expressius en el moment de cantar la cançó.	Transmet emoció i sentiments al públic, en base a la cançó que es canta.	Àmbit artístic / Dimensió imaginació i creativitat / Dimensió interpretació i producció / Àmbit d'educació en valors / Dimensió interpersonal									
Competències bàsiques	Competències bàsiques pròpies de cada àmbit													
Competència artística i cultural. Competència comunicativa lingüística i audiovisual. Competència social i ciutadana. Competència d'aprendre a aprendre. Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria.	Àmbit artístic													
	Dimensió percepció, comprensió i valoració				Dimensió interpretació i producció			Dimensió imaginació i creativitat						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
	Àmbit lingüístic													
	Dimensió comunicació oral		Dimensió comprensió lectora		Dimensió expressió escrita		Dimensió literària		Dimensió plurilingüe intercultural					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Àmbit d'educació física													
	Dimensió activitat física			Dimensió hàbits saludables		Dimensió expressió i comunicació corporal			Dimensió joc motor i temps de lleure					
	1	2	3	4	5	6	7	8						
	Àmbit d'educació en valors													
	Dimensió personal				Dimensió interpersonal			Dimensió social						
	1	2	3	4	5	6	7	8						
	Continguts										Àrea			
	1. Produccions artístiques (musicals i corporals) a partir de la percepció sensorial, les experiències, la realitat, les idees i les emocions.										Educació artística			
2. Valoració de l'avenç en el propi aprenentatge i en les possibilitats corporals comunicatives.										Educació artística				
3. Possibilitats de comunicació del cos, dels sons, de les músiques, dels instruments i dels recursos digitals.										Educació artística				
4. Afinació, dicció, tècnica vocal, instrumental i corporal.										Educació artística				
5. Adequació de la postura a les necessitats expressives i motrius de forma eficaç i equilibrada										Educació física				
6. Composició individual i col·lectiva de moviments a partir d'estímul rítmics i musicals.										Educació física				

7. Valoració de l'esforç i la motivació.	Educació en valors
8. Assumpció de responsabilitats i compromisos al llarg de la proposta didàctica.	Educació en valors
9. Producció de textos orals de diferents tipus i formats adaptant l'entonació, el to de veu o el gest a la situació comunicativa.	Llengua i literatura catalana
10. Audició, lectura, memorització i recitació de la cançó.	Llengua i literatura catalana
Metodologia	Recursos / Materials
S'utilitza diferent tipologia d'agrupament: individualment, prenent consciència de les pròpies capacitats, febleses i potencialitats; en parelles, per treballar l'expressió corporal i deixar-se anar; en grups reduïts, per gravar la cançó a l'estudi de so; i amb tot el grup, a l'hora de crear el producte final conjuntament. A més a més, també s'avalua a l'alumnat al llarg del procés d'execució establint diferents estratègies avaluatives (autoavaluació, coavaluació i avaluació grupal). L'alumnat és clarament el protagonista del procés d'aprenentatge. La proposta es dissenya en base als seus interessos, inquietuds i expectatives. Els docents adquireixen un rol de guia i faciliten les eines i recursos necessaris per tal que l'alumnat pugui millorar i/o arribar a la satisfacció plena. En quant als pedagogs musicals que s'hi veuen reflectits; d'una banda convé ressaltar la figura d'Émile Jacques Dalcroze, pel que fa al moment de treball del moviment, l'expressió corporal i la dansa; d'altra banda en Zoltán Kodály, reforçant aspectes d'afinació i defensant la idea que tothom pot sentir-se a gust cantant.	-Micròfons. -Sobres d'avaluació. -Arxiu mp3 de la cançó. -Globus. -Eines d'avaluació.
Seqüenciació	
<p>Sessió 22 i 23. APRENENTATGE DE LES CANÇONS: L'alumnat memoritza la melodia i la lletra, treballant per frases musicals i utilitzant una metodologia per repetició. La mestra canta un fragment de la cançó i els alumnes el repeteixen seguidament fins interioritzar-lo. Una vegada apresada una frase es passa a la següent, i així reiteradament fins arribar a saber tota l'estrofa. També, es dediquen aquestes sessions per treballar l'afinació i altres dificultats que puguin sorgir. Es penja la melodia de la cançó cantada per la mestra al blog de l'escola. D'aquesta manera, els alumnes la poden cantar a casa i les famílies també s'hi veuen involucrades.</p> <p>Sessió 24. COAVALUACIÓ: En grups de 4 alumnes canten la cançó en versió Karaoke agafant el micròfon que la mestra els proporciona, ja que facilita que se sentin com uns autèntics cantants. Els altres participants fan una valoració destacant els punts forts i febles de la representació que acaben d'escoltar (veure annex 9.1). La mestra dona post-its de colors i cada grup escriu aquells aspectes que els hi agradaria ressaltar. A més a més, es dona un sobre amb figures rítmiques a dins, també per avaluar als companys de forma quantitativa i qualitativa. Una vegada han actuat tots els grups els comentaris s'enganxen a sobre una superfície visible de l'aula i es llegeixen. Entre tots es fa una valoració i es plantegen propostes de millora.</p> <p>Sessió 25 i 26. INTERPRETACIÓ DE LA CANÇÓ: Mentre els alumnes aprenen la cançó, un músic banyolí en fa l'arranjament afegint un acompanyament i sonoritats varies en el seu estudi de gravació (amb el programa <i>LogicPro</i> de producció musical). Una vegada es compta amb l'arxiu mp3 de la versió definitiva de la cançó es valora amb l'alumnat i es decideix enviar-li propostes de millora, si s'escau. Després de validar-la es proposa millorar-ne la interpretació, tot treballant l'expressió corporal per tal que l'alumnat es deixi anar i perdi la vergonya davant els companys/es o públic en general. També, per aconseguir que descobreixi nous moviments i formes d'expressió que pot fer amb el seu cos, a partir de l'intercanvi d'emocions i idees amb els altres alumnes. En un primer moment es treballa el moviment en parelles, deixant-se portar per un globus. A continuació, de forma més lliure i amb tot el grup, representant que són un banc de peixos i en base a una melodia un participant porta un moviment i els altres el segueixen. Finalment, la mestra decideix afegir algun gest mentre es canta la cançó per tal d'intensificar el missatge que es transmet.</p>	

<p>Sessió 27 i 28. GRAVACIÓ DEL DISC: L'alumnat enregistra la seva cançó a l'estudi de gravació del músic. El músic explica breument qui és ell, així com els seus estudis i la seva professió: pianista, cantant i tècnic de so. Fomenta la participació i l'interès pel món artístic. Seguidament, es comença la gravació del disc en grups reduïts, segons les possibilitats de l'estudi. Els grups enregistren la cançó i finalment, el músic s'encarrega d'ajuntar les veus de tot el grup amb el programa <i>LogicPro</i>, anteriorment mencionat.</p>
<p>Mesures i suports addicionals</p> <p>Es planifica un procés de revisió conjunta dels avenços de l'alumna i s'estableix contingències que l'encoratgen a seguir. Pel que fa a l'ús de l'eina del Karaoke s'utilitza un sistema de punts que motiven a l'alumna a seguir cantant. En quant a la recompensa, és una conseqüència positiva per a l'alumna en qüestió. A més a més, per tal de propiciar la comunicació amb la família tots els materials utilitzats a les sessions es penjen al bloc de l'escola i s'informa als pares d'aquest fet, per tal que mantinguin el contacte i la implicació amb l'escola.</p> <p>Pel que fa als suports addicionals, s'utilitza un calendari mensual per representar les sessions que es dedicaran per aprendre les cançons. D'aquesta manera, l'alumna té coneixement de la temporització prevista per fer la tasca. Una vegada especificat es penja en un lloc visible de l'aula ordinària.</p>
<p>Registres d'avaluació</p> <p>- <u>Rúbrica lineal grupal (amb tot el grup):</u> S'avaluen els quatre pilars que guien la proposta. Tot i que les quatre rúbriques es podrien avaluar en el conjunt de les sessions, per no convertir-se en una tasca feixuga i es perdi la motivació de l'alumnat es decideix avaluar solament un o dos pilars de la proposta en cadascuna d'elles. En començar la sessió la mestra indica en què cal parar atenció i d'aquesta manera, es garanteix que durant aquelles sessions l'alumnat es fixa en un o dos indicadors d'avaluació.</p> <p>- <u>Pla de millora individual:</u> De forma individual cadascú valora si ha assolit el seu pla de millora proposat en l'anterior repte. En funció dels aprenentatges i rols adquirits, l'alumne s'autoavalua i planteja un nou pla de millora. En cas que no s'hagi assolit amb èxit el pla proposat, l'alumne reflexiona si l'ha de continuar tenint en ment i com millorar-lo.</p> <p>- <u>Pauta d'observació de l'alumnat per part dels docents:</u> En base als indicadors de qualitat mencionats anteriorment en aquesta taula (utilitzats com a pauta d'observació), el docent avalua el grau d'assoliment de cadascun d'ells de forma individual. D'aquesta manera, recull informació sobre la competència a saber.</p> <p>- <u>Rúbrica d'autoavaluació dels docents:</u> Els mestres implicats valoren el grau d'assoliment del treball i la coordinació entre ells, per així conèixer els seus punts forts i febles.</p>

Taula 10. Descripció del repte 4 (De la mà del micròfon)

REpte 5: EL MERCAT DE LA MÚSICA				Nº sessions: 4 Sessions (29 – 32)	
Repte o motivació: Aquest repte està focalitzat en difondre el projecte per tal que arribi al màxim de persones possibles. A través dels mitjans de comunicació i les xarxes socials les portes de l'escola s'obren a la ciutat. Aquesta fase de difusió acaba amb la venda dels discs d'escola a la plaça major de la ciutat durant el 23 d'abril, el dia de Sant Jordi. En funció de les vendes aconseguides entre tot l'alumnat es decideix amb què es volen invertir els diners.				Cicle Superior (5è i 6è)	
				Espai: aula de música, espai TIC, ciutat (Banyoles)	
Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació	Indicadors de qualitat			Àmbit i dimensió
		Nivell Satisfactori	Nivell de notabilitat	Nivell d'excel·lència	
Elaborar accions de difusió originals i creatives utilitzant diferents mitjans de comunicació per atraure a la gent.	Generar idees dins el grup tant a la fase de decisió com d'execució i participar en el disseny de la proposta des dels diferents àmbits implicats.	Expressa la seva opinió dins el grup.	Aporta idees dins el grup i admet altres punts de vista.	Aporta idees dins el grup i modifica la seva visió a partir de les manifestacions dels companys/es.	Àmbit de coneixement del medi / Dimensió ciutadania Àmbit lingüístic / Dimensió comunicació oral Àmbit artístic / Dimensió imaginació i creativitat Àmbit d'educació en valors / Dimensió interpersonal
		Utilitza les eines i aplicacions de comunicació i publicació digital proposades.	Experimenta amb les eines i aplicacions de comunicació i publicació de manera autònoma.	Experimenta amb eines i aplicacions de comunicació proposades i cerca noves propostes de difusió.	Àmbit digital / Dimensió comunicació interpersonal i col·laboració / Dimensió instruments i aplicacions Àmbit d'educació en valors / Dimensió interpersonal
Difondre el projecte d'escola més enllà de la pròpia comunitat educativa i conèixer les opinions i percepcions del públic oient.	Cooperar amb els companys/es per difondre la millor acció de difusió entre la ciutadania.	Adquireix responsabilitats en el treball cooperatiu.	Adquireix responsabilitats i assumptió dels propis rols propiciant consens en el treball cooperatiu.	Desenvolupa amb eficiència els rols assignats i actua com a reforç positiu dins el grup.	Àmbit d'educació en valors / Dimensió interpersonal Àmbit lingüístic / Dimensió comunicació oral
		Utilitza un vocabulari bàsic i estructures morfosintàctiques senzilles de forma correcta.	Utilitza un vocabulari específic i estructures morfosintàctiques de complexitat diversa.	Utilitza un vocabulari ric i precís i varietat d'estructures morfosintàctiques. Parla amb seguretat i domini del tema.	Àmbit lingüístic / Dimensió comunicació oral / Dimensió expressió escrita / Dimensió literària Àmbit de coneixement del medi / Dimensió tecnologia i vida quotidiana



	Respectar les valoracions que puguin fer les persones alienes al projecte.	S'enfada davant les crítiques constructives.	Accepta algunes crítiques i propostes encaminades a millorar.	Aprèn de les crítiques constructives.	Àmbit lingüístic / Dimensió comunicació oral Àmbit coneixement del medi / Dimensió món actual / Dimensió ciutadania									
Organitzar una activitat lúdica a nivell d'escola que neixi del projecte musical per tal que en puguin gaudir tots els seus participants i col·laboradors.	Valorar diferents propostes musicals tenint en compte el context d'actuació.	Exposa idees d'acord amb el context.	Proposa idees d'acord amb el context i es posa d'acord amb els altres.	Justifica les seves propostes i les dels altres coneixent el context.	Àmbit matemàtic / Dimensió resolució de problemes / Dimensió raonament i prova / Dimensió connexions / Dimensió comunicació i representació Àmbit lingüístic / Dimensió comunicació oral									
Competències bàsiques	Competències bàsiques pròpies de cada àmbit													
<p>Competència artística i cultural.</p> <p>Competència comunicativa lingüística i audiovisual.</p> <p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.</p> <p>Competència digital.</p> <p>Competència matemàtica.</p> <p>Competència social i ciutadana.</p> <p>Competència d'aprendre a aprendre.</p> <p>Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria.</p>	Àmbit artístic													
	Dimensió percepció, comprensió i valoració				Dimensió interpretació i producció			Dimensió imaginació i creativitat						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
	Àmbit lingüístic													
	Dimensió comunicació oral		Dimensió comprensió lectora		Dimensió expressió escrita		Dimensió literària		Dimensió plurilingüe intercultural					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Àmbit matemàtic													
	Dimensió resolució de problemes			Dimensió raonament i prova			Dimensió connexions		Dimensió comunicació i representació					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
	Àmbit d'educació en valors													
	Dimensió personal			Dimensió interpersonal			Dimensió social							
	1	2	3	4	5	6	7	8						
	Àmbit de coneixement del medi													
	Dimensió món actual			Dimensió salut i equilibri personal			Dimensió tecnologia i vida quotidiana		Dimensió ciutadania					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Àmbit digital														
Dimensió instruments i aplicacions			Dimensió tract. de la info. i organitz. dels entorns digitals			Dimensió comunicació interpersonal i col·laboració		Dimensió hàbits, civisme i identitat digital						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
Continguts							Àrea							
1. Estratègies per a la producció de textos orals: planificació a partir d'un guió							Àrea de llengua catalana i literatura							

o esquema, utilització de suports digitals, memorització, assaig...	
2. Sentit crític davant d'informacions procedents de textos diversos: publicitat, informatius, premsa...	Àrea de llengua catalana i literatura
3. Producció de textos creatius mitjançant associacions d'imatges i sons.	Àrea de llengua catalana i literatura
4. Comprensió i ús del comptatge de forma oral, gràfica i escrita.	Àrea de matemàtiques
5. Ús de diferents canals per a l'intercanvi d'opinions i difusió d'informacions.	Àrea de coneix. medi social i cultural
6. Presència de la música en els mitjans de comunicació i en les produccions audiovisuals	Àrea d'educ. artística: música i dansa
7. Creació de missatges visuals mitjançant les tecnologies de la comunicació (imatge digital)	Àrea d'educ. artística: visual i plàstica
8. Expressió d'opinions i judicis de forma assertiva mitjançant la conversa, la discussió i el debat.	Àrea d'educació en valors
Metodologia	Recursos / Materials
El docent parteix de les propostes de l'alumnat per anar guiant la fase de difusió del producte elaborat. Es posen en comú totes les idees individuals i s'arriba a una solució compartida. Així doncs, el rol de l'alumnat és actiu i participatiu en tot moment, treballant en grups cooperatius pel que fa al disseny de la proposta de difusió; de forma individual a l'hora de repartir els pòsters dissenyats per la ciutat; i amb tot el grup quan arriba el moment de vendre els discs. El que es pretén és obrir les portes de l'escola i donar a conèixer el projecte a nivell de ciutat.	-Aplicació digital <i>Canva / Padlet / Prezi</i> -Discs d'escola. -Moviemaker. -Blog escola. -Eines d'avaluació.
Seqüenciació	
<p>Sessió 29. ASSEMBLEA: S'organitza una assemblea on hi participa l'alumnat de cicle inicial, cicle mitjà i cicle superior, promovent el debat i la discussió entre iguals. Es reparteixen les tasques entre els diferents cicles i d'aquesta manera, cada grup s'encarrega d'una acció en concret: disseny de la caràtula, elaboració del cançoner per incloure a la caixa del disc; videoclip d'una de les cançons del disc; fulletons informatius per repartir a diferents punts de la ciutat i cartells publicitaris per penjar a diferents llocs públics de la ciutat (biblioteques, pavellons municipals, comerços, etc.).</p> <p>Sessió 30. PREPARACIÓ FASE DIFUSIÓ: Els alumnes de cicle superior dissenyen els pòsters en format A3 amb l'aplicació digital <i>Canva</i> (veure annex 8.1), la qual permet fer dissenys de cartells, presentacions, invitacions, etc. Treballen en grups de tres participants i cadascun d'ells decideix la informació que considera important incloure-hi i el disseny de la plantilla. D'aquesta manera, surten cinc pòsters diferents que es reparteixen per diferents llocs públics de la ciutat (biblioteques, escoles de música, pintura, etc). També, es publica un cartell de publicitat a la revista mensual "L'Ham" de Banyoles.</p> <p>Els alumnes de cicle mitjà enregistren el videoclip de la cançó "Viatge a l'espai", el qual en fa públic a través del bloc de l'escola i Banyoles Televisió, qui entrevista a alguns alumnes de l'escola, tot explicant el procés que s'ha sentit.</p> <p>Sessió 31. VENDA DEL DISC: Com cada any, el dia de Sant Jordi les famílies de l'escola tenen una parada a la Plaça Major de Banyoles. Es venen punts de llibre, clauers i roses vermelles. Aquest any, també s'incorpora la venda del disc de l'escola (veure annex 8.2).</p> <p>Però abans es fa indispensable decidir quin valor econòmic se li vol donar. Per aquest motiu, s'organitza una assemblea amb tots els nivells educatius i entre tots es decideix el preu del disc, per tal que sigui tot un èxit.</p> <p>Sessió 32. PLANIFICACIÓ DE QUÈ ES POT FER AMB ELS DINERS: Una vegada acabada la venda del disc de l'escola els alumnes decideixen amb què volen invertir els diners. Es dona l'oportunitat que siguin els mateixos alumnes</p>	

qui decideixin, sempre que l'escola hi estigui d'acord. Als inicis del projecte s'esperava cobrir despeses en relació a la feina del músic banyolí, la persona encarregada de l'estudi de so i de realitzar els arranjaments musicals. Finalment, l'escola decideix fer un regal a l'alumnat i pagar aquesta part del projecte. Així doncs, es realitza una assemblea i entre tots es plantegen propostes i posteriorment es valoren. Finalment, surt una proposta guanyadora.

Mesures i suports addicionals

En relació a les mesures addicionals, els mestres que col·laboren fraccionen la difusió del projecte en diverses activitats, proporcionant informació periòdica sobre la qualitat de la feina. També, dins el grup de treball que participa l'alumna amb TDAH la mestra proporciona un feedback positiu constant, ressaltant el seu rol, per tal de garantir la seva implicació.

Pel que fa als suports addicionals, s'utilitza un calendari mensual per representar les sessions que es dedicaran per difondre el projecte. D'aquesta manera, l'alumna té coneixement de la temporització prevista per fer la tasca. Una vegada especificat es penja en un lloc visible de l'aula ordinària.

Registres d'avaluació

- Rúbrica lineal grupal (amb tot el grup): S'avaluen els quatre pilars que guien la proposta. Tot i que les quatre rúbriques es podrien avaluar en el conjunt de les sessions, per no convertir-se en una tasca feixuga i evitar la pèrdua de motivació de l'alumnat es decideix avaluar solament un o dos pilars de la proposta a cadascuna d'elles. Al començar la sessió la mestra indica en què cal parar atenció i d'aquesta manera, es garanteix que durant aquelles sessions l'alumnat es fixa en un o dos indicadors d'avaluació.

- Pla de millora individual: De forma individual cadascú valora si ha assolit el seu pla de millora proposat en l'anterior repte. En funció dels aprenentatges i rols adquirits, l'alumne s'autoavalua i planteja un nou pla de millora. En cas que no s'hagi assolit amb èxit el pla proposat, l'alumne reflexiona si l'ha de continuar tenint en ment i com millorar-lo.

- Pauta d'observació de l'alumnat per part dels docents: En base als indicadors de qualitat mencionats anteriorment en aquesta taula (utilitzats com a pauta d'observació), el docent avalua el grau d'assoliment de cadascun d'ells de forma individual. D'aquesta manera, recull informació sobre la competència a saber.

- Rúbrica d'autoavaluació dels docents: Els mestres implicats valoren el grau d'assoliment del treball i la coordinació entre ells, per així conèixer els seus punts forts i febles.

Taula 11. Descripció del repte 5 (El mercat de la música)

REpte 6: ESCOLTA LA TEVA VEU					Nº sessions: 3 Sessions (33 – 35)
Repte o motivació: És el darrer repte del projecte <i>Cantem</i> . Per aquest motiu, se celebra el tancament del projecte amb una activitat elegida per l'alumnat. També, s'avalua el resultat final i el procés d'aprenentatge que s'ha seguit i assolit.					Cicle Superior (5è i 6è)
					Espai: pati de l'escola, aula de música
Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació	Indicadors de qualitat			Àmbit i dimensió
		Nivell Satisfactori	Nivell de notabilitat	Nivell d'excel·lència	
Apreciar el rigor i dedicació que comporta tirar endavant un projecte artístic musical, tot gaudint de la música conjuntament (alumnes, famílies i mestres).	Valorar les fases de desenvolupament del projecte per arribar a obtenir resultats satisfactoris.	Té una visió global del projecte.	Identifica les fases del projecte com a processos indispensables per arribar a l'èxit.	Identifica les fases del projecte essent conscient dels objectius assolits.	Àmbit lingüístic / Dimensió comunicació oral / Dimensió expressió escrita Àmbit de coneixement del medi / Dimensió ciutadania Àmbit d'educació en valors / Dimensió social
	Proposar actuacions de futur per millorar les limitacions del projecte.	Planteja propostes aïllades al projecte.	Coneix els punts febles del projecte però planteja propostes difícils de seguir.	Coneix els punts febles del projecte i proposa possibles millores.	Àmbit d'educació en valors / Dimensió personal / Dimensió interpersonal Àmbit digital / Dimensió instruments i aplicacions / Dimensió hàbits, civisme i identitat digital
Pensar i reflexionar sobre el procés d'execució seguit per ésser conscient de l'aprenentatge assolit i mèrits aconseguits.	Mostrar sentit crític, creativitat, obertura, interès i perseverança.	Es fa preguntes i genera aportacions però no tendeix a mostrar evidències de l'aprenentatge assolit.	Demostra interès per trobar evidències de l'aprenentatge assolit, les aportacions que fa són originals, encara que poc pertinents o assolibles.	Demostra interès i sentit crític per trobar evidències de l'aprenentatge assolit, fa aportacions pertinents i arriba a conclusions.	Àmbit lingüístic / Dimensió comunicació oral / Dimensió expressió escrita Àmbit artístic / Dimensió interpretació i producció
	Registrar i processar resultats: descriure, representar i classificar.	Registra i documenta dades i resultats, però de manera desordenada i poc clara.	Registra i documenta dades i resultats però a vegades no és prou rigorós. Les	Documenta les activitats d'avaluació de forma sistemàtica i fiable, amb dades i	Àmbit de coneixement del medi / Dimensió món actual Àmbit d'educació en valors / Dimensió personal



			dades són adequades i suficients.	resultats adequats.										
Dialogar i debatre opinions i reflexions entre tots, per així conèixer la satisfacció global del grup, en quant al desenvolupament del projecte.	Cooperar amb els altres en les activitats d'avaluació i posar l'esperit de col·laboració davant del de competició.	Li costa trobar l'equilibri entre els seus objectius i els d'equip, expressa les pròpies idees de forma clara, però li costa incorporar les dels altres.	Assumeix els objectius comuns del projecte i es comunica obertament amb els companys/es, accepta les seves aportacions i expressa les pròpies idees de forma clara i directa.	Coneix els objectius del projecte i tendeix a cohesionar la resta dels membres de l'equip per aconseguir-los. Promou un diàleg constructiu i integra les opinions de tothom.	Àmbit de coneixement del medi / Dimensió ciutadania Àmbit lingüístic / Dimensió comunicació oral Àmbit artístic / Dimensió imaginació i creativitat Àmbit d'educació en valors / Dimensió interpersonal									
Competències bàsiques		Competències bàsiques pròpies de cada àmbit												
Competència artística i cultural. Competència comunicativa lingüística i audiovisual. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic. Competència digital. Competència matemàtica. Competència social i ciutadana. Competència d'aprendre a aprendre. Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria.	Àmbit artístic													
	Dimensió percepció, comprensió i valoració		Dimensió interpretació i producció		Dimensió imaginació i creativitat									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
	Àmbit lingüístic													
	Dimensió comunicació oral		Dimensió comprensió lectora		Dimensió expressió escrita	Dimensió literària	Dimensió plurilingüe intercultural							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Àmbit de coneixement del medi													
	Dimensió món actual		Dimensió salut i equilibri personal		Dimensió tecnologia i vida quotidiana		Dimensió ciutadania							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
	Àmbit d'educació en valors													
	Dimensió personal		Dimensió interpersonal			Dimensió social								
	1	2	3	4	5	6	7	8						
	Àmbit digital													
	Dimensió instruments i aplicacions		Dimensió tract. de la info. i organitz. dels entorns digitals		Dimensió comunicació interpersonal i col·laboració		Dimensió hàbits, civisme i identitat digital							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
Continguts							Àrea							
1. Interaccions amb el grup o amb el docent en qualsevol situació comunicativa de l'aula i de l'escola.							Llengua catalana i literatura							
2. Expressió d'idees de forma sintètica d'acord amb el que es demana.							Llengua catalana i literatura							
3. Participació activa a l'escola com a aprenentatge per a la vida en democràcia.							Coneix. medi social i cultural							
4. Valoració de la necessitat d'un compromís per a la resolució de problemes.							Coneix. medi social i cultural							
5. Interès i curiositat per descobrir, gaudir i participar de les manifestacions artístiques (espectacles, actuacions...).							Educació artística							

6. Interpretació col·lectiva: coordinació amb els acompanyants en el cant i la dansa col·lectius i atenció al director.	Educació artística
7. Autogestió de les emocions i els sentiments propis, així com l'autoconeixement i l'autoestima.	Educació en valors
Metodologia	Recursos / Materials
L'activitat de cloenda es decideix amb els alumnes de l'escola i cadascun d'ells hi participa d'una forma determinada. Es parteix dels interessos i inquietuds de l'alumnat per tal de formalitzar un bonic tancament del projecte i vetllar perquè tots els participants recordin l'experiència viscuda. En aquest moment els mestres tenen un rol de guia, acompanyen el procés de construcció de les idees i ho fan possible. Pel que fa a les activitats d'avaluació, en primer lloc l'alumnat s'autoavalua de forma individual a través de la rúbrica i en segon lloc, té l'oportunitat de compartir opinions, experiències viscudes, aprenentatges adquirits, etc. amb els companys/es a través d'una avaluació en format joc. El docent és qui proposa les activitats d'avaluació i dona les instruccions pertinents. A partir d'aquí, cadascú reflexiona sobre el seu grau d'assoliment i valora la totalitat del projecte. Així doncs, la metodologia utilitzada propicia diferent tipologia d'agrupament i va acompanyada de la mà d'una metodologia viva i participativa.	-Fulls A3 per realitzar el trencaclosques cooperatiu. -Enquesta a les famílies. -Correu electrònic. -Eines d'avaluació.
Seqüenciació	
<p>Sessió 33: AUTOAVALUACIÓ INDIVIDUAL: L'alumnat avalua amb una mirada integradora i essent conscient de totes les fases d'execució en la globalitat del projecte. Aquesta avaluació es realitza en format rúbrica d'avaluació, molt similar a les rúbriques que s'han anat avaluant fins al moment, de forma cooperativa. No obstant això, aquesta vegada es reflexiona de forma individual. La rúbrica presenta una sèrie d'indicadors que l'alumnat ha d'avaluar de gens a molt, segons el seu grau de satisfacció i d'execució. Al final de la rúbrica es deixa un espai per anotar altres observacions o comentaris de forma lliure.</p> <p>Abans d'acabar la sessió l'alumnat també recupera el seu pla de millora individual i valora el seu grau d'èxit, en relació a la pauta marcada en l'anterior repte. A més a més, com que és la darrera fase del projecte l'alumnat recorda tots els plans de millora proposats fins al moment i en fa una valoració. La mestra troba una estona amb cadascun dels alumnes individualment per conèixer més coses sobre la seva resposta.</p> <p>Sessió 34. LA PROPOSTA GUANYADORA: Entre tots es busca un dia per dur a terme el concert i gaudir-ne conjuntament a nivell d'escola. El concert és organitzat pel propi alumnat, comptant amb la col·laboració de les famílies, tenint en compte: equip de so, llums, escenari, decoració, servei de bar.... A més a més, ells mateixos són els presentadors i una vegada finalitzat el concert, també canten les seves cançons davant el públic.</p> <p>(A l'apartat annexos es mostra l'activitat de difusió que es va dur a terme: organitzar un concert al pati de l'escola i convidar a un grup de música). → (veure annex 11.1 i 11.2)</p> <p>Sessió 35 i 36. FORMULARI DE PROGRÉS: L'alumnat contesta in situ el mateix formulari "Necessitats i interessos musicals dels alumnes de l'escola" que es va passar a l'inici del projecte (sessió 2 i 3). Busca prendre consciència dels progressos i evolucions que s'han realitzat, així com mancances que queden per seguir-hi treballant.</p> <p>Sessió 37: FORMULARI A LES FAMÍLIES: S'envia un formulari a les famílies dels nens i nenes implicats a través de l'eina de formularis de google, on conjuntament amb altres projectes que s'han realitzat al llarg del curs se'ls hi pregunta per la seva satisfacció i què els hi ha semblat realitzar un projecte transversal, en fan una valoració general i se'n destaquen propostes de millora.</p>	
Mesures i suports addicionals	
En relació a les mesures addicionals, els docents implicats proporcionen instruccions sobre les estratègies a utilitzar per desenvolupar una avaluació real i de qualitat. Constantment indaguen si l'alumna ho ha entès correctament.	

D'aquesta manera, s'estimulen les seves fortaleses i es redueix la dificultat del procés d'adaptació d'aprenentatge en futures accions.

Pel que fa als suports addicionals, totes les rúbriques i pautes d'observació utilitzen ajuts visuals per ordenar la informació, i així afavorir l'organització de les idees.

També, de la mateixa manera que a les unitats didàctiques anteriors s'empra el calendari mensual per representar les sessions que es dedicaran per tancar i avaluar el projecte. D'aquesta manera, l'alumna té coneixement de la temporització prevista per fer la tasca. Una vegada especificat es penja en un lloc visible de l'aula ordinària.

En finalitzar, es fa una revisió final de la tasca encomanada i es recorda el contracte pedagògic elaborat i degudament signat. Es valora el grau d'assoliment aconseguit.

Registres d'avaluació

- Rúbrica lineal d'autoavaluació individual: L'alumnat s'autoavalua de forma individual en relació als indicadors especificats a la rúbrica d'avaluació. De la mateixa manera que l'avaluació grupal posada en pràctica a les anteriors unitats didàctiques, aquesta rúbrica també segueix essent lineal, per tal que sigui més visual i així, agilitzar la tasca a realitzar.

- Pla de millora individual: De forma individual cadascú valora si ha assolit el seu pla de millora proposat en l'anterior repte i també en el conjunt de totes les fases del projecte. El seguiment del pla de millora és continuat, per la qual cosa s'espera que l'evolució de l'aprenentatge sigui positiu i que ell mateix se n'adoni.

- Trencaclosques musical cooperatiu: Per tancar el projecte d'una forma amena i divertida, potenciant l'avaluació a través del joc; els mestres proposen realitzar un trencaclosques musical conjuntament, on els dissenyadors de les peces siguin els propis alumnes. Es comparteixen les creacions conjuntament i es realitza un anàlisi de totes les situacions i moments viscuts. D'aquesta manera, amb aquest dinàmica de treball es potencia l'avaluació qualitativa.

- Pauta d'observació de l'alumnat per part dels docents: En base als indicadors de qualitat mencionats anteriorment en aquesta taula (utilitzats com a pauta d'observació), el docent avalua el grau d'assoliment de cadascun d'ells de forma individual. D'aquesta manera, recull informació sobre la competència a saber.

- Rúbrica d'autoavaluació dels docents: Els mestres implicats valoren el grau d'assoliment del treball i la coordinació entre ells, per així conèixer els seus punts forts i febles. També, al tractar-se de la darrera fase del projecte, en realitzen una valoració general per tal de ser conscients d'algunes de les propostes i millores de futur.

- Enquesta de satisfacció per part de les famílies: Les famílies dels nens i nenes també avaluen el projecte, des dels seus inicis fins al final. En tot moment se'ls hi demana la seva participació i col·laboració, per tant, arribat el final d'aquest procés d'aprenentatge també és de gran importància conèixer la seva opinió i visió personal.

Taula 12. Descripció del repte 6 (Escolta la teva veu)

4.2. APLICACIÓ DEL PROJECTE

La programació del projecte, emmarcada dins la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació i la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa; parteix de la necessitat de viure la música a les escoles d'una forma lúdica, amena, interdisciplinària i creativa, dotant-la de rigor, dedicació i implicació per fer éssers sensibles, imaginatius i amb motivació per aprendre.

La proposta aposta per un model de currículum obert i flexible, regit per la Llei d'educació de Catalunya (LEC) – Llei 12/2009, de 10 de juliol, la qual cal valorar des del punt de vista pedagògic, pel fet que vol aconseguir alumnes competents des d'una visió de l'educació: innovadora, transformadora i sempre en evolució. D'una banda, pretén formar persones autònomes que puguin ser part activa de la societat canviant-la de manera respectuosa i responsable. D'altra banda, vol aconseguir alumnes feliços, que vagin construint la seva personalitat a partir dels valors i hàbits de desenvolupament.

També, té un valor social, ja que conviure significa viure plegats i en bona relació. La proposta educa en els valors de la pluralitat, el respecte a la diferència, la participació democràtica, la inclusió social, la igualtat de possibilitats, la gestió positiva del conflicte i la cultura del diàleg. Al llarg del projecte es desenvolupen competències relacionades amb la comprensió dels problemes, el pensament reflexiu, creatiu i crític, l'expressió d'emocions i sentiments, el diàleg i les capacitats d'escolta.

A més a més, a nivell organitzatiu els membres de la comunitat educativa participen de manera organitzada, coordinada, responsable i constructiva. Es respecten les opinions de tots els participants i la proposta es desenvolupa de forma transversal, incloent els diferents àmbits curriculars.

Per fer-ho possible, la programació del projecte s'emmarca dins la normativa legal vigent, que té com a referents principals:

- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.
- Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els docu-

ments i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària.

- Resolució de 22 de juny de 2017, per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2017-2018.

La línia de treball d'aquest projecte segueix les perspectives constructives, molt relacionades amb el context i la realitat quotidiana de l'alumnat. Concretament, aquest model entén l'aprenentatge com un procés de creació d'experiències que permeten a l'alumne descobrir i inventar individualment i de forma col·laborativa.

Val a dir que el projecte que es mostra a continuació és flexible, s'adapta a les condicions i necessitats reals que es donen a la pràctica i orienta la seva execució, però no la determina. L'alumnat també participa en aquesta planificació, ja que per aconseguir que les activitats siguin realment motivadores, es tenen molt en compte les seves iniciatives.

Per poder justificar amb arguments de qualitat l'execució del projecte, es fa necessari agafar com a punt de partida el seu origen. Aquest prové d'un interès personal i professional de la mestra de música, al detectar que l'educació musical a l'escola pública, i més concretament a l'escola on està treballant, presenta alguns problemes que en limiten el seu impacte o transcendència en la formació global de l'alumne.



Figura 57. Problemes de l'educació musical

Després de compartir-los amb l'alumnat i conèixer els seus interessos es decideix fer-hi front a partir d'un projecte musical i transversal que parteix d'allò més específic (a mesura que els nens i nenes es van fent grans perden les ganes de cantar) a allò més complex i global (fer viure la música a tota la comunitat educativa i dotar aquesta disciplina de més protagonisme i valor en el dia a dia educatiu).

Per fer-ho possible, al llarg del projecte es vetlla pel desenvolupament de les vuit competències bàsiques, per tal de promoure aprenentatges transferibles (per poder utilitzar-los en contextos diferents), significatius i permanents (que perdurin i no s'oblidin de seguida), productius (aïllats de la repetició) i funcionals (que permetin resoldre problemes de la vida quotidiana).

4.2.1. EL CONTEXT: L'ESCOLA FRIGOLET

L'escola Frigolet (Porqueres) va obrir les seves portes l'any 1956. És una escola de titularitat pública d'Educació Infantil i Primària subjecte a les normatives vigents. Administrativament depèn de la Delegació Territorial de Girona, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. El català és la llengua vehicular.

L'escola es troba ubicada al municipi de Porqueres (Pla de l'Estany), un poble de 4.500 habitants. Està situada en una zona rural, al costat d'un entorn idíl·lic; enmig de la natura i molt pròxima a l'Estany de Banyoles.



Figura 58. Situació de l'escola

El nivell socioeconòmic i cultural de les famílies és mitjà – alt. La incorporació a l'escola de famílies immigrants, solament arriba a un 3% de l'alumnat. Un 22% de les famílies són de fora del poble: un 13% són de Sant Miquel de Campmajor i un 9%, de Banyoles.

Les estructures familiars són diverses i s'hi estableix una relació inclusiva i participativa: s'obren espais de diàleg i de cooperació per poder tirar endavant diferents projectes.

Durant el curs 2017-2018 l'escola acollia 75 nens i nenes des de 3 fins a 12 anys, per la qual cosa la ràtio d'alumnes per grup – classe era d'entre 15 i 18 alumnes.



Figura 59. Organigrama de l'escola

L'equip directiu està format per la directora, la secretària i la cap d'estudis i s'encarrega d'organitzar el centre i vetllar pel seu bon funcionament i la participació coordinada de tota la comunitat educativa. Promou la innovació educativa i impulsa projectes educatius de centre de temàtica diversa. Proposa procediments de seguiment i d'avaluació de les diferents activitats; impulsa plans de seguretat i d'emergència; elabora la proposta de projecte educatiu de centre, el reglament d'organització i funcionament, el projecte lingüístic de centre, la programació general anual, la memòria de final de curs, entre altres.

Pel que fa al claustre, està compost de mestres amb inquietuds professionals, que aposten per un canvi metodològic en l'escola catalana. Són capaços de seleccionar els continguts adequats a treballar per atendre a les necessitats i inquietuds dels infants. També, al llarg del curs escolar, participen en cursos de formació contínua, conferències, treball en xarxa, visites a escoles, entre altres.

Dins aquest col·lectiu, cal fer referència als coordinadors, que elaboren propostes relacionades amb les programacions didàctiques i l'orientació acadèmica, coordinen les activitats educatives d'etapa i afavoreixen la convivència dels mestres i alumnes implicats.

En relació a l'Associació de Famílies d'Alumnes (AFA), està integrada per pares i mares de l'escola que treballen conjuntament amb el centre educatiu, en l'educació dels nens i nenes, tot fomentant la comunicació i la participació famílies-mestres. A més a més, l'AFA és corresponsable de les activitats educatives del centre, planifica i gestiona les activitats extraescolars, l'acollida matinal, el menjador, la formació de pares i mares, etc.

Quant al consell escolar, la funció principal és debatre, analitzar, avaluar i prendre decisions sobre els temes proposats, ja sigui en relació al projecte educatiu, la programació general, la gestió econòmica, la resolució de conflictes, les activitats extraescolars, l'horari lectiu, etc.

I els nens i nenes, són els protagonistes de l'acció educativa: participen activament en la quotidianitat dins i fora de les aules, assumeixen responsabilitats i evolucionen conjuntament.

Gràcies a tot aquest col·lectiu neix l'essència, el caràcter genuí de l'escola: la il·lusió, el desig de participar i col·laborar, l'emoció per compartir, l'afany per tirar endavant un projecte no només educatiu, sinó un projecte de vida que acompanyi al llarg de molts anys.

Característiques generals de les persones implicades

El grup d'alumnes participants en l'estudi de camp d'aquesta tesi és de cicle superior: format per set alumnes de 5è curs i vuit alumnes de 6è curs, un total de 15 alumnes. És en aquest cicle on es detecta un agreujament del problema de recerca (la pèrdua d'interès per al cant). Per tant, la programació del projecte que es mostra a continuació va dirigida en aquesta etapa.

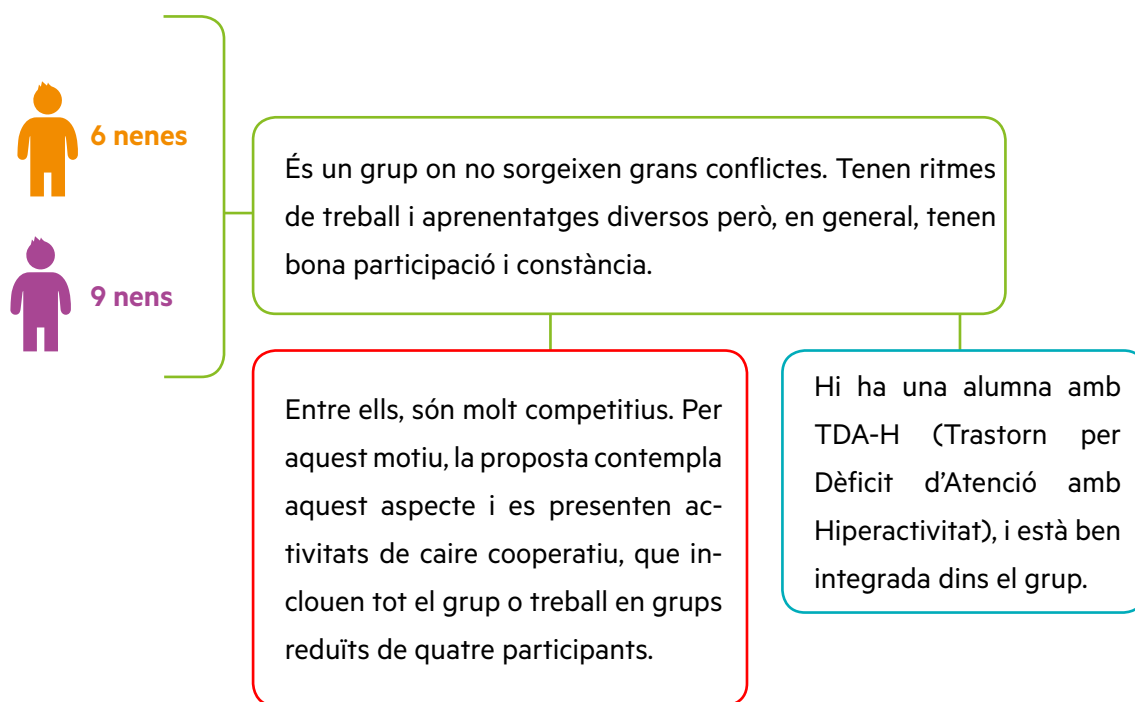


Figura 60. Característiques generals de les persones implicades

Pel que fa als mestres que participen i col·laboren amb el projecte, tots són imprescindibles per garantir-ne l'èxit. Entre ells ressalta la figura del tutor, el qual té un vincle diari amb l'alumnat i els acompanya emocionalment, més enllà d'impartir les matèries instrumentals; el mestre especialista d'educació física, que participa en les dinàmiques de moviment, expressió corporal i consciència del propi cos; la mestra especialista de visual i plàstica, que ajuda a construir una visió intermedial de les arts; i finalment la mestra especialista de música i investigadora d'aquesta tesi, la qual, més enllà de la seva figura com a mestra de música, també té un rol de mestra generalista en determinats moments del projecte: fa un seguiment continuat de les dinàmiques realitzades, guia el desenvolupament del projecte i acosta els continguts als interessos dels nens i nenes.

Línies metodològiques de l'escola

L'escola basa l'aprenentatge en un currículum integrat que s'introdueix a partir de la realització de petites recerques o projectes de treball. D'aquesta manera, els docents proposen als infants temes propers i significatius com a punt de partida per a motivar-los i iniciar la cerca. Aquest

inici, en algunes ocasions surt de l'interès dels infants, en d'altres sorgeix de propostes de l'adult. L'escola en tot moment dona importància a la conversa i al diàleg per poder crear vincles i complexitats entre adults i infants.

Un altre grup d'iniciatives són comuns a tot el centre, com és el cas del projecte pati, la setmana cultural, les festes i celebracions... En aquests casos, cada nivell d'aprenentatge o grup internivell s'endinsa en un dels aspectes de la temàtica i el treballa des d'una mirada diferent. Les sortides i colònies són una eina clau per viure experiències noves i significatives, les quals s'utilitzen com a motivació i recollida d'informació per als projectes.

A més a més, l'escola aposta per l'agrupament vertical de l'alumnat, afavorint d'aquesta manera la cooperació, el respecte dels ritmes d'aprenentatge i la socialització. D'una banda, treballen conjuntament educació infantil i cicle inicial i d'altra banda, s'agrupen cicle mitjà i cicle superior. A partir de tres ambients d'aprenentatge (ambients literaris, científics i matemàtics), els alumnes resolen reptes i curiositats.

Se segueix una metodologia constructiva, que permet que l'escola pugui progressar i ajuda a la formació d'alumnes que saben ser crítics i assolir responsabilitats. Els docents acompanyen tot aquest procés defugint de l'homogeneïtat i potenciant el talent de cadascun dels alumnes.

Principis metodològics de l'educació musical a l'escola

Les sessions de música es caracteritzen pel seu enfocament globalitzador. La música es transmet com un art i l'alumne n'aprèn fent-ne. A partir d'un ambient lúdic d'aprenentatge, els coneixements es van desenvolupant de manera fluïda d'una manera amena i divertida. S'incentiva un context que fomenta l'autoestima dels aprenents i potencia les expectatives positives, com a suport per a l'aprenentatge rellevant. Tal i com sosté Willems (2002), la instrucció informa i l'educació forma a les persones. Per això, s'eviten perspectives instructives i s'aposta per plantejaments participatius.

D'aquesta manera, en el conjunt de les sessions es desenvolupa la sensibilitat dels nens i nenes, com a convergència entre l'emoció i la intel·ligència, la tècnica i la creativitat. Per fer-ho possible es promou una comprensió bàsica de cada context d'aprenentatge musical i s'actua en el món actual.

En relació als espais musicals i recursos materials, aquests permeten posar en joc les vivències, les emocions, els sentits i les habilitats dels nens i nenes, i també les seves capacitats intel·lectuals i les de relació amb el grup. Alhora que propicien l'expressió corporal, el moviment i la dansa, la pràctica instrumental, etc. Per aquest motiu, la seva disposició és sempre accessible i visible per al nen/a, per potenciar la seva autonomia. Concretament, dins l'aula de música trobem:

1. Materials per a la descoberta d'un mateix: coixins, pilotes, cercols, miralls...
2. Materials que afavoreixen la descoberta de l'entorn natural i social: materials d'observació, experimentació i exploració sonora com globus, pots amb materials...
3. Materials que afavoreixen la comunicació i el llenguatge: instruments de percussió determinada i indeterminada (inclosos aquells més rudimentaris com cocos, pals...), contes i jocs musicals, cordes, pintures, aparells reproductors de so, disfresses, màscares, etc.



Figura 61. Espais musicals que compta l'escola

4.2.2. OBJECTIUS DEL PROJECTE

Els objectius generals del projecte tenen en compte l'adquisició de coneixements de tipus intel·lectual, psicomotriu, actitudinal i de valors, afectius i emocionals. Aquests parteixen de la detecció d'una oportunitat de millora de l'alumne/a i per tant, són compartits amb l'alumnat des del primer moment que es presenta la proposta. A més a més, se'ls dona l'oportunitat de modificar-los, per tal que se'ls facin seus i formin part de l'aprenentatge que tot seguit s'inicia. Els objectius són els següents:

1. Valorar i respectar el fet artístic i el criteri propi i dels altres mitjançant l'audició de diferents peces instrumentals i vocals, per tal que cadascú vagi desenvolupant el seu propi gust per la música.
2. Mostrar gust i interès per cantar, tant a nivell individual com grupal, experimentant amb les possibilitats que ofereix la veu i el cos, per tal que esdevingui un fet quotidià i habitual.
3. Conèixer els diferents elements musicals (melodia, ritme, textura, elements expressius i dinàmics), utilitzant una tipologia diferent de recursos, com instruments, objectes, TIC... per tal de realitzar composicions musicals compartides.
4. Compartir les pròpies creacions amb un públic, difondre-les i obtenir-ne un retorn.

Aquests objectius es relacionen amb el seu corresponent criteri d'avaluació i indicador d'avaluació. D'aquesta manera es pot valorar i mesurar fins a quin punt l'aprenentatge dels alumnes ha millorat.

D'una banda, els criteris d'avaluació es concreten agafant com a punt de partida el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, que determinen quins són els trets que ha de tenir una acció o pràctica educativa de qualitat. D'altra banda, els indicadors d'avaluació es concreten agafant com a model el document d'identificació i desplegament de l'educació primària, quant a les competències bàsiques de l'àmbit artístic (educació artística: visual i plàstica, música i dansa). Aquests indicadors, mesuren qualitativament el grau d'acompliment del criteri en qüestió.

4.2.3. ENFOCAMENT GLOBALITZADOR I COMPETENCIAL DEL PROJECTE

El Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària fixa com a principal objectiu l'aprofundiment en el model competencial per garantir l'adquisició de les competències bàsiques dels alumnes en acabar l'etapa obligatòria. Per aquest motiu, el projecte és una proposta que permet treballar la música des de totes les àrees, afavorint l'autonomia en l'aprenentatge.

Es pretén desenvolupar coneixement competencial que permeti intervenir en societat, més enllà de l'aula, entenent per competència bàsica la *capacitat d'una persona de resoldre problemes reals en contextos diversos integrant coneixements, habilitats pràctiques, actituds i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per assolir una acció eficaç i satisfactòria* (Decret 119/2015, de 23 de juny).

Agafant com a punt de partida l'àmbit artístic, i més concretament l'àrea de música i dansa, es propicia un aprenentatge interdisciplinari, on tots els altres àmbits educatius entren en joc en diferents moments del projecte. D'aquesta manera, l'alumnat adquireix aprenentatges transferibles a múltiples situacions i contextos; que són significatius i que s'allunyen de les metodologies reproductives o repetitives.

Al mateix temps, es fa indispensable assegurar la integració de diferents tipus de sabers (coneixements, habilitats, valors...), per entendre el món i esdevenir persones capaces d'intervenir activament i críticament en la societat plural. Per fer-ho possible, és fonamental que tant els docents especialistes com els mestres generalistes, els claustres i tota la comunitat educativa siguin sensibles des de les seves àrees curriculars, a les possibilitats que ofereix l'educació musical i les potenciïn. Tota persona té un potencial creatiu però necessita d'uns processos formatius que l'ajudin a desenvolupar-lo. En aquest cas, el llenguatge musical és transversal i l'aprenentatge de cançons es fa necessari per desvetllar i potenciar aquests sabers. Per això, les activitats que es proposen són autèntiques, parteixen de situacions i contextos reals, actuals, quotidians i amb sentit.

Es fomenta un ambient d'aprenentatge que incentivi l'autoestima dels aprenents i potenciï les expectatives positives, ja que són el millor suport per a l'aprenentatge rellevant.

Per aquest motiu, al llarg del projecte es van concretant els diferents àmbits, dimensions i competències que es treballen per així, clarificar el nivell d'aprenentatges holístics que realitzen els participants sessió rere sessió.

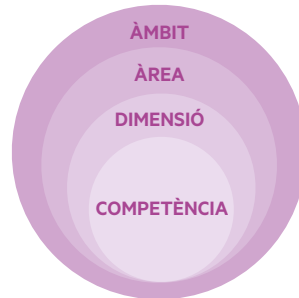


Figura 62. Relació competència, dimensió, àrea i àmbit

Aprenentatge competencial

Al llarg del projecte, l'alumnat assoleix de forma seqüencial les diferents competències plantejades: en un primer moment, des de la dimensió de percepció, comprensió i valoració, per tal d'explorar l'entorn proper i entendre la música que s'escolta; a continuació, des de la dimensió interpretació i producció per així expressar el que la música suggereix; per finalment, en la dimensió imaginació i creativitat, elaborar les pròpies produccions musicals; nodrint-se en tot moment de la dimensió percepció, comprensió i valoració, per tal de valorar críticament el que està passant.

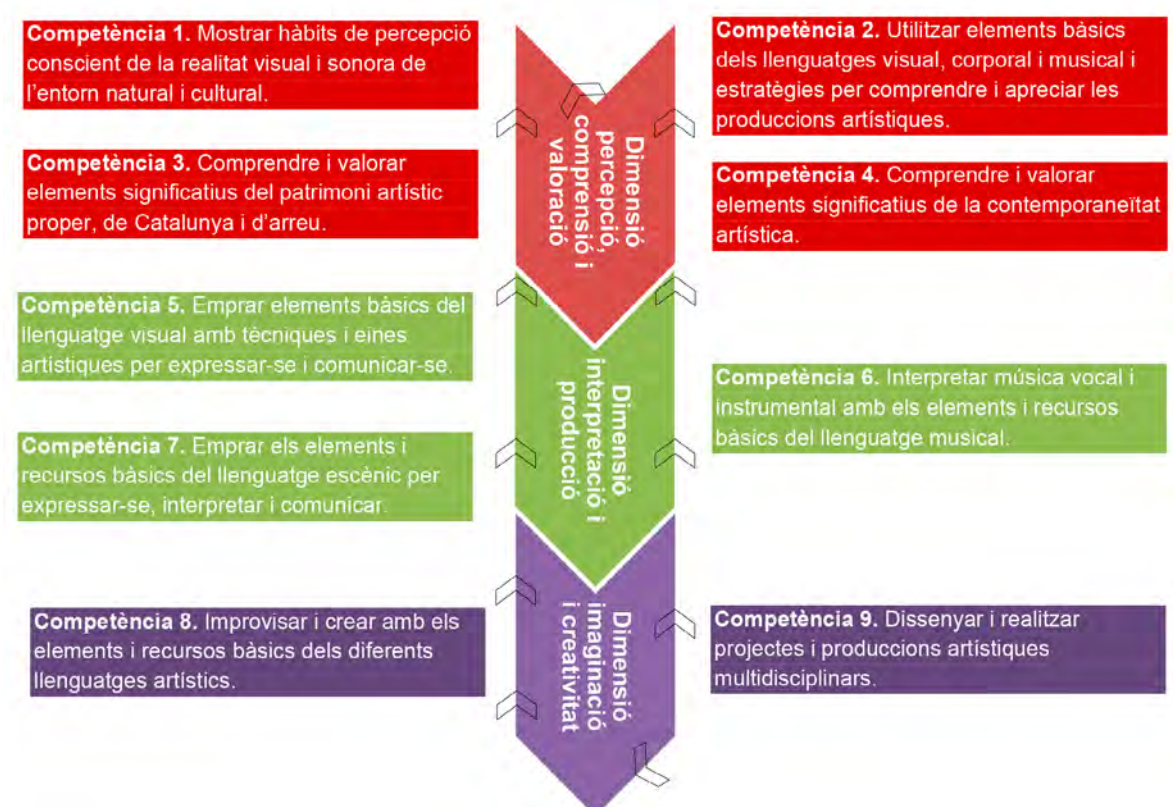


Figura 63. Dimensions i competències pròpies de l'àmbit artístic

A la taula que es mostra a continuació s'assenyalen les competències i dimensions que es desenvolupen en algun moment del projecte i que condueixen cap a l'assoliment dels objectius proposats.

COMPETÈNCIES BÀSIQUES									
1. Competència comunicativa, lingüística i audiovisual									X
2. Competència matemàtica									X
3. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic									X
4. Competència artística i cultural									X
5. Competència digital									X
6. Competència social i ciutadana									X
7. Competència d'aprendre a aprendre									X
8. Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria									X
DIMENSIONS (Competències bàsiques pròpies)									
Àmbit lingüístic (àrees de llengua catalana i castellana)					Àmbit matemàtic				
Comunicació oral	Comprensió lectora	Expressió escrita	Literària	Plurilingüe i intercultural	Resolució de problemes	Raonament i prova	Connexions	Comunicació i representació	
X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Àmbit lingüístic (àrea de llengua estrangera)					Àmbit d'educació física				
Comunicació oral	Comprensió lectora	Expressió escrita	Literària	Plurilingüe i intercultural	Activitat física	Hàbits saludables	Exp. i comunicació i corporal	Joc motor i temps de lleure	
						X	X		
Àmbit de coneixement del medi					Àmbit artístic (àrees de visual i plàstica / música i dansa)				
Món actual	Salut i equilibri personal	Tecnologia i vida quotidiana	Ciutadania		Percepció, comprensió i valoració	Interpretació i producció		Imaginació i creativitat	
X			X		X	X		X	
Àmbit digital					Àmbit d'educació en valors				
Instruments i aplicacions	Tractament de la informació	Comunicació interpersonal i col·laboració	Hàbits, civisme i identitat digital		Dimensió personal	Dimensió interpersonal		Dimensió social	
X	X	X			X	X		X	
Àmbit d'aprendre a aprendre					Àmbit d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria				
Autoconeixement de l'aprenentatge	Aprenentatge individual	Aprenentatge en grup	Actitud positiva vers l'aprenentatge		Autoconcepte	Preses de decisions		Creació i realització de projectes	
X	X	X	X		X	X		X	

Taula 13. Competències i dimensions que es treballen al llarg del projecte

Rol del docent

Convé destacar la figura del docent, que intervé en tot moment fomentant la participació i presentant continguts significatius i funcionals. El rol del mestre és acompanyar, guiar, avaluar i donar suport sempre que sigui necessari. Ajuda l'alumne/a en la planificació i organització de les tasques i li ofereix informació útil i planteja qüestions rellevants en el moment idoni. En el darrer terme, els docents produeixen missatges adequats amb l'objectiu de conduir l'alumnat a aprendre a aprendre.

A la següent taula es recullen algunes de les accions/tasques més significatives pel bon desenvolupament del projecte.

DOCENTS IMPLICATS	TASQUES	PERSONES
Coordinadora del projecte	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar les necessitats (musicals i metodològiques). - Valorar la proposta inicial i el seu impacte final. - Proporcionar informació als altres agents implicats. - Supervisar i avaluar el desenvolupament de la proposta. - Coordinar una fase que s'està duent a terme amb la següent. - Resoldre problemes d'accessibilitat, d'usuaris o de materials que no funcionen tal i com estava previst. 	Mestra de música
Altres mestres implicats	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar un compromís compartit amb el propòsit de continuar avançant. - Crear les condicions necessàries perquè l'aprenentatge evolucioni. - Orientar, guiar el procés d'aprenentatge i millorar la capacitat dels nens i nenes per aprendre. - Crear els materials, activitats, recursos i espais necessaris. - Treballar de forma col·laborativa per estimular la capacitat d'aprenentatge. - Construir un consens creatiu sobre la pedagogia transformadora, el currículum, l'avaluació i les relacions. - Controlar l'efecte de les pròpies pràctiques sobre la capacitat d'aprenentatge dels nens i nenes. - Col·laborar en la fase de difusió. 	Mestres generalistes Mestres especialistes Equip directiu

Taula 14. Rol dels docents implicats en el transcurs del projecte

Es planteja un nou model de treball a les sessions de música. Un model que té en compte les necessitats de l'alumnat per tal d'aconseguir una qualitat educativa i crear nens competents musicalment. Per fer-ho possible, es tenen molt presents les paraules de Kodály (2002) el qual afirma que la música no s'entén com una entitat abstracta (solfeig), sinó que es troba vinculada als elements que la produeixen (veu i instruments).

Parteix d'una situació real i a partir d'aquí, l'alumnat en defineix un repte o desafiament a resoldre. Individualment, generen idees per trobar solucions i posteriorment les comparteixen de manera cooperativa per generar-ne de noves i escollir-ne una. Es pensa el procés per implementar la idea escollida (de la reflexió a l'acció) i s'acaba amb un resultat/producció final, com a demostració de l'aprenentatge autèntic.

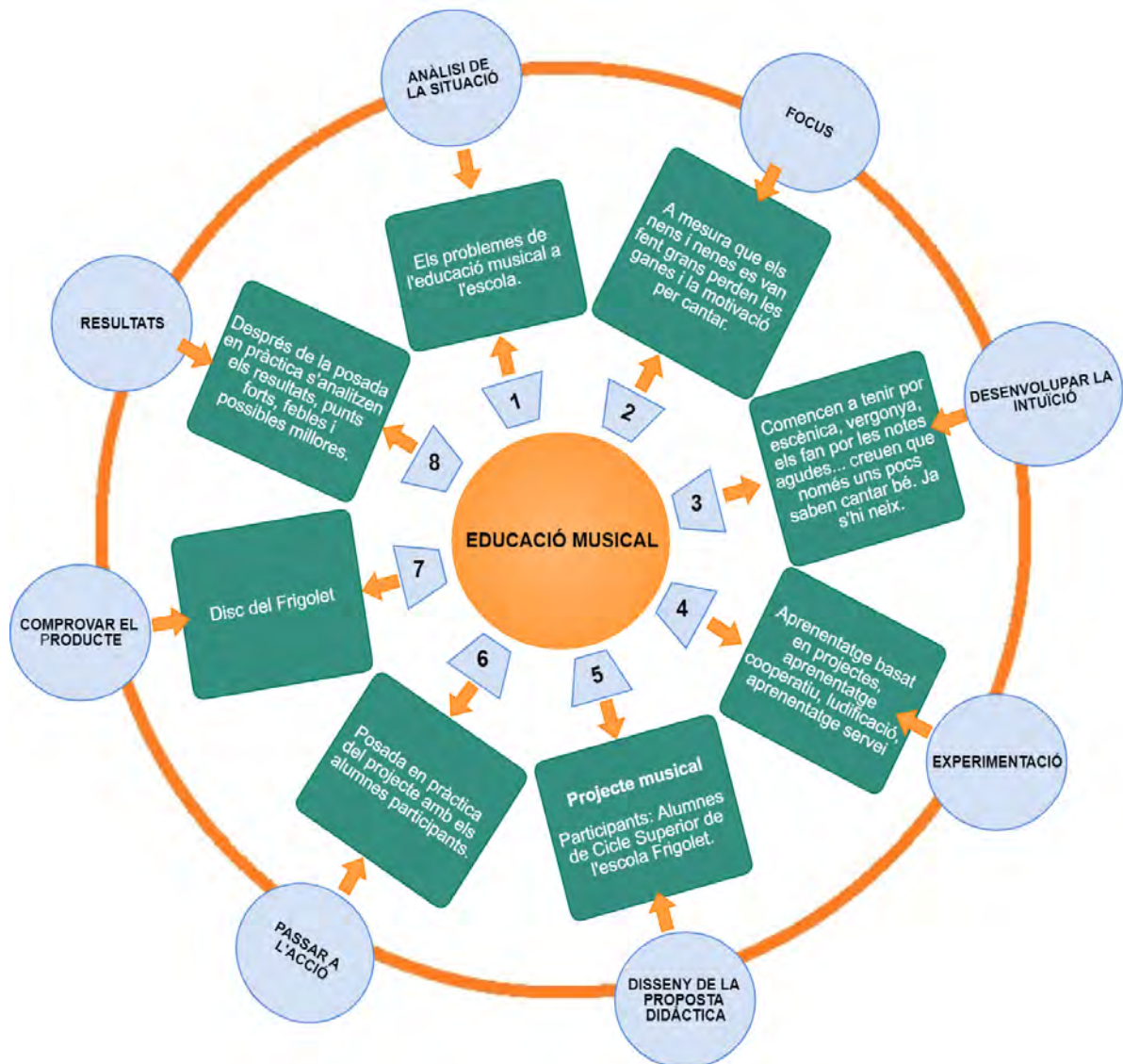


Figura 64. Procés d'aprenentatge de la proposta que es planteja.

Organització dels alumnes

El projecte vetlla per un procés d'ensenyament i aprenentatge que promou la interacció entre l'alumnat. Els converteix en agents actius i s'adequa a la realitat: participen en les fases de descoberta, proposta, elecció, planificació, realització i revisió.

Els participants tenen la possibilitat de construir les seves pròpies solucions dins un marc interactiu de discussió, amb la finalitat de produir resultats tangibles, sent conscients que l'èxit de cadascú depèn de l'èxit dels altres. Al llarg del procés es propicia una interdependència positiva entre els components del grup que promou l'autoregulació dels aprenentatges.

En relació a l'agrupament de l'alumnat el que es pretén és promoure i estimular les capacitats de cadascú. Per aquest motiu, al llarg de la posada en pràctica s'opta per treballar de forma individual, en parelles, en petit grup o amb tot el grup conjuntament, segons la situació. D'aquesta manera, l'alumnat desenvolupa la seva autonomia i assumeix diferents rols al llarg del projecte. En aquesta metodologia de treball, les competències bàsiques es van desenvolupant de manera natural, no són situacions creades per a l'aprenentatge d'uns determinats continguts, sinó que són contextos reals, on els problemes que es proposen no són inventats, sinó que tenen un significat i funcionalitat. Allò bàsic no és el resultat final, sinó el procés que s'ha seguit per arribar-hi.

Així doncs, per desenvolupar la proposta s'utilitza un aprenentatge per projectes, el qual parteix d'un repte que estimula el pensament crític, tot realitzant les tasques per trobar una resposta vàlida

El projecte musical parteix de la premissa que el desig d'aprendre és bàsic per a construir coneixement. Es potencien les següents actituds:

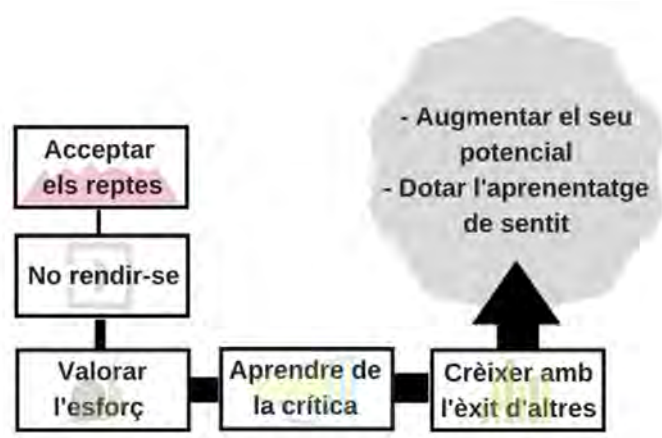


Figura 65. Actituds que promouen l'aprenentatge

Així doncs, els alumnes també esdevenen investigadors a la recerca de les seves pròpies formes d'expressar-se i dels seus criteris estètics. És important ressaltar també que aquest plantejament escurça distàncies entre la docència i la investigació educativa, ja que innovar a les aules implica una recerca i transformació constant de les propostes d'intervenció (un procés compartit també amb la creació artística). Com sosté Fisher (2002), els estudiants creatius necessiten mestres creatius que proporcionin ordre i aventura, i que estiguin disposats a fer allò inesperat i a assumir riscos.

Per aquest motiu, els quatre eixos que guien la proposta i que s'aniran desenvolupant en el transcurs de cada sessió són:

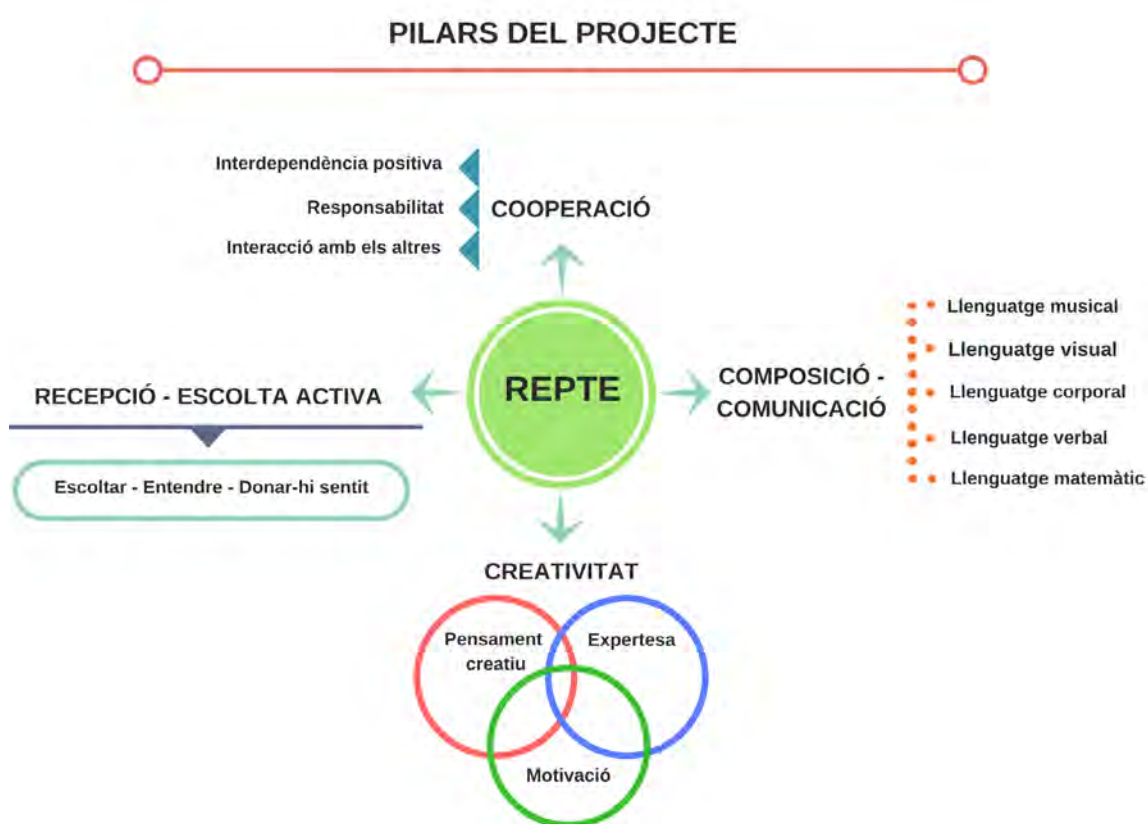


Figura 66. Els quatre pilars que caracteritzen el projecte

La recepció, mitjançant l'escolta activa, treballa l'atenció i ha de permetre comprendre els sentiments de l'emissor, respectar les idees i creacions dels altres i promoure l'entesa mútua i l'empatia. Pel que fa a la composició i comunicació, es treballa la capacitat d'expressar-se utilitzant diferents llenguatges artístics.

En relació a la creativitat, es pretén que l'alumnat sigui curiós, que es faci preguntes i que imagini maneres de solucionar el problema escollit.

Quant a la cooperació, es demana la participació de tothom per tal d'arribar a una solució del repte: els alumnes han d'adonar-se que la suma de perspectives i sensibilitats potencia la creativitat.

És indispensable que l'alumnat conegui aquests quatre eixos des d'un inici; d'aquesta manera, es poden assolir els objectius a través de la percepció, producció, creació i reflexió.

Estratègies d'aprenentatge utilitzades

Al llarg del transcurs del projecte es manté una interacció constant entre tots els participants, tenint en compte les característiques i dificultats individuals de cada alumne/a. Per tal que això sigui possible es destaquen les estratègies següents:

ACCÉS I MOTIVACIÓ	Es motiva a l'alumnat a voler saber més sessió rere sessió. Es crea un bon clima de treball, evitant la desmotivació, i dissenyant acords de funcionament per tal que tots els participants se sentin protagonistes.
INTERCANVI D'INFORMACIÓ	Diàleg en relació al tema de treball: els membres del grup intercanvien informació entre ells de manera productiva.
CONSTRUCCIÓ DE CONEIXEMENT	Els participants interactuen entre ells. Es genera un diàleg actiu, compartint diferents punts de vista i construint coneixement conjuntament.
DESENVOLUPAMENT	Els participants aconsegueixen les seves metes personals i de grup, són crítics i reflexionen sobre el coneixement que han adquirit, els seus propis pensaments i els avantatges d'aprendre amb les interaccions.
SOCIALIZACIÓ	Es fomenta el fet de compartir la informació i el resultat obtingut amb altres persones de dins i fora la comunitat escolar. Conjuntament es valora la nova visió i s'estudia la seva repercussió.

Taula 15. Estratègies d'aprenentatge utilitzades

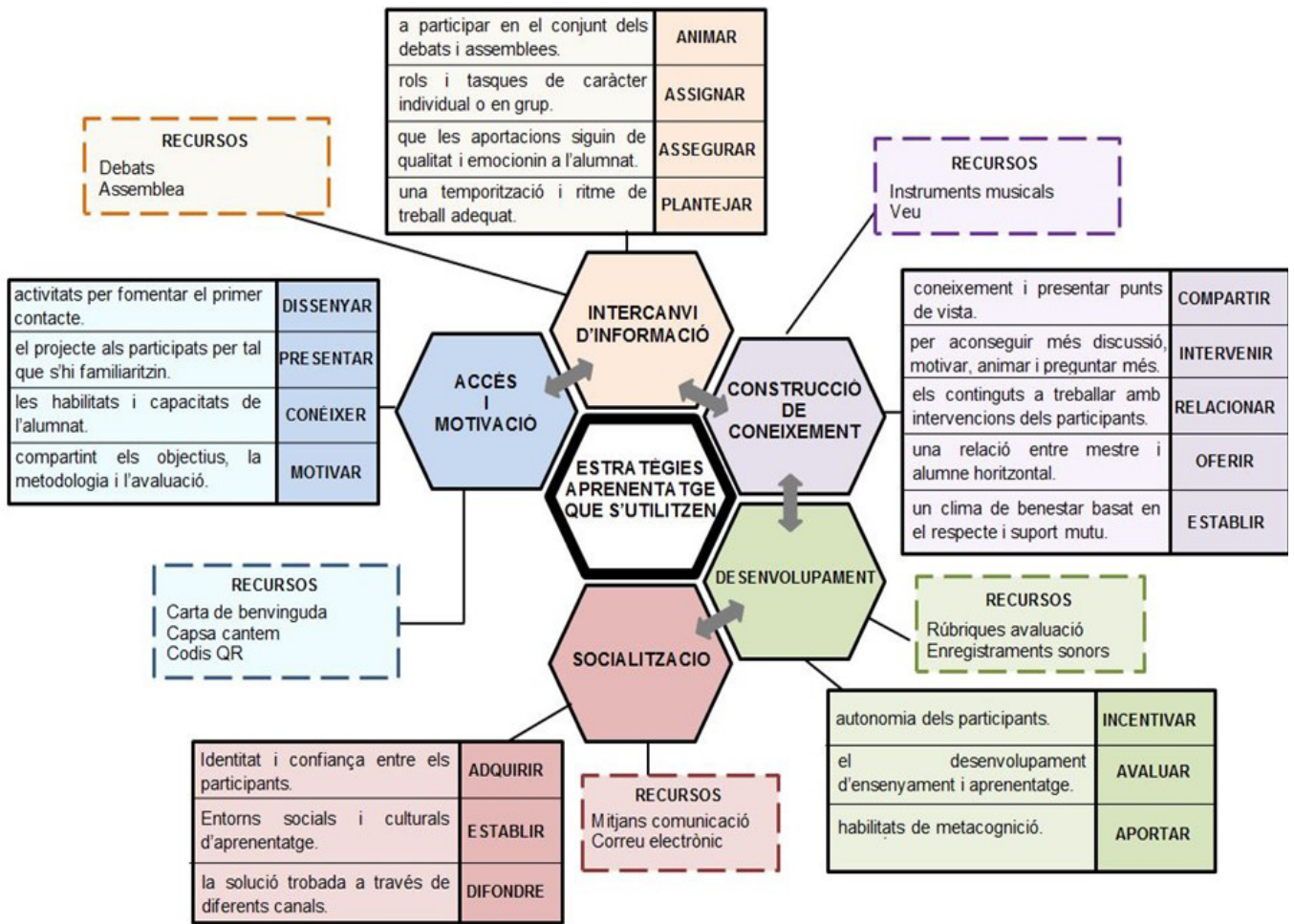


Figura 67. Estratègies d'aprenentatge utilitzades

4.2.4. AVALUACIÓ DEL PROJECTE

En relació a l'Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen els procediments, els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària; el model d'avaluació que segueix la proposta és una avaluació contínua. Es realitza al llarg del desenvolupament del projecte, com una activitat més del procés d'ensenyament i aprenentatge, a partir de les tasques que realitzen els participants, les seves participacions diàries, creació de materials... Per tant, l'avaluació de la proposta formativa s'encara cap a una visió com la de Stenhouse (1984), que pensa que l'avaluació és una activitat crítica que revisa contínuament els criteris inicials i, per tant, el judici final, que potencia, per damunt de tot, la formació de l'alumne com a subjecte amb capacitat d'autonomia intel·lectual o Perrenoud (1986) que la concep com una activitat de comunicació i de negociació on mestres i alumnes aproximen les seves representacions.

Per fer-ho possible, s'utilitzen rúbriques d'avaluació en relació als pilars que guien la proposta: recepció-escolta, composició-comunicació, creativitat i cooperació.

De cadascun d'aquests pilars, a través d'una avaluació formativa, la mestra en dissenya uns indicadors d'avaluació, que es comparteixen amb la resta del grup a cada sessió, ja que van canviant i és una manera d'avaluar tot el procés d'ensenyament i aprenentatge de manera multifocal, i no solament el resultat final. Posteriorment, una vegada acabada cada sessió, el grup n'avalua el grau d'assoliment (de gens a molt).

Objectius	Criteris d'avaluació	Indicadors d'avaluació
Què volem aconseguir en finalitzar aquest curs?	Quines són les característiques d'èxit de cada objectiu?	En què es veu que el criteri d'avaluació s'acompleix? (nivell d'excel·lència)
1. Valorar i respectar el fet artístic propi i dels altres mitjançant l'audició de diferents peces instrumentals i vocals, per tal que cadascú vagi desenvolupant el seu propi gust per la música.	Identificar i reconèixer en les diverses formes d'expressió artística alguns trets socials, culturals, estructurals, psicològics i de gènere.	<ul style="list-style-type: none"> - Escolta les composicions musicals i en destaca aspectes rellevants. - Planteja qüestions sense esperar que se li preguntin. - Percep de manera conscient elements subtils i complexos.
	Formular opinions i argumentacions i cercar creences i idees al voltant de les manifestacions artístiques i culturals.	<ul style="list-style-type: none"> - Justifica i raona les seves idees, així com les opcions que pren. - Incorpora les idees d'altres al propi discurs tot especificant en què l'han fet avançar. - Valora el coneixement i interpretació de cançons d'altres èpoques, estils i cultures per a l'enriquiment personal, social i cultural.
	Comunicar de forma visual, sonora i corporal idees, pensaments, emocions i experiències.	<ul style="list-style-type: none"> - Comparteix amb els companys i companyes el que li suggereix una experiència artística. - Analitza la forma musical d'una obra seguint la seva audició.
2. Mostrar gust i interès per cantar, tant a nivell individual com grupal, experimentant en les possibilitats que ofereix la veu i el cos, per tal que esdevingui un fet quotidià i habitual.	Coordinar els processos físics del cant com respiració, fonació, ressonància i articulació.	<ul style="list-style-type: none"> - Crea i improvisa melodies tenint en compte la tècnica vocal. - Utilitza els elements del llenguatge musical amb una entonació, afinació i dicció justes, emprant els recursos necessaris.
	Interpretar cançons i danses apreses utilitzant les tècniques bàsiques de la veu i del moviment.	<ul style="list-style-type: none"> - Busca les possibilitats corporals comunicatives per a una millor relació entre les persones.
3. Conèixer els diferents elements musicals (melodia, ritme, textura, elements expressius i dinàmics), utilitzant diferent tipologia de recursos com instruments, objectes, TIC... per tal de realitzar composicions musicals compartides.	Planificar els processos de producció pel que fa a la previsió de recursos, materials, moments de revisió i a l'assumpció de responsabilitats en el treball cooperatiu.	<ul style="list-style-type: none"> - Percep que a través de la implicació, de la resolució de problemes i de la constància s'arriba a la satisfacció en la comprensió, interpretació i creació artística.
	Crear cançons i participar en creacions individuals i col·lectives emprant degudament la terminologia i grafia corresponents.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilitza el llenguatge musical per escriure petits fragments rítmics i melòdics. - Accepta les pròpies possibilitats davant de la producció, creació i interpretació artística.
	Llegir i interpretar petites partitures amb els elements musicals apresos.	<ul style="list-style-type: none"> - Incorpora progressivament la grafia musical convencional en la lectura, interpretació i creació de partitures. - Interpreta una peça musical cantant i tocant de memòria i/o seguint la partitura.

Taula 16. Relació dels objectius de millora, criteris i indicadors d'avaluació

Al finalitzar un repte, l'alumnat també revisa el pla de millora individual, en relació a l'objectiu marcat. D'aquesta manera, a través d'una avaluació formadora pren les seves pròpies decisions essent conscient dels seus avenços i aprenentatges personals.

Paral·lelament, també es desenvolupa una coavaluació, és a dir, la participació de l'alumnat en l'avaluació del treball d'altres companys/es. D'aquesta manera tots saben quins són els seus punts forts i febles. Aquesta tipologia d'avaluació, es realitza en forma de comentari oral, dialogat. El que es pretén és que cadascú expressi les seves opinions i destaquï els aspectes que més li han cridat l'atenció del treball dels altres.

Finalment, es porta a terme una autoavaluació, com a part de l'avaluació sumativa que permet un procés reflexiu segons les diferents maneres de pensar i els valors de cada subjecte. En aquest moment, s'aprofita per avaluar la pràctica educativa (vessant pedagògica) i el producte final (disc de l'escola), tot tenint en compte els recursos que s'han emprat, les seves possibilitats, limitacions... així també com la claredat i l'organització del projecte.

Les tasques que es demanen al nen o nena en aquest projecte parteixen de la reflexió, l'autocrítica i l'avaluació (transcendent la necessària funció qualificadora de l'avaluació). Es defensa que s'ha d'anar més enllà de la simple anàlisi dels coneixements apresos i que s'ha de comprovar el nivell de desenvolupament competencial dels alumnes.

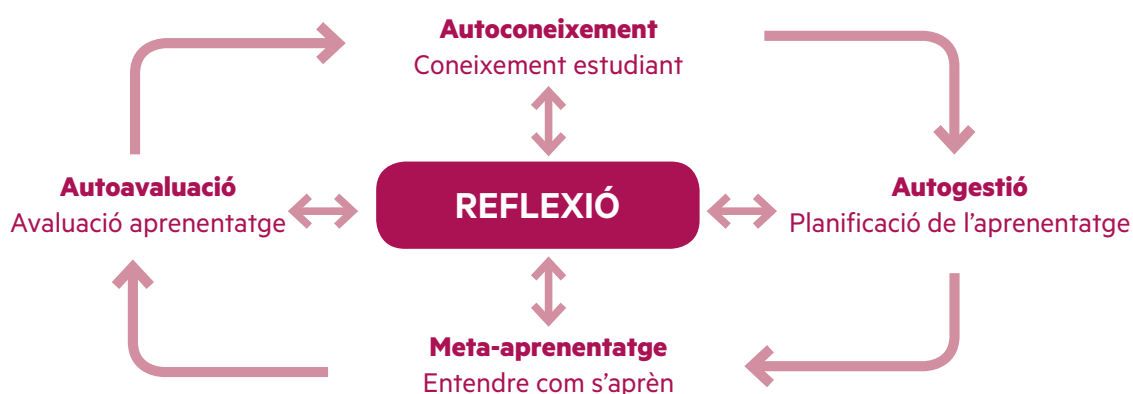


Figura 68. Enfocament de l'avaluació

Els docents implicats també realitzen una autoavaluació, una vegada s'ha finalitzat un repte del projecte. D'aquesta manera, es poden detectar aspectes rellevants que ajuden a millorar l'execució del projecte i prenen consciència de la qualitat de la seva interacció.

Per últim, convé mencionar les famílies, les quals també participen en l'avaluació del projecte, contestant una enquesta en línia (elaborada amb el formulari de Google).

Així doncs, l'avaluació del projecte es porta a terme al llarg del curs escolar 17-18 i es basa principalment en tres principis:

1. La continuïtat: permet contrastar els resultats durant tot el procés formatiu.
2. La coparticipació: tots els agents actius tenen responsabilitat per dirigir l'aprenentatge i tots aprenen els uns dels altres.
3. La progressivitat: cal aprendre dels errors i evolucionar en l'aprenentatge.

4.2.5. CALENDARI I TEMPORITZACIÓ DE LES SESSIONS

El projecte es comença a posar en pràctica durant la segona quinzena del mes de setembre de 2017. S'inicia la fase de presentació amb el primer repte del projecte: "Del problema al pentagrama", el qual consisteix a detectar les necessitats i interessos del grup i també a escollir el problema a solucionar i/o millorar. A continuació, es presenta el projecte musical que guia el transcurs del curs escolar, per tal que l'alumnat conegui des d'un principi què se li demana, com se l'avalua, la metodologia emprada i les línies generals de la proposta.

A principis de novembre es comença la fase de procés, que presenta una durada aproximada de cinc mesos, comprenent un treball profund principalment durant el segon trimestre i també, part del primer.

Concretament, aquesta fase de desenvolupament se centra en el repte "Amb molt de ritme", "Melodia per compartir" i "De la mà del micròfon". L'alumnat té l'oportunitat de compondre les seves pròpies cançons, posteriorment afegir-hi una lletra i finalment, enregistrar-les.

Durant la segona quinzena del mes d'abril s'inicia la fase de difusió, per tal que el producte elaborat, en aquest cas el disc de l'escola, arribi al màxim de públic possible. Es realitzen diverses accions: entrevista a la televisió local, anunci publicitari a la revista de la ciutat, penjada de cartells a llocs públics, entre altres. Definitivament, la proposta s'obre a la ciutat i es defineixen els propòsits, perquè es faran servir els guanys.

A principis del mes de maig s'inicia la fase de tancament, moment en què es conclou la totalitat del projecte i l'alumnat fa una retroacció global de l'experiència viscuda.

A continuació es pot observar la dedicació a cadascuna de les fases del projecte. Cal tenir present que cada sessió té una durada d'una hora, corresponent a la sessió setmanal de música.



Figura 69. Cronograma de les sessions del projecte

Per acabar aquest apartat, es mostren les sessions dedicades al desenvolupament del projecte durant el curs 2017 – 2018. Segons la llegenda de colors, es clarifica la durada de cada repte.

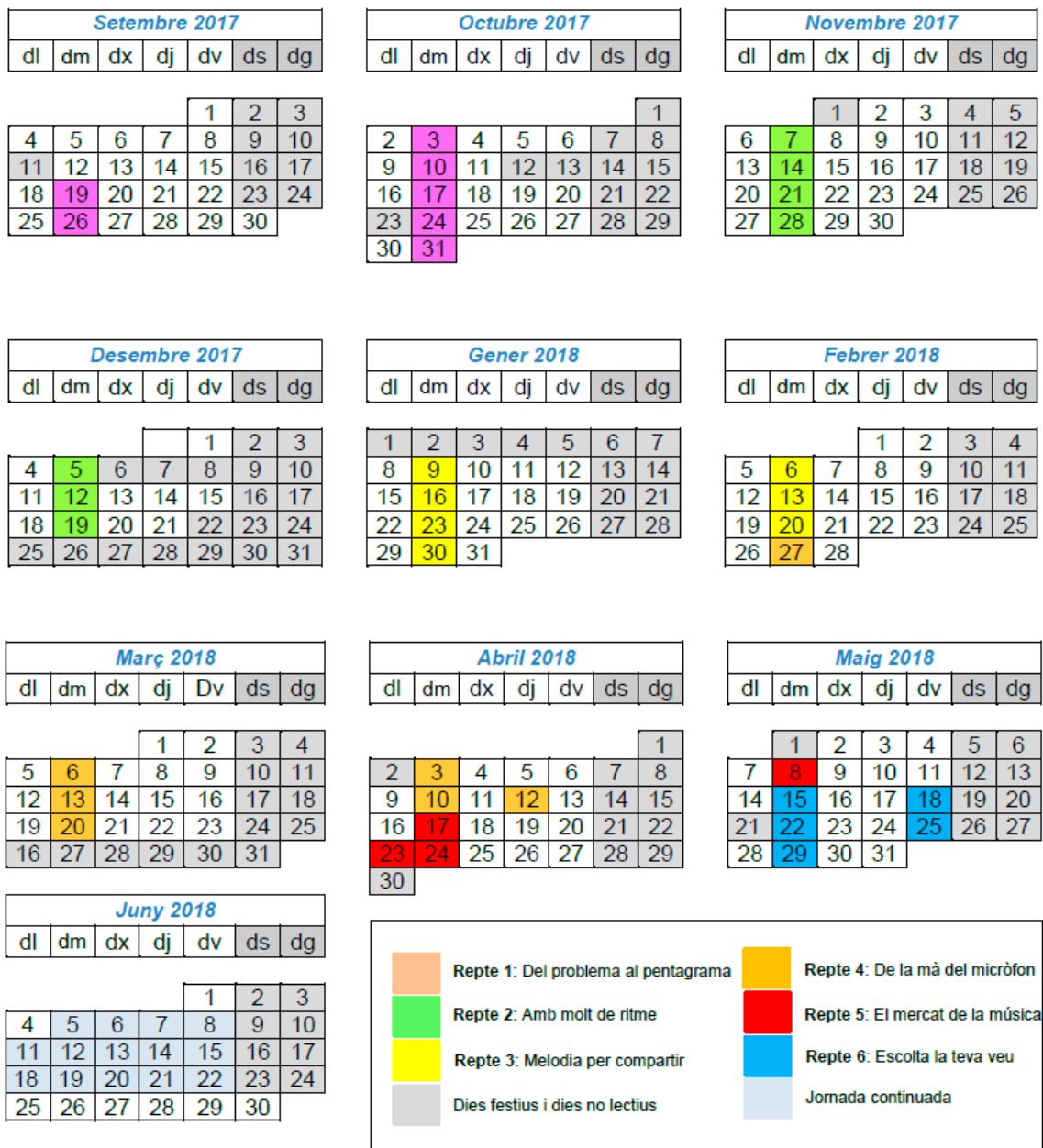


Figura 70. Calendari de les sessions dedicades al desenvolupament del projecte

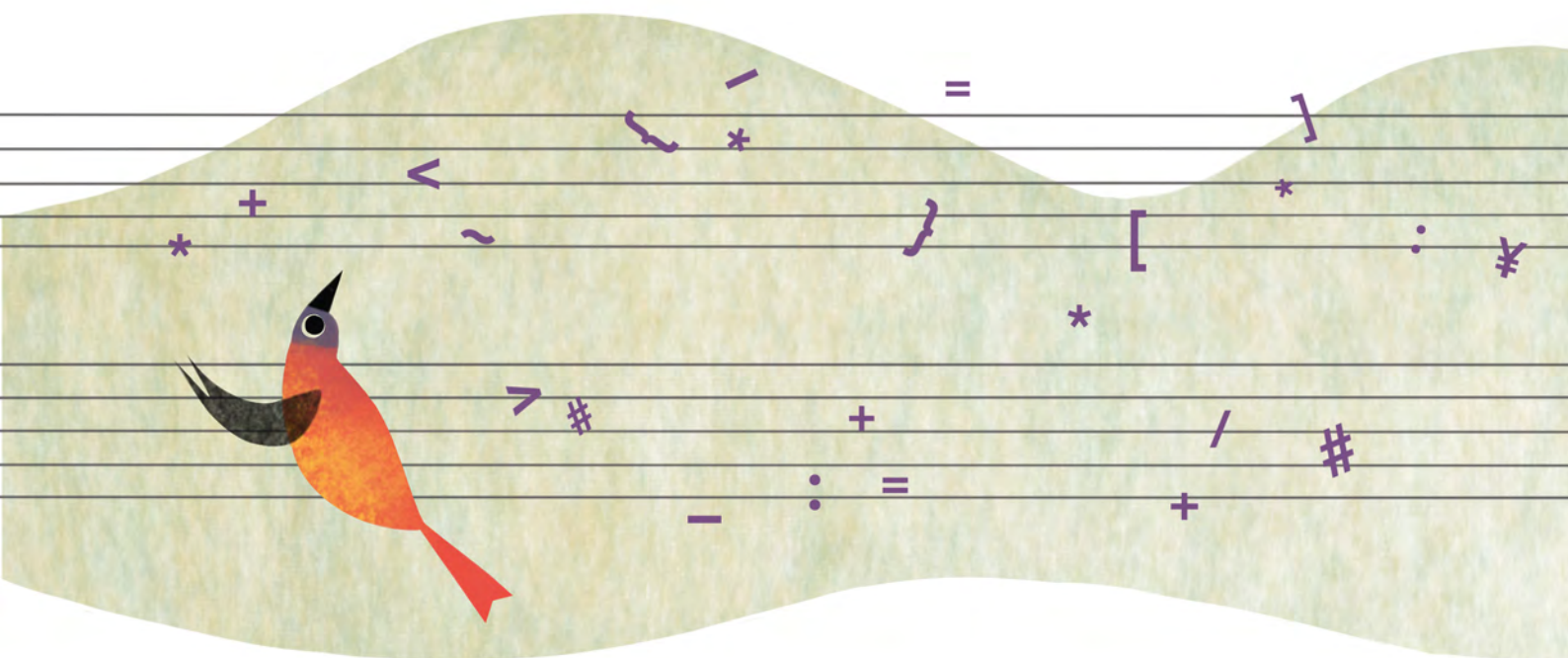
CAPÍTOL 5

RESULTATS

Aportacions a la didàctica de la música

225

- 5.1. Anàlisi i interpretació de la recerca
- 5.2. Fomentar la creativitat de manera explícita i continuada
- 5.3. Establir relacions intermedials entre llenguatges artístics
- 5.4. Potenciar la interdisciplinarietat
- 5.5. Potenciar competències transversals mitjançant la didàctica de la música
- 5.6. Metodologies actives en la didàctica de la música
- 5.7. Els aprenentatges i continguts musicals des de la perspectiva dels infants
- 5.8. Els procediments artístics: camí cap a la creació musical



Aquest capítol recull una anàlisi i reflexió dels diferents resultats obtinguts de la investigació, amb una mirada en l'acció didàctica i en els aprenentatges que adquireix l'alumnat.

5.1. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LA RECERCA

Els arguments i propostes que s'exposen a continuació són sobretot eixos de reflexió que deriven de la confluència i contrast de l'estudi teòric i de l'observació i anàlisi didàctica del projecte elaborat, implementat i avaluat.

Es tracta, doncs, de la reelaboració de les expectatives inicials contrastades amb la pràctica i la bibliografia, les quals s'elaboren en reflexions i propostes per a millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge de la música a l'escola.

Per oferir un estudi acurat amb una mirada en l'acció didàctica i en els aprenentatges que adquireix l'alumnat, la recerca se serveix de: (1) un recull d'incidents crítics (IC) escollits de forma intencionada que reflecteixen moments puntuals del projecte, i que són fruit dels enregistraments en vídeo que s'han realitzat al llarg de la intervenció⁴; (2) les respostes de l'alumnat obtingudes del formulari de progrés, que permeten fer una anàlisi comparativa de les seves percepcions abans i després de la implementació del projecte; (3) les percepcions dels mestres, que complementen i nodreixen la mirada de la investigadora.

Fer de la tasca educativa un art és bàsicament imprescindible. No cal considerar que l'art és responsabilitat dels <<artistes>>, cal veure i creure en les sensibilitats que té cadascú i posar-les al servei de l'educació. Totes les disciplines poden esdevenir art i per descomptat les que ja explícitament estan contemplades com a tals: la pintura, l'escultura, la literatura, la poesia... i la música. L'educació, si esdevé art i aconsegueix enganxar amb força, té garantit el seu objectiu (Ferrer, 2011, p. 121).

Compartint aquesta mirada cap a l'educació, s'escull la música com a punt de partida per a generar aprenentatges competencials, apreciand-la com a mitjà i fi per a la construcció de coneixement. Es proposa buscar temps i espais per potenciar el llenguatge musical, considerant l'alumne com a creador i artista, més enllà de la figura de receptor que reproduïx i interpreta el que escolta o veu, aprenent a valorar-la escoltant, gaudint i practicant. En aquesta mateixa línia es planteja fins a quin punt poden ser importants les matèries artístiques, que tradicionalment s'han considerat subsidiàries o complementàries.

⁴ Les taules de transcripcions completes del projecte es poden consultar a l'annex.

Aquesta planificació s'ha pensat i compartit amb tots els mestres implicats, però també aprofita l'espontaneïtat del moment, explora totes les oportunitats que brinda el dia a dia per enriquir de significativitat i valor el conjunt dels aprenentatges. Hi ha una evolució contínua que enfronta la mestra a una gran quantitat de variables a considerar, que responen a les necessitats i interessos que deriven de cada acció que es desenvolupa: “cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación” (Vigotsky, 1986, p. 18).

5.2. FOMENTAR LA CREATIVITAT DE MANERA EXPLÍCITA I CONTINUADA

La música, tothom la pot interpretar i expressar d'una manera diferent, de la mateixa manera que el llenguatge visual o corporal poden desencadenar una gran quantitat d'estímul i respostes ben diverses, en funció dels processos psicològics de cadascú. Potenciar el pensament divergent entre l'alumnat permet generar diverses solucions a una mateixa situació, que tinguin en compte diverses visions i enfocaments.

Tot i així, al llarg de la recerca, es constata que per a desenvolupar aquestes respostes diversificades, es fa indispensable una intervenció didàctica explícita (no sorgeixen de manera espontània). Per això, les sessions de recepció, en què s'utilitza el llenguatge verbal cobren importància. Permeten establir unes normes d'interacció i definir els objectius a assolir, així com transmetre coneixements bàsics per després interpretar-los lliurement.

En el repte 2 (IC 6), en què es volen introduir elements del llenguatge musical per crear la seqüència rítmica de la cançó, vegem aquestes respostes dels infants:

Mestra: Anem a fer repàs... això d'aquí (assenyalant la figura) quant val?

Aina: Una!

Lluc i Joan: Una pulsació.

Mestra: Una pulsació. Imagineu-vos que està sonant una cançó que diu: El gegant del pi, ara balla ara balla, el gegant del pi ara balla pel camí. Roc, em podries marcar la pulsació?

(En Roc pica una pulsació amb les mans. En Martí s'hi afegeix amb una pulsació més lenta i l'Aina amb la mateixa pulsació que en Roc).

Mestra: Bé! A més, Martí, m'ha agradat molt el que has fet, perquè has començat la pulsació més lenta. Això, també ho seria: el que passa és que anaves a un temps més lent. La podem portar més ràpida o més lenta.

I això és la unitat bàsica per mesurar la música, el temps. [IC 6 – min 13:24].

En els inicis de la intervenció pràctica, es percep en més d'una ocasió que l'alumnat evita respostes divergents; el fet d'interpretar tots el mateix els dona tranquil·litat. S'observen recíprocament i tendeixen a unificar la seva resposta.

En el vídeo es pot observar com cada nen/a s'expressa individualment, jugant amb el mocador i buscant diferents moviments per exterioritzar la música. Un nen i una nena es toquen i només amb la mirada, decideixen intercanviar els mocadors portant la pulsació de la música. Altres alumnes ho veuen i ràpidament busquen una parella per jugar. [IC 3 – min 00:56].

Tot i així, a partir de la pràctica, i a base d'oferir noves oportunitats i estímuls varis i d'anar insistent explícitament en la importància de desencadenar respostes artístiques divergents, l'alumnat troba la seva pròpia via d'expressió que l'identifica i que el fa sentir a gust amb si mateix. Aquest plantejament ofereix la possibilitat d'equivocar-se: es crea un marc d'aprenentatge en què les respostes poden ser qüestionades i es desenvolupen postures autocrítiques, que a la llarga són un estímulo per a la creativitat.

La mestra marca el repte de buscar quinze moviments diferents amb la goma elàstica que s'utilitza per ballar la dansa cooperativa. Al principi es mostren inquietos, poc segurs d'ells mateixos i pensen que no ho aconseguiran. La seva sorpresa sorgeix quan ho aconseguen i volen tornar-hi buscant nous moviments i marcant-se nous reptes. [IC 4 – min 01:46].

5.3. ESTABLIR RELACIONS INTERMEDIALS ENTRE LLENGUATGES ARTÍSTICS

La relació intermedial entre les arts mica en mica va trobant el seu lloc en el conjunt de la intervenció educativa. Perquè es consolidi aquesta tendència, cal allunyar-se de les parcel·lacions i teixir noves sinergies entre els diferents llenguatges i processos comunicatius, donar cabuda als llenguatges artístics com a capacitats, procediments i continguts amb els quals els alumnes adquireixin diferents formes de percebre, de processar la informació, de construir significats i de comunicar.

Els processos intermedials van guanyant importància a mesura que s'avança en el projecte, posant en joc diferents sinergies i combinacions entre llenguatges: musical – verbal, musical – corporal, corporal – visual, etc.

Al principi l'alumnat es mostra expectant, es fa evident la manca de recorregut respecte als processos intermedials, més enllà de la capacitat imitativa, ja sigui cantant una cançó o interpretant una dansa.

En el repte 3 (IC 11) en què s'està elaborant la lletra de la cançó, els alumnes tenen aquest diàleg sobre com unificar el text amb la música:

Nil: Però tot el que han explicat la Marta i en Paulo, com ho començarem a cantar?

Mestra: Quan tinguem la lletra feta.

Nil: No, però és que si anem dient com un llibre... després com ho podem cantar tot?

Mestra: Mira... (la mestra canta la lletra que han començat a fer entre tots)

En Blauet té ganes de viatjar,

en un altre món molt lluny d'aquí.

I decideix juntament amb els seus amics,

anar-se'n a viatjar al Japó.

Cels: Però, tinc una idea! Només se sentirà la nostra veu o també hi haurà imatge? [IC 11 – min 15:05].

Experimentar amb diferents processos intermedials ofereix a l'alumnat la possibilitat d'entendre que cada llenguatge té els seus propis límits, i que allà on no arriba un, pot fer-ho l'altre amb ca-

pacitat per mobilitzar noves relacions. També posa de manifest que les estratègies creatives per a cada llenguatge exigeixen adaptacions quan ens proposem fer creacions intermedials: en Nil planteja una preocupació legítima per fer cabre una història en una melodia, és a dir, per convertir una història en la lletra d'una cançó: intueix, doncs, que una lletra demana una concisió i una estructura mètrica subjecte a la melodia (o viceversa, en altres casos).

S'aposta per una educació polièdrica que alfabetitzi en la multiplicitat de llenguatges i desenvolupi la globalitat de les capacitats cognitives i emocionals dels alumnes.

La interrelació entre llenguatges es fa molt palesa en els moments finals del projecte, on s'unifiquen tots els processos creatius establerts durant el transcurs del projecte (composició de la seqüència rítmica i melòdica, creació de la lletra de la cançó...) en un únic producte: la interpretació de la cançó creada.

És aquí quan els diferents circuits i relacions establertes durant el transcurs del projecte esdevenen un tot, provocant una confluència i unificació dels llenguatges.

Aquest és un fragment del repte 4 (IC 14), moment en què ja s'ha creat la cançó i l'alumnat es troba dins l'estudi de gravació a punt per enregistrar-la.

Martí: Eh, tu.. a tope eh!

Xènia: Ivet, podem cantar-la un moment?

Judit: Sí, sí, sí!

Martí: Podem assajar, Ivet?

Hèlios: Ivet, podem assajar?

Roc: Escalfar una mica...

Mestra: Directes a cantar.

Martí: Que anem directes, va.

Tècnic de so: Em sentiu?

Tots: Sí!

Mestra: La Joia nois.

Tècnic de so: Va, som-hi doncs!

Joan: Quina por... [IC 14 – min 20:15]

Els alumnes són conscients de la responsabilitat que comporta interpretar la totalitat de la cançó, una vegada desenvolupats tots els processos creatius que la componen. Demanen assajar-la abans del seu enregistrament per comprovar que tothom segueix les consignes donades en l'anterior sessió i aconseguir un bon nivell interpretatiu.

Es mostren motivats i il·lusionats davant la culminació d'aquest procés creatiu que engloba simultàniament més d'un llenguatge. És el moment on es pot veure unificat tot el treball realitzat, del que a més a més d'implicar diferents llenguatges, han participat diferents persones (cadascú des d'allà on se sent més còmode i aprofitant les potencialitats de tots els implicats). En Joan, però, fa servir la paraula por per expressar el seu estat d'ànim, una paraula que entenen bé i no fan servir sense raó de causa: la creació sovint genera inseguretats però si la situem en coordenades intermedials, en què els nens se serveixen de més d'un llenguatge artístic, els empenyem cap a camins poc coneguts, que inevitablement provoquen aquesta sensació d'incertesa i excitació. Amb l'acompanyament necessari, aquest alt grau de devolució és necessari i estimulants per a l'educació artística.

Així es reflecteix en l'IC 16 del repte 5, quan dues alumnes fan una valoració positiva del projecte i expliquen que el resultat final s'ha pogut aconseguir gràcies a la connexió entre llenguatges:

Abril: És una de les millors maneres de cantar perquè així treballàvem la melodia, el ritme, les notes musicals, les percussions... bàsicament tot: la lletra, la música, la cançó... tot.

Júlia: A mi m'ha encantat fer com aquest projecte. Ha sigut una experiència molt xula perquè poder disfrutar això amb els companys és... brutal. [IC 16 – min 3:01].

5.4. POTENCIAR LA INTERDISCIPLINARIETAT

Aquesta recerca insisteix en una visió global del currículum, on el plantejament interdisciplinari i la consecució de l'educació integral de l'alumnat pren importància. Els coneixements, habilitats i capacitats es treballen des de tots els àmbits i, per tant, no hi ha una vinculació específica entre un objectiu i una àrea determinada; un aprenentatge es recolza en un altre (o altres) i s'utilitza per desenvolupar-ne de nous.

En l'avaluació final del projecte es ratifica aquesta observació de la investigadora. Tot el grup d'alumnes està a favor de realitzar pràctiques compartides amb altres àrees curriculars, enllaçant els diferents aprenentatges: entenen la finalitat del que estan treballant, s'adonen que un repte pot desencadenar aprenentatges diversos, i s'hi impliquen de forma més activa.

“Les estones de teatre m'han ajudat a vocalitzar millor la lletra de la cançó”.

“He après nou vocabulari i ortografia escrivint la lletra de la cançó”.

Implicar la música en projectes interdisciplinars, en què intervenen altres àrees curriculars, comporta que la dedicació horària a la música sigui major. S'aprofiten totes les possibilitats com a mitjà i fi per a generar aprenentatge. D'aquesta manera, s'han pogut desenvolupar els objectius, continguts i competències pròpies de cada àrea.

Això no obstant, aquesta recerca posa en evidència que la música pot ser l'eix vertebrador d'un projecte interdisciplinari i no s'ha d'acontentar només en tenir-hi una intervenció complementària, final o exclusivament festiva. Un repte musical pot integrar aprenentatges lingüístics, matemàtics o de qualsevol altra àrea.

D'aquesta manera, al llarg del projecte, inconscientment, l'alumnat sent que la música té un pes més important en el dia a dia a l'escola i així ho manifesta en les respostes al formulari d'avaluació, on es constata que la música ja no només s'imparteix a les sessions de música amb el mestre especialista, sinó que surt cap a altres moments del dia, fent-la una activitat compartida per diferents agents actius de la comunitat educativa. Aquest ha d'esdevenir un objectiu de molts projectes però també de les escoles: fer present i evident la música en la quotidianitat del centre, i atribuir-li molts usos, eclèctics i dignes.

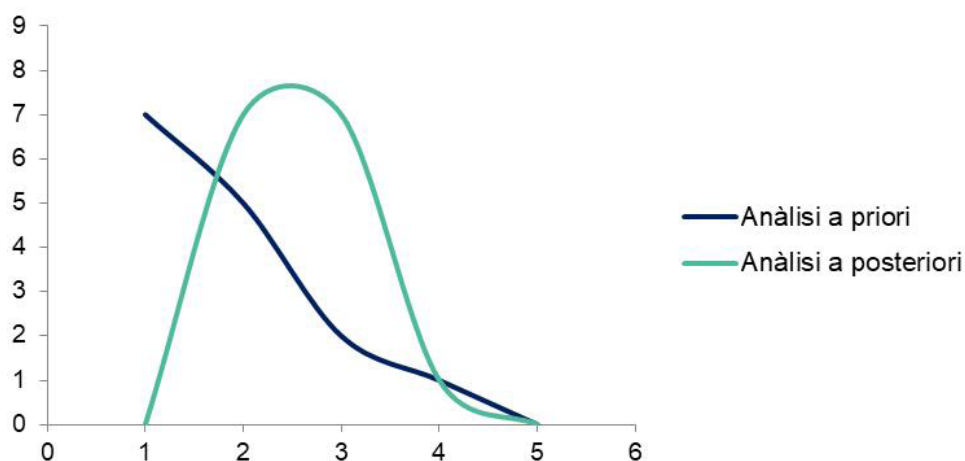


Figura 71. Implicació de la música en el dia a dia a l'escola

L'objectiu final és oferir a l'alumnat una formació integral, entenent que la realitat és l'objecte fonamental d'estudi i que a partir d'aquí, es van desglossant diferents continguts.

Tot i així, aquesta nova fórmula organitzativa ha requerit una gran capacitat de coordinació entre tots els docents implicats, ja que no només s'hi implica l'especialista en una única matèria. Per tant, el docent ha de tenir predisposició i un domini de diferents eines i recursos per ajudar l'alumnat a respondre els diferents reptes i preguntes que es plantegen.

Si bé el pes del projecte ha estat responsabilitat de la mestra de música, al llarg del seu desenvolupament s'ha demanat la col·laboració de mestres d'altres àrees del saber per abordar determinats conceptes necessaris i així poder tirar endavant la proposta des de diferents vessants:

5.4.1. INTERRELACIONS AMB L'ÀMBIT LINGÜÍSTIC I LITERARI

Els continguts lingüístics i literaris entren en acció en molts moments al llarg del projecte, ja sigui en les assembles que s'organitzen per debatre aspectes creatius o organitzatius o per fer feina de manera compartida (com preparar el guió abans de ser entrevistats per la televisió comarcal). Tot i així, hi ha dos moments importants on entra en joc l'àmbit lingüístic que són determinants:

1. L'elecció de la temàtica de la cançó: aquesta tria explícita permet reflexionar sobre el significat i caire que es vol adoptar i suposa un replantejament dels ritmes o instruments necessaris per crear la composició i l'estil general.

2. La creació de la lletra de la cançó en funció de la seqüència rítmica i melòdica elaborada: en un primer moment, és important la pluja d'idees per decidir els aspectes que es volen reflectir al llarg de la cançó; i quan van quedant clars, es realitza un treball sil·làbic acurat, per tal d'adequar cada paraula a les figures rítmiques de la composició.

Aquest és l'IC 11 del repte 3, dedicat a compondre la lletra, en què es vetlla per la progressió i la coherència de la narració; i al mateix temps perquè la lletra s'hibridi adequadament amb la melodia:

Marta: Li diuen... Blauet!

Cels: On aniràs? I en Blauet diu: A la Xina!

Mestra: Sí? Tothom hi està d'acord? A la Xina?

Tots: Sí!

Quirze: Fem com si ens ho pensem i després diuen...

Surya: A la Xina!

Cels: Fem... (canta fent mmmm... un tros de la seqüència rítmica i melòdica de la cançó, interpretant el que ha volgut dir en Quirze abans).

Mestra: Molt bé! La mestra imita el que ha fet en Cels. (Tots dos riuen).

I se'n va a la Xina! I després què passa?

Cels: Es troba una senyora! Que entén el català!

Marta: No!

Nil: Si va a Xina, ha de parlar xinès. [IC 11 – min 17:15].

Es fa evident que els projectes interdisciplinars poden esdevenir més exigents i rics si es plantejegen reptes intermedials com la composició d'una cançó, ja que la narració queda subjecte a unes exigències musicals. Però els alumnes reben bé aquestes exigències, en cap moment les consideren delimitadores sinó estimulants.

A més a més, aquest moment de reflexió i debat entre els alumnes i la mestra implicada, on han d'utilitzar tot allò que s'ha treballat en anteriors dinàmiques de treball, -en aquest cas coneixements i conceptes relacionats amb el treball del ritme-, constata tot allò que s'ha après i que al mateix temps ajuda a qüestionar-se el perquè i el per a què dels coneixements que s'adquireixen.

Marta: I després en Blauet els hi explica: Us agrada aquest lloc? Què feu aquí? Com hi viviu aquí? Què mengeu? I li van explicant tot. Tots els transports i tot el que fan els humans allà.

Nil: Marta, no has d'explicar només el que fan els humans. L'última vegada que estàvem fent música, el dimecres, vas dir que contaminàvem molt... no sé què... clar no és tot de persones.

Mestra: Mira, també podríem dir que en Blauet té ganes de marxar de l'estany perquè està molt contaminat i decideix descobrir un altre món. També podria passar però...

Quirze: No és gaire maco...!

Nil: Ja, és que sabrà el que contaminen i dirà: bah! Jo me'n vull anar d'aquest país! [IC 11 – min 21:37].

5.4.2. INTERRELACIONS AMB L'ÀMBIT MATEMÀTIC

L'àmbit matemàtic sobretot entra en joc en el moment de creació de la seqüència rítmica i melòdica, en què l'alumnat va creant el ritme a partir de sumes i restes segons el valor de les figures rítmiques. En aquest IC del repte 2 veiem com la mestra aprofita aquest moment del projecte com a punt de partida per introduir el concepte d'equivalència, posant com a exemple els diferents compassos creats:

Mestra: Nois, ara, si aquesta val un temps i hem dit que en un temps n'hi han de cabre dues... si això és una pulsació, que seria una negra... com ho faria per posar dues corxeres aquí dins? Xènia?

(La Xènia intenta picar dues corxeres)

Mestra: Seria això? Tan, ta, tan, ta, tan, ta, tan. Són iguals o diferents aquestes? Són iguals, no? Per tant, en aquest cas no puc utilitzar-ne dos de diferents perquè aquí (assenyalant la figura rítmica escrita) m'està dient que són iguals.

A veure, Xènia... tornem-ho a provar!

(La Xènia pica correctament les dues corxeres). [IC 6 – min 15:29].

Un altre moment on es treballa contingut matemàtic és quan s'escull el preu de venda del disc. Es parlen de les estratègies de mercat, tot buscant a la web quant pot valer un disc de música i, a partir d'aquí, es treballa l'arrodoniment i les aproximacions.

Per últim, com que els mateixos alumnes de cycle superior són els encarregats de vendre el disc d'escola en una parada a la plaça Major de Banyoles el dia de Sant Jordi, es posen sobre la taula diferents situacions que es poden trobar a l'hora de tornar el canvi, en funció del bitllet o moneda amb què pagui el client.

Aquesta vinculació de les matemàtiques amb un projecte real fa que l'alumnat es mostri més actiu i motivat davant els conceptes que es presenten, per la qual cosa el nivell d'aprenentatges significatius que s'adquireixen augmenta notablement, si es compara en quan s'introdueixen continguts sobre situacions fictícies, inventades pel docent. Així doncs, sovint els projectes interdisciplinars fan evidents les connexions entre disciplines (que moltes vegades no són prou paleses per a l'alumnat, arran de la parcel·lació horària per disciplines que regeix la dinàmica de moltes escoles) però també fa que tots els aprenentatges esdevinguin més significatius i connectats amb la quotidianitat.

5.4.3. INTERRELACIONS AMB L'ÀMBIT D'EDUCACIÓ FÍSICA

La connexió més comuna a les aules entre l'àrea de música i d'educació física, és l'expressió i comunicació corporal a partir d'un ritme o melodia. Es tracta d'una simbiosi de gran potencial per la qual els alumnes s'expressen de forma espontània amb el seu cos, ampliant el seu repertori motriu a mesura que l'activen, utilitzant diferents tècniques i recursos, ja sigui a través de la repetició, improvisació guiada, lliure, etc.

Aquest és un fragment del repte 2 (IC 3) en què abans de realitzar la seqüència rítmica de la cançó es potencia un escalfament creatiu basat en el moviment i l'expressió corporal, on l'alumnat porta inconscientment la pulsació de la música (la unitat bàsica que mesura el ritme).

En un primer moment, la mestra demana a l'alumnat que interpreti la música interiorment (sense moviment), perquè es familiaritzi amb el que escolta. El que es vol aconseguir és que tot l'alumnat senti i exterioritzi aquest concepte de forma inconscient, intuïtiva, i proporcionar els suports necessaris per aquells nens/es que presenten alguna dificultat. Posteriorment, l'alumnat exterioritza amb el moviment del cos i amb l'ajuda d'un mocador la música que escolten. Aquest moment enregistrat és fruit d'una dinàmica prèvia en què l'alumnat ha portat la pulsació interior i després caminant, seguint una melodia tranquil·la que la mestra toca amb el piano. Aquest fet permet que l'alumnat s'adoni que tots poden interpretar la música de manera diferent (passes més ràpides o més lentes) i finalment, ballen amb la seva parella de ball (un mocador) per fomentar una expressió lliure i creativa buscant diferents possibilitats i moviments per exterioritzar la música que s'escolta. [IC 3 – min 00:00].

A través de l'expressió i comunicació corporal s'afavoreix que l'alumne accepti les diferències, al mateix moment que coneix el seu propi cos i descobreix noves possibilitats motius. Així mateix, s'incentiven pràctiques col·laboratives per afavorir la relació amb els altres i actuar amb espontaneïtat a favor de la desinhibició, sense pors ni vergonyes pel simple fet de sentir-se observat.

“A l'escola potenciarem l'impuls de moviment dels nens i nenes, tot proporcionant-los situacions per explorar dins de llurs possibilitats de moviment, tot vetllant la preservació de l'espontaneïtat en les seves manifestacions” (Figueres, 2016, p. 342).

5.4.4. INTERRELACIONS AMB L'ÀMBIT DIGITAL

En diferents moments del projecte, s'implica l'àmbit digital, des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, per informar-se, aprendre i comunicar-se amb diferents suports. D'entre els recursos utilitzats, destaquen els que faciliten un treball musical (creació i experimentació, cultura musical o elaboració de partitures) i també els recursos transversals que permeten organitzar i compartir informació, presentar-la o editar vídeos.

És molt rellevant, el moment d'enregistrament de les creacions (seqüència rítmica i melòdica), ja que es va a un estudi de gravació que permet que l'alumnat conegui els processos de creació artística professionals: els seus instruments i tècniques (més enllà de les seves versions domèstiques i educatives); un llenguatge tècnic específic i idiosincràtic (cabina de so, taula de so...), els diferents oficis del món de la música, la importància de ser exigents en la qualitat de so i performance. En definitiva, s'obre una finestra cap a un sector cultural el qual també s'han de poder plantejar més endavant com a professionals.

També és molt significatiu en les últimes fases del projecte, quan es tracta de donar a conèixer el producte elaborat (el disc d'escola) al poble i intentar que arribi al màxim d'interessats possibles. L'alumnat està il·lusionat per donar a conèixer les seves cançons i que aquestes siguin cantades fora de la comunitat educativa. Per això es fan servir mitjans analògics i digitals:

L'alumnat de Cicle Mitjà elabora el videoclip de la cançó “Viatge a l'espai”. Primer es prepara un guió i esbós de com es vol enfocar el videoclip, per tal que arribi al públic en qüestió i una vegada clar, es passa al seu enregistrament i edició.

Des d'un bon inici l'alumnat va tenir clar que els trajectes en cotxe podien ser un bon moment per escoltar i gaudir de les cançons d'escola. Van valorar el fet de cantar les cançons amb la família durant aquests trajectes que a vegades es poden fer llargs. Per aquest motiu, el primer espai que es va utilitzar per gravar el videoclip és el cotxe d'una mestra.

L'element principal d'aquest videoclip és un micròfon. Al principi del projecte l'alumnat mostra inseguretats davant l'activitat de cantar en públic. El que es vol transmetre és que s'han superat aquestes pors i que ens encanta cantar de la mà del micròfon.

L'alumnat de Cicle Superior dissenya pòsters i fulletons en parelles per penjar a diferents llocs públics del poble de Porqueres i Banyoles i així, donar a conèixer el producte elaborat.

Es decideix publicar un dels pòsters elaborats a la revista de Banyoles i del Pla de l'Estany "L'Ham", que va sortir durant el mes d'abril, coincidint amb la diada de Sant Jordi (dia de venda del disc). [IC 15 – min 00:00].

Per poder avaluar la interacció i treball compartit amb tots els mestres implicats, al finalitzar cada fase tots els involucrats avaluen la seva tasca conjuntament a través d'una rúbrica d'avaluació, elaborada per la investigadora d'aquesta tesi. Aquest espai de reflexió i diàleg ofereix una auto-regulació de la pròpia intervenció a nivell individual, però també com a grup. És de gran utilitat per comprovar que s'estan assolint els objectius marcats i en cas de detectar algun punt feble, incidir-hi el més aviat possible.

5.5. POTENCIAR COMPETÈNCIES TRANSVERSALS MITJANÇANT LA DIDÀCTICA DE LA MÚSICA

Aquesta recerca explora vies per connectar els diferents camps del saber, per les quals tots els aprenentatges disciplinars també quedin més connectats a la realitat. Per això, l'enfocament transversal és un punt de partida interessant: exigeix noves tècniques, recursos i diferents perspectives des d'un punt de vista creatiu i receptiu, per la qual cosa no només suposa canvis en el currículum, sinó que també interpel·la tots els actors i espais que en formen part: requereix una forma diferent d'enfocar la intervenció educativa, on tot està interrelacionat i la fragmentació dels sabers deixa de ser el punt de partida per a organitzar els aprenentatges.

En aquest sentit, convé replantejar-se el caràcter i orientació del mestre especialista, vist com a únic professional de l'escola que té prou domini d'una àrea i tot el que hi està vinculat recau sobre ell, i avançar cap a una visió molt més àmplia de la professió de mestre, que requereix d'uns professionals que dominin un àmbit molt ampli de competències i consegüentment, tinguin uns sabers disciplinars en profunditat de totes les àrees del currículum escolar i la seva didàctica.

És en aquest punt quan es detecten alguns buits o limitacions al llarg de la intervenció pràctica, quan alguns mestres s'adonen que davant un repte musical han de recórrer a la figura de l'especialista per afrontar-lo degudament. El seu itinerari formatiu ha estat allunyat de la música i tot i ser molt conscients de la quantitat de beneficis que aporta als infants, la seva implicació i interès ha estat en segona línia; res a veure si es compara amb altres camps del saber, dels quals és estrictament necessari tenir-ne uns coneixements mínims per exercir aquesta professió.

Aquesta limitació ha estat un gran handicap en el conjunt de la intervenció, ja que s'ha afrontat el perill que alguns mestres, -al no veure's suficientment hàbils ni capacitats-, no aprofitessin tot el potencial que hi havia darrere determinades pràctiques o fins i tot, que prenguessin la decisió de desistir en moments puntuals del projecte. Sortosament, les trobades constants entre els mestres implicats han permès seguir amb la implementació del projecte, ja que en moments de defallida s'han anat resolent els dubtes i qüestions de forma immediata i s'han guiat el conjunt de les accions abans de posar-les en pràctica.

El projecte compta amb moments molt clars on s'identifica un enfocament transversal de l'aprenentatge, entre els quals ressalten:

5.5.1. ÀMBIT D'EDUCACIÓ EN VALORS I ÀMBIT D'AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL

La didàctica de la música propicia moltes situacions en què és imprescindible treballar en equip i la cohesió i l'entesa determinen un bon resultat: és el cas del cant coral, els grups instrumentals... però la composició també pot ser un espai per al treball cooperatiu en què el diàleg constructiu i respectuós i la suma d'idees esdevinguin claus per assolir grans resultats.

Una intervenció educativa en aquest sentit ha de promoure el compromís i la responsabilitat dels propis actes per tirar endavant una iniciativa d'envergadura. Tot el grup és un equip i els objectius individuals comporten l'assoliment dels objectius i el repte com a grup. Es promou també, assumir les conseqüències dels propis actes. S'intenta educar en els valors de l'esforç i la constància per ampliar al màxim les capacitats de cadascú i així obtenir uns millors resultats. Alhora permet vèncer i superar els obstacles que es van presentant.

Aquest és un IC de la fase de definició del projecte en què la mestra demana responsabilitat i exigència a cadascun dels participants per aconseguir un resultat de qualitat com a grup:

Mestra: això és un projecte que ens l'hem de prendre seriosament. Hi posarem molt d'esforç perquè les nostres cançons i lletres quedin genials?

Tots els nens: Sí! [IC 2 – min 07:21].

També, en tot moment s'ha de potenciar el respecte a un mateix i respecte als altres com a valor fonamental per a una convivència pacífica entre tots els participants (mestres i alumnes). Saber veure que darrere les diferències que caracteritzen cadascú, hi poden haver molts aspectes en comú -necessitats, desitjos, pors, il·lusions...- comporta una millor disposició davant els aprenentatges i consideració davant les tasques que desenvolupen tots els implicats.

En l'IC 13 es pot veure la valoració crítica i alhora constructiva que en fan els alumnes, just abans d'enregistrar les seves cançons a l'estudi de gravació, per tenir-ho en compte quan arribi el gran moment:

El primer grup canta la cançó i els altres en fan una valoració constructiva en format qualitatiu (escrivint un petit comentari que condueix cap a la millora de la seva interpretació) i quantitatiu (segons el valor de les figures rítmiques). Al principi, la mestra detecta que alguns comentaris van dirigits a alumnes en concret, amb males intencions i fins i tot en fan befa. Això fa que hagi d'incidir-hi per tal que la valoració adopti una mirada positiva, crítica i constructiva que els ajuda a millorar. L'alumnat ràpidament entén la posició de la mestra i els comentaris que en deriven són molt més rics, tenint en compte una visió global de tot el grup. [IC 13 – min 18:47].

Al llarg de desenvolupament del projecte també es propicia el fet de cercar solucions alternatives als problemes, desenvolupant estratègies de pensament crític i creatiu i analitzant les relacions causa-efecte. De fet, el projecte sorgeix d'evidenciar el problema que, a mesura que els nens/es es van fent grans, perden les ganes i la motivació per cantar. Encara que durant la implementació sorgeixen també, nous problemes i s'han de buscar noves vies per solucionar-los.

La mestra observa que hi ha algun punt de la cançó que convé seguir treballant.

Mestra: Nois, un comentari. Quan diem “parar el temps... ja”. Hauríem de decidir què volem fer. Què voleu fer? Allargar-ho o no? (interpreta les dues opcions possibles).

Entre tots decideixen allargar la “o”.

Mestra: Més coses, en tota l'estona no fem cap dinàmica. Per què no fem? (interpreta dues maneres de cantar la cançó).

Xènia: Ivet, és que sempre ens dius que no cantem fort, cridant.

Mestra: Xènia, no us estic dient que canteu fort, però falta salsa, suc. És avorrit ara. A veure, interpreteu-ho.

[IC 12 – min 11:33].

5.5.2. ÀMBIT D'APRENDRE A APRENDRE

Avui més que mai és imprescindible consolidar la capacitat d'adaptar-se a noves situacions i contextos. Per aquest motiu, les intervencions pràctiques que promovem avui han de tenir l'objectiu de fons, que els aprenentatges actuals siguin la base dels seus coneixements futurs; en definitiva, que es puguin transferir a altres contextos o necessitats que es plantegin i, per tant, que perdurin i no s'oblidin de seguida.

Per fer-ho possible, les propostes contenen molts moments d'indagació que permeten aplicar els coneixements adquirits o plantejar-se preguntes que transcendeixen l'àmbit musical.

El següent IC en què es componia la lletra de la cançó, els infants s'estan plantejant qüestions de versemblança narrativa: com ho han de fer perquè la seva història, malgrat que estigui protagonitzada per un ocell amb voluntat i desitjos humans, sigui creïble, tingui coherència:

Mestra: Però, un moment Marta. M'agrada molt el començament... que és que en Blauet té ganes de descobrir un altre món. I a partir d'aquí, amb qui es reuneix? Amb els seus amics i els explica que vol conèixer un altre món?

Marta: Sí!

Mestra: Doncs, en Blauet té ganes de descobrir un altre món i es reuneix amb els seus amics. Aviam, Paulo... continua-la!

Paulo: No, és que volia dir una cosa... Però, en Blauet vols dir que entendre el que diuen a Xina, Marta?

Marta: Home, la farem en català! Saps què vull dir? Que en Blauet entendre català!

Surya: És que en Blauet no entén ni català, ni xinès ni japonès.

Mestra: Parla el llenguatge dels Blauets...

Marta: Fan un cantar, Surya!

Paulo: Mira, el llenguatge dels Blauets normalment són molt macos quan canten.

Quirze: Ah, sí! Canten molt maco!

Mestra: Per això, nosaltres també hem de cantar com un Blauet.

(Interpreten el so d'un Blauet cantant...) [IC 11 – min 13:58].

Es dona llibertat a l'alumnat per fer moltes preguntes i conjuntament, en base a la pràctica cercar les respostes mitjançant la cerca però també mitjançant el diàleg, l'argumentació i la perspectiva crítica.

En el següent IC es pot veure com un alumne frena el desenvolupament de la sessió, -en que s'estava incidint en aspectes del llenguatge musical necessaris per poder crear la seqüència rítmica de la cançó-, per plantejar un dubte que el preocupa en relació al producte final (elaboració del disc):

Martí: Quan fem el disc?

Mestra: Nois, ara l'estem fent el disc. Però, clar... fer un disc vol dir que abans hem de saber moltes coses. Hem de saber com s'escriuen els ritmes, com s'escriuen les notes... Perquè, si no, com podem fer un disc si no sabem quina nota cantem, ni quin ritme fem, no? Per tant, avui treballarem tots els ritmes que podem posar a les nostres cançons i el pròxim dia començarem a fer el ritme de la nostra cançó.

Guillem: I haurem d'avaluar tots els pilars que hi ha aquí?

Mestra: No, els anirem avaluant mica en mica a mesura que ho anem fent. Avui, la part de ritme. Mirarem com podem fer un ritme súper xulo.

Martí: Ah, vale.

Roc: Que guai!

Mestra: Tothom ho té clar?

Alumnat: Sí!

Mestra: Perfecte, bona pregunta. [IC 6 – min 11:31].

En aquest cas, la pregunta deixa entreveure que en Martí té moltes ganes de posar-se a crear la seqüència rítmica de la cançó. Té la sensació que les dinàmiques d'escalfament suposen poc impacte en la creació de la cançó i que ja es podria estar aprofitant el temps per fer directament la composició. No s'adona que per arribar a crear-la és necessari adquirir una sèrie de continguts i destreses musicals.

Així doncs, al llarg de les diferents fases del projecte, és important trobar moments que permetin el treball acurat de determinats continguts per després posar-los en pràctica en situacions contextualitzades.

En la intervenció de l'alumne podem destil·lar una certa necessitat d'obtenir resultats, una impaciència comuna en els infants i en la societat actual, que convé fer evident i rebatre. Calen, doncs, espais de regulació d'actituds, de metareflexió del procés educatiu que s'està portant a terme, sobretot quan són més llargs en el temps.

Cal recordar, no obstant, que la majoria d'activitats escolars prioritzen el pensament convergent, la lògica i, si volem que els infants siguin creatius i disruptius, cal preparar-los per això, i fer-los entendre que a continuació no es premiarà l'eficàcia sinó l'originalitat, la resposta artística... Per aquesta raó, en el projecte les sessions començaven amb una petita activitat, en format escalfament creatiu que estimulava l'alumnat a exercir el pensament divergent, per trobar una resposta vàlida, com ara: cercar el camí de resolució més eficient, buscar idees originals, trobar la solució més adient entre diferents alternatives, etc.

En la dinàmica que s'evidencia en l'IC 2 del primer repte del projecte, la intenció és deixar-se portar per la imaginació, la desinhibició i la creativitat, explorant idees prèvies i descobrint-ne de

noves conjuntament per anar avançant i creixent en coneixement, davant noves perspectives de treball:

Mestra: Diguen quinze coses diferents que podem fer amb la nostra veu, ja que la veu serà indispensable (l'hauré de fer servir) per fer aquest projecte. Tenim dos minuts per trobar cinc, deu, quinze coses diferents que podem fer amb la nostra veu. Ara en direm una cadascú.

Aina: Cantar

Roger: Música

Alba: Parlar

Àlex: BeatBox

Pol: Sons d'animals

Violeta: Lletrejar

Aina: Xiular

Abril: Fer ritmes

Hilari: Vibrar

Lucía: Xiuxiuejar

Maria: Cridar (arribem fins a disset usos de la veu) [IC 2 – min 4:18]

Amb aquesta mateixa voluntat d'ajudar a comprendre, els objectius a assolir a curt i a llarg termini, en tot el procés es comparteixen els objectius amb l'alumnat només començar les sessions. Coneixen què s'espera d'ells i conseqüentment, aprenen a autoregular-se en funció del que s'avaluarà. Generalment és la mestra qui presenta els objectius, però en funció de com s'evoluciona tots/es poden afegir-hi nous aspectes lliurement, per la qual cosa no són estàtics ni inamovibles, sinó que es van reelaborant i se'n van afegint de nous. En aquest sentit, els quatre pilars que emmarcaven els continguts del projecte (recepció-escolta activa, composició-comunicació, cooperació i creativitat), han permès organitzar i ordenar tots els coneixements que entraven en joc i establir punts de connexió entre els diferents aprenentatges, -cosa que hauria estat més difícil de realitzar si no s'hagués sabut a on anar-los a buscar-, per la qual cosa ha facilitat trobar l'equilibri entre els sabers.

La definició continuada, doncs, és molt important en els projectes per a fomentar l'aprenentatge conscient:

Mestra: Avui ens hem de fixar en dues coses: (1) una és si amb el vostre grup esteu còmodes. “Amb el meu grup fem un bon equip”. Per tant, si creieu que amb el vostre grup heu fet un gran equip, ja sabeu com ho hem de valorar. On l’hem de col·locar aquest? Comunicació? Escolta activa? Cooperació? Creativitat?

Martí: Cooperació.

Mestra: Cooperació!

Xènia: És blau.

Mestra: Mira, sí. Coincideix que és blau.

Mestra: Aquest! Sobretot avui avaluarem això perquè cantarem tots junts. Cantarem en grups de sis. Ja vaig dir l’altre dia que a l’estudi de so no hi podrem entrar tots junts. Hi entrareu en grups de quatre o cinc.

Martí: I després ho ajuntarem.

Mestra: I després sincronitzaran totes les veus de tots. Primer uns cinc, després els altres cinc i finalment els altres cinc.

Martí: Tots serem grups de cinc?

Mestra: Sí, tot i que per exemple cicle mitjà són grups de sis. Però amb vosaltres no cal. Podem fer dos grups de quatre i dos de cinc.

Avui ens hem d’acostumar a no sentir-nos tots, ja que sempre cantem tots junts a la vegada, però quan entrem a l’estudi de so només serem cinc. Avui cantarem amb els grups de l’estudi de so [IC 12 - min 00:00].

Aquest fragment il·lustra com un gran objectiu en pot contenir molts d’altres específics que sovint val la pena palesar: conèixer contextos i procediments professionals (com un estudi de so), saber cantar una mateixa cançó amb agrupacions i contextos diversificats...

Compartir els objectius no és simplement comunicar-los oralment o per escrit, sinó que té molt a veure amb plantejar-se una bona pregunta, relacionada amb “què vull saber?” o “què vull saber fer?”, que no només permeti recollir informacions, sinó també construir coneixements. Concretament, s’opta per formular les preguntes en gran grup, deixant un espai perquè l’alumnat verbalitzi les pròpies representacions i d’aquesta manera, elaborar els objectius conjuntament.

Mestra: Avui, nois... sobretot ens focalitzarem en un d’aquests quatre eixos. Avui en treballarem un, que és l’escolta activa. I dins l’escolta activa ens haurem de fixar en dues coses diferents. La primera és si sabem portar la pulsació d’una cançó. Tothom sap portar la pulsació?

Alumnat: Sí!

Mestra: A veure, a veure... La segona cosa que ens fixarem serà si reconeixem les figures rítmiques. Hi ha algú que em sabria dir alguna figura rítmica?

Les interaccions comunicatives entre tots els participants tenen una presència fonamental i decisiva des dels inicis del projecte; es fomenta el debat d'idees per arribar a un resultat compartit: impliquen saber transmetre les pròpies idees i opinions, saber escoltar, rebatre posicionaments i estar preparats per canviar d'opinió. Es cuida molt aquesta llibertat d'expressió i la mestra crea un ambient de treball familiar on l'alumnat se senti còmode, sense prejudicis ni restriccions. Així, dona per bones totes les intervencions i la majoria les felicita.

Hola nois i noies. Aquesta és una carta de benvinguda al projecte "Al Frigolet som cantautors i cantautores".

Coneixeu algun cantautor català?

Narcís: Què és un cantautor?

Violeta: És un cantant o un músic que ells fan les seves cançons i les canten.

Mestra: Coneixeu algun cantautor català?

Tots els nens: Sí!

Hilari: El meu tiet.

Mestra: Com es diu el teu tiet?

Hilari: Pau

Mestra: I fa cançons el teu tiet?

Hilari: Sí, el tinc a l'mp4.

Mestra: Ah, ens el portaràs un dia?

Hilari: Sí!

Júlia: Les Macedònia!

Mestra: Ah, les Macedònia. Penseu que creen les seves cançons?

Tots els nens: Sí!

Abril: Però són un grup. No és un cantant!

Violeta: Però poden ser cantautores!

Mestra: I no poden ser un conjunt de cantautors que canten alhora?

Tots els nens: Ah!

Àlex: Com els Buhos i Txarango!

Lucía: I els Catarres! [IC 1 – min 01:05].

Per generar aquest debat es comparteixen preguntes, reflexions i controvèrsies que desperten l'interès de l'alumnat, que desencadenen nous processos d'indagació.

Mestra: Nois, ara, si aquesta val un temps i hem dit que en un temps n'hi han de cabre dues... si això és una pulsació, que seria una negra... com ho faria per posar dues corxeres aquí dins? Xènia?

(La Xènia intenta picar dues corxeres)

Mestra: Seria això? Tan, ta, tan, ta, tan, ta, tan. Són iguals o diferents, aquestes?

Alumnat: Iguals...

Mestra: Són iguals, no? Per tant, en aquest cas no puc utilitzar-ne dos de diferents perquè aquí (assenyalant la figura rítmica escrita) m'està dient que són iguals.

A veure, Xènia... tornem-ho a provar!

(La Xènia pica correctament les dues corxeres). [IC 6 – min 15:28].

Aquesta estratègia té una certa continuïtat en les sessions de creació, quan convé que els alumnes facin arguments sobre els seus treballs. S'observa que quan se'ls deixa treballar de forma autònoma, augmenta el seu grau d'implicació: posen en joc aquells coneixements apresos durant la fase prèvia de recepció i prenen en consideració les consignes donades, que condicionen la creació musical.

Són interessants les regulacions continuades de la mestra en els seus diàlegs, la qual intenta guiar aquest procés compositiu sense condicionar els alumnes, però ajudant-los a concretar i verbalitzar intuïcions, a prendre decisions, convidant-los a experimentar i posar en pràctica les idees.

En aquest IC, la mestra atrapa una idea d'un infant, la posa en valor i els recorda la importància d'experimentar amb ella, concretar-la i avaluar-la de manera pràctica:

Mestra: Amb els ocells vols dir Paulo?

Paulo: Fent el soroll dels ocells amb nosaltres. Ho ajuntem i ja està.

Mestra: Per tant, al principi... bona idea Paulo! Al principi hi podrien haver només els cants dels ocells...

Cels: No! Al final!

Quirze: Al final, al final...

Cels: Entremig, entremig!

Nil: No, no, no... entremig no! Al final està molt bé. Perquè s'acaba així com: m...m... (En Nil interpreta el final de la cançó imaginant-se com podrien quedar els cants dels ocells i en Surya l'acompanya).

Mestra: Bueno, l'escoltarem a veure què ens agrada més. Si al principi, al mig o al final. [IC 11 – min 19:08].

5.5.3. AVALUAR COM UN PROCÉS D'APRENTATGE INTEGRAT, COMPARTIT I CRÍTIC

És molt important l'avaluació de l'alumnat i la institucionalització d'aprenentatges. En totes les sessions d'un projecte cal dedicar uns minuts, una vegada s'ha finalitzat la tasca, perquè els estudiants expliquin el que pensen que han après, com ho han fet, si han treballat a gust amb el grup de treball... i s'insisteix sobre la relació que hi ha entre l'activitat realitzada i els objectius d'aprenentatge. En el següent IC es pot copsar com es planteja la institucionalització, per la qual es fan explícits coneixements implícits per tal de posar-los en valor i garantir que sedimenten:

Mestra: Mireu, avui crearem les melodies a través de la improvisació. Què vol dir improvisació?

Xènia: Crear sobre la marxa...

Hèlios: Que no ho tens pensat.

Mestra: Que et surt?

Joan: Exacte, crear-ho al moment.

Mestra: I d'aquell moment et surt una melodia.

Mestra: Quan acabeu avaluarem com han anat les improvisacions. A veure com creieu que ho heu fet. I també avaluarem com ha sigut la composició de la nostra melodia i el procés que heu seguit. [IC 8 – min 03:27].

La rúbrica com a instrument d'avaluació és de gran utilitat en els projectes, ja que presenta els diferents criteris d'una manera entenedora per a l'alumnat per tal que es pugui avaluar a ell/a mateix/a o avaluar els seus companys/es. Aquesta eina permet fer visible el procés d'aprenentatge, tant per a l'alumne/a com per al mestre/a.

A més a més, han de servir també perquè cada alumne reflexioni sobre el procés seguit i identifiqui algun aspecte a millorar, -que anota en el seu pla de millora individual-, i que revisarà al final de la següent fase. Aquesta pràctica permet que cada nen/a a més de tenir una visió global de com ha funcionat l'activitat en grup, -que s'avalua per mitjà de la rúbrica-, també pugui identificar les seves necessitats individuals i autoregular-se. A més, aquest moment de reflexió individual dona informació al mestre sobre com atendre a la diversitat, optimitzant els recursos per superar barreres que desencadenen a nous aprenentatges.

Amb la premissa que l'avaluació és contínua i global (amb l'observació sistemàtica de l'adquisició de coneixements), integradora (des de totes les àrees curriculars) i globalitzada (centrada en el desenvolupament i adquisició de totes les competències bàsiques) cal contemplar diferents formats d'avaluació que permetin obtenir informació, -des de diferents perspectives-, sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge, els progressos de l'alumnat i de retruc, ofereixin una orientació als mestres implicats per modificar i/o adaptar la seva tasca docent.

El format de les avaluacions adoptat, independentment del tipus d'avaluació que s'ha utilitzat, ha estat qualitatiu (en format comentari) i també quantitatiu (a partir del valor d'algunes figures rítmiques, escala lineal o numèricament). Aquesta avaluació ha tingut la clara intenció d'ajudar, amb processos, instruments i activitats, a la millora de l'aprenentatge.

(1) L'avaluació grupal permet prendre consciència del grau d'assoliment dels objectius fixats com a grup, els quals reflecteixen les diferents fases del projecte i per tant, permeten tenir una visió general de l'evolució i la qualitat dels processos. El següent IC reflecteix una evidència d'avaluació grupal que reflecteix diferents sensacions i reflexions per part dels alumnes:

Mestra: Com ho hem fet? Va, Xènia... com creus que hem fet les improvisacions?

(La Xènia s'aixeca i avalua el grup)

Mestra: La Xènia ho posa aquí (assenyalant l'emoticona). Hi esteu d'acord?

Alguns alumnes: No!

Altres alumnes: Sí!

Mestra: A veure, Joan... a on la posaries tu?

Joan: Jo la posaria una mica més amunt. Crec que tots hem pogut gravar les nostres millors improvisacions, després de recordar la que més ens agradava.

Xènia: Sí, però en el meu grup ens ha costat molt posar-nos d'acord. Al final em sembla que hem fet dues melodies independents.

Hèlios: Jo crec que hem fet un gran equip i he après moltes coses amb el meu grup. Com per exemple que els salts molt grans entre les notes són molt complicats de cantar. Però no ens posaria un excel·lent perquè encara no sabem com quedarà quan les ajuntem totes. [IC 10 – min 11:10].

En aquest cas, l'Hèlios explicita una observació que podrà tenir en compte en futures ocasions i que, sense una avaluació possiblement no hauria passat de ser un entrebanc momentani: institucionalitza, doncs, uns aprenentatges de manera raonada i compartida.

(2) L'avaluació individual en el treball cooperatiu, permet a cada nen/a valorar el seu rol en el conjunt del grup i ser conscient del seu grau d'autonomia i compromís en la realització del producte. El pla de millora individual és de gran valor en aquesta avaluació, ja que cadascú es pot marcar els seus reptes a assolir a curt termini i ser conscient de les seves mancances a millorar en les següents sessions.

(3) La coavaluació és també una estratègia enriquidora per ajudar els companys i companyes a detectar aspectes a millorar: com que l'alumnat generalment està directament involucrat en l'activitat cal propiciar moments per avaluar la pràctica com un agent extern, i així reconèixer millor què s'està fent correctament i identificar els propis errors a partir de veure'ls reflectit en les produccions dels altres.

Així doncs, amb una mirada constructiva i reflexiva, es qüestiona la pròpia pràctica i es generen nous coneixements que permeten fer canvis en la forma d'actuar.

La coavaluació, al llarg del projecte es va fer en format comentari oral i/o escrit, però les estratègies són múltiples i se'n poden generar moltes altres segons les idiosincràsies de cada projecte. Per tal que siguin constructives i útils, cal formular bones preguntes i proposar formats personals (no asèptics, ni anònims, ni distants) en què uns i altres es facin observacions acurades.

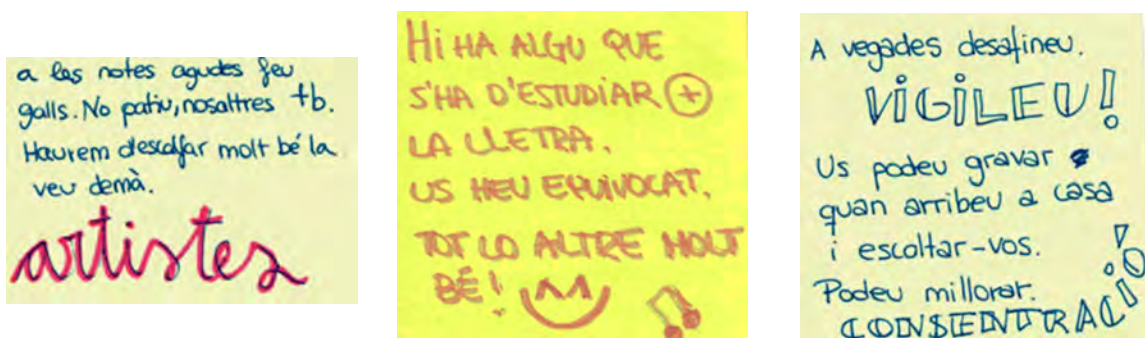


Figura 72. Crítiques constructives que els diferents grups han fet arribar als companys/es en la dinàmica de coavaluació

5.6. METODOLOGIES ACTIVES EN LA DIDÀCTICA DE LA MÚSICA

La integració del concepte de competència en el currículum implica canvis metodològics que afecten el rol dels docents i dels alumnes. Incorporar aquesta reflexió és bàsic per a innovar en didàctica de la música i propiciar enfocaments interdisciplinaris i intermedials del llenguatge musical.

La finalitat de la proposta pràctica d'aquesta tesi ha estat revisar les possibilitats que ens ofereixen els mètodes de didàctica de la música ja creats per diferents pedagogs i plantejar-se si combinats, i en simbiosi amb el coneixement actual sobre els processos d'aprenentatge, augmenten el seu potencial.

Com veurem més endavant, encara que les metodologies actives seleccionades presentin algunes variants, comparteixen principis i idees molt similars i comunes: aprenentatge en l'acció, participació de l'alumnat, vinculació de la proposta amb la realitat dels contextos socials immediats, entre altres.

Ja en els anys trenta del segle XX John Dewey mostrava l'esquema de les tres fases (percepció, anàlisi i síntesi) que pot connectar els mètodes sorgits posteriorment i vigents en l'actualitat.

“Todo proceso de aprendizaje está dirigido a dar respuesta a una situación problemática de incertidumbre y duda (la síntesis). Partiendo de esta situación, el alumno deberá seguir una serie de pasos. En primer lugar, deberá imaginarse una idea, aunque vaga, de cuál es la posible solución. A continuación, el alumno llevará a cabo la formalización de este supuesto, lo que Dewey llama intelectualización del problema, a fin de dirigir lo que será el trabajo fundamental de investigación por medio de la observación y la experimentación, de manera que le permita ensayar los diferentes supuestos o hipótesis y comprobar su verosimilitud. Finalmente, el alumno procederá a la reelaboración intelectual de las hipótesis iniciales y su adecuación a los modelos teóricos (síntesis) (Zabala i Arnau, 2014, p. 49).

Sota aquesta estructura comuna, es revisen i combinen diverses tècniques i metodologies d'ensenyament-aprenentatge: després d'haver fet un anàlisi documentat i pràctic sobre les diferents possibilitats que ofereixen, es detecta que cadascuna d'elles permet treballar uns determinats objectius o processos millor que les altres. En aquest sentit, no hi ha màgica una metodologia

prevalent, definitiva, útil i aplicable a totes les situacions, sinó que la millor metodologia sorgeix de l'amalgama de diversos enfocaments, que tinguin en compte els factors que incideixen en cada situació.

5.6.1. APRENTATGE PER PROJECTES

Com és sabut, l'AP parteix d'un problema i a partir d'aquesta necessitat l'alumnat, amb el guiatge de l'equip docent, defineix clarament el repte a resoldre i genera idees per trobar solucions. El punt de partida, en didàctica de la música, poden ser problemes musicals (la pèrdua de motivació per a cantar) però també problemes socials, mediambientals, culturals que es puguin respondre amb el llenguatge musical: la reivindicació, l'expressió de punts de vista...

Partir de reptes o problemes reals, a més, ajuda l'alumnat a entendre que la música ha de tenir una funció social, ha de ser present en la quotidianitat i pot esdevenir resposta a moltes qüestions: en definitiva, promou un aprenentatge més significatiu.

Les definicions més socials i inclusives de l'aprenentatge per projectes poden ser molt útils en l'ensenyament-aprenentatge del llenguatge musical, ja que ajuden els alumnes a passar de la idea a l'acció: es pensa el procés per implementar la idea escollida, que en aquest cas consisteix a compondre i enregistrar un disc d'escola, coneixent així totes les seves fases de creació.

Es defineixen les tasques i la temporització, s'assignen els rols i es pren consciència dels recursos disponibles i les possibilitats que ofereixen, per a una organització i planificació acurada que permet redefinir els objectius i concretar les accions. Els alumnes, doncs, comprenen que les idees han de pactar amb la realitat i amb els recursos disponibles.

Aquest procés de reflexió, disseny i planificació deriva al llarg de la implementació del projecte, i el rol de l'alumne i el docent adopten un caire diferent; són més actius i participatius, i comparteixen la presa de decisions de manera horitzontal i argumentada.

El mestre, al llarg dels processos de creació ha d'estar alerta de les interaccions que es van generant entre els alumnes, potenciant idees i obrint camins quan ho consideri necessari perquè l'alum-

nat experimenti i explori els diferents continguts de forma crítica i amb un cert grau d'autonomia. En la sessió en què es comparteixen les creacions elaborades en petits grups la mestra reforça el rol que ha adoptat una parella d'alumnes:

Mestra: Uau! Molt bé, no? L'han creat totes dues, està molt bé, m'ha agradat. Ara en aquí, en aquesta melodia li podem donar el sentit que nosaltres volem: la podem fer pop, la podem fer rock, la podem fer amb l'estil que nosaltres vulguem. [IC 10 – min 08:44].

En aquest moment la mestra observa, sense corregir o donar per vàlid el que estan dient. La seva figura adopta un rol diferent, perquè ja no és únicament transmissora de coneixements, sinó una guia que ajuda l'alumnat a seguir concretant les idees, modelant-les i convertint-les en accions. L'alumne s'adona que ell mateix va construïnt el seu camí i això fa que el seu nivell d'implicació sigui més elevat.

Tot i així, es detecta que generalment l'alumnat demana l'atenció de la mestra per a la comprovació de la feina feta. Necessiten saber que el que han fet és correcte; els dona tranquil·litat i augmenta la seva seguretat a l'hora de presentar-ho davant els companys/es.

A més a més, el mestre/a ha de ser un bon comunicador i orientador, dominar els coneixements i desenvolupar un saber fer científic i proporcionar la informació necessària i deixar les consignes clares. Per exemple, en la sessió en què s'elabora la seqüència melòdica de la cançó utilitzant instruments de percussió determinada, la mestra recorda la importància de tocar-los amb les baquetes que pertocuen:

Mestra: Aquí dins teniu les baquetes per tocar els instruments. Només recordeu que per tocar el metal·lòfon agafeu una baqueta "toveta". Mireu la diferència de com sona si toco amb una de fusta o plàstic i una toveta.

[la mestra compara el so]

Mestra: Sona millor, oi?

Alguns nens: Sí! [IC 8 – min 03:02].

El procés de creació de la cançó segueix una dinàmica de progrés, on la cançó es va construïnt setmana a setmana. L'enregistrament dels diferents productes obtinguts a cada fase suposa un tancament i recull de tot el treball realitzat, relacionant elements del ritme (pulsació, tempo, figures rítmiques...), la melodia (línia melòdica, estructura), la dinàmica (intensitat, canvis dinàmics...)

i la interpretació (expressió, qualitats del so...). El mestre, posa en valor de manera implícita i explícita tot el procés de creació, no només el resultat final.

Sense oblidar els processos topogenètics que ajuden a transformar la relació docent-alumne i fer-la més dialògica i interactiva. En aquest cas, en el conjunt de les sessions es deixa que els alumnes prenguin la iniciativa, se'ls espera perquè siguin crítics i reflexius davant el que es troben, i tinguin una mirada allunyada de la competitivitat, per tal que les idees d'un alimentin les dels altres per arribar a crear un producte artístic compartit.

Joan: Hem de combinar. Podem fer...

Hèlios: Fem: do, do, fa, do, do, re. Per exemple. Provem el do, do, fa, do, do, re.

Pau: Va!

Hèlios: Així jo faig un do i tu fas l'altre, vale?

[proven aquesta combinació]

Pau: No, no... tu has de fer dos do.

Hèlios: No, no, no...

Joan: Podem fer: do, do, do', do, do, fa.

Hèlios: I... do, do, fa, do, do, re?

Pau: Hèlios, tu fas do, do, fa

Joan: No. Do, do, do', do, do, fa. [IC 9 – min 6:43].

La comunicació és una dimensió molt important en la societat actual i també s'ha de treballar amb i per al llenguatge musical. En el projectes d'aula cal, a més, treballar la intracomunicació (entre els membres del grup) i la intercomunicació. Així, cal anar compartint creacions parcials, troballes i processos entre els alumnes al llarg del projecte però també cal fer públic els resultats a tota la comunitat, comprometre's amb la pròpia obra i exposar-la a crítiques i comentaris. En el projecte pràctic de la recerca, els diferents grups presenten el resultat del seu treball a la resta de la comunitat educativa i s'obren les portes de l'escola per donar-lo a conèixer a nivell comarcal.

En les diferents accions realitzades (anunci a Televisió Banyoles, anunci a la revista L'Ham de Banyoles i del Pla de l'Estany, videoclip de la cançó i fulletons repartits a diferents llocs públics de la ciutat), hi participen tots els alumnes des de 1r fins a 6è de l'escola i tenen una funció formativa i informativa.



Figura 73. Cartell publicitari dissenyat pels alumnes

D'aquesta manera, compartir l'experiència amb altres persones i institucions ha permès aprendre a comunicar-se de forma estratègica i suggerent, socialitzar el coneixement i posar-lo a disposició de tothom, fent sentir els/les alumnes com a promotors d'activitats i no només com a executors o espectadors.

5.6.2. APRENTATGE COOPERATIU

Durant la fase d'elaboració de la cançó, la tècnica d'aprenentatge cooperatiu utilitzada, coneguda com a Co-op co-op, ha permès augmentar el nivell d'implicació i protagonisme de l'alumnat, permetent-los explorar en profunditat temes del seu interès i contribuir al coneixement mutu. Moltes altres tècniques d'aprenentatge cooperatiu poden ajudar a orquestrar els processos creatius compartits i fer que les interaccions siguin profitoses. Propiciar espais de diàleg és sempre una tècnica d'aprenentatge cooperatiu fonamental i extrapolable a molts àmbits.

Tot i així, en determinats moments del projecte, aquesta tècnica d'aprenentatge ha sofert alguna variació, sobretot en el fet que l'alumnat no s'ha especialitzat en temes diferents, segons el seu grup de treball, sinó que tots els alumnes implicats, independentment del seu grup, s'han convertit en experts sobre els mateixos temes de forma simultània en cada fase. D'aquesta manera, quan s'estava component la seqüència rítmica o melòdica, tots els grups es veien immersos en aquest

treball. Es demostra així, que, la cooperació no necessàriament passa per fer tasques diferenciades sinó per conciliar punts de vista i sensibilitats diferents mitjançant el diàleg i els processos artístics.

La música i el cant obre un ventall molt creatiu i estimulante de formes de cooperar: la importància de sumar esforços per a construir una obra més ambiciosa i la riquesa de la diversitat de punts de vista es fa molt evident en l'acte de cantar i permet gaudir-ne. A més a més, de la totalitat del projecte ressalta el moment quan l'alumnat canta la cançó tots junts, -una vegada composta i enregistrada-, i el valor de la cooperació pren una altra força. En aquest moment senten que formen part d'un sol grup amb un sentiment de satisfacció plena, al veure que tot l'esforç i constància durant el procés culmina en el gaudi de cantar tots junts. "Entorn de l'acte de cantar representen, en primer lloc, un creixement humà, seguit d'una activitat integradora i una educació en valors. També és una adquisició d'hàbits, un creixement musical i un assoliment de competències" (Ferrer, 2011, p. 236).

5.6.3. LUDIFICACIÓ

Després de fer un anàlisi de les diferents pràctiques que es desenvolupen al llarg del projecte en contrast amb les fons bibliogràfiques, s'observa que el joc com a estratègia d'aprenentatge és omnipresent en totes les fases de la proposta. Així doncs, es planteja la idea de considerar la música, en si mateixa com a joc (i, per extensió, els processos de creació artística): la combinació de notes i ritmes, la interpretació del que s'escolta, els processos d'audició que permeten comprendre una obra musical, etc. ja estan sotmesos a certes regles i comportaments espontanis que donen un ordre i estructura derivades del joc.

Així doncs, i seguint amb les tres categories que Werbach i Hunter (2012) detallen per categoritzar el format de joc que s'adopta en cada moment, i contrastant-les amb la part empírica de la recerca, les dinàmiques, mecàniques i components que poden enriquir la didàctica de la música són les següents:

Dinàmiques

Restriccions: Al llarg del procés creatiu, els docents donen algunes consignes, que es podrien interpretar com a instruccions de joc, que permeten concretar diferents matisos que ha de contemplar la producció i/o interpretació dels alumnes. En el següent IC se'n mostra un exemple:

Mestra: Cada parella o cada grup de tres crearà un tros de la melodia. Aquest tros ha d'ocupar dotze pulsacions.

[Alguns nens comencen a picar amb les mans.]

Mestra: Què són dotze pulsacions?

[Tots junts piquem dotze pulsacions.]

Mestra: Dotze. Quan arribem a dotze, la melodia s'acaba. [IC 8 – 04:13 min].

Relacions: A més de considerar-se les interaccions amb el grup com a punt de partida per a la generació de coneixements, també és interessant contemplar les relacions que s'estableixen entre els continguts. A partir de l'elaboració de la seqüència rítmica es crea una línia melòdica, que quan convenç l'alumnat, permet la incorporació d'una lletra, que caracteritza el missatge de la cançó.

Progrés: Totes les fases del projecte parteixen del punt on es va deixar en l'anterior sessió. D'aquesta manera, es va introduint nou coneixement a mesura que s'avança. El fil conductor definit als inicis del projecte ha de permetre guiar el conjunt de les accions engegades, facilitant aquesta dinàmica de progrés i evolució cap a la meta i fi a arribar. Guanyar, en un joc musical, pot ser culminar una composició.

Emocions: L'expressió d'emocions es contempla en diferents formats al llarg del projecte: ja sigui en el moment que es comparteixen els objectius de la sessió abans de començar (on tothom té la llibertat d'opinar, compartir inquietuds i preocupacions); en el moment de realitzar la dinàmica proposada (a través de l'expressió corporal, el moviment, el diàleg i reflexió amb els companys/es de grup); i finalment, quan es tanca la sessió i s'avalua la dinàmica realitzada (que permet conèixer el grau de satisfacció individual).

Els IC següents il·lustren diferents sensacions dels participants en determinades fases del projecte: mentre que durant la fase de desenvolupament algun alumne/a podia tenir certes inquietuds

i desconfiança en l'elaboració del producte final; en la fase de tancament s'observa que l'alumnat està satisfet i orgullós del que s'ha fet:

Hèlios: Em sembla que serà difícil d'enganxar. Perquè per exemple la melodia d'en Lluç amb la nostra no són iguals. [IC 10 – min 10:49].

Júlia: A mi m'ha encantat fer com aquest projecte. Ha sigut una experiència molt xula perquè poder disfrutar això amb els companys és... brutal. [IC 16 – 03:14 min].

Les emocions també són la base de la composició: els desitjos dels infants, els anhels, els humors traspuen en els ritmes, en les melodies i en les lletres.

En l'IC en què s'està elaborant la melodia de la cançó en grups reduïts, es detecta que un alumne té una idea i manifesta moltes ganes de transmetre-la als companys/es. Té la sensació que si no la interpreta ràpidament li marxarà del cap i anima als demés a tocar-la, per comprovar si sona tal i com ell imagina:

Joan: [dient pam...] do, do, mi, do, do, do, fa, mi, do, do, mi, do, do, do, fa, mi.

Martí: Quan entro jo?

[En Joan ho torna a repetir indicant el moment d'entrada d'en Martí]

Martí: Val!

[Tornen a començar per posar-ho en pràctica tots tres. En Joan comença molt ràpid]

Martí: Espera...!

Joan: Ai, fem-ho més lent.

[aquesta vegada els hi surt tal com havien pensat]. [IC 9 – 06:43 min].

Mecàniques

Desafiaments: Els diferents reptes plantejats a l'alumnat es dissenyen com a provocació intel·lectual per fer pensar. D'aquesta manera, en els moments d'interpretació i creació s'han pogut posar en pràctica tots aquells coneixements apresos sessió rere sessió, establint una relació simbiòtica entre teoria i pràctica.

Feedback: L'alumnat ha rebut una resposta i opinió del seu treball per part dels companys/es de grup i per la mestra cada vegada que s'ha donat per finalitzat un procés. Aquest feedback ha

estat positiu i ha permès evolucionar cap a un nou estat d'equilibri, encara que a vegades també ha convingut regular les conseqüències de certes accions i conduir l'acció educativa.

La mestra observa que hi ha algun punt de la cançó que convé seguir treballant, cadascú ho interpreta de forma diferent i cal arribar a una solució compartida.

Mestra: Nois, un comentari. Quan diem "parar el temps... ja". Hauríem de decidir què volem fer. Què voleu fer? Allargar-ho o no? (interpreta les dues opcions possibles).

Entre tots decideixen allargar la "o". [IC 12 – 11:33 min].

Recompenses: El projecte culmina amb una recompensa escollida pels propis alumnes, que pre-tén reconèixer la qualitat de la feina realitzada: el compromís i la responsabilitat, els aprenentatges efectuats i el respecte mostrat cap als altres.

El fet que escullin convidar un grup de música català, deixa entreveure que tenen ganes de compartir l'experiència viscuda amb un grup actual, expert en el tema, que aportí una nova reflexió i mirada cap el disc d'escola. Destacant, també, l'ambient festiu que aporta gaudir d'un concert en directe per celebrar el tancament del projecte.

Components

Nivells: Apreciar la música com un joc permet respectar el procés maduratiu de cada alumne i ressaltar les seves potencialitats en una ambient lúdic d'aprenentatge, on l'error perd importància. A l'hora d'establir els grups de treball, la mestra ha de tenir molt en compte el nivell maduratiu de cada alumne i -dins l'heterogeneïtat que caracteritza el grup-, establir un equilibri entre els diferents components. Això fa que els punts de partida siguin força similars per a tots els grups i que, per tant, els/les alumnes se sentin còmodes a l'hora de proposar idees, opinions i avançar amb el que s'està fent.

Guillem: Podem fer els grups?

Mestra: Anem a fer els grups.

Aina: Els podem fer nosaltres?

Mestra: No, no... ara us els dic. Aquí vindrà l'Aitana, en Joan, l'Abril i en Lluç.

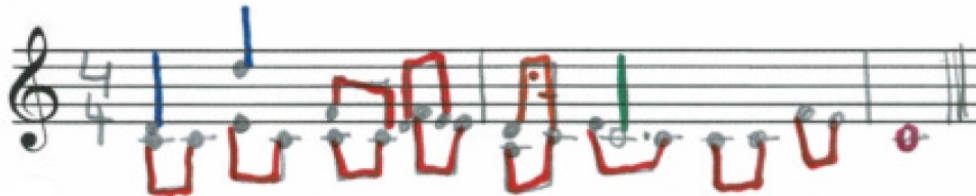
Pau: Ivet... aquest grup està molt bé...!

Mestra: Tots els grups estan molt bé.

Aitana: Clar!

Mestra: L'altre grup serà en Rai, Pau, Guillem, Aina i Paula. Aquí sereu cinc. I l'últim grup seran en Martí, Roc, Hèlios, Xènia i Judit. [IC 13 – 18:00 min].

Per exemple, en el moment de creació de la línia melòdica, hi ha hagut un grup que inconscientment, al tenir la sensació que la melodia quedava “pobra” i faltava certa harmonia, ha decidit acompanyar-la amb un obstinat.



Pel que fa a la dinàmica de progrés que adopta el projecte, cada vegada que es va avançant una fase del projecte el nivell de dificultat augmenta perquè cal tenir en compte més elements per tal de garantir la unitat i la coherència de la composició. D'aquesta manera, quan s'està creant la seqüència rítmica han de procurar que les diferents figures que utilitzen s'adeqüin a les consignes donades; i quan creen la línia melòdica, a més de tenir en compte els salts entre les notes, han de tenir present que aquesta segueixi el ritme elaborat en la fase prèvia.

Equip: Tot el grup classe actua com un equip: s'hi impliquen alumnes, mestres i totes les persones externes que col·laboren amb la proposta (el músic banyolí que ajuda en l'arranjament de la cançó i les famílies, que s'encarreguen de vendre els discs a la plaça Major del poble). La mestra fomenta aquesta organització en cada sessió, ja sigui en moments de recepció, on els alumnes adquireixen una sèrie de coneixements com a punt de partida; com en moments de producció, que tenen l'oportunitat d'aprofundir-hi i posar-los en pràctica per tal d'arribar a assolir l'objectiu en comú.

Classificacions i barres de progrés: En aquest cas, les rúbriques d'avaluació reflecteixen la qualitat del treball realitzat de forma sistemàtica, proporcionant a tots els implicats informació sobre l'evolució del seu aprenentatge.

En els moments del projecte on les barres de progrés han detectat algun tipus de mancança s'ha començat a crear la seqüència rítmica de la cançó i la mestra ha vist que l'alumnat no dominava el llenguatge musical. Ha decidit incorporar algunes dinàmiques prèvies a la composició de la cançó per introduir alguns conceptes (pulsació, compàs, accent, figures rítmiques...). En aquest cas, a través de la interpretació guiada d'una dansa i la lectura de ritmes a partir d'una partitura dibuixada. La mestra regula les activitats, les fa plausibles.

Així doncs, la intervenció pràctica d'aquesta tesi inclou estratègies de ludificació, per les quals els coneixements, la composició, la creació d'un disc i el fet de compartir-lo amb un públic, es converteixen en el fil conductor que porta des del repte fins al producte final. Transcendir el propi projecte: l'elaboració d'un disc, la creació d'una òpera (Lóva), l'organització d'un concert, un musical, el rapeig de les problemàtiques socials i la seva difusió són propòsits que contenen de manera intrínseca tots els elements, la complexitat i la riquesa per a poder ser ludificats.

Encara que també convé mencionar que la utilització de determinats materials i recursos facilita aquesta visió de la música com a joc, fent que l'alumnat hi connecti de seguida. En el cas del projecte, per exemple, la goma elàstica Elasticat per interpretar una dansa, el paper de diari per desxifrar i interpretar el significat d'una partitura dibuixada o de forma més convencional, la utilització dels instruments de percussió per crear les produccions musicals són elements de joc per si mateixos.

5.6.4. APRENENTATGE SERVEI

Utilitzar l'aprenentatge servei com a metodologia activa d'aprenentatge ha permès donar resposta a necessitats reals, detectades en l'anàlisi d'enquestes a mestres generalistes i especialistes de música a Catalunya i també, en l'anàlisi específic del context d'actuació, una escola pública d'educació infantil i primària on la investigadora n'és la mestra de música.

A partir de la pròpia pràctica, i amb l'oportunitat de compartir moments musicals amb els nens i nenes des de P3 fins a 6è, la mestra detecta que a mesura que es van fent grans perden les ganes i motivació davant l'activitat de cantar. Mentre que en l'etapa d'educació infantil o en els primers estadis d'educació primària, s'observa que l'alumnat demana i els agrada cantar cançons; quan es van fent més grans, es percep que desenvolupen actituds d'irrisió envers aquesta pràctica, a vegades provocades per la falta de coneixença de la pròpia veu, per la poca confiança en un mateix o també per tenir la sensació que només uns pocs poden cantar bé. Aquest fet desencadena que davant aquestes falses conviccions alguns s'amaguin darrere mofes cap a un mateix o cap als altres, es mostrin poc motivats pel que s'està fent o fins i tot passius.

En base a aquesta situació, es decideix agafar com a grup per a l'anàlisi d'aquesta recerca els alumnes on es detecta un agreujament de la situació. En aquest cas, els nens i nenes d'entre 10 i 12 anys de l'escola.

El formulari que la mestra els passa i que es troba a l'annex 3 d'aquesta tesi confirma aquestes impressions de la investigadora, ja que reflecteix la manca de satisfacció individual davant les activitats de cançó i veu (7%), on s'hi afegeix que el 67% del grup no està orgullós de la seva veu cantada.

A partir d'aquí, doncs, es defineix el servei a realitzar amb l'objectiu d'impulsar un sentiment de satisfacció i gaudi davant la pràctica de cantar. Concretament, es comença a dissenyar i planificar l'acció educativa a partir dels punts forts que es detecten (interès per a la pràctica instrumental i comoditat davant les dinàmiques d'audició).

Tot i així, apreciar l'ús de l'aprenentatge servei com a metodologia activa, no acaba solament en el fet de detectar les necessitats del context, sinó que també caracteritza i abraça les accions que en deriven per oferir un servei social a l'altri, una comunitat desafavorida que no té accés a un coneixement, i que mestre i alumnes poden oferir.

La intenció inicial, a més d'un caire pedagògic tenia el valor de servei solidari en una entitat. La iniciativa pretenia desenvolupar un projecte compartit amb la col·laboració d'Escenaris Especials, un projecte que fa teatre amb persones de risc d'exclusió social a la ciutat de Banyoles. La idea era crear un espectacle/musical entre els nens/es de l'escola i els membres del projecte "Escenaris Especials", on la música (les cançons creades) i el teatre fossin els protagonistes.

Tot i així, al llarg de la posada en pràctica han sorgit diferents contratemps, sobretot causats per la falta de temps per coordinar-nos, que han impossibilitat tirar-ho endavant. A la fase de procés del projecte s'ha hagut de replantejar la modalitat de servei que es feia a la comunitat. Finalment, s'ha decidit oferir un servei dins la pròpia comunitat educativa, on alumnes, famílies, mestres i personal no docent han pogut gaudir d'un espectacle del grup de música "Tortellinis" en directe, a partir dels beneficis recaptats de la venda del disc de música.

En aquest cas, comptar amb suports externs a l'escola suposa motivar els agents implicats per a assolir uns aprenentatges i millorar el punt de partida. És aquesta doble finalitat, en equilibri, la que anima a buscar col·laboradors pel projecte, dels quals en destaquen:

1. Mestres i famílies: El projecte s'ha pogut dur a terme gràcies a la col·laboració i implicació de tota la comunitat educativa. Les famílies s'han mostrat engrescades i s'han cregut el projecte des d'un bon principi; l'alumnat s'ha esforçat i ha mostrat constància i ganes de fer en tot moment; el treball compartit entre mestres també ha estat un element detonant de l'èxit i satisfacció del disc.

Violeta: I amb la col·laboració de tots, avui podem tenir Tortellinis aquí. [IC 17 – 00:01 min].

2. Músics: S'ha comptat amb la col·laboració externa d'un músic banyolí, Robert Fàbrega, que ha participat en l'arranjament de les cançons, ha mostrat com fer-ho i ha proporcionat el seu estudi de gravació per tal que l'alumnat pogués enregistrar el seu disc de música. Poder conèixer de primera mà aquesta professió ha obert tot un món a l'alumnat, adonant-se que un músic no només puja als escenaris a cantar, sinó que també compon, fa arranjaments, edita les composicions, les enregistra...

Aquest interès s'ha fet evident quan el propi alumnat ha decidit convidar a l'escola a un grup de música català actual, com a reflex de la música que s'escolta dins i fora de l'escola.

El grup de música Tortellinis ha captivat tot l'alumnat des que es va escoltar la primera cançó (alguns coneixien el grup, però la majoria no havia tingut l'oportunitat d'escoltar-lo anteriorment). El fet de ser un grup jove d'entre 14 i 16 anys, ha fet que de seguida tinguessin connexió amb els alumnes i el veiessin proper a ells, ja que també compon les seves cançons.

3. Entitats: La interacció i comunicació amb entitats pròximes al context d'escola es fa evident sobretot en el moment de difusió i comunicació del producte elaborat, el disc de música. Des de l'escola es brinda a l'alumnat l'oportunitat de conèixer diferents canals de difusió locals, que adopten diferents formats per arribar al públic en qüestió: reportatge informatiu a través de Televisió Banyoles i anuncis per paraula a la revista Ham de Banyoles i del Pla de l'Estany.

Finalment, per tancar el projecte es té molt en compte la reflexió sobre la pròpia pràctica. Es passa a l'alumnat el mateix formulari que van contestar a l'inici del projecte, que permet copsar diferents progressos que s'han realitzat, així com canvis de percepcions sobre una mateixa pregunta. A nivell general, s'observa una actitud de millora i major consciència pel que fa a les possibilitats que la música és capaç de brindar.

Per últim, remarcar que l'ApS, tal com s'havia plantejat inicialment, no es concreta però inspira tota la proposta. La música pot servir per a recaptar fons, com era el nostre cas, però també per a reivindicar i posar llum a injustícies socials (el canvi climàtic, la pobresa...) o bé podem, amb mirades més complexes, articular projectes que dignifiquin la música i la cultura de comunitats desfavorides, invisibilitzades, que conviuen amb nosaltres i que tal vegada són molt potents rítmicament, melòdicament. Descobrir la cultura musical sarajule, gitana, recollir-la, difondre-la i en definitiva dignificar-la pot ser motiu d'aprenentatges interdisciplinaris i intermedials en què la didàctica de la música tingui un paper clau.

5.7. ELS APRENENTATGES I CONTINGUTS MUSICALS DES DE LA PERSPECTIVA DELS INFANTS

Amb aquesta recerca, es reafirma la idea que la cançó pot esdevenir l'eix vertebrador de l'ensenyament de la música i també de projectes interdisciplinars i pot fomentar competències transversals, com ja apunten altres investigacions en didàctica de l'expressió musical.

“En la cançó hi trobem la síntesi de molts continguts musicals (melodia, ritme, harmonia, estructura, entre d'altres). La importància de treballar la cançó, però, no només se centra en la possibilitat que dona d'adquirir continguts musicals, sinó que també incideix en altres aspectes relacionats amb l'afectivitat, la socialització, la fisiologia, la socialització i l'intel·lecte, com ja hem vist” (Calderón, 2014, p. 51).

Per la qual cosa la converteix en un excel·lent mitjà per motivar els alumnes cap a nous aprenentatges.

“En efecte, en la cançó hi conflueixen tot un seguit d'aspectes que la fan insubstituïble:

- Forma de fer música més espontània i a l'abast de l'infant.
- Manifestació de la sensibilitat.
- Síntesi dels coneixements bàsics del llenguatge musical (ritme i mètrica, melodia, fraseig, estructura, base harmònica, etc.).
- Vehicle de transmissió cultural, de coneixement de la idiosincràsia de l'entorn propi i d'apropament a d'altres cultures.
- Embolcall de tresors lingüístics, populars, tradicionals i musicals.
- Mitjà d'expressió que permet redescobrir i potenciar l'idioma.
- Recurs educatiu de primer ordre, en especial en el vessant cooperatiu.” (Departament d'Ensenyament, 2002, p. 5).

Per tant, la cançó no només s'ha de reservar per a l'aula de música, sinó que el mestre generalista també pot buscar moments per introduir-la i enriquir els aprenentatges de l'alumnat a partir dels múltiples beneficis que aporta. “Eduquem, doncs, de la mà de la música i que sigui el cant l'eix vertebrador” (Ferrer, 2011, p. 123).

A més d'aprendre a fer un bon ús de de la veu, ja sigui cantant o parlant, directament i indirecta, s'estableixen relacions amb altres àrees de l'educació musical que afavoreixen el desenvolupament global de diferents capacitats que conformen l'educació integral de l'alumnat.

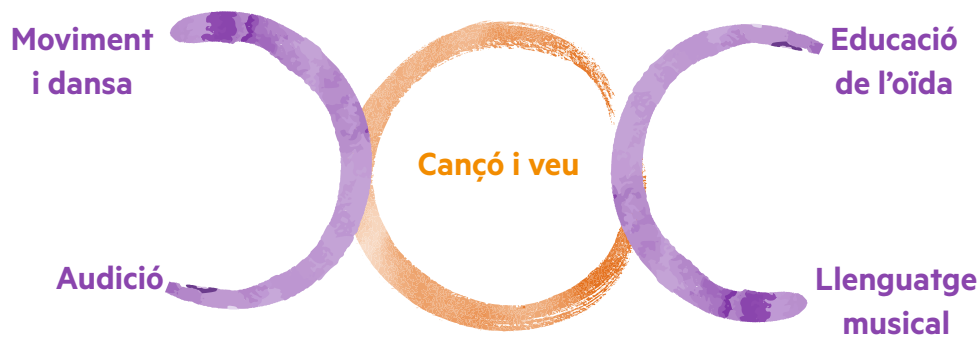


Figura 74. Visió integral i holística de l'educació musical

Així doncs, amb l'objectiu final de gaudir conjuntament de la pràctica de cantar, s'ofereixen diferents situacions a l'alumnat per tal que pugui apreciar i entendre la música des de totes les vessants que és capaç d'abordar.

Al següent esquema que es mostra es poden apreciar les dimensions musicals que es veuen directament implicades segons la fase de desenvolupament del projecte.

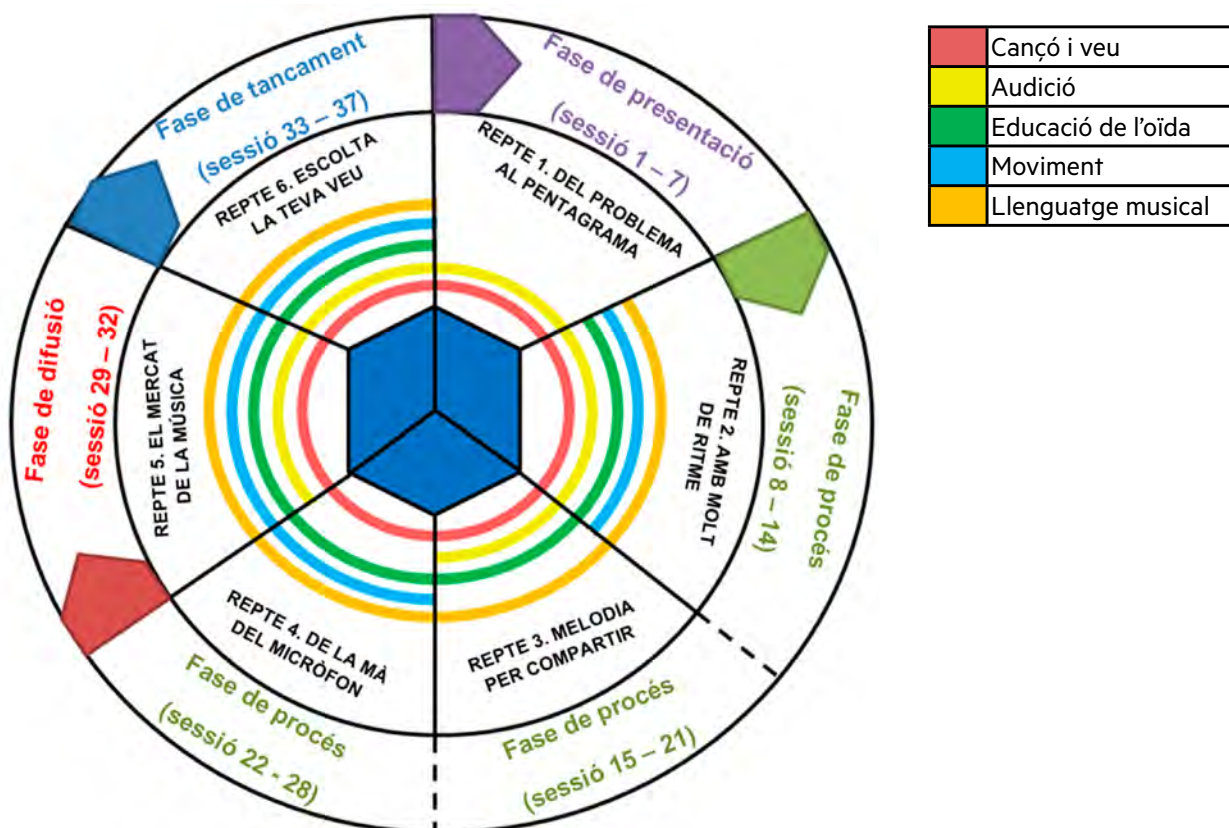


Figura 75. Fases de desenvolupament del projecte i dimensions musicals implicades

Després d'haver implementat la proposta i agafant com a punt de partida aquestes dimensions de l'educació musical, es pregunta a l'alumnat amb quines propostes se senten més còmodes, i s'indaga sobre què triarien si tinguessin l'oportunitat d'escollir el centre d'interès del pròxim projecte.

La finalitat principal, doncs, no és tant la de detectar progressos individuals a nivell de continguts, sinó la de fer palès algun canvi i/o modificació en la percepció que cadascú té d'un mateix; pel que fa a capacitats, habilitats o motivacions cap a l'educació musical.

En color vermell es destaquen les respostes d'abans de realitzar el projecte i que van permetre detectar les necessitats del grup; i el color blau fa referència a les respostes obtingudes per part de l'alumnat una vegada desenvolupada i posada en pràctica la proposta pràctica.

Amb quina de les següents activitats et sents més còmode/a? (de l'1 al 5)

- Educació de l'oïda
- Cançó i veu
- Llenguatge musical
- Audició
- Moviment i dansa

En aquest cas, l'alumnat enumera de forma individual les diferents opcions de l'1 al 5, des de l'opció preferent, la que fan amb més facilitat (1) a la que més els costa (5). Els resultats deixen entreveure que entre el col·lectiu analitzat hi ha hagut canvis significatius a l'hora de decidir prioritats i preferències per realitzar determinades pràctiques artístiques, si es compara amb l'anàlisi efectuat abans de la implementació del projecte. Mentre que en un primer moment les propostes d'audició prevalen sobre la resta, la meitat li dona la puntuació més alta; després de la implementació del projecte solament el 26% seleccionen aquesta opció.

AUDICIÓ

■ Després de realitzar el projecte ■ Abans de realitzar el projecte

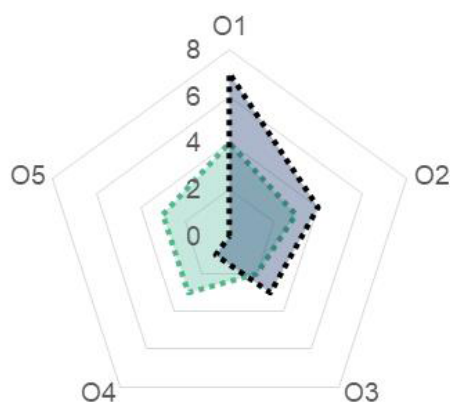


Figura 76. Evolució en l'interès sobre audició abans i després de realitzar el projecte

Després de parlar amb l'alumnat per extreure'n arguments i justificacions, es constata que abans de realitzar el projecte l'alumnat estava acostumat a escoltar música enregistrada a la xarxa d'una manera sensitiva, expressiva i cada vegada més conscient. No obstant això, no se sentien tan segurs amb pràctiques que comportessin expressar lliurement emocions utilitzant el llenguatge corporal, compondre una cançó explorant les possibilitats del llenguatge musical, cantar davant un públic que escolta i analitza el que està passant... ja que no ho havien pogut practicar amb tanta freqüència.

Per això, cal reflexionar sobre el conjunt d'intencions i propòsits dels docents a l'hora de programar les seves sessions. Possiblement preval una mirada més receptiva i reproductiva de la música per arribar a comprendre els diferents elements que la integren i queden en segon terme els processos d'interpretació, producció i creació. Potser un dels objectius de la didàctica de la música seria buscar un cert equilibri entre els processos de creació, interpretació i recepció a les aules.

En aquest sentit i seguint la concepció de Kodály (2002) per la qual només la selecció d'una música de qualitat és bona per a una educació dels nens/es; l'escolta d'una peça musical escollida per la mestra i el seu anàlisi posterior, -que s'ha fet de forma periòdica durant el transcurs del projecte-, ha permès definir el caràcter i tipologia de la cançó que l'alumnat ha creat: "aprender repertorio nuevo es un eficiente recurso para desarrollar su capacidad crítica y su regulación emocional" (Oriola i Gustems, 2020, p. 49).

Així mateix, a través de l'audició del discurs musical, l'alumne/a es fixa en la forma, les repeticions, si té lletra o només és instrumental...; es poden establir les característiques d'una obra en concret, ressaltar les qualitats del so, ubicar-la en un context determinat, en una època i en un estil... i en definitiva, mica en mica, formar el gust estètic musical i plasmar-lo en una creació conjunta. "Si s'experimenta i s'educa el sentit de l'oïda perquè sigui crític i sa, els infants i els joves podran desenvolupar el seu criteri personal sonor" (Espinosa, 2006, citat a Calderón, 2014, p. 65)

CANÇÓ I VEU

■ Després de realitzar el projecte ■ Abans de realitzar el projecte

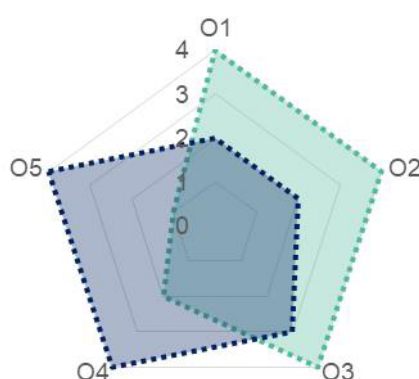


Figura 77. Evolució en l'interès sobre cançó i veu abans i després de realitzar el projecte

També augmenta la inclinació per les pràctiques de cançó després d'haver participat en el projecte. Els resultats s'han invertit. Mentre que en l'anàlisi previ a l'acció educativa hi havia vuit alumnes que posaven les pràctiques de cançó i veu en les darreres posicions, després d'haver participat en el projecte s'ha reduït a més de la meitat i hi ha 8 alumnes que situen aquestes pràctiques en les primeres posicions.

Aquest canvi de mirada pot ser conseqüència del valor que es dona a la veu cantada i als aprenentatges a nivell de respiració, posició, projecció, afinació... els quals ofereixen un major gaudi i estima de la pròpia veu. En la posada en comú, es recorden alguns dels comentaris detallats a l'anàlisi prèvia a la proposta didàctica "Em fa mal el coll quan canto" o "Sempre ens fas cantar molt agut i no hi arribo"- i l'alumnat coincideix amb la idea que ara tenen un major domini de la pròpia veu i que han après a controlar-la.

Molts dels participants es prenen el moment d'escalfament vocal amb passivitat (braços plegats, una mà a la cintura...) i els exercicis de col·locació, respiració, projecció de la veu... de qualsevol

manera; no els donaven la importància que es mereixen i moltes vegades els acompanyaven de burles, intentant disfressar la manca de confiança i coneixença de la pròpia veu.

A mesura d'incentivar aquesta pràctica abans de cantar, l'alumnat mica en mica s'ha adonat dels canvis i efectes que produeix el fet de realitzar un escalfament en la seva veu, facilitant-los-hi una major relaxació del cos i un equilibri entre la postura, la respiració, l'articulació i la sonoritat. Seguint el model impulsat per Ward que se centra específicament en la formació vocal de l'alumnat per a adquirir-ne un major domini i gaudir d'aquesta pràctica, l'alumnat s'adona dels beneficis que aporta un treball vocal acurat, provocant un alliberament de la veu i, en definitiva, un bon funcionament de l'aparell fonador. També augmenta la consciència i coneixença d'un mateix.

La interiorització d'aquestes pràctiques, en el projecte, es fa evident en el moment d'enregistrar la cançó a l'estudi de gravació: l'alumnat, -conscient que s'han hagut d'esperar i que ja fa estona que han escalfat-, demana a la mestra poder dedicar uns instants a tornar a escalfar la veu abans d'efectuar l'enregistrament.

Martí: Eh, tu.. a tope eh!

Xènia: Ivet, podem cantar-la un moment?

Judit: Sí, sí, sí!

Martí: Podem assajar, Ivet?

Hèlios: Ivet, podem assajar?

Roc: Escalfar una mica... [IC 14 – min 20:14].

Per altra banda, el fet de cantar en grup, ha fet que se sentissin acompanyats, segurs i alhora valorats pels altres. En aquest moment, l'estima cap a la seva veu ha augmentat, ja que la sonoritat aconseguida amb totes les veus cantant alhora ha comportat que cadascuna d'elles esdevingués imprescindible.

Un altre canvi visible en relació a l'hàbit de cantar i l'ús de la veu amb finalitats artístiques (i no només per als usos quotidians) ha estat el fet que els alumnes han començat a cantar a totes hores (pati, passadissos, moments d'arribada i sortida a l'escola...) i fins i tot, la cançó composta s'ha convertit en l'himne encoratjador d'un equip de bàsquet del poble, del qual alguns alumnes de l'escola en són jugadors/es.

CREUS QUE CANTES BÉ?

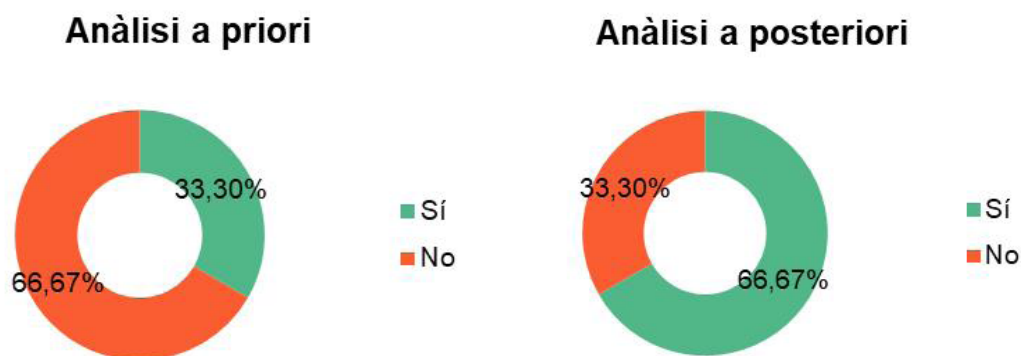


Figura 78. Satisfacció individual davant l'activitat de cantar abans i després de la implementació del projecte

A més a més, en el moment de creació de la lletra de la cançó s'aprecia una relació molt estreta entre la cançó i l'expressió verbal. Tal i com afirma Ferrer (2011, p. 139), “no hi ha res més íntim que comunicar-se cantant, no hi ha res més sensible que expressar-se cantant”. A través de la paraula s'han inventat jocs de paraules, tornades, històries que expressen idees, sentiments, fets, etc. que han afavorit el desenvolupament del llenguatge en la seva vessant comprensiva i expressiva i sobretot literària.

Mestra: Quan arriba a la Xina què li passa? Es troba...

Paulo: Amb una noia!

Mestra: Amb una rossinyol?

Marta: No, amb un humà. Es troba amb un humà.

Cels: No, amb un rossinyol!

Surya: Però els humans no l'entendran. Amb un rossinyol o amb una...

Marta: Amb una blaueta!

Paulo: Amb algun que sigui de la mateixa família que ell.

Marta: Ja ho tinc! Amb una garsa.

Nil: Els seus amics... i que es trobi els seus amics! [IC 11 – min 19:52].

LLENGUATGE MUSICAL

■ Després de realitzar el projecte ■ Abans de realitzar el projecte

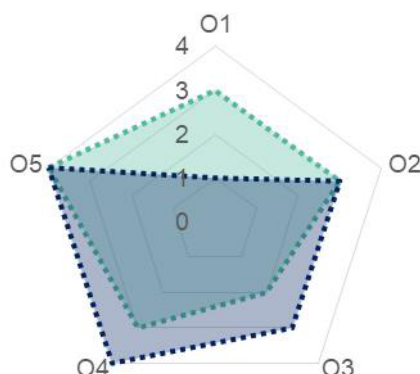


Figura 79. Evolució en l'interès sobre llenguatge musical abans i després de realitzar el projecte

Pel que fa al llenguatge musical, s'observa un major interès per descobrir els elements de la música (ritme, melodia i harmonia) i la grafia musical convencional, que contribueix al fet que els alumnes prenguin consciència que la representació gràfica ajuda a recordar, fixar l'atenció i identificar allò que es percep en la pràctica musical en viu. En aquest sentit, poder escriure les seqüències rítmiques i melòdiques creades per mitjà de la improvisació, ha permès a l'alumnat contextualitzar el que s'estava fent, i per tant, la pràctica de grafia musical ha guanyat en sentit i coherència, ja que ha motivat l'alumnat a conèixer el codi musical establert internacionalment i que tothom pot entendre.

Així doncs, destaca la importància i necessitat de contextualitzar les pràctiques d'aula si es vol aconseguir un aprenentatge competencial i que la significativitat de l'aprenentatge incrementi.

En l'anàlisi prèvia, algun alumne va fer la següent afirmació: "m'agrada escoltar música però no llegir-la. És complicat". No té cap sentit identificar i entendre quina funció tenen els diferents elements que integren una partitura, si a darrera no hi ha cap aplicació pràctica, amb un rere fons i intenció clara per part del docent.

El fet que la creació rítmica i melòdica fos creada abans que la lletra de la cançó ha permès focalitzar en elements concrets del llenguatge musical, i a partir d'aquí iniciar un nou procés d'expressar el que transmet la música amb paraules. En processos de creació, doncs, l'ordre dels factors sí que altera el producte o si més no prioritza uns o altres aprenentatges: el mestre ha de prendre

decisions fonamentades en aquest sentit segons el que vulgui potenciar en l'alumnat. Seguint la mirada i enfocament que proposa Galera (2017, p. 201) fent referència a Gordon (2005), "Al parecer, cuando introducimos palabras, los niños están más atentos al contenido verbal que al musical y por tanto, la atención no se centra en la tonalidad y en el metro de las composiciones".

EDUCACIÓ DE L'OÏDA

■ Després de realitzar el projecte ■ Abans de realitzar el projecte

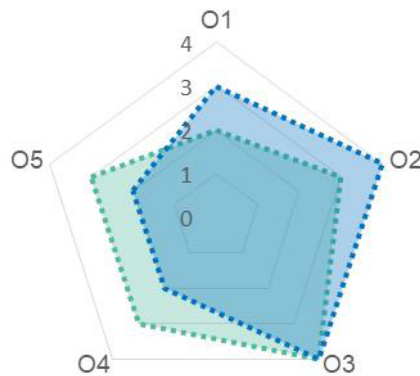


Figura 80. Evolució en l'interès sobre educació de l'oïda abans i després de realitzar el projecte

MOVIMENT

■ Després de realitzar el projecte ■ Abans de realitzar el projecte

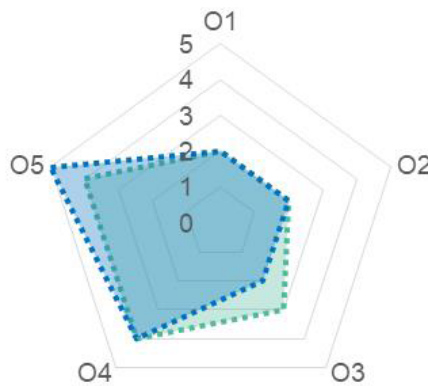


Figura 81. Evolució en l'interès sobre moviment abans i després de realitzar el projecte

En relació a les pràctiques relacionades amb l'educació de l'oïda i el moviment, s'observen poques variacions entre l'anàlisi prèvia i posterior a la intervenció educativa. Són propostes que han estat presents al llarg del projecte i, tot i no ser l'objectiu principal de la proposta, l'han enriquit: han ajudat a augmentar la capacitat per poder discriminar sons i instruments, reproduir cançons, explorar moviments i desplaçaments, decidir la millor combinació de sons per crear les seqüències, etc.

Pel que fa a l'oïda, ha permès a l'alumnat escoltar música de manera conscient, reconeixent els diferents elements que formen una peça com són el ritme, la melodia, l'harmonia, el timbre, la textura i la forma. A partir dels coneixements adquirits en l'anàlisi de les composicions d'altres, l'alumnat ha anat definint el caràcter i la forma de la seva pròpia creació.

En aquest sentit, l'ús del musicograma, -impulsat pel pedagog Wuyatck-, ha possibilitat extrapolar la música com a art en el temps (formada per sons immaterials i intangibles), cap a una altra dimensió formada per materials sòlids i observables, que han ocupat un espai en concret. Aquest recurs ha facilitat l'assimilació de determinats continguts musicals previs a la composició de la cançó: ritme, frases, timbres, estructura... i ha permès guiar l'audició i aprofundir en la capacitat d'escolta de l'alumnat.

En relació al moviment, ha permès iniciar un joc d'expressions i dinàmiques per treballar diferents continguts musicals (interval·ls, ritmes, frases musicals...) a través de la interpretació del cos en l'espai. El mètode conegut com la Rítmica de Dalcroze ha incrementat la capacitat de reacció de l'alumnat davant els estímuls i canvis musicals que succeeixen en una obra, tot donant un significat a la improvisació i la creació. "La rítmica utilitza freqüentment la creativitat, ja que afavoreix estats en els quals focalitzar l'atenció i en els quals fluir es fa imprescindible" (Calderón, 2014, p. 76).

5.8. ELS PROCEDIMENTS ARTÍSTICS: CAMÍ CAP A LA CREACIÓ MUSICAL

La intervenció pràctica d'aquesta recerca es troba articulada en tres dimensions indissolubles, definides pels procediments artístics que es desenvolupen: Percepció, comprensió i valoració (Dimensió I), Interpretació i producció (Dimensió II) i Imaginació i creativitat (Dimensió III).

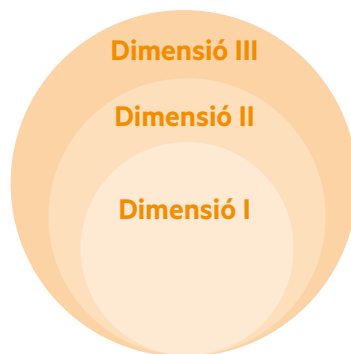


Figura 82. Relació que s'estableix entre les tres dimensions de l'educació musical

La intenció és dotar de sentit, coherència i significat les creacions i produccions pròpies de l'alumnat seguint amb la línia que proposa el currículum d'Educació Primària (Decret 119/2015, de 23 de juny) i que es considera un bon enfocament per guiar les pràctiques musicals.

Nombrosos pedagogs en didàctica de la música ja contemplaven indirectament aquestes dimensions com a punt de partida del seu mètode. Aquest és el cas de Gordon o Willems, els quals estableixen una analogia entre el procés d'adquisició de la parla i el desenvolupament del llenguatge musical i proposen un model molt similar d'aprenentatge, que té molt a veure amb les dimensions que caracteritzen aquesta recerca.

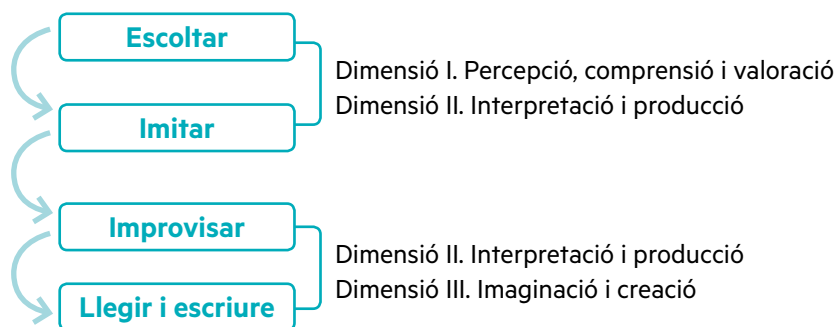


Figura 83. Relació entre els models impulsats per Gordon i Willems amb l'objecte de tesi

- Dimensió I. Percepció, comprensió i valoració

Al llarg del projecte, en diferents moments la dimensió de percepció, comprensió i valoració ha pres força per tal de descobrir les possibilitats comunicatives del llenguatge musical des de totes les seves vessants (melodia, ritme, timbre, cos i dansa, audició, cançó...). Per això, s'han desenvolupat diferents accions per desenvolupar hàbits de percepció conscient per entendre les produccions artístiques pròpies i d'altres.

En aquesta dimensió, s'ha fet ús del model impulsat per Ward que es fonamenta en tres principis bàsics: imitació, reflexió i ampliació, els quals continuen sent útils, i el projecte n'és una prova. Preveu una fase d'escoltar i observar, prenent com a model una determinada obra (imitació); per a considerar-la detingudament, analitzar-la, aprofundir-hi per entendre-la (reflexió); i així, aplicar els coneixements adquirits en les pròpies creacions segons les necessitats del context (ampliació).

La possibilitat d'identificar, discriminar i analitzar els sons ha estat la base que ha permès a l'alumnat escoltar música amb atenció, comprenent-la i gaudint-ne.

També, convé ressaltar la vigència del model de Segarra, el qual amb una mirada molt similar a Ward, prioritza les cançons tradicionals per a la introducció del llenguatge musical. En aquesta línia, entenem la cançó com a recurs per a l'aprenentatge de la música per introduir conceptes musicals, però és també un objectiu per si mateixa, els projectes musicals han de servir per a redescobrir el patrimoni de la tradició folklòrica i a partir d'aquí, introduir diferents estils i gèneres musicals per definir el caràcter de la pròpia composició.

A més a més, des del punt de vista del mestre, la cançó també permet connectar amb l'alumnat, descobrir el que els interessa, els seus dubtes, inquietuds... i aprofitar aquests coneixements per implicar-los en el seu procés d'aprenentatge amb més interès i curiositat.

-Dimensió II. Interpretació i producció

La complementació entre la percepció i l'expressió artística són imprescindibles per a la formació global de l'alumnat. Amb el domini de coneixements adquirits en la dimensió de percepció, comprensió i valoració l'alumnat pot compartir sentiments, idees i experiències estètiques mitjançant la interpretació d'obres musicals i la realització de produccions artístiques.

Aquesta dimensió d'interpretació i producció pot impulsar-se des de diferents pràctiques musicals: (cançó i veu, educació de l'oïda, moviment, llenguatge musical i audició). Les possibilitats són infinites. A més a més, però, convé afegir que en el moment de difusió de la proposta, el projecte ha buscat altres maneres de donar a conèixer el producte elaborat per a l'alumnat (disc d'escola), trencant amb les pràctiques més comunes, que acostumen a ser la interpretació davant la comunitat escolar, com a únic tancament.

Aquesta activitat sovint imposa i no sempre es gaudeix com altres moments del procés d'aprenentatge: els/les alumnes tenen por de fallar o d'equivocar-se, tenen pànic de l'opinió del públic, i sorgeixen moltes reaccions simptomàtiques d'un gran nerviosisme (urgència per anar al lavabo, palpitations, etc). Un disc pot ser una altra manera que els infants es comprometin amb la seva obra; és a dir, la comparteixin amb un públic potencial, en rebre crítiques, entre altres.

En el projecte de la recerca, s'ha ofert la possibilitat d'enregistrar les pròpies produccions i interpretar el resultat final en un estudi de so professional com a forma per tancar el projecte i que en quedi una cosa tangible i performada: aquesta estratègia dignifica la creativitat infantil, ja que posa a la seva disposició recursos que sovint estan a l'abast només de la creativitat adulta o professional.

Tot i així, criden l'atenció les ganes i interès que mostra l'alumnat per interpretar les seves cançons en viu després del seu enregistrament i l'elevat grau de satisfacció pel resultat obtingut.

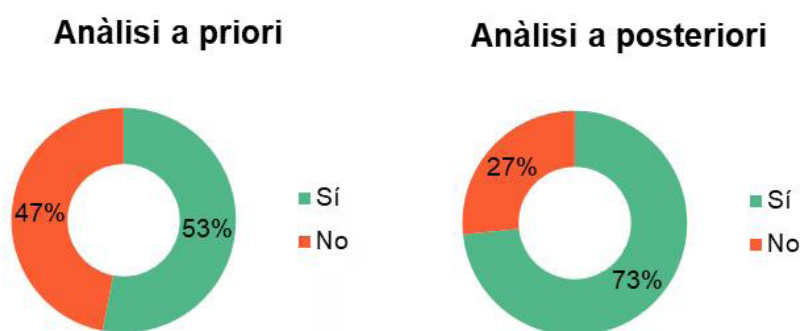


Figura 84. Evolució en l'interès sobre cantar davant un públic que escolta abans i després de realitzar el projecte

Quan se'ls pregunta per les seves sensacions i experiències en les actuacions en públic, s'observa que el 20% d'alumnes han canviat d'opinió, manifestant que se senten més còmodes i segurs per mostrar el resultat del procés a les persones a qui pugui interessar. Estan convençuts de la feina feta, valoren tot l'esforç que s'hi ha dedicat i se senten motivats per donar-lo a conèixer, cantant la seva cançó en viu.

Així doncs, la posada en escena amb públic continua essent una pràctica atractiva per a molts alumnes; no obstant, caldria repensar en com els valorem i interpretem per tal que l'alumnat en gaudeixi, accepti els errors i els visqui de manera més naturals.

-Dimensió III. Imaginació i creativitat

La creació musical exigeix una sèrie d'habilitats, capacitats i coneixements, fruit dels aprenentatges realitzats en el moment de percepció, comprensió i valoració (dimensió I) i interpretació i producció (dimensió II). Aquest és un plantejament que cal compartir amb els/les alumnes per tal que s'adonin que la creativitat no sorgeix en un obrir i tancar d'ulls.

Així doncs, les fases inicials d'un projecte musical són cabdals: l'exploració, aprofitant les possibilitats sonores dels instruments, de l'entorn, del cos...; la interiorització d'estructures, en relació al temps (pulsació, ritme, compàs...) i a la forma (fraseig, cadències...); la sincronització (saber quan entrar, sortir, seguir la dinàmica); l'hàbit d'escolta, el treball en grup i també l'expressió plàstica i literària, la dansa, la rítmica corporal i el cant han possibilitat tenir una formació musical bàsica per aconseguir més qualitat en el procés compositiu.

La preparació dels processos de composició no està renyida amb l'ús de la improvisació com a tècnica de creativitat. La improvisació que ja proposava Orff (1930) promou procediments d'experimentació i l'espontaneïtat.

D'una banda, utilitzar la improvisació lliure en els moments d'escalfament, -previs a la composició de la cançó-, possibilita crear un ambient de treball lúdic, en què la desinhibició de l'alumnat sigui el focus d'atenció i cadascú pugui expressar-se obertament, sense prejudicis.

D'altra banda, la improvisació més dirigida, -utilitzada durant el procés d'invençió de la cançó-, permet establir regles o pautes que han facilitat i orientat l'activitat. En aquest moment l'alumnat ja tenia adquirits prou elements musicals per seguir les consignes donades (generalment indicades pel mestre).

A més a més, realitzar la pròpia composició a través dels instruments Orff de percussió indeterminada i determinada permet que l'alumnat pugui conèixer i vivenciar tots els elements del

llenguatge musical (altures, durades, intensitats, timbres...) amb uns instruments de fàcil maneig sense una gran preparació tècnica. En aquest cas, els instruments han estat l'eina per compondre la seva cançó, que posteriorment han pogut interpretar conjuntament cantant.

Finalment, durant aquest procés creatiu també és important destacar el mètode d'assaig i error. En la fase de composició de la seqüència rítmica i melòdica i també, durant el moment de creació de la lletra, l'alumnat prova diferents combinacions i juga amb els ritmes, notes, paraules, etc. fins a trobar la solució que més els satisfà i que decideixen presentar als seus companys/es. Aquest mètode també ha possibilitat normalitzar l'error i considerar-lo part ineludible del creixement de l'alumnat.

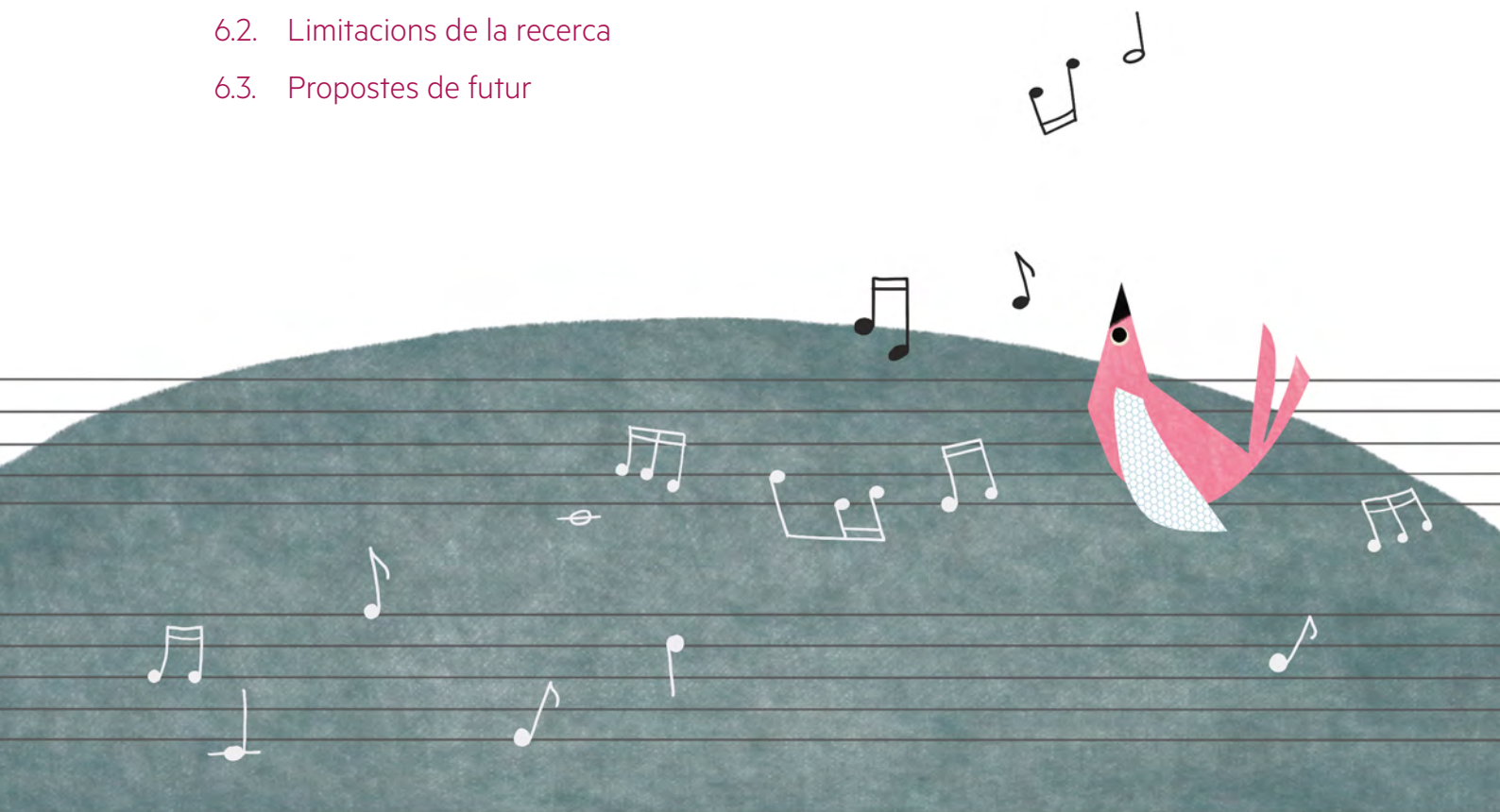
Amb tot això, doncs es fa evident la necessitat de contemplar aquest marc, - basat en les tres dimensions-, com un procés de creació de xarxes que permet a l'alumnat desenvolupar competències perceptives i d'expressió, ja sigui per a comprendre les produccions artístiques d'altres, però també per adquirir les pròpies eines per comunicar-se: qualitats fonamentals per a la vida en la societat actual.

CAPÍTOL 6

CONCLUSIONS

283

- 6.1. Conclusions
- 6.2. Limitacions de la recerca
- 6.3. Propostes de futur



Es presenten les conclusions dels tres objectius que caracteritzen aquesta recerca, donant resposta a les qüestions formulades i hipòtesis inicials.

Després de l'observació i anàlisi dels objectius s'exposen les limitacions de recerca que s'han trobat. Finalment, es plantegen futures línies d'investigació interessants pel debat.

6.1. CONCLUSIONS

Aquesta tesi doctoral ha permès analitzar la formació musical que rep l'alumnat a les escoles d'educació infantil i primària a les escoles públiques, treballar la informació recollida per tal de dissenyar una proposta pilot segons les necessitats detectades, i a partir d'aquí i d'acord amb els objectius, arribar a les conclusions que tot seguit s'exposen.

S'analitzen els tres objectius per separat per ajustar un primer nivell de les conclusions. Seguidament, per aglutinar plantejaments i propostes, es fa una conclusió més global i integradora.

El primer dels objectius és el següent:

Explorar el potencial de la música com a disciplina globalitzadora perquè es plantegi com un desafiament per als infants i es doti del valor i prestigi social necessari, tant en els processos de recepció i percepció com en els d'interpretació i producció.

La música, entesa com a disciplina i llenguatge, pot esdevenir el punt de partida per a la generació d'aprenentatges globals i transferibles, a través de les moltes possibilitats didàctiques. Les seves possibilitats expressives, ajuden els nens i nenes a guanyar confiança en ells mateixos, i per tant, a ser persones cada vegada més autònomes, crítiques i expressives; i els permet fer servir la seva iniciativa i creativitat per entendre i conèixer en aquest món.

La cançó pot esdevenir un eix vertebrador de propostes musicals, intermedials i interdisciplinars, ja que conté elements constitutius del llenguatge musical: ritme, melodia, forma, textura, dinàmica, velocitat i caràcter, per la qual cosa ofereix possibilitats d'aprendre de manera globalitzada dins la pròpia àrea curricular. Però també, és un bon punt de partida per a articular projectes que integren altres àmbits: està formada per música i text; es pot ballar; es pot compondre seguint una estructura matemàtica; es pot interpretar i completar amb un dibuix, etc. La cançó, a més, permet al nen/a descobrir la joia de fer música en grup i desenvolupar l'atenció, concentració, percepció, actitud, tolerància... que són les condicions que tota activitat musical demana.

En definitiva, la cançó és un element òptim per tirar endavant propostes transversals, interdisciplinàries i alhora intermedials, que possibiliten que l'alumnat experimenti i descobreixi tot jugant

amb elements sonors, rítmics, estructurals i de textura. D'aquesta manera, es potencia una simbiosi entre diferents llenguatges i es concep l'alumnat com un tot intel·lectual, personal, social i cultural. Tal i com fan referència Malagarriga (2002, p. 81) i Alsina, Díaz i Giráldez (2008, p. 64) “les cançons són un material amb molta riquesa musical: el mestre les pot utilitzar en activitats compartides per a aprenentatges musicals però també en coneixements d'altres matèries”.

La creació de cançons és un procés complet, pel qual els processos de recepció i percepció no dreixen els processos de creació i composició, del que participen les diverses capacitats i singularitats dels participants: idees, opinions, propostes i dificultats.

Tot i que el cant és un instrument inherent en cadascú de nosaltres, cal trobar la manera de motivar els alumnes per estimar la seva veu com a instrument artístic, i no només com un mitjà de comunicació. Això molt probablement passa per explorar-la i conèixer-ne les idiosincràsies: “para enseñarles a cantar, en primer lugar deben construir una identidad vocal, es decir, reconocer el uso musical en su voz para posteriormente vincular esa nueva identidad vocal a su identidad de género, lo cual les ayudará a integrar su voz cantada como una característica ornamental de su personalidad” (Elorriaga, 2020, p. 15). El fet d'establir rutines d'escalfament vocal previ a l'acció de cantar, permet que l'alumnat tingui més control de la seva veu i mica en mica se senti còmode i segur fent-la servir, apreciand-la i valorand-la com a tret d'identitat personal.

Crear una cançó, sentir-la com una cosa pròpia i viure els alts i baixos que comporta qualsevol procés compositiu, suposa que l'alumnat li doni més valor. La creació sovint és un pretext per a col·laborar i sumar sensibilitats diverses: cal crear escenaris didàctics en què tots els participants tinguin ganes de formar-ne part i gaudir conjuntament del plaer de compondre i cantar. Des d'un bon inici s'han mostrat interessats, motivats i amb una actitud de resiliència per superar el repte plantejat. Se sentien forts i amb molt d'interès per donar a conèixer el seu producte final. “Juntos llevamos nuestra creación con nosotros y en ocasiones la mostramos al mundo para embellecerlo en encuentros o performances artísticas” (Arnau, 2020, p. 12).

Cal recordar que quan es té un cert control d'allò que es fa, es dona marge per a prendre decisions de manera compartida i consensuada, la motivació i la participació augmenta. Aquestes són les premisses de l'aprenentatge per projectes i han de regir també les iniciatives didàctiques de creació artística.

La visió globalitzadora de l'aprenentatge, a més d'oferir un desenvolupament integral dels participants, permet que el coneixement adquirit al llarg del procés de composició d'una cançó sigui transferible a la quotidianitat de l'alumnat i per tant, que l'alumnat doni sentit al fet de cantar. La composició i la interpretació, a més, propicia el desplegament de competències transversals útils en molts àmbits de coneixement i de la vida:



Figura 85. Aspectes que es desenvolupen durant la creació de cançons

Les conclusions en relació al segon objectiu específic s'inicien entorn a les metodologies que el docent utilitza:

Revisar les metodologies actives emergents i les diferents opcions didàctiques que es plantejgen -aprenentatge per projectes, aprenentatge cooperatiu, ludificació i aprenentatge servei- en relació a la didàctica de la música.

La preocupació per promoure una formació que prepari per a la vida porta a qüestionar l'escola orientada en un ensenyament de coneixements teòrics, que s'estructura en disciplines estanques i porta a plantejar alternatives de la mà de les metodologies actives, que tot i que ja són presents de forma tímida a principis del segle XX en l'escola catalana, estan emergint en el moment actual, provocant un clar desplaçament des d'una visió disciplinar cap a un enfocament pràctic que parteix de situacions reals i integra aprenentatges de diferents àmbits de coneixement.

Aquesta recerca considera que més d'una metodologia pot estar present en una proposta didàc-

tica i fins i tot en una mateixa sessió: les metodologies no són rígides ni tancades, es complementen entre elles adaptant-se a cada context educatiu. Molt probablement, després d'un moment de gestació i arrelament de noves metodologies, estem ara en un moment de fusió en què els docents tendeixen a explorar les diferències i els denominadors comuns entre totes elles i les componen per tal d'aconseguir enfocaments polièdrics de l'educació pel desenvolupament de les competències per a la vida.

“Así, todos estos métodos tienen sentido como métodos globalizados en los que las aportaciones conceptuales y procedimentales de las disciplinas y materias curriculares son los medios que, más o menos integrados, permiten ampliar el conocimiento y la capacidad de interpretar y actuar ante situaciones lo más cercanas posible a la realidad” (Zabala i Arnau, 2014, p. 52).

L'aprenentatge per projectes pot considerar-se l'esquelet de nous processos d'ensenyament-aprenentatge complexos, experiencials i autònoms, que permeten passar per una sèrie de fases molt marcades: des de la detecció d'un interès, problema o inquietud, fins a l'obtenció d'un resultat o l'elaboració d'un producte final en els projectes creatius, fixant objectius i reptes a curt a termini que de mica en mica possibiliten apropar-se a la meta final.

Les sinèrgies establertes amb altres metodologies proporcionen entorns d'aprenentatge més rics dels que oferirien cadascuna d'elles de manera independent, ja que ajuden a definir noves intencions (que determinen el conjunt d'activitats que es realitzen) i resultats.

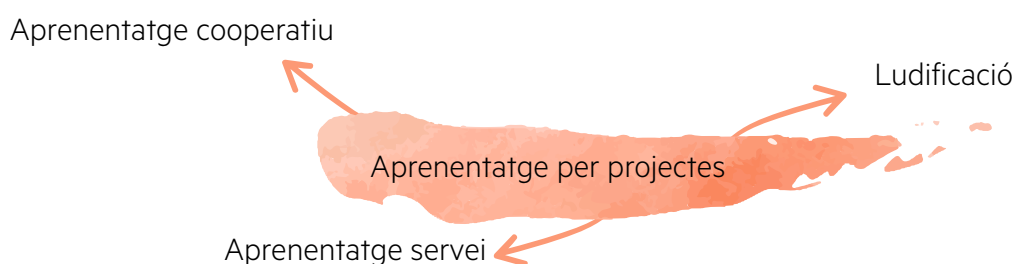


Figura 86. Relacions que s'estableixen entre les metodologies actives estudiades

Les metodologies actives i participatives ens recorden també la importància dels espais i el temps d'aprenentatge, la necessitat de diversificar-los i de no delimitar l'acció didàctica a les escoles, proporcionar els estímuls adequats i donar forma a les activitats.

A més a més, en defensa que no tothom aprèn de la mateixa manera: aquesta fusió de metodologies permet adaptar els diferents ritmes d'aprenentatge, els interessos i necessitats de tots els participants.

Les metodologies proporcionen una visió global i transversal dels aprenentatges, propicien una combinació entre disciplines i llenguatges que culmina en l'adquisició de coneixements aplicables a múltiples situacions. Són, sense dubte, una manera de pal·liar el problema que la música tingui poc impacte en altres àmbits educatius: el llenguatge musical pot integrar-se en propostes d'aprenentatge per projectes, d'aprenentatge servei o iniciatives ludificades com una alternativa d'expressió, com un objecte d'estudi per entendre la història, les societats, com un pretext per a dotar els aprenentatges matemàtics de funcionalitat. Però la música pot ser també l'eix vertebrador de propostes didàctiques intermedials i interdisciplinars que portin l'alumnat a servir-se d'altres disciplines. Aquesta recerca ha donat un espai a l'educació musical, tant en l'àmbit artístic com en el conjunt de la institució educativa.

El tercer objectiu específic fa referència a la conceptualització del perfil dels docents:

Estudiar la implicació i la coresponsabilitat dels mestres en l'elaboració de propostes musicals compartides, per tal de desenvolupar un perfil complet i multidisciplinari d'aquests professionals en l'etapa d'educació primària.

Es posa a debat l'enfocament del mestre especialista com a únic responsable de les propostes que tenen a veure amb la música. Es considera que si el que es vol és anar cap a una visió holística de l'educació, la formació del docent també ha de ser global i, en conseqüència, aquest ha de dominar coneixements de tots els àmbits curriculars i de les seves didàctiques, no només de la seva especialitat.

Per tant, s'avalua la importància de garantir una formació integral i completa, que s'iniciï durant la formació inicial dels mestres i que continuï amb la formació permanent, una vegada estiguin treballant: "l'educació és continuada, no s'acaba mai i a més es realitza en espiral" (Ferrer, 2011, p. 240).

És essencial que els mestres tinguin la capacitat de fomentar processos creatius, crítics i d'expe-

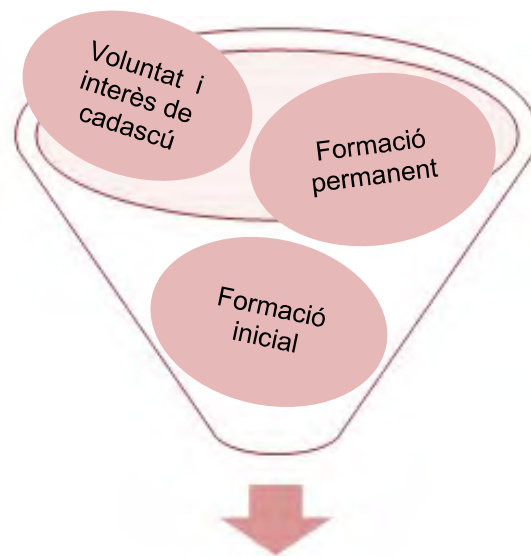
rimentació amb tots els llenguatges artístics: “no s’aprèn música amb un llibre; és obvi que cal l’acompanyament atent i pròxim d’un equip de persones ben formades musicalment que facin realitat i proposin experiències i vivències musicals” (Gustems, 2014, p. 7, citat a Calderón, 2014).

El següent dibuix il·lustra aquest perfil holístic del mestre com un tot: les experiències prèvies que conformen la identitat del docent constitueixen un element essencial en la construcció del seu perfil i poden proporcionar una visió més global de la seva tasca diària a les aules.



Figura 87. El perfil del mestre generalista (dibuix fet per una estudiant del grau en mestre d'educació primària - UdG)

Per fer-ho possible, no ens podem permetre que quedin buits de formació en l'educació primària; cal que tots els professionals se sentin involucrats amb la formació bàsica per poder-la desenvolupar plenament. En aquest sentit, la formació inicial i permanent que reben els mestres i per tant, els coneixements i destreses que en deriven, són crucials per estimular la seva implicació i compromís professional. I així:



Esdevenir competent en les destreses bàsiques docents.

Formar-se en les metodologies actives actuals i futures i itineraris formatius.

Potenciar la pròpia cultura i sensibilitat artística i musical: actualitzar-se, cultivar-se, diversificar, experimentar, intercanviar...

Figura 88. Com podem afavorir la implicació dels docents en l'elaboració de propostes musicals?

També és important la cooperació entre mestres de diferents especialitats, recorreguts i sensibilitat per a propiciar situacions d'aprenentatge artístic, que permetin a l'alumnat interpretar, respondre i desenvolupar pràctiques creatives que els seran indispensables per al dia de demà. Compartir i arribar a solucions compartides intensifica l'aprenentatge i el gaudi per aprendre. "El repte de concebre un educador artístic multidisciplinari i competent sembla molt difícil, sinó impossible, per això el treball en equip i una obertura cap a una mirada artística, imaginativa i creativa és totalment necessària" (Alsina i Godoy, en premsa).

És de gran valor el temps que dediquem a reflexionar, expressar, formular dubtes i interrogants amb altres professionals, per així valorar la pròpia pràctica i alhora refer i reconstruir aprenentatges. "A través de un diàleg dirigit a alcanzar acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencia o sentimiento, las personas resuelven situaciones problemáticas y aprenden profundamente porque alcanzan una comprensión más compleja del mundo" (Aubert et al. 2008, p. 24).

El plantejament docent que parteix de l'educació artística i considera models didàctics intermedials, interdisciplinaris i transversals amb un caire més flexible i proper a la realitat dels implicats satisfarà millor les seves necessitats, inquietuds i interessos.

Aquesta recerca vol contribuir a visualitzar la necessitat de transformar l'educació contínuament i anar avançant cap a propostes formatives més globals, integradores i obertes que considerin les arts com un pilar sobre el qual es fonamenta tota l'educació.

6.2. LIMITACIONS DE LA RECERCA

Arribat al punt final de la recerca, s'han pogut detectar algunes limitacions.

- L'experiència pràctica que caracteritza l'estudi s'ha dut a terme en una única escola i amb un grup d'alumnes entre 10 i 12 anys de perfil força homogeni. Seria interessant obrir la proposta a altres escoles amb un perfil més ampli i divers de docents i alumnes participants. Haver tingut més subjectes en aquesta franja d'edat hauria permès obtenir respostes més generalitzades amb possibilitat de particularitzar-les per edat.

Tot i així, aquest és també un punt fort de la recerca aplicada, ja que ha permès incidir en les necessitats concretes del grup i plantejar una proposta adequada als seus interessos i a la realitat del context, que possiblement hauria resultat diferent en un altre grup de participants.

- La implicació directa de la investigadora en el context ha aportat una mirada polièdrica que ha dotat de subjectivitat la recerca. El vincle afectiu amb els alumnes i mestres, -que són companys de treball-, ha suposat una càrrega emocional més forta que si l'experiència s'hagués desenvolupat en un altre context educatiu. Així mateix, s'han trobat a faltar moments en què la mestra pogués adoptar la figura d'observadora, copsant ad hoc aspectes que sovint, quan s'està immers en la pròpia tasca docent, passen desapercebuts.

Aquesta anàlisi s'ha hagut de fer *a posteriori* a través dels enregistraments en vídeo, que han permès extreure tots els detalls i circumstàncies de les sessions. A més a més, han estat de gran valor els enfocaments i punts de vista externs de les directores de tesi. No només han complementat les reflexions de la investigadora amb una mirada més objectiva, sinó que també han aportat suggeriments que s'han tingut en compte durant la fase de disseny i desenvolupament de la intervenció pràctica; donant una mirada més global en el conjunt de la intervenció. Aquestes subjectivitats són considerades riqueses, des dels plantejaments artogràfics, i s'han intentat aprofitar com a elements de reflexió.

- Degut a la manca de temps i que el calendari i temporització estava molt marcat ha estat impossible aprofundir en tots els aspectes desitjats, i molt particularment en l'àmbit musical.

Un cop finalitzat el projecte, i havent-lo revisat a consciència, la voluntat de completar-lo i millorar-lo és irrefrenable. Allà on s'ha vist una gran evolució en l'alumnat, però que tot i així no s'ha arribat al resultat esperat és en la qualitat vocal. Els moments rutinaris d'escalfament vocal han permès prendre consciència del cos i apreciar la veu com a instrument, aprenent a tenir-ne cura. L'alumnat ha millorat el control i domini de la seva veu, per la qual cosa ha suposat un augment de confiança i estima en l'activitat de cantar. Tot i així, des del punt de vista de la investigadora cal seguir pensant i incorporant estratègies didàctiques per ajudar-los a desenvolupar l'oïda interna com a base de l'afinació.

- Pel que fa al diagnòstic inicial, es podrien haver completat els qüestionaris enviats a mestres en actiu amb un segon qüestionari adreçat al seu alumnat. D'aquesta manera, s'hauria pogut fer una anàlisi més àmplia i generalitzada de les necessitats i interessos que presenten els nens i nenes en relació a la música i comparar-lo amb les inquietuds detectades en el grup que participa en la part pràctica d'aquesta tesi.
- El fet que la mestra fos la investigadora principal de la tesi ha fet que a vegades no es pogués estar pendent de la càmera de vídeo. Hi ha hagut moments en què la imatge o el so perdien qualitat o no s'enfocava la pràctica que s'estava desenvolupant. S'hauria d'haver previst una alternativa per assegurar l'enregistrament, ja que a l'hora de transcriure el material i fer l'anàlisi s'han perdut matisos interessants. Tot i així, les metodologies clíniques parteixen de l'acceptació que l'acció didàctica no es pot abordar de manera exhaustiva ja que és rica i complexa, i que l'enregistrament és sempre una primera tria i interpretació. Així, s'ha pogut recollir una mostra d'incidents crítics molt significatius.

Finalment, un límit difícil d'acceptar ha estat el fet de no poder analitzar tota la quantitat d'informació que genera una investigació, -ja sigui aquella obtinguda de fonts bibliogràfiques, observacions directes o reflexions amb els mestres i investigadors-. De totes maneres, es considera material d'un gran potencial per engegar futures línies de recerca. A continuació se'n detallen algunes.

6.3. PROPOSTES DE FUTUR

Dels resultats i conclusions obtingudes se'n deriven noves línies d'investigació relacionades amb l'educació musical i la seva didàctica:

- La formació musical dels mestres durant i després dels estudis universitaris: si se segueix pensant en l'educació musical des de plantejaments globals i no com un fet puntual, convé comptar amb la col·laboració i implicació de tots els docents. Per això seria interessant fer un seguiment i revisió crítica de la formació que reben aquests professionals en relació a aquesta disciplina, tant en els primers anys de formació inicial com en el transcurs de la seva vida laboral i posteriorment, investigar si aquesta formació afavoreix el desenvolupament de pràctiques musicals a les escoles.
 - Cercar els beneficis que aporta rebre una formació musical acurada durant els estudis universitaris per encarar la professió de mestre generalista o d'altres mencions i de la menció de música.
 - Reforçar la idea del mestre generalista com a impulsor de pràctiques globals i transversals a favor de les arts des de perspectives intermedials.
- El codisseny curricular com a metodologia que utilitzen els docents i alumnes per a construir les propostes didàctiques: continuar l'estudi de promoure un enfocament en què els mestres desenvolupin accions compartides, i a més a més, obrir-ho als alumnes per així abordar amb garanties els continguts i els procediments involucrats per aprendre.
 - Dissenyar i posar en pràctica propostes de codisseny curricular en què el llenguatge musical tingui un paper rellevant i analitzar quins beneficis aporta la coresponsabilitat.
 - Incentivar els grups de discussió com a estratègia de codisseny per obtenir i intercanviar informació necessària que permetrà repensar la formulació de l'acció educativa.
- Les possibilitats d'integració del llenguatge musical en les metodologies actives i les metodologies actives al servei de la música: seguir amb la cerca que ha guiat el conjunt de la tesi per plantejar noves investigacions relacionades més concretes i específiques.

- Repensar la concepció de l'espai (sovint una mica rígid i poc adaptable) per construir nous espais facilitadors d'aprenentatge, tant en l'etapa d'educació infantil i primària com en etapes educatives superiors.
- L'empoderament en el cant dins el col·lectiu discent: entès com un dret primordial, una eina d'expressió i gaudi al qual no es pot renunciar, i els progressos del qual sorgeixen a mesura que es fa servir i es practica.
 - Cercar si el problema detectat en el grup-classe de la recerca aplicada “les ganes i la motivació per cantar varia a mesura que els nens i nenes es fan grans” també és present en altres realitats educatives i més concretament en la majoria de nens i nenes de la mateixa edat (10 – 12 anys). En cas que sigui així, adaptar el projecte dissenyat per a aquesta tesi i els resultats derivats perquè es puguin aplicar en diferents contextos.
 - Seguir l'evolució individual dels nens/es i analitzar si la pràctica habitual de cantar a les escoles afavoreix el desenvolupament i l'aprenentatge de qui el practica, ja sigui en temes de caràcter personal com de coneixement de la matèria.

La meua voluntat és, doncs, continuar fent investigació-acció en entorns educatius escolars, principalment en l'àmbit de l'educació primària (6-12 anys), ja que és una etapa molt rica i oberta a noves consideracions i intervencions, que en aquest moment es troba immersa en un procés de canvi metodològic.

També tinc la intenció de desenvolupar accions concretes i investigacions en el camp de la docència universitària, particularment en la formació de mestres; observant, corregint, ampliant i ajudant als estudiants a valorar els beneficis particulars i globals que proporciona l'educació musical a les escoles.

“que cada mot sigui una vela hissada
i cada gest una gran porta oberta”.

Miquel MARTÍ i POL



La bibliografia recull les referències que fonamenten la tesi citades en els diferents apartats que l'engloben. Aquestes fonts aporten una base sòlida per a reconstruir plantejaments i reformular conceptes.

Acaso, M. i Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30(1), 137-148.

Alsina, J. (coord). (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona i Ediciones Octaedro.

Alsina, M. i Farrés, I. (en premsa). ¿Jugar o aprender? El aprendizaje lúdico en la formación musical del maestro. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*.

Alsina, M. i Godoy, J. (en premsa). Compromisos sociocreatius des de l'educació musical: reflexions entorn de l'educació, la cultural i la societat. Dins M. Masgrau (ed.), *Diàlegs sobre Art, Educació i Compromís*. Barcelona: Editorial Graó.

Alsina, M., Mallol, C. i Alsina, A. (2020). Currículum competencial y educación artística en secundaria. Resultados de una experiencia de cocreación basada en el ABP. *ArtsEduca*, 26, 104-117.

Alsina, P. (2012). La competencia cultural y artística es un puente entre la escuela y el mundo exterior. Dins P. Alsina i A. Giráldez (coords). *La competencia cultural y artística* (pp. 15-34). Barcelona: Graó.

Alsina, P., Díaz, M. i Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.

Andreu, LL. i Sanz, M. (2010). El juego-concurso de De Vries: una propuesta para la formación en competencias en la evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 121-141.

Arnau, A. (2020). Pensar y actuar musicalmente en educación infantil. Retos y posibilidades de la canción. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 84, 7-13.

Aróstegui J. L. (2014). *La música en educación primaria. Manual de formación del profesorado*. Madrid: Dairea Ediciones.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. i Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N. i Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón* 68 (2), 169-183.

Baena, A. i Ruiz, P.J. (2019). *Metodologías activas en ciencias de la educación (Vol II)*. Sevilla: Wanceulen Editorial.

Barone, T. i Eisner, E. (2012). *Arts based research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Doi: 10.4135/9781452230627

Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Batlle, N. i Capdevila, R. (2013). Arte y creatividad en momentos revueltos: Proyecto artístico multidisciplinar: música, expresión plástica y corporal. *Matéria Prima*, 1(1), 190-197.

Batllori, R., Del Carmen, Ll., Falgàs, M., Romero, A. i Oller, M. (2009). Identidad y diversidad en el conocimiento del medio natural, social y cultural en la educación infantil y primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 105-117.

Bent, I. D. Hughes, D., Provine, R., Rastall, R., Kilmer, A., Hiley, D., ... Chew, G. (2014). *Grove music online*. Oxford music online. Oxford: Oxford University Press.

Berger, P. L. i Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.

Bernal, J. (2005). Apuntes para una nueva educación musical en la escuela. *Revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades (Universidad de Granada)*, 35, 61-73.

Boal Palheiros, G. i Wuytack, J. (2006). Effects of the 'musicogram' on children's musical perception and learning. Dins M. Baroni., A. Rita., R. Caterina. i M. Costa (eds.), *Memòria 9th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 1264-1271). Bologna: ICMPC.

- Bonilla, E. i Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (3ª ed.). Santafé de Bogotá: Ediciones uniandes,
- Botella, A.M. (2006). Música y psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 21, 215-222.
- Branda, L.A. (2009). El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res popularis. *Educación médica*, 12(1), 11-23.
- Bravo, R. i De Moya, M.V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del S. XXI. *Ensayos*, 21, 131-140.
- Bresler, L. (2002). Out of the trenches: The joys (and risks) of cross-disciplinary collaborations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 17-39.
- Brufal, J.D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 5, 1-15.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in social research*. Londres: Unwin hyman.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per educadors*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Cabrera, V. i Herrera, P. (2016). Una escuela con nuevos ritmos: percepciones sobre el uso del tiempo escolar. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 20-37.
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. Dins M. Díaz. i A. Giráldez. *Investigación cualitativa en educación musical*. (pp. 57-75). Barcelona: Graó.
- Calderón, C. (2002). Criterios de calidad en la investigación cualitativa en salud (ICS): apuntes para un debate necesario. *Revista Española de Salud Pública*. 76(5), 473-482.
- Calderón, D. (2014). *Expressió musical a primària* (3a ed.). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Camara, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 1-13.

Campo, L. (2009). ¿Cómo llevar a cabo una actividad de aprendizaje servicio? *Aula de Innovación Educativa*, 186, 43-47.

Cantero, C. (2011). La importancia de la creatividad en el aula. *Pedagogía Magna*, 9, 14-19.

Cañabate, D. (2008). L'ensenyament aprenentatge de la cooperació: estudi d'un cas a l'educació primària. (Tesi doctoral, Universitat de Girona, Catalunya).

Capdevila, R. (2008). *Conductes musicals dels infants 0-3. Anàlisi i validació d'una pauta d'observació*. (Tesi doctoral, Universitat de Barcelona, Catalunya). <http://hdl.handle.net/10803/1278>

Carless, D., Joughin, G. i Liu, N.F. (2006). *How assessment supports learning: learning-oriented assessment in action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Carr, W i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carrillo, C. i Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *LEEME Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 33, 1-26.

Carter, M. i Triggs, V. (2017). *Arts education and curriculum studies. The contributions of Rita L. Irwin*. Nova York: Routledge Press.

Casals, A., Carrillo, C. i González-Martín, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *LEEME Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 34, 1-17.

Casals, A., Valls, A., Vilar, M., Carrillo, C. i Ferrer, R. (2014). La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria. Dins a E. Molina (ed.). *Memòria III Congreso de Educación e Investigación Musical* (pp. 586-594). Barcelona: Enclave Creativa Ediciones.

- Case, R. (1989). El desarrollo intelectual del nacimiento a la edad madura. Barcelona: Paidós.
- Cela, J. i Palau, J. (1997). El Espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 68-70.
- Chard, S. (2011). *Project approach in early childhood and elementary education*. [Consulta: 2 de juliol de 2018]. <http://projectapproach.org/>
- Chaves, A.L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25 (2), 59-65.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE
- Chiva, O. i Martí, M. (coords). (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación*. Barcelona: Graó.
- Chon, H. i Sim, J. (2019). From design thinking to design knowing: an educational perspective. *Art, design & communication in higher education*, 18 (2), 187-200.
- Ciurana, M. i Alsina, M. (2019). El aula de música como ambiente sonoro de aprendizaje en Educación Infantil. *Revista electrónica LEEME*, 44, 42-62.
- Clapper, T. (2014). Situational interest and instructional design: a guide for simulation facilitators. *Simulation and gaming* 45(2), 167-182. Doi: 10.1177/1046878113518482
- Clua, F. (1983). *Escola de Pedagogia Musical. Opuscle commemoratiu dels 10 anys de l'Escola de Pedagogia Musical*. Barcelona: Escola de Pedagogia Musical.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. i Solé, I. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. Dins C. Coll., E. Martín., M. Miras., J. Onrubia., I. Solé. i A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 7-24). Barcelona: Graó.

Cook, T.D. i Reichardt CH.S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Madrid: Ediciones Morata.

Cornellà, C. (2006). La música: treball interdisciplinari i d'educació en valors. *Perspectiva Escolar*, 304, 26-32.

Cotnoir, C., Paton, S., Peters, L., Pretorius, C. i Smale, L. (2014). The Lasting Impact of Influential Teachers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545623.pdf>

Cremades, R. (2017). *Didáctica de la educación musical en primaria*. Madrid: Ediciones Paraninfo.

Cuenca, J.M., Estepa, J. i Martín, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 45-58.

Decroly, O. (1907). *Desarrollo del lenguaje medida de la inteligencia en los niños*. Bruselas: s.e.

De Juncal, A. (2013). Protagonistas de nuestro aprendizaje. *Edetania*, 44, 231-240.

De la Ossa, M.A. (2015). La audición musical en la etapa de Educación Primaria: el ejemplo y la experiencia compartida. *Artseduca*, 11, 20-45.

De Toro, A. (2007). Dispositivos transmediales, representación y anti-representación. Frida Kahlo: Transpictorialidad-Transmedialidad. *Comunicación*, 5, 23-65.

Del Barrio, L. (2005). *La creación musical: una propuesta educativa basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical en la etapa de Educación Primaria*. (Tesi doctoral, Universitat de Barcelona, Catalunya). <http://hdl.handle.net/10803/130797>

Deleuze, G. i Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans). Minneapolis: Minnesota Press.

Del Río, D. (1966). *Didáctica de la música: el método Ward*. Madrid: Revista de Pedagogía.

Departament d'Educació. (2002). *Cançons populars i tradicionals a l'escola. Propostes didàctiques i metodològiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación* (3ª ed.). Madrid: Morata.

Díaz, M. i Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.

Díaz, M. i Riaño, M.E. (2007). *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria.

Díaz Barriga, A.F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.

Dolmans, D. i Schmidt, H. (2006). What do we know about cognitive and motivational effects of small group tutorials in problema-based learning? *Advances in Health Sciences Education*, 11(4), 321-336.

Dols, A. (2008). La música d'enconar. Vint-i-cinquè aniversari de l'Escola de Música (Mètode Ireneu Segarra) de Palma o la maduresa d'un projecte centrat en l'educació. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(0), 225-236.

Dotras, P. (2009). La realitat psicopedagògica en l'Educació Primària: necessitats emergents, camps d'intervenció. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 23, 33-43.

Dürfeld, M., Schultz, A., Stein, C., Thomack, B. i Zeissig, N. (2018). ID+Lab – Analyzing, Modeling and Designing Interdisciplinarity. Dins N. Rodríguez-Ortega (coord.). *Digital Humanities: societies, policies and knowledge*. Artnodes, 22, 34-47. UOC.

Eisner, E. (2011). *El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Espasa Libros.

Eisner, E.W. (2012). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.

- Ellen, C. (2010). Teamwork in the Music Room. *Music Educators Journal*, 97, 30-36.
- Elleström, L. (2010) *Media Borders: Multimodality and Intermediality*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan Ltd.
- Elorriaga, A.J. (2020). La didáctica del canto coral en secundaria. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 84, 14-20.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. Dins M. Díaz. i Giráldez A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 95-112). Barcelona: Graó.
- Esteve, O. (2006). *Instruments d'observació. Document intern. Projecte d'aplicació de la pràctica reflexiva en la formació permanent del professorat (Pla marc de formació 2005-2010)*. Departament d'Educació: Generalitat de Catalunya.
- Esteve, O. i Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. Dins O. Esteve., K. Melief. i A. Alsina (eds.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7-18). Barcelona: Octaedro.
- Falgàs, M. (2018). *L'ensenyament-aprenentatge de la lectura a l'educació infantil: replantejament a la formació inicial a partir de l'aprenentatge realista-reflexiu*. (Tesi doctoral, Universitat de Girona, Catalunya). <http://hdl.handle.net/10803/667400>
- Ferrer, R. (2011). *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències*. (Tesi doctoral, Universitat de Girona, Catalunya). <http://hdl.handle.net/10803/77826>
- Ferrer, R., Tesouro, M. i Puiggalí, J. (2015). Las principales motivaciones para cantar en un coro infantil o juvenil según la opinión de algunos directores. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*. 64, 66-72.
- Figueres, J. (2016). *La dansa a l'escola. El mestratge de Joan Serra*. Barcelona: Rosa Sensat.

Fisher, R. (2002). *Creative Minds: Building Communities of Learning for the Creative Age*. Teaching Qualities Initiative Conference. Hong Kong: Baptist University.

Fleming, L. (2013). Expanding learning oportunities with transmedia practices: inanimate alicie as an exemplar. *Journal of media literacy education*, 5(2), 370-377.

Folch, C., Capdevila, R. i Prat, M. (2019). Percepción del Profesorado sobre una Experiencia Multidisciplinar: Arte y Ciencias en un Grado de Educación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 38-56. Doi: 10.19083/ridu.2019.743

Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120.

Freeman, S., Eddy, S.L., Mcdonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. i Wenderoth, M. P. (2014). Active Learning Increases Students' Performance in Science, Engineering, and Mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410-8415. Doi: 10.1073/pnas.1319030111

Freinet, C. (1973). *Els plans de treball*. Barcelona: Editorial Laia.

Galera, M. M. (2017). De la aptitud musical al concepto de audiation y al desarrollo de la teoría del aprendizaje musical de los niños pequeños de E. Gordon. *Debates: Cuadernos do programa de Pós-Graduação em música*, 18, 192-206.

García, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista* 2, 80-97.

Gavilán, P. i Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: CCS. Doi: 10.35362/rie5511633

Giglio, M. i Perret-Clermont, A. N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoir professionnels. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignantes*, 14, 127-140.

Gil, I. (2012). *Educació musical. Cos de Mestres*. Madrid: Editorial CEP.

Gillanders, C., Cores, A. i Tojeiro, L. (2018). Educación musical y Aprendizaje-Servicio: estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 16-30.

Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.

Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 49-57.

Godoy, J. i Alsina, M. (2013). L'educació musical avui: diagnosi i reflexions. *Perspectiva escolar*, 372, 46-50.

Godoy, J., Vallès, J. i Alsina, M. (2014). Educación inclusiva e investigación cooperativa en el proyecto "Apadrinamos esculturas". *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, 131-139.

Gómez, I. (1990). *Una propuesta curricular para el ciclo medio de la Educación Primaria: fundamentación psicopedagógica y articulación al marco curricular para la enseñanza obligatoria*. (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). <http://hdl.handle.net/11162/17583>

González, C. (2013). *Músiques del món i projectes de treball. Anàlisi d'una pràctica didàctica innovadora a l'escola*. (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). <http://hdl.handle.net/10803/129291>

González-Weil, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., Santana, J. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 75-85

Gordon, E.E. (2011). *Roots of music learning theory and audiation*. Chicago: GIA Publications.

Gouzouasis, P. (2007). Music in an a/r/tographic tonality. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 5(2), 33-59.

Greco, S., Mehmeti, T. i Perret-Clemont, A.N. (2016). Getting involved in an argumentation in class as a pragmatic move: social conditions and affordances. Dins D. Mohamed i M. Lewlnski (eds.), *Memòria 1st European Conference on Argumentation*, (pp. 463-478). Londres: College Publications.

Guix, D. i Serra, P. (2008). Donar, rebre i compartir. L'estructura de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Girona: Documenta Universitaria.

Gustems, J., Burset, S. i Martín, C. (2018). Educación artística y musical para la educación del s. XXI. Dins Lleixà, T., Gros, B., Mauri, T. i Medina, J.L (Eds.), *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*. Barcelona: IRE-UB

Gutiérrez, R., Cremades, A. i Perea, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-161.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos aires: Lumen.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar* 26, 39-51.

Hernández-Hernández, F. i Márquez, C. (2014). Creative connections: construir un proyecto internacional de educación artística desde la investigación-acción participativa. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 45-62.

Herrera, A.M. (2009). El constructivismo en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-10.

Houlahan, M. i Tacka, P. (2008). *Kodály Today. A cognitive approach to elementary music education*. New York: Oxford University Press.

Hsin-Yuan Huang, W. i Soman, D. (2013). A practitioner's guide to gamification of education. University of Toronto: Rotman School of Management.

Irwin, R. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education: a journal of Issues and Research*. 54(3), 198-215.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. i Smith, K.A. (2000). *Active Learning: cooperation in the College Classroom*. Edina: Interaction Book.

Jonassen, D.H., i Land, S.M. (2000). Preface. *Theoretical foundations of learning environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Jorgenson, L.B. (2011). *An analysis of the music education philosophy of Carl Orff*. University of Wisconsin: College of Liberal Studies.

Juanola, R. (2010). *La actividad conjunta: practicas colaborativas y dispositivos de investigación*. Grupo ARIE 2008. Publicación de la Universidad de Ginebra y Universidad de Girona.

Juanola, R. i Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. Dins R. Calaf i O. Fontal (coords). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (p.105-136). Oviedo: Trea.

Juanola, R. i Callís, J. (en premsa). L'experiència estètica segons Dewey: una clau per a valorar els models educatius amb compromís social. Dins M. Masgrau (ed.), *Diàlegs sobre Art, Educació i Compromís*. Barcelona: Editorial Graó.

Kagan, S. (1985a). Dimensions of cooperative classroom structures. Dins R. Slavin., S. Sharan., S. Kagan., H. Lazarowitz., C. Webb. I R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (p.67-96). New York: Plenum Press.

Kagan, S. (1985b). Learning to cooperative. Dins R. Slavin., S. Sharan., S. Kagan., H. Lazarowitz., C. Webb. I R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (p.365-370). New York: Plenum Press.

Kapp, K.M. (2012). Games, gamification, and the quest for learner engagement. *Talent Development*, 66(6), 64-68.

- Kilpatrick, W.H. (1918). The Project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- King, A., i Shneider, B. (1991). *La primera revolución mundial. Informe del Consejo al Club de Roma*. Barcelona: Plaza & Janés.
- King, G., Keohane, R. i Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Kodaly, Z. (2002). *Music Should Belong to Everyone*. Budapest: International Kodaly Society.
- Kohler, A., Boissonnade, R. i Giglio, M. (2015). From innovative teacher education to creative pedagogical designs. *Teaching innovations*, 28(3), 116-129.
- Konopka, C., Adaime, M. i Mosele, P. (2015). Active Teaching and Learning Methodologies: Some Considerations. *Creative Education*, 6, 1536-1545. Doi: 10.4236/ce.2015.614154.
- Labarrere, A.F. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST*, 13 (1), 45-56.
- Lacárcel, J. (1992). La psicología de la música en la Educación Primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 35-52.
- Laorden, C. i Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25, 133-146.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1, 51-86.
- León, B., Gozalo, M., Felipe, E., Gómez, T. i Latas, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Badajoz: Abecedario.
- Levitin, D.J. (2007). *This is your brain on music. The science of human obsession*. Boston: Dutton.

- Lledó, A.I. i Cano, M.I. (1994). Cambiar el entorno. *Cuadernos de pedagogía*, 226, 22-25.
- Llopis, M.A. i Balaguer, P. (2016). El uso del juego en educación. Gamificación. Dins O. Chiva. i M. Martí (coords.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación* (p.85-102) Barcelona: Graó.
- López, A. (2005). La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas. *Bordón*, 57 (4), 53-67.
- López, M. (2013). *Dos filosofías del sentir: M. Merleau-Ponty y M. Zambrano*. Saarbrücken: Editorial académica española.
- López-Varela, A. (2011). Génesis semiótica de la intermedialidad: fundamentos cognitivos y socio-constructivistas de la comunicación. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 16, 95-114.
- Lorente, J.I., De Diego, R. i Vázquez, L. (2012). Puesta en escena, comunicación e intermedialidad. Estrategias de la mirada en las prácticas escénicas contemporáneas. Dins R. Colle (ed.), *Memòria IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social* (pp. 1-17). La Laguna, Tenerife: CILCS.
- Lucato, M. (1997). La metodología Kodály aplicada a la escuela primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5.
- Macaya, A. (en premsa). Arts visuals i compromís: mestres i imatges per a canviar el món. Dins M. Masgrau (ed.), *Diàlegs sobre Art, Educació i Compromís*. Barcelona: Editorial Graó.
- Macaya, A. i Juanola, R. (2017). Espacio, juego y experiencia estética. Dins D. Cañabate i A. Soler (coords.), *Movimiento y lenguajes. De la experiencia sensoperceptiva a la consciencia y el pensamiento* (pp. 67-78). Barcelona: Editorial Graó.
- Macaya, A. i Valero, E. (2019). Proyecto Retrato Social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 165-182.

Maffesoli, M. (en premsa). Ser postmodern: política, cultura i societat. Dins M. Masgrau (ed.), *Diàlegs sobre Art, Educació i Compromís*. Barcelona: Editorial Graó.

Malagarriga, T. (2002). *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys*. (Tesi doctoral, Universitat de Barcelona, Catalunya). <https://www.tdx.cat/handle/10803/5011>

Malbrán, S. (2006). La formación auditiva como proceso cognitivo. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 36, 50-62.

Mang, E. (2006). The effects of age, gender and language on children's singing competency. *British Journal of Music Education*, 23(2), 161-174.

Maravé, M., Zorrilla, L. i Gil, J. (2016). *Aprendizaje por proyectos*. Dins O. Chiva. i M. Martí (coords.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación* (p.123-137) Barcelona: Graó.

Marín, R. (2011). *Aprender a dibujar para aprender a vivir: conceptos, definiciones, teorías y perspectivas contemporáneas de la enseñanza y del aprendizaje de las artes y culturas visuales en la educación*. Madrid: Pearson Educación.

Marina, J. (2003). Educación para el esfuerzo. *Aula de Innovación Educativa*. 120, 12-14.

Martín, L. (2012). *Espacio y Juego. Hablemos de Educación Infantil*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Martín, X. (2006). *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*. Barcelona: ICE-Horsori.

Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. Doi: 10.1590/S1413-24782015206110.

Masgrau, M. (2011). El repte de la intermedialitat a l'aula (en un entorn multimèdia). *Comunicació Educativa*, 24, 42-49.

Masgrau, M. (2012). *Sobre poesia visual: aprenent a llegir davant les línies*. (Tesi doctoral, Universitat de Girona, Catalunya). <http://hdl.handle.net/10803/96877>

Masgrau, M., Calbó, M. i Masdevall, S. (2012). ¿A qué jugamos? El juego didáctico y la práctica reflexiva: herramientas para la autoevaluación. Dins R. Juanola. i R. Rickenmann (ed.). *Diálogos sobre la investigación de la acción didáctica conjunta. Retos y perspectivas* (pp. 131-155). Documenta Universitaria, Université de Genève.

Masgrau, M. i Kunde, K. (2018). La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 623-639.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Meirieu, P. (2013). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Mendoza, R. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. [Consulta: 20 de juliol de 2019]. <http://www.monografias.com/trabajos38/investigacioncualitativa/investigacioncualitativa.shtml>.

Merton, R. K. i Kendall, P.L. (1946). The focussed interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.

Mier, L. (2012). Aplicaciones prácticas del método Willems a la enseñanza instrumental formal especializada. Dins F. Guerra., R. García., N. González., P. Renés. i A. Castro (coord.), *Memòria V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje* (pp. 1-6). Santander: Universidad de Cantabria.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.

Montoya, D. i Londoño, J.P. (2015). La transmedialidad como estrategia de comunicación en los procesos pedagógicos: una aplicación en el área del lenguaje y la literatura. Dins A. Rojas (ed.), *Memòria XV Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social* (pp. 419-432). Medellín, Colombia: FELAFACS.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Munari, B. (2018). *Fantasía. Invención, creatividad e imaginación en las comunicaciones visuales*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Muñoz, J.L; Rodríguez, D; Barrera, A. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Educativa*, 52(1), 97-123.

Navarro, J.L. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 143-160. Doi: 10.24320/redie.2017.19.3.675

Nuere, S. i Moreno, M.C. (2012). *Arte, juego y creatividad*. Madrid: Editorial Eneida.

Ochoa, J.S. (2016) Relativización de la importancia de la partitura en la educación musical: unas consecuencias pedagógicas. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 11(19), 140-153.

Oppermann, M. (2000). Triangulation. A methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2, 141-146.

Oriola, S. i Gustems, J. (2020). El canto coral como recurso para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 84, 47-52.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Oyarzábal, J.R. (2000). El tiempo escolar, el tiempo paraescolar y el tiempo extraescolar. Tres momentos para una sola pretensión: educar. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 12-16.

Parsons, G. (2016). *The philosophy of design*. Cambridge: Polity Press.

- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Patton, Q.M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Pérez, M. (2014, setembre 18). El eslabón perdido: teoría del aprendizaje de la música de E. Gordon. *Doce notas*. 13 d'octubre de 2019. <https://www.docenotas.com/118051/el-eslabon-perdido-teoria-del-aprendizaje-de-la-musica-de-e-gordon/>
- Pérez, M. (2015, setembre 11). Lo que la Music Learning Theory (MLT) de Edwin Gordon aporta a la enseñanza musical. *Doce notas*. 14 de maig de 2019. <https://www.docenotas.com/125962/lo-que-la-music-learning-theory-mlt-de-edwin-gordon-aporta-a-la-ensenanza-musical-2/>
- Perger, P., Major, K. i Trinick, R. (2018). Adding to, not taking away: Mathematics and music in the primary classroom. *Teachers and Curriculum*, 18(1), 19-25.
- Perrenoud, P. (1986). *L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles. Aspects d'une sociologie des pratiques*. Brussel-les: De Boeck.
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour un approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16 (1, 2), 107-132.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Phillips, K. H. (1992). *Teaching to kids to sing*. New York: Schirmer Books.
- Pons, J.M., Macaya, A., Girondo, L., Gavaldà, A. i Conde, C. (2011). De les competències als projectes: una proposta des de les àrees curriculars. *Comunicació Educativa: revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya*, 24, 19-26.
- Porlán, R. i Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla: Díada Editora.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1728.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. i Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67.

Radford, L. (2009a). *Vers une théorie socioculturelle de l'enseignement-apprentissage: la théorie de l'objectivation*. IREM de Toulouse: Éléments 1.

Rajewsky, I. (2005). Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermedialités*, 6, 43-64.

Raspo, E. (coord). (2000). *Canciones, juegos, actividades con corcheas*. Buenos Aires, Mèxic: Ediciones Novedades Educativas.

Rauscheker, J. (2013, octubre 6). Música i matemàtiques es relacionen al cervell. *El Punt Avui*. 6 d'octubre de 2013. <http://www.elpuntavui.cat/article/682242-musica-i-matematiques-es-relacionen-al-cervell.html>

Recabarren, M. (2017). ¿Cómo llegan a ser profesores los estudiantes de pedagogía en educación secundaria en Chile? La práctica y la teoría en la formación del conocimiento profesional docente. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 13, 26-35.

Rekalde, I., Vizcarra, M.T. i Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 199-220. Doi: 10.5944/educxx1.17.1.1074

Restrepo, A. (2000). *Estrategias para la intervención pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura*. Colombia: Huellas.

Restrepo, B. (2005). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. Doi: 10.35362/rie2912898

Rickenmann, R. (2006). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. [consulta: 4 d'agost de 2019]. <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf>

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Estados Unidos d'Amèrica: Editorial Vintage Español.

Rodrigues, H. (2001). Pequena crónica sobre notas de rodapé na educação musical: Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *LEEME: Journal of Music in Education*, 8, 1-14.

Rodríguez, C., Pozo, T. i Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), 289-305.

Rodríguez, G., Gil, J. i García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, P. (2017, març 29). L'educació artística té més eines per avaluar des de la complexitat. Entrevista a la professora Montserrat Planella. *El diari de l'educació*. 22 de gener de 2018. <https://diarieducacio.cat/montserrat-planella-leducacio-artistica-mes-eines-avaluar-desde-complexitat/>

Romo, M. (1987). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de psicología*, 27, 175-192.

Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-8.

Rudaitis, C. (1995). Jump ahead and take the risk. *Teaching Music*, 2(5), 34-35.

Sambell, K., McDowell, L. i Brown, S. (1997). "But is it fair?": an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 349-371.

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació.

Schmelkes, S. (2001). *La investigación en la innovación educativa*. Centro de investigación y de estudios avanzados del IPN. [Consulta: 13 de juny de 2019] http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/doc_1.pdf

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Serrano, J.M. i Pons, R.M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Serret, A., Martí, M. i Corbatón, R. (2016). Aprendizaje cooperativo. La técnica juego-concurso de De Vries. Dins O. Chiva. i M. Martí (coords.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación* (pp.27-44) Barcelona: Graó.

Soto, E. (2003). La organización del tiempo en las escuelas: un cambio necesario y posible. *Kikiriki: Cooperación Educativa*, 69, 15-21.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata

Sullivan, T. i Willingham, L. (2002). *Creativity and music education*. Toronto, Canadá: Canadian Music Educators' Association.

Tan, A.G. (2017). Cross-Disciplinary Creativity and Design Thinking. Dins Darbellay, F., Moody, Z. i Lubart, T. (eds.). *Creativity, design thinking and interdisciplinarity* (pp.69-82). Singapore: Springer Nature.

Teixidó, J. (2010). <<Aprender a aprender>> a l'escola i a l'institut. Desenvolupament de la competència d'<<aprendre a aprendre>> a l'educació obligatòria. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 137-162.

Timperley, H., Kaser, L. i Halbert, J. (2014). *A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry*. Centre for Strategic Education, Seminar Series Paper, 234.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Torregrosa, A. (en premsa). El gir creatiu en la formació, ressonància amb Maffesoli per a l'educació artística. Dins M. Masgrau (ed.), *Diàlegs sobre Art, Educació i Compromís*. Barcelona: Editorial Graó.

Toscano-Fuentes, C. i Fonseca, M. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la educación, revista interuniversitaria*, 24, 197-213. Doi: 10.14201/10361

Toticagüena, M. i Riaño, M. E. (2014). Educación artística y realidad social: la performance como práctica transformadora. Dins A. Calvo, C. Rodríguez-Hoyos i I. Haya (coords.), *Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad* (p. 1328-1337). Santander: AUFOP-Universidad de Cantabria.

Vallejo, M. i Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 207-217.

VanWynsberghe, R. (2001). The 'unfinished story': Narratively analyzing collective action frames in social movements. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 733-744.

Vera, C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Vidal, J., Duran, D. i Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación*, 22(3), 363-378.

Vigotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

Vigotsky, L. S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Viladot, L. i Casals, A. (2018). Ryming the Rhythm and Measuring the Metre: Pooling Music & Language in the Classroom. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 1 (1), 37-43.

Wang, Dennis P.C. (2008). The quantifying analysis of effectiveness of music learning through the Dalcroze musical method. *US-China Education Review*, 5 (9), 32-41.

Welch, G.F. (2006). Singing and vocal development. *The child as musician: A handbook of musical development*, 311-329.

Werbach, K. i Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Wuytack, J. i Boal Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 47, 43-55.

Xarxa d'Innovació Docent en ApS de la Universitat de Girona. (2017). *L'aprenentatge servei universitari*. Universitat de Girona: Servei de Publicacions de la UdG.

Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

Zabala, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó.

Zabala, A. i Arnau, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Zabala, A. i Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Dins M. Boekaerts., P.R. Pintrich. i M. Zeidner. *Handbook of self-regulation* (p.13-39). New York: Academic Press. Doi: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B.J. i Moylan, A.R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. Dins D.J. Hacker., J. Dunlosky. i A.C. Graesser, *Handbook of Metacognition in Education* (p. 299-315). New York: Routledge/Taylor & Francis Group. Doi: 10.4324/9780203876428.ch16

Zorrilla, L., Capella, C. i Gil, J. (2016). *Aprendizaje-servicio*. Dins O. Chiva. i M. Martí (coords.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación* (p. 67-83) Barcelona: Graó.

- A) Anàlisi del context d'actuació
- B) Materials de suport per al desenvolupament del projecte
- C) Transcripcions del projecte



En aquest apartat es recullen els annexos que complementen o expliciten alguns aspectes de l'estudi. S'organitzen en tres blocs en funció del tema que fan referència: a) anàlisi del context d'actuació; b) materials de suport per al desenvolupament del projecte; c) transcripcions del projecte.

Tota la informació que s'afegeix situa i enriqueix la recerca. Per aquest motiu, l'apartat d'annexos no s'entén com un afegitó, sinó que es tracta com a part significativa i amb significat propi de la tesi.

A) ANÀLISI DEL CONTEXT D'ACTUACIÓ

ANNEX 1. ENQUESTA A MESTRES D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

MESTRES

Amb aquest qüestionari es vol conèixer com es treballa l'Educació Musical de forma interdisciplinària a les escoles d'educació d'Infantil i Primària de Catalunya. Pretén ser l'eina que ajudi a respondre interrogants en relació a la dedicació de la música a les escoles catalanes i la implicació de tota la comunitat educativa. Per així conèixer des d'on s'hi pot incidir per conscienciar a tots els mestres de la seva importància en el desenvolupament integral dels nens i nenes.

A partir d'aquí es pretén dissenyar una proposta educativa partint de les aportacions dels diferents contextos analitzats.

Aquest qüestionari consta de 5 blocs:

- Les meves dades professionals
- La música a les altres àrees del currículum
- Tipologia d'activitats musicals que es posen en pràctica
- Competències musicals
- Els nens i la música

Les dades seran anonimitzades, si es difonen. A tots els participants que els hi interessi, se'ls facilitaran els resultats una vegada se n'hagin extret les conclusions. En cas que hi hagi alguna pregunta que no es pugui contestar, es pot deixar en blanc.

El temps estimat per respondre aquest qüestionari és de 7 minuts.



BLOC 1

LES MEVES DADES PROFESSIONALS

Província

Trieu una opció ▼

Comarca

Trieu una opció ▼

Nom de l'escola on treballa (opcional)

La vostra resposta

Tipologia d'escola

Trieu una opció ▼

Nivells on imparteixo docència

- Educació Infantil
- Cicle Inicial
- Cicle Mitjà
- Cicle Superior

Indica la teva especialitat

La vostra resposta

BLOC 2

LA MÚSICA A LES ALTRES ÀREES DEL CURRÍCULUM

A nivell d'escola, quina és la implicació de la música? (es realitzen projectes musicals? S'escolta i es canta música a classe?...)

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

Com intervé la música?

- Per donar la benvinguda
- Per acomiadar-se
- Per relaxar-se
- Per entrar o sortir de l'aula
- Com a rutina diària
- Altres: _____

A quines àrees curriculars hi ha la presència de la música?

	Molt	Sovint	A vegades	Gairebé mai	Mai
Llengua Catalana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llengua Castellana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llengua estrangera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemàtiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plàstica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educació Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciències Naturals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciències Socials	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BLOC 3

TIPOLOGIA D'ACTIVITATS MUSICALS QUE ES POSEN EN PRÀCTICA

· Audició (s'escolta música en algun moment del dia)

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

· Moviment i dansa (es posen en pràctica activitats d'expressió corporal o balls amb coreografia)

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

· Cançó (es canten cançons de forma habitual)

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

Amb quina finalitat es canta?

- Per aprendre el text de la cançó
- Per adquirir nou vocabulari
- Per fer una representació en públic quan es sàpiga la cançó
- Per assolir una emissió de la veu correcta
- Per aconseguir afinar bé tota la cançó
- Pel gust de cantar
- Altres: _____

Cançons que es canten a l'aula

	Molt	Sovint	A vegades	Gairebé mai	Mai
Cançons populars i/o tradicionals catalanes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cançons pròpies d'altres països i cultures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cançons de diferents estils i gèneres musicals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cançons de moda en els mitjans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Pràctica Instrumental (s'utilitza algun instrument musical per incidir en algun altre contingut)

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

VALORACIÓ GENERAL DELS RECURSOS MUSICALS DISPONIBLES A L'ESCOLA

	1	2	3	4	5	6	
Insatisfet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt satisfet

BLOC 4

COMPETÈNCIES MUSICALS

Es posen en joc algunes de les següents competències musicals?

· Interpretació (es fan activitats musicals utilitzant la veu, instruments o altres objectes capaços de produir sons musicals)

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

· Memorització (s'aprèn el text de les cançons, discursos orals...)

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

· Improvisació (es treballa l'espontaneïtat de l'alumnat)

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

Altres

La vostra resposta

BLOC 5

ELS NENS I LA MÚSICA

L'alumnat demana realitzar alguna activitat musical en algun moment del dia?

Trieu una opció ▼

Podries especificar quina?

La vostra resposta

Actitud general de l'alumnat davant la música

- Motivat
- Content
- Concentrat
- Tranquil
- Amb poques ganes
- Avorrit
- Enfadat
- Inquiet
- Distret
- Altres: _____

ANNEX 2. ENQUESTA A MESTRES ESPECIALISTES DE MÚSICA

MESTRES DE MÚSICA

Amb aquest qüestionari es vol conèixer com es treballa l'Educació Musical a les escoles d'educació d'Infantil i Primària de Catalunya. Pretén ser l'eina que ajudi a respondre interrogants en relació al treball que es fa de la música a les escoles catalanes. Per així conèixer des d'on s'hi pot incidir per conscienciar a la comunitat educativa de la seva importància en el desenvolupament integral dels nens i nenes.

També, amb el present qüestionari es volen identificar les causes i en quin moment les persones desenvolupen actituds de recel a la pràctica de cantar dins l'àmbit educatiu. I a partir d'aquí, dissenyar una proposta educativa partint de les aportacions dels diferents contextos analitzats, per tal de millorar la pràctica que se'n fa del cantar a l'escola.

Finalment, es valoren els projectes musicals actuals que s'estan duent a terme a les escoles catalanes.

Aquest qüestionari consta de 4 blocs:

- Les meves dades professionals
- L'educació musical a l'escola
- Els nens i la música
- Projectes musicals

Les dades seran anonimitzades, si es difonen. A tots els participants que els hi interessi, se'ls facilitaran els resultats una vegada se n'hagin extret les conclusions. En cas que hi hagi alguna pregunta que no es pugui contestar, es pot deixar en blanc.

El temps estimat per respondre aquest qüestionari és de 10 minuts.



BLOC 1

DADES PROFESSIONALS

Província

Trieu una opció ▼

Comarca

Trieu una opció ▼

Nom de l'escola on treballa (opcional)

La vostra resposta

Tipologia d'escola

Trieu una opció ▼

Nivells on imparteixo docència

- Educació Infantil
- Cicle Inicial
- Cicle Mitjà
- Cicle Superior

Tinc estudis reglats de música

Trieu una opció ▼

BLOC 2

L'EDUCACIÓ MUSICAL A L'ESCOLA

Hores de música per grup classe a la setmana

Trieu una opció

Aula on es realitza habitualment la música

- Aula de música
- Gimnàs
- Aula ordinària
- Altres:

Recursos que s'utilitzen a les sessions de música

	Molt	Bastant	A vegades	Gairebé mai	Mai
Llibre de text	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cançoners	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fotocòpies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música a la xarxa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música enregistrada de creació pròpia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música en viu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos en línia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contes musicals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altres recursos

La vostra resposta

Instruments que es treballen a les sessions de música

	Molt	Sovint	A vegades	Gairebé mai	Mai
Veü	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instruments de percussió indeterminada (caixa xinesa, triangle...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instruments de percussió determinada (xilòfon, metal·lòfon, carrilló)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Piano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guitarra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flauta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altres instruments

La vostra resposta

VALORACIÓ GENERAL DELS RECURSOS MUSICALS DISPONIBLES A L'ESCOLA

	1	2	3	4	5	6	
Insatisfet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt satisfet

Activitats musicals que es posen en pràctica

· Audició

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

· Moviment i dansa

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

· Llenguatge musical

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

· Cançó

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

· Pràctica Instrumental

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

· Altres

En relació a l'activitat de cantar. Didàctica de la cançó

Amb quina finalitat es canta?

- Per aprendre el text de la cançó
- Per adquirir nou vocabulari
- Per fer una representació en públic quan es sàpiga la cançó
- Per assolir una emissió de la veu correcta
- Per aconseguir afinar bé tota la cançó
- Pel gust de cantar
- Altres: _____

Cançons que es canten a les sessions de música

	Molt	Sovint	A vegades	Gairebé mai	Mai
Cançons populars i/o tradicionals catalanes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cançons pròpies d'altres països i cultures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cançons de diferents estils i gèneres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cançons de moda en els mitjans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altres

La vostra resposta _____

Amb quins criteris et bases per escollir el repertori?

La vostra resposta

Com es treballen les cançons? Per repetició (el mestre canta i els alumnes repeteixen)

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

A partir d'una música enregistrada

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

Amb l'ús d'eines TIC (karaoke, activitats interactives...)

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

En base el text de la cançó (utilitzant el gest, omplint buits...)

	1	2	3	4	5	6	
Poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt

BLOC 3

ELS NENS I LA MÚSICA

Nº d'alumnes a les sessions de música

Trieu una opció



Actitud de l'alumnat davant la música

- Motivats
- Contents
- Concentrats
- Tranquils
- Amb poques ganes
- Avorrits
- Enfadats
- Inquietos
- Distrets
- Altres: _____

L'alumnat demana realitzar alguna activitat musical en concret?

- Sí
- No

Podries especificar quina?

La vostra resposta

BLOC 4

PROJECTES MUSICALS

Quins aspectes destacaries si poguessis millorar l'educació musical a les escoles?

La vostra resposta

Quines són les metodologies musicals més indicades per a un aprenentatge musical de qualitat?

La vostra resposta

Activitats musicals que es posen en pràctica a nivell d'escola

- Concerts festius (Festival de Nadal, Festa de final de curs...)
- Sortides a concerts
- Intercanvis amb altres escoles
- Participació en concursos
- Participació en actes socials del municipi
- Participació en projectes musicals
- Activitats extraescolars
- Altres:

Participació en projectes musicals.

S'hi participa?

Trieu una opció ▼

Quin?

La vostra resposta

Finalitat del projecte

La vostra resposta

Quin alumnat hi participa?

- P3
- P4
- P5
- 1r Cicle Inicial
- 2n Cicle Inicial
- 3r Cicle Mitjà
- 4rt Cicle Mitjà
- 5è Cicle Superior
- 6è Cicle Superior

Duració del projecte

Trieu una opció ▼

Quantes hores s'hi dediquen a la setmana?

Trieu una opció ▼

Grau de satisfacció

Poc 1 2 3 4 5 6 Molt

ANNEX 3. FORMULARI A L'ALUMNAT

Per detectar els interessos i les mancances dels alumnes del grup mostra (cicle superior) de l'escola, es demana la seva opinió i reflexió en relació a les preguntes que es mostren a continuació. El seu objectiu és establir l'estat inicial de cada alumne/a amb la finalitat d'adaptar la planificació del projecte a les necessitats de l'alumnat.

1. Amb quina de les següents activitats et sents més còmode/a?

- a) Cançó i veu
- b) Educació de l'oïda
- c) Música i psicomotricitat
- d) Llenguatge musical
- e) Audició

Per què?.....

2. Creus que cantes bé?

- a) Sí
- b) No

Per què?.....

3. Quantes hores practiques alguna activitat relacionada amb la música al llarg de la setmana?

Quina?

4. T'agrada actuar davant el públic?

- a) Sí
- b) No

Per què?.....

5. Et sents motivat/da davant les propostes musicals?

- a) Sí
- b) No

Per què?

6. Què passaria si a les altres àrees (català, mates, plàstica...) també es fes música?

.....

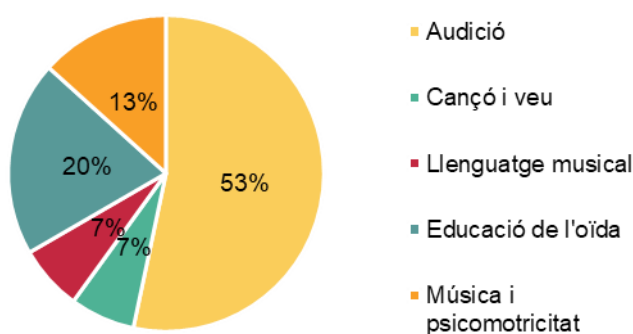
7. Quin és el teu somni?

.....

3.1. BUIDATGE DEL FORMULARI A L'ALUMNAT

L'alumnat mostra molt d'interès per les dinàmiques relacionades amb l'audició, entenent-la des del punt de vista d'escoltar la música per arribar a conèixer-la i deixar-se emocionar. Més de la meitat del grup valora aquesta opció com a proposta que els hi agrada desenvolupar i que si senten còmodes. Crida l'atenció la manca de satisfacció individual davant les activitats de cançó i veu (7%), on s'hi afegeix el fet que el 67% del grup no estan orgullosos de la seva veu cantada.

Amb quina de les següents activitats et sents més còmode a les sessions de música?



Se'ls hi pregunta per aquests resultats i s'observa una gran cohesió de grup a l'hora de posar (1) la cançó i veu i (2) el llenguatge musical en les darreres posicions que els hi desperten curiositat i ganes de seguir treballant-hi a les sessions de música. Alguns arguments que s'escolten són:

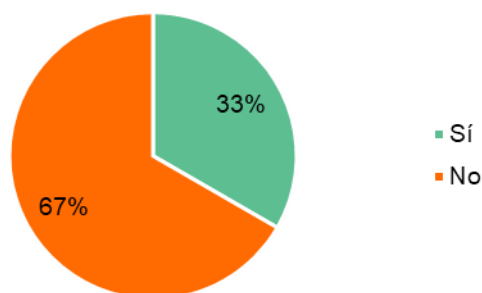
Alumne A: Em fa mal el coll quan canto.

Alumne C: Sempre ens fas cantar molt agut i no hi arribo.

Alumne D: M'agrada escoltar música però no llegir-la. És complicat.

En aquest moment, la mestra també pregunta si els hi agrada cantar, independentment de com creuen que és la seva veu. A partir dels seus comentaris detecta que tots els alumnes que han marcat "no" a la pregunta 2 del formulari, canten en poques ocasions; només quan ho demana el docent. Per contra, escolten molta música a través dels mitjans i els hi agrada ballar-la. La majoria manifesten que no els hi agrada cantar perquè algun familiar o amic ha dit que millor que cantin a la dutxa.

Creus que cantes bé?

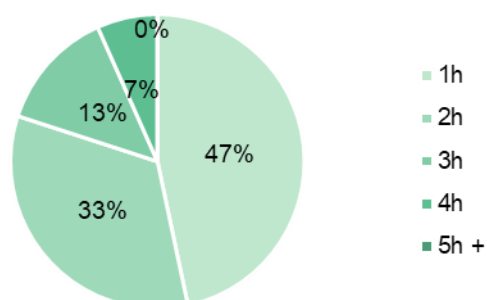


Aquest fet permet entreveure alguna de les necessitats del context i desencadena a actuacions concretes que es desenvolupen en el transcurs de la tesi i que en definitiva, condicionen l'objecte de recerca per millorar la situació exposada.

Pel que fa al contacte que l'alumnat manté amb la música, s'observa que la dedicació horària que l'alumnat inverteix en desenvolupar pràctiques musicals també és limitada. Molts d'ells mantenen un contacte diari en el fet d'escoltar música (sobretot actual i de moda en els mitjans) però no la practiquen fora de l'horari escolar.

Si bé entenem la música com a llenguatge d'expressió i comunicació és important que l'utilitzem com a tal. Difícilment es pot considerar un llenguatge si només es posa en pràctica una mitjana d'1h/setmana.

Quantes hores practiques alguna activitat relacionada amb la música al llarg de la setmana?



El 53% de l'alumnat li agrada actuar davant un públic (família, companys/es, mestres...) és una manera de sentir-se importants i de donar per acabat un projecte que s'ha realitzat. Quan se'ls planteja aquesta pregunta recorden molts moments viscuts tots junts a dalt d'un escenari. Resalten sobretot els festivals de Nadal, Carnaval i fi de curs.

Alumne A: Mola molt preparar el festival de Nadal. Els assajos són el millor, tot i que els nervis abans de començar l'espectacle també m'agraden.

Alumne O: M'agrada que la gent em miri. Em dona força i em sento bé.

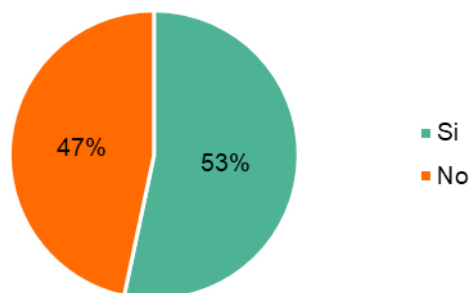
Tot i així, el 47% de l'alumnat (pràcticament la meitat del grup) manifesta pors, inseguretats i vergonyes davant l'actuació musical en públic. Se senten incòmodes i molts d'ells no veuen què aporta.

Alumne D: Sento que tothom m'està analitzant com ho faig. És com un examen.

Alumne M: M'ho passo malament perquè sé que no ho estic fent prou bé. Quan faig una presentació oral d'un tema científic és diferent, perquè sé que ho controlo. Quan canto i ballo, em sento descoordinat.

Alumne F: Sé que a casa els hi agrada veure'm. Arriben mitja hora abans del concert o espectacle per agafar les millors cadires i poder gravar els millors vídeos. Tinc vídeos de totes les actuacions que hem fet, però mai n'he mirat cap.

T'agrada actuar davant el públic?



Quan se'ls pregunta per la seva motivació i ganes per fer propostes de música el 100% dels alumnes coincideixen que s'ho passen molt bé i que és un moment lúdic d'aprenentatge. En aquest moment tornen a posar sobre la taula la satisfacció que senten quan toquen amb instruments tots junts.

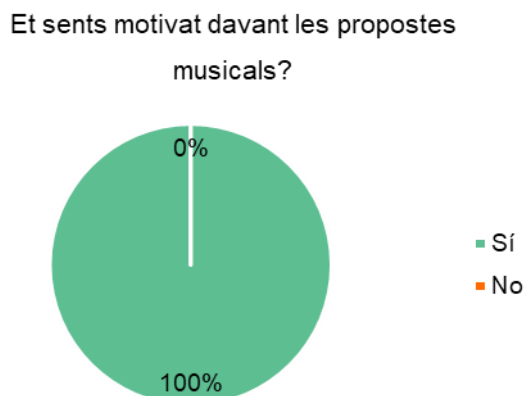
Alumne H: Quan toquem tots junts l'adrenalina em puja a dalt de tot.

Alumne G: Buf... després sí que vibrem...

Algún alumne/a també clarifica aquesta pregunta, dient que en general se sent motivat, però que depèn de la proposta del dia se sent més o menys a gust.

Alumne I: Sovint m'agraden molt les propostes musicals i intento donar el millor de mi. Tot i així, a vegades m'agradaria passar desapercbut.

La recerca vol aprofitar aquest bon punt de partida i gaudi per la música per engrescar al grup a descobrir altres àmbits i dimensions de la música que possiblement desconeixen i/o que no han explorat en totes les seves formes.



De la mateixa manera que als mestres generalistes que participen de l'enquesta, a l'alumnat també se'ls hi pregunta pel vincle de les altres àrees (català, castellà, anglès, plàstica...) amb la música. En un primer moment els hi crida molt l'atenció aquesta pregunta i no l'acaben d'entendre. Després d'explicar-los-hi, tots ells afirmen que si es poguessin tirar endavant projectes globals seria molt enriquidor.

Alumne J: Les mates i la llengua m'agraden molt. La música, també. Si es poguessin ajuntar seria una passada.

Alumne M: M'encantaria fer música amb mates a la vegada.

Per últim, es pregunta pel seu somni dins l'àmbit de la música. És a dir, se'ls hi planteja la idea que pensin en un repte musical que els agradaria assolir a curt o llarg termini. En aquest cas, crida l'atenció quan cinc persones del grup anoten que els agradaria ser famosos, convertint-se en cantants professionals. Si bé recordem que l'alumnat manifesta sensació d'incomoditat davant les pràctiques de cançó i veu a l'escola.

A continuació es fa un recull dels diferents "somis" que s'han detallat:

Ser famós / famosa (5 alumnes)	Tocar l'ukulele o la guitarra (2 alumnes)
Tenir un grup de música (7 alumnes)	Ser un bon pianista (1 alumne)

ANNEX 4. ANÀLISI DAFO

DAFO	
DEBILITATS	AMENACES
<ol style="list-style-type: none"> 1. El projecte necessita molta dedicació temporal, organització i constància més enllà de les sessions de música. 2. Es dediquen 45 minuts setmanals per grup classe per dur a terme les sessions de música amb el mestre especialista. 3. Manca de temps per coordinar-se entre el col·lectiu docent. 4. El context d'aplicació només compta amb un mestre especialista de música. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Els canvis normatius reiterats en els darrers anys. 2. Desmotivació i falta d'implicació dels alumnes durant el procés d'aprenentatge. 3. Manca de valor i creença en els projectes musicals per part de les famílies, considerada moltes vegades com a assignatura "maria". 4. Risc de dedicar molt temps i esforç i que el resultat no sigui l'esperat.
FORTALESES	OPORTUNITATS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Predisposició de tots els agents involucrats amb el projecte per tal que els resultats siguin de qualitat. 2. Capacitat per l'adaptabilitat i la flexibilitat, segons requereix la situació. 3. L'escola compta amb professionals ben formats a les diferents àrees on s'actua. 4. El projecte es pot adaptar en altres cursos, realitzant les modificacions necessàries segons el nivell de l'alumnat. 5. Existeix una demanda de canvi metodològic a les aules. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El projecte és un incentiu per a la millora de la qualitat educativa. 2. El projecte aporta innovació i transformació a l'escola. 3. Alta capacitat d'autocrítica per part dels mestres implicats. 4. Treball cooperatiu entre el col·lectiu docent. 5. La música com a disciplina integradora i interdisciplinària per a l'adquisició d'aprenentatges.

ANNEX 5. ANÀLISI PREN

PREN	
REDUIR DEBILITATS	ANULAR AMENACES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dissenyar calendaris específics per a cada fase, per tal d'arribar a temps. 2. Propiciar un enfocament transversal de la música, més enllà de les sessions de música. 3. Prioritzar les reunions de coordinació dins les hores de treball complementari. 4. Obrir l'experiència a tots els mestres del cicle per tal que tothom pugui participar-hi des de les seves potencialitats i mica en mica vagin explorant i coneixent les possibilitats de l'educació musical. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oferir un projecte de la mà del currículum vigent amb una mirada oberta cap a les necessitats i demandes del context. 2. Oferir recursos, eines i estratègies vàries, així com utilitzar diferent tipus de metodologies per mantenir la curiositat de l'alumnat en les diferents fases del projecte. 3. Tirar endavant un projecte transversal on existeixi una relació de simbiosi entre continguts de diferents àrees curriculars. 4. Fer veure a l'alumnat que tan important és el procés com el resultat.
POTENCIAR FORTALESES	INCREMENTAR OPORTUNITATS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar els recursos, eines, materials, dades... útils per posar en pràctica el projecte. 2. Fer un anàlisi de les necessitats exhaustiu per tal que les altres fases s'adeqüin dins l'àmbit d'actuació. 3. Assignar un rol a tots els participants per tal que se sentin partícips i es facin seu el projecte. 4. Tenir clar quins són els continguts mínims a treballar segons cada cicle de l'etapa d'educació primària i adequar al projecte en base a les orientacions del currículum vigent. 5. Oferir una proposta transformadora i creativa de la mà de les metodologies actives segons el context d'actuació i tipologia de projecte. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Involucrar a diferents membres de la comunitat educativa per crear diferents espais i noves eines de treball. 2. Oferir una proposta que en un futur pròxim aportí un nou enfocament en altres projectes d'escola. 3. Oferir diferents moments d'avaluació en cadascuna de les fases del projecte. 4. Informar sobre el procés que s'està seguint i els canvis que es proposen de forma regular, i de forma democràtica decidir què és el millor. 5. Formar als mestres implicats amb la proposta, ja que s'observa que tenen poca experiència en el camp de l'educació musical.

B) MATERIALS DE SUPORT PER AL DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE

ANNEX 6. REpte 1: DEL PROBLEMA AL PENTAGRAMA

Es mostra la dinàmica de presentació del projecte: una carta de benvinguda. També, s'inclouen els codis QR amb les cançons amagades escoltades amb tot el grup-classe que han permès fomentar l'escolta activa i començar a conèixer característiques de diferents gèneres i estils musicals. Per últim, trobem els instruments d'avaluació utilitzats per a l'avaluació inicial i formativa.

6.1. CARTA DE BENVINGUDA AL PROJECTE

6.2. CODIS QR DE LES CANÇONS ESCOLTADES

6.3. EINES D'AVALUACIÓ

6.1. CARTA DE BENVINGUDA AL PROJECTE

“Hola nens i nenes!

Aquesta és una carta de benvinguda al projecte Cantem.

Coneixeu algun cantautor català?... Sí, senyor! Un cantautor és aquella persona que sol escriure i interpretar la lletra i la música de les seves pròpies cançons.

Us agradaria compondre la vostra pròpia cançó? I escriure la vostra lletra? I gravar un disc? No us sentim... Us agradaria?... Ara sí! Doncs, endavant! Esteu al lloc indicat.

Durant aquest curs tindreu l'oportunitat d'enregistrar el vostre propi disc de música, amb les cançons que creeu amb tot el grup.

De mica en mica anireu descobrint tot el que s'amaga dins aquesta capsa. Esperem que us agradi i que hi participeu fent servir la vostra imaginació i treballant de manera cooperativa.

Hi trobareu moltes activitats diferents: jocs musicals, històries visuals, objectes sonors... i reptes musicals molt divertits que us permetran desenvolupar aquest gran projecte. Però alerta, per aconseguir-ho serà molt important parlar amb els companys/es i arribar a acords compartits entre tot el grup. Si ho volem fer sense l'ajuda dels altres, serà molt difícil aconseguir-ho.

Heu escoltat la paraula reptes, oi que sí? Tots sabeu què és un repte? Estigueu ben tranquils, perquè ara mateix ho descobrireu. Si voleu continuar jugant amb la capsa n'haureu de resoldre un tots plegats.

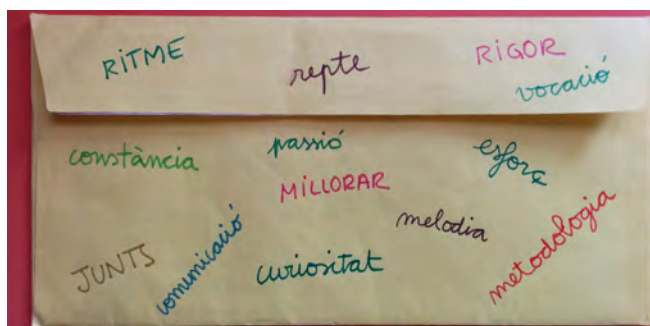
Anoteu en el vostre full un màxim de 15 usos diferents que podríeu fer amb la vostra veu, ja que serà l'instrument bàsic per aconseguir el propòsit. Teniu 2 minuts per connectar les neurones!

Ah! I sobretot, queda absolutament prohibit obrir alguna cosa que hi hagi dins la capsa quan no toqui! Si l'obriu... tota la imaginació que hi hagi a dins se n'anirà volant, després costarà molt recollir-la una altra vegada.

Esteu tots preparats i preparades? Dieu tots junts:

CANTEM!

Sort en aquesta nova aventura!”



6.2. CODIS QR DE LES CANÇONS ESCOLTADES

















1	 Codi QR1. Los chicos del coro. <i>Vois sur ton chemin.</i>	2	 Codi QR2. Mireia Zamora i Toni Xuclà. <i>Petits valents.</i>
3	 Codi QR3. Colbie Caillat. <i>Try.</i>	4	 Codi QR4. The lost choir. Mad world.
5	 Codi QR5. Johann Pachelbel. Canon en Re Major.	6	 Codi QR6. One Voice Children's Choir. True Colors (Justin Timberlake).

Anàlisi de les cançons escoltades

CANÇONS AMAGADES		
Què ens emportem de la cançó?		
Estil de música:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La lletra i el seu significat:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La seva melodia:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El seu ritme:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La veu dels cantants / cantaires:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La forma musical que presenta:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Els instruments i els efectes sonors:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.3. EINES D'AVALUACIÓ

Rúbriques d'avaluació del grup-classe

CREATIVITAT		
Ser curios 	Hem estat atents al què ha passat al nostre voltant. Ens agrada preguntar, informar-nos per saber coses noves.	Gens  Molt
Generar idees diferents 	Quan hem tingut un problema hem imaginat maneres diferents de solucionar-lo. Hem estat creatius.	Gens  Molt
COMUNICACIÓ		
Transmetre idees 	Tothom ha pogut expressar la seva opinió i quan ha estat necessari, hem utilitzat diferents llenguatges (corporal, visual, musical, verbal...).	Gens  Molt
Entendre idees 	Hem escoltat i copçat les opinions i idees dels demés. A més a més, les hem tingut totes en compte i hi hem reflexionat.	Gens  Molt
COOPERACIÓ		
Tothom participa 	Hem entès que per poder cooperar cal que tothom participi activament dins el grup. Tothom hi pot fer aportacions interessants.	Gens  Molt
Lideratge 	Hem estat capaços d'ajudar a organitzar les tasques i repartir-les entre els altres membres del grup.	Gens  Molt
ESCOLTA ACTIVA		
Audició musical 	Hem reconegut alguna de les qualitats del so, així com les característiques que identifiquen la música escoltada.	Gens  Molt
Actitud positiva 	Hem estat motivats/des i hem mantingut una actitud optimista davant les cançons escoltades.	Gens  Molt

Rúbrica d'autoavaluació inicial per part dels docents implicats

REpte 1. DEL PROBLEMA AL PENTAGRAMA			
Procés del projecte	Nivell 1 (Aprentent)	Nivell 2 (Avançat)	Nivell 3 (Expert)
Punt de partida del projecte	Els mestres hem decidit com iniciariem el projecte i una vegada definit, l'hem iniciat sense proposar activitats inicials que ajudin als alumnes a formular-se bones preguntes.	Hem tingut en compte els interessos dels alumnes o algunes de les seves propostes en l'inici del projecte i hem generat preguntes encaminades a satisfer curiositats sobre el tema escollit, però que no poden transferir-la per resoldre altres reptes semblants.	Hem incorporat els interessos dels alumnes en el punt de partida del projecte i hem preparat diverses activitats que faciliten la creació de bones preguntes i que han permès extreure idees potents per continuar aprenent o que es poden utilitzar en la resolució d'altres reptes.
Objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació	Hem definit uns objectius d'aprenentatge i uns criteris d'avaluació que no variaran o ho faran poc al llarg del projecte.	Hem definit uns objectius d'aprenentatge inicials i uns criteris d'avaluació que s'aniran modificant i actualitzant a partir de les experiències i interessos de l'alumnat i el curs de la recerca.	Hem compartit amb els alumnes uns objectius d'aprenentatge inicials i uns criteris d'avaluació que s'aniran modificant i actualitzant a partir de les seves experiències i interessos.
Definició del producte final	Hem definit algunes possibles propostes de resultats però no hem concretat el producte final del projecte.	Hem definit el producte final del projecte. Hem reelaborat els objectius d'aprenentatge en contrast amb el producte final.	Hem incorporat una nova visió del producte final que s'obté a través de la investigació, l'experimentació i la creació.
Gestió de l'aula i metodologia	La gestió dels grups no ha canviat substancialment. S'ha prioritzat el treball individual i la retroalimentació entre els alumnes ha estat difícil. No hem aconseguit que els equips treballin autònomament.	El treball individual s'ha complementat amb el col·lectiu. Hem introduït alguns espais de reflexió que han ajudat als alumnes a contrastar les pròpies idees amb les dels companys/es.	Hem agrupat els alumnes en equips que han permès el treball cooperatiu. Hem incorporat noves metodologies perquè els alumnes tinguessin un rol més actiu i autònom en el seu aprenentatge i disposessin d'espais de reflexió retroalimentada.
Gestió de les converses	Hem proposat activitats que generen converses que fan verbalitzar les idees prèvies.	Hem proposat activitats que generen converses que fan verbalitzar les idees prèvies i establir relacions amb les seves experiències.	Hem proposat activitats que generen converses que ajuden a contrastar punts de vista i a arribar a consensos.

ANNEX 7. REPTE 2: AMB MOLT DE RITME

S'inclouen les activitats i/o materials que han fet possible seleccionar la temàtica de la cançó i també es mostra la seqüència rítmica elaborada fins al moment. Sense oblidar els instruments d'avaluació, necessaris per prendre consciència dels aprenentatges adquirits i continuar avançant i millorant.

7.1. ELECCIÓ DEL TEMA DE LA CANÇÓ

7.2. CODIS QR DE LES CANÇONS ESCOLTADES

7.3. FIGURES RÍTMIQUES I SEQÜÈNCIA RÍTMICA CREADA

7.4. EINES D'AVALUACIÓ

7.1. ELECCIÓ DEL TEMA DE LA CANÇÓ

Per elegir la temàtica de la cançó i començar a pensar la lletra serem dissenyadors creatius.

Feu aparèixer una paraula a l'atzar.

- Obriu un diccionari en una pàgina a l'atzar i agafeu la primera paraula de la pàgina de la dreta.
- És important quedar-se amb la primera que surti i treballar-la.
- Feu una llista de paraules que hi tinguin a veure, que us recordin, que us aboquin o que relacioneu amb la que heu trobat a l'atzar.

NOM DE LA PARAULA QUE HA SORTIT:

LLUNA

FEU UNA LLISTA DE PARAULES QUE TENEN A VEURE AMB AQUESTA PARAULA:

mèn, espai, estrelles, asteroide, despistat, errantat,
astronauta, coet, viatge, planetes, trepitjar, casc,
sol, cel, nit, creixent, minvant, nivol, llops, foscor,

PARAULA QUE S'HA DECIDIT AMB TOT EL GRUP:

LLUNA, JOIA, PARACAIGUDES, ESCANARLÀ

ANNEX 7.2. CODIS QR DE LES CANÇONS ESCOLTADES

1	 <p>Codi QR1. Cançó popular catalana. Els contrabandistes</p>	2	 <p>Codi QR2. Santi Serratosa. Your tribe speaks English.</p>
3	 <p>Codi QR3. 50 trobada del Secretariat de Corals In- fantils de Catalunya.</p>	4	 <p>Codi QR4. La pegatina. Aquí és Nadal i estic content.</p>
5	 <p>Codi QR5. Antoni Tolmos. Cançó de Nadal</p>	6	 <p>Codi QR6. Nadala. El desembre congelat.</p>

ANNEX 7.3. FIGURES RÍTMIQUES I SEQÜÈNCIA RÍTMICA CREADA

Per elaborar el ritme de la cançó s'utilitzen diferents recursos musicals. En primer lloc, un sistema de punts, per tal de representar picant els punts dibuixats pels alumnes i crear una seqüència rítmica compartida.



En segon lloc, s'introdueixen les figures rítmiques i a cadascuna d'elles se li atribueix una paraula.






Amb els gots rítmics, elaborats pel formador en educació musical, professor de música i inventor Oriol Ferré (2016) s'elaboren seqüències rítmiques. D'aquesta manera, el valor de cadascuna de les figures rítmiques s'interioritza tot jugant.



Finalment, s'escriu la seqüència rítmica elaborada:












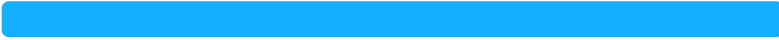






-  corxera
-  blanca
-  negra
-  rodona

-  corxera amb punt semicorxera
-  silenci de negra
-  calderós

ANNEX 7.4. EINES D'AVALUACIÓ

Rúbriques d'avaluació del grup-classe

CREATIVITAT		
Sentit del ritme 	Improvisem seqüències rítmiques amb coherència.	Gens  Molt
Explorar el so 	Explorem les possibilitats sonores dels instruments i els objectes per crear la seqüència rítmica.	Gens  Molt
COMUNICACIÓ		
Entendre idees 	Reproduïm la seqüència rítmica elaborada fent un ús correcte del llenguatge corporal.	Gens  Molt
Transmetre idees 	Tothom ha pogut expressar la seva opinió i quan ha estat necessari, hem utilitzat diferents llenguatges (corporal, visual, musical, verbal...).	Gens  Molt
COOPERACIÓ		
Tothom participa 	Hem entès que per poder cooperar cal que tothom participi activament dins el grup. Tothom hi pot fer aportacions interessants.	Gens  Molt
Lideratge 	Hem estat capaços d'ajudar a organitzar les tasques i repartir-les entre els altres membres del grup.	Gens  Molt
ESCOLTA ACTIVA		
Portar la pulsació 	Marquem una pulsació correcta de forma lliure.	Gens  Molt
Audició rítmica 	Trobem una relació entre els ritmes creats i els representem correctament.	Gens  Molt

Rúbrica d'autoavaluació per part dels docents implicats

REpte 2. AMB MOLT DE RITME			
Procés del projecte	Nivell 1 (Aprent)	Nivell 2 (Avançat)	Nivell 3 (Expert)
Procés d'implementació	Les activitats s'han basat en copiar, retallar i enganxar informacions recollides a partir de la lectura de llibres o d'explicacions d'algun adult.	Les activitats han ajudat a reflexionar sobre algunes de les idees prèvies però no sempre han sacsejat els coneixements que ja havien adquirit.	Les activitats han estat útils als alumnes per a reflexionar sobre les pròpies idees, revisar-les i modificar-les, si calia.
Comunicació del producte elaborat fins al moment	Hem definit uns objectius d'aprenentatge i uns criteris d'avaluació que no variaran o ho faran poc al llarg del projecte.	Hi ha hagut una sessió de comunicació del producte final dins el grup classe.	Hem donat importància a la sessió de comunicació del producte final i n'hem valorat la creativitat.
Avaluació	Hem introduït alguns elements d'avaluació formativa i, pel que fa a la sumativa, ens ha costat avaluar la tasca de cada alumne dins l'equip.	Hem avaluat el procés d'aprenentatge i també el resultat, usant instruments d'avaluació formativa i sumativa.	Hem avaluat el procés d'aprenentatge, els resultats adquirits i el treball en equip, de forma individual i col·lectiva.
Evidències d'aprenentatge	Les evidències recollides mostren alguns dels nous aprenentatges, però no es té en compte el procés de com els han adquirit.	Les evidències d'aprenentatge són variades (un esquema, un dibuix, el seu producte final, l'autoavaluació i la coavaluació) i mostren el procés de com s'han adquirit.	Les evidències d'aprenentatge són variades i van acompanyades de reflexions, escrites o verbals, en què l'alumne pot justificar què ha après i com ho ha après.
Rol del docent	El docent ha elaborat la seqüència rítmica i generalment no ha tingut en compte les idees de l'alumnat.	El docent ha acompanyat a l'alumnat durant el procés de creació de la seqüència rítmica però posteriorment l'ha modificat, segons el seu criteri.	El docent ha acompanyat a l'alumnat durant el procés de creació de la seqüència rítmica i ha proporcionat les estratègies necessàries per ajuntar les creacions de tots els grups participants.

ANNEX 8. REpte 3: MELODIA PER COMPARTIR

Es mostra el material pertinent a la fase d'execució de la melodia i posteriorment, de la lletra de la cançó. Sense oblidar els instruments d'avaluació utilitzats, els quals han permès prendre consciència del procés i de l'aprenentatge adquirit.

8.1. LA NOSTRA MELODIA

8.2. CODIS QR DE LES CANÇONS ESCOLTADES

8.3. LLETRA DE LA CANÇÓ

8.4. EINES D'AVAUACIÓ

8.1. LA NOSTRA MELODIA

A tall d'exemple es mostra el fragment rítmic i melòdic elaborat per un grup d'alumnes:



Finalment, es busca la millor combinació de tots els fragments rítmics-melòdics, fins arribar a compondre la cançó.



8.2. CODIS QR DE LES CANÇONS ESCOLTADES

1	 <p>Codi QR1. Giacomo Puccini. O mio Babbino Caro. (Anna Netrebko).</p>	2	 <p>Codi QR2. The Lost Choir. Mad World.</p>
3	 <p>Codi QR3. Miriam Makeba. Pata Pata</p>	4	 <p>Codi QR4. Txarango. Una lluna a l'aigua</p>

8.3. LLETRA DE LA CANÇÓ

LA JOIA

Qui em pot dir? Com fer-se ric?
Doncs escolta amb atenció aquesta cançó!
On s'ha d'anar? Que ho vull trobar?
Doncs contempla al teu voltant, a cada instant.

I així va ser quan descobrí que la riquesa la tinc amb mi.
Com pot ser això? Encara ningú m'ho havia dit.
Ara què faré? Si la importància no està en els diners...?

Or, diamant! Plata i bronze!
Ja no és tot el que vull, ho tinc ben clar!
Or, diamant! Plata i bronze!
Ja no és tot el que vull, ho tinc ben clar!

I així va ser quan descobrí que la riquesa la tinc amb mi.
Com pot ser això? Encara ningú m'ho havia dit.
Ara què faré? Si la importància no està en els diners...?












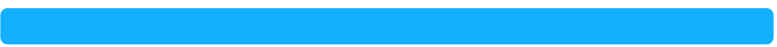




El secret és tenir temps pels amics,
I la família és d'allò més important.
Però, com podré estar amb ells? Si no tinc temps per dormir!
Els hi envio un whatsapp
He de trobar, una solució, ja!

Vés a saber, què em diran?
Potser ja no em recordaran?
He d'intentar perdre la por!
I recuperar el temps mort!

Els amics ben enfadats
No varen contestar els whatsapps.
I així va aprendre la lliçó,
Els diners són el pitjor.
Fes sentir el cor.

8.4. EINES D'AVALUACIÓ

Rúbriques d'avaluació del grup-classe

CREATIVITAT		
Ritme i melodia 	Busquem una melodia per la cançó tenint en compte el ritme creat.	Gens  Molt
Explorar el so 	Explorem les possibilitats sonores dels instruments i els objectes per crear la seqüència melòdica.	Gens  Molt
COMUNICACIÓ		
Sentit de la cançó 	El missatge de la cançó és clar i entenedor. Les frases estan ben redactades, amb coherència.	Gens  Molt
Transmetre idees 	Tothom ha pogut expressar la seva opinió i quan ha estat necessari, hem utilitzat diferents llenguatges (corporal, visual, musical, verbal...).	Gens  Molt
COOPERACIÓ		
Debat i reflexió 	Debatem conjuntament les idees per arribar a una solució compartida.	Gens  Molt
Participació 	Tots som importants i tots podem aportar idees significatives a la cançó.	Gens  Molt
ESCOLTA ACTIVA		
Elements de la música 	Reconeixem les qualitats del so i les formes musicals utilitzades.	Gens  Molt
Audició musical 	Trobem una relació entre els ritmes creats i les melodies i els representem correctament.	Gens  Molt

Rúbrica d'autoavaluació per part dels docents implicats

REpte 3. MELODIA PER COMPARTIR			
Procés del projecte	Nivell 1 (Aprent)	Nivell 2 (Avançat)	Nivell 3 (Expert)
Procés d'implementació	Les activitats s'han basat en copiar, retallar i enganxar informacions recollides a partir de la lectura de llibres o d'explicacions d'algun adult.	Les activitats han ajudat a reflexionar sobre algunes de les idees prèvies però no sempre han sacsejat els coneixements que ja havien adquirit.	Les activitats han estat útils als alumnes per a reflexionar sobre les pròpies idees, revisar-les i modificar-les, si calia.
Comunicació del producte elaborat fins al moment	No hem dedicat una sessió específica per a la comunicació del producte final: elaboració de la seqüència melòdica.	Hi ha hagut una sessió de comunicació del producte final dins el grup classe.	Hem donat importància a la sessió de comunicació del producte final i n'hem valorat la creativitat.
Treball en equip dels docents	Ens hem reunit en la fase de planificació, però no de forma sistemàtica al llarg del seu desenvolupament.	Ens hem reunit periòdicament i hem compartit i dissenyat les activitats de manera conjunta.	Ens hem reunit periòdicament, hem compartit i dissenyat les activitats de manera conjunta i hem cercat solucions a les dificultats que han sorgit en el procés d'implementació.
Evidències d'aprenentatge	Les evidències recollides mostren alguns dels nous aprenentatges, però no es té en compte el procés de com els han adquirit.	Les evidències d'aprenentatge són variades: l'elaboració del producte final, l'autoavaluació i la coavaluació. També, es mostra el procés de com s'han adquirit.	Les evidències d'aprenentatge són variades i van acompanyades de reflexions, escrites o verbals, en què l'alumne pot justificar què ha après i com ho ha après.
Rol del docent	El docent ha elaborat la seqüència melòdica i generalment no ha tingut en compte les idees de l'alumnat.	El docent ha acompanyat a l'alumnat durant el procés de creació de la seqüència melòdica però posteriorment l'ha modificat, segons el seu criteri.	El docent ha acompanyat a l'alumnat durant el procés de creació de la seqüència melòdica i ha proporcionat les estratègies necessàries per ajuntar les creacions de tots els grups participants.
Grau de satisfacció	Ens adonem que tenim un marge gran de millora i creiem que necessitaríem suport per implementar-lo.	Estem satisfets de com ha anat, tot i que necessitaríem més temps de reflexió per millorar el projecte.	Estem satisfets de com ha anat, i som conscients dels punts febles i de les millores que poden fer-se.

ANNEX 9. REpte 4: DE LA MÀ DEL MICRÒFON

Es recullen els instruments d'avaluació utilitzats, posant especial atenció a l'avaluació quantitativa i qualitativa.

9.1. ACTIVITAT DE COAVALUACIÓ

9.2. EINES D'AVAUACIÓ

9.1. ACTIVITAT DE COAVALUACIÓ (APRENTATGE DE LA CANÇÓ)

Avaluació quantitativa

Es dona a cada grup de quatre alumnes un sobre amb figures rítmiques a dins per avaluar als companys/es que actuen i canten en directe.

Concretament, el valor de cadascuna d'elles és el següent:

● —————> 4 PUNTS: ASSOLIMENT EXCEL·LENT

♪ —————> 3 PUNTS: ASSOLIMENT NOTABLE

♪ —————> 2 PUNTS: ASSOLIMENT SATISFACTORI

● —————> 1 PUNT: NO-ASSOLIMENT











Avaluació qualitativa

La mestra de música dona post-its de colors i cada grup escriu aquells aspectes que els hi agradaria ressaltar. Una vegada han actuat tots els grups els comentaris s'enganxen en un lloc visible de l'aula i es llegeixen entre tots. D'aquesta manera s'intenta trobar una justificació i com es podria millorar.

No arriben a les
notes agudes i una
amiga de desajustació
i s'han adalantat
han de pujar el to
Mala posició

ANNEX 9.2. EINES D'AVALUACIÓ

Rúbriques d'avaluació del grup-classe

CREATIVITAT	
Moviments lliures 	Busquem uns moviments originals i creatius per crear la coreografia de la cançó. Gens <input type="text"/> Molt
Ser curiosós 	Hem estat atents al què ha passat al nostre voltant. Ens agrada preguntar, informar-nos per saber coses noves. Gens <input type="text"/> Molt
COMUNICACIÓ	
Us dels llenguatges 	Hem utilitzat diferents llenguatges per expressar-nos i comunicar-nos (corporal, musical, verbal...) Gens <input type="text"/> Molt
Transmetre idees 	Tothom ha pogut expressar la seva opinió i s'han respectat les idees de tots/es. Gens <input type="text"/> Molt
COOPERACIÓ	
Debat i reflexió 	Debatem conjuntament les idees per arribar a una solució compartida. Gens <input type="text"/> Molt
Participació 	Tots som importants i tots podem aportar idees per arribar a crear la totalitat de la cançó. Gens <input type="text"/> Molt
ESCOLTA ACTIVA	
Parar l'orella 	Quan cantem escoltem als companys/es amb atenció per anar ben compenetrats. Gens <input type="text"/> Molt
Tinc els ulls desperts 	Tinc en compte els moments d'entrada, de sortida, les qualitats del so, etc. per interpretar la cançó correctament. Gens <input type="text"/> Molt

Rúbrica d'autoavaluació per part dels docents implicats

REpte 4. DE LA MÀ DEL MICRÒFON			
Procés del projecte	Nivell 1 (Aprentent)	Nivell 2 (Avançat)	Nivell 3 (Expert)
Gestió de l'aula	L'agrupament habitual de la classe i la gestió dels grups no ha canviat substancialment. S'ha prioritzat el treball individual.	El treball individual s'ha complementat amb el col·lectiu. Hem repensat els agrupaments i la gestió dels grups per afavorir que es generés aprenentatge.	Hem agrupat els alumnes en equips que han permès el treball cooperatiu i l'aprenentatge significatiu de tots els alumnes.
Gestió de les converses	Hem proposat activitats que generen converses que fan aflorar i verbalitzar les idees prèvies.	Hem proposat activitats que generen converses que fan aflorar i verbalitzar les idees prèvies i establir relacions amb les seves experiències.	Hem proposat activitats que generen converses que ajuden a contrastar punts de vista i a arribar a consensos.
Comunicació del producte elaborat fins al moment	No hem dedicat una sessió específica per a la comunicació del producte: aprenentatge de les cançons i qualitat del disc.	Hi ha hagut una sessió de comunicació del producte final dins el grup classe.	Hem donat importància a la sessió de comunicació del producte final i n'hem valorat la creativitat.
Treball en equip dels docents	Ens hem reunit en la fase de planificació, però no de forma sistemàtica al llarg del seu desenvolupament.	Ens hem reunit periòdicament i hem compartit i dissenyat les activitats de manera conjunta.	Ens hem reunit periòdicament, hem compartit i dissenyat les activitats de manera conjunta i hem cercat solucions a les dificultats que han sorgit en el procés d'implementació.
Avaluació del projecte	Hem introduït alguns elements d'avaluació formativa i, pel que fa a la sumativa, ens ha costat avaluar la tasca de cada alumne dins l'equip.	Hem avaluat el procés d'aprenentatge i també el resultat, usant instruments d'avaluació formativa i sumativa, i procurant obtenir dades individuals i d'equip.	A part de l'avaluació de l'aprenentatge (grup i individual), hem avaluat els resultats i també el mateix treball en equip ha estat objecte d'avaluació.
Rol del docent	El docent no ha proporcionat cap estratègia per aprendre i interioritzar la cançó correctament i generalment no ha tingut en compte les idees de l'alumnat.	El docent ha acompanyat a l'alumnat durant el procés d'aprenentatge de la cançó i ha escoltat les seves aportacions, però posteriorment les ha modificat, segons el seu criteri.	El docent ha acompanyat a l'alumnat durant el procés d'aprenentatge de la cançó i ha proporcionat les estratègies necessàries per crear un producte de qualitat, tot tenint en compte les idees de tots els participants.
Grau de satisfacció	Ens adonem que tenim un marge gran de millora i creiem que necessitaríem suport per implementar-lo.	Estem satisfets de com ha anat, tot i que necessitaríem més temps de reflexió per millorar el projecte.	Estem satisfets de com ha anat i som conscients dels punts febles i de les millores que poden fer-se.

ANNEX 10. REpte 5: EL MERCAT DE LA MÚSICA

Es mostra el material pertinent a la fase de difusió del projecte. S'obren les portes de l'escola al poble i es dona a conèixer el producte elaborat.

10.1. PÒSTERS DISSENYATS PELS ALUMNES

10.2. CARÀTULA DEL DISC

10.3. EINES D'AVUACIÓ

10.1. PÒSTERS DISSENYATS PELS ALUMNES








10.2. CARÀTULA DEL DISC



ANNEX 10.3. EINES D'AVALUACIÓ

Rúbriques d'avaluació del grup-classe

CREATIVITAT		
Qualitat de difusió 	Dissenyem una proposta de difusió original i creativa per atraure al màxim públic possible.	Gens <input type="text"/> Molt
Ser curios 	Des del primer moment fins a l'últim hem tingut moltes idees al cap i hem vetllat perquè algunes d'elles sortissin a la llum.	Gens <input type="text"/> Molt
COMUNICACIÓ		
Connectem 	Hem utilitzat diferents mitjans de comunicació per expressar-nos i comunicar-nos (televisió, revista comarcal, pòsters...).	Gens <input type="text"/> Molt
Transmetre idees 	El missatge és clar i entenedor. Ens agrada transmetre'l al públic.	Gens <input type="text"/> Molt
COOPERACIÓ		
Participació 	Col·laborem entre tots per tal que la idea sigui de qualitat i compartida per tothom.	Gens <input type="text"/> Molt
Lideratge 	Interactuem activament i dinamitzant l'assemblea i arribem a acords comuns.	Gens <input type="text"/> Molt
ESCOLTA ACTIVA		
Parar l'orella 	Quan cantem escoltem als companys/es amb atenció per anar ben compenetrats.	Gens <input type="text"/> Molt
Acceptem la crítica 	Apliquem amb criteri algunes propostes encaminades a millorar el projecte.	Gens <input type="text"/> Molt

Rúbrica d'autoavaluació per part dels docents implicats

REpte 5. EL MERCAT DE LA MÚSICA			
Procés del projecte	Nivell 1 (Aprent)	Nivell 2 (Avançat)	Nivell 3 (Expert)
Gestió de l'aula	L'agrupament habitual de la classe i la gestió dels grups no ha canviat substancialment. S'ha prioritzat el treball individual.	El treball individual s'ha complementat amb el col·lectiu. Hem hagut de repensar els agrupaments i la gestió dels grups per afavorir que es generés aprenentatge.	Hem agrupat els alumnes en equips que han permès el treball cooperatiu i l'aprenentatge significatiu de cadascú dels alumnes.
Gestió de les converses	Hem proposat activitats que generen converses que fan aflorar i verbalitzar les idees prèvies.	Hem proposat activitats que generen converses que fan aflorar i verbalitzar les idees prèvies i a establir relacions amb les seves experiències.	Hem proposat activitats que generen converses que ajuden a contrastar punts de vista i a arribar a consensos.
Comunicació del producte elaborat fins al moment	No hem dedicat una sessió específica per a la comunicació del producte final (seqüència rítmica).	Hi ha hagut una sessió de comunicació del producte final dins el grup classe.	Hem donat importància a la sessió de comunicació del producte final i n'hem valorat la creativitat.
Treball en equip dels docents	Ens hem reunit en la fase de planificació, però no de forma sistemàtica al llarg del seu desenvolupament.	Ens hem reunit periòdicament i hem compartit i dissenyat les activitats de manera conjunta.	Ens hem reunit periòdicament, hem compartit i dissenyat les activitats de manera conjunta i hem cercat solucions a les dificultats que han sorgit en el procés d'implementació.
Avaluació del projecte	Hem introduït alguns elements d'avaluació formativa i, pel que fa a la sumativa, ens ha costat avaluar la tasca de cada alumne dins l'equip.	Hem avaluat el procés d'aprenentatge i també el resultat, usant instruments d'avaluació formativa i sumativa, i procurant obtenir dades individuals i d'equip.	A part de l'avaluació de l'aprenentatge (grup i individual), hem avaluat els resultats i també el mateix treball en equip ha estat objecte d'avaluació.
Rol del docent	El docent no ha proporcionat cap estratègia per difondre el projecte correctament i generalment no ha tingut en compte les idees de l'alumnat.	El docent ha acompanyat a l'alumnat durant el procés de difusió de la cançó i ha escoltat les seves idees, encara que posteriorment les ha modificat, segons el seu criteri.	El docent ha acompanyat a l'alumnat durant la fase de difusió del projecte i ha proporcionat les estratègies necessàries per fer-ho possible.
Grau de satisfacció	Ens adonem que tenim un marge gran de millora i creiem que necessitaríem suport per implementar-lo.	Estem satisfets de com ha anat, tot i que necessitaríem més temps de reflexió per millorar el projecte.	Estem satisfets de com ha anat i som conscients dels punts febles i de les millores que poden fer-se.

ANNEX 11. REpte 6: ESCOLTA LA TEVA VEU

Recull els materials que permeten el tancament i celebració del projecte, així com els instruments d'avaluació per avaluar el resultat final i el procés d'aprenentatge.

11.1. CORREUS ELECTRÒNICS INTERCANVIATS AMB EL GRUP DE MÚSICA

11.2. FOTOGRAFIES DEL CONCERT

11.3. EINES D'AVAUACIÓ

11.1. CORREUS ELECTRÒNICS INTERCANVIATS AMB EL GRUP DE MÚSICA

De: nens i nenes de l'escola Frigolet

A: Tortellinis

"Hola,

Som els nens i nenes de l'escola Frigolet, a Porqueres (Pla de l'Estany).

Durant aquest curs els alumnes de l'escola hem llançat un disc, creat per nosaltres mateixos.

Ens ha agradat molt fer les pròpies composicions musicals i inventar-nos la lletra de les cançons.

Per celebrar que s'ha acabat el projecte, ens agradaria convidar a un grup de música a l'escola i passar una estona diferent i divertida amb tots/es vosaltres.

Som conscients que no us podem oferir una gran quantitat de diners, però us prometem una molt bona acollida i diversió assegurada.

Moltes, moltes gràcies per la vostra atenció!

Esperem la vostra resposta,

Petons bufats!

Nens i nenes del Frigolet"

De: Tortellinis

A: nens i nenes de l'escola Frigolet

"Molt bones,

Primer de tot estem molt contents que escolteu la nostra música i us agradi tant, i sobretot que realitzeu projectes musicals tan bonics!

Ens hauríeu de dir quin dia voldríeu que vinguéssim i quin pressupost teniu. A partir d'aquí, ja buscaríem un equip de música per a l'ocasió. Tortellinis no disposem d'equip i també, depenent d'aquest vindríem en format complet, o sinó en format acústic, més reduït.

Estem en contacte,

Moltes gràcies!




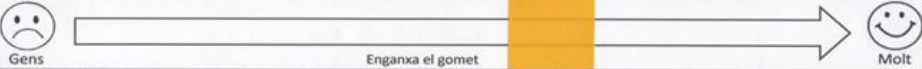



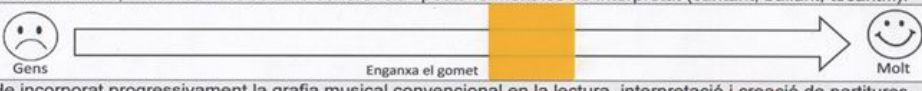

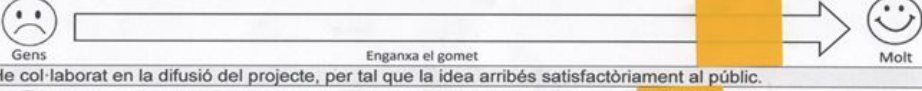

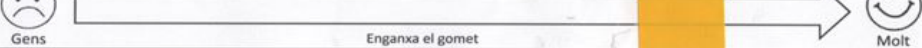
Tortellinis"

11.2. FOTOGRAFIES DEL CONCERT



11.3. EINES D'AVUACIÓ

Rúbrica d'autoavaluació individual

DESENVOLUPAMENT DEL REPTE	
ESTAR CONTENT 	He fet les tasques del disc amb ganes, tot fent un ús correcte dels instruments, de la veu i del cos. 
TREBALLAR 	He participat activament en les feines individuals i de grup. He ajudat als companys/es sempre que ha estat necessari. 
GENERAR IDEES 	M'ha agradat tenir idees artístiques i discutir-les amb els altres per crear-ne de noves. Sempre he tingut el cervell apunt per treballar. 
SER CURIÓS 	He creat ritmes, melodies i lletres amb coherència i posteriorment les he interpretat (cantant, ballant, tocant...) 
UTILITZAR CONEIXEMENTS 	He incorporat progressivament la grafia musical convencional en la lectura, interpretació i creació de partitures. 
TRANSMETRE IDEES 	He col·laborat en la difusió del projecte, per tal que la idea arribés satisfactòriament al públic. 

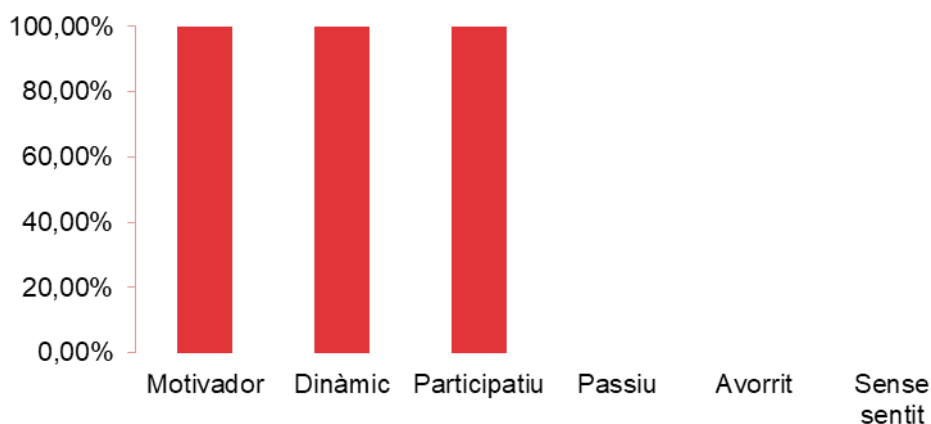
Rúbrica d'autoavaluació per part dels docents implicats

REPTE 6. ESCOLTA LA TEVA VEU			
Procés del projecte	Nivell 1 (Aprent)	Nivell 2 (Avançat)	Nivell 3 (Expert)
Objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació	Hem definit uns objectius d'aprenentatge i uns criteris d'avaluació que han variat poc al llarg del projecte.	Hem definit uns objectius d'aprenentatge inicials i uns criteris d'avaluació que s'han anat modificant i actualitzant a partir de les experiències i interessos de l'alumnat.	Hem compartit amb els alumnes uns objectius d'aprenentatge inicials i uns criteris d'avaluació que s'han anat modificant i actualitzant a partir de les experiències i interessos de la recerca.
Gestió de l'aula	L'agrupament habitual de la classe i la gestió dels grups no ha canviat substancialment. S'ha prioritzat el treball individual.	El treball individual s'ha complementat amb el col·lectiu. Hem hagut de repensar els agrupaments i la gestió dels grups per afavorir l'aprenentatge.	Hem agrupat els alumnes en equips que han permès el treball cooperatiu i l'aprenentatge significatiu de tots els alumnes.
Gestió de les converses	Hem proposat activitats que generen converses que fan aflorar i verbalitzar les idees prèvies.	Hem proposat activitats que generen converses que fan aflorar i verbalitzar les idees prèvies i a establir relacions amb les seves experiències.	Hem proposat activitats que generen converses que ajuden a contrastar punts de vista i a arribar a consensos.
Treball en equip dels docents	Ens hem reunit en la fase de planificació, però no de forma sistemàtica al llarg del seu desenvolupament de la proposta.	Ens hem reunit periòdicament i hem compartit i dissenyat les activitats de manera conjunta.	Ens hem reunit periòdicament, hem compartit i dissenyat les activitats de manera conjunta i hem cercat solucions a les dificultats que han sorgit en el procés d'implementació.
Metodologia	Hem introduït alguns espais de reflexió, però la retroalimentació entre els alumnes ha estat difícil. No hem aconseguit que els equips treballin autònomament.	Hem introduït alguns espais de reflexió que han ajudat als alumnes a contrastar les idees pròpies amb les dels altres i generar-ne de noves.	Hem incorporat noves situacions perquè els alumnes tinguessin un rol més actiu i autònom en el seu aprenentatge i disposessin d'espais de reflexió retroalimentada.
Rol del docent	El docent no ha proporcionat cap estratègia per promoure la fase de tancament del projecte i generalment no ha tingut en compte les idees de l'alumnat.	El docent ha acompanyat a l'alumnat durant el procés de tancament del projecte i ha tingut en compte les seves idees i aportacions.	El docent ha acompanyat a l'alumnat durant el procés de tancament del projecte i ha proporcionat les estratègies necessàries per promoure el debat i l'esperit crític.
Valoració de l'alumnat	No hem dedicat una sessió específica perquè l'alumnat valori el projecte.	En la sessió de valoració del projecte els alumnes han pogut donar la seva opinió.	Hem donat importància a la sessió de valoració del projecte amb l'alumnat i incorporarem alguns suggeriments de millora per a la gestió de nous projectes.
Evidències d'aprenentatge	Les evidències d'aprenentatge recollides mostren alguns dels nous aprenentatges, però no del procés de com els han adquirit.	Les evidències d'aprenentatge són variades (un esquema, un diari, el seu producte final, un full d'autoavaluació, una rúbrica, un qüestionari...) i mostren el procés de com s'han adquirit.	Les evidències d'aprenentatge són variades i van acompanyades de reflexions, escrites o verbals, en què l'alumne pot justificar què ha après i com ho ha après.
Avaluació del projecte	Hem introduït alguns elements d'avaluació formativa i, pel que fa a la sumativa, ens ha costat avaluar la tasca de cada alumne dins l'equip.	Hem avaluat el procés d'aprenentatge i també el resultat, usant instruments d'avaluació formativa i sumativa, i procurant obtenir dades individuals i d'equip.	A part de l'avaluació de l'aprenentatge (grup i individual), hem avaluat els resultats i també el mateix treball en equip ha estat objecte d'avaluació.
Grau de satisfacció	Ens adonem que tenim un marge gran de millora i creiem que necessitaríem suport per implementar-lo.	Estem satisfets de com ha anat, tot i que necessitaríem més temps de reflexió per millorar el projecte.	Estem satisfets de com ha anat i som conscients dels punts febles i de les millores que poden fer-se.

Valoració del projecte per part de les famílies

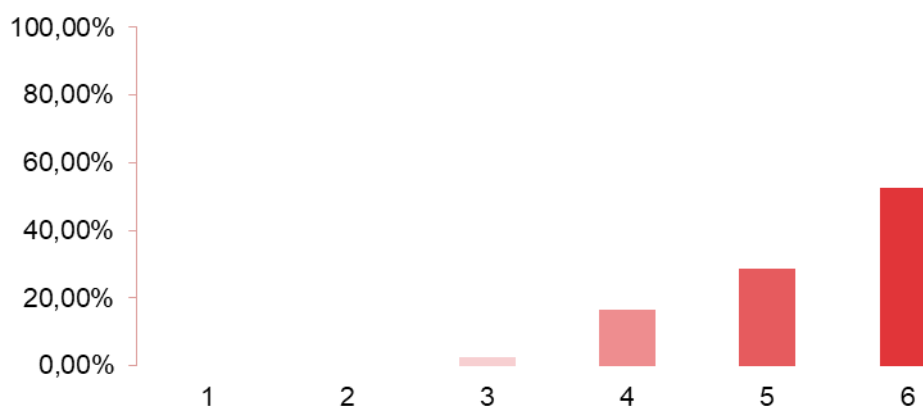
1. El projecte del disc de música m'ha semblat:

(42 respostes)



2. Amb aquest projecte el meu fill/a ha adquirit noves competències i habilitats musicals, així també com d'altres àrees:

(42 respostes) [1:poc satisfet; 6:molt satisfet]



3. Quins aspectes del disc valoro més positivament?

Família 7: *El millor d'aquest projecte és que ha tingut un resultat palpable que va més enllà d'un resultat acadèmic (el dibuix, la fitxa o el póster), és genial que els nens vegin que darrera del treball hi ha un resultat que depassa les portes de l'escola.*

Família 11: *Ha sigut genial, una experiència molt enriquidora.*

Família 15: *La implicació dels mestres. Gran equip!*

Família 27: *Ens agrada molt la metodologia que s'ha utilitzat per motivar als nens/es.*

Família 28: *Molt innovador i nou per ells.*

Família 38: *Els meus fills canten les cançons a tota hora!*

4. Quins aspectes del disc es podrien millorar?

Família 1: *Tornar-hi!*

Família 5: *Projecte molt interessant però per mi les melodies són massa agudes.*

Família 18: *Excel·lent proposta, motivadora i engrescadora*

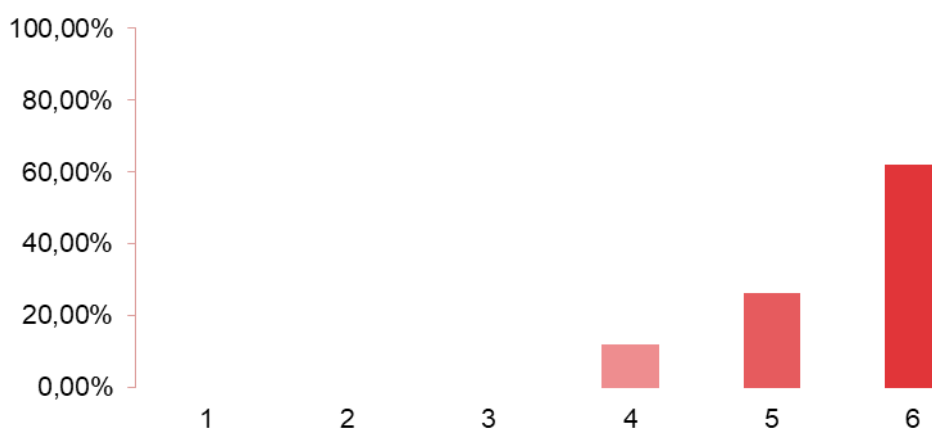
Família 27: *Penjar el videoclip al youtube.*

Família 38: *Abaixar el to de les cançons.*

Família 42: *Difícil superar-ho!*

5. Valoració general del disc:

(42 respostes) [1:poc satisfet; 6:molt satisfet]



6. Altres comentaris i observacions:

Família 28: *Espectacular i únic!*

Família 32: *Han tingut una recompensa genial. Una gran experiència.*

Família 40: *Moltíssimes felicitats a tot el claustre per haver aconseguit culminar un projecte tan especial, creatiu, motivador i educatiu com aquest amb un fantàstic concert a la italiana! ;)*

Els meus fills han gaudit de la música com feia anys que no passava, i això per a nosaltres és emocionant. Moltíssimes gràcies i per molts projectes com aquest, amb objectius, amb sentit clar pels nens, on gaudeixen i veuen resultats pels seus esforços.

Una forta abraçada a tot el claustre i aprofito per agrair el vostre entusiasme diari en l'educació, en l'estimació, en la cura dels nostres infants, que sovint comparteixen molt més temps amb vosaltres que amb les famílies mateixes. A casa l'escola del Frigolet és molt estimada, i són poques les vegades que els fa mandra venir, i per a nosaltres això és un motiu de tranquil·litat, de felicitat i de confiança plena en l'escola. Que tingueu un molt bon estiu, i a reveure!

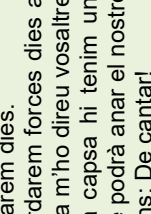
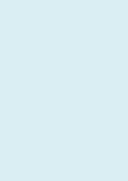
C) TRANSCRIPCIONS DEL PROJECTE

ANNEX 12. REPTE 1. DEL PROBLEMA AL PENTAGRAMA

Presentació del projecte Cantem a través d'una carta de benvinguda

Durada de la gravació: 7:45

Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 1 (4:18) 2 (3:27)

INCIDENT CRÍTIC	INSTRUMENTS / CONCEPTES D'ANÀLISI	DESCRIPCIÓ I TRANSCRIPCIÓ	OBSERVACIÓ
<p>1 Fragment de la gravació. (min 0:00 - 4:18)</p>	<p>Definició <i>Mesogènesi</i></p> <p><i>Cronogènesi</i></p> <p><i>Mesogènesi</i></p> <p>Devolució (memòria visual)</p>	<p>Mestra: Aquí tenim una sorpresa que anirà molt relacionada amb el repete que vam obrir que és que ens hem de comunicar cantant. No estarem tota la classe comunicant-nos cantant. En algun moment ens podrem comunicar amb un dibuix, amb paraules... però serà súper important comunicar-nos cantant. [pausa] Aquí dins hi ha un repete. No serà un repete petit sinó que...</p> <p>Lucia: Tardarem dies.</p> <p>Mestra: Tardarem forces dies a fer-lo, però em sembla que us pot agradar. Ara m'ho direu vosaltres...</p> <p>En aquesta capsa hi tenim una pista... [mirant la capsa] de què penseu que podrà anar el nostre repete?</p> <p>Tots els nens: De cantar!</p> <p>Mestra: De cantar... perquè si ens hi fixem posa: cantem.</p> <p>Maria: La capsa és blava. Deu ser alguna cançó del mar o del cel!</p>	<p>→ La mestra introdueix una capsa tancada amb la intenció de promoure el factor sorpresa i la motivació de l'alumnat per saber què s'hi amaga a dins. Vol captar l'atenció dels nens/es i engrescar-los des d'un primer moment</p>  <p>Extreu deduccions del que observa. En aquest cas el color de la caixa i els mocadors que l'embolcallen.</p>  <p>La mestra deixa temps perquè cadascú es faci la seva pròpia definició i posteriorment, entre tots es vagi trobant un significat compartit.</p>
	<p>[descobrim que la capsa amaga una carta de presentació del projecte i la llegim]</p> <p>Hola nois i noies. Aquesta és una carta de benvinguda al projecte "Al Frigolet som cantautors i cantautores". Coneixeu algun cantautor català?</p> <p>Narcís: Què és un cantautor?</p> <p>Violeta: És un cantant o un músic que ells fan les seves cançons i les canten.</p> <p>Mestra: Coneixeu algun cantautor català?</p> <p>Tots els nens: Sí!</p>		

	<p><i>Topogènesi</i></p> <p>Institucionalització</p> <p>Regulació</p> <p><i>Devolució Cronogènesi</i></p>	<p>Hilari: El meu tiet. _____ Mestra: Com es diu el teu tiet? Hilari: Pau Mestra: I fa cançons el teu tiet? Hilari: Sí, el tinc a l'mp4. Mestra: Ah, ens el portaràs un dia? Hilari: Sí!</p> <p>Júlia: Les Macedònia! Mestra: Ah, les Macedònia. Penseu que creen les seves cançons? Tots els nens: Sí! Abri: Però són un grup. No és un cantant! Violeta: Però poden ser cantautores! Mestra: I no poden ser un conjunt de cantautors que canten alhora? Tots els nens: Ah! Àlex: Com els Buhos i Txarango! Lucía: I els Catarres!</p> <p>Mireu, aquí ens diu què és un cantautor. A veure si tenim raó. Un cantautor és aquella persona que normalment escriu i interpreta la lletra i la música de les seves pròpies cançons. Per tant, en el festival de Nadal no vam acabar de ser cantautors. Dan: Mig! Mestra: Mig? perquè vam fer la lletra de la nostra cançó però vam agafar el ritme i la melodia d'una cançó que ja estava creada? Un cantautor es fa tant la lletra com la música. Hilari: Et portaré l'mp4, <i>vale</i>? _____</p> <p>[continuem llegint la carta] Mestra: Continuem... Epi! Hi ha una pregunta aquí que diu: us agradaria compondre la vostra cançó? Tots els nens: Sí! Mestra: I escriure la vostra lletra? Tots els nens: Sí! Mestra: I gravar un disc? Tots els nens: Sí! Mestra: Doncs endavant! Esteu en el lloc indicat. Durant aquest segon trimestre tindreu l'oportunitat d'enregistrar el vostre propi disc de música. Tots els nens: Sí!!!!!! [fan salts d'alegria] _____</p>	<p>Relaciona el contingut amb la seva experiència real.</p> <p>L'Abri amb la seva aportació fa que ens tornem a replantejar la definició de cantautors/es.</p> <p>L'Hilari torna a recordar que el seu tiet és cantautor. El fa sentir important.</p> <p>Els nens/es estan molt motivats i emocionats per començar el projecte. La</p>
--	---	--	--

<p>2 Fragment de la gravació. (min 4:18 – 7:45)</p>	<p><i>Topogènesi</i></p>	<p>Mestra: Amb les cançons que creeu tots junts. De mica en mica anireu descobrint tot el que s'amaga dins aquesta capsa. Esperem que us agradi i que hi participeu fent servir la vostra imaginació i treballant de manera cooperativa. Hi trobareu molts jocs diferents: històries, objectes i reptes musicals molt divertits que us permetran fer el vostre CD. Però alerta! Per aconseguir-ho serà molt important, molt important, parlar amb els companys/es i arribar a acords compartits entre tot el grup. Si ho volem fer sense l'ajuda dels altres ens serà impossible aconseguir-ho. Ep, però un moment. Heu escoltat la paraula reptes, oi que sí? Tots sabeu què és un repte? Tots els nens: Sí! Mestra: Doncs ara mateix en fareu un. Si voleu continuar jugant amb la capsa n'haureu de resoldre un tots plegats. I diu... Digueu quinze coses diferents que podem fer amb la nostra veu, ja que la veu serà indispensable (l'haurem de fer servir) per fer aquest projecte. Tenim dos minuts per trobar cinc, deu, quinze coses diferents que podem fer amb la nostra veu. Ara en direm una cadascú.</p> <p>Aina: Cantar Roger: Música Alba: Parlar Àlex: BeatBox Pol: Sons d'animals Violeta: Lletrejar Aina: Xiular Abril: Fer ritmes Hilari: Vibrar Lucía: Xiuxiuejar Maria: Cridar</p> <p>[arribem fins a disset usos de la veu] Mestra: uau! Ja hem superat el repte, en tenim més de seize! Lucía: I qui és aquest que ens ha escrit aquesta carta? Mestra: Ostres, no ho sé... no posa de qui és. Narcís: Potser els seus noms estan amagats aquí [referint-se en el text] Maria: Potser cada setmana aniran apareixent cartes fins que al final sapiguem qui és. Roger: A veure, aquí doncs no hi ha res més? [assenyalant la capsa] Mestra: Dan, posa la mà a veure si trobes alguna altra cosa.</p>	<p>idea proposada per la mestra de crear un disc de música per incentivar la pràctica de cantar dins l'aula, ha estat ben rebuda pels infants.</p> <p>A l'escola Frigolet els nens/es ja han desenvolupat algun repte anteriorment. Per aquest motiu, la mestra passa directament a l'acció resolent un repte tots plegats. Es considera una opció per acabar d'entendre què deu voler dir.</p> <p>S'indaga sobre les possibilitats de la veu. El principal instrument que guia el transcurs del projecte.</p>
	<p><i>Mesogènesi</i></p>		
	<p><i>Regulació</i></p>		

			<p>Pol: Sortiu!</p> <p>Dan: Oh, no hi ha res més!</p> <p>Mestra: No hi ha res... ja ho anirem averiguant.</p> <p>Mestra: Xttt. Nois, aquí fixeu-vos que tenim quatre papers diferents eh. El pròxim dia els haurem d'explicar perquè són molt importants per avançar.</p> <p>[...]</p> <p>Mestra: això és un projecte que ens l'hem de prendre seriosament. Hi posarem molt d'esforç perquè les nostres cançons i lletres quedin genials?</p> <p>Tots els nens: Sí!</p> <p>Hilari: Però, l'vet... et podré portar l'mp4?</p> <p>[S'acaba la sessió]</p>	<p>Els nens/es s'apropen tots a la capsa i en Pol no ho acaba de veure bé. La seva reacció s'interpreta positivament, ja que està molt engrescat amb la presentació del projecte i no es vol perdre res.</p> <p>La mestra recorda que per arribar a bon port cal rigor i consciència del que s'està fent.</p> <p>L'Hilari torna a recordar que el seu tiet és cantautor.</p>
--	--	--	---	--


ANNEX 13. REPTA 2. AMB MOLT DE RITME

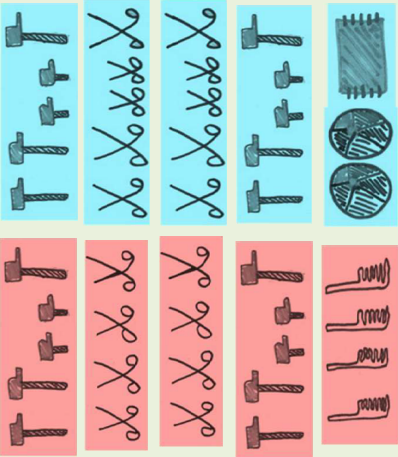
Descripció general: Passos previs a la creació de la seqüència rítmica

Durada de la gravació: 21:23

Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 3 (1:45) 4 (3:91) 5 (2:08) 6 (13:79)

INCIDENT CRÍTIC	INSTRUMENTS / CONCEPTES D'ANÀLISI	DESCRIPCIÓ I TRANSCRIPCIÓ	OBSERVACIÓ
3 Fragment de la gravació (min 0:00 - 1:45)	Devolució <i>Cronogènesi</i>	ESCALFAMENT CORPORAL (MOVIMENT LLIURE) Abans de realitzar la seqüència rítmica de la cançó es potència un escalfament creatiu basat en el moviment i l'expressió corporal, on l'alumnat porta inconscientment la pulsació de la música (la unitat bàsica que mesura el ritme). En un primer moment, la mestra demana a l'alumnat que interpreti la música interiorment (sense moviment), perquè es familiaritzi amb el que escolta. En aquest moment no es parla de pulsació amb l'alumnat. L'objectiu de la mestra és aconseguir que tot l'alumnat senti i exterioritzi aquest concepte de forma inconscient i proporcionar els suports necessaris per aquells nens/es que presenten alguna dificultat. L'alumnat exterioritza amb el moviment del cos i amb l'ajuda d'un mocador la música que escolten. Aquest moment enregistrat és fruit d'una dinàmica prèvia en què l'alumnat ha portat la pulsació interior i després caminant, seguint una melodia tranquil·la que la mestra toca amb el piano.	Aquest fet permet que l'alumnat s'adoni que tots podem interpretar la música de manera diferent (passes més ràpides o més lentes) i finalment, ballen amb la seva parella de ball (un mocador) per fomentar una expressió lliure i creativa buscant diferents possibilitats i moviments per exterioritzar la música que s'escolta.
	<i>Topogènesi</i>	En el vídeo es pot observar com cada nen/a s'expressa individualment, jugant amb el mocador i buscant diferents moviments per exterioritzar la música. En el minut 00:56 un nen i una nena es toquen i només amb la mirada, decideixen intercanviar els mocadors portant la pulsació de la música. Altres alumnes ho veuen i ràpidament busquen una parella per jugar.	Els alumnes s'observen reciprocament i tendeixen a unificar una resposta, a fer uns moviments sincrònics, homogenis, unificats. Eviten respostes divergents, el fet de fer tots el mateix els dona tranquil·litat.
	Institucionalització	La mateixa dinàmica es repeteix amb una música rock & roll i l'alumnat ràpidament s'adona que els moviments interpretats fins ara no reflecteixen el sentit i caràcter de la cançó. Els modifiquen buscant moviments més curts i ràpids. Algun nen/a deixa el mocador.	El mocador permet realitzar moviments oberts i llargs en el temps. Quan es llença a l'aire la seva caiguda no marca el temps fort i busquen altres moviments

<p>4 Fragment de la gravació (min 1:45 – 5:36)</p>	<p>Regulació <i>Mesogènesi</i></p>	<p>INTERPRETACIÓ GUIADA D'UNA DANSA</p> <p>S'interpreta l'obra "Música per a una pantomima" de W. A. Mozart. L'alumnat aprèn la dansa per imitació. És a dir, la mestra representa els moviments i l'alumnat els repeteix fins a tenir-los interioritzats. S'utilitza la goma Elàsticat de Violant Olivares per desenvolupar aquesta proposta.</p> <p>En el vídeo es pot observar el darrer pas d'aquest aprenentatge, on l'alumnat ja coneix els diferents passos de la dansa i s'uneixen per ballar-los amb la música.</p> <p>A: L'alumnat marca la pulsació individualment agafant la goma elàstica amb les mans. Tots els nens/es han de buscar moviments diferents als altres. Concretament, la consigna és que no es poden repetir. Més concretament, marquen:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>B: Amb les mans agafades a l'Elasticat es realitza un moviment amunt i quan s'arriba a dalt es gira el cos mirant a fora la rotllana, tot baixant la goma elàstica.</p> <p>C: Es posen números a l'alumnat (1 i 2). Els que tenen el número 1, amb les mans agafades a l'elasticat, pugen els braços. Els que tenen el número 2, deixen l'elasticat i passen per darrere i davant dels número 1. Després, s'intercanvien els rols.</p>	<p>amb el propi cos per interpretar la cançó.</p> <p>A partir de l'observació i anàlisi de l'escalfament corporal detallat anteriorment, la mestra s'adona que l'alumnat busca realitzar dinàmiques compartides amb el grup. En aquest cas, es decideix incorporar un altre pas previ abans no es realitza la seqüència rítmica de la cançó: una dansa cooperativa.</p> <p>La mestra incorpora el concepte de pulsació només començar-la, a partir del que es va treballar a la sessió anterior (relació entre teoria i pràctica).</p> <p>Davant aquesta consigna en un primer moment es mostren inquietos, poc segurs d'ells mateixos per buscar un mínim de 15 moviments diferents amb la goma elàstica. Recordem que a l'anterior sessió els violentava ser divergents i buscaven un moviment unificat amb la resta del grup. La seva sorpresa sorgeix quan ho aconsegueixen i volen tornar-hi buscant nous moviments i marcant-se nous reptes.</p> <p>En el conjunt d'aquesta dinàmica és molt important la coordinació i cooperació entre tots els membres del grup. També, se'n destaca la concentració i la memòria.</p>
<p><i>Topogènesi</i></p>	<p>Devolució</p>		

<p>5 Fragment de la gravació (min 5:36 – 7:44)</p>	<p>Mesogènesi/</p>	<p>LECTURA DE RITMES A PARTIR D'UNA PARTITURA DIBUIXADA</p> <p>S'introdueix el valor les figures rítmiques a l'alumnat a partir de dibuixos visuals, per tal que s'adonin de la durada que presenten. Per fer-ho, es porta el ritme amb papers de diari, agafant com a música l'obra de Dimitri Kavalevsky – Les Comédiens, suite (minut 9:13).</p> <p>Es realitza una dinàmica de pregunta-resposta entre els dos grups d'alumnes, seguint l'estructura de la cançó.</p> 	<p>Amb aquesta dinàmica s'introdueixen alguns valors de figures rítmiques, posant molta atenció a la durada dels sons (llargs i curts). Tot i així, en cap moment la mestra posa nom a aquests sons, és a dir, no els hi diu si estan picant negres, corxeres, blanques, etc. En aquest cas, interpreten el símbol que apareix dibuixat, del qual prèviament la mestra n'ha explicat el significat.</p> <p>Amb aquesta dinàmica, l'alumnat també coneix una tècnica d'aprenentatge per fomentar la creació musical: pregunta-resposta. El grup vermell fa la pregunta i el grup blau la resposta. En ambdós casos la pregunta i la resposta són guiades per part de la mestra.</p>
<p>6 Fragment de la gravació (min 7:44 – 21:23)</p>	<p>Definició</p> <p><i>Institucionalització</i></p>	<p>CONEXEM LES FIGURES RÍTMIQUES</p> <p>Mestra: Avui, nois... sobretot ens focalitzarem en un d'aquests quatre eixos. Avui en treballarem un, que és l'escolta activa. I dins l'escolta activa ens haurem de fixar en dues coses diferents. La primera és si sabem portar la pulsació d'una cançó. Tothom sap portar la pulsació?</p> <p>Alumnat: Sí!</p> <p>Mestra: a veure, a veure... La segona cosa que ens fixarem serà si reconeixem les figures rítmiques. Hi ha algú que em sabria dir alguna figura rítmica?</p> <p>Alumnat: Negra, blanca, rodona, silenci, treset, corxeres, silenci de corxera, titis</p> <p>Mestra: Què són els titis?</p> <p>Joan: Les corxeres!</p> <p>Mestra: i aquelles que estan enganxades amb quatre figures?</p> <p>Alumnat: Les semicorxeres!</p>	<p>La mestra concreta què s'espera que facin els alumnes.</p> <p>La mestra identifica els coneixements que tenen l'alumnat en relació al tema que es presenta (avaluació inicial).</p>

<p><i>Topogènesi</i></p>	<p>Mestra: 4 semicorxeres... estan enganxades en una caseta de quatre. Doncs avui, ens dedicarem sobretot a avaluar aquestes dues coses. Amb aquesta emoticona avaluarem com ho hem fet.</p> <p>(L'Abril destapa què amaga la capsa) Abri: Hi ha una capsa amb notes... Mestra: Notes? Això són notes... (enenyant el material als companys/es) Martí: Són notes rítmiques ai, figures rítmiques! Guillem: Guaita-les! (mentre van sorrint les diferents figures rítmiques alguns nens/es van dient-ne el nom).</p> <p>Mestra: I allà tenim paraules. Què hi posa? Abri: Cantem, veu i melodies.</p> <p>Mestra: Abans de continuar, en Martí m'acaba de fer una pregunta... Martí: Quan fem el disc? Mestra: Nois, ara l'estem fent el disc. Però, clar... fer un disc vol dir que abans hem de saber moltes coses. Hem de saber com s'escriuen els ritmes, com s'escriuen les notes... Perquè sinó, com podem fer un disc si no sabem quina nota cantem, ni quin ritme fem. No? Per tant, avui treballarem tots els ritmes que podem posar a les nostres cançons i el pròxim dia començarem a fer el ritme de la nostra cançó. Guillem: I haurem d'avaluar tots els pilars que hi ha aquí? Mestra: No, els anirem avaluant mica en mica a mesura que ho anem fent. Avui, la part de ritme. Mirarem com podem fer un ritme súper xulo. Martí: Ah, vale. Roc: Que guai! Mestra: Tothom ho té clar? Alumnat: Sí! Mestra: Perfecte, bona pregunta.</p> <p>Mestra: Va, idees... què deu voler dir tot això que tenim aquí? Que ens ha col·locat tan bé l'Abril abans? Alumnat: Són notes rítmiques.</p>	<p>En aquest moment la mestra observa, sense corregir o donar per vàlid el que estan dient. La seva figura adopta un rol diferent, perquè ja no és únicament la transmissora de coneixements, sinó que passa a ser una guia. Una guia que ajuda a l'alumnat a fer-se preguntes, l'anima a que es qüestionin les coses i que sigui el centre del seu aprenentatge. L'alumne percep que ningú li marca el seu camí, sinó que el va construint ell mateix i això fa que el seu nivell d'implicació sigui més elevat.</p> <p>La mestra detecta que una part dels materials han passat despercebuts pels alumnes i intenta focalitzar-hi la seva atenció.</p> <p>La pregunta de l'alumne fa que el focus d'atenció amb el material quedi una altra vegada en segon lloc.</p> <p>En aquest cas, la pregunta es considera prou important per donar-hi resposta a l'instant, ja que deixa entreveure que no ha quedat del tot clar com evoluciona el treball del disc en funció del material i el procés de construcció que s'està seguint. Tot i així, després la mestra no torna a la pregunta de forma immediata. El material torna a quedar apartat.</p>
<p><i>Regulació</i></p>		
<p><i>Topogènesi</i></p>		
<p><i>Institucionalització</i></p>		

		<p>Mestra: Són notes rítmiques això? <i>Alfanto</i>, o una cosa o l'altra. O bé són ritmes o bé notes. Però són coses diferents. Alumnat: Figures! Mestra: Són figures rítmiques. Si fossin notes aquí podríem dir si és un sol, un mi, si és un do. Però això ens ho diu? Alumnat: No! Mestra: Per tant, són figures rítmiques! I què podem fer amb les figures rítmiques? Joan: Cançons? Lluç: Rítmiques? Mestra: Exacte, podem fer els ritmes de la nostra cançó. Anem a fer repàs... això d'aquí (assenyalant la figura) quant val? Aina: 1! Lluç i Joan: 1 pulsació Mestra: 1 pulsació. Imagineu-vos que està sonant una cançó que diu: El gegant del pi, ara balla ara balla, el gegant del pi ara balla pel camí. Roc, em podries marcar la pulsació? (en Roc pica una pulsació amb les mans. En Martí s'hi afegeix amb una pulsació més lenta i l'Aina amb la mateixa pulsació que en Roc). Mestra: Bé! A més, Martí m'ha agradat molt el que has fet, perquè has començat la pulsació més lenta. Això, també ho seria, el que passa que has canviat el temps més lent. La podem portar com la volem, més ràpida o més lenta.</p> <hr/> <p>I això és la unitat bàsica per mesurar la música, el temps. Per tant, nois/es, aquí (assenyalant les negres) quants temps tinc? Alumnat: 3! Mestra: Perfecte.</p> <p>(la mestra assenyala una altra figura rítmica) Mestra: I aquesta quant val? Alumnat: Do... un! Martí: Un perquè són dos mitjos. Mestra: Uau, que en sabeu! Molt bé! Abri: <i>What?</i></p> <hr/> <p>Mestra: Mig i mig, cada una val mig, és un. <i>Aviam</i>, podem picar aquestes 3 negres primer, que ens n'hem oblidat. Mireu, jo porto la pulsació... 1, 2 i 3 (el grup pica 3 negres). Tres eh, només tres! A veure, tornem-hi... Ja! (el grup torna a picar les 3 negres amb les mans).</p>	<p>La mestra torna a conduir la situació d'aprenentatge, demanant la col·laboració de l'alumnat.</p> <p>Els alumnes s'adonen que poden canviar la durada de la pulsació, fent-la més ràpida o més lenta, en funció de com volen la seva cançó. Els aprenentatges "teòrics" posteriors adquireixen significativitat quan s'integren al propi procés creatiu: es veu quan en Joan manifesta la voluntat d'accelerar o l'eufòria d'alguna resposta.</p> <p>La mestra s'adona que algun nen/a no ho ha acabat d'entendre i torna enrere per detectar el punt on s'ha perdut el fil.</p>
<p>Regulació</p>	<p><i>Cronogènesi</i></p>		

	<p>Institucionalització</p>	<p>Mestra: Nois, ara, si aquesta val un temps i hem dit que en un temps n'hi han de cabre dues... si això és una pulsació, que seria una negra... com ho faria per posar dues corxeres aquí dins? Xènia? (La Xènia intenta picar dues corxeres)</p> <p>Mestra: Seria això? Tan, ta, tan, ta, tan, ta, tan. Són iguals o diferents aquestes? Alumnat: Iguals...</p> <p>Mestra: Són iguals, no? Per tant, en aquest cas no puc utilitzar-ne dos de diferents perquè aquí (assenyalant la figura rítmica escrita) m'està dient que són iguals. A veure, Xènia... tornem-ho a provar! (La Xènia pica correctament les dues corxeres).</p> <p>Mestra: Qui vol acompanyar a la Xènia? (mica en mica l'alumnat s'hi va afegint). Anem-ho a fer més difícil. Com picaria això i això? Dues negres i dues corxeres. (L'alumnat ho va provant seguint assaig-error i entre tots anem trobant una solució compartida).</p> <p>Més difícil! A veure... que cadascú ho pensi! Hi ha algun voluntari que les vulgui picar? Va... Roc: (en Roc pica el ritme)</p> <p>Mestra: Ai... una mica massa ràpid! (en Guillem també ho prova)</p> <p>Mestra: ai... tenim pressa!!! (en Liluc ho intenta)</p> <p>Mestra: A veure, torna-ho a provar.... Ara!! Ta, ti-ti, ta. Si ho relacionem amb les paraules.... Veu, què podria ser? Una negra? Una corxera? Veu, Veu... Joan: Negra! I cantem una corxera. Mestra: Can-tem, can-tem... exacte, una corxera! I això? Me-lo-dies, me-lo-dies.... Aitana: Semicorxera!</p> <p>(La mestra s'equivoca i posa la paraula melodies al costat de les corxeres) Martí: No! Però melodies no és el color blau? Mestra: Ai, sí! Perdoneu... a veure si us ajuda. Ara podríem fer ritmes fent: veu, cantem, veu. En Joan i en Martí piquen el ritme amb les mans.</p>	<p>A través de la tècnica d'aprenentatge assaig-error, l'alumna arriba a interpretar el ritme escrit correctament.</p> <p>La mestra s'adona que algun nen/a encara presenta dificultats per interpretar el valor de les figures rítmiques. En aquest moment, utilitza el material presentat a l'inici de la sessió, el qual ha volgut introduir en altres ocasions però no ha funcionat. Intenta relacionar les síl·labes de les paraules amb el valor de les figures.</p>
--	-----------------------------	--	--

Mestra: Bé, tothom ho ha vist? Veu, cantem, veu, cantem, veu.

(la sessió s'acaba avaluant els objectius presentats a l'inici de la sessió a través de la rúbrica lineal):

La valoració global és positiva. Els preocupa el fet d'enllaçar les diferents seqüències rítmiques creades pels diferents grups i convertir-les en una de sola.

ESCOLTA ACTIVA

Portar la pulsació  **Gens** **Molt** 

Marquem una pulsació correcta de forma lliure.

Audició rítmica  **Gens** **Molt** 

Trobem una relació entre els ritmes creats i els representem correctament.

Es realitza una avaluació de grup, focalitzada en els sabers útils que s'han adquirit per comprendre la seqüència rítmica de la cançó.

Els preocupa que la seqüència rítmica no quedi cohesionada amb les petites creacions dels diferents grups. Aquests neguits mostren que són conscients de la globalitat del procés i que tenen ganes d'implicar-se per crear un producte de qualitat (empoderament en el procés creatiu).



ANNEX 14. REPTE 3. MELODIA PER COMPARTIR

Descripció general: Creació de la seqüència melòdica de la cançó a partir del ritme ja existent

Durada de la gravació: 24:27



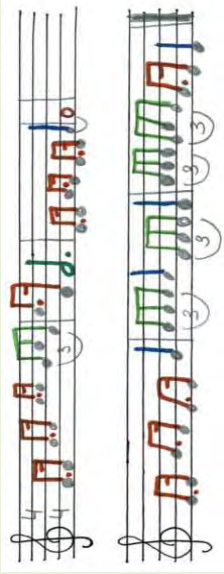
Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 7 (2:01) 8 (4:42) 9 (2:01) 10 (5:07) 11 (10:76)





INCIDENT CRÍTIC	INSTRUMENTS / CONCEPTES D'ANÀLISI	DESCRIPCIÓ I TRANSCRIPCIÓ	OBSERVACIÓ
7 Fragment de la gravació (min 0:00 – 2:01)	Devolució <i>Cronogènesi</i>	Situació d'aprenentatge: S'està efectuant un escalfament creatiu previ a la composició de la seqüència melòdica. La mestra fa sortir individualment els nens/es al mig de la rotllana a tocar l'instrument que s'utilitzarà per compondre la cançó. La percussió corporal aporta cohesió en el grup i sentiment que s'està realitzant una tasca col·lectiva. Distribució de l'alumnat: En rotllana, drets.	→ És un primer contacte. L'alumnat té llibertat per experimentar el rebot de les baquetes, així com familiaritzar-se amb l'instrument.
8 Fragment de la gravació (min 2:01 – 6:43)	<i>Mesogènesi</i>	[La mestra assenyala a la Maria per anar a tocar l'instrument...] Maria: Gràcies! Lucia: Ja ho sabia... [La Maria toca l'instrument] Mestra: Molt bé! Uau, quines improvisacions que esteu fent! Súper!	En aquest cas la rotllana aporta capacitat d'escolta, d'espera i fomenta el contacte visual amb la mestra i la resta d'alumnat.
		Mestra: Anem a crear les melodies. Bé, la melodia. Per fer-ho... [...] treballarem en parelles o grups de tres avui. Cada parella o grups de tres podrà agafar l'instrument que vulgui, però només un. També podeu agafar el piano si voleu. Teniu un piano... [assenyalant un altre instrument] quin és aquest instrument? Hèlios: El Xilòfon. [la mestra fa que "no" amb el cap]. Joan: El meta... meta... Mestra: Metalo... Joan: Metal·lòfon! Mestra: Metal·lòfon. És el metal·lòfon. I aquest? Alguns nens: Xilòfon.	La Maria toca l'instrument durant un període força llarg de temps. Sembla que no tingui intenció d'acabar-la. Si sent a gust. En general no s'observa cap por escènica a l'hora de sortir davant els companys. La pulsació que els altres marquen és el producte elaborat a l'anterior sessió, quan es parlava de pulsació. Vam comprovar que una mateixa pulsació es pot portar amb diferents parts del cos.

		<p>Mestra: Xilòfon. Mestra: Aquest? Alguns nens: Carilló Mestra: Carilló. I això? [agafant aquest nou instrument...] Hèlios: boom... no sé què. Mestra: Boomwhackers.</p> <p>Mestra: Aquí dins teniu les baquetes per tocar els instruments. Només recordeu que per tocar el metal·lòfon agafeu una baqueta "toveta". Mireu la diferència de com sona si toco amb una de fusta o plàstic i una toveta. [la mestra compara el so] Mestra: Sona millor, oi? Alguns nens: Sí!</p> <p>Mestra: Com crearem les melodies? Mireu, avui crearem les melodies a través de la improvisació. Què vol dir improvisació? Xènia: Crear sobre la marxa... Hèlios: Que no ho tens pensat Mestra: Que et surt? Joan: Exacte, crear-ho al moment. Mestra: I d'aquell moment et surt una melodia.</p> <p>Mestra: Quan acabeu avaluarem com han anat les improvisacions. A veure com creieu que ho heu fet. I també avaluarem com ha sigut la composició de la nostra melodia i el procés que heu seguit. Joan: De quants compassos ha de ser? Mestra: Ara us ho dic. Ara us ho dic, Joan. Cada parella o cada grup de tres crearà un tros de la melodia. Aquest tros ha d'ocupar dotze pulsacions. [alguns nens comencen a picar amb les mans] Mestra: Què són dotze pulsacions? [tots junts piquem dotze pulsacions] Mestra: Dotze. Quan arribem a dotze, la melodia s'acaba. De la melodia que hagi creat una parella, l'altra parella, l'altra i l'altra... després les ajuntarem. Avui les gravarem per separat i el pròxim dia mirarem com les podem ajuntar. Joan: Però serà molt "raro", perquè alguns jugaran amb notes baixes i després n'hi hauran alguns altres que ho faran amb notes altes. Mestra: No patiu. Si veiem que hi ha un salt molt gran haurem de crear una petita composició al mig per ajuntar els dos fragments. Ho adaptarem.</p>	  <p>explorar el seu so, tocant un acompanyament melòdic grupal per una cançó cantada.</p> <p>Es comprova si l'alumnat recorda aquest concepte, que ja s'ha posat en pràctica en anteriors situacions.</p> <p>Abans de posar-se en acció i començar el treball en petits grups la mestra clarifica alguns aspectes que s'han de fixar.</p>
<p>Institucionalització</p>			
<p>Definició Mesogènesi</p>			

<p>9 Fragment de la gravació (min 6:43 – 8:44)</p>	<p><i>Cronogènesi</i> <i>Institucionalització</i> <i>Definició</i> <i>Mesogènesi</i> <i>Devolució</i> <i>Topogènesi</i></p>	<p>Si després tenim temps us ensenyaré la melodia que han creat els nens i nenes de cicle inicial. Pau: Per què no l'escoltem ara? Joan: Perquè sinó ens n'anirem amb aquella cançó. Mestra: Exacte. Si escoltem una cançó possiblement la vostra melodia s'assemblaria en aquella. En canvi així, segur que no s'assemblarà. →</p> <p>Mestra: Va, Pau. Posa la mà aquí dins. [el nen posa la mà] Mestra: Què és això? → Martí: Ua! Això mola molt! Abril: Jo en tinc una, però en modern! Quina passada... Pau: Això és un altaveu que agafa el so i la veu, és a dir, les ones sonores i queda digitalitzat. Mestra: Genial. Doncs totes les vostres improvisacions les gravarem amb aquesta gravadora de so. Esteu apunt?</p> <p>Mestra: Va, podem fer les parelles? O grups de tres? Deixo que les feu vosaltres. Si no funciona fem algun canvi. →</p> <p>TREBALL EN GRUP (Grup 1) Joan: Hem de combinar. Podem fer... → Hèlios: Fem: do, do, fa, do, do, re. Per exemple. Provem el do, do, fa, do, do, re. Pau: Val! Hèlios: Així jo faig un do i tu fas l'altre, <i>vale</i>? [proven aquesta combinació] Pau: No, no... tu has de fer dos do. Hèlios: No, no, no... Joan: Podem fer: do, do, do', do, do, fa. Hèlios: I... do, do, fa, do, do, re? Pau: Hèlios, tu fas do, do, fa Joan: No. Do, do, do', do, do, fa. →</p> <p>(Grup 2) →</p>	<p>Es dona importància a la creativitat de cadascú, sense anar-nos-en en models preestablerts.</p> <p>Es presenta la gravadora de so que enregistrarà totes les creacions dels diferents grups. D'aquesta manera, es deixa clar com es farà.</p> <p>En aquesta cas es dona llibertat perquè ells mateixos facin les agrupacions. S'observa un molt bon clima de treball i és important que tothom estigui a gust composant la seqüència melòdica.</p> <p>Aquest grup han provat diferents improvisacions i n'hi ha hagut una que els hi ha agradat. En aquest fragment de vídeo intenten recordar aquella improvisació que acaben de fer per així memoritzar-la i interpretar-la davant la resta de companys/es. Es basen en el mètode d'assaig-error.</p> <p>En un primer moment la mestra ha deixat que possessin en pràctica la seva idea. Tot i així, després els hi ha fet la pregunta de si podien cantar la seva improvisació. Han vist clarament</p>
---	---	---	--



	<p>Devolució <i>Topogènesi</i></p>	<p>Es pot observar una improvisació marcada per notes agudes (do-la) i notes més greus (do-la). La parella que està realitzant aquesta improvisació fins i tot ha tret la nota (si) per marcar el territori d'una i altra per no molestar-se a l'hora de tocar.</p>  <p>(Grup 3) Joan: [dient pam...] do, do, mi, do, do, fa, mi, do, do, do, do, fa, mi. Martí: Quan entro jo? [En Joan ho torna a repetir indicant el moment d'entrada d'en Martí] Martí: Vall! [Tornen a començar per posar-ho en pràctica tots tres. En Joan comença molt ràpid] Martí: Espera...! Joan: Ai, fem-ho més lent. [aquesta vegada els hi surt tal com havien pensat]</p>  <p>(Grup 4) Aquest grup han creat una improvisació melòdica conjunta. Cadascú ha elaborat un fragment. Han decidit acompanyar aquesta melodia amb un acompanyament rítmic per aconseguir més sonoritats i un so més ple.</p> 	<p>que hi havia salts massa grans i que calla treure "la barrera del (si)" per fer una improvisació en parella i no dues petites improvisacions individuals. Inconscientment han fet una seqüència en base a pregunta-resposta.</p> <p>Aquest grup ha tingut clar que volia fer un acompanyament en forma d'obstinat per acompanyar la melodia principal.</p> <p>Un d'ells comença fent aquest obstinat i els altres dos s'hi van afegint. Primer un i després l'altre.</p> <p>En aquest grup també es poden copsar improvisacions molt diferents. Sembla que cadascú hagi creat el seu petit fragment i després l'hagin posat un darrere l'altre.</p> <p>(Estem acostumats a fer tasques individuals i en aquest moment encara ens és complicat realitzar produccions conjuntes. S'observa la figura d'un líder del grup).</p> <p>En base a un acompanyament rítmic cadascú realitza improvisacions melòdiques a sobre. Van sortint un en un i creen composicions de 8 pulsacions.</p>
	<p>Devolució <i>Topogènesi</i></p>		

<p>10 Fragment de la gravació (min 8:44 – 13:51)</p>	<p>Devolució <i>Topogènesi</i></p>	<p>S'enregistren les seqüències rítmiques-melòdiques que s'han creat en grup pel seu posterior anàlisi i creació conjunta de la cançó (en el vídeo s'observa la fase d'enregistrament de les segones seqüències melòdiques que es van crear per intentar trobar punts de connexió entre les melodies creades en grup a la darrera sessió).</p> <p>(Grup 1)</p>  <p>Mestra: Uau! Molt bé, no? L'han creat totes dues, està molt bé, m'ha agradat. Ara en aquí, en aquesta melodia li podem donar el sentit que nosaltres volem: la podem fer pop, la podem fer rock, la podem fer amb l'estil que nosaltres vulguem.</p> <p>(Grup 2)</p>  <p>Xènia: Ens hem equivocat. Mestra: Tornem-hi una altra vegada. Xènia, treu això d'aquí sota (assenyalant un jersei que l'alumna a col·locat a sota l'instrument i fa que es mogui una mica a l'hora de tocar-lo).</p> <p>(Grup 3)</p>  <p>(Grup 4)</p> 	<p>En aquest moment es posa principal importància en el fet de mantenir silenci a l'hora d'enregistrar les nostres creacions, ja que en facilitarà el seu posterior anàlisi.</p> <p>Es recorden diferents estils que apareixen a la proposta de "la cançó amagada" i que es desenvolupa en certa quotidianitat per conèixer un ampli ventall d'estils quan arriba el moment de decidir el caràcter de la nostra cançó.</p> <p>L'error i el fet d'equivocar-nos es considera un aprenentatge que ens permet millorar en futures ocasions.</p>
---	--	--	--

<p style="text-align: right;">11</p>	<p>Institucionalització <i>Mesogènesi</i></p> <p><i>Cronogènesi</i></p> <p>Regulació</p> <p>Devolució <i>Topogènesi</i></p>	<p>Mestra: Què us han semblat les melodies creades? Tots: Bé, molt bé! Hèlios: Em sembla que serà difícil d'enganxar. Perquè per exemple la melodia d'en Liluc amb la nostra no són iguals. Mestra: Ho provarem. Si veiem que no les podem relacionar de cap manera, el pròxim dia n'inventarem algunes de noves. Sí? A veure com queda. (Assenteix amb el cap) Liluc: Ens ensenyas la d'inicial? Mestra: Ara us ensenyaré la d'inicial. Abans, però... com ho hem fet? Va, Xènia... com creus que hem fet les improvisacions? (La Xènia s'aixeca i avalua el grup) Mestra: La Xènia ho posa aquí (assenyalant l'emoticona). Hi esteu d'acord? Alguns alumnes: No! Altres alumnes: Sí! Mestra: A veure, Joan... a on la posaries tu? Joan: Jo la posaria una mica més amunt. Crec que tots hem pogut gravar les nostres millors improvisacions, després de recordar la que més ens agradava. Xènia: Sí, però en el meu grup ens ha costat molt posar-nos d'acord. Al final em sembla que hem fet dues melodies independents. Hèlios: Jo crec que hem fet un gran equip i he après moltes coses amb el meu grup. Com per exemple que els salts molt grans entre les notes són molt complicats de cantar. Però no ens posaria un excel·lent perquè encara no sabem com quedarà quan les ajuntem totes. (debatem sobre el nostre grau d'assoliment i satisfacció del que hem creat). En aquest moment entra un altre grup que estava fent educació física per anar als canviadors. Les seves veus dificulten la transcripció d'aquesta part. Mestra: Per acabar, anem a escoltar la cançó de cycle inicial. → (acabem la sessió escoltant la seqüència rítmica i melòdica creat per aquest altre grup, que han seguit un procés creatiu diferent). (A la següent sessió es busca la millor combinació de tots els fragments rítmics-melòdics, fins arribar a compondre la cançó. Per problemes logístics no es va poder enregistrar aquesta sessió).</p> <p>CREACIÓ LLETRA CANÇÓ</p> <p>Marta: Allà... a la Xina... →</p>	<p>El fet que un alumne hagi recordat escoltar la cançó de cycle inicial ha impulsat a la mestra a tocar-la. Hem tingut temps d'escoltar-la però no s'ha pogut comentar la tasca realitzada. Hauria estat millor escoltar-la en un altre moment i donar-li la importància i respecte que es mereix.</p> <p>La gravació comença en un moment en què ja s'han avançat els objectius a l'alumnat i s'ha</p>
--------------------------------------	---	---	--

<p>Fragment de la gravació (min 13:51 – 24:27)</p>	<p>Regulació <i>Mesogènesi</i></p> <p>Topogènesi</p> <p>Cronogènesi Regulació</p>	<p>Mestra: Però, un moment Marta. M'agrada molt el començament... que és que en Blauet té ganes de descobrir un altre món. I a partir d'aquí, amb qui es reuneix? Amb els seus amics i els hi explica que vol conèixer un altre món?</p> <p>Marta: Sí!</p> <p>Mestra: Doncs, en Blauet té ganes de descobrir un altre món i es reuneix amb els seus amics. <i>Aviam, Paulo... continua-la!</i></p> <p>Paulo: No, és que volia dir una cosa... Però, en Blauet vols dir que entendrà el que diuen a Xina, Marta?</p> <p>Marta: Home, la farem en català! Saps què vull dir? Que en Blauet entendrà català!</p> <p>Surya: És que en Blauet no entén ni català, ni xinès ni japonès.</p> <p>Mestra: Parla el llenguatge dels Blauets...</p> <p>Marta: Fan un cantar, Surya!</p> <p>Paulo: Mira, el llenguatge dels Blauets normalment són molt macos quan canten.</p> <p>Quirze: Ah, sí! Canten molt maco!</p> <p>Mestra: Per això, nosaltres també hem de cantar com un Blauet. (Interpreten el so d'un Blauet cantant...)</p> <p>Mestra: Va, Nil!</p> <p>Nil: Però tot el que han explicat la Marta i en Paulo com ho començarem a cantar?</p> <p>Mestra: Quan tinguem la lletra feta.</p> <p>Nil: No, però és que si anem dient com un llibre... després com ho podrem cantar tot?</p> <p>Mestra: Mira... (la mestra canta la lletra que han començat a fer entre tots)</p> <p style="text-align: center;"><i>En Blauet té ganes de viatjar, en un altre món molt lluny d'aquí. I decideix juntament amb els seus amics, anar-se'n a viatjar al Japó.</i></p> <p>Cels: Però, tinc una idea! Només se sentirà la nostra veu o també hi haurà imatge?</p> <p>Mestra: De moment, només la nostra veu després més endavant si cas imatge. Però ara us heu de preocupar per fer la història.</p> <p>Marta: Jo saps què faria Ivet... faria dibuixos i quan cantem que vagin sortint els dibuixos. Per exemple, En blauet se n'anà amb els seus amics... I fem en Blauet, l'estany i tots els seus amics.</p> <p>Mestra: Vale, m'agrada! I qui són els seus amics?</p> <p>Marta: La fotja, el Bernat Pescaire...</p>	<p>concretat què s'espera fer, així com explicar l'activitat. La mestra es va adonar que la càmera no estava enregistrant correctament la sessió minuts després de començar.</p> <p>Sorgeixen dubtes pel que fa a com es pot posar la lletra que estem creant a la melodia que ja tenim enregistrada. La mestra posa un exemple molt breu amb un fragment de lletra que s'ha escrit.</p> <p>Fruit d'aquesta pregunta se'n deriva una altra més relacionada amb el format de presentació una vegada ja creada la cançó.</p> <p>L'alumnat està demanant a la mestra mirar el conte il·lustrat d'en Blauet per no deixar-se cap amic. Tot i així, degut al poc temps que es compta per crear la</p>
--	---	--	--

	<p>Institucionalització</p>	<p>Cels: La Llúdriga Quirze: La granota! Paulo: I la tortuga! Cels: Tenim el conte per aquí! Mestra: Sí, ho sé! Abans l'he mirat. Tenim: foija, libè:lula, bernat pescaire, tortuga i llúdriga. Fantàstic, no? I què li diuen els seus amics, que viatgi? Cels: Li diuen... vale! Pots viatjar! Marta: Li diuen... Blauet! Cels: On aniràs? I en Blauet diu: A la Xina! Mestra: Sí? Tothom hi està d'acord? A la Xina? Tots: Sí! Quirze: Fem com si ens ho pensem i després diuen... Surya: A la Xina! Cels: Fem... (canta fent m... un tros de la seqüència rítmica i melòdica de la cançó, interpretant el que ha volgut dir en Quirze abans). Mestra: Molt bé! La mestra imita el que ha fet en Cels. (Tots dos riuen). I se'n va a la Xina! I després què passa? Cels: Es troba una senyora! Que entén el català. Marta: No! Nili: Si va a Xina ha de parlar xinès. Mestra: No necessàriament... pot ser que a Xina no parli amb les persones... pot ser que quan arribi a Xina parli amb un altre animal. Cels: Amb una llúdriga Mestra: Amb una Blaueta! Surya: Sí!!!!!! Quirze: No...! Mestra: O amb un rossinyol! Surya: Blaueta, blaueta!!!! Mestra: Oh, sabeu que el cant dels rossinyols és preciós? Quirze: Sí! Mestra: Marta, l'has escoltat mai el cant del rossinyol? Marta: Sí! Mestra: Tu Paulo l'has escoltat mai el cant del rossinyol? Paulo: Sí! Mestra: Tu Nili? Nili: És molt maco! Ara aquests ocells que sempre venen a la primavera i fan aquest mateix cant... Mestra: Son preciosos! Nili: Sí, sí, sí! Aquell que f: pi, pi, pi, pi, pi...!</p>	<p>lletra fa que no es pugui dedicar temps a recuperar aquest conte. Hauria estat molt bé poder-lo llegir en aquest moment que l'alumnat l'ha recordat.</p> <p>A la següent sessió la Marta ens va portar arxius en format mp3 amb diferents sons d'ocells per escollir els que ens agradaven més i afegir-los a la nostra cançó. Vam poder reconèixer i diferenciar el cant de tots els ocells escollits.</p>
<p>Devolució <i>Topogènesi</i></p>	<p>Institucionalització</p>		

	<p>Devolució <i>Topogènesi</i></p> <p>Institucionalització <i>Cronogènesi</i> <i>Topogènesi</i></p>	<p>Paulo: Podríem cantar al seu costat i cantar juntament amb ell i després ajuntar-ho. (referint-se a posar un àudio del cant de rossinyol a la nostra cançó). Mestra: Amb els ocells vols dir Paulo? Paulo: Fent el soroll dels ocells amb nosaltres. Ho ajuntem i ja està. Mestra: Per tant, al principi... bona idea Paulo! Al principi hi podrien haver només els cants dels ocells... Cels: No! Al final! Quiitze: Al final, al final... Cels: Entremig, entremig! Nil: No, no, no... entremig no! Al final està molt bé. Perquè s'acaba així com: m...m... (En Nil interpreta el final de la cançó imaginant-se com podrien quedar els cants dels ocells i en Surya l'acompanya). Mestra: <i>Bueno</i>, l'escoltarem a veure que ens agrada més. Si al principi, al mig o al final. Nil: Hi hauria de ser en un to fort.</p> <p>Mestra: Quan arriba a la Xina què li passa? Es troba... Paulo: Amb una noià! Mestra: Amb una rossinyol? Marta: No, amb un humà. Es troba amb un humà. Cels: No, amb un rossinyol! Surya: Però els humans no l'entendran. Amb un rossinyol o amb una... Marta: Amb una blaueta! Paulo: Amb algun que sigui de la mateixa família que ell. Marta: Ja ho tinc! Amb una garsa. Nil: Els seus amics... i que es trobi els seus amics! Mestra: Però els seus amics estan a l'estany, oi? No viatgen els seus amics a Xina, no? Nil: Estan a l'estany i com que ell havia dit a la Xina o Japó... ara aniran amb ell a la Xina. Paulo: Es tornaran a trobar. Mestra: La lletra ens costarà eh Nil. És molt divertida la idea però pensem que la cançó no és gaire llarga... dura 2 minuts. Marta: Tinc una idea! En Blauet veu un estanyol i veu llúdrigues i altres ocells. Es fan amics. Surya: Amb què? Mestra: Es troba amb altres ocells. Marta: I després en Blauet els hi explica: Us agrada aquest lloc? Què feu aquí? Com hi viviu aquí? Què mengeu? I li van explicant tot. Tots els transports i tot el que fan els humans allà.</p>	<p>S'estableix un debat entre els participants per decidir on poden quedar millor els cants dels ocells. Com que no s'arriba a cap acord la mestra proposa fer tres versions de cançons amb els cants al principi, al mig i al final i entre tots decidir quina ens agrada més.</p>
--	---	---	---

		<p>Nil: Marta, no has d'explicar només el que fan els humans. L'última vegada que estàvem fent música, el dimecres, vas dir si contaminàvem molt... no sé què... clar no és tot de persones.</p> <p>Mestra: Mira, també podríem dir que en Blauet té ganes de marxar de l'estany perquè està molt contaminat i decideix descobrir un altre món. També podria passar però... Deixem-ho no això de la contaminació?</p> <p>Quirze: No és gaire maco...!</p> <p>Nil: Ja, és que sabrà el que contaminen i dirà: bah! Jo me'n vull anar d'aquest país.</p> <p>Mestra: Per tant, quan arriba a la Xina es troba... què voleu una blaueta o un rossinyol?</p> <p>Tots: Blaueta, rossinyol...</p> <p>Mestra: Va, votem... Qui vota rossinyol? (tothom vota rossinyol menys en Surya que des del principi li crida molt l'atenció que sigui una blaueta).</p> <p>Mestra: Rossinyol! Es troba amb una rossinyol. Es diu una rossinyol?</p> <p>Paulo: No, un rossinyol!</p> <p>Surya: Una rossinyol... una rossinyol!</p> <p>Mestra: Es diu una rossinyol o un rossinyol?</p> <p>Surya: No, no es diu una rossinyol, es diu un rossinyol.</p> <p>Marta: una rossinyola.</p> <p>Mestra: En blauet només d'escoltar la rossinyol que canta... Uau! Qui és que canta així? Ohh... qui és que canta així tan bé? (la mestra s'aixeca i representa el cant del rossinyol) i s'enamora de la rossinyol!</p> <p>Marta: I s'enamora de la rossinyol i li fa un petó.</p> <p>Mestra: Us agrada? Quan arriba a la Xina es troba amb una rossinyol i només de sentir-la cantar...</p> <p>Nil: això quants minuts serà?</p> <p>Mestra: dos... I només de sentir-la cantar...</p> <p>Marta: es posa vermell com un pebrot!</p> <p>Cels: Tinc una idea. I després es fan una abraçada i se sent el so d'un petó.</p> <p>(S'acaba la sessió fent un guió compartit entre tots amb totes les idees que hem anat dient).</p>	<p>La mestra guia en la selecció de coses útils i no donar-ne per bons d'altres.</p>
--	--	---	--

ANNEX 15. REPTA 4. DE LA MÀ DEL MICRÒFON

Descripció general: Aprenentatge de la cançó creada i gravació de la cançó

Durada de la gravació: 27:14

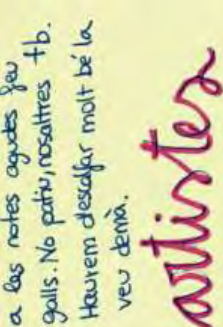
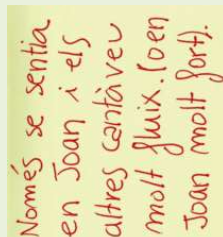
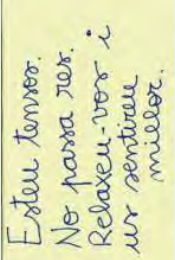
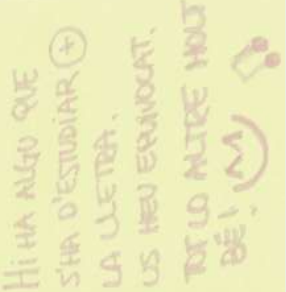

Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 12 (13:40) 13 (6:76) 14 (6:98)

INCIDENT CRÍTIC	INSTRUMENTS / CONCEPTES D'ANÀLISI	DESCRIPCIÓ I TRANSCRIPCIÓ	OBSERVACIÓ
12 Fragment de la gravació (min 0:00 - 13:40)	Definició <i>mesogènesi</i>	<p>Mestra: Avui ens hem de fixar en dues coses: (1) una és si amb el vostre grup esteu còmodes. Per tant, si creieu que amb el vostre grup heu fet un gran equip, que ja sabeu com ho hem de valorar... On l'hem de col·locar aquest? Comunicació? Escolta activa? Cooperació? Creativitat?</p> <p>Martí: Cooperació.</p> <p>Mestra: Cooperació!</p> <p>Xènia: És blau.</p> <p>Mestra: Mira, sí. Coincideix que és blau.</p> <p>Mestra: Aquest, sobretot avui avaluarem això perquè cantarem tots junts. Cantarem en grups de 6. Ja vaig dir l'altre dia que a l'estudi de so no hi podrem entrar tots junts. Hi entrarem en grups de quatre o cinc.</p> <p>Martí: I després ho juntarem.</p> <p>Mestra: I després sincronitzaran totes les veus de tots. Primer uns cinc, després els altres cinc i finalment els altres cinc.</p> <p>Martí: Tots serem grups de 5?</p> <p>Mestra: Sí, tot i que per exemple cicle mitjà són grups de sis. Però amb vosaltres no cal. Podem fer dos grups de 4 i dos de 5.</p> <p>Avui ens hem d'acostumar a no sentir-nos tots, ja que sempre cantem tots junts a la vegada, però quan entrem a l'estudi de so només serem 5. Avui cantarem amb els grups de l'estudi de so.</p> <p>A més a més, cadascú de vosaltres tindrà un auricular i un micro. Per això avui també cantarem amb auriculars perquè és molt diferent cantar i sentir-vos amb les orelles destapades que cantar amb els auriculars posats. Així ens hi anirem acostumant.</p> <p>Joan: Una cosa Ivet! Però què sentirem als auriculars?</p> <p>Mestra: Joan, amb els auriculars vosaltres sentireu la música. Però això el pròxim dia. Avui la música estarà a l'ambient.</p>	<p>La mestra avança els objectius de la sessió i concreta què s'espera que facin els alumnes. També, explica la proposta i les diferents tasques que es duran a terme.</p> <p>Els objectius de la sessió s'enganxen en format escrit en un lloc visible de l'aula i entre tots es decideix a quin pilar fan referència (escolta activa, creativitat, comunicació o cooperació).</p>

	<p>Regulació <i>topogènesi</i></p>	<p>Mestra: Una altra cosa que ens hem de fixar avui és: (2) si estem còmodes amb la cançó. A quin pilar ho posarem? Joan: A comunicació! Mestra: Qui és que el posaria a comunicació? 1, 2, 3! Qui el posaria a escolta activa? 1, 2, 3! Cooperació? Uj , em sembla que guanya cooperació eh! I creativitat? Pau: No, guanya escolta activa. Mestra: Diu si estem còmodes amb la cançó, que també té relació amb el que hem fet aquí (assenyalant escolta activa). Si nosaltres fem un bon equip amb els que som, suposo que també estarem còmodes. Pau, l'enganxes tu? Mestra: Primer de tot, la cançó la cantarem tots junts. Però, què és important fer abans de cantar? Tots: Afinar! Escalfar... Mestra: Perfecte, escalfament...!! Fem una rotllana tots drets? Primer de tot, primer pas... abans no ens posem a cantar què hem de fer? Martí: relaxats... Mestra: I bona col·locació. Què vam dir? Que una bona col·locació, quina era? Fer un salt, i tal qual caiguem, allò és una bona postura. Més o menys que les cames estiguin a l'alçada de la cintura. Que no estiguin ni molt obertes ni molt tancades. Podem estar així? (mostrant diferents postures: rígides, molt relaxades...) Tots: No!!! Mestra: Ara que estem ben relaxats i col·locats, quin és el següent pas? Lluc: Inspirar i expirar. Mestra: Respiració. A veure tots mans a la panxa. Inspirem i expirem. Quan inspirem la panxa... Joan: S'infla! Martí: S'ha de "botir". Mestra: S'hauria d'inflar. Encara que ara al principi hi haguem de pensar, però mica mica ens hi anirem fixant. Inspirem... mireu, fixeu-vos amb la meua panxa (fa una respiració baixa) i tots poden veure com s'infla la panxa. A continuació es fa un exercici de respiració. Mestra: Ts, ts, ts. Tots: Ts, ts, ts Mestra: Molt bé aquests diafragmes! Tornem ben col·locats... Quan tenim respiració, quin és el següent pas? Tots: Afinar! Mestra: Escalfar la veu. Cadascú lliurement pot anar fent: rrr...!!! Tots: Rrr...! Mestra: Rr... r... r...</p>	<p>Ens posem en acció. Abans de cantar es posa molta importància a l'escalfament vocal i l'alumnat n'és plenament conscient. Anteriorment aquesta fase s'ha desenvolupat en totes les sessions que s'ha cantat.</p> <p>Entre tots es recorden les diferents fases que cal contemplar per realitzar un bon escalfament vocal. A mesura que les van dient es posen en pràctica.</p> <p>La mestra primer ha deixat que cadascú lliurement explorés amb "r...". Tot i així, s'ha adonat que hi havia algun nen/a que no el desenvolupava correctament i després ha proporcionat un</p>
<p>Institucionalització <i>mesogènesi</i></p>			

<p>13 Fragment de la gravació (min 13:40 – 20:16)</p>	<p><i>Cronogènesi</i></p> <p>Regulació Institucionalització</p> <p><i>Topogènesi</i></p> <p>Definició <i>Mesogènesi</i> Devolució</p> <p>Regulació</p>	<p>Tots: R... r... r... Mestra: l... l... l... Tots: l... l... l... Mestra: Nois, no vull veure ningú que quan se'n va cap amunt... (la mestra imita el que fan alguns alumnes). Oi que no veieu cantants professionals fent els seus concerts amb les espatlles amunt? Doncs, va! Mestra: l... a... a... Tots: l... a... a... Mestra: Ens posem a cantar la cançó que sinó no tindrem temps? Important, per repassar la cançó estarem col·locats així (en rotllana) ja que ens sentim molt bé i la cantem tots junts. (tots junts cantem la cançó de dalt a baix). La mestra observa que hi ha algun punt de la cançó que convé seguir treballant, cadascú ho interpreta de forma diferent i cal arribar a una solució compartida. Mestra: Nois, un comentari. Quan diem "parar el temps... ja". Hauríem de decidir què volem fer. Què voleu fer? Allargar-ho o no? (interpreta les dues opcions possibles). Entre tots decideixen allargar la "o". Mestra: Més coses, en tota l'estona no fem cap dinàmica. Per què no fem? (interpreta dues maneres de cantar la cançó). Xènia: Ivet, és que sempre ens dius que no cantem fort, cridant. Mestra: Xènia, no us estic dient que canteu fort, però falta salsa, suc. És avorrit ara. Interpreteu-ho. (la mestra vol que es deixin anar) DINÀMICA D'AVALUACIÓ Mestra: Dit això, podem seure en el banc. Per acabar la sessió farem una dinàmica d'avaluació. Com que és l'últim dia d'assaig abans que anem a gravar la cançó, tots els que estigueu aquí, cadascú escriurà un comentari de com creu que ho ha fet el grup que acaba de sortir. Donaré a cada grup un sobre d'un color diferent. A dins d'aquest sobre hi ha diferents figures rítmiques. Pau: Aquí vols dir que hi ha la nota... Mestra: Alerta Pau... les figures rítmiques eren notes? Pau: No. Mestra: Ah, quina era aquesta? Tots: La rodona! Hèlios: Que conté 4 pulsacions.</p>	<p>exercici curt més guiat, adequat a la cançó que es cantarà.</p> <p>La mestra s'adona que alguns alumnes pugen les espatlles quan canten notes més agudes. Intenta que se n'adonin per tal que ho corregeixin.</p> <p>Fa falta una millora en la interpretació de la cançó. En aquest moment, la mestra està molt capficada en la pronúncia, afinació... i ella mateixa s'ha oblidat de posar-hi "la salsa" que després demana a l'alumnat.</p> <p>En aquest punt s'hauria d'haver tornat a cantar la cançó, fixant-se amb les propostes de millora que ha fet la mestra. D'aquesta manera, s'hauria pogut comprovar si ha quedat clar per a tothom o encara fa falta seguir treballant-ho.</p> <p>Es realitza una dinàmica de coavaluació, en què l'alumne avalua el treball dels seus companys/es, mentre que els companys/es avaluen el seu treball.</p>
--	--	---	---

	<p>Mestra: Molt bé! 4 pulsacions. Per tant, això serà la màxima puntuació. Si creieu que aquell grup ho ha fet excel·lent, molt bé... li podeu posar la màxima puntuació. I això?</p> <p>Tots: 3!</p> <p>Joan: Perquè hi ha una blanca i un punt, que val la meitat.</p> <p>Mestra: 3! 2 més 1, perquè la meitat de dos és...</p> <p>Tots: 1</p> <p>Mestra: Per tant, $2 + 1 = 3$. Si creieu que ho han fet molt bé, però que hi ha hagut alguna cosa que es podria millorar... li posarem un 3.</p> <p>Mestra: I posarem un 2, la blanca, si creieu que ho ha fet mig mig. I la negra...</p> <p>1. Fixem-nos, això val 4 (assenyalant la rodona), això val 3 (assenyalant la blanca i la negra), la blanca val 2, i això (assenyalant la negra), quant val?</p> <p>Tots: 1</p> <p>Abril: 1 0?</p> <p>Mestra: No hi haurà 0. Espero que no hi hagi ningú en aquest punt.</p> <p>Hèlios: No tens cap silenci?</p> <p>(En Lluç s'aixeca i agafa el punt)</p> <p>Lluç: Pots posar només aquesta?</p> <p>Joan: No, perquè a davant hi ha d'haver alguna figura.</p> <p>Mestra: Exacte... no hi ha cap figura a davant. Això sol no existeix.</p> <p>Martí: Podríem posar rodona=4, blanca amb punt=3, blanca sola=2 i negra=1.</p> <p>Mestra: Dit això, vosaltres haureu de pensar... A veure, aquest grup com ho ha fet? I de totes les figures que teniu agafeu la que creieu, la poseu a dins el sobre i escriviu el comentari.</p> <p>Joan: Pot ser bo el comentari?</p> <p>Mestra: Pot ser bo i també podeu posar alguna cosa a millorar.</p> <p>Xènia: Ivet, una pregunta... podem fer cadascú un comentari?</p> <p>Mestra: Millor que cada grup faci un comentari (s'han de posar d'acord).</p> <p>Tot clar?</p> <p>Tots: Sí!</p> <p>Guillem: Podem fer els grups?</p> <p>Mestra: Anem a fer els grups.</p> <p>Aina: Els podem fer nosaltres?</p> <p>Mestra: No, no... ara us els dic. Aquí vindrà... senyores i senyors... l'Aitana, en Joan, l'Abril i en Lluç.</p> <p>Pau: Ivet... aquest grup està molt bé...!</p> <p>Mestra: Tots els grups estan molt bé.</p> <p>Aitana: Clar...</p> <p>Mestra: L'altre grup serà en Rai, Pau, Guillem, Aina i Paula. Aquí sereu cinc. I l'últim grup seran en Martí, Roc, Hèlios, Xènia i Judit.</p>	<p>S'avalua de forma quantitativa a l'alumnat amb les figures rítmiques que s'han treballat per comprendre el ritme de la cançó. Tot i així, la mestra també decideix incorporar una avaluació qualitativa en format comentari, reflectint els aspectes positius i propostes de millora o observacions a afegir per tal de proporcionar una valoració constructiva, que permeti millorar a l'alumnat.</p> <p>En aquest cas és la mestra qui fa els grups, pensant en les característiques de la seva veu i amb la intenció de fer grups homogenis, on ells se sentin còmodes a nivell vocal.</p>
--	---	--

		<p>Devolució Institucionalització</p>	<p>(en aquest punt hi ha un petit fragment que és difícil fer-ne la seva transcripció) Mestra: Comença l'espectacle de la cançó... La Joia! Abri: Ua... quins nervis...! Mestra: El primer grup podeu venir a buscar els auriculars. Martí: I com sentiràs la música? (en aquest moment la mestra no escolta la pregunta i la Judit, que està al costat d'en Martí li torna a explicar mentre els altres es preparen per fer l'assaig).</p> <p>El primer grup canta la cançó i els altres en fan una valoració constructiva en format qualitatiu i quantitatiu, tal i com s'ha explicat més amunt. →</p> <p>(Per problemes amb la càmera de vídeo no s'acaba d'enregistrar tota la sessió).</p> <p>A continuació es pot llegir alguns dels comentaris que han fet arribar als seus companys/es després de la interpretació.</p>     	<p>L'alumnat ha fet un gran esforç per avaluar els seus companys de forma crítica i constructiva. Al principi, la mestra ha detectat que alguns comentaris anaven dirigits a alguns alumnes en concret i ha hagut d'incidir-hi per tal que la valoració fos grupal i els ajudés a millorar. Alguns nens/es només anotaven coses negatives, sense cap proposta per ajudar-los.</p> <p>Finalment, la majoria de grups han aconseguit anotar comentaris constructius a tenir en compte per fer-ho el millor possible.</p> <p>Per facilitar aquesta tasca, la mestra podria haver donat un guió amb diferents aspectes a fixar-se per avaluar als companys/es, però que indirectament, també els hi hauria servit per tenir-ho en compte ells mateixos.</p>
		<p>GRAVACIÓ DEL DISC</p> <p>Martí: Eh, tu... a tope eh!</p>		

14

Fragment de la gravació (min 20:16 – 27:14)

Xènia: Ivet, podem cantar-la un moment?

Judit: Sí, sí, sí!

Martí: Podem assajar, Ivet?

Hélios: Ivet, podem assajar?

Roc: Escalfar una mica...

Mestra: Directes a cantar.

Martí: Que anem directes, va.

Tècnic de so: Em sentiu?

Tots: Sí!

Mestra: La Joia nois.

Tècnic de so: Va, som-hi doncs!

Joan: Quina por..

Aquest fragment del vídeo recull diferents moments a l'estudi de gravació, quan s'enregistren les cançons creades al llarg del curs escolar pels alumnes d'Educació primària: La Joia, Viatge a l'espai i En Blauet.



El dia que es va anar a l'estudi de gravació es va realitzar un escalfament vocal abans de sortir de l'escola.

Tot i així, en el moment de la gravació l'alumnat desitja poder tornar a escalfar i cantar la cançó abans d'enregistrar-la i donar-la per bona.

En aquest cas, no es va poder realitzar aquest escalfament vocal en el mateix estudi de gravació, ja que s'anava molt just de temps. Per aquest motiu, es va fer a l'escola (20-30 minuts aprox. abans de la gravació).

En els vídeos es pot apreciar com l'alumnat es mostra feliç i amb ganes i il·lusió per cantar, però alhora concentrat i amb certa pressió per fer les coses ben fetes. Ha estat un projecte on s'hi ha dedicat molts esforços i tothom té ganes que el resultat sigui de qualitat.

En aquest moment els alumnes se senten com uns autèntics cantants, estan registrant el seu propi disc de música en un estudi de gravació real.

ANNEX 16. REPTA 5. EL MERCAT DE LA MÚSICA

Descripció general: Difusió del projecte i producte elaborat i venda del disc de música

Durada de la gravació: 5:13

Fragments de gravació pertanyents a aquesta sessió: 15 (2:59) 15 (2:54)

INCIDENT CRÍTIC	INSTRUMENTS / CONCEPTES D'ANÀLISI	DESCRIPCIÓ I TRANSCRIPCIÓ	OBSERVACIÓ
15 Fragment de la gravació (min 0:00 – 2:59)	Devolució	<p>VIDEOCLIP DE LA CANÇÓ</p> <p>L'alumnat de Cicle Mitjà elabora el videoclip de la cançó "Viatge a l'espai". Primer es prepara un guió i esbós de com es vol enfocar el videoclip, per tal que arribi al públic en qüestió i una vegada clar, es passa al seu enregistrament i edició. En el vídeo es pot observar el resultat final.</p> <p>Guillem: Ja us heu cordat el cinturó? Marc: Sí! Abri: Doncs vinga, som-hi! Pol: Mama, papa... volem música! Abri: Posa la ràdio carinyo. Aina: No! Volem escoltar la música del Figolet! Guillem: Sí, va! Posem-la, que és una passada! Abri: Vinga, d'acord.</p> <p>[Surten els alumnes a l'espai sonor de l'escola, on es van realitzar les primeres improvisacions abans no s'elaborés la cançó. Al llarg del transcurs del projecte també s'han anat proposant diferents reptes en aquest espai per resoldre durant l'estona del pati].</p> <p>[El videoclip també s'enregistra a sota l'alzina de l'escola, espai considerat màgic per a tota la comunitat educativa. L'alumnat des d'un principi va tenir clar que volia que sortís aquest espai].</p> <p>[En l'últim fragment del vídeo l'alumnat canta en directe la tornada de la cançó en el teatre de l'escola]</p>	<p>Des d'un bon inici l'alumnat va tenir clar que els trajectes en cotxe podien ser un bon moment per escoltar i gaudir de les cançons d'escola. Van valorar el fet de cantar les cançons amb la família durant aquests trajectes que a vegades es poden fer llargs. Per aquest motiu, el primer espai que es va utilitzar per gravar el videoclip és el cotxe d'una mestra.</p> <p>L'element principal d'aquest videoclip és un micròfon. Al principi del projecte l'alumnat mostra inseguretats davant l'activitat de cantar en públic. El que es vol transmetre és que s'han superat aquestes pors i que ens encanta cantar de la mà del micròfon.</p> <p>Tots volen tenir el seu moment de protagonisme i que se'ls senti ben alt i clar cantant.</p>

L'alumnat de Cicle Superior dissenya pòsters i fullletons en parelles per penjar a diferents llocs públics del poble de Porqueres i Banyoles i així, donar a conèixer el producte elaborat.



Per tal d'arribar al màxim nombre possible de públic, es realitzen diferents accions de difusió: videoclip i disseny de pòsters i fullletons. Es reparteixen les tasques per cicles a l'assemblea d'escola.

Es decideix publicar un dels pòsters elaborats a la revista de Banyoles i del Pla de l'Estany "L'Ham", que va sortir durant el mes d'abril, coincidint amb la diada de Sant Jordi (dia de venda del disc).

<p>16 Fragment de la gravació (min 2:59 – 5:13)</p>	<p>Institucionalització</p>	<p>ANUNCI TELEVISIU A TELEVISIÓ BANYOLES</p> <p>Abrii: És una de les millors maneres de cantar perquè així treballàvem la melodia, el ritme, les notes musicals, les percussions... bàsicament tot: la lletra, la música, la cançó... tot.</p> <p>Júlia: A mi m'ha encantat fer com aquest projecte. Ha sigut una experiència molt xula perquè poder <i>disfrutar</i> això amb els companys és... brutal.</p> <p>Reportera: Cada cicle va fer servir un mètode per escollir la temàtica de la seva cançó. A cicle inicial van fer servir dibuixos i el tema més votat van ser els ocells. A cicle superior van utilitzar un diccionari i van escollir la temàtica de la joia i a cicle inicial es van escoltar les propostes de tots els alumnes.</p> <p>Alex: A cicle mitjà vam fer. Cada persona va triar un tema i després vam fer vots, els vam posar a la pissarra i el que va sortir va ser l'espai.</p> <p>Reportera: Pel que fa a la composició musical i de la lletra també es va fer entre tots els alumnes. Un cop llest es va procedir al seu enregistrament.</p> <p>Rai: Les melodies, ens dividíem en 3, 4 persones i anàvem tocant instruments com ara el piano, el xilòfon, etc.</p> <p>Nii: La lletra la vam començar fent vots i després vam decidir que la lletra havia d'anar d'ocells.</p> <p>Núria: Vam fer grups de 5 o 6 per cantar la cançó i quan vam cantar, uns dies després en Robert ens va ajuntar totes les veus i ara hem fet la cançó amb totes les veus.</p> <p>Reportera: Per fer el disc realitat des de l'escola han comptat amb la col·laboració del músic banyolí Robert Fàbrega, qui ha acabat de fer arranjaments i ha prestat el seu estudi per l'enregistrament. Aquest Sant Jordi l'escola tindrà una parada a la Plaça Major on es podrà comprar aquest disc, en el que a banda d'aquestes tres cançons inèdites també es troben temes que els joves van interpretar en el festival de Nadal. Els beneficis que en treguin es dedicaran a alguna activitat d'oci que escullin els mateixos alumnes.</p>	<p>Es realitzen diferents accions de difusió: videoclip digital, pòsters impresos en paper, anunci a la revista "L'Ham" i finalment, també es decideix fer un reportatge a la televisió de Banyoles explicant el procés que s'ha seguit i s'incorpora alguna valoració de l'alumnat, amb l'objectiu de fer publicitat.</p>
---	-----------------------------	--	--

		<p>Tortellinis: Vinga va! Canteu amb nosaltres! Tortellinis: Moltes gràcies!</p> <p>A la següent cançó s'observa a algunes famílies i mestres ballant al ritme de la música. L'alumnat s'ha animat a fer un tren, tot portant la pulsació de la cançó. Tortellinis: Ai, aquest tren! Comença a haver-hi un ambient festiu i l'alumnat balla conjuntament. Tortellinis: Aquestes mans, amunt!</p> <p>Tortellinis: Molt bé, prepareu-vos, tots. Prepareu-vos, tots... perquè ara... marxem cap allà! Tortellinis: I ens n'anem. Eh, eh, eh! El grup de música proposa un petit pas conjunt, que consisteix en anar d'un costat a l'altre marcant amb els braços amunt "Eh, eh, eh!"</p> <p>Tortellinis: Va, pares... ara us podreu moure una mica! Tortellinis: Aviam aviam... he vist molta gent girar. Els nens i nenes giraven tots perquè són uns feliços, però aquí darrere... els pares què, gireu o no? Tortellinis: I cap aquí, que hi ha tots els pares concentrats, que no gireu? Va vinga, animem-nos tots una mica! Tortellinis: Pares i mares... seguim! Va, ara sí! Cada vegada que sentiu Piruet, haureu de donar una volta... encara no, encara no!</p>	<p>la seva participació, ballant amb algunes alumnes. Detecta que en aquest moment prefereixen només escoltar. Tenen davant seu i en directe el grup de música que tant han vist i escoltat a través del youtube i spotify.</p> <p>Les famílies dels nens i nenes es comencen a animar, marcant la pulsació i s'acosten a l'escenari per acompanyar als seus fills/es en aquesta experiència. També s'observa els nens/es en un ambient més de festa. Se'ls veu contents, gaudint de la música en directe.</p> <p>El grup de música també està buscant la manera per animar la festa. S'observa un grup d'alumnes participant d'aquest ball conjunt i un altre grup, més al fons, mirant als companys/es. Tothom està gaudint del concert, de diferent manera.</p> <p>L'ambient que s'ha generat és molt festiu. Hi ha famílies, mestres i alumnes molt engrescats. S'observa un ambient molt diferent si el comparem amb els inicis del concert, que tothom estava dret, a l'expectativa. En aquest moment hi ha un públic entregat: cantant, saltant i ballant tots junts.</p>
--	--	---	--

Disseny gràfic i maquetació
Marta Isorna i Martirià Pagès

Il·lustracions
Anna Font

