

EL MESTRE/A D'EDUCACIÓ MUSICAL EN EL NOU MARC DE L'EEES: UN ESTUDI A PARTIR DE LES COMPETÈNCIES PROFESSIONALS

Sílvia SÁNCHEZ ARIÑO

Dipòsit legal: Gi. 1921-2015

<http://hdl.handle.net/10803/326735>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Girona

TESI DOCTORAL

EL MESTRE/A D'EDUCACIÓ MUSICAL EN EL NOU MARC DE L'EEES: UN ESTUDI A PARTIR DE LES COMPETÈNCIES PROFESSIONALS

Sílvia Sánchez Ariño

2014



Universitat de Girona

TESI DOCTORAL

**EL MESTRE/A D'EDUCACIÓ MUSICAL EN EL NOU
MARC DE L'EEES: UN ESTUDI A PARTIR DE LES
COMPETÈNCIES PROFESSIONALS**

Sílvia Sánchez Ariño

2014

PROGRAMA DE DOCTORAT EN CIÈNCIES SOCIALS, DE L'EDUCACIÓ I DE LA SALUT

Dirigida per:

Dra. Muntsa Calbó Angrill i Dra. Dolors Cañabate Ortiz

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

A la Maria

Agraïments

Vull agrair a les directores d'aquesta tesi, la Dra. Muntsa Calbó Angrill i la Dra. Dolors Cañabate Ortiz, tota l'ajuda, guia i consell que m'han donat en tot moment. Sense la seva professionalitat, paciència i proximitat aquest treball no hagués estat possible.

A tot el professorat i estudiants que han participat en aquest estudi, per la seva generosa col·laboració i les seves valuoses aportacions.

Als companys i companyes de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Musical i del Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia (GREPAI) del Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Girona, per tots els projectes, experiències i aprenentatges que hem compartit.

A la família, per animar-me a acabar aquest treball. Gràcies també, David, per ajudar-me de manera rigorosa i eficaç en tota la part estadística.

A les amistats, per respectar el meu aïllament. I a totes les persones que en algun moment del camí, intencionadament, o no, m'han ajudat a continuar caminant.

A tots i a totes, moltes gràcies.

ÍNDIX DE FIGURES, GRÀFICS I TAULES

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1: Procés i disseny general del treball d'investigació.....	33
Figura 2: Els valors de la Dansa (Tragant, 2009: 6).....	135

ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic 1: Sessions d'educació musical observades en cadascun dels cicles d'infantil i primària.....	216
Gràfic 2: Nombre de sessions d'educació musical que han inclòs el moviment i/o la dansa i nombre de les que no n'han inclòs per escoles.....	216
Gràfic 3: Percentatge de sessions d'educació musical que han inclòs el moviment i/o la dansa i percentatge de les que no n'han inclòs per escoles.....	217
Gràfic 4: Tipologia d'activitats amb moviment i/o dansa.....	218
Gràfic 5: Repertori de cançons.....	218
Gràfic 6: Tipologia de cançons (amb gestos, amb moviment i dansades) segons nivell educatiu.....	219
Gràfic 7: Tipologia d'audicions (amb moviment i dramatitzades) segons nivell educatiu.....	221
Gràfic 8: Repertori d'obres o fragments musicals.....	222
Gràfic 9: Continguts musicals treballats a través de l'escolta d'obres o fragments musicals amb resposta corporal.....	223
Gràfic 10: Continguts corporals treballats en l'escolta d'obres o fragments musicals.....	224
Gràfic 11: Freqüència del treball del llenguatge musical a través del moviment corporal en els diferents nivells educatius.....	225
Gràfic 12: Freqüència de treball de la dansa segons nivell educatiu.....	230
Gràfic 13: Freqüència de treball de les diferents tipologies d'activitats segons el tipus d'agrupament.....	231
Gràfic 14: Estil o tipus de dansa treballada.....	231
Gràfic 15: Continguts de dansa que es treballen.....	232

Gràfic 16:	Tipus de procés artístic que caracteritza l'activitat.....	238
Gràfic 17:	Treball de la improvisació corporal segons nivell educatiu.....	238
Gràfic 18:	Treball de la composició coreogràfica segons nivell educatiu.....	239
Gràfic 19:	Aspectes que contribueixen al desenvolupament de la sensibilitat artística.....	240
Gràfic 20:	Intervencions del grup d'estudiants segons tipologia d'activitats	242

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1:	Relació de matèries troncales (Títol de Mestre-Especialitat d'Educació Musical).....	39
Taula 2:	Distribució dels crèdits dels estudis de Mestre/a, especialitat d'Educació Musical de la UdG (pla d'estudis de 1999).....	45
Taula 3:	Distribució i crèdits de les assignatures específiques d'Educació Musical (UdG-1999).....	46
Taula 4:	Relació de competències genèriques (Tuning, 2003).....	53
Taula 5:	Competències específiques relacionades amb la formació del professorat (Tuning).....	54
Taula 6:	Relació de competències genèriques (ANECA, 2005).....	57
Taula 7:	Relació de competències específiques comuns a tots els mestres (ANECA, 2005).....	58
Taula 8:	Proposta de continguts i crèdits del Títol de Mestre/a d'Educació Primària (ANECA).....	60
Taula 9:	Competències específiques del perfil del Mestre/a d'Educació Musical segons l'ANECA i principal vinculació amb les assignatures d'especialitat del pla d'estudis de la UdG.....	62
Taula 10:	Competències (o subcompetències) relacionades amb la rítmica, el llenguatge corporal i la dansa a partir de propostes i investigacions sobre competències musicals citades a Carbajo (2009).....	65
Taula 11:	Competències Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària (MEC, 2007).....	72
Taula 12:	Mòduls que ha d'incloure, com a mínim, el pla d'estudis de MEI (MEC, 2007).....	73
Taula 13:	Mòduls que ha d'incloure, com a mínim, el pla d'estudis de MEP (MEC, 2007).....	74

Taula 14:	Distribució i crèdits per cursos de les assignatures dels itineraris optatius de menció i altres optatives (Graus MEI i MEP de la Universitat de Girona).....	82
Taula 15:	Assignatures de la Menció en Educació Musical dels estudis de Mestre/a de la UdG.....	83
Taula 16:	Proposta de protocol de planificació de continguts musicals des d'una perspectiva del moviment i la dansa per a l'educació primària (Vicente, 2009).....	115
Taula 17:	Protocol d'anàlisi i classificació d'activitats d'educació musical relacionades amb el moviment (Vicente, 2009, 2010).....	117
Taula 18:	Competències bàsiques per a l'educació obligatòria (Decret 142/2007, de 26 de juny).....	121
Taula 19:	Competències bàsiques de l'àmbit de l'educació artística (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003).....	125
Taula 20:	Estructura de l'àrea d'Educació Artística i blocs de continguts d'educació musical dels currículums d'educació primària de les diferents lleis educatives.....	129
Taula 21:	Continguts de Música i dansa per al cicle superior d'educació primària (DECRET 142/2007, de 26 de juny).....	133
Taula 22:	Característiques dels sistemes descriptius i narratius (Coll i Onrubia, 1999: 67).....	174
Taula 23:	Valoracions de les competències genèriques (mestres i estudiants).....	186
Taula 24:	Competències genèriques més i menys valorades (mestres, estudiants i ANECA).....	189
Taula 25:	Valoracions de les competències específiques comuns (mestres i estudiants).....	192
Taula 26:	Competències específiques comuns més i menys valorades (mestres, est. i ANECA).....	196
Taula 27:	Valoracions de les competències docents d'educació musical (mestres i estudiants).....	199
Taula 28:	Competències d'educació musical més i menys valorades (mestres, est. i ANECA).....	202
Taula 29:	Principal formació instrumental del grup d'estudiants.....	206
Taula 30:	Formació complementària en dansa del grup d'estudiants.....	206
Taula 31:	Assistència del grup d'estudiants a concerts i espectacles de música, dansa i teatre.....	207

Taula 32:	Formació en dansa, rítmica i expressió corporal durant l'educació obligatòria.....	208
Taula 33:	Nombre d'escoles per comarca.....	210
Taula 34:	Nombre d'alumnes, de línies i de mestres que imparteixen la música i especialitat del professorat.....	211
Taula 35:	Dedicació horària setmanal d'educació musical i tipus d'agrupament.....	212
Taula 36:	Escoles que disposen d'aula de música i dimensions i organització de la mateixa.....	214
Taula 37:	Freqüència amb què es treballa la dansa des d'educació musical..	229
Taula 38:	Dedicació laboral del professorat enquestat.....	248
Taula 39:	Tipologia d'activitats de música i moviment (professorat d'educació musical).....	250
Taula 40:	Continguts musicals i corporals que es treballen habitualment en les activitats de música i moviment.....	251
Taula 41:	Àrees que imparteixen la dansa i grau de treball en equip.....	253
Taula 42:	Freqüència amb què es treballa la dansa en les programacions d'aula.....	255
Taula 43:	Tipus o estil de dansa que es treballa habitualment.....	256
Taula 44:	Continguts que habitualment es treballen a través de la dansa....	258
Taula 45:	Formació docent en moviment i dansa dels futurs/es mestres d'educació musical.....	262

ÍNDEX

RESUM/RESUMEN/ABSTRACT.....	15
INTRODUCCIÓ.....	21
PLANTEJAMENT I OBJECTIUS DE LA RECERCA.....	21
Plantejament del problema i delimitació de l'objecte d'estudi.....	21
Objectius i disseny de la recerca.....	31
ESTRUCTURA DE LA TESI.....	34

PART I: MARC TEÒRIC

Capítol 1. EL PERFIL PROFESSIONAL DEL MESTRE/A D'EDUCACIÓ MUSICAL EN EL NOU MARC DE L'EEES.....	37
1.1. El Mestre/a especialista en Educació Musical en el context del nostre sistema educatiu.....	38
1.1.1. Els estudis de Mestre/a, especialitat d'Educació Musical a la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG.....	45
1.2. L'Espai Europeu d'Educació Superior.....	48
1.2.1. El Projecte Tuning i les competències professionals.....	50
1.2.2. El <i>Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio</i> de l'ANECA.....	54
1.2.3. Competències específiques d'Educació Musical.....	61
1.3. Els nous estudis universitaris de Grau.....	69
1.3.1. Els nous títols de Mestre/a.....	71
1.3.2. Els nous títols de Grau de Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària de la Universitat de Girona.....	78
1.3.2.1. La menció en Educació Musical.....	82
1.3.3. Una mirada a Europa.....	85

Capítol 2. MÚSICA, MOVIMENT I DANSA A L'ESCOLA D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA.....	91
2.1. El moviment i la dansa en l'educació musical.....	91
2.1.1. El cos i el moviment en els principals mètodes de pedagogia musical.....	96
2.1.2. Educació musical: globalització de l'ensenyament i aprenentatge musical.....	109
2.2. Currículum i competències bàsiques: un "nou" enfocament de l'ensenyament i l'aprenentatge.....	120
2.2.1. La competència artística i cultural.....	122
2.2.2. Educació artística, educació musical i currículum.....	126
2.2.3. Algunes consideracions entorn la dansa a l'escola.....	134

PART II: ESTUDI EMPÍRIC

Capítol 3. METODOLOGIA DE LA RECERCA.....	151
3.1. Enfocament metodològic.....	151
3.2. Disseny i desenvolupament de la recerca.....	164
3.2.1. Selecció i justificació de la mostra.....	164
3.2.2. Disseny dels instruments de recollida d'informació.....	167
3.2.2.1. El qüestionari de competències professionals.....	167
3.2.2.2. Les observacions a l'aula i a l'escola d'infantil i primària.....	168
3.2.2.3. El qüestionari <i>Música, moviment i dansa a l'escola</i>	177
3.2.3. Procediment per a l'obtenció de la informació.....	178
3.2.4. Procediment seguit en l'anàlisi i la interpretació de la informació.....	179
Capítol 4. INFORME I DISCUSSIÓ DE RESULTATS.....	185
4.1. Competències professionals del mestre/a d'educació musical.....	185
4.1.1. Caracterització de la mostra.....	185
4.1.2. Valoracions de les competències transversals o genèriques....	186

4.1.3.	Valoracions de les competències específiques comuns a tots els mestres.....	192
4.1.4.	Valoracions de les competències docents específiques d'educació musical.....	199
4.2.	Música, moviment i dansa a l'escola d'educació infantil i primària.....	205
4.2.1.	Caracterització de la mostra.....	205
4.2.1.1.	El grup d'estudiants.....	205
4.2.1.2.	Les escoles.....	210
4.2.2.	Descripció de les sessions d'educació musical.....	215
4.2.3.	Intervencions, opinions i reflexions del grup d'estudiants.....	242
4.3.	Actuacions docents i opinions del professorat.....	247
4.3.1.	Caracterització de la mostra.....	247
4.3.2.	Música, moviment i dansa a l'escola.....	248
4.3.3.	Formació inicial i permanent.....	262
	CONCLUSIONS.....	269
	Propostes de futur.....	292
	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	295
	ANNEXOS.....	313

RESUM

Aquesta tesi estudia el perfil professional del Mestre/a d'Educació Musical en el marc del nostre sistema educatiu i del procés de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), tot aprofundint en l'estudi de les competències docents en rítmica i dansa i en el de les pràctiques educatives escolars relacionades. La recerca que hem dut a terme aporta nou coneixement que complementa el d'altres treballs que han anat apareixent des de la creació d'aquesta especialitat docent.

En el marc teòric revisem, en primer lloc, els antecedents més pròxims i el pla d'estudis del títol de Mestre/a especialista en Educació Musical en el context del nostre sistema educatiu i el seu procés d'adaptació als nous requeriments de l'EEES. Així mateix, analitzem les competències específiques associades a aquest perfil professional i revisem altres programes de formació del professorat d'educació musical de diferents països europeus.

En segon lloc, expliquem la necessitat d'incloure la rítmica –música i moviment– i la dansa en el marc d'una educació musical de qualitat i analitzem el seu tractament en els diferents currículums que des de la LOGSE (1990) han anat regulant els ensenyaments obligatoris. Així mateix, parlem del valor educatiu de l'ensenyament i aprenentatge de la dansa, en particular, de l'impuls que li dona l'actual currículum d'educació primària a Catalunya i de les implicacions que això suposa, tant en el context escolar com en la formació inicial dels futurs i futures mestres.

L'estudi empíric s'ha desenvolupat en dues grans fases. En la primera fase hem volgut conèixer l'opinió de mestres especialistes en educació musical d'escoles de Girona i d'estudiants de 3r curs de Magisteri Musical de la Universitat de Girona sobre el nivell d'importància de les competències professionals que requereix aquest perfil docent.

En la segona fase analitzem les pràctiques educatives en música, moviment i dansa a través de les observacions i intervencions d'estudiants en pràctiques de l'assignatura *Formació Rítmica i Dansa* dels estudis de Magisteri Musical de la Universitat de Girona, i d'un qüestionari adreçat al professorat d'educació musical i d'educació física d'escoles de Girona que han col·laborat en la formació inicial de mestres.

En síntesi, el treball destaca la necessitat d'avançar en la definició competencial d'aquest perfil professional que, tal com s'explica, hauria d'incloure el desenvolupament i adquisició de competències docents en rítmica i dansa. Tot i que aquestes competències han estat de les més ben valorades i s'ha constatat que existeix una certa integració de la rítmica i la dansa en l'educació musical i artística escolar, també s'han evidenciat diverses dificultats per a la seva concreció en la pràctica educativa i diferents aspectes que es podrien millorar.

D'altra banda, es posa de manifest el valor de consolidar el practicum com un espai i un procés idoni per desenvolupar un element decisiu i ineludible en la professió de mestre/a, el de la pràctica reflexiva, així com per fomentar la col·laboració entre la universitat i els centres formadors d'estudiants en pràctiques. Així mateix, l'activitat d'observació sistemàtica dissenyada s'ha mostrat com una eina útil i eficaç en la millora del procés formatiu del grup d'estudiants i de la nostra docència.

Finalment, la globalitat de la recerca ha permès oferir propostes contextualitzades que podrien contribuir a la millora de la formació inicial dels futurs i futures mestres i de l'educació musical i artística a les escoles.

RESUMEN

Esta tesis estudia el perfil profesional del Maestro/a de Educación Musical en el marco de nuestro sistema educativo y del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y profundiza en el estudio de las competencias docentes en rítmica y danza así como en el de las prácticas educativas escolares relacionadas. La investigación que hemos llevado a cabo aporta nuevo conocimiento que complementa el de otros trabajos que han ido apareciendo desde la creación de esta especialidad docente.

En el marco teórico revisamos, en primer lugar, los antecedentes más próximos y el plan de estudios del título de Maestro/a especialista en Educación Musical en el contexto de nuestro sistema educativo y su proceso de adaptación a los nuevos requerimientos del EEES. Así mismo, analizamos las competencias específicas asociadas a este perfil profesional y revisamos otros programas de formación del profesorado de educación musical de diferentes países europeos.

En segundo lugar, explicamos la necesidad de incluir la rítmica –música y movimiento– y la danza en el marco de una educación musical de calidad y analizamos su tratamiento en los diferentes currículums que desde la LOGSE (1990) han ido regulando las enseñanzas obligatorias. Así mismo, hablamos del valor educativo de la enseñanza y aprendizaje de la danza, en particular, del impulso que le da el actual currículum de educación primaria en Catalunya y de las implicaciones que esto supone, tanto en el contexto escolar como en la formación inicial de los futuros y futuras maestras.

El estudio empírico se ha desarrollado en dos grandes fases. En la primera fase hemos querido conocer la opinión de maestros/as especialistas en educación musical de escuelas de Girona y de estudiantes de 3r curso de Magisterio Musical de la Universidad de Girona sobre el nivel de importancia de las competencias profesionales que requiere este perfil docente.

En la segunda fase analizamos las prácticas educativas en música, movimiento y danza a través de las observaciones e intervenciones de estudiantes en prácticas de la asignatura *Formación Rítmica y Danza* de los estudios de Magisterio Musical de la Universidad de Girona, y de un cuestionario dirigido al profesorado de educación

musical y de educación física de escuelas de Girona que han colaborado en la formación inicial de maestros/as.

En síntesis, el trabajo destaca la necesidad de avanzar en la definición competencial de este perfil profesional que, tal como se explica, tendría que incluir el desarrollo y adquisición de competencias docentes en rítmica y danza. Aunque estas competencias han sido de las mejor valoradas y se ha constatado que existe una cierta integración de la rítmica y la danza en la educación musical y artística escolar, también se han evidenciado diversas dificultades para su concreción en la práctica educativa y diferentes aspectos que se podrían mejorar.

Por otro lado, se pone de manifiesto el valor de consolidar el practicum como un espacio y un proceso idóneo para desarrollar un elemento decisivo e ineludible en la profesión de maestro/a, el de la práctica reflexiva, así como para fomentar la colaboración entre la universidad y los centros formadores de estudiantes en prácticas. Así mismo, la actividad de observación sistemática diseñada ha resultado ser un instrumento útil y eficaz en la mejora del proceso formativo del grupo de estudiantes y de nuestra docencia.

Finalmente, la globalidad de la investigación ha permitido ofrecer propuestas contextualizadas que podrían contribuir a la mejora de la formación inicial de los futuros y futuras maestras y de la educación musical y artística en las escuelas.

ABSTRACT

This thesis studies the professional profile of Primary School music teachers, in the framework of the Catalan educational system and the construction of the Higher Education European Area (HEEA), focusing on the study of teaching competences on rhythm and dance and the related school practices. The research we have carried out contributes new knowledge that complements other works that have been published since the creation of this teaching specialism.

In the theoretical framework we revise, firstly, the most recent literature as well as the curriculum of the Primary School Music Education specialist in the context of the Catalan educational system and its process of adaptation to the new requirement of the HEEA. Furthermore, we analyse the specific competences associated to this professional profile and review primary school music education teacher initial training programmes in several countries.

Secondly, we explain the need to include rhythm –music and movement– and dance in the framework of a quality music education and analyse their inclusion in the curricula that have regulated mandatory education since LOGSE (1990). Furthermore, we discuss the educational value of the teaching and learning of dance, particularly the push provided by the present primary education curriculum in Catalonia and the implications it implies, both in the school context and in the primary school initial teacher training.

The empirical study has been developed in two main phases. In the first phase we have explored the opinion about the level of importance of the professional competences required of Primary Teacher Music Education held by music education specialist primary school teachers based in school in Girona and that of third year students of the degree in Primary Teacher Music Education at the University of Girona.

In the second phase we have analysed the educational practices about music, movement and dance. To do so we have conducted observations and studied the interventions of students, during their school placements connected to a module, “Rhythm education and dance”, of the degree in Primary School Music Education. We have also distributed a questionnaire to primary school teachers of music and

physical education, based in schools in Girona, who have taken part in initial teacher training as tutors.

To sum up, this work highlights the need to further the competence based definition of this professional profile which, as it has been mentioned, should include the development and acquisition of teaching competences in rhythm and dance. Even though these competences have been among the best valued, and we have established that there is a certain degree of integration of rhythm and dance into music and art education in schools, we have also found that there are several difficulties for its translation into school practice and there is room for improvement in several aspects.

Furthermore, it becomes apparent the value of consolidating the school placements as a space, and a process, ideally suited to develop a decisive and unavoidable element of the teaching practice, that of reflective practice. Moreover, the school placement fosters the collaboration between university and schools that take part in the training of future teachers. Additionally, the designed systematic observation activity has proven to be a useful and effective tool in the improvement of the training process of the students and our teaching practice.

Finally, the research as a whole, has allowed us to offer contextualised proposals that could contribute to the improvement of the initial teacher training for future primary school teacher and the music and art education in schools.

INTRODUCCIÓ

PLANTEJAMENT I OBJECTIUS DE LA RECERCA

“(...) un problema –simple en apariencia– puede, después de un cierto grado de reflexión y análisis, surgir como un complejo ramillete de problemas, cada uno de los cuales podría, a su vez, justificar su propia investigación”
A.E. Kemp (1992: 12)

Plantejament del problema i delimitació de l'objecte d'estudi

Aquesta tesi s'emmarca en el procés de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). El procés de convergència europea iniciat amb la Declaració de la Sorbona de l'any 1998 i consolidat i ampliat amb la Declaració de Bolonya de l'any següent ha permès, en el marc de l'autonomia universitària, la creació de noves titulacions universitàries i la reforma dels anteriors plans d'estudi. Un dels objectius és el de l'adopció d'un sistema flexible de titulacions, comprensible i comparable, que promogui la mobilitat i integració dels estudiants en el mercat laboral de diferents països de la Unió Europea. En aquest sentit, un dels aspectes claus és el de la definició dels diferents perfils professionals en termes de competències, tal com ja s'apuntava en el document-marc *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior* (MEC, 2003: 7, 8):

“Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo. (...) Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse.”

La nostra trajectòria professional en l'àmbit de la docència de la música, en aquells moments vinculada a la formació inicial de mestres, i l'intens debat generat entorn aquest procés de convergència europea van propiciar que en el plantejament inicial de la recerca ens formuléssim la següent pregunta:

Quines i en quin nivell d'importància haurien de ser les competències professionals del Mestre/a d'Educació Musical?

Posteriorment, l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) va publicar el *Libro Blanco del Título de grado en Magisterio* (2005). En aquesta proposta els diferents perfils de mestre/a quedaven definits a partir d'un conjunt de competències professionals que van ser valorades per acadèmics i, tot i que no es va arribar a assolir, un dels objectius d'aquest estudi consistia en contrastar els resultats obtinguts amb l'experiència acadèmica i professional dels titulats. En aquest sentit, l'Informe Tuning (2002) ja assenyalava que la pràctica d'entrevistar grups socials i professionals abans de l'elaboració o reformulació de programes de titulació era imprescindible i, per tant, s'havia d'incentivar utilitzant la forma més apropiada en cada cas.

"El cambio y variedad de contextos exige una investigación constante de las demandas sociales para la elaboración de los perfiles académicos y profesionales. Esto subraya la necesidad de intercambiar y revisar constantemente la información sobre lo que es aceptable o apropiado. El lenguaje de las competencias, puesto que viene de fuera de la academia, podría considerarse más adecuado para el intercambio y el diálogo con grupos que no están directamente involucrados en la vida académica pero que pueden contribuir a la reflexión necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones" (Tuning, 2002: 38).

Per la nostra part, l'interès ha estat el de consultar dos grups socials estretament relacionats, el de mestres especialistes d'Educació Musical i el d'estudiants de Magisteri Musical que, com el propi concepte de competència, vinculen el món acadèmic amb el món professional. La consulta sobre les competències professionals, que ha inclòs tant les genèriques com les específiques, ha partit de la següent pregunta:

Quina opinió tenen diferents sectors del nostre context educatiu més proper (mestres especialistes en Educació Musical i estudiants de 3r curs de Magisteri Musical) sobre el nivell d'importància de les competències professionals que requereix el perfil del Mestre/a d'Educació Musical?

A partir dels resultats obtinguts en aquesta primera fase de la recerca vam optar per continuar-la centrant-nos en les competències específiques d'educació musical i, en concret, ens vam plantejar aprofundir en l'estudi de les competències docents en rítmica i dansa. Alguns dels motius d'aquesta decisió són:

- Dels resultats obtinguts en la primera fase de la recerca es desprenia que tant el professorat en actiu com els i les estudiants de l'especialitat d'educació musical i l'ANECA valoraven amb un nivell alt d'importància les competències docents en rítmica i dansa. Els grups de mestres i estudiants consultats també situaven entre les competències més ben valorades el *Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa*. Però, tenia aquesta valoració una correspondència directa amb les pràctiques d'educació musical escolars i, en cas afirmatiu, de quina manera es concretava i s'articulava?
- L'impuls que es dona a la dansa en l'actual currículum d'educació primària de Catalunya –unit a la nostra convicció de la seva valuosa contribució al desenvolupament de la competència comunicativa i artística de l'alumnat, entre d'altres– ens brindava l'oportunitat d'estudiar les implicacions i les possibles problemàtiques o necessitats derivades d'aquest fet, tant en el context escolar com en el de la formació inicial dels futurs i futures mestres.
- Entre les línies d'investigació, pròpies de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Musical, relacionades amb diferents aspectes de l'educació musical, Oriol (2002a: 157) menciona: "La rítmica en la formació de profesoras especialistas y su aplicación en la docencia. (...) La necesidad del movimiento y la danza para el desarrollo de la Expresión Musical. (...) Los procesos curriculares de educación musical en la enseñanza infantil, primaria y secundaria." Tot i que en els darrers anys han anat apareixent, paulatinament, diversos estudis en aquesta direcció no són, en absolut, suficients. És pertinent continuar investigant perquè tal com diu Barba (2013):

"(...) a medida que diferentes investigaciones concretas van obteniendo resultados similares, la ciencia de la educación avanza consiguiendo acuerdos sobre el campo de estudio. De ahí la necesidad de que el profesorado no sólo investigue, sino que publique sus avances científicos, ya que sus casos particulares pueden ayudar a otros compañeros."

- El fet d'estar impartint en aquells moments l'assignatura troncal *Formació rítmica i dansa* dels estudis de Mestre/a - especialitat d'Educació Musical de la Universitat de Girona, assignatura directament relacionada amb els aspectes exposats anteriorment, la qual ens oferia el marc idoni per a dissenyar una recerca que no només ampliés el coneixement sobre l'objecte d'estudi plantejat sinó que també contribuís a la millora del procés formatiu del grup d'estudiants i de la nostra docència.

Estudiar i descriure una determinada competència professional és una tasca amb un cert grau de complexitat que comporta, com a mínim, prendre en consideració els tres aspectes que apunta Navío (2005: 214): "(...) la competencia y el uso que se hace de la misma están condicionados por la definición que se considere, por el enfoque en el que se ubique y por las características del entorno en el que se plantea."

Així doncs, tal com assenyala Navío (2005), el concepte de competència professional no té una definició unívoca i compartida; no obstant això, a partir d'una revisió de diferents plantejaments, definicions i enfocaments, l'autor sintetitza els aspectes més rellevants (components, utilitat, procés d'adquisició, evolució i avaluació de la competència professional) que es posen en joc en les diferents aportacions. Respecte dels *components de la competència professional* diu:

"(...) la competencia o las competencias profesionales pueden ser consideradas como un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.), que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo." Navío (2005: 216)

Quant a la *utilitat de la competència professional* l'autor comenta que està en la capacitat per fer front a contextos professionals canviants i que és, alhora, realització individual i exigència social (Navío, 2005: 217) :

"(...) la utilidad de la competencia profesional está en la capacidad que tiene para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios. Lo social

complementa, como hemos constatado en los componentes y ahora en su utilidad, lo individual. (...) Así, la competencia profesional es, a la vez, realización individual y exigencia social. Por esta doble referencia, la competencia evoluciona en el espacio y en el tiempo.”

Respecte del seu *procés d'adquisició* apunta:

“Si la competencia profesional forma parte de un atributo personal pero además está relacionada con el contexto, supone asumir que ésta puede adquirirse mediante acciones diversas: procesos reflexivos de formación o procesos ‘ciegos’ de aprendizaje en el puesto de trabajo.” Navío (2005: 217)

Finalment, la inevitable característica d'*evolució* que caracteritza la competència professional comporta una necessària *avaluació*, la qual s'hauria d'enfocar a través d'una interpretació dinàmica i integrada dels seus components (Navío, 2005: 217, 220):

“Si asumimos que la competencia profesional se plantea en un contexto cambiante, es coherente deducir su inevitable evolución y, por tanto, su necesaria evaluación; es decir, ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto. Sin duda, y por lo que se refiere a la evaluación de la competencia profesional, podemos apuntar que es uno de los retos que deben afrontarse, sobre todo cuando se pone de manifiesto la necesidad de certificar y acreditar conocimientos y experiencias profesionales de acuerdo con la lógica de las competencias. (...) Con lo dicho, enfoques conductistas o funcionales deben ser sustituidos por interpretaciones dinámicas e integradas, que permitan algún atisbo clarificador y consecuente en el proceso de evaluación de las competencias profesionales.”

A partir del que s'ha exposat, hem volgut escollir una de les possibles definicions del terme competència, en concret, la que en fa Perrenoud (2001a: 511):

“(…) aptitud para enfrentar eficazmente una familia de *situaciones* análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples *recursos cognitivos* : saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”.

Tanmateix, Perrenoud (2001a) també ens diu que tot i que aquests recursos es van construir i adquirint al llarg del temps (formació inicial, formació continuada, experiència...) "corresponde a la formación inicial desarrollar los recursos básicos y asimismo entrenar su movilización (Perrenoud, 2001b)". En el nostre cas, a l'hora d'abordar l'estudi de les competències docents en rítmica i dansa a fi d'indagar en quins són aquests recursos bàsics que caldria desenvolupar i mobilitzar al llarg de la formació inicial del futur professorat d'educació musical, ens vam plantejar, des d'un principi, fer-ho a partir de l'observació de les pràctiques d'educació musical en contextos escolars del nostre entorn més proper. En aquest sentit, Perrenoud (2001a) ens parla de la problemàtica que existeix quant a la manca d'observacions empíriques metòdiques de les pràctiques docents així com de la importància que té el fet de descriure i analitzar les condicions i les dificultats del treball real del professorat, tant per a l'elaboració de plans d'estudi realistes i innovadors –més que no pas prescriptius– com per a la millora de les pràctiques educatives.

"(...) la formación de docentes es sin duda –en este nivel de experticia– una de las menos provistas de *observaciones empíricas metódicas* sobre las prácticas, sobre el trabajo *real* de los profesores, en lo cotidiano, en su diversidad y su dependencia actual.

Esto se complica porque numerosos currícula de formación inicial se fundan en una visión *prescriptiva* del oficio antes que en un análisis preciso de su realidad. Por supuesto, nada obliga a conformar la formación inicial a la realidad actual de un oficio, en todos sus aspectos. La formación no tiene ninguna razón de estar completamente al lado de la *reproducción*, ella debe *anticipar* las transformaciones. Es justamente para hacer evolucionar las prácticas que importa *describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes*. Es la base de toda estrategia de innovación.

Las reformas escolares fracasan, los nuevos programas no son aplicados, se exponen, pero no se aplican bellas ideas como los métodos activos, el constructivismo, la evaluación formativa o la pedagogía diferenciada. ¿Por qué? Precisamente porque en educación no se mide lo suficiente la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente.

Idealmente, cuando se elabora un plan de formación inicial, sería necesario darse el tiempo para una verdadera indagación sobre las prácticas. La práctica muestra que el estrecho calendario político de las reformas obliga a saltarse esta etapa, suponiendo que ha sido prevista. Parece indispensable, entonces, crear en cada sistema educativo un *observatorio permanente de*

las prácticas y de los oficios del docente, cuya misión no sería pensar la formación de profesores sino dar una imagen realista y actual de los problemas que ellos resuelven en lo cotidiano, de los dilemas que enfrentan, de las decisiones que toman, de los gestos profesionales que ellos ejecutan." (Perrenoud, 2001a: 509)

D'altra banda, com ja hem comentat anteriorment, també ens vam plantejar poder contribuir, a través del disseny de la recerca, a la millora del procés formatiu del grup d'estudiants de l'assignatura *Formació Rítmica i Dansa*, assignatura directament relacionada amb l'objecte d'estudi i que es cursava paral·lelament al pràcticum de l'especialitat d'educació musical, la qual cosa facilitava que els i les estudiants poguessin desenvolupar una capacitat d'observació de l'activitat docent més sistemàtica, reflexiva i crítica tot millorant la relació i integració dels coneixements teoricopràctics i professionals. Tal com destacava la *Guia de Practicum dels estudis de Mestre* de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG, el pràcticum és un element fonamental i insubstituïble en la formació inicial dels mestres que suposa la immersió dels estudiants, durant determinats períodes, en centres educatius amb la finalitat de conèixer-los directament, integrar els coneixements teoricopràctics en contextos reals, iniciar-se en la pràctica professional i adquirir criteris propis. En aquest sentit, ha de ser l'eix vertebrador dels estudis sobre el qual s'ha d'articular tota la formació en un marc de col·laboració entre la universitat i l'escola:

"Les relacions entre els coneixements teoricopràctics impartits a les assignatures que configuren els estudis i els coneixements professionals necessaris per exercir de mestre no són senzilles, ja que tenen característiques diferents. Entenem que el pràcticum no ha de ser ni una aplicació directa del que s'ha estudiat en altres assignatures ni una còpia mimètica del que fan els mestres als centres. Cal la integració reflexiva i crítica de tots dos tipus de coneixement, la qual cosa requereix marcs de diàleg i reflexió oberts i horitzontals, en els quals participin els mateixos estudiants, el professorat dels centres de pràctiques i el professorat tutor de la Facultat. D'aquest diàleg poden derivar-se beneficis importants per a la formació inicial dels futurs mestres, per a la innovació i per poder donar resposta als problemes educatius concrets de les escoles. Per això *considerem el pràcticum com un procés de col·laboració entre el professorat i els estudiants de la Facultat i els mestres dels centres.*"

Cal afegir que abans de procedir al disseny del procés i sistema observacional que hem emprat en la segona fase de la recerca vam valorar el seu grau de viabilitat. Cal tenir en compte que des de la creació dels estudis de mestre especialista en educació musical, aquesta figura professional s'ha anat perfilant de manera gradual al llarg dels anys. Així, la recerca i revisió de treballs relacionats amb el nostre objecte d'estudi ens mostrava alguns estudis (Vilar, 2001; Oriol, 2002b), que evidenciaven una integració del moviment i la dansa en l'educació musical escolar no gaire freqüent i poc sistematitzada. D'altra banda, altres treballs més recents (Espejo, 2006; Fuentes, 2006; Muruamendiaraz, 2007) mostraven l'interès d'alguns investigadors i investigadores per diferents aspectes educatius relacionats amb la música i el moviment o la dansa. Tanmateix, disposàvem de les observacions i opinions proporcionades pels diferents grups d'estudiants de l'assignatura *Formació rítmica i dansa* al llarg dels anys en què vam impartir la seva docència que ens feia intuir que ens podíem trobar amb una realitat un tant heterogènia. Per tant, vam decidir dur a terme una primera exploració de l'escenari educatiu i de l'objecte d'indagació que preteníem estudiar mitjançant un treball pilot de recollida de dades, amb el grup d'estudiants de la mateixa assignatura del curs anterior, tot recollint informació referent al repertori de danses i d'audicions musicals que incorporaven el moviment corporal treballades al llarg d'un curs escolar en una mostra de 20 escoles (vegeu annex 7). A través d'aquestes dades vam constatar que, tot i que hi havia alguna escola en què aquest treball era molt reduït, era possible estudiar amb la profunditat i el rigor necessaris la integració i el desenvolupament del moviment i la dansa en l'educació musical escolar a les escoles de diferents comarques gironines que acullen estudiants en pràctiques.

Tanmateix, al llarg de l'elaboració d'aquesta recerca, han sorgit altres estudis relacionats amb el nostre objecte d'estudi, com ara el de Vicente (2009), el d'Arús (2010) o el de Carrillo (2012). El treball de Vicente (2009) el comentarem amb més detall en el capítol 2 per les similituds que presenta amb el nostre ja que també estudia el tractament del moviment i la dansa en l'àmbit de l'educació musical, en aquest cas, en els llibres de text escolars utilitzats en centres educatius de la Regió de Múrcia. Així doncs, pensem que la present tesi aporta nou coneixement en la línia d'investigació d'aquests treballs des d'altres perspectives i contextos, especialment pel que fa a les competències docents en rítmica i dansa del mestre/a d'educació musical i en el de les pràctiques d'educació musical escolars relacionades.

Així, un dels objectius proposats arran dels resultats obtinguts en la primera fase de la recerca es concreta en descriure i valorar com s'integra i desenvolupa el treball del moviment i la dansa en les sessions d'educació musical d'escoles d'educació infantil i primària, a partir de les observacions i intervencions d'estudiants de tercer curs en pràctiques dels estudis de Magisteri Musical de la Universitat de Girona. En el capítol 3 expliquem les decisions que hem anat prenent en el disseny i desenvolupament del procés observacional dut a terme. Els i les estudiants de l'assignatura *Formació Rítmica i Dansa* han estat informants d'un escenari educatiu concret i singular –les escoles d'educació infantil i primària de diverses comarques gironines que els han acollit en pràctiques– i, al mateix temps, del seu propi procés d'aprenentatge.

Posteriorment, la informació recollida mitjançant les observacions es va ampliar, enriquir i complementar amb un qüestionari, adreçat al professorat d'educació musical d'escoles col·laboradores en la formació inicial de mestres, que ha recollit les seves actuacions i opinions respecte de l'objecte d'estudi i, a més a més, vam creure oportú fer una aproximació a les pràctiques docents en música i moviment/dansa del professorat d'educació física per les connexions que hi ha entre ambdues àrees del currículum escolar.

En definitiva, la recerca entorn les competències docents en rítmica i dansa ha implicat al grup d'estudiants de l'assignatura (com a observadors participants d'una realitat educativa en el marc del practicum de l'especialitat), al professorat d'educació musical i d'educació física (com a mestres tutors/es dels estudiants en pràctiques o com a mestres informants d'escoles col·laboradores en la formació inicial de mestres) i a la pròpia investigadora (com a professora i mediadora de tot el procés formatiu i de recerca).

Algunes de les preguntes derivades dels plantejaments exposats que han guiat la segona fase de la recerca són:

- Quina és la consideració que fan del cos, el moviment i la dansa els principals mètodes de pedagogia musical? Com queda o hauria de quedar reflectit en el currículum escolar del nostre sistema educatiu?
- Com s'integra el moviment corporal i la dansa en les pràctiques docents d'educació musical a l'escola d'infantil i primària? Es correspon amb les prescripcions curriculars i amb el que diuen els mètodes de pedagogia musical més rellevants?

- Quines diferències hi ha, quant al tractament del moviment i la dansa, entre el currículum escolar d'educació musical de la LOGSE, el de la LOE i el de la LOMCE? El professorat d'educació musical considera la dansa només com un recurs per a l'ensenyament i aprenentatge musical o, també, com un contingut/matèria amb valor educatiu propi? El professorat d'educació musical i el d'educació física treballen de manera interrelacionada l'ensenyament de la dansa? De quina manera s'articula o es podria articular aquest treball?
- Quins són els sabers i els recursos que conformen les competències docents en rítmica i dansa del professorat d'educació musical i que caldria començar a construir durant la seva formació inicial? Quin disseny formatiu i quina metodologia docent podria afavorir un millor desenvolupament i adquisició d'aquestes competències?
- Com puc contribuir, a través del disseny de la recerca, a que el grup d'estudiants millori la relació i la integració reflexiva i crítica dels coneixements adquirits en l'assignatura *Formació Rítmica i Dansa* i en el practicum de l'especialitat d'educació musical?

Objectius i disseny de la recerca

A partir dels problemes i les preguntes plantejades, els objectius de la recerca queden definits de la següent manera. L'objectiu general de la recerca és:

Conèixer i valorar l'opinió que tenen diferents sectors del nostre context educatiu més proper sobre el nivell d'importància de les competències professionals que requereix el perfil del Mestre/a d'Educació Musical així com aprofundir en el coneixement de les competències docents en rítmica i dansa d'aquest perfil professional, a fi d'extreure conclusions que puguin ajudar a millorar tant les pràctiques escolars d'educació musical com el disseny del títol i la formació inicial de l'actual Menció en Educació Musical dels títols de Grau de Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària de la Universitat de Girona, amb el referent tant del nou marc del l'EEES com del nostre context social i educatiu més proper.

Aquest objectiu general es concreta en els següents objectius específics:

1. Revisar i valorar els antecedents més pròxims del títol de Mestre/a especialista en Educació Musical en el context del nostre sistema educatiu i el seu procés d'adaptació als nous requeriments de l'EEES.
2. Conèixer i valorar l'opinió que tenen diferents sectors del nostre context educatiu més proper (mestres especialistes en Educació Musical d'escoles de Girona i estudiants de 3r curs de Magisteri Musical de la UdG) sobre el nivell d'importància de les competències professionals que requereix el perfil del Mestre/a d'Educació Musical.
3. Analitzar i valorar la consideració del moviment corporal i de la dansa en els principals mètodes de pedagogia musical així com en el currículum escolar del nostre sistema educatiu.
4. Descriure i valorar com s'integra i desenvolupa el treball del moviment i la dansa en les sessions d'educació musical d'escoles d'educació infantil i primària a partir de les observacions i intervencions d'estudiants en pràctiques de l'assignatura *Formació rítmica i dansa* dels estudis de Magisteri Musical de la Universitat de Girona.
5. Contribuir a que el grup d'estudiants desenvolupi una capacitat d'observació de l'activitat docent més sistemàtica, reflexiva i crítica i a que

millori la relació i integració dels coneixements teoricopràctics i professionals.

6. Conèixer les pràctiques docents en música, moviment i dansa del professorat d'educació musical i d'educació física d'escoles de Girona que acullen estudiants en pràctiques així com detectar problemàtiques i necessitats formatives a través de les seves aportacions i opinions.

7. Extreure conclusions que puguin ajudar a millorar tant les pràctiques escolars d'educació musical com el disseny i la formació inicial de l'actual Menció en Educació Musical dels títols de Grau de Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària de la Universitat de Girona.

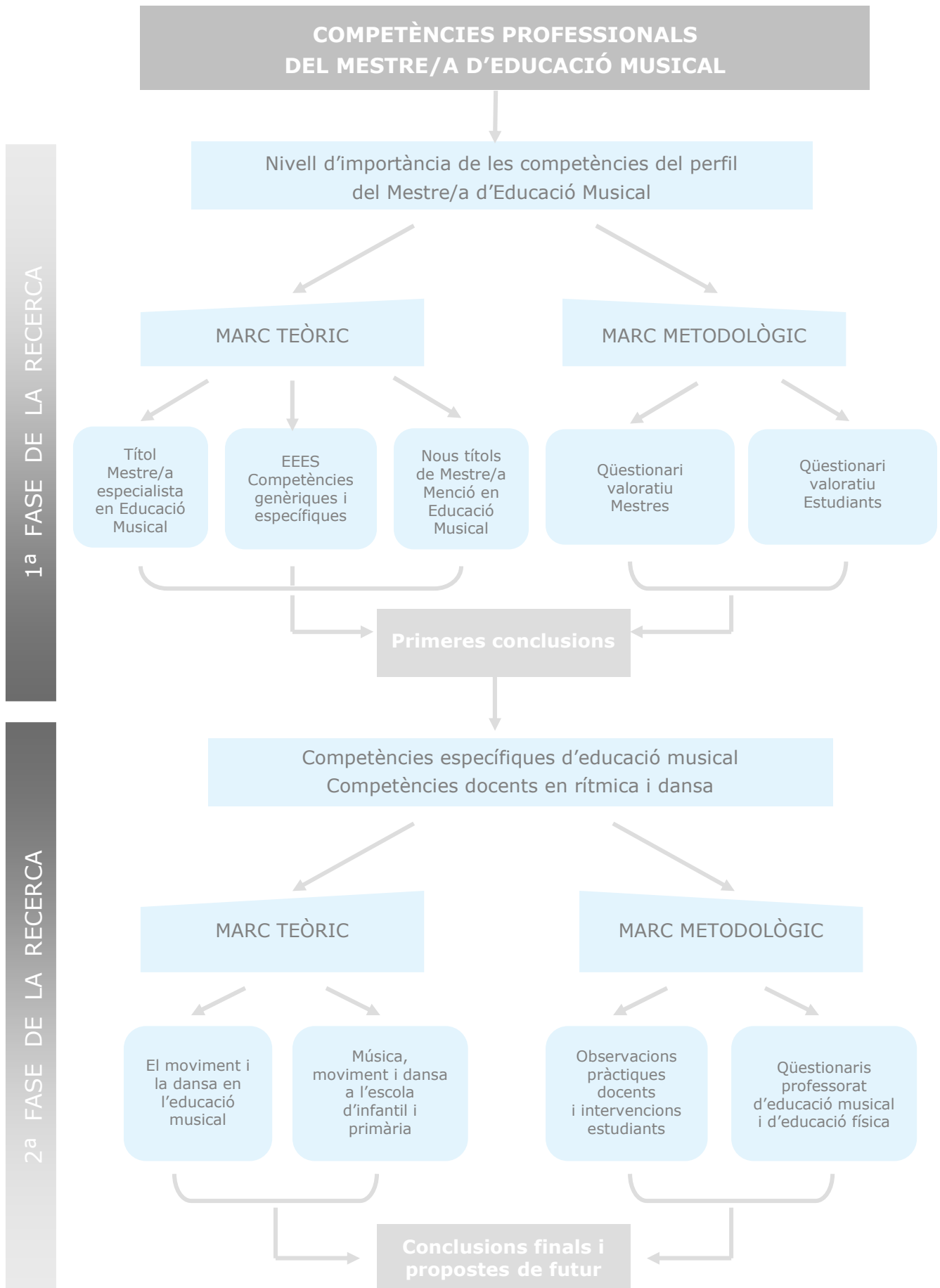
En línies generals, els objectius 1 i 3 es corresponen amb el marc teòric elaborat, els objectius 2, 4, 5 i 6 s'assoleixen en el treball de camp que s'ha dut a terme i l'objectiu 7 es correspon amb les últimes conclusions d'aquesta recerca.

Així doncs, en últim terme, aquesta recerca pretén fer una aportació al disseny formatiu de la Menció en Educació Musical dels Graus de Mestre/a de la UdG a través de l'estudi de les competències que requereix aquest perfil professional, tot aprofundint, especialment, en el coneixement de les competències docents en rítmica i dansa i en el de les pràctiques educatives relacionades. Tot plegat, en un marc d'aproximació i col·laboració entre la universitat i l'escola.

Finalment, és oportú assenyalar que el procés d'elaboració d'aquesta tesi doctoral es delimita temporalment en un moment de transició i de molts canvis en el conjunt del nostre sistema educatiu. L'origen d'aquesta recerca es correspon amb l'inici de l'adaptació de les anteriors titulacions superiors a l'EEES i, tanmateix, el seu final coincideix amb la total implantació dels nous títols de Grau de Mestre/a de la UdG. La perspectiva i distància de què disposem en aquests moments, l'experiència docent adquirida al llarg de la nostra trajectòria professional en l'àmbit de l'educació musical i el treball compartit en el si del Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia (GREPAI) de la Universitat de Girona, molt especialment amb les directores d'aquesta tesi doctoral, la Dra. Muntsa Calbó i la Dra. Dolors Cañabate, ens han estat molt útils a l'hora de fer valoracions i d'efectuar propostes d'acord amb els objectius que des d'un inici ens vam plantejar.

La següent figura mostra de manera sintètica el procés i disseny general de tot el treball d'investigació.

Figura 1. Procés i disseny general del treball d'investigació



ESTRUCTURA DE LA TESI

A banda d'aquesta introducció, la tesi s'estructura de la següent manera. La primera part correspon al marc teòric en què es fonamenta la realitat que volem estudiar i consta del primer i segon capítols. El primer capítol el dediquem a tractar la figura del Mestre/a especialista en Educació Musical en el context del nostre sistema educatiu. En primer lloc, descrivim els antecedents de la titulació i el seu perfil professional tot centrant-nos en el pla d'estudis que es va oferir a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona. En segon lloc, presentem el nou marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), revisem diferents projectes i estudis que s'han dut a terme entorn l'adaptació dels estudis de formació del professorat i aprofundim en l'estudi de les competències específiques associades al perfil professional del Mestre/a d'Educació Musical. A continuació, descrivim l'estructura i configuració dels nous títols de Mestre/a tot centrant-nos en el pla d'estudis que s'ofereix a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona i, concretament, en el disseny formatiu de l'actual menció en Educació Musical. Finalment, revisem altres programes de formació del professorat d'educació musical de diferents països europeus. Tanmateix, al llarg del capítol fem especial atenció a tot allò més directament relacionat amb les competències docents en rítmica i dansa del professorat d'educació musical.

En el segon capítol abordem la incorporació del moviment i la dansa en l'educació musical. En primer lloc, revisem la consideració que en fan els principals mètodes de pedagogia musical i tractem la interrelació de l'educació rítmica i la dansa amb la resta de blocs de continguts o àmbits que configuren l'educació musical en el marc de l'ensenyament obligatori. En segon lloc, analitzem el tractament que es fa de la música, el moviment i la dansa en el currículum escolar del nostre sistema educatiu tot tractant diferents aspectes educatius: el nou referent de les competències bàsiques que introdueix el currículum de la LOE així com alguns estudis i propostes entorn la competència artística i cultural; i el tractament específic de la dansa en els currículums de l'educació obligatòria, a nivell estatal i català, des de la LOGSE i fins avui. Acabem el capítol efectuant algunes consideracions entorn el valor educatiu de la dansa i el seu ensenyament i aprenentatge a l'escola d'infantil i primària.

La segona part de la tesi correspon a l'estudi empíric que hem dut a terme i consta del tercer i quart capítols. En el tercer capítol expliquem el paradigma d'investigació educativa en què se situa la nostra recerca així com tot el disseny i

desenvolupament metodològic de la mateixa: selecció de les mostres, elaboració dels instruments utilitzats per a la recollida de dades i procés per a la seva obtenció, i procediments per a l'anàlisi i interpretació de la informació.

En el quart capítol presentem l'informe i discussió dels resultats obtinguts a partir del treball de camp de les dues fases de la recerca. Exposem la interpretació dels resultats obtinguts a partir de l'anàlisi, en primer lloc, dels qüestionaris valoratius sobre el nivell d'importància de les competències professionals del perfil del mestre/a d'educació musical, en segon lloc, de les observacions i intervencions del grup estudiants de l'especialitat d'educació musical respecte del treball de la rítmica i la dansa a les escoles en què han dut a terme el practicum dels estudis i, finalment, del qüestionari sobre les pràctiques docents en música, moviment i dansa adreçat al professorat d'educació musical i d'educació física.

Finalment, presentem les conclusions derivades d'aquesta recerca, algunes de les seves limitacions i les propostes que suggerim per a futures investigacions.

L'apartat final conté la bibliografia referenciada al llarg de la tesi i els documents que formen part dels annexos d'aquest treball.

Capítol 1. EL PERFIL PROFESSIONAL DEL MESTRE/A D'EDUCACIÓ MUSICAL EN EL NOU MARC DE L'EEES

“(...) l'estudi dels sons, de les seves relacions, el joc de les seves qualitats i quantitats, l'estructura del llenguatge sonor i de les seves formes, tot l'univers de combinacions sonores, no és, encara, Música.

S'enganyaria el mestre que dirigís el seu mestratge musical a aconseguir únicament la senyoria o l'ús d'aquestes estructures i ordres sonors formals i de les reaccions i combinacions físiques dels sons; perquè la Música pugui existir cal subordinar clarament codis, normes, llenguatges, tècniques, formes, estils i estructures a l'ànima del qui pensa, del qui raona, del qui comprèn, del qui imagina, del qui discerneix, del qui crea, del qui assaboreix, del qui vol, del qui sent, del qui conviu, del qui s'emociona, del qui estima, del qui viu, en una paraula, de l'home gran o petit.”

(Joaquim Maideu, 1997: 54)

En aquest capítol parlem, en primer lloc, de l'origen de la titulació de Mestre/a especialista en Educació Musical en el context del nostre sistema educatiu tot centrant-nos en el pla d'estudis que es va oferir a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona a fi de contextualitzar la recerca que hem dut a terme i donar-li significat en la nostra realitat més propera. Després, presentem el nou marc de l'EEES en el qual s'emmarquen actualment els nostres estudis d'educació superior, revisem diferents projectes i estudis, duts a terme arran d'aquest procés de convergència europea, entorn l'adaptació dels estudis de formació del professorat i aprofundim en l'estudi de les competències específiques associades al perfil professional del Mestre/a d'Educació Musical. A continuació descrivim l'estructura i configuració dels nous títols de grau de Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària tot centrant-nos en el pla d'estudis que s'ofereix a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona i, concretament, en el disseny formatiu de l'actual Menció en Educació Musical. Finalment, revisem altres programes de formació del professorat d'educació musical de diferents països europeus. Al llarg del capítol posem especial atenció en tot allò més directament relacionat amb les competències docents en rítmica i dansa del professorat d'educació musical.

1.1. El Mestre/a especialista en Educació Musical en el context del nostre sistema educatiu

La Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (**LOGSE**) que substituï la Llei General d'Educació de 1970 va suposar un punt d'inflexió quant a la consideració de l'educació musical dins el conjunt del nostre sistema educatiu. El 1970, pel que fa a l'educació obligatòria, la música era present dins l'anomenada *Expressió Dinàmica*, tot i que aquesta no era impartida per professorat especialitzat i es va haver d'esperar fins a la LOGSE per a la creació d'aquest perfil professional (Oriol, 1999).

Així, d'una banda, respecte dels ensenyaments de règim general, l'article 14 de la LOGSE deia:

"14.1 La educación primaria comprenderá tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y se organizará en áreas que serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador.

14.2 Las áreas de este nivel educativo serán las siguientes: a) Conocimiento del medio natural, social y cultural. b) Educación Artística. c) Educación Física d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura. e) Lenguas extranjeras. f) Matemáticas."

I, d'una altra banda, a l'article 16 s'establí:

"La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente".

Per tant, la inclusió de la música dins l'àrea d'Educació Artística contribuïa al dret de l'alumnat a rebre una formació integral, al mateix temps que es regulava per primera vegada que l'educació musical fos impartida per mestres amb una formació musical i didàctica específica.

Posteriorment, en el Reial Decret 1440/1991, de 30 d'agost, s'establí el títol universitari oficial de Mestre, en les seves diverses especialitats, i les directrius

generals pròpies dels plans d'estudis. Segons el pla d'estudis cursat s'obtidria una de les següents denominacions oficials del títol:

1. Títol de Mestre-Especialitat d'Educació Infantil.
2. Títol de Mestre-Especialitat d'Educació Primària.
3. Títol de Mestre-Especialitat de Llengua Estrangera.
4. Títol de Mestre-Especialitat d'Educació Física.
- 5. Títol de Mestre-Especialitat d'Educació Musical.**
6. Títol de Mestre-Especialitat d'Educació Especial.
7. Títol de Mestre-Especialitat d'Audició i Llenguatge.

La taula 1 mostra la relació de matèries troncales del pla d'estudis de l'especialitat d'educació musical, les quals es dividien en matèries troncales comuns del títol de Mestre i matèries d'obligada inclusió en funció de cadascuna de les especialitats, ambdues comuns per a tot l'estat. Addicionalment a aquestes matèries, cada universitat, en l'exercici de la seva autonomia, també establia matèries obligatòries i matèries de caràcter optatiu.

Taula 1. Relació de matèries troncales (Títol de Mestre-Especialitat d'Educació Musical)

RELACIÓ DE MATÈRIES TRONCALS
Matèries troncales comuns del títol de Mestre per a totes les especialitats
Bases psicopedagògiques de l'Educació Especial Didàctica General Organització del Centre Escolar Psicologia de l'Educació i del desenvolupament en edat escolar Sociologia de l'Educació Teories i Institucions contemporànies d'Educació Noves tecnologies aplicades a l'educació
Matèries troncales de l'especialitat d'Educació Musical
Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural Didàctica de l'Expressió Musical Educació Física i la seva Didàctica Matemàtiques i la seva Didàctica Llengua i Literatura i la seva Didàctica Idioma Estranger i la seva Didàctica Formació Instrumental Agrupacions Musicals Formació Rítmica i Dansa Formació Vocal i Auditiva Història de la Música i el Folklore Llenguatge Musical Practicum

Així doncs, el conjunt de matèries troncales conformaven un perfil de mestre/a tant generalista com especialista en educació musical. Les assignatures específiques de

l'especialitat d'educació musical proporcionaven una formació disciplinària (*Llenguatge Musical, Història de la música i el folklore, Formació vocal i auditiva, Formació rítmica i dansa, Formació instrumental i Agrupacions musicals*) i una formació didàctica específica (*Didàctica de l'expressió musical*). A més, l'assignatura de *Practicum* completava aquesta formació a través d'unes pràctiques d'iniciació docent relacionades, especialment, amb l'educació musical a l'aula i a l'escola.

L'accés a aquests estudis no requeria acreditar cap tipus de coneixements musicals previs. Tot i que molts/es estudiants hi accedien amb algun grau de formació musical, el tipus i nivell d'aquesta era, en general, ben divers, i d'aquí la importància de rebre una formació comuna, bàsica i imprescindible per a la futura pràctica professional. En aquest sentit, Lorenzo (1999: 78, 79) comenta:

"(...) históricamente, el profesorado formado con los planes anteriores a la LOGSE, apenas había tenido contacto con el mundo de la música, y en consecuencia, carecía de la necesaria formación musical técnica, artística y didáctica, que le permitiese impartir esta materia en la escuela primaria con la solvencia requerida (...) Este nuevo plan de estudios suplía en gran medida las carencias detectadas en sus predecesores, determinando un avance importante en la historia de la educación musical al establecer, por primera vez, una formación y titulación específica del profesorado en educación musical".

Aquesta formació en educació musical estava directament relacionada amb el currículum oficial d'educació primària de Catalunya derivat de la LOGSE, el qual plantejava els següents blocs de contingut per a la música: *Cançó i veu, Educació de l'oïda, Música, moviment i dansa, Lectura i escriptura (solfeig) i Audició*. L'assignatura *Formació rítmica i dansa* donava resposta, especialment, als continguts del bloc *Música, moviment i dansa*. Cal assenyalar que els continguts de dansa també eren presents en l'àrea d'educació física del currículum de primària malgrat que, segons les directrius del 91, el pla d'estudis de l'especialitat d'Educació Física no inclogués cap assignatura que fes alguna referència explícita a la formació en dansa, ni en els noms d'aquestes ni en els seus descriptors.

Reyes (2010) apunta que, en el conjunt de les universitats espanyoles, aquest perfil professional s'orienta a l'adquisició d'unes competències específiques relacionades amb els àmbits cognitiu, procedimental i actitudinal:

- Els principis en què es fonamenta l'Educació Primària i la interrelació de les diferents àrees del currículum amb la d'Educació Artística (Música).
- Els fonaments epistemològics, psicològics, pedagògics i sociològics relacionats amb l'Educació Musical.
- La importància educativa de la música en el desenvolupament integral de la persona: àmbits cognitiu, psicomotriu i socioafectiu.
- La presa de consciència de la necessitat sociocultural d'estar educats musicalment.
- El llenguatge musical: la lectoescriptura musical i la interpretació musical.
- La importància de la percepció auditiva, base de la musicalització escolar.
- La sensibilització al fenomen sonor i musical amb una actitud crítica.
- L'expressió vocal, el cant i l'expressió musical a través del moviment rítmic, la dansa i els instruments musicals.
- Les tècniques que desenvolupen la musicalitat i la creativitat.
- La participació en activitats musicals diverses (manifestacions musicals de l'entorn més proper).
- La capacitació per dur a terme el procés d'ensenyament i aprenentatge de la música a l'escola.
- Les diferents propostes metodològiques musicals.
- La participació i la col·laboració per trobar en cada moment i de manera adequada les millors solucions possibles dins l'aula .
- La igualtat d'oportunitats entre sexes i cultures a través de l'educació musical buscant en tot moment mesures d'atenció a la diversitat dins les aules.
- L'adopció d'un perfil autoformatiu, flexible i polivalent que permeti al Mestre/a especialista en Educació Musical ser capaç d'ubicar-se laboralment en un entorn en constant canvi.

Tornant al marc legal, més endavant, la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (**LOCE**), continuava incloent l'àrea d'Educació Artística dins l'Educació Primària (article 16.2) i l'article 19 deia:

"La Educación Primària será impartida por maestros, que tendrán competencia docente en todas las áreas de este nivel y en las tutorías de los alumnos. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con las especialidades correspondientes".

D'altra banda, l'article 18 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE) també estableix l'Educació artística com una de les àrees de l'Educació Primària i, en el Capítol II del títol III sobre el "Professorat dels diferents ensenyaments", l'article 93 estableix:

"Artículo 93. Profesorado de educación primaria.

1. Para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

2. La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente".

És a dir, tot i que s'estableix que l'ensenyament de la música haurà de ser impartit per mestres amb l'especialització o qualificació corresponent, tal com assenyala del Pozo (2006: 3):

"La LOE presenta una novetat molt important, si comparem amb la línia que va inaugurar la LOGSE –que limitava, amb un corporativisme excessiu, la docència de l'educació primària als mestres–, ja que obre la competència per a impartir els ensenyaments d'educació primària a altres titulacions universitàries, habilitades a efectes de docència en determinades àrees".

I, en aquest sentit, del Pozo (2006: 4) continua:

"La LOE introdueix una diferenciació entre 'especialització' del que posseeix el títol de mestre (així, per exemple, a l'article 92.1: 'professionals que posseeixin el títol de mestre amb l'especialització en educació infantil o el títol de grau equivalent') i 'especialitat' reservada, normalment, a 'les especialitats docents' de l'organització dels funcionaris en cossos docents, classificats segons les seves especialitats docents (LOE, disposicions addicionals 7.1, 12.1 i 13.1, entre d'altres)".

Més endavant, l'article 100 del capítol III que parla sobre la "Formació del professorat" diu:

"Artículo 100. Formación inicial.

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica".

En definitiva, i com molt bé explica del Pozo (2006: 4):

"Qualificació', d'altra banda, és un concepte àmpliament esmentat a la LOE com a 'qualificació professional' d'alumnes o professors, i lligat principalment a la formació inicial del professorat, i a la seva titulació i qualificació, que són les que garanteixen, de fet, la capacitat adequada del professorat per a les necessitats del sistema educatiu".

Ja situats en l'actual marc legislatiu en matèria educativa, recentment es va aprovar la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa (**LOMCE**), una llei nascuda sense consens polític perquè, entre d'altres, es considera que envaeix competències autonòmiques. En aquest sentit, en les observacions del dictamen 172/2013, de 19 d'abril, emès per la Comissió permanent del Consell d'Estat es diu que l'avantprojecte de la LOMCE és la cinquena reforma de l'estructura dels ensenyaments no universitaris dels últims quaranta anys, la qual cosa no contribueix a l'estabilitat del sistema i a la consecució d'una educació de qualitat:

"El panorama descrito revela una **falta de estabilidad** en la regulación de las enseñanzas no universitarias durante las últimas décadas que no parece beneficiar a la consecución de una educación de calidad en España. **Sería muy deseable que con motivo de esta reforma se tratara de alcanzar un acuerdo general de las fuerzas políticas y sociales a fin de buscar un texto que pueda dar mayor estabilidad al sistema.**

El anteproyecto sometido a consulta no deroga la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pero prevé numerosas modificaciones de su contenido, que afectan fundamentalmente -aunque no solo- a la configuración de las diferentes etapas del sistema educativo.” (CE, 2013:58)

D'altra banda, l'article 1.9 de la LOMCE, pel qual es modifica l'article 18 de la LOE, estableix les àrees dels blocs d'assignatures troncal, específiques i de lliure configuració autonòmica que l'alumnat haurà de cursar durant l'etapa d'Educació Primària. L'Educació Artística, inclosa dins el bloc d'assignatures específiques, deixa de ser obligatòria, de manera que existeix la possibilitat de no cursar-la mai al llarg de tota l'educació obligatòria:

“3. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

a) Educación Física.

b) Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales.

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:

1.º Educación Artística.

2.º Segunda Lengua Extranjera.

3.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).

4.º Valores Sociales y Cívicos, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).”

En aquest sentit, tot i que no quedà recollit en el text definitiu del projecte de la LOMCE, el dictamen del Consell d'Estat (2013: 87) observava que, atenent el valor educatiu de l'Educació Artística en l'etapa d'Educació Primària: “(...) sería aconsejable que, aun cuando el área de 'Educación Artística' se convierta en optativa para los alumnos, su oferta siga siendo al menos obligatoria para las Administraciones educativas.”

I, respecte de la tipologia d'assignatures, el dictamen del Consell d'Estat (2013: 63) assenyalava que no quedava clar quin era el criteri definidor i el sentit de la distinció entre assignatures troncal i assignatures específiques:

“El anteproyecto parece llevar al bloque de asignaturas específicas (fijas o elegibles) las materias o áreas de aprendizaje que el anteproyecto no considera de tanta trascendencia académica, dejando en el bloque de asignaturas troncales únicamente aquellas que se estiman fundamentales para la formación de los alumnos, como apunta el hecho de que la evaluación final de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato verse sobre todas las materias troncales y solo sobre una de las asignaturas específicas.”

Podríem considerar, doncs, que més que una classificació seria una jerarquitització d'assignatures. En definitiva, la supressió de l'obligatorietat de l'Educació Artística està en contradicció amb la gran exposició que, respecte de l'educació i els talents de l'alumnat, es fa en el preàmbul de la LOMCE. En síntesi, es diu:

“Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo.

(...) Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades.”

1.1.1. Els estudis de Mestre/a, especialitat d'Educació Musical a la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG

A la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona es van poder cursar els estudis de Mestre/a, especialitat d'Educació Musical, de forma presencial, des del curs 1992-1993 fins el curs 2010-2011. A la taula 2 podem veure un resum del programa d'estudis amb els tipus de matèries i els crèdits assignats per a cada curs segons el pla d'estudis que va ser vigent des del 1999.

Taula 2. Distribució dels crèdits dels estudis de Mestre/a, especialitat d'Educació Musical de la UdG (pla d'estudis de 1999)

Curs	Matèries troncales	Matèries obligatòries	Matèries optatives	Crèdits lliure elecció	Crèdits Totals
1r	54	0	0	7,5	61,5
2n	49,5	4,5	0	10	64
3r	56	0	18	3,5	77,5
Total	159,5	4,5	18	21	203

La taula 3 mostra la distribució per cursos de les assignatures específiques, les optatives i el practicum de l'especialitat, així com la seva càrrega lectiva en crèdits; els crèdits totals representaven un 43,84% de formació específica en educació musical.

Taula 3. Distribució i crèdits de les assignatures específiques d'Educació Musical (UdG-1999)

CURS	ASSIGNATURA	TIPUS	CRÈDITS
Primer curs	Llenguatge Musical	Troncal	6
Segon curs	Història de la música i el folklore	Troncal	4,5
	Formació vocal i auditiva	Troncal	4,5
	Direcció Coral	Optativa	4,5
	Formació instrumental	Troncal	9
	Didàctica de l'expressió musical I	Troncal	4,5
Tercer curs	Agrupacions musicals	Troncal	9
	Formació rítmica i dansa	Troncal	4,5
	Didàctica de l'expressió musical II	Troncal	6
	La música en l'educació especial	Optativa	4,5
	Practicum de l'especialitat	Troncal	32
			89

Aquest pla d'estudis també incloïa a 2n curs la matèria obligatòria *Educació artística i la seva didàctica* amb continguts d'educació visual i plàstica, la qual ajudava a adquirir una formació i una visió més globalitzada i integrada de l'àrea d'educació artística del currículum de primària.

Al llarg dels anys en què es desenvolupà el pla d'estudis de l'especialitat d'educació musical es van anar introduint millores al pròpiament establert en les directrius oficials; en l'assignatura *Formació instrumental*, per exemple, es va ampliar l'estudi d'un instrument musical a tres (flauta, guitarra i piano). Tanmateix, degut a que en moltes escoles el professorat especialista en educació musical també acaba impartint la música en l'etapa d'educació infantil, els continguts de l'assignatura *Didàctica de la música* es van ampliar i distribuir en dos cursos acadèmics: la didàctica de 2n curs es dedicava a l'etapa d'infantil i la de 3r curs a la de primària.

Així mateix, cal destacar que a partir del curs 1994-1995 es van començar a organitzar uns viatges culturals a diferents països europeus els quals pretenien oferir als estudiants la possibilitat de conèixer els llocs d'origen dels principals mètodes de pedagogia musical així com, també, conèixer altres institucions i sistemes educatius de referència a fi d'ampliar el coneixement de l'ensenyament de la música, tant en l'educació obligatòria com en la formació inicial del professorat. Els viatges es van fer a Catalunya (Montserrat, 1995), França (París, 1999), Suïssa (Ginebra, 2000 i 2007), Àustria (Salzburg, 2001 i 2009), Hongria (Kecskemét, 2002), Bèlgica (Namur, 2003), Itàlia (Bolonya i Milà, 2004), i Anglaterra (Reading, Oxford i Cambridge, 2005). Aquests viatges també van representar una ocasió per cohesionar els estudis de l'especialitat afavorint el coneixement i l'enriquiment entre l'alumnat dels diferents cursos i el professorat (Godoy et al., 2010).

D'altra banda, l'assignatura *Formació rítmica i dansa*, amb el següent descriptor, "*Elementos fundamentales de la rítmica. Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio.*", tenia dues parts ben diferenciades però, alhora, estretament vinculades. D'una banda, una formació rítmica (*Elementos fundamentales de la rítmica*) que incloïa l'estudi, vivència i comprensió de les relacions entre la música i el moviment corporal; aquesta formació contribuïa al desenvolupament i millora de la musicalitat, en general, (no només del sentit rítmic sinò també de la percepció i comprensió auditiva, per exemple) i, al mateix temps, al de la musicalitat corporal, en particular (el cos i el moviment com a mitjans d'expressió musical). I, d'una altra banda, una formació en dansa (*Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio*), que tot i tenir un clar enfocament escolar implicava l'estudi i aprenentatge o, si més no, l'ús d'un altre llenguatge artístic o d'una altra disciplina, la dansa.

Les directrius generals del 91 vinculaven l'assignatura a dues àrees de coneixement: l'àrea de Didàctica de l'Expressió Musical i l'àrea de Didàctica de l'expressió Corporal i, per tant, la possibilitat d'assignar la seva docència a alguna d'aquestes o bé, a les dues. Al llarg dels anys en què es van desenvolupar els estudis de l'especialitat d'educació musical, aquesta assignatura va ser impartida per professorat de l'àrea de Didàctica de l'Expressió Musical.

Tal com hem dit en la introducció d'aquest treball, aquesta assignatura es cursava a 3r curs, paral·lelament a la de practicum, la qual cosa facilitava la relació i integració dels coneixements adquirits en l'assignatura i a les escoles.

1.2. L'Espai Europeu d'Educació Superior

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) és un projecte que promouen la pràctica totalitat de països europeus. La seva finalitat principal és la de desenvolupar un procés de convergència i de reforçament de l'educació superior a Europa. El procés de construcció de l'EEES s'inicià amb la Declaració de la Sorbona de l'any 1998 i es consolidà i amplià amb la Declaració de Bolonya de l'any següent en la que es feien explícits els motius que movien els països europeus signants a impulsar una major integració i una millora del conjunt de l'educació superior europea. En tot cas, la finalitat d'aquest procés no és la d'implantar un sistema únic a tota Europa sinó establir criteris i mecanismes per facilitar l'adopció d'un sistema comparable de titulacions universitàries, uns objectius comuns, i reforçar tot allò que sigui necessari per fer les universitats europees més atractives i competitives internacionalment.

Els grans criteris i valors promoguts per l'Espai Europeu d'Educació Superior són:

- El respecte a la diversitat educativa i cultural d'Europa.
- El foment de la competitivitat del sistema universitari europeu en l'àmbit internacional.
- L'adopció d'un sistema comparable de titulacions universitàries a Europa i, gràcies a això, la mobilitat de professionals i estudiants.
- La promoció de la qualitat i de l'excel·lència com a valors essencials de l'educació superior europea.

Per poder assolir això, a la Declaració de Bolonya (1999) es preveuen les mesures específiques següents:

1. Adopció d'un sistema de titulacions fàcilment comprensibles i comparables, principalment mitjançant el suplement europeu al títol. El suplement europeu s'entén com un document que acompanyarà tot títol europeu d'educació superior i que descriurà la naturalesa, el nivell, el context, el contingut i la categoria dels estudis cursats. L'adopció d'un sistema comparable de titulacions universitàries pretén fomentar l'accés al mercat del treball i incrementar la competitivitat.
2. Adopció d'un sistema basat essencialment en dos cicles principals (grau i postgrau). L'accés al segon cicle requerirà que els estudis de primer cicle s'hagin completat, amb èxit, en un període mínim de tres anys. El diploma

obtingut després del primer cicle també serà considerat en el mercat laboral europeu com a nivell adequat de qualificació. El segon cicle conduirà al grau de mestria i/o doctorat.

3. Establiment d'un sistema de crèdits compatible, similar al Sistema europeu de transferència de crèdits (European Credit Transfer System-ECTS) o unitat de valoració de l'activitat acadèmica que integra els ensenyaments teòrics i pràctics, altres activitats acadèmiques dirigides i el treball personal de l'estudiant. El sistema de crèdits compatible ha de promoure la mobilitat en permetre que aquests es puguin transferir o acumular. Els crèdits també han de poder obtenir-se a través de l'experiència professional i l'aprenentatge al llarg de la vida.
4. Promoció de la mobilitat d'estudiants, professorat i personal d'administració i serveis de les universitats i d'altres institucions d'ensenyament superior.
5. Promoció de la cooperació europea per garantir la qualitat de l'educació superior, amb criteris i metodologies comparables.
6. Promoció de la dimensió europea en l'educació superior, especialment quant a l'elaboració de programes d'estudi, la cooperació interinstitucional, els programes de mobilitat i els programes integrats d'estudis, formació i investigació.

Posteriorment, al Comunicat de Praga (2001) s'emfasitza en els següents punts:

7. L'aprenentatge al llarg de la vida com a element essencial per assolir una major competitivitat europea, per millorar la cohesió social, la igualtat d'oportunitats i la qualitat de vida.
8. La implicació de les universitats, institucions d'educació superior i estudiants en el desenvolupament del procés de convergència.
9. La promoció de l'atractiu de l'Espai Europeu d'Educació Superior mitjançant el desenvolupament de sistemes de garantia de la qualitat i de mecanismes de certificació/acreditació.

Els Comunicats de Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest i Viena (2010) i Bucarest (2012), corresponents a les successives conferències ministerials que s'han dut a terme per anar fent el seguiment del procés, fan balanç dels progressos assolits i estableixen noves orientacions i directrius.

1.2.1. El Projecte Tuning i les competències professionals

Tuning Educational Structures in Europe és un projecte¹ creat per les universitats europees per respondre al repte de la Declaració de Bolonya (1999) i del Comunicat de Praga (2001) contribuint, així, a la creació i desenvolupament de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Aquest projecte buscava *afinar* les estructures educatives europees que són responsabilitat específica de les universitats, obrint un debat a fi d'identificar i intercanviar informació i de millorar la col·laboració europea en el desenvolupament de la qualitat, l'efectivitat i la transparència. En el projecte s'usa *tuning*, en gerundi, "(...) para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará, puesto que la educación debe estar en diálogo con las necesidades sociales y éste es un proceso abierto y dinámico" (González i Wagenaar, 2003: 17).

Un dels objectius claus del *Projecte Tuning* era el de contribuir al desenvolupament de titulacions fàcilment comprensibles i comparables. Així, el projecte pretenia arribar de manera conjunta a punts de referència comuns que estiguessin basats en resultats de l'aprenentatge i competències, permetent i afavorint una major facilitat i qualitat en la mobilitat d'estudiants i de professionals. En aquest sentit, es diu:

"En este proceso de reforma deberán desempeñar un importante papel, además de los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad. Pero estos perfiles no son suficientes: de igual importancia es el esclarecimiento del nivel de formación que debe lograrse en términos de competencias y resultados del aprendizaje." (González i Wagenaar, 2003: 26)

Segons l'informe *Tuning*, la definició de perfils acadèmics i professionals d'una titulació està íntimament lligada a la identificació i desenvolupament d'unes competències, i a les decisions sobre com han d'adquirir-les els i les estudiants. En aquest sentit, és necessari fer un enfocament transversal dins del currículum d'un determinat programa d'estudis així com tenir present que unes mateixes competències es poden desenvolupar a través de diferents tipus, tècniques i formes d'ensenyament i aprenentatge.

¹ El projecte, finançat per la Comissió Europea dins el marc del Programa Sòcrates, va ser coordinat per les universitats de Deusto (Espanya) i de Groningen (Holanda); en la primera fase del projecte (2000-2002) hi van participar més de cent universitats, d'entre elles sis espanyoles. El projecte va comprendre set titulacions pilot: Ciències de l'Educació, Empresarials, Geologia, Història, Matemàtiques, Física i Química.

En el *Projecte Tuning* les competències s'entenen com:

- Conèixer i comprendre (el coneixement teòric d'un camp acadèmic).
- Saber com actuar (l'aplicació pràctica i operativa del coneixement en determinades situacions).
- Saber com ser (els valors com a part integrant de la forma de viure dins un context social determinat).

Per tant, les competències representen una combinació dinàmica d'atributs i descriuen els resultats de l'aprenentatge d'un determinat programa. Tal com s'assenyala, les competències i els resultats de l'aprenentatge permeten flexibilitat i autonomia en la construcció del currículum i, al mateix temps, serveixen de base per a la formulació d'indicadors de nivell que poden ser compresos internacionalment.

Tuning defineix els resultats de l'aprenentatge com el conjunt de competències que s'espera que l'estudiant domini, compregui i demostrï després de completar un procés curt o llarg d'aprenentatge; poden ser identificats i relacionats amb programes complets d'estudis (de primer o segon cicle) o amb unitats individuals d'aprenentatge (mòduls).

Les competències es descriuen com a punts de referència per a l'elaboració i avaluació dels plans d'estudi; permeten flexibilitat i autonomia en l'elaboració d'aquests i, al mateix temps, introdueixen un llenguatge comú per descriure els objectius dels plans. D'aquí la importància d'identificar, en un principi, les competències d'un determinat perfil professional (les quals sempre s'han de poder revisar) per poder definir, després, els objectius del títol (els quals sempre han de ser dinàmics).

Tot aquest plantejament s'emmarca, alhora, dins un nou paradigma educatiu que posa l'èmfasi en l'estudiant i, en conseqüència, demana un canvi en el model de formació.

"El desarrollo de la sociedad del conocimiento precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca para la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento. Se hace, pues, necesaria una nueva concepción de la

formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa” (MEC, 2003: 3).

El *Projecte Tuning*² buscava identificar i determinar punts de referència per a dos tipus de **competències acadèmiques o professionals**:

- **Competències genèriques**, atributs compartits que es poden generar en qualsevol titulació i que són importants per a certs grups socials.
- **Competències específiques**, claus per a qualsevol titulació perquè estan relacionades específicament amb el coneixement concret d’una àrea; són les competències relacionades amb les disciplines acadèmiques que donen identitat i consistència a qualsevol programa.

Així doncs, es va dur a terme una consulta³ a graduats, ocupadors i acadèmics de 16 països europeus. La consulta va tenir en compte tant les competències específiques com les genèriques.

Quant a les **competències genèriques**, amb un primer qüestionari es van identificar 85 competències considerades rellevants per a institucions d’estudis superiors i es van classificar de la següent manera:

- Instrumentals: competències que tenen una funció instrumental i que inclouen habilitats cognoscitives, capacitats metodològiques, destreses tecnològiques i destreses lingüístiques.
- Interpersonals: capacitats individuals i destreses socials que faciliten els processos d’interacció social i de cooperació.
- Sistèmiques: destreses i habilitats que permeten veure les relacions entre les parts d’un tot. Permeten planificar canvis per a millorar i dissenyar nous sistemes, i requereixen l’adquisició prèvia de competències instrumentals i interpersonals.

² El *Projecte Tuning* es va desenvolupar seguint quatre línies d’acció: 1) Competències genèriques. 2) Competències específiques de cada àrea temàtica. 3) El rol de l’ECTS com a sistema de transferència i acumulació de crèdits. 4) Enfocaments d’aprenentatge, ensenyament i avaluació en relació amb la garantia i control de la qualitat.

³ La consulta es va fer en set àrees de 101 departaments universitaris a través de qüestionaris que van respondre un total de 7.125 persones (5.183 graduats, 944 ocupadors i 998 acadèmics).

El qüestionari definitiu per a la consulta a graduats i ocupadors es va preparar seleccionant 30 competències genèriques de les tres categories (taula 4); per a cadascuna de les competències es va preguntar el grau d'importància per treballar en la seva professió i el nivell d'adquisició que estimaven que havien assolit com a resultat de l'obtenció de la seva titulació. El qüestionari pels acadèmics s'elaborà a partir de les 17 competències valorades com a més importants pels graduats i els ocupadors.

Taula 4. Relació de competències genèriques (Tuning, 2003)

COMPETÈNCIES GENÈRIQUES
Instrumentals
1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi. 2. Capacitat d'organització i planificació. 3. Coneixements generals bàsics. 4. Coneixements bàsics de la professió. 5. Comunicació oral i escrita en la llengua materna. 6. Coneixements d'una segona llengua. 7. Habilitats informàtiques bàsiques. 8. Habilitats de gestió de la informació. (habilitat per cercar i analitzar informació de fonts diverses) 9. Resolució de problemes. 10. Presa de decisions.
Interpersonals
11. Capacitat de crítica i d'autocrítica. 12. Treball en equip. 13. Habilitats interpersonals. 14. Capacitat per treballar en un equip interdisciplinari. 15. Capacitat per comunicar-se amb experts d'altres camps. 16. Apreciació de la diversitat i la multiculturalitat. 17. Habilitat per treballar en un context internacional. 18. Compromís ètic.
Sistèmiques
19. Capacitat per aplicar els coneixements a la pràctica. 20. Habilitats d'investigació. 21. Capacitat d'aprendre. 22. Capacitat d'adaptar-se a noves situacions. 23. Capacitat de generar noves idees (creativitat). 24. Lideratge. 25. Coneixement de cultures i costums d'altres països. 26. Habilitat per treballar de manera autònoma. 27. Disseny i gestió de projectes. 28. Iniciativa i esperit emprenedor. 29. Preocupació per la qualitat. 30. Motivació per l'èxit.

El grup de treball de l'Àrea de Ciències de l'Educació el van formar 14 universitats. Aquesta Àrea tractà els problemes relacionats amb els continguts troncal del currículum dels estudis de Ciències de l'Educació tot abordant temes clau i plantejant preguntes més que oferint respostes. Les Ciències de l'Educació estan dividides en dues àrees relacionades: els estudis d'educació i els estudis de formació del professorat.

Respecte de la formació del professorat d'educació primària es va veure que els elements presents en els programes d'estudis de la majoria d'institucions de formació del professorat d'Europa eren:

- Estudis d'educació (pedagogia, didàctica general, psicologia educativa, sociologia educativa).
- Didàctiques específiques de les diferents àrees d'aprenentatge de l'educació primària.
- Pràctica docent.

Tot i que la *investigació* està considerada com un element molt important que dona rellevància professional, es va veure que aquesta no formava part encara de la majoria dels models de formació del professorat existents a Europa.

El grup va identificar la següent llista de **competències específiques** relacionades amb la **formació del professorat**:

Taula 5. Competències específiques relacionades amb la formació del professorat (Tuning)

Competències específiques - Formació del professorat
1. Compromís amb el progrés i rendiment de l'alumne.
2. Coneixement i domini de diferents estratègies d'ensenyament-aprenentatge.
3. Capacitat per orientar a alumnes i pares (habilitats d'orientació).
4. Coneixement de la matèria a ensenyar.
5. Capacitat per comunicar-se eficaçment amb grups i individus.
6. Capacitat per crear un clima adequat i afavoridor de l'aprenentatge.
7. Capacitat per utilitzar les TIC (e-learning) i integrar-les en entorns d'aprenentatge.
8. Capacitat per gestionar el temps eficaçment.
9. Capacitat per reflexionar sobre la pròpia actuació i autoavaluar-se.
10. Presa de consciència de la necessitat d'un desenvolupament professional continuat.
11. Capacitat per avaluar els resultats de l'aprenentatge i el rendiment dels alumnes.
12. Capacitat per resoldre problemes de forma col·laborativa.
13. Capacitat per respondre a la diversitat de l'alumnat.
14. Capacitat per millorar l'entorn d'ensenyament-aprenentatge.
15. Capacitat per adaptar el currículum a un context educatiu concret.

1.2.2. El Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio de l'ANECA

Les universitats espanyoles, recolzades per l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), van elaborar els *Llibres Blancs* amb l'objectiu explícit de dur a terme estudis útils per al disseny de títols de grau adaptats a

l'EEES. El *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (2005) mostra el treball realitzat per una xarxa d'universitats espanyoles; en concret, és el resultat del projecte *La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior* (2004), en el qual hi van participar diferents facultats i escoles que formen mestres de 44 universitats de l'Estat. Cal assenyalar que l'estudi Tuning en Ciències de l'Educació es realitzà sense la participació d'estudis de Magisteri espanyols i, per això, segons la *Red de Magisterio*, en el nostre estat, la seva rellevància es restringeix a la titulació de Llicenciat en Pedagogia i, per tant, l'opció de restringir l'àmbit d'estudi a les Titulacions de Mestre/a no s'hauria d'entendre com l'estudi d'una part del mapa sinó com l'elaboració d'un mapa propi.

Els objectius que va abordar aquest projecte (seguint la metodologia Tuning) són:

1. Anàlisi de la situació dels Estudis de Magisteri a Europa.
2. Model d'Estudis Europeus seleccionat.
3. Places ofertades i demanda del Títol.
4. Estudis d'inserció laboral dels titulats.
5. Perfils professionals.
6. Competències transversals (genèriques).
7. Competències específiques de formació disciplinar i professional.
8. Classificació de les competències en relació als perfils proposats.
9. Valoració de les competències.
10. Contrast de les competències amb l'experiència acadèmica i professional.
11. Objectius del Títol.
12. Estructura general del Títol, distribució de continguts i assignació de crèdits europeus (ECTS).
13. Criteris i indicadors del procés d'avaluació.

A continuació comentem amb més detall aquells aspectes més directament relacionats amb la nostra recerca.

Per a l'anàlisi de la situació dels **estudis de Magisteri a Europa** es va dur a terme un estudi en més de 400 institucions dedicades a la formació inicial del professorat de 25 països de la Unió Europea. La finalitat d'aquest estudi consistí en aportar informació de cares a fer una proposta raonada d'un model de títol de mestre orientat al procés d'harmonització europea. Un cop analitzades les diferents opcions

de formació inicial de magisteri dels principals països de l'EEES es va observar la gran diversitat existent i, en aquest sentit, s'assenyala:

“Cada modelo ha de representar lo que cada país considera óptimo para la formación inicial de su profesorado en función de las características de su sistema educativo. Sólo en función de su capacidad para dar respuesta a las necesidades y estructura del sistema educativo específico se puede considerar la calidad de cada modelo”. (ANECA, 2005: 39)

D'altra banda, dels resultats de l'estudi “Inserción laboral de los titulados en magisterio durante el último quinquenio (1999-2003)”, encarregat per la *Red de Magisterio* amb l'objectiu d'estudiar la **inserció laboral dels mestres**, esmentarem que el 68,9% dels titulats en l'especialitat d'Educació Musical que havien treballat o treballaven com a docents, ho feia en un lloc de la seva especialitat.

A fi d'identificar els diferents **perfils professionals** es va realitzar un estudi específic per conèixer les opinions de diferents professionals sobre els perfils i competències professionals, i sobre les fortaleeses, febleses i propostes de millora de les antigues titulacions de Magisteri. A partir dels resultats de les anàlisis de les dades es van considerar dues opcions amb una alta compatibilitat:

A) 2 Títols de Mestre (240 crèdits): Educació Infantil i Educació Primària. Els graduats adquirien plenes competències específiques com a tutors i com a professors especialistes, mitjançant itineraris, en una de las especialitats LOCE.

B) 5 Títols de Mestre (240 crèdits): Llengua Estrangera, Educació Física, Educació Musical, Educació Infantil i Educació Especial. Els graduats adquirien competències específiques com a tutors i específiques com a professors especialistes.

Totes les universitats, a través dels seus representants, es van pronunciar sobre una de les dues opcions de manera que un 80% es va manifestar a favor de l'opció A. Per tant, d'acord amb aquest resultat es van identificar **5 perfils professionals entorn a 2 titulacions**:

- 1) Mestre/a d'Educació Infantil: docent de perfil generalista.
- 2) Mestre/a d'Educació Primària: docent amb perfil generalista més un dels següents **perfils d'especialització**:

- 2a) Educació Física
- 2b) Llengua Estrangera
- 2c) **Educació Musical**
- 2d) Necessitats Educatives Específiques

A la taula 6 podem veure la llista de **competències transversals o genèriques** que presenta el *Libro Blanco* (definides a partir de les proposades a l'informe Tuning), les quals van ser valorades⁴ per acadèmics de diferents universitats.

Taula 6. Relació de competències genèriques (ANECA, 2005)

COMPETÈNCIES TRANSVERSALS O GENÈRIQUES (ANECA)
INSTRUMENTALS
1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi. 2. Capacitat d'organització i planificació. 3. Comunicació oral i escrita en la llengua materna. 4. Coneixement d'una llengua estrangera. 5. Coneixements d'informàtica relatius a l'àmbit d'estudi. 6. Capacitat de gestió de la informació. 7. Resolució de problemes. 8. Presa de decisions.
PERSONALS
9. Treball en equip. 10. Treball en un equip de caràcter interdisciplinari. 11. Treball en un context internacional. 12. Habilitats en les relacions interpersonals. 13. Reconeixement a la diversitat i la multiculturalitat. 14. Raonament crític. 15. Compromís ètic.
SISTÈMIQUES
16. Aprenentatge autònom. 17. Adaptació a noves situacions. 18. Creativitat. 19. Lideratge. 20. Coneixement d'altres cultures i costums. 21. Iniciativa i esperit emprenedor. 22. Motivació per la qualitat. 23. Sensibilitat envers temes mediambientals.

⁴ Les competències van ser valorades per 180 professors/es de 18 universitats tenint en compte el nivell d'importància d'aquestes amb relació als perfils professionals definits anteriorment. La valoració sobre el nivell de competència professional anava d'1 (cap nivell en aquella competència) fins a 4 (molt nivell en aquella competència).

Quant a les **competències específiques de formació disciplinar i professional**, es van crear dues comissions a fi d'elaborar dos tipus de competències específiques:

- a) Competències Comuns⁵ a tots els perfils de Mestre.
- b) Competències Específiques de cada perfil/titulació de Mestre/a.

La taula 7 mostra el conjunt de competències comuns descrites en el *Libro Blanco*. Les competències específiques del perfil d'Educació Musical les presentem en el següent apartat d'aquest capítol.

Taula 7. Relació de competències específiques comuns a tots els mestres (ANECA, 2005)

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES COMUNS A TOTS ELS MESTRES (ANECA)
<p>1. Capacitat per comprendre la complexitat dels processos educatius en general i dels processos d'ensenyament-aprenentatge en particular (fins i funcions de l'educació i del sistema educatiu, teories del desenvolupament i de l'aprenentatge, l'entorn cultural i social i l'àmbit institucional i organitzatiu de l'escola, el disseny i desenvolupament del currículum, el rol docent, ...).</p> <p>2. Coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar, comprenent la seva singularitat epistemològica i l'especificitat de la seva didàctica.</p> <p>3. Sòlida formació científicocultural i tecnològica.</p>
SABER FER
<p>4. Respecte per les diferències culturals i personals dels alumnes i altres membres de la comunitat educativa.</p> <p>5. Capacitat per analitzar i qüestionar les concepcions de l'educació emanades de la investigació així com les propostes curriculars de l'Administració educativa.</p> <p>6. Disseny i desenvolupament de projectes educatius i unitats de programació que permetin adaptar el currículum al context sociocultural.</p> <p>7. Capacitat per promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes a la llum dels objectius i continguts propis del corresponent nivell educatiu, desenvolupant estratègies que evitin l'exclusió i la discriminació.</p> <p>8. Capacitat per organitzar l'ensenyament, en el marc dels paradigmes epistemològics de les àrees, utilitzant de manera integrada els sabers disciplinaris, transversals i multidisciplinaris adequats al respectiu nivell educatiu.</p> <p>9. Capacitat per preparar, seleccionar o construir materials didàctics i utilitzar-los en els marcs específics de les diferents disciplines.</p> <p>10. Capacitat per utilitzar i incorporar adequadament en les activitats d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació.</p> <p>11. Capacitat per promoure la qualitat dels contextos (aula i centre) en què es desenvolupa</p>

⁵ Les competències comuns van ser valorades pel mateix nombre d'acadèmics que van valorar les competències transversals i seguint les mateixes instruccions.

- el procés educatiu, de manera que es garanteixi el benestar dels alumnes.
12. Capacitat per utilitzar l'avaluació, en la seva funció pròpiament pedagògica i no només acreditativa, com a element regulador i promotor de la millora de l'ensenyament, de l'aprenentatge i de la pròpia formació.
 13. Capacitat per realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva.
 14. Capacitat per exercir la funció tutorial, orientant alumnes i pares i coordinant l'acció educativa referida al grup d'alumnes.
 15. Participar en projectes d'investigació relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, introduint propostes d'innovació encaminades a la millora de la qualitat educativa.

SABER ESTAR

16. Capacitat de relació i de comunicació, així com d'equilibri emocional en les diverses circumstàncies de l'activitat professional.
17. Capacitat per treballar en equip amb els companys com a condició necessària per a la millora de l'activitat professional, compartint sabers i experiències.
18. Capacitat per dinamitzar amb l'alumnat la construcció participada de normes de convivència democràtica, i per afrontar i resoldre de forma col·laborativa situacions problemàtiques i conflictes interpersonals de naturalesa diversa.
19. Capacitat per col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn.

SABER SER

20. Tenir una imatge realista d'un mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar les possibles frustracions.
21. Assumir la dimensió ètica del mestre potenciant en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable.
22. Compromís de potenciar el rendiment acadèmic dels alumnes i el seu progrés escolar, en el marc d'una educació integral.
23. Capacitat per assumir la necessitat de desenvolupament professional continu, mitjançant l'autoavaluació de la pròpia pràctica.

En síntesi, la proposta final del *Libro Blanco* va ser la d'un Grau de Mestre d'Educació Infantil (240 crèdits⁶ ECTS), amb competències docents generals i específiques, i un Grau de Mestre d'Educació Primària (240 crèdits ECTS), amb competències docents generals i docents específiques en un dels següents àmbits: Educació Física, Educació Musical, Llengua Estrangera i Atenció a Necessitats Educatives Especials. Les competències docents específiques s'adquiririen a través d'itineraris formatius; aquests itineraris formatius haurien d'aparèixer reflectits en

⁶ El Reial decret 1125/2003, de 5 de setembre, estableix el sistema europeu de crèdits i el sistema de qualificacions en les titulacions universitàries de caràcter oficial.

el *Suplement Europeu al Títol*⁷ i tant l'extensió d'aquests itineraris com la seva capacitat formativa haurien de ser objecte d'un sistema especial d'acreditació per part de les Administracions educatives.

En ambdós títols es proposà una estructura de matèries articulada entorn les àrees del currículum oficial juntament amb matèries formatives de l'àmbit psicopedagògic. La taula 8 mostra la proposta final quant a distribució de continguts i assignació de crèdits del Títol de Mestre/a d'Educació Primària.

Taula 8. Proposta de continguts i crèdits del Títol de Mestre/a d'Educació Primària (ANECA)

Bloques de materias por competencias	% del total	% de CFC	ECTS estimados
1. Que ayudan a conseguir competencias generales comunes (bloque pisco-socio-pedagógico).	17,50	23,30	42
2. Que ayudan a conseguir competencias específicas comunes orientadas a la docencia de las 4 áreas del currículum (Lengua, Matemáticas, Ciencias, Geografía e Historia, Ed. Artística [plástica]).	42,50	56,70	102
3. Que ayudan a obtener competencias de conocimiento básico de otras áreas del currículum (Lengua Extranjera, Ed. Musical, Ed. Física) distintas a las del itinerario que elige.	2,50	3,30	6
4. Prácticum (Complemento para la adquisición de las competencias de conocimiento del centro escolar y de los anteriores bloques de materias). Tendrá un carácter integrado e integrador.	12,50	16,70	30
Total	75,00	100,00	180
	% Total	% Contenidos Universidad	
5. Itinerarios de especialidad. Materias determinadas discrecionalmente por la Universidad.	17,50	70,00	42 (12 de prácticum de especialidad)
6. Optatividad Libre y/o contenidos propios de Universidad.	7,50	30,00	18

En aquesta proposta el percentatge de crèdits assignats als itineraris d'especialitat era d'un 17,50%, per tant, la formació quedava reduïda de manera molt significativa (en el pla d'estudis de la UdG hem vist que la formació musical representava un 43,84%). Cal assenyalar que alguns col·lectius de les especialitats de Magisteri vam mostrar la nostra disconformitat amb aquesta proposta per considerar que la proporcionalitat de crèdits assignats als itineraris d'especialitat no garantia una formació adequada dels futurs i futures mestres per afrontar la docència de les àrees.

⁷ El Reial decret 1044/2003, d'1 d'agost, estableix el procediment per a l'expedició per les universitats del Suplement Europeu al Títol.

1.2.3. Competències específiques d'Educació Musical

En el *Libro Blanco de Magisterio*, per a les competències específiques a un o més perfils es van dissenyar llistes⁸ de competències per a cadascuna de les àrees del currículum de primària. Respecte d'aquestes llistes, Calbó et al. (2005: 14) comenten:

“Es podrien incloure, totes elles, en una competència professional conjunta que es podria anomenar ‘competència didàctica específica de cada àrea curricular’ que, de fet, reuniria un ‘camp’ de les competències professionals comunes (per exemple, la 1, la 3, i especialment la 5: capacitat per organitzar en el marc dels paradigmes epistemològics de les àrees, fent servir de manera integrada els sabers disciplinars, transversals i multicisciplinars adequats al respecte nivell educatiu)”.

A la taula 9 podem veure la relació de competències específiques dels docents d'Educació Musical –anomenades per l'ANECA com a *Competències docents específiques per ajudar els alumnes a assolir els objectius d'educació musical del currículum*– i la principal vinculació de cadascuna d'aquestes amb les assignatures d'especialitat del pla d'estudis de la UdG. Cal tenir en compte que aquestes “competències” estan estretament relacionades amb les comuns i les genèriques o transversals; el practicum esdevindria l'espai en què es mobilitzarien, interrelacionarien i integrarien el conjunt de totes les competències.

En síntesi, el perfil competencial mostra un/a professional que:

- Té un coneixement i comprensió ampli de la música i del seu particular codi, que domina l'escolta musical i que sap expressar-se i comunicar-se musicalment a través de la veu, dels instruments, de la rítmica i de la dansa (competències 1, 2, 8, 9, 12, 14, 16, 17 i 18).
- Coneix i domina la didàctica específica de l'educació musical (competències 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 13 i 15).

⁸ Les llistes de competències van ser elaborades per professorat universitari que impartia matèries relacionades amb algunes de les àrees del currículum i, després, es van sotmetre a l'anàlisi de, com a mínim, un altre expert de l'àrea. Aquestes llistes van ser valorades per un total de 480 professors i professores de 24 universitats si bé, cadascun d'ells i elles va valorar les competències específiques relatives a la titulació/ns en què hi col·laborava.

Taula 9. Competències específiques del perfil del Mestre/a d'Educació Musical segons l'ANECA i principal vinculació amb les assignatures d'especialitat del pla d'estudis de la UdG

COMPETÈNCIES DOCENTS ESPECÍFIQUES PER AJUDAR ELS ALUMNES A ASSOLIR ELS OBJECTIUS D'EDUCACIÓ MUSICAL DEL CURRÍCULUM (ANECA)	ASSIGNATURES DEL PLA D'ESTUDIS DE MESTRE/A D'EDUCACIÓ MUSICAL (UdG)
CONEIXEMENTS DISCIPLINARIS (SABER)	
1. Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical.	Totes les assignatures
2. Conèixer els principis de neurofisiologia sobre estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en els llenguatges musicals.	Totes les assignatures
3. Conèixer els fonaments i desenvolupament de la didàctica i la pedagogia musicals i ser capaç de realitzar adaptacions que permetin accedir a tots els nens al gaudi de la música i al seu ús com a mitjà d'expressió.	Didàctica de l'expressió musical I/II La música en l'educació especial
4. Ser capaç de recórrer a l'ús de les noves tecnologies, tant l'emmagatzematge i gravació com l'edició a nivell educatiu.	Totes les assignatures
5. Ser capaç d'analitzar els corrents d'educació musical actuals, extraient conceptes i línies metodològiques amb una coherència sistemàtica.	Didàctica de l'expressió musical I/II
6. Buscar i utilitzar bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües.	Totes les assignatures
COMPETÈNCIES PROFESSIONALS (SABER FER)	
7. Saber utilitzar el joc musical com a element didàctic i com a contingut.	Totes les assignatures
8. Capacitat d'utilitzar referències diverses per improvisar sol o en grup.	Llenguatge Musical Formació vocal i auditiva Formació instrumental Agrupacions musicals Formació rítmica i dansa
9. Prendre consciència dels elements temàtics des d'una anàlisi perceptiva de l'escolta, elaborant documents, esquemes i partitures.	Totes les assignatures
10. Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals.	Totes les assignatures
11. Dominar la didàctica específica de l'educació musical, així com les tècniques de programació, disseny de sessions, elecció i creació de recursos, així com estratègies d'intervenció.	Didàctica de l'expressió musical I/II La música en l'educació especial

12. Conèixer els fonaments de la cultura popular, amb especial referència al folklore propi de la localitat i la comunitat autònoma.	Totes les assignatures
13. Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa.	Formació rítmica i dansa
14. Conèixer els fonaments del llenguatge musical, tècnica instrumental i vocal, harmonia, rítmica i dansa.	Llenguatge Musical Formació vocal i auditiva Formació instrumental Formació rítmica i dansa
15. Ser capaç d'organitzar i dirigir una agrupació instrumental o coral infantil.	Agrupacions musicals Direcció Coral
COMPETÈNCIES ACADÈMIQUES	
16. Conèixer les manifestacions musicals de les diferents cultures.	Història de la música i el folklore
17. Conèixer, valorar i seleccionar obres musicals de referència de tots els estils, temps i cultures.	Totes les assignatures
18. Conèixer les tècniques de representació del llenguatge musical.	Llenguatge Musical

L'assignatura *Formació rítmica i Dansa* estava relacionada i contribuïa, especialment, al desenvolupament de les següents competències:

13. Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa.

14. Conèixer els fonaments del llenguatge musical, tècnica instrumental i vocal, harmonia, rítmica i dansa.

Aquestes dues competències fan referència al coneixement de tres "àmbits" vinculats amb l'educació musical: la rítmica, el llenguatge corporal en relació al llenguatge musical i la dansa. Convé assenyalar, però, que respecte de la dansa, el grau de coneixement que seria necessari adquirir no queda descrit amb el mateix nivell de concreció amb què es descriu el de la música.

D'altra banda, no hi ha cap competència que mencioni explícitament el coneixement i domini de la didàctica específica de la dansa i, per tant, aquesta s'hauria de considerar inclosa dins del coneixement de la didàctica específica de l'educació musical:

3. Conèixer els fonaments i desenvolupament de la didàctica i la pedagogia musicals i ser capaç de realitzar adaptacions que permetin accedir tots els nens al gaudi de la música i al seu ús com a mitjà d'expressió.

11. Dominar la didàctica específica de l'educació musical, així com les tècniques de programació, disseny de sessions, elecció i creació de recursos, així com estratègies d'intervenció.

Encara més, quan llegim "(...) ser capaç de realitzar adaptacions que permetin accedir a tots els nens al gaudi de la música i al seu ús com a mitjà d'expressió", és inevitable preguntar-se sobre quin és el valor educatiu que, en definitiva, s'està atorgant a l'ensenyament i aprenentatge de la dansa.

Però, a banda de la proposta que fa el *Libro Blanco*, de quins altres estudis o propostes respecte del perfil competencial de l'educador/a musical disposem? I, quina és la consideració que fan de la rítmica, de la dansa i del llenguatge corporal?

En la seva tesi doctoral, Concha Carbajo (2009) parla de les condicions i requisits necessaris per a la docència de la música tot revisant diferents propostes de personalitats destacades de la pedagogia musical. Així, Violeta Hemsy de Gainza (1964) –a Carbajo (2009: 120)– considera que la preparació musical de l'educador/a musical ha d'incloure coneixements suficients de Rítmica o expressió corporal; Oriol i Parra (1979) –a Carbajo (2009: 121)– mencionen l'habilitat per utilitzar el moviment en l'ensenyament de la música i Lorente (1980) –a Carbajo (2009: 123)– inclou els coneixements d'expressió corporal.

D'altra banda, Carbajo (2009) fa una revisió de les principals propostes i investigacions que s'han dut a terme sobre les competències dels docents de música, les quals procedeixen, bàsicament, del context americà. Tot i que són estudis duts a terme en altres contextos, amb diferents finalitats i que recullen opinions de diferents sectors, ens poden ajudar a aproximar-nos una mica més al nostre objecte d'estudi. Així doncs, a partir de les classificacions i llistes que presenta hem extret aquelles competències (o subcompetències) que fan alguna referència explícita o implícita a la rítmica, al llenguatge corporal i a la dansa. A la taula 10, fem constar l'estudi de referència, les diferents categories de competències (entre parèntesi hi posem el nombre total de competències incloses en cada categoria) i, finalment, ombrejades en color gris la selecció de competències que hem fet.

Taula 10. Competències (o subcompetències) relacionades amb la rítmica, el llenguatge corporal i la dansa a partir de propostes i investigacions sobre competències musicals citades a Carbajo (2009)

PROPOSTES SOBRE COMPETÈNCIES MUSICALS
<p>Comissió sobre la Formació del professor de la Conferència Nacional d'Educadors Musicals –MENC– (Font: Abeles, Hoffer & Klotman, 1984 a Carbajo, 2009: 228)</p> <p>Els educadors musicals han de ser capaços de:</p> <p>1. Qualitats personals (7):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar-se amb altres disciplines i arts (Han d'estar familiaritzats amb el mètode científic i conèixer les similituds i diferències entre la música i les altres arts. Han de buscar relacions entre la música i les altres disciplines). <p>2. Competències musicals: interpretar (5), compondre (4) i analitzar (3).</p> <p>3. Qualitats professionals (4):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demostrar familiaritat amb el pensament educatiu contemporani (Han de conèixer com s'aprèn música i ser capaços d'aplicar aquest coneixement a l'hora d'ensenyar-la).
<p>Associació Nacional d'Escoles de Música –NASM– (Font: Colwell, 2006 a Carbajo, 2009: 232)</p> <p>D'entre els atributs desitjables en els professors de música (7):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitat per avaluar idees, mètodes, polítiques en les arts, les humanitats i l'educació de les arts de cares al seu impacte en el desenvolupament musical i cultural dels estudiants. • Capacitat i desig de romandre en contacte amb els avenços de la música i de l'ensenyament de la música, fer avaluacions independents i en profunditat de la seva importància i fer servir els resultats per millorar la musicalitat i les habilitats d'ensenyament.
<p>Competències del Grau de Batxiller en Educació Musical (especialitat Música general) (Font: Associació Nacional d'Escoles de Música, 2007, a Carbajo, 2009: 233)</p> <p>1. Competències musicals comuns a totes les especialitats (4).</p> <p>2. Competències de l'especialitat d'Educació Musical general:</p> <p>2a. Competències musicals (5):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coneixement del contingut, de la filosofia, de les metodologies, dels materials, tecnologies i currículum de l'educació musical. <p>2b. Competències d'ensenyament (6):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitat per ensenyar música en diferents nivells i grups d'edat, i en varietat de contextos. Conjunt de capacitats que inclouen la gestió d'assajos i de classes efectives. • Comprensió del desenvolupament i dels principis d'aprenentatge que es relacionen amb la música. • Coneixement dels mètodes actuals, materials i repertoris disponibles en els diversos camps i nivells d'educació musical.

Competències en Educació Musical (Font: Ana Lucía Frega, 1995, a Carbajo, 2009: 235)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cognoscitives (8). 2. Procedimentals (5): <ul style="list-style-type: none"> • Abordar expressions artísticomusicals grupals, interactuant solidàriament. 3. Actitudinals (7): <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se individualment amb la música.
INVESTIGACIONS SOBRE COMPETÈNCIES MUSICALS
Competències que els futurs docents de música (professorat de secundària) han d'adquirir durant la formació inicial (Font: Baird, 1958, a Carbajo, 2009: 236)
<p>Nombre total de competències: 44</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llegir a primera vista música per a piano, per a les activitats rítmiques. • Tenir coneixement de les altres arts, a més a més de la música. • Integrar les altres arts amb la música.
Qualitats personals i decisions d'aula que contribueixen a un ensenyament exitós, segons estudis citats a Mountford (Font: Mountford, a Carbajo, 2009: 239)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qualitats personals (13). 2. Decisions d'aula (8): <ul style="list-style-type: none"> • Utilitzar diferents mètodes. • Utilitzar bones tècniques d'ensenyament.
Valoració del nivell d'importància de les categories de competències musicals i les deu competències musicals més valorades per docents de música de l'escola elemental, segons l'estudi de Taebel (Font: Taebel, 1980, a Carbajo, 2009: 240)
<p>Competències professionals (59).</p> <p>Competències musicals (51):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Auditives, per detectar errors o problemes en la pràctica musical. 2. De direcció. 3. Vocals, per donar exemples de diferents tècniques d'interpretació. 4. Anàlisi i composició. 5. Relacionades amb la Història de la Música i els materials didàctics. 6. De dansa i ús d'equips audiovisuals. <ul style="list-style-type: none"> • Dansar i realitzar activitats de moviment. 7. D'interpretació amb un primer instrument. 8. Habilitats per acompanyar.
Valoració dels comportaments i habilitats dels docents de música segons professors amb i sense experiència (Font: Teachout, 1997, a Carbajo, 2009: 241)
<p>(Un total de 37 competències)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Competències personals. 2. Competències professionals: <ul style="list-style-type: none"> • Dominar el llenguatge corporal (més valorada pels experimentats que pels inexperts). • Dominar estratègies d'ensenyament. 3. Competències musicals.

De l'anàlisi de les anteriors propostes i investigacions sobre competències musicals es poden desprendre les següents consideracions:

- De les investigacions sobre competències musicals del professorat de música més referenciades en el camp de l'educació musical, l'estudi de Baird (1958) inclou el *Llegir a primera vista música per a piano, per a les activitats rítmiques*; l'estudi de Taebel (1980) inclou una competència en dansa i moviment (*Dansar i realitzar activitats de moviment*) dins la categoria de competències musicals i l'estudi de Teachout (1997) inclou una competència en llenguatge corporal dins la categoria de competències professionals (*Dominar el llenguatge corporal*, la qual és més ben valorada pel professorat amb experiència). Aquests estudis són els que presenten més nombre de competències, la qual cosa possibilita un major nivell de concreció quant a la descripció dels coneixements, habilitats i actituds desitjables en el professorat d'educació musical.
- Els altres estudis i propostes (amb competències o capacitats més generals i menys detallats que els anteriors), no fan cap referència explícita al llenguatge corporal, la rítmica o la dansa, per tant, el seu coneixement i domini tan sols el podem considerar inclòs dins les competències pròpiament de didàctica musical (metodologies, tècniques, recursos i estratègies d'ensenyament i aprenentatge).
- Cal destacar que alguns estudis i propostes (Abeles, Hoffer & Klotman, 1984; Baird, 1958; Colwell, 2006; Frega, 1995) mencionen de manera explícita el *coneixement, relació i integració de la música amb les altres arts*.

Tanmateix, tot i que la nostra recerca se centra primordialment en l'etapa d'educació primària, la continuïtat pedagògica que requereix l'educació musical al llarg de les diferents etapes del nostre sistema educatiu, fa que aquesta competència "ritmicocorporal" també sigui necessària per al professorat d'educació infantil i d'educació secundària. Bernal (1999: 30), respecte de la formació musical del professorat d'educació infantil, diu:

"Proponer un currículum musical 'idóneo' para el maestro de educación infantil ha sido siempre tema de preocupación de los profesores implicados. Son muchos los factores que condicionan su formación musical; muchos de ellos podrían subsanarse si se aumentaran los créditos correspondientes a las enseñanzas teórico-prácticas de la música en los planes de estudio. No obstante, si la finalidad que perseguimos es que el especialista se capacite

en las competencias musicales necesarias para educar musicalmente a los niños desde el nacimiento a los 6 años, es deseable que en su formación se alcancen los siguientes objetivos: (...) *Desarrollar la coordinación motora a través del ritmo*. Adquirir las habilidades y destrezas necesarias a través de los instrumentos corporales, musicales y de la expresión corporal (...)."

Quant a les competències docents en rítmica i dansa del professorat d'educació secundària, Zaragoza (2009: 35, 327) comenta:

"La dimensión de experiencia práctica perceptivo-expresiva con la música pasa a ser básica para argumentar los trazos que dibujan un perfil propio del docente de música, tanto de primaria como de secundaria, respecto a los perfiles del resto de áreas de aprendizaje.

Tal como prescribe el currículo, la rítmica, el movimiento y la danza son procedimientos de expresión musical que debemos llevar a la práctica en el aula (...). La didáctica del movimiento y la danza exigen del docente unas habilidades psicomotrices interpretativas contrastadas y una competencia vicaria de primer orden para poder utilizar el modelado con efectividad. No todos los docentes de secundaria poseen este tipo de competencias debido, fundamentalmente, a la falta de formación inicial. (...) en este ámbito de la expresión corporal, queda un largo camino didáctico que recorrer para que el movimiento, la rítmica y la danza formen parte sustancial de los aprendizajes procedimentales de los alumnos y alumnas de secundaria."

En definitiva, i a partir de tot el que s'ha anat exposant fins ara, és inqüestionable que el perfil de l'educador/a musical, en el context del nostre sistema educatiu, inclouria l'adquisició i desenvolupament de, com a mínim, el que Silvia del Bianco (2009: 41) anomena, de manera molt encertada, una *musicalitat corporal*, essencial si el que pretenem és estimular en l'alumnat la creativitat, la imaginació i l'espontaneïtat tot motivant-lo a buscar i a expressar un vocabulari corporal propi que fugi d'estereotips, elements que contribuiran, sens dubte, al desenvolupament de la seva identitat artística i personal: "(...) A través de su propia musicalidad corporal el profesor impulsa la creatividad en el movimiento a los alumnos, aportando su propio vocabulario corporal cada vez que sea necesario".

No obstant això, seria precís definir i concretar, suficientment, el tipus i grau d'amplitud d'aquesta *musicalitat corporal*, els coneixements, habilitats i actituds que la conformarien. En el capítol 2 ho tractarem amb més detall.

1.3. Els nous estudis universitaris de Grau

Al llarg dels darrers anys, la gran majoria de països i universitats europees han anat reformant els seus sistemes d'educació superior a fi d'adaptar-los als criteris i directrius establertes per les diferents declaracions institucionals del procés de Bolonya.

La Llei orgànica 4/2007, de 12 d'abril, per la qual es modifica la Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats (LOMLOU), posa les bases per adaptar la universitat al nou EEES. Entre d'altres, aquesta Llei estableix una nova estructura dels ensenyaments i títols universitaris.

Posteriorment, el Reial decret 1393/2007, de 29 de octubre (modificat pels RD 861/2010 i 99/2011), estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials així com les directrius, condicions i el procediment de verificació i acreditació que han de superar els plans d'estudis, conduents a l'obtenció de títols, prèviament a la seva inclusió en el Registre d'Universitats, Centres i Títols (RUCT). En les mesures adoptades en aquest Reial decret (en consonància amb l'EEES) es combina l'autonomia de les universitats en el disseny dels títols amb un sistema d'avaluació i acreditació orientat a garantir la qualitat dels ensenyaments i millorar la informació que es dona a la societat.

D'altra banda, s'impulsa un canvi en les metodologies docents tot centrant l'objectiu del procés d'aprenentatge en l'estudiant. Així, el disseny d'un títol ha de ser molt més que una descripció dels continguts formatius i els plans d'estudis han de tenir en el centre dels seus objectius l'adquisició d'unes competències per part dels estudiants. Es proposen els crèdits europeus, ECTS, tal com es defineixen en el Reial decret 1125/2003, de 5 de setembre, com unitat de mesura que reflecteix els resultats de l'aprenentatge i el volum de treball realitzat per l'estudiant per tal d'assolir els objectius establerts en el pla d'estudis. A més, aquest sistema de reconeixement i acumulació de crèdits permet i afavoreix la mobilitat dels estudiants entre les diferents universitats.

Els ensenyaments universitaris s'estructuren en tres cicles: Grau, Màster i Doctorat. Respecte dels ensenyaments de Grau, l'article 9.1 diu:

“Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”.

I en les directrius per al disseny dels títols de Grau es concreta:

- Els plans d'estudis són elaborats per les universitats i han de ser verificats d'acord amb les condicions establertes.
- Els plans d'estudis tindran 240 crèdits (distribuïts en quatre cursos) i contindran tota la formació teòrica i pràctica que l'estudiant ha d'adquirir.
- Els títols s'adscriuran a una de les següents branques de coneixement: a) Arts i Humanitats, b) Ciències, c) Ciències de la Salut, d) Ciències Socials i Jurídiques, e) Enginyeria i Arquitectura.
- Els plans d'estudis de títols que habilitin per a l'exercici d'activitats professionals regulades s'adequaran a les condicions establertes pel Govern i es dissenyaran de manera que permetin l'obtenció de les competències necessàries per a l'exercici de la professió.

Els plans d'estudis han de ser verificats pel *Consejo de Universidades* i autoritzats en la seva implantació per la corresponent Comunitat Autònoma. L'*Agencia Nacional de Evaluacion de la Calidad y Acreditacion* (ANECA) i els òrgans d'avaluació que determinin les Comunitats Autònomes establiran conjuntament els protocols d'avaluació necessaris per a la verificació i acreditació. Després, els títols universitaris oficials s'inscriuen en el RUCT i cada 6 anys se sotmeten a un procediment d'avaluació a fi de mantenir la seva acreditació. Per renovar l'acreditació del títol cal obtenir un informe positiu, és a dir, es requereix comprovar que el pla d'estudis s'està duent a terme d'acord amb el seu projecte inicial.

Per poder sol·licitar la verificació del títol, les universitats han de recollir el seu projecte en una memòria estructurada en els següents apartats: 1) Descripció del títol, 2) Justificació, 3) Objectius, 4) Accés i admissió d'estudiants, 5) Planificació dels ensenyaments, 6) Personal acadèmic, 7) Recursos materials i serveis, 8) Resultats previstos, 9) Sistema de garantia de la qualitat, 10) Calendari d'implantació.

En els objectius cal especificar la proposta de competències generals i específiques que l'alumnat ha d'adquirir durant els estudis. En els estudis de Grau, es garantiran, com a mínim, les següents competències bàsiques així com les que figurin en el *Marco Español de Cualificaciones para la Educacion Superior* (MECES):

“Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía”.

A més, tenint en compte que qualsevol activitat professional s’ha de dur a terme des del respecte als drets fonamentals i d’igualtat entre homes i dones, des del respecte i promoció dels Drets Humans i dels principis d’accessibilitat universal i disseny per a tothom, i d’acord amb els valors propis d’una cultura de pau i de valors democràtics, en el disseny dels plans d’estudis s’hauran d’incloure ensenyaments relacionats amb aquests principis generals.

1.3.1. Els nous títols de Mestre/a

Les ORDRES ECI/3854/2007 i ECI/3857/2007, de 27 de desembre, estableixen els requisits als que s’han d’adequar els plans d’estudis dels títols oficials de Mestre/a en Educació Infantil i de Mestre/a en Educació Primària (a partir d’ara MEI i MEP), respectivament.

En els objectius dels títols s’estableixen les competències que els i les estudiants han d’adquirir. La taula 11 mostra la relació de competències per a cadascun dels dos títols.

Taula 11. Competències Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària (MEC, 2007)

Competències MEI (MEC)	Competències MEP (MEC)
1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.	1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.	2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.	3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.	4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.	5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.	6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.	7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.	8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.	9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.	10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.	11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
--	--

Cal assenyalar que s'observen algunes diferències entre les competències dels dos graus, les quals representen algun tipus de mancança, tant en el grau de MEI com en el de MEP.

Altres requisits per als nous plans d'estudis són:

- El practicum es desenvoluparà en centres d'educació infantil i primària reconeguts com a centres formadors d'estudiants en pràctiques. A Catalunya, la selecció d'aquests centres ve regulada per l'Ordre EDU/122/2009, d'11 de març (modificada per l'Ordre EDU/231/2010, de 7 d'abril).
- Es fixen els nivells lingüístics a adquirir durant els estudis de grau: nivell C1 en llengua catalana i castellana i nivell B1 en alguna llengua estrangera.
- La tipologia de matèries que configuren els plans d'estudis és la següent: formació bàsica, obligatòries, optatives, pràctiques externes i treball de fi de Grau.

D'altra banda, el pla d'estudis del grau de Mestre/a en Educació Infantil haurà d'incloure, com a mínim, els següents mòduls (taula 12).

Taula 12. Mòduls que ha d'incloure, com a mínim, el pla d'estudis de MEI (MEC, 2007)

Módulo	Nº de créditos europeos
De formación básica Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años). Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Sociedad, familia y escuela. Infancia, salud y alimentación. Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes. Observación sistemática y análisis de contextos. La escuela de educación infantil.	100
Didàctico y disciplinar Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática. Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura Música, expresión plástica y corporal	60
Practicum Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado.	50

La formació musical queda inclosa dins del mòdul *Didàctic i disciplinar: Música, expressió plàstica i corporal*. Les competències que cal d'adquirir són:

“Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal. Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.

Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística”.

I el pla d'estudis del grau de Mestre/a en Educació Primària haurà d'incloure, com a mínim, els següents mòduls (taula 13).

Taula 13. Mòduls que ha d'incloure, com a mínim, el pla d'estudis de MEP (MEC, 2007)

Módulo	Nº de créditos europeos
De formación básica Aprendizaje y desarrollo de la personalidad Procesos y contextos educativos Sociedad, familia y escuela	60
Didáctic y disciplinar Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias Experimentales Ciencias Sociales Matemáticas Lenguas Educación musical, plástica y visual Educación física	100
Practicum Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado	50

La formació musical queda inclosa dins del mòdul *Didàctic i disciplinar: Ensenyament i aprenentatge de l'Educació musical, plàstica i visual*. Les competències que cal d'adquirir són:

“Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.

Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.

Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes”.

De les possibles consideracions a fer respecte dels dos plans d'estudis, en destaquem les següents. El mòdul de MEI anomenat *Música, expresión plástica y corporal* –i les competències associades o vinculades a aquest– conviden a treballar de manera interdisciplinària, ja des de la formació inicial, llenguatges íntimament relacionats, el musical, el plàstic i visual i el corporal. Per contra, el mòdul de MEP anomenat *Educación musical, plástica y visual* no afavoreix, de manera tan clara, les relacions dels llenguatges musical, plàstic i visual amb el llenguatge corporal (específic del mòdul d'*Educació física*). D'altra banda, competències com “Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela” mostren una visió restrictiva del desenvolupament de la competència artística (de l'alumnat de magisteri i, per tant, del de les escoles). No és necessari fomentar la participació al llarg de la vida a altres activitats artístiques, com ara de dansa o de teatre?

D'altra banda, en els dos Graus es podran proposar mencions qualificadores (d'entre 30 i 60 crèdits europeus) adequades als objectius, cicles i àrees de l'educació infantil i primària o relacionades amb altres competències educatives expressades a la LOE (biblioteca escolar, TIC, educació de persones adultes). Tanmateix, el Reial decret 861/2010, de 2 de juliol, pel qual es modifica el Reial decret 1393/2007, de 29 d'octubre, estableix:

“El diseño de los títulos de Grado podrá incorporar menciones alusivas a itinerarios o intensificaciones curriculares siempre que éstas hayan sido previstas en la memoria del plan de estudios a efectos del procedimiento de verificación a que se refieren los artículos 24 y 25 de este real decreto.

La denominación de los títulos de Graduado será: Graduado o Graduada en T, con mención, en su caso, en M, por la Universidad U, siendo T el nombre específico del título, M el correspondiente a la Mención, y U la denominación de la Universidad que lo expide”.

Finalment, doncs, la figura del Mestre/a especialista en Educació Musical amb un perfil definit a través de la formació inicial desapareix, malgrat l'augment en la durada i la formació que suposen els nous estudis de Grau de Mestre/a, i malgrat el reconeixement del *Libro Blanco* de l'ANECA a la tasca del professorat especialista (ANECA, 2005: 20):

"(...) la creación de nuevas especialidades de Magisterio supuso una extraordinaria mejora en la formación en unos ámbitos (Ed. Musical, Ed. Física, Ed. Especial, Audición y Lenguaje, Lengua Extranjera) en los que nuestro sistema educativo no se encontraba en parámetros semejantes de los países de nuestro entorno, y además, había una clara demanda social de esta formación".

Convé recordar que el perfil d'Educació Musical era un dels proposats en el *Libro Blanco* a partir dels resultats d'un estudi específic que recollia les opinions dels professionals, de l'Administració educativa i de les organitzacions sindicals i professionals de renovació pedagògica (ANECA, 2005: 78):

"Las actuales especialidades se consideran necesarias (no sólo no se aprecia rechazo sino más bien la conveniencia de reforzar su apoyo, aunque matizado, según los casos)".

No obstant això, en el Reial decret 1594/2011, de 4 de novembre, l'article 2.1 estableix les especialitats docents del Cos de Mestres regulades a la LOE (2006), entre elles la de Música:

"Art. 2.1. Las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñará sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria son las siguientes:

- Educación Infantil.
- Educación Primaria.
- Lengua extranjera: Inglés.
- Lengua extranjera: Francés.
- Lengua extranjera: Alemán.
- Educación Física.
- **Música.**
- Pedagogía Terapéutica.
- Audición y Lenguaje".

L'article 3 assigna les àrees que poden impartir les diferents especialitats:

"Art. 3.2. El profesorado del Cuerpo de Maestros con la especialidad de 'Educación Primaria' tendrá competencia docente en todas las áreas de este nivel. **Para impartir la música**, la educación física, las lenguas cooficiales y las lenguas extranjeras **se requerirá además estar en posesión de la especialidad correspondiente**.

I en l'article 4 que regula la forma d'adquirir les diferents especialitats, l'article 4.2 estableix que una de les vies perquè el funcionariat del Cos de Mestres pugui adquirir altres especialitats serà la d'estar en possessió –en el cas de l'especialitat de Música– de les següents titulacions:

"Título de Graduado o Graduada que habilite para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, que incluya una mención en Música.

Título de Graduado o Graduada en el ámbito de la Música.

Maestro especialidad de Educación Musical (R.D. 1440/1991).

Título Superior de Música de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, o titulaciones declaradas equivalentes a efectos de docencia.

Licenciado en Musicología o en Historia y Ciencia de la Música.

Título Profesional de Música de la Ley Orgánica 1/1990 o de la Ley Orgánica 2/2006".

En aquest sentit, Rodríguez-Quíles (2012: 19) remarca la importància de la formació del professorat de primària i de secundària en un àmbit específic i amb entitat pròpia, el de *l'Educació Musical*:

"(...) En definitiva, a más educación musical a cargo de un profesorado pedagógicamente bien cualificado, mejor educación general para todos y, en consecuencia, mejores ciudadanos para el país. (...) esta formación del profesorado nunca puede reducirse a una formación de carácter general o generalista, sino que tiene que ser una formación específica en el ámbito en cuestión; esto es, una formación en educación musical, lo que en ningún caso equivale ni puede ser sustituido por pedagogía general, ni por historia y ciencias de la música, ni mucho menos por un engendro bicéfalo del tipo [musicología, pedagogía], así como tampoco se reduce a mera didáctica de la música".

I les seves paraules per descriure el procés de “convergència europea” i la situació actual de l’educació musical a Espanya són clares i contundents (Rodríguez-Quíles, 2012: 8, 13):

“(…) asuntos de verdadera trascendencia como por ejemplo la un día proclamada convergencia europea por la Declaración de Bolonia ha resultado ser una falacia para esta área de conocimiento. El distanciamiento de España respecto a los países educativa y musicalmente más avanzados de nuestro entorno se ha acentuado de una manera tan grave en los últimos años que ya estamos comenzando a sufrir las consecuencias derivadas de las pésimas políticas educativas puestas en marcha en nuestro país. (...) En consecuencia, es absolutamente imprescindible reinstaurar en la universidad española los recientemente eliminados estudios de Educación Musical para maestros de primaria (...) Si bien estos estudios nunca conseguirían alcanzar una dimensión europea, tal y como posteriormente el espíritu de la Declaración de Bolonia recomendara, no es menos cierto la zancada de gigante que su implantación supuso en nuestro país, precisamente por lo cual resulta a todas luces de imposible comprensión el paso atrás dado en España suprimiendo por decreto dichos estudios del catálogo de titulaciones de una universidad que no cesa de autoproclamarse europeísta pero que en el fondo no viene sino a poner en riesgo su propia autocomprensión como institución pública y democrática en el marco de una Unión Europea a la que de facto ignora cuando le interesa. (...) En efecto, y en contra de lo que se nos quiere hacer creer a toda costa, España ha logrado por sí misma una perfecta *divergencia europea*”.

1.3.2. Els nous títols de Grau de Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària de la Universitat de Girona

El curs acadèmic 2010-2011 va ser l’últim en què es van poder cursar de manera presencial els estudis de Mestre/a en l’especialitat Educació Musical i, des d’aquest mateix curs, ja no es van poder oferir places de nou ingrés a primer curs. Aquesta titulació, en principi, quedarà extingida el 30 de setembre de 2015.

Els estudis de Grau de Mestre/a en Educació primària i de Mestre/a en Educació Infantil de la Universitat de Girona (adscriu a la branca de coneixement: Ciències Socials) es poden cursar de manera presencial a la Facultat d’Educació i Psicologia

des del curs 2009-2010 i tenen una durada de quatre anys. La implantació dels plans d'estudis s'ha dut a terme de manera progressiva de manera que la primera promoció de graduats/des ha estat la del curs 2012-2013. En ambdós títols s'ofereix la possibilitat d'obtenir una menció en Educació Musical segons els requisits que explicarem més endavant.

El pla d'estudis d'ambdós títols és el fruit de tota una sèrie de treballs, iniciatives i accions dutes a terme en el si dels estudis de Mestre/a, al llarg de tot el procés d'adaptació de les titulacions a l'EEES, amb l'objectiu d'establir unes bases sòlides i uns eixos vertebradors en la formació dels futurs i futures mestres.

Una d'aquestes línies de treball va ser la de realitzar un ampli debat social entorn les competències professionals dels mestres així com, també, la de definir, desplegar i experimentar les competències a assolir en els nous títols. La recerca duta a terme al Departament de Didàctiques Específiques de la UdG (Geli i Pèlach, 2006) amb l'objectiu general de fer un estudi sobre l'aportació de les àrees de didàctiques específiques al desenvolupament i adquisició de competències professionals en els estudis de mestre/a va significar un dels principals punts de partida. Els treballs de Tuning (2003) i l'ANECA (2005) explicats en l'apartat anterior així com altres treballs internacionals relacionats amb les competències de la formació del professorat (per exemple, els estàndards per a la formació de mestres establerts al Regne Unit el 2002) van ser els referents per proposar un sol tronc comú de 22 competències professionals per a la formació dels mestres d'infantil i de primària (vegeu annex 1). És a dir, tenint en compte que tots i totes les mestres haurien de desenvolupar i adquirir unes competències docents bàsiques, independentment del nivell educatiu en què desenvolupin la seva funció docent, es va considerar que en aquest nivell de concreció no era necessari fer una diferenciació entre les competències dels dos graus.

Aquest treball es va complementar amb el d'una consulta social⁹ (en la línia metodològica proposada per l'Informe Tuning) a diversos sectors professionals i socials vinculats amb l'Educació a fi de contextualitzar, validar, enriquir i matisar la proposta de 22 competències elaborada pel professorat de la facultat de cares al disseny dels nous títols de Mestre/a. Cal remarcar l'alt grau de coincidència entre

⁹ La consulta es va dur a terme mitjançant tres procediments: 1) Una consulta a tots els actors socials vinculats amb el món de l'Educació a través de la tècnica de grups nominals en els que hi participaren 111 persones. 2) Una consulta a 11 experts/es d'àmbit estatal sobre les competències dels futurs/es mestres. 3) Articles de reflexió sobre la professió de 14 mestres en actiu amb experiència.

els resultats d'aquestes aportacions i la proposta de 22 competències professionals de la facultat.

En definitiva, en la relació de competències dels actuals plans d'estudis, per a cadascun dels graus de Mestre/a (vegeu annexos 2 i 3), s'inclouen de manera integrada:

- Les competències marcades per les ordres ministerials que, alhora, es completen i enriqueixen amb les competències treballades des de la facultat.
- Les competències transversals de la Universitat de Girona i les competències bàsiques/generals de grau del Reial decret 1393/2007 contextualitzades i integrades en els estudis i la professió de mestre/a, evitant així generar dues llistes independents de competències. Aquestes competències no es poden adquirir significativament amb independència de la seva aplicació en contextos professionals i camps d'estudi en concret sinó que cal desenvolupar-les i avaluar-les en el propi camp educatiu:

“(…) treballar les competències genèriques, desvinculades dels continguts propis dels estudis, pot resultar un esforç poc funcional (...) el que cal és evidenciar com, amb recursos econòmics, de professorat i de temps d'estudi i pràctica, aquestes competències genèriques es desenvolupen perfectament i, és més, és imprescindible desenvolupar-les a través dels continguts i de la concreció pràctica de les assignatures dels estudis de Mestre” (Geli i Pèlach, 2006: 30, 36).

Cadascuna de les competències es vincula, primordialment, a uns resultats d'aprenentatge (que poden servir, al mateix temps, com a objectius d'aprenentatge i com a indicadors d'avaluació) per facilitar la seva seqüenciació i avaluació en els diversos mòduls del pla d'estudis.

Cal destacar, d'altra banda, l'estudi dut a terme per una comissió de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG entorn l'avaluació del practicum de mestres –en el marc d'un ajut de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)– el qual va donar lloc a la publicació de la *Guia per l'avaluació de les competències en el practicum de mestres* (Calbó et al., 2009). Aquesta guia proporciona un marc de referència de bones pràctiques per al disseny d'estratègies d'avaluació dels aprenentatges dels estudiants:

“(...) el procés de les pràctiques és un procés de formació i enriquiment mutu (entre la universitat i la societat, l’empresa, les institucions), ja que facilita la connexió entre la teoria explicada a les facultats i la pràctica diària en aspectes d’un interès social evident. Els i les estudiants aporten les últimes innovacions que s’estan explorant a la universitat i els centres de pràctiques col·laboren en la seva formació i es tendeix a considerar-los agents d’avaluació d’aquesta formació en una mesura considerable” (Calbó et al. 2009: 41).

A banda de tenir presents les diferents normatives, tant estatals com autonòmiques i de la pròpia universitat, alguns dels criteris a destacar dels actuals plans d’estudis són:

- Plantejament del pla d’estudis amb una estructura modular i mòduls amb un alt grau de treball interdisciplinari dut a terme per equips docents. Ús i formació en les TIC en i des de tots els mòduls i matèries.
- La consideració del Pla d’acció tutorial com un element formador i professionalitzador de primer ordre, la seva inclusió dins el currículum oficial dels estudis i el seu treball conjunt amb les estades a les escoles de primer i segon curs.
- El valor del Practicum en la formació dels futurs/es mestres i un model d’avaluació centrat en les competències que impliqui tots els actors participants.
- La vinculació del Treball fi de Grau amb el Practicum i amb un enfocament basat en un treball de disseny de projectes d’innovació aplicat i analitzat, utilitzant competències de reflexió i recerca.

Finalment, en els plans d’estudis dels dos Graus (Mestre/a en Educació Primària i en Educació Infantil) es considera que tots els i les estudiants han de triar un itinerari de menció format per un conjunt d’assignatures optatives, les quals ofereixen una certa especialització o aprofundiment en determinades àrees o àmbits específics de coneixement. Aquestes mencions es reconeixen al mateix temps que s’obté el títol de Grau i queden reflectides en el Suplement Europeu al Títol.

Els criteris per triar o definir les mencions han estat: aprofundir en camps educatius que en els graus es tracten de manera més superficial; oferir el màxim nombre possible de mencions comunes als dos graus atenent a la situació real de les

escoles; mantenir tres mencions relacionades amb les especialitats actuals (educació musical, educació física i llengües estrangeres) però oferint-les als dos graus; i les necessitats i demandes percebudes en l'entorn educatiu.

Les mencions qualificadores activades de moment són:

- Mencions compartides per als dos graus de Mestre/a i dirigides, per tant, a 3-12 anys: Educació Física, Educació Musical, Llengües Estrangeres, Educació en les Arts Visuals i Plàstiques, Tecnologies de la Informació i la Comunicació i Educació Científica i Ambiental.
- Menció per al grau de Mestre/a de Primària: Educació de Persones Adultes.
- Menció per al grau de Mestre/a d'Infantil: Expressions i Ambients a l'escola bressol.

1.3.2.1. La menció en Educació Musical

La menció en Educació Musical (3-12 anys) s'adreça als dos Graus, MEI i MEP. Els mòduls optatius de menció estan formats per 7 assignatures de 3 crèdits (21 crèdits en total) als quals s'afegeixen 10 crèdits del pràcticum de 4t curs. Els crèdits de la menció representen un 12,92% del total de crèdits de formació. D'altra banda, també és necessari triar altres assignatures optatives complementàries i independents de la menció. La taula 14 mostra la seva distribució per cursos.

Taula 14. Distribució i crèdits per cursos de les assignatures dels itineraris optatius de menció i altres optatives (Graus MEI i MEP de la Universitat de Girona)

Menció en Educació Musical dels Graus de MEI i MEP	
1r Curs	No hi ha optatives
2n Curs	2 optatives de menció de 3 ECTS
3r Curs	2 optatives de menció de 3 ECTS + 1 optativa independent de 3 ECTS a MEP i 3 optatives independents de 3 ECTS a MEI (no relacionades amb la menció)
4t Curs	3 optatives de menció de 3 ECTS + 10 crèdits de practicum dedicats a la menció cursada

El mòdul corresponent a la menció en Educació Musical es va acabar de definir el curs 2010-2011 amb les següents 9 assignatures optatives:

- Educació de la veu i cançó. Desenvolupament de capacitats musicals.
- Oïda i comprensió musical i ús de les tecnologies audiovisuals.
- Pràctica instrumental i creativitat.
- Didàctica de l'educació musical.
- Dansa a l'escola.
- Música en l'educació especial.
- Direcció coral i instrumental.
- Cançó i dansa per infantil.
- Educació musical i noves tecnologies.

La taula 15 mostra les 7 assignatures que s'han anat activant al llarg de la Menció en Educació Musical.

Taula 15. Assignatures de la Menció en Educació Musical dels estudis de Mestre/a de la UdG

Assignatura	Descriptor
Educació de la veu i cançó. Desenvolupament de capacitats musicals	Treballar la veu com a instrument i com a eina per al cant. Conèixer i aprofundir en el repertori de cançons del folklore català i el d'altres parts del món. Formar-se en el domini del llenguatge musical de forma activa i creativa per tal de desenvolupar les capacitats del futur mestre i la seva competència en la matèria. L'assignatura té una vinculació amb la participació al cor de la UdG.
Oïda i comprensió musical i ús de les tecnologies audiovisuals	Desenvolupar la capacitat d'escolta musical, millorant el grau de comprensió i gaudi en la pràctica de l'audició musical, incidint també en la seva dimensió més activa i participativa, fent especial atenció a l'aspecte auditiu que conté el llenguatge musical.
Pràctica instrumental i creativitat	Aconseguir un domini bàsic d'alguns instruments musicals (teclats, guitarra, flauta, Orff, etc.) que són d'utilitat per a la pràctica docent a l'escola. Creació d'arranjaments musicals i petites composicions per a formació musical escolar. Pràctiques a l'aula i a les escoles en el període de l'estada i el pràcticum.
Didàctica de l'educació musical	Conèixer el currículum de música a l'educació infantil i primària, aprendre a programar i a dissenyar activitats d'ensenyament i aprenentatge a partir dels continguts de la matèria, els objectius i les competències pròpies de l'etapa, basats en la pròpia pràctica a l'aula i les experiències portades a terme a l'escola en els períodes de les pràctiques diverses.
Direcció coral i instrumental	Assolir els fonaments i la tècnica del gest com a eina bàsica de la direcció d'agrupacions corals i instrumentals. Fer-ne pràctica a partir d'un repertori de dificultats i estils diversos. Pedagogia de l'assaig en base al grup-nivell-població. El grup classe serà el Cor pilot per a les pràctiques a la Facultat, el Cor de la UdG; les pràctiques externes es faran en escoles, corals, grups diversos, etc.
Cançó i dansa per infantil	Prendre consciència, conèixer i practicar un ampli ventall de recursos que ofereix la música en l'educació infantil. Treballar un repertori de cançons i jocs dansats adequats a l'etapa.
Educació musical i noves tecnologies	Adquirir coneixements bàsics dels recursos informàtics i tecnològics útils per a l'educació musical i fer-ne la pràctica. Assolir competència en l'edició de partitures i el tractament digital del so, així com de les seves aplicacions pedagògiques.

En els descriptors d'aquestes assignatures –dirigides als dos graus, MEI i MEP– hi trobem objectius o subcompetències que fan referència a l'adquisició d'una formació auditiva, vocal, instrumental, en llenguatge musical, en didàctica de l'educació musical, en direcció coral i instrumental i en l'ús de les noves tecnologies. No hi trobem cap referència a l'adquisició d'una formació rítmica i, d'altra banda, la formació en dansa està dirigida únicament a l'etapa d'educació infantil.

En aquest sentit, recordem que l'assignatura *Formació Rítmica i Dansa* era una de les 7 assignatures troncales de l'anterior titulació de Mestre/a-especialitat d'Educació Musical. El desenvolupament i adquisició de competències docents relacionades amb els seus continguts són imprescindibles per al professorat d'educació musical del nostre sistema educatiu i sobretot aquí a Catalunya on el currículum d'educació primària amplia substancialment els continguts de rítmica/dansa, fins el punt que un dels apartats en què es divideix l'àrea d'Educació Artística és el de *música i dansa*, tema que tractarem més detalladament en el capítol 2.

D'altra banda, tot i que no és un dels objectius d'aquesta recerca fer una anàlisi exhaustiva de les diferents Mencions en Educació Musical que s'ofereixen en el conjunt de les universitats espanyoles, tal com comenta Reyes (2010), la informació que proporcionen algunes universitats sobre la Menció en Educació musical mostra propostes diferents, tant en la diversitat d'assignatures optatives que configuren les mencions i el seu nombre de crèdits com en la manera en què es presenten (en forma de menció o dins una llista d'optatives). A tall d'exemple, Reyes (2010: 77) menciona:

- La Universitat Complutense de Madrid proposa una menció formada per quatre assignatures de 6 crèdits cadascuna d'elles: L'Audició Musical: Anàlisi i Metodologia; Formació Instrumental i Agrupacions Musicals Escolars; Formació Vocal i la seva Aplicació a l'Aula; i Ritme, Moviment i Dansa.
- La Universitat de València proposa sis assignatures per a la menció: Música i Moviment, Audició Musical, Educació Instrumental, Música i Tecnologies de la Informació i la Comunicació, Educació Vocal i Didàctica Musical.
- La Universitat de Santiago de Compostela proposa quatre assignatures de sis crèdits cadascuna que no es presenten agrupades en forma de menció sinó dins una llista més àmplia d'assignatures i són: Educació Vocal i Auditiva; Llenguatge Musical; Formació Rítmica i Instrumental; i Processos i Projectes Didàctics d'Educació Musical.

En aquestes propostes la formació relacionada amb la rítmica i la dansa apareix en assignatures amb denominacions diferents: "Ritme, Moviment i Dansa", "Música i Moviment" o "Formació Rítmica i Instrumental". En tot cas, al marge de les diferents possibilitats de configuració que ofereix el disseny d'una Menció en Educació Musical, el veritablement important és que sigui completa, coherent i equilibrada. Les paraules de Zabalza (2003:37) respecte de l'elaboració de plans d'estudi són vàlides i aplicables també aquí:

"Definir y concretar un perfil profesional no es siempre una tarea fácil. (...) El dilema entre la generalidad y la especialización se presenta, en toda esta fase del proceso, con una especial virulencia. (...) La definición del perfil, requiere de un tratamiento no superficial y que permita incluir los elementos suficientes como para que la configuración del currículo formativo resulte completa y coherente."

En aquest sentit, cal puntualitzar que en el procés d'elaboració dels plans d'estudis dels Graus de Mestre/a en Educació Infantil i Educació Primària de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona es va comptar amb la participació de tot el professorat vinculat als estudis. Una de les assignatures proposades pel professorat de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Musical per a la Menció en Educació musical s'anomenava *Música, moviment i dansa* i recollia tots aquests continguts relacionats amb la formació en rítmica i en dansa, i adreçats als dos graus.

1.3.3. Una mirada a Europa

A partir d'una sèrie de treballs¹⁰ duts a terme per diversos autors/es (Carmona i Jurado, 2010; Díaz, 2010; Epelde, 2010; Heiling, 2010; Herrera, Lorenzo Quiles i Ocaña, 2010; Muruamendiaraz, Ordoñana i Goldaracena, 2010; Reyes, 2010; Rodríguez-Quiles, 2010; Sánchez i Corral, 2010; Vicente, Subirats i Ibarra, 2010), els quals fan una revisió i anàlisi dels plans d'estudis de formació del professorat d'educació musical de la majoria de països europeus a fi d'indagar en la situació de

¹⁰ Molts d'aquests treballs sorgeixen a partir del realitzat per la xarxa d'investigació ALFA (Amèrica Llatina Formació Acadèmica) II-0448-A sobre "Avaluació dels Plans d'Estudi de Formació del Professorat de Música a Amèrica Llatina", finançada per la Comissió Europea. La xarxa EVEDMUS va estar composta per investigadors/es de set universitats: Nacional de La Plata (Argentina), de l'Estat de Santa Catarina (Brasil), Granada i Pública de Navarra (Espanya), Autònoma de Yucatán (Mèxic), l'Escola Superior d'Educació de Lisboa (Portugal), i l'Acadèmia de Música de Malmö de la Universitat de Lund (Suècia).

la formació inicial d'aquest perfil professional en el marc dels actuals processos de reforma, Aróstegui i Cisneros-Cohernour (2010) recullen i sintetitzen els principals resultats. Aquests són:

- 1) La totalitat dels estudis de formació del professorat de música tenen rang de titulació universitària. Quinze països ofereixen aquests estudis en escoles i facultats d'educació; la música apareix en el currículum de tots els plans d'estudis (generalistes o especialistes). En 7 països, la formació del professorat de música depèn d'escoles o centres d'art universitaris; en altres casos, com ara a Àustria, Estònia i Polònia, la formació s'imparteix en altres centres afiliats al ministeri d'educació.
- 2) En la majoria de països la formació s'adquireix en el nivell de grau però s'adverteix una tendència a elevar el nivell de formació, com ara a Alemanya, Àustria o Suècia en què els titulats no poden exercir si no obtenen un certificat d'estudis avançats o un màster.
- 3) Respecte de l'orientació dels diferents plans d'estudis, s'observa que no existeix una homogeneïtat: vuit països els orienten cap a l'aspecte pedagògic, tretze emfasitzen l'aspecte musical i set atenen ambdós aspectes de manera més o menys equilibrada.
- 4) La majoria dels plans d'estudi analitzats no proporcionen informació respecte dels requisits d'admissió. En els plans que ho especifiquen s'observa que són tant proves o exàmens de coneixements musicals (Portugal, Suècia, Alemanya, Àustria, Xipre) com de coneixements generals corresponents al nivell anterior (Letònia, Espanya), un examen pedagògic (Àustria) o proves psicològiques (República Txeca).
- 5) Respecte dels continguts curriculars dels plans d'estudis, s'observa que contenen assignatures de formació musical (composició, història de la música, interpretació instrumental i vocal ...) i pedagògica (sociologia de l'educació, psicopedagogia...), així com altres assignatures complementàries (matemàtiques, llengua...).

En definitiva, tal com assenyalava Aróstegui (2010: 6):

"(...) es interesante comprobar cómo ante una misma política de reforma, la de la convergencia europea en enseñanzas universitarias, tiene diferentes aplicaciones y efectos en cada país pues, aunque los criterios sean los mismos, el contexto no lo es, de ahí el diferente impacto. Así es cómo las

políticas globales acarreen consecuencias locales, y de ahí la fuerza de la Educación Comparada al permitir constatarlos. No se trata de transferir lo que se haga de un país a otro, sino de comprender qué se está haciendo, por qué está funcionando del modo en que lo está haciendo en cada país, y qué lecciones podemos obtener para aplicarlas a otros contextos.”

Respecte de les aportacions que presenten els diferents autors i autores d'aquests estudis podem fer les següents consideracions i reflexions:

1) La necessitat de disposar d'un perfil d'educador/a musical suficientment definit i format no és un assumpte sense importància. Herrera, Lorenzo i Ocaña (2010: 124) apunten una problemàtica a Irlanda i al Regne Unit que, en certa manera, nosaltres ja teníem resolta.

“A pesar de que la Reforma Educativa de 1988 estableció la música como asignatura obligatoria en el currículum, no se ha llegado aún a un consenso en la formación inicial del profesorado encargado de desarrollar dicha materia. Esta diversidad y, en ocasiones falta de atención a la formación en la especialización musical, ha generado problemas a la hora del desarrollo normalizado de esta materia en las escuelas británicas, tal y como apunta Stunell (2006). El problema surge en el momento en el que se quiere mantener la concepción de maestro generalista existente en el sistema educativo británico en la etapa de Primaria y a la vez ese profesorado tiene que impartir la asignatura de música sin haber recibido la formación adecuada.”

2) Cal tenir en compte i valorar els inconvenients que pot comportar el fet d'impartir la formació en educació musical en centres o institucions de característiques diferents. En aquest sentit, a partir de l'anàlisi dels plans d'estudis de Magisteri de Bèlgica, Holanda i Luxemburg, Sánchez i Corral (2010: 106-107) observen un desajust entre la formació inicial del professorat i el paper de la música en el currículum obligatori i, en aquest sentit, assenyalen:

“En los países estudiados se deja la formación musical de los futuros maestros en manos de los conservatorios o de las escuelas de música especializadas, por lo que tal vez los planes de estudio deberían abogar y esforzarse algo más en la creación de materias, seminarios o talleres que redundasen en ese amplio saber pedagógico-musical que pudiera implementarse en la labor docente de los futuros enseñantes. La gran

contradicció es que los planes universitarios no profundizan suficientemente en las materias musicales, y los planes de los conservatorios tampoco lo hacen sistemáticamente, en aquellas materias más educativas. (...) El perfil del maestro especialista en Educación Musical en los países estudiados se dibuja, según lo analizado, de forma algo difusa (...).”

3) La incongruència o els dubtes que pot plantejar el fet que un mateix perfil professional s’adquireixi a través de plans d’estudi ben diferents. A partir de l’anàlisi dels programes de les principals institucions d’educació superior que en els Països Bàltics (Estònia, Lituània i Letònia) es dediquen a la formació del professorat d’educació musical, Díaz (2010: 152-153) assenyala:

“(...) se constata el hecho de que no existe uniformidad ni en la cantidad de créditos de los diferentes planes de estudio, ni en el número y tipo de materias que los articulan, ni por último, lo que nos parece más relevante, en el planteamiento didáctico o técnico-musical que subyace en la organización de estos estudios. (...) En cualquier caso, hemos de concluir afirmando que aunque los tres países estudiados comparten en líneas generales sus intenciones formativas en lo que al profesorado de educación musical se refiere, la idiosincrasia de cada uno de ellos nos sitúa ante unos programas que generan perfiles de egreso de docentes de música bastante dispares, que no sólo difieren de un país a otro, sino que incluso dentro de cada uno de ellos, a igualdad de titulación –ya sea Grado, Máster o Doctorado-, varían dependiendo del plan de estudio propio de cada institución.”

4) A partir de l’anàlisi de la situació a França i Itàlia, Muruamendiaraz, Ordoñana i Goldaracena (2010: 91) observen que en ambdós casos el professor generalista és el responsable de l’educació musical amb les limitacions que aquest perfil docent té per abordar activitats d’interpretació i creació musical. No obstant això, en aquests països existeix la possibilitat que professionals capacitats i formats en altres institucions intervinguin en les pràctiques d’aula però, malgrat això, assenyalen:

“Si bien el perfil de profesor interviniente, o la participación de profesionales procedentes del ámbito de la música, asegura un conocimiento teórico-didáctico de la enseñanza de la música, este lo hace en calidad de agente externo al centro educativo, con las dificultades e inconvenientes que conlleva: contacto parcial con el alumnado y el centro escolar. En el caso de

la figura del profesor generalista, la formación es cuando menos discutible, pero conoce la realidad del centro y es parte del organigrama de mismo, interviniendo de manera directa en la dinámica del mismo.

La conveniencia de reconocer y aceptar la figura del profesor de música como profesional plenamente integrado en el centro educativo y persona competente en lo que respecta a la educación musical en la enseñanza general es evidente. Esta forma de proceder permitiría el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje integrados y el desarrollo de las competencias musicales y educativas que los marcos normativos que las administraciones educativas prescriben en las normativas curriculares.

Este tipo de planteamiento requiere ampliar el marco de análisis para poder articular actuaciones verdaderamente comprometidas con una educación musical digna. Implica aunar y coordinar las propuestas e intervenciones de las administraciones educativas con los modelos de formación inicial del profesorado, diseñando modelos consistentes y coherentes, acordes al desempeño de la función docente.”

Entre els plans d'estudi de formació del professorat analitzats en aquest estudi podem destacar, especialment, els d'Alemanya, Àustria i Hongria. Respecte dels dos primers països, Rodríguez-Quiles (2010: 26) destaca el posicionament d'ambdós països en aquest procés de convergència europea, un dels objectius del qual és, recordem, el de millorar la qualitat de l'educació superior:

“Del análisis de los planes de estudio de formación del profesorado de música en Alemania y Austria, lo primero que llama la atención, es que los profesionales de la Educación Musical de estos dos países no se han doblegado a las directrices ‘a la baja’ impuestas por la Declaración de Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior en lo que a la implantación de los títulos de Grado y Postgrado se refiere. Fieles a la tradicional configuración y duración de la formación inicial del profesorado de Música en estos países, se ha optado por una solución que podría ser de referencia en otros contextos geográficos: una capacitación profesional a través del Título de Grado en Educación Musical, tal y como exige la *Declaración de Bolonia*, pero en ningún caso como docentes. Sólo el título de Postgrado (más el correspondiente período anual en un centro educativo de prácticas supervisadas, remuneradas y superadas positivamente a través de un examen con tribunal) capacitaría para la docencia en los centros de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.”

Altres aspectes a destacar d'aquests plans d'estudi són: una forta selecció prèvia per accedir als estudis; l'interès per formar professionals de l'Educació Musical altament especialitzats en el seu camp; un nombre reduït d'alumnes que permet desenvolupar un ensenyament i aprenentatge individualitzat i centrat en el procés; un acompanyament durant tot el procés formatiu de l'alumnat per equips docents qualificats; i, un model personalitzat de pràctiques docents doblement tutoritzades.

En síntesi, Aróstegui i Cisneros-Cohernour (2010: 187) comenten com sembla ser que el procés de Bolonya està suposant, en general, la creació de models formatius amb una menor formació musical i, en aquest sentit, es decanten per l'opció d'un mestre/a generalista amb una bona formació en educació musical:

"Al parecer, no importa demasiado que estos modelos formativos se hagan a costa de una menor formación musical (...); lo que importa es que se puedan cubrir las necesidades del centro, algo obvio y necesario que nadie discute, aunque nos preguntamos si no se estarán primando los intereses organizativos de las escuelas y económicos de las administraciones antes que las necesidades educativas de las nuevas generaciones y las formativas de los adultos encargados de esa labor. Desde nuestro punto de vista, un maestro generalista con una buena formación en educación musical es el mejor modo de integrar organizativa y curricularmente la música en la escuela y de ofrecer una enseñanza de calidad al alumnado."

Però, quines competències docents en rítmica i dansa hauria de tenir *un mestre/a generalista amb una bona formació en educació musical* en el context del nostre sistema educatiu? Quin es podria considerar un bon model de formació en educació musical, en aquest sentit? Aquestes preguntes estan íntimament relacionades amb el concepte o model d'educació musical present en el nostre currículum escolar i, en definitiva, donen resposta a quin és el perfil de Mestre/a d'Educació Musical que necessiten les nostres escoles. Ho tractarem en el següent capítol.

Capítol 2. MÚSICA, MOVIMENT I DANSA A L'ESCOLA D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

¿Para qué sirve la educación musical?
(Para no hacer preguntas como ésta)
(Zaragoza, 2009: 11)

Comencem aquest capítol exposant una breu panoràmica del concepte d'educació musical des del segle XX fins avui dia. Després revisem quina és la consideració que fan del cos, el moviment i la dansa els mètodes de pedagogia musical més rellevants i a continuació abordem les relacions de l'educació rítmica amb els altres blocs de continguts que configuren l'educació musical en el marc de l'ensenyament obligatori. Des d'aquesta perspectiva de globalització de l'ensenyament i aprenentatge musical revisem l'estudi i la proposta de Vicente (2009) quant a la planificació de continguts musicals per a l'educació primària des d'una perspectiva del moviment i la dansa. En el segon apartat del capítol parlem, en primer lloc, del nou referent de les competències bàsiques que introdueix el currículum de la LOE i revisem alguns treballs i propostes entorn la competència artística i cultural. Després analitzem el tractament de la dansa en els currículums de l'educació obligatòria, a nivell estatal i català, des de la LOGSE i fins avui dia. Acabem el capítol efectuant algunes consideracions entorn el valor educatiu de la dansa i el seu ensenyament i aprenentatge a l'escola d'infantil i primària.

2.1. El moviment i la dansa en l'educació musical

A finals del segle XIX i al llarg del segle XX van anar sorgint els grans mètodes de pedagogia musical els quals van anar transformant el concepte d'educació musical. Tots ells consideren l'educació musical com un dret i no com un privilegi d'una minoria elitista alhora que contempen una metodologia d'ensenyament i aprenentatge participativa, activa i creativa.

Hemsey de Gainza (2004) diu que es podria denominar el segle XX com "el segle dels grans mètodes" i proposa els següents períodes pel que fa a l'educació musical:

- Primer període denominat "Dels precursors" (1930-1940): Sorgeix com a resposta a la necessitat d'introduir canvis substancials en l'educació musical. Hi trobem dos enfocaments metodològics precursors: a Anglaterra, el mètode "Tonic Sol-Fa" i, a França, el mètode de Maurice Chevais, els quals, entre altres recursos, utilitzen la fonomímia o les síl·labes rítmiques per facilitar l'ensenyament i aprenentatge musical. D'altra banda, les aportacions pedagògiques de l'"Escola Nova" (Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori...) aniran influenciant el camp de l'educació musical.
- Segon període denominat "Dels mètodes actius" (1940-1950): Situem en aquest període a Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) que és el primer en introduir el moviment corporal en l'ensenyament i aprenentatge de la música. Els principis del seu mètode continuen vigents avui dia i són compartits per dos altres grans pedagogs musicals d'aquest període, Maurice Martenot (1898-1980) i Edgar Willems (1890-1978).
- Tercer període denominat "Dels mètodes instrumentals" (1950-1970): Els principals referents són Carl Orff (1895-1982) a Alemanya, Zoltán Kodály (1882-1967) a Hongria i Shinichi Suzuki (1898-1998) al Japó. Hemsy de Gainza assenyala que en el període anterior l'accent metodològic es posà en el subjecte de l'educació, l'educand. En aquest període, Orff atorga un lloc prioritari a la producció de peces i materials orientats a estimular l'execució grupal (instrumental, vocal i corporal) i en la seva obra didàctica integra els jocs musicals, els corporals i els lingüístics. Per la seva part, Kodály opta per desenvolupar la musicalitat de l'alumnat a través de la veu i del treball coral i, Suzuki, inicialment, centra el seu treball en l'ensenyament del violí.
- Quart període denominat "Dels mètodes creatius" (1970-1980): En els mètodes "creatius", el professor/a comparteix l'exercici de creativitat amb l'alumnat. Hemsy de Gainza menciona les aportacions de l'anomenada "generació dels compositors" (George Self, Brian Dennis, John Paynter, Murray Schafer...). En aquestes dècades la proposta predominant és la de l'aplicació de la música contemporània a l'aula.
- Cinquè període denominat "De transició" (1980-1990): Hemsy de Gainza prefereix anomenar aquesta època "de transició" en no disposar de la suficient perspectiva per fer una valoració quant a l'educació musical. En aquest període continua l'interès per la música contemporània a l'aula i, alhora, el camp de l'educació musical rep la influència de nombroses tendències (la tecnologia musical i educativa, l'ecologia, la nova corporalitat, la musicoteràpia, les tècniques grupals...) que se sumen a una nova realitat

social i multicultural en la gran majoria de països; l'educació musical ha d'ampliar els seus continguts tot integrant les músiques d'altres cultures.

- Sisè període denominat "Dels nous paradigmes" (Nous models pedagògics) (1990): Hemsy de Gainza assenyala que si bé en l'àmbit de l'educació musical inicial comptem amb totes les aportacions metodològiques del segle XX (per això, també l'anomena "el segle de la Iniciació Musical"), les quals encara estem acabant de processar, el nivell de la formació especialitzada o superior continua desactualitzat; no obstant això, en ambdós pols (educació musical inicial i educació musical superior) s'observen nous paradigmes educatius que pugnen per imposar-se. Quant a l'educació musical escolar trobem diverses opcions no excloents a les que Hemsy de Gainza (2004: 79) prefereix anomenar models per diferenciar-les dels mètodes pedagògics del segle XX:

"Un *método* -o enfoque metodológico- consiste por lo general en una creación o producción individual: de acuerdo con sus propias necesidades y características, cada autor enfatiza determinado aspecto de la enseñanza musical; las actividades y/o materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, de modo de ofrecer a los usuarios un panorama más o menos completo y ordenado de la problemática específica que se aborda. (Willems profundiza en los aspectos psicopedagógicos de la enseñanza; Orff, en el ritmo y los conjuntos instrumentales; Kodály, en el canto y los conjuntos vocales; Suzuki, en la enseñanza instrumental).

A diferencia del método, el *modelo*, en nuestra acepción particular, remite a una producción colectiva, usualmente espontánea. Un modelo dado -de aprendizaje natural o espontáneo, tecnológico, étnico, ecológico, etc.- no es privativo ni excluyente, ya que puede combinarse con otros, y tampoco conlleva o supone una secuenciación dada. Por lo general, un modelo comprende un conjunto de conductas (actividades, acciones) y materiales que suceden o se desarrollan en un contexto específico (lúdico, cultural, antropológico, tecnológico, etc.). Tiene que ver con cómo se aprende o se transmite un saber -costumbres, habilidades, creencias, etc.-, ya sea en la vida cotidiana, en la calle, en la comunidad; a través del juego, del canto y/o la danza popular; mediante aparatos o máquinas, a través de actitudes y prácticas varias."

Així doncs, segons Hemsy de Gainza (2004), actualment, el professorat d'educació musical té a la seva disposició una diversitat de models, des dels que posen més èmfasi en les activitats ritmicocorporals i de dansa als que ho fan en els aspectes tecnològics o ecològics.

D'altra banda, Hemsy de Gainza (2004: 80) assenyala com un dels reptes actuals, tant dels països llatinoamericans com dels llatinoeuropeus, l'organització i actualització de l'educació musical superior a fi d'equilibrar i d'intervenir simultàniament en els dos pols del sistema educatiu. També apunta que, a més a més del que ja s'està duent a terme (creació de noves carreres universitàries i impuls de la investigació educativa) és necessari:

- 1) Revisar profundament els fonaments i, sobretot, les tècniques d'ensenyament i aprenentatge utilitzades en tots els nivells educatius.
- 2) Fomentar en el professorat la reflexió, l'esperit crític i la creativitat.

En definitiva, vetllar per una formació del professorat *profunda, sensible i actualitzada* com a condició essencial per al progrés educatiu i per a la qualitat de l'ensenyament musical (Hemsy de Gainza, 2004).

Abans de finalitzar aquesta introducció, és oportú mencionar alguns dels principis d'educació musical presents en els principals mètodes de pedagogia musical que destaca Pascual (2002: 14). Podríem considerar aquests principis com intemporals i vàlids per a guiar qualsevol acció docent, independentment del model educatiu musical que s'estigui utilitzant. Aquests principis són:

1. *Valor educatiu de la música*: la finalitat és el desenvolupament integral de totes les facultats de l'ésser humà i no exclusivament de les musicals.
2. *Per a tothom*: tots/es tenim una musicalitat innata que podem desenvolupar encara que no ens vulguem dedicar professionalment a la música.
3. *Llibertat i creativitat*: són més importants el procés de creació, la participació, l'espontaneïtat i la imaginació que no pas els resultats.
4. *Progressiva*: una educació musical al llarg de tot el procés de creixement i desenvolupament del nen/a (des de l'educació infantil fins a l'educació secundària) i adequada, en cada moment, als seus interessos i capacitats.

5. *Activa*: mitjançant una metodologia basada en la participació i l'experimentació que permeti a l'alumnat ser el veritable protagonista del procés d'aprenentatge; aprendre música fent música.
6. *Lúdica*: mitjançant activitats en forma de joc i a través de l'aprenentatge cooperatiu.
7. *Global*: relacionada amb les altres matèries artístiques i amb el desenvolupament integral de l'alumnat.
8. *Que impregni la vida de l'alumnat*: que la música que es treballa a l'aula es manifesti en la vida escolar, familiar, social i cultural de l'alumnat.
9. *Varietat*: que inclogui la cançó, la pràctica instrumental, el moviment i la dansa, el joc dramàtic, l'escolta musical, la iniciació al llenguatge musical...

En aquesta mateixa línia, Alsina (2007: 17) diu:

"(...) se debería formar completa y permanentemente al profesorado de forma que fuera capaz de organizar los contenidos de forma coherente. De este modo, es más necesario formar un sistema general y proponer unos principios para la enseñanza musical que tomar decisiones específicas relativas a la elección del método a emplear o a otros aspectos de tipo concreto."

I, en aquest sentit, Alsina (2007: 17, 19) afirma i matisa, entre d'altres, que *perquè la música sigui accessible, apreciada i gaudida*:

- Cal contemplar els principis relatius a l'evolució natural, instintiva i espontània de l'alumnat (sentir abans d'aprendre), "(...) una experiencia que combine la palabra, la música y el movimiento y dirija la educación musical hacia el ritmo (Orff)."
- És important la motivació de l'alumnat, l'estimulació de l'autoestima i la potenciació del treball col·laboratiu.
- Cal que sigui una educació musical basada en la creativitat, la improvisació i l'expressivitat.
- Cal que desenvolupi la capacitat sensorial i perceptiva, la capacitat de relaxació i concentració i la valoració del silenci, "a través de movimientos expresivos relacionados con los matices musicales y el carácter de la música para percibir y expresar emociones (Dalcroze). (...) utilizar técnicas de expresión corporal y de relajación (Martenot)."

- Cal que desenvolupi les capacitats rítmiques, motrius i expressives del cos, “con la finalidad de incentivar simultáneamente el desarrollo de la percepción y la expresión (Dalcroze), partiendo de la percepción natural y la expresión espontánea en su estado más visceral, lejos del concepto de medida y cerca de la expresión verbal (Martenot), mediante ejercicios de percusión corporal y de expresión con movimientos corporales que mimen el texto (Orff), combinando el ritmo de una pieza con su pulsación, principalmente con marchas (Willems).”
- Cal que es desenvolupi la capacitat d’entonació i de l’oïda interna.
- És imprescindible facilitar i simplificar la lectura rítmica i melòdica. “(...) Entre otros recursos se encuentra el uso de signos manuales (Curwen, Kodály). (...) Asimismo, se debe contemplar la utilización de movimientos corporales (Dalcroze, Ward).”

Així doncs, tots els mètodes de pedagogia musical aborden el desenvolupament de la musicalitat d’una manera global (percepció i expressió vocal, ritmicocorporal i instrumental) malgrat que cadascun d’ells desenvolupi amb més profunditat algun dels aspectes que conformen l’educació musical. En el següent apartat tractarem amb més detall la consideració que en fan de l’experiència corporal.

2.1.1. El cos i el moviment en els principals mètodes de pedagogia musical

La consideració del cos i del moviment com a mitjans d’expressió i comprensió musical ha format part dels mètodes d’educació musical del segle XX més rellevants. L’origen d’aquesta idea el trobem en la *Rítmica*, mètode d’educació musical creat pel compositor i pedagog **Émile Jaques-Dalcroze** (Viena, 1865 - Ginebra, 1950). En el camí d’adaptació i actualització que ha seguit, l’educació rítmica ha provat de manera empírica, tant en les seves aportacions a l’educació musical com a l’educació general, el seu valor en el desenvolupament de les facultats artístiques de l’ésser humà (Silvia del Bianco, 2009).

Com assenyala Bachmann (1998), la finalitat última d’aquest mètode és la realització plena de l’ésser humà i, en aquest sentit, la rítmica proporciona els mitjans necessaris. Jaques-Dalcroze es proposà de reconciliar o fusionar, a través de la música, dos aspectes de l’ésser humà: l’esperit (la intel·ligència, la imaginació, els sentiments, l’ànima) i la matèria (el cos, l’acció, els sentits,

l'instint). El *moviment* forma part dels tres elements: de la música (moviment sonor), del cos (moviment corporal) i de l'esperit (moviments de l'ànima/sentiments i del pensament), i és el *ritme* l'element que possibilita que "el movimiento intervenga de manera que responda simultáneamente a las exigencias del espíritu y a las posibilidades naturales del cuerpo" (Bachmann, 1998: 24). Així, els principis de treball de la rítmica es basen en la mobilització de la ment i el cos a fi d'establir entre ells un circuit de comunicació eficaç i, per tant, en aquest sentit, pot ser considerada com un *mitjà* d'establir relacions (Bachmann, 1998: 27-28):

"La relación perpetua entre lo espontáneo y lo reflexivo, entre lo instintivo y lo sujeto a control, produce el efecto de establecer lo que Jaques-Dalcroze llamaba una 'corriente de conciencia' entre las diferentes partes del ser. Conduce al restablecimiento de la unidad de la persona, en respuesta a su doble necesidad de liberación y de estructuración."

D'altra banda, Jaques-Dalcroze és dels primers en comprendre la naturalesa profundament motriu del sentit rítmic i, d'aquí, la funció primordial que adquireix el moviment en l'experiència musical: "el cuerpo, o más exactamente la acción corporal, es a la vez la fuente, el instrumento y la condición primera de todo conocimiento ulterior" (Bachmann, 1998: 25).

"(...) las impresiones de ritmos musicales despiertan siempre y en cierta medida imágenes motrices en la mente del oyente, y en su cuerpo reacciones motrices instintivas. Las sensaciones musculares acaban por asociarse a las sensaciones auditivas, que, así reforzadas, se imponen más al espíritu de apreciación y de análisis" (Jaques-Dalcroze, 1919, citat per Bachmann, 1998: 26)

Bachmann (1996: 15) comenta com l'aguda intuïció musical i pedagògica de Jaques-Dalcroze ha estat corroborada pels actuals avenços neurocientífics:

"Cuál hubiera sido su sorpresa si hubiera podido vivir esta época en la que es posible 'ver pensar al cerebro', donde, gracias a la elaboración de instrumentos de observación potentes y precisos, podemos visualizar la actividad cerebral implicada no sólo en las distintas actividades motrices y sensoriales, sino también en la representación interna de dichas actividades, en ausencia de acciones efectivas (...) Qué satisfacción hubiera sentido al saber que se ha comprobado la existencia de *redes asociativas* entre las

distintas zonas cerebrales que corroboran su creencia de que las aptitudes musicales no residen sólo en la capacidad auditiva, sino en representaciones multimodales cuya colaboración es esencial para desarrollar la audición interior y para poseer la audición absoluta, para cuya adquisición él había creado múltiples ejercicios basado en la estimulación de todas las modalidades sensoriales.”

Així doncs, devem a Jaques-Dalcroze haver demostrat que comprenem, vivim i sentim la música amb tot el cos, de manera que “el aprendizaje de la música supone, en consecuencia, la posibilidad de sentir y representar el movimiento que encierra” (Bachmann, 1998: 27). Qualsevol dels elements que conformen la música -la pulsació, el fraseig, el ritme, l’espai melòdic i harmònic, la forma, l’articulació, el caràcter o la textura- poden ser abordats a partir del moviment corporal i materialitzar-se en l’espai que ens envolta. El treball corporal conscient del fenomen sonor crearà imatges sensorials (musculars i visuals) que possibilitaran una vivència i una comprensió més conscient i intensa de la música (Silvia del Bianco, 2009).

I és a partir de la música, de l’espai i del moviment corporal com es van descobrir les lleis que regulen les relacions entre l’energia, l’espai i el temps. En aquest sentit, Bachmann (1998) matisa dues idees importants: la primera, respecte de la *dimensió temporal* del moviment i, la segona, quant a la *dimensió espacial* de la música.

Respecte de la primera idea, Bachmann (1998: 35) assenyala que, tot i que qualsevol moviment requereix un determinat espai i temps, el primer que veiem o apreciem en el moviment corporal és allò referit a l’espai i a la seva qualitat, energia o plàstica:

“Ya sea percibido visualmente o sentido corporalmente, el movimiento se analiza de manera espontánea en términos de desplazamientos (cambio de lugar, utilización del espacio, orientación) y con palabras referentes a la manera en que estos movimientos se efectúan (fuerza o ligereza, flexibilidad o rigidez, rapidez o lentitud). Su duración, el orden y la cadencia de su desarrollo, la simultaneidad o la sucesión de gestos que lo componen... en resumen, las características que constituyen el aspecto esencialmente *temporal* del movimiento permanecen frecuentemente implícitas en beneficio de sus aspectos espaciales.”

Però, tal com puntualitza Bachmann (1998: 36):

“(…) si bien el movimiento tiene un *aquí-y-alla*, también tiene un *antes-y-después*. (…) Las situaciones en que resulta evidente que el tiempo desempeña un papel predominante en el movimiento corporal son múltiples, especialmente las que exigen reflejos o reacciones rápidas. Pero también las que requieren resistencia o presuponen una planificación. Todas las acciones que reclaman una anticipación, organización, coordinación o seguimiento apelan al aspecto temporal del movimiento (al menos tanto como a su aspecto espacial).”

Per això, Bachmann (1998: 37) afirma:

“Puede concebirse, entonces, que un educador del movimiento corporal que fuese al mismo tiempo músico tendría acceso al *tiempo del cuerpo* con más facilidad que otro. Su recurso a la música le ayudaría a subrayar, a resaltar, a ‘aislar’ a voluntad el aspecto temporal del movimiento, que suele mostrar tendencia a confundirse con sus manifestaciones espaciales.”

Quant a la segona idea, tot i que la música privilegia l’aspecte temporal del moviment (Bachmann, 1998: 36),

“Tiempo de desarrollo musical, duración de los valores y los silencios, periodicidad, simultaneidad, alternancia, repeticiones, evocaciones, detenciones, medidas, *tempi*, aceleraciones, deceleraciones, anticipaciones, retrasos, pausas, orden de sucesión de las frases... ¡La lista es larga! (...) se ha llamado a la música ‘el arte del tiempo por excelencia’ (...) no se puede escuchar una obra musical más deprisa o más despacio de lo que ella misma nos propone.”

la música també necessita *espai*, és *moviment en l’espai*, tant si aquest és “visible” (disposició dels instruments d’una orquestra, distància entre intèrprets i auditori...) com si no ho és (Bachmann, 1998: 37, 38):

“Espacio recorrido por las ondas sonoras, volumen de las resonancias, localización de los sonidos en la formación instrumental o en el aparato vocal, orquestación, materia sonora... Pero también tesituras, altura, yuxtaposición o superposición de los sonidos; ascensos y descensos,

movimientos paralelos, convergentes o divergentes; amalgamas de notas, intervalos, series; motivos, diseños, desarrollos, forma, simetría, amplitud: los términos que sirven para describir el contenido espacial de la música son al menos tan numerosos como sus calificativos temporales.”

És a dir, “(...) cuando se la considera en toda su extensión es cuando la música revela lo que nunca ha dejado de ser: arte *a la vez* del espacio y del tiempo” (Bachmann, 1998: 38). En conseqüència, si un dels objectius de l’educació musical és el de facilitar o afavorir una millor comprensió de la música, “El maestro de música que quiere hacer comprender a sus alumnos la música en toda su ‘espacialidad’ no podría, pues, apelar a mejores modelos que los que le ofrece el movimiento corporal” (Bachmann, 1998: 38).

No obstant això, Jaques-Dalcroze afegia:

“ningún movimiento corporal tiene valor en sí mismo” (Jaques-Dalcroze, 1916, citat per Bachmann, 1998: 38)

“el gesto por sí mismo no es nada, su valor reside enteramente en el sentimiento que lo inspira”. (Jaques-Dalcroze, 1912, citat per Bachmann, 1998: 38)

Bachmann (1998: 39), però, prefereix parlar d’*intervenció de la subjectivitat* abans que del terme *sentiment* del qual considera que se n’ha fet un abús:

“Esta intervención subjetiva puede ser gratuita o calculada, intuitiva o reflexiva. De ella dependerá el significado expresivo o estético del gesto o de la obra, que no es sólo el producto de quien la crea, sino que también existe en la mirada del espectador, en la escucha del oyente, en el organismo entero de quienes participan de ella. Puede ser impulsiva o racional, refleja o voluntaria, sostenida, momentánea, súbita o largamente preparada. Imprime al movimiento –corporal, musical– su *calidad energética*, su ritmo, su dirección, su dinamismo. Confiere al gesto su fuerza, su peso, sus matices y su valor plástico, modificando las relaciones recíprocas entre el espacio y el tiempo en los que se inscribe.”

En definitiva, i en paraules de Jaques-Dalcroze (1916, citat per Bachmann, 1998: 86): “El mecanismo corporal no es nada si no se pone al servicio de una

sensibilidad ejercitada; el estudio de la traducción de los ritmos musicales a movimientos corporales conduce forzosamente al desarrollo de la sensibilidad”.

En síntesi, la rítmica contribueix al desenvolupament de les qualitats musicals que Jaques-Dalcroze (1909, citat per Bachmann, 1998: 72) considera bàsiques:

- L’agudesesa auditiva.
- La sensibilitat nerviosa.
- El sentit rítmic (és a dir, el sentit just de les relacions existents entre els moviments en el temps i els moviments en l’espai).
- La facultat d’exterioritzar espontàniament les sensacions emotives.

Aquestes qualitats unides a una bona tècnica corporal conformarien el que per a Jaques-Dalcroze seria un/a músic complet/a (Bachmann, 1996: 8):

“El músico, al ejecutar su arte, tiene la ocasión y la obligación de perfeccionar sus movimientos y sus sentidos en la propia música. Se trata de la estructuración de un espacio, la orientación y adaptación inmediata del gesto, la coordinación y disociación de movimientos, el sentido de la continuidad y de referencias en el tiempo, la interiorización de un tiempo, la iniciación al cambio, a la calma, al silencio; se trata de matizar la fuerza, el peso y la velocidad, de afinar el tacto, de evocar sentimientos y emociones contrapuestas, de desarrollar el canto interior, de controlarlo con el oído y con la vista, de estimular el alma, de realizar combinaciones, superposiciones, anticipaciones y rememoraciones... En dos palabras, se trata de ritmo musical. Para Jaques-Dalcroze el ritmo musical no sólo está compuesto por duraciones de longitud desigual, de acuerdo con una concepción demasiado aceptada. Está hecho de carne y de vida, de espacio, de tiempo y de energía.”

Tot i que la rítmica va ser creada inicialment per a l’ensenyament de la música, es va estendre ràpidament a altres àmbits, com el de la dansa, les arts escèniques o l’educació especial. A Catalunya, fou introduïda per Joan Llongueres (1880-1953), un dels primers deixebles de Dalcroze en aplicar la rítmica en el camp de la reeducació (Trias, 1996).

D'altra banda, respecte de l'ensenyament de la rítmica, Vanderspar (1990: 11) ens parla de quines són les qualitats ideals del professor/a de rítmica i de com cal preparar-se per ensenyar-la. En síntesi, esmentem les següents:

- Cal estimar la música, tenir facilitat per a fer-ne i capacitat de millora.
- El domini d'aquesta disciplina no s'adquireix només amb l'esforç intel·lectual i l'observació; cal aprendre directament participant personalment en classes de rítmica.
- Cal tocar l'instrument preferit amb la màxima musicalitat possible. Encara que s'estigui tocant un instrument de percussió dels més elementals cal pensar en les frases musicals, extreure'n matisos i sentir que s'hi fa música. De totes maneres, les possibilitats musicals que ofereix el piano són particularment útils.
- Cal executar bé els exemples de moviments i portar roba còmoda i adequada.
- Cal tenir ben desenvolupat el sentit de l'alegria; el riure i la diversió hi han de ser presents així com les estones de concentració i de reflexió en silenci. Cal conduir i estimular els infants, no forçar-los.
- L'aprenentatge de la rítmica és una empresa a llarg termini que produeix beneficis en totes les activitats que desenvolupen els infants. L'objectiu no ha de ser aconseguir uns resultats que impressionin els pares en un festival.
- És important de mantenir bones relacions amb els especialistes de dansa, de teatre i de música. La rítmica contribueix a refermar el seu treball.
- És necessària una bona dosi d'imaginació, per inventar noves maneres de presentar idees, i per detectar i triar les que val la pena de desenvolupar.
- Cal ser tan espontani com es pugui.
- Cal interioritzar la sensació que tot el cos pot "cantar" quan la música canta.
- Cal comunicar-se amb el grup classe mitjançant les improvisacions. Convé disposar d'un vocabulari ampli en què inspirar-se i d'una certa tècnica instrumental.

Respecte de l'últim punt, el de la música improvisada a la classe de rítmica, acabem aquesta breu exposició de la rítmica amb les paraules de Silvia del Bianco (2007: 26), les quals ens remetent a la doble funció educativa de la rítmica:

"La improvisación instrumental es la herramienta fundamental del maestro en el proceso educativo. A través de la música creada 'a medida' para la situación pedagógica, el maestro puede hacer que cada paso realizado

durante el aprendizaje sea accesible al alumno porque la música puede ser adaptada a la necesidad y a la dificultad del momento. En este sentido el método Dalcroze es un método de educación 'para la música' y 'a través de la música' porque ésta es creada para cada ocasión."

El mètode Ward, creat per **Justine Bayard Ward** (New Jersey, 1879 - Washington, 1975), basa la formació musical en la música clàssica, la música popular i, especialment, el cant gregorià. Entre els principis metodològics del mètode hi trobem la utilització del gest melòdic per afavorir l'entonació, i la vivència del ritme a través del moviment (gest rítmic i gest mètric). Tanmateix, cal destacar l'atenció que es dóna a l'educació de la veu i la música cantada, al desenvolupament del sentit crític i estètic i a l'activitat creadora (Muñoz, 2007).

El mètode Kodály rep el nom del seu creador, el compositor, pedagog i musicòleg **Zoltán Kodály** (Kecskemét, 1882 - Budapest, 1967), la gran aportació del qual és la inclusió de la música tradicional en el context escolar i el descobriment de la importància del folklore en la construcció de la identitat musical i artística de les persones. El seu treball es fonamenta en la cançó popular, l'educació de la veu i el cant coral, per tant, la incorporació del moviment es fa en relació amb la cançó mitjançant acompanyaments rítmics de percussió corporal, i marxes i obstinats rítmics amb el cos i el moviment. D'altra banda, incorpora altre material procedent del folklore (dances, jocs, dites...) (Pascual, 2002; Subirats, 2007).

Entre els procediments i recursos que utilitza aquest mètode cal destacar la *fonomímia* o sistema de representació dels sons musicals a través de diferents posicions i gestos de la mà:

"La fonomímia no fue creación personal de Kodály, sino de John Spencer Curwen (1816-1880), quien inventó un sistema de signos manuales que simplificaba la lectura de la partitura. Kodály introdujo algunos cambios. Es un recurso para representar los sonidos musicales, mediante la mano, según la figura que adopte y su altura que se pone, y visualizarlos en el espacio. Cantar a partir de signos con la mano es un medio útil y necesario para el aprendizaje intuitivo y la fijación de las relaciones interválicas hasta que la asociación entre música impresa y el nombre sea automática; (...) Asegurará a través de los gestos de la mano el efecto del solfeo relativo." (Barniol, 1998: 96)

El mètode d'educació musical desenvolupat per **Edgar Willems** (Lanaken, 1890 - Genève, 1978) es fonamenta en la psicologia i en les relacions que existeixen entre els elements fonamentals de la música (ritme, melodia i harmonia) i l'ésser humà. La finalitat d'aquest mètode és la de contribuir a despertar i harmonitzar totes les facultats humanes a través de la música (Willems, 1981).

Willems atorga una especial importància a l'educació de l'oïda musical, la veu i el moviment. Com assenyala Fernández (2007: 48): "La concepción *willemsiana* no parte de la materia ni de los instrumentos, sino, en primer lugar, de los principios de vida y música que unen esa vida con el ser humano, dándole gran importancia a lo que la naturaleza nos ha dado: el movimiento y la voz".

D'altra banda, Willems considera el ritme un element prioritari, de naturalesa premusical i relacionat amb la vida fisiològica, i afirma que la base de l'educació rítmica està en el moviment corporal (Willems, 1993).

"El ritmo espontáneo es de carácter *instintivo*: es propulsión dinámica y está basado en la *imaginación motriz*. En la práctica de la improvisación es a veces indispensable hacer improvisaciones de ritmo libre y de ritmo métrico, con compás, debido a que muchos alumnos carecen de sentido del ritmo. Es útil también cuando al alumno le cuesta improvisar melódicamente, porque la causa de esta dificultad se halla, en general, en una deficiencia del ritmo. Esto es lógico, puesto que el ritmo da a la melodía la *forma* indispensable. (...) es útil tener en cuenta que en la música, aunque la melodía tiene la primacía, el ritmo tiene la *prioridad*." (Willems, 1995: 203)

Per al desenvolupament del sentit rítmic utilitza: el ritme de les cançons (de bressol, amb gestos, per acompanyar-se amb balanceig o amb acompanyaments rítmics) (Pascual, 2002); els moviments corporals naturals (la marxa, els salts, el balanceig, el galop...) a fi de desenvolupar el sentit del tempo físic, plàstic i expressiu (Fernández, 2007); el treball dels valors rítmics (parteix del treball del ritme sonor lliure a través d'improvisacions rítmiques de percussió corporal o instrumental), el treball de la mètrica (tot i que aquesta se subordina a l'instint rítmic lliure) i les polirítmies.

"En la educación musical partimos del *ritmo vivo*, experimentado a través de movimientos corporales naturales, como *respirar*, que se relaciona con el *fraseo*, y *caminar*, que desarrolla el *sentido del tempo*. El sentido del tempo

se basa, en primer lugar, en el *carácter físico* y regular del tempo, y en segundo lugar, en *valores expresivos y afectivos* que dan al tempo otra dimensión. Sólo después se introducirán las nociones intelectuales y se obtendrá el *dominio mental*. Para ello pasaremos progresivamente del ritmo libre al *ritmo 'medido'* (sometido a los parámetros de tempo y compás), en el que es indispensable el *cálculo métrico*." (Willems, 1995: 43)

El mètode creat per l'enginyer i violoncel·lista francès **Maurice Martenot** (Paris, 1898 – Clichy, 1980) es fonamenta en la psicologia i l'observació directa del nen/a; les seves idees queden sintetitzades en el llibre *Principios fundamentales de educación musical y su aplicación* (1960). Alguns dels principis del seu mètode són (Pascual, 2002: 179):

- Entén l'educació musical com a alliberadora d'energies, font d'equilibri i d'harmonia ja que permet al nen/a expressar-se amb llibertat.
- Concedeix gran importància a la influència de l'ambient musical en què es desenvolupa l'educació, especialment pel que fa a la personalitat del mestre/a i a la metodologia que fa servir.
- Un dels aspectes més significatius del mètode és el de la relaxació activa amb la finalitat d'aconseguir el repòs físic i mental, la flexibilitat de totes les articulacions i el domini dels diferents grups musculars. El mètode conté una sèrie d'exercicis destinats a assolir el domini harmoniós dels moviments a través de la proporció justa d'esforç i la supressió de tensions inútils. La relaxació, la respiració tranquil·la i l'equilibri gestual són necessaris per a la salut i per a la interpretació musical. Tanmateix, els exercicis de relaxació afavoreixen l'atenció i la receptivitat auditiva, la concentració i el coneixement i control del propi cos.
- La necessitat del silenci, tant interior com exterior, per a la pràctica musical al qual s'arriba a través de la relaxació.
- En les sessions de classe s'alternen els moments d'activitat i de concentració amb els de relaxació. En general, la primera part de les sessions es destina als jocs de ritme i de creativitat i la segona part als exercicis de recepció auditiva i d'entonació.

Martenot considera el desenvolupament del sentit rítmic com la primera funció de l'educació musical i es tractaria, en primer lloc, de manifestar el ritme biològic propi de cada persona (Pascual, 2002).

“El *ritmo* considerado como la fuerza en movimiento que impulsa la acción, es la clave de una enseñanza viva. Comprende la pulsación, el mantenimiento del tempo natural y la precisión. El concepto de *sentido rítmico* residirá en encontrar la independencia entre la pulsación y la fórmula rítmica y supone un trabajo de independencia mental y muscular. Todo ello está enfocado a cultivar el *estado rítmico* –postura corporal, actitud y disponibilidad de acción inmediata– que permite la precisión y la expresión vital.” (Arnaus, 2007: 58).

D'altra banda, Martenot, juntament amb la seva esposa i les seves dues germanes, van fundar L'École d'Art Martenot on s'impartien classes d'educació musical, tècnica instrumental i arts plàstiques; tots els estudis inclouen un treball de consciència corporal a través de la relaxació activa (Arnaus, 2007). Tal com comenta Arnaus (2007: 56):

“La cuestión que planteó Martenot fue: ¿ser profesor de arte o educador a través del arte? El profesor de arte busca resultados tangibles a corto plazo. El educador a través del arte apuesta por los resultados imponderables, aquellos que ayudan al desarrollo del individuo, la sensibilidad general, a la vida interior, la disciplina, la imaginación, el autocontrol y motivan a encontrar el placer de construir, expresar, compartir, descubrir, crear... Encontrar el equilibrio entre estos dos conceptos es el reto del buen educador.”

L'obra pedagògica de **Carl Orff** (Munic, 1895-1982) comença l'any 1924 quan crea a Munic, amb la ballarina i pedagoga Dorothee Günther, una escola de rítmica, música i dansa coneguda com la Güntherschule; aquest és l'origen d'un concepte d'educació musical a través de la música i el moviment conegut com Orff-Schulwerk. Gunild Keetman, una de les estudiants de la Güntherschule, seria durant molts anys una de les seves col·laboradores. Les idees pedagògiques d'Orff queden recollides a *Musik für Kinder*, un treball definit per Orff de la següent manera: “Una música exclusivamente para niños, que puede ser tocada, cantada y danzada por ellos. Un mundo musical propio” (López, 2007: 72).

L'any 1961 es crea l'Institut Orff dins l'Academia Mozarteum de Salzburg, centre dedicat a la formació i la recerca en pedagogia de la música i el moviment, i on professors/es com Gunild Keetman, Hermann Regner, Barbara Haselbach i Wilhelm Keller van desenvolupar i començar a difondre el Schulwerk (López, 2007).

D'entre les característiques i les aportacions de l'obra de Carl Orff a l'educació musical, Pascual (2002) i López (2007) assenyalen:

- En el Schulwerk s'ensenya i s'aprèn música partint dels interessos naturals del nen/a –cantar, recitar, ballar i tocar instruments– a fi de desenvolupar les capacitats expressives i perceptives. Els tres pilars fonamentals són la música, el moviment i el llenguatge/la paraula; la seva combinació i síntesi enriqueix l'experiència d'aprenentatge i possibilita un coneixement més profund del fet musical (López, 2007). El seu treball és, doncs, profundament interdisciplinari i ofereix tota una sèrie de propostes per estimular el desenvolupament musical dels nens i nenes a través de la interpretació i la improvisació rítmica, sonora i corporal (Pascual, 2002).
- La música i la dansa són mitjans d'expressió i comunicació, vivències que enriqueixen la vida de les persones. La conceptualització és posterior a la vivència d'experiències diverses d'expressió vocal, instrumental i corporal, les quals incideixen en tots els aspectes del comportament musical, és a dir, la interpretació, la creació, l'anàlisi i l'escolta: "Las clases de Orff-Schulwerk son eminentemente prácticas (...) En ellas, el proceso de adquirir conocimientos y aprender creando tienen la misma importancia que el resultado final" (López, 2007: 73).
- La consideració del ritme com un element vital prioritari present en la natura i en l'ésser humà i, per tant, primordial en el seu treball (Pascual, 2002).
- La consideració del cos com un instrument musical amb possibilitats tímbriques diverses. L'educació rítmica permet el descobriment de les possibilitats sonores del propi cos a través dels diversos gestos sonors. Les cançons s'acompanyen amb obstinats rítmics, melòdics i amb el moviment corporal i també s'interpreten danses tradicionals (Pascual, 2002).
- S'aborda tant la improvisació com la composició, les quals reforcen el pensament creatiu: "La improvisación forma parte del proceso de aprendizaje y se convierte en un recurso metodológico de gran importancia para explorar los parámetros de la música y la danza" (López, 2007: 73). Tanmateix, Pascual (2002) assenjala que la improvisació musical (rítmica, melòdica i harmònica) través de la paraula i dels instruments musicals i corporals és una de les pràctiques més usades de cares al desenvolupament de les facultats creatives de l'alumnat; quant a la improvisació rítmica s'inclouen l'experimentació de les possibilitats sonores i motrius del cos i les activitats de cant amb improvisacions gestuals o rítmiques a través dels gestos sonors.

- Una de les característiques és l'ús de l'instrumental Orff creat a fi de poder fer música en grup: "El conjunto de instrumentos se enriquece aún más cuando se combina con instrumentos de viento o cuerda, con la voz cantada o cuando se interpretan piezas para ser danzadas" (López, 2007: 74). Aquests instruments són considerats com una prolongació del parlar, del cant i del moviment dels infants i es van crear per la riquesa de possibilitats que ofereixen quant a l'expressió d'idees musicals així com per estimular la dansa i la improvisació musical (Pascual, 2002).

Tanmateix, cal remarcar que Orff concep el treball de música i dansa com una unitat, tal com indica López (2007: 75): "En las clases de la Güntehrschule, la melodía y los acompañamientos, los cambios dinámicos y tímbricos del conjunto dependían muchas veces de la coreografía y viceversa."

Entre els difusors i continuadors d'aquest mètode cal destacar la figura del pedagog belga **Jos Wuytack**, qui a partir dels principis d'Orff ha creat el seu propi sistema d'educació musical. Wuytack (2013) considera que l'educació musical ha de contribuir al desenvolupament global de la personalitat de l'alumnat i un dels seus objectius ha estat el de dirigir el seu sistema a l'escola d'infantil, de primària i de secundària. D'entre les seves aportacions, mencionem les següents: quant a la formació rítmica, la qual considera primordial, parteix de l'instrument bàsic del nen/a, el cos; d'altra banda, elabora un sistema de tècniques bàsiques d'acompanyament per facilitar la tasca del professorat; també, ha desenvolupat una didàctica sobre com orientar la improvisació grupal; una altra de les seves aportacions és la creació d'un sistema d'apreciació musical que consisteix en el desenvolupament d'una pedagogia activa de l'escolta musical a través de diferents recursos (l'expressió verbal, la percussió corporal, el cant, l'ús de l'instrumental Orff, el moviment i els musicogrames).

Wuytack (2013: 103, 111) assenyala que la tríada clau del seu sistema és l'*activitat* i la *creativitat en comunitat*, i que la combinació d'aquesta tríada és el requisit essencial per aconseguir una educació musical de qualitat:

"Una vez más subrayo la dimensión social de mi pedagogía, en donde uno ayuda al otro; el principio de la actividad, por la que se superan los inadecuados enfoques teóricos dirigidos a niños; y, asimismo, la creatividad, pues no aprendemos un lenguaje solamente para leer un libro o hacer dictados, sino para expresarnos, para compartir significados, para

experimentar, para comunicarnos. (...) Primero hay que experimentar. Pero no individualmente. Este es el problema de hoy, una educación musical individual, niños aislados frente al ordenador. (...) Es imposible hacer música sin comunidad, sin cantar, sin tocar instrumentos, sin bailar juntos en grupo donde uno ayuda al otro.”

2.1.2. Educació musical: globalització de l'ensenyament i aprenentatge musical

En el marc de l'educació obligatòria, i sobretot arran de la reforma educativa de la LOGSE, l'educació musical se sol articular entorn quatre àmbits fonamentals: l'escolta musical i l'expressió vocal, rítmica i instrumental. Aquests quatre blocs, estretament relacionats, es treballen de forma globalitzada tot integrant els diferents aprenentatges i tenint en compte tant el desenvolupament de les capacitats de percepció com les d'expressió musical.

El desenvolupament de la percepció musical pretén anar desenvolupant de manera progressiva una escolta comprensiva, sensible, crítica i creativa a partir de l'exploració, l'observació, l'anàlisi i l'apreciació del fet sonor i musical. El desenvolupament de l'expressió musical aborda el desenvolupament i aplicació de diferents habilitats i tècniques musicals (vocals, instrumentals i rítmiques/corporals) que afavoreixen i faciliten l'expressió individual i grupal, i tot partint de l'espontaneïtat creativa anar assolint produccions cada cop més elaborades. En el desenvolupament dels dos processos musicals, el moviment hi té una funció essencial:

“Para la educación musical contemporánea el interés suscitado por el binomio música-movimiento comprende (...) tanto los procesos de percepción como los de expresión musical (...). El punto de partida es el reconocimiento de que toda la música está, de alguna manera, mediada por el movimiento. A la acción expresiva del intérprete que la realiza, así como a la acción perceptiva del que la escucha, subyacen procesos neuropsicológicos que se traducen en respuestas de movimiento.

Desde el punto de vista de la percepción musical, el movimiento corporal actúa de mediador de la audición, dada su capacidad de estructuración de los elementos del sonido y de sus configuraciones musicales: ritmo,

movimiento melódico, fraseo, fluctuaciones de dinámica y de agógica, planos sonoros, forma musical.

Desde el punto de vista de la expresión, el carácter del sonido musical es fruto de la cantidad-cualidad de energía del gesto. (...) Activado desde el pensamiento, el gesto es el que produce el sonido, es el vehículo de su pensamiento musical. Visto en la dirección opuesta, el gesto depende también del sonido. La sonoridad concreta vuelve sobre el intérprete para ser validada o alterada en algún aspecto mejorable. El resultado sonoro nutre el gesto en intensificación mental y emocional. La calidad del sonido repercute en la calidad del gesto. El mismo vocabulario musical cuando se refiere a la expresión del carácter, utiliza palabras que, precisamente, indican acciones gestuales: ataque, acentuación, articulación; legato, sforzando, pizzicato, picado, etc." (Equip directiu d'Eufonia, 1996: 5)

Tanmateix, el desenvolupament d'aquestes capacitats musicals bàsiques s'amplia i s'enriqueix amb el coneixement i la vivència de les relacions existents entre el llenguatge musical i altres llenguatges artístics tot tenint en compte, alhora, la dimensió social i cultural del fet artístic, en general, i musical, en particular (el coneixement i la valoració del patrimoni artístic i musical de diferents cultures, la participació activa i cooperativa en les activitats musicals a l'aula i en concerts i espectacles escolars i de l'entorn més proper...). En definitiva, "(...) en nuestra área se perfilan determinadas tipologías de actividades que han sido generalizadas en: audición, danza, canto, instrumento, lenguaje musical y cultura o contexto cultural" (Alsina, 1997: 105).

Atenent tot el que s'ha anat exposant ha quedat plenament justificada la importància d'incloure el moviment/dansa i la vivència corporal en la globalitat de l'ensenyament i aprenentatge musical. A continuació, anem a veure diverses possibilitats d'interrelació entre les activitats rítmiques/corporals i la resta d'activitats musicals tot ampliant alguns dels aspectes tractats en la exposició que hem fet respecte de la consideració del cos i del moviment en els principals mètodes de pedagogia musical. Abans, però, és oportú fer dues puntualitzacions:

- En primer lloc, remarcar que la pròpia globalització de l'ensenyament i aprenentatge musical fa que "(...) delimitar la frontera de cada actividad presenta muchas dificultades, es decir, definir hasta qué punto una danza no puede ser también audición o cultura musical o dónde empieza el canto y sigue el movimiento corporal" (Alsina, 1997: 105).

- En segon lloc, assenyalar que el treball més específic de dansa el tractarem amb una mica més de detall en el següent apartat perquè, tal com diu Akoschky (2008: 84), la dansa mereix la mateixa atenció detallada que la música: "(...) Ambos lenguajes artísticos son portadores de sus propios códigos, con sus leyes constructivas y sus características propias y, por ende, de sus diferencias". En aquest mateix sentit, i respecte de la rítmica, Llongueres (2002: 72) ens diu:

"S'ha dit alguna vegada que la *Rítmica* és un art; diríem, encara millor, que és una admirable preparació a totes les arts. (...) Els estudis de *Rítmica*, ben realitzats, constitueixen una excel·lent preparació per a totes les arts basades en el moviment. Aquest estudi preparatori haurà de completar-se amb l'experiència dels mitjans tècnics d'expressió, propis de cadascuna de les arts especialitzades."

Així doncs, i quant a les **activitats vocals**, les cançons constitueixen una eina privilegiada per integrar, alhora, els llenguatges musical, verbal i corporal: cançons mimades en què els gestos acompanyen, descriuen i intensifiquen el significat del text i de la música, cançons acompanyades de jocs rítmics i motrius, cançons que conviden a la dramatització o escenificació del text, cançons per a la creació i interpretació de senzilles coreografies, cançons que incorporen la interpretació d'una dansa ja organitzada o cançons per ballar lliurement.

Respecte de les cançons mimades, Blaser et al. (2001: 56) comenten: "(...) En estas canciones, el movimiento tiene dos funciones principales: por un lado actúa como elemento mediador entre la memoria y el canto y, por el otro, actúa como elemento expresivo". Tanmateix, García Ruso (1997) destaca la importància que tenen en l'etapa d'educació infantil les cançons i els jocs rítmics i motrius tradicionals, o no, per iniciar-se en el ritme i en la dansa (per exemple, quan l'acció motriu es coordina amb la lletra de la cançó per facilitar-ne l'expressió i la interpretació o quan s'expressa corporalment, sense restringir el moviment a petits gestos, el significat de les cançons).

Quant a les **activitats instrumentals**, ens referirem aquí a aquelles en què l'instrument sonor/musical és el propi cos. Les possibilitats que ofereix la percussió corporal són: l'exploració i coneixement de les possibilitats sonores del propi cos, la interpretació i improvisació d'esquemes rítmics i polirítmies, l'acompanyament de cançons i d'activitats de moviment tant de forma individual com grupal... Palacios

(1995: 120) destaca les possibilitats pedagògiques d'aquest tipus de treball i el gran atractiu que genera en l'alumnat:

"Sistematizada por el americano Keith Terry y difundida en Europa por el gran pedagogo Doug Goodkin, la percusión corporal es un ensamblaje rítmico entre música y danza que utiliza los sonidos del cuerpo producidos por palmas, golpes, pisadas y voces. Este tipo de trabajo con el cuerpo, tan común en la educación infantil, toma en manos de Terry una nueva dimensión: la sencilla coordinación entre los golpes de manos, pecho, piernas y pies; la incorporación de los números impares como células rítmicas con sus consiguientes combinaciones; las complejas polirritmias alcanzadas por la sencilla superposición de diferentes modelos; la incorporación de canciones, cánones, desfases, juegos, coreografías y ritmos de jazz; etc. todo ello, perfectamente normalizado y expuesto con una perfecta progresión didáctica, tiene para quienes lo practican un gancho especial que suele precipitar el más encendido entusiasmo. Puede mostrarse simplemente como ejercicios rítmicos progresivos, o también como piezas acabadas, acompañamiento rítmico de canciones o modelos para improvisar."

Cal mencionar la proposta metodològica de percussió corporal creada per Romero (2013a) –i denominada mètode BAPNE– la qual es recolza en cinc disciplines que ajuden a estructurar-la i sistematitzar-la: la biomecànica, l'anatomia, la psicologia, la neurociència i l'etnomusicologia. La finalitat d'aquest mètode és el desenvolupament, a través de les activitats de percussió corporal, de les intel·ligències múltiples proposades per Gardner (1993): musical, corporal i cinètica, espacial i visual, interpersonal, intrapersonal, naturalista, lingüística i matemàtica.

"Està demostrat neurocientíficament i educativament que la percussió corporal és una de les maneres més brillants d'educar. (...) Els estudis posen en evidència que cantant, ballant i percutint amb el nostre propi cos millora susceptiblement l'aprenentatge de les matemàtiques o el llenguatge, la concentració i la comprensió en nens.

(...) Hi ha tradicions antropològiques que no es poden perdre. Avui sabem que el joc de les nenes de cantar i picar de mans les unes amb les altres, de vegades en cercle, potencia a la dona la seva capacitat de fer diverses coses alhora. (...) s'aprenen una cançó complicada, mouen les extremitats

superiors, interactuen amb les companyes i amb els de fora quan els parlen, i són capaces de fer-se la cua alhora que piquen de mans. (...) S'ha comprovat neurològicament que això representa una estimulació tremenda.” (Romero, 2013b)

Tanmateix, aquest mètode disposa d'uns criteris específics per a l'avaluació del moviment que s'agrupen en quatre grans blocs: coordinació psicomotora, aspectes cognitius, aprenentatge en valors i desenvolupament de les Intel·ligències Múltiples ja que com indica el seu creador: “En materia de evaluación existen muchos modelos a nivel general, pero muy pocos a nivel musical y mucho menos sobre movimiento en relación a la didáctica de la percusión corporal” (Romero, 2013a: 252).

En les activitats d'**escolta musical** s'aborda el desenvolupament de l'educació auditiva en un sentit ampli: entorn sonor, qualitats o paràmetres del so, elements del llenguatge musical i obres musicals de diferents èpoques, gèneres i estils. Cal dir que l'escolta musical és un procés complex en el que intervenen tant aspectes fisiològics, afectius i cognitius com culturals. Segons Copland (1955) l'escolta musical es produeix en tres plans, no excloents: “(...) Lo que se hace es relacionarlos entre sí y escuchar de las tres maneras a la vez. (...) En un cierto sentido, el oyente ideal está dentro y fuera de la música al mismo tiempo, la juzga y la goza, quiere que vaya por un lado y observa que se va por otro.” (Copland, 1955: 33, 34). Aquests plans són:

- Pla sensual: “(...) escuchar por el puro placer que produce el sonido musical mismo. (...) Es el plano en que oímos la música sin pensar en ella ni examinarla en modo alguno” (Copland, 1955: 27).
- Pla expressiu: en aquest pla s'aprecien significats (idees, sentiments, imatges, històries, ambients...) difícils d'expressar amb paraules.
- Pla purament musical: es perceben i s'analitzen els diferents elements musicals (ritme, melodia, harmonia, caràcter, forma...), “El auditor inteligente debe estar dispuesto a aumentar su percepción de la materia musical y de lo que a ésta le ocurre” (Copland, 1955: 33).

En aquest sentit, Herrera (1994: 17) destaca la funció primordial de l'experiència corporal en el procés de *recepció auditiva/escolta afectiva/compremsió intel·lectual de la música*:

“La experiencia corporal en la educación musical es como un puente entre los sonidos y la elaboración del pensamiento. Todo el trabajo musical realizado a través del movimiento corporal es de gran importancia a la hora del proceso de recepción auditiva/escucha afectiva/comprensión intelectual de la música.

Practicando diversas formas del movimiento corporal con su enorme riqueza de posibilidades, relacionando los tipos de movimiento con las obras de los grandes maestros de la música, así como variados géneros musicales, propuestas interesantes de autores de la actualidad o creaciones musicales producidas en el aula, viviendo en uno mismo y observando en los niños y niñas sus efectos, es fácil percatarse del papel primordial que tiene el movimiento corporal en la experiencia musical.”

Herrera (1994) assenyala, doncs, la funció primordial del moviment en la interiorització dels diferents paràmetres musicals. A través de la percepció, reconeixement i representació corporal es contribueix a l'adquisició i desenvolupament de:

- El sentit rítmic: tempo i les seves variacions, diferents valors rítmics, modes rítmics (pulsació, accent, divisió, ritmes específics), polirítmies i esquemes rítmics.

“Una vez formada la consciencia rítmica gracias a la experiencia del movimiento, se produce constantemente una influencia recíproca tanto del elemento o fenómeno rítmico sobre su representación corporal como de ésta sobre el primero. La representación del ritmo está viva en todos nuestros músculos, así como el movimiento rítmico es la manifestación visible de la toma de conciencia rítmica. En resumen, la percepción de la amplia riqueza de elementos rítmicos presentes en la música, se potencia de forma muy evidente si se trabaja asociada al movimiento.” (Herrera, 1994: 18)

- Les dimensions melòdica i harmònica: direccionalitat del moviment sonor pel que fa a l'altura, nocions greu-agut, intervals, acords, escales, modes, funcions tonals bàsiques, cadències.
- Els matisos agògics i dinàmics.
- El fraseig i la forma musical.

De fet, com apunten Blaser et al. (2001), el moviment corporal és un reflex extern de la qualitat de l'escolta sonora/musical que, a més, permet al professorat constatar allò que no quedaria evidenciat amb altres propostes d'audició.

“(…) A pesar de que pueda parecer una paradoja, la exteriorización de la música a través de la expresión corporal es una actividad principalmente perceptiva. Desde este enfoque, la percepción musical se intensifica porque la utilización del cuerpo actúa como un prisma que expande el sonido, sobredimensiona lo percibido y es un elemento catalizador en su carácter de aceleración de la percepción, de anticipación. (...) Al margen de su dimensión expresiva, el movimiento que nace de la música puede ser usado por el profesorado para establecer la calidad perceptiva del alumnado.” (Blaser et al., 2001: 53, 56)

Des d'aquesta perspectiva de globalització de l'ensenyament i aprenentatge musical, Vicente (2009) ens ofereix una proposta de protocol de planificació de continguts musicals per a l'educació primària des d'una perspectiva del moviment i la dansa –és a dir, una concreció, seqüenciació i distribució dels continguts en els diferents cicles de l'etapa d'educació primària–, amb la finalitat de “(...) definir de forma clara i precisa àmbitos de trabajo que ayuden y orienten en la planificación de las actividades y ofrecer una estructura sobre la que se pueda articular un diseño didáctico” (Vicente, 2009: 213). Aquest protocol, del qual presentem una síntesi a la taula 16, es divideix en els següents blocs de continguts: Expressió Vocal i Cant, Expressió Instrumental, Llenguatge Musical, Percepció Auditiva i Audició, Llenguatge Corporal, Arts i Cultura, Valors i Actituds relacionats amb el moviment i la dansa.

Taula 16. Proposta de protocol de planificació de continguts musicals des d'una perspectiva del moviment i la dansa per a l'educació primària (Vicente, 2009)

Expressió Vocal i Cant
<ul style="list-style-type: none"> • Moviment per a la respiració (també treballat en els blocs EI i LIC). • Postura corporal per a la pràctica vocal. • Possibilitats expressives de la veu a través del moviment. • Cançons i prosòdies amb moviment.
Expressió Instrumental
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinació de moviments i instruments de percussió (inclou percussió corporal). • Timbre instrumental i moviment. • Postura corporal per a la pràctica instrumental. • Moviment per a la coordinació i relaxació en la pràctica instrumental. • Instrumentacions amb moviments.
Llenguatge Musical
<ul style="list-style-type: none"> • So, silenci i soroll associat a moviment. • Qualitats del so a través del moviment (timbre, intensitat, duració i altura). • Elements del ritme a través del moviment. • Moviment seguint una mètrica. • El tempo musical a través del moviment. • La frase musical a través del moviment. • Aprenentatge de les notes musicals a través del moviment. • Seguiment del moviment sonor amb el cos: fonomímia.

Percepció Auditiva i Audició
<ul style="list-style-type: none"> • Audició musical amb moviment. • La forma musical a través del moviment. • Audició de diferents estils musicals a través d'activitats de moviment. • Agrupaments musicals associats als agrupaments coreogràfics. • La textura musical a través del moviment.
Llenguatge Corporal
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolupament de les capacitats de moviment. • Lateralitat, control postural i equilibri. • Formes bàsiques de moviment. • Espai i moviment (espai individual i col·lectiu, trajectòries, direccions, formacions, agrupaments, nivells, formes corporals). • Temps i moviment. • Energia i moviment. • La relaxació corporal. • Possibilitats expressives del cos. • Imitació corporal. • Danses. • Moviment espontani i improvisació corporal. • Representació del moviment.
Arts i Cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Participació en activitats artísticomusicals de moviment en l'àmbit escolar. • El moviment en les manifestacions tradicionals, populars i artístiques (assistència a espectacles de dansa i música amb moviment, manifestacions tradicionals i populars de dansa i música amb moviment del món). • Tecnologies de la Informació i la Comunicació en les activitats de dansa i música amb moviment. • El món de la dansa.
Valors i Actituds relacionats amb el moviment i la dansa
<ul style="list-style-type: none"> • Valoració del cos com a mitjà d'expressió. • Desinhibició i espontaneïtat de gestos i moviments. • Valoració del treball en equip. • Valoració de les produccions artístiques relacionades amb el moviment i la dansa. • Gaudi amb la realització de danses i coreografies.

Tanmateix, la creació d'aquest protocol sorgeix de la necessitat de disposar d'un instrument d'anàlisi per a poder mesurar de forma quantitativa la presència del moviment i la dansa en els continguts curriculars d'Educació Musical. Així doncs, Vicente (2009, 2010) porta a terme un estudi amb l'objectiu de conèixer la tipologia d'activitats de moviment contemplades en els llibres de text i guies didàctiques de música de l'educació primària, corresponents a cinc editorials, utilitzats en centres educatius de la Comunitat Autònoma de Múrcia durant el curs 2006-2007. Per a l'anàlisi d'una mostra de 728 activitats relacionades amb el moviment proposa el protocol de classificació que mostra la taula 17, el qual s'estructura en tres nivells en funció dels següents criteris:

- Nivell 1: Major o menor determinació del moviment.
- Nivell 2: Presència o absència d'estímul o font sonora.
- Nivell 3: Consigna que origina el moviment o activitat específica que es realitza.

Taula 17. Protocol d'anàlisi i classificació d'activitats d'educació musical relacionades amb el moviment (Vicente, 2009, 2010)

NIVELL 1	NIVELL 2	NIVELL 3
MOVIMENT LLIURE	Moviment lliure sense estímul sonor	Moviment amb consigna visual
		Moviment amb consigna verbal
		Moviment amb consigna corporal
	Moviment lliure amb estímul sonor	Moviment amb paraula/veu
		Moviment amb instruments
		Moviment amb audició
Moviment lliure per a la relaxació i/o respiració	Moviment per a la relaxació	
	Moviment per a la respiració	
MOVIMENT ESTRUCTURAT	Moviment estructurat sense estímul sonor	Exp. corporal/dansa sense música
		Cançó coreografiada
	Moviment estructurat amb estímul sonor	Dansa-Coreografia didàctica
		Dansa heretada
SOBRE EL MOVIMENT		

En el Nivell 1 de classificació, el grup d'activitats denominat *Sobre el moviment* es refereix a aquelles tasques relacionades amb la pràctica del moviment i el món de la dansa en què no es realitza cap activitat motriu (assistència a espectacles, projeccions, lectura de textos...).

D'entre les conclusions del seu estudi destaquem:

- El tractament del moviment que fan les diverses editorials, quant a nombre i tipus d'activitats, és molt heterogeni.
- Clara tendència a no incloure activitats de moviment a mesura que augmenta el curs/nivell.
- Predomini de les activitats de moviment lliure en els primers cursos i de les de moviment estructurat en els cursos superiors.
- Ampli predomini de les activitats amb estímul sonor.
- Predomini de la cançó coreografiada i del moviment amb audició.
- Escassa presència de les activitats *sobre el moviment*, la qual cosa indicaria la manca de consideració del moviment i la dansa com un fi en si mateixos en l'àmbit de l'educació musical.
- Nul·la o baixa presència de les activitats d'expressió corporal/dansa sense música i moviment amb consigna corporal, més pròpies de contextos educatius específics de dansa.

- Baixa presència d'activitats de moviment per a la respiració, per exemple, com a preparació per a la pràctica vocal i instrumental.
- Les editorials que inclouen més activitats de moviment es corresponen amb les més representatives de l'entorn.

Entre les propostes per a futures recerques relacionades amb la incorporació del moviment i la dansa a l'aula d'educació musical Vicente (2009) planteja, entre d'altres, la possibilitat d'estudiar amb més profunditat el tipus de continguts que es treballen en les diferents tipologies d'activitats des del punt de vista musical (tipologia de cançons, procedència, aspectes rítmics...), la qual cosa abordem, entre altres paràmetres d'anàlisi, en la nostra recerca.

D'altra banda, i a partir de la revisió de diversos estudis que fonamenten la relació entre la música i el moviment corporal i justifiquen la inclusió d'aquest en l'educació musical, Vicente (2009, 2012, 2013) es posiciona en un enfocament que considera el moviment com un dels eixos centrals de l'acció educativa musical tot fent les següents consideracions, les quals estan en concordança amb les idees que hem anat exposant fins ara:

- En la pràctica vocal i instrumental, el moviment corporal és essencial per a l'adquisició d'una postura correcta i una respiració adequada de cares a la interpretació vocal o instrumental, per desenvolupar les possibilitats expressives del cant i per millorar la tècnica instrumental, la coordinació i la relaxació muscular. Així mateix, és convenient contemplar la possibilitat d'incorporar el moviment/dansa com a formes d'acompanyament en les obres vocals i instrumentals.
- En l'escolta musical, el moviment i la dansa són un mitjà idoni per intensificar la percepció auditiva i afavorir la discriminació de diferents elements musicals. D'altra banda, a través del moviment i la dansa ens podem aproximar a músiques de diferents estils i cultures.
- El procés de la lectoescriptura musical ha de ser posterior o conseqüència de la vivenciació i experimentació dels elements musicals (qualitats sonores, elements rítmics, tempo, fraseig, textura...) a través de l'experiència corporal.
- Cal destacar la contribució del moviment i la dansa en el desenvolupament de valors i actituds personals: valoració del cos com a mitjà d'expressió, desinhibició i espontaneïtat, valoració del treball en equip, respecte i

apreciació envers diverses produccions artístiques i gaudi amb la realització de muntatges musicals i coreogràfics.

- A l'aula de música també cal abordar continguts propis del llenguatge corporal ja que mitjançant el moviment ajudarem al desenvolupament de les capacitats motrius, l'adquisició de formes bàsiques de moviment, la percepció dels seus elements (espai, temps i energia) i el desenvolupament de les possibilitats expressives del cos.

En relació amb l'última idea que apunta Vicente (2012), Fraisse (1976: 211) ens diu respecte de l'educació del ritme: "Cualesquiera que sean sus variedades, se presenta como educación conjunta del movimiento, de la percepción y de la coordinación del gesto y del sonido." Per tant, la inclusió del moviment corporal en l'educació musical ens porta a considerar les relacions que s'estableixen entre dos llenguatges: el llenguatge de la música i el llenguatge del cos i, tanmateix, ens porta a considerar, d'una banda, les implicacions que això té de cares a la competència corporal del professorat d'educació musical –ja que, com diu Díaz (1996: 71), "no basta con movernos" sinó que també és necessari saber "cómo y desde dónde nos movemos"– i, d'una altra banda, a considerar la importància de treballar de manera coordinada amb el professorat d'educació física.

En aquest sentit, Conde, Martín i Viciano (2000) subratllen la necessitat així com els beneficis que comportaria un treball interdisciplinari entre les àrees d'educació musical i d'educació física. Aquest treball conjunt i interrelacionat facilitaria i milloraria l'aprenentatge musical i corporal així com el desenvolupament global de l'alumnat:

"La afinidad de determinados contenidos de educación física y educación musical que aparece en los diseños curriculares (...) facilita la programación de actividades de aprendizaje de forma globalizada y sistematizada. Se hace necesario tomar contacto con los enfoques teóricos de ambas áreas de conocimiento, mediante la realización de un trabajo interdisciplinar elaborado por profesionales tanto de la educación musical como de la educación física, para librarnos del encasillamiento al que tiende toda actividad profesional y enriquecer, de este modo, el repertorio de actividades de aprendizaje para educación infantil y primaria. (...) Esta colaboración nos da la seguridad de que no se plantearán errores metodológicos en alguno de los dos campos, siendo conscientes y respetuosos con la preparación profesional que ambas disciplinas requieren." (Conde, Martín i Viciano, 2000: 87)

2.2. Currículum i competències bàsiques: un "nou" enfocament de l'ensenyament i l'aprenentatge

La LOE (2006) i la Llei d'educació de Catalunya (LEC, 2009) incorporen dins el currículum dels nivells bàsics un conjunt de competències bàsiques juntament als coneguts objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació. Ambròs (2011: 5) assenyala:

"Últimament, estem vivint molts canvis en el nostre sistema educatiu. La finalitat d'aquests canvis és definir millor què és el que necessita *saber, saber fer i ser* una persona adolescent quan finalitza els seus estudis obligatoris, per tal que pugui viure de forma autònoma i participativa en el segle XXI. La concreció d'aquests principis s'ha materialitzat en un currículum de "competències per a la vida" a la majoria dels països europeus."

Zabala (2011: 9) apunta les dues idees que afavoreixen aquest nou replantejament dels principis bàsics de l'educació obligatòria:

- L'ensenyament, sigui el que sigui allò que s'ha d'aprendre, ha de ser sota una visió competencial, és a dir, l'aprenentatge realitzat ha de ser funcional i aplicable. Així, els coneixements aportats per les diferents matèries no són la finalitat en si mateixos, sinó el mitjà per poder donar resposta als problemes i a les situacions que planteja la comprensió i la intervenció en la "realitat".
- Les competències que cal assolir a l'ensenyament obligatori han d'abraçar tots els àmbits de l'actuació humana, és a dir, un "ensenyament per a la vida", una formació integral. Això implica revisar i ampliar tots aquells aprenentatges de caràcter més acadèmic tot posant més èmfasi en aquells continguts anomenats *transversals* o *metadisciplinaris*.

Però, què són i quines són les competències bàsiques o clau? El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2003: 3) defineix el concepte de competències bàsiques de la següent manera:

"S'entén per competència la capacitat de posar en pràctica de forma integrada, en contextos i situacions diferents, els coneixements, les habilitats i les actituds personals adquirides. El concepte de competència

inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics o aplicatius) i les actituds (compromisos personals), i va més enllà del *saber* i del *saber fer o aplicar* perquè inclou també el *saber ser o estar*.”

D'altra banda, l'article 8.1 del Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària a Catalunya ho fa així:

“S'entén per competència la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.”

A la taula 18 podem veure les vuit competències bàsiques identificades per a l'educació obligatòria que recull l'esmentat Decret.

Taula 18. Competències bàsiques per a l'educació obligatòria (Decret 142/2007, de 26 de juny)

Competències transversals		Competències específiques centrades en conviure i habitar el món
Competències comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual 2. Competències artística i cultural	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic 8. Competència social i ciutadana
Competències metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital 4. Competència matemàtica 5. Competència d'aprendre a aprendre	
Competències personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal	

En la línia de Zabala, Ambròs (2011: 5) assenyala que el desenvolupament de les competències comporta dos reptes per al professorat: “(...) aconseguir que l'ensenyament dels continguts ‘de sempre’ puguin ser apresos de manera competencial (...) i incloure activitats per a l'aprenentatge de les competències de caràcter metadisciplinari”. Però, per fer-ho, cal tenir un desplegament de les competències.

“La LOE ha desplegat el currículum per àrees i matèries tradicionals definint-ne els objectius, els continguts i els criteris d’avaluació. En canvi, no ho fa de forma integrada per a les vuit competències bàsiques. Tan sols les presenta breument tot deixant uns buits conceptuals i metodològics considerables en mans del professorat, buits que són els més complexos i difícils del repte plantejat.” (Ambròs, 2011: 5)

Tanmateix, Zabala (2011: 10) assenyala:

“Aquesta nova concepció de l’ensenyament competencial tot just està essent analitzada, debatuda i estudiada pels diferents agents implicats en l’educació (...). L’enfocament competencial encara no està prou integrat ni interioritzat en la pràctica docent dels professionals de l’educació, ja que comporta canvis importants en cada un dels diferents àmbits que configuren o que incideixen en el sistema educatiu (...).

Una de les mesures primeres que mostren aquest desconeixement és el propi desenvolupament del currículum, atès que no s’ha fet front a la necessitat de desplegar-lo, amb el nivell de detall necessari, per al desenvolupament de les competències. Tot i ser la metodologia d’aula el factor clau del canvi, l’explicitació del desenvolupament de les competències és una passa imprescindible.”

De fet, la situació descrita per Ambròs i Zabala (2011) era, en certa manera, previsible. Fa un temps Mateo (2004: 12) ja apuntava:

“(...) Si en el futur som capaços de, per cada una de les competències que hem identificat, identificar també quins són els continguts, els procediments, les actituds i les aptituds que calen per donar vida a aquella competència, aleshores quan vosaltres analitzeu, quan falla alguna de les competències en el marc de la vostra escola, és molt més fàcil aprofundir en el diagnòstic del que ha passat i esmenar la situació, generant nous espais de qualitat.”

2.2.1. La competència artística i cultural

En la línia de les idees exposades anteriorment, Alsina (2011: 61), tot partint de les definicions que respecte de la competència artística i cultural fan els decrets 142/2007, DOGC núm. 4915 i 143/2007, DOGC núm. 4915 i el document

Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida: Un marco de referencia europeo, esmenta les capacitats que es pretenen desenvolupar:

- Respecte de la dimensió artística: l'expressió individual a partir de les pròpies capacitats innates, a banda de les tècniques i llenguatges que es puguin utilitzar; el desenvolupament d'habilitats manipulatives en una realitat cada cop més digitalitzada i el foment de les capacitats creatives i el pensament divergent; el contacte profund amb el patrimoni artístic i cultural, el gaudi i la visió crítica d'aquests.
- Respecte de la dimensió cultural: els objectius que es desprenen d'aquesta competència possibiliten l'aproximació, l'exploració i el coneixement del món cultural i més íntim dels infants i dels joves tot obrint zones compartides entre la família, la societat i les diferents cultures al mateix temps que, com a professorat, revisem els nostres gustos i preferències.

D'altra banda, Alsina (2011) assenyala que com a competència comunicativa, es pretén afavorir la comunicació a través de la utilització de recursos multimodals i multimèdia; l'ensenyament i aprenentatge d'aquests s'integraria de manera funcional i interdisciplinària en totes les àrees curriculars.

Així doncs, en la proposta de desplegament de la competència artística i cultural, a partir dels plantejaments exposats, Alsina (2011: 64) proposa els següents quatre objectius a desenvolupar i adquirir:

1. Manifestar i argumentar el punt de vista personal, en relació amb altres expressions creatives, artístiques i culturals, a partir de la reflexió i el raonament, per tal de desenvolupar un profund sentit de la pròpia identitat, combinat amb un respecte per la diversitat.
2. Aplicar els recursos creatius disponibles mitjançant el treball col·laboratiu, amb la finalitat d'estimular la pròpia creativitat i desenvolupar-la en tots els àmbits de la vida escolar i quotidiana.
3. Expressar i comunicar idees, vivències, emocions i valors mitjançant l'ús de diferents tècniques artístiques bàsiques, atenent les pròpies capacitats innates, amb la finalitat de conrear la capacitat artística i aplicar-la a tots els àmbits de la vida escolar i quotidiana.
4. Apreciar i gaudir de les arts i de les expressions culturals de qualsevol àmbit, amb un esperit crític i adequat a les pròpies capacitats, per tal de desenvolupar una actitud oberta i un interès creixent per la diversitat de l'expressió cultural i una consciència bàsica del patrimoni cultural.

Tanmateix, l'autor organitza els continguts per a cadascun dels tres cicles de l'etapa d'educació primària entorn dues dimensions: *Identitat artística i cultural* i *Expressió creativa*. I, d'altra banda, apunta que la competència artística i cultural apareix de forma desigual en les diferents àrees del currículum d'educació primària, de manera que caldria considerar la conveniència d'analitzar els buits quant a objectius i continguts de la competència i d'incorporar aquells que es consideressin necessaris així com, també, d'analitzar si existeix una progressió interdisciplinària en el conjunt de les àrees.

Quant a d'altres estudis i propostes referents a la competència artística cal esmentar *l'Estudi: Identificació de les competències bàsiques en Educació Artística*¹¹ (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003) en què es van identificar les competències bàsiques que, pel que fa referència als ensenyaments artístics (música, visual i plàstica, dansa i teatre), tots els nois i noies haurien d'haver adquirit acabada la seva escolaritat obligatòria. A la taula 19 podem veure les competències bàsiques de l'àmbit de l'educació artística (sense el seu desglossament) que es presenten dividides en les següents tres dimensions: *Comprensió artística*, *Expressió artística* i *Actitud davant el fet artístic present en la societat*. Tot i que no es presenta una gradació competencial per a primària i secundària, ni tampoc s'indiquen pautes d'avaluació, cal destacar la inclusió de la dansa i del teatre a banda de la presència dels llenguatges musical, visual i plàstic.

“¿Són els ensenyaments artístics bàsics i essencials per comprendre l'entorn, desenvolupar-se de manera autònoma i ser capaç d'interrelacionar-se amb els altres? ¿Podem definir unes capacitats i competències artístiques necessàries i útils per a la vida quotidiana de tota la població? (...) Si limitem la perspectiva de les competències bàsiques a la simple supervivència social i material de l'individu, a la imprescindible necessitat de poder treballar i conviure sense conflictes amb l'entorn, aleshores probablement qualsevol altre tipus de competència sigui sobrera. Si entenem que en el món actual la

¹¹ Els estudis corresponents a l'àmbit d'ensenyaments artístics van ser coordinats per Sebastià Bardolet, director de l'Escola de Música de Vic i professor de la Universitat de Vic i van comptar amb la col·laboració de les comunitats de Múrcia i Balears. Anteriorment, la recerca realitzada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, dirigida per Jaume Sarramona en col·laboració amb la FREREF (Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation), va donar lloc, l'any 2000, a la publicació *Identificació de les competències en l'ensenyament obligatori*. Posteriorment, la secció "Competències bàsiques" de la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 va establir la gradació entre primària i secundària de les competències bàsiques identificades en els cinc àmbits de l'estudi del 2000 i va suggerir pautes generals per a la seva avaluació, material que es publicà en el volum *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes* (Consell Superior d'Avaluació 2002).

identitat d'un mateix passa per la comprensió d'un entorn on els missatges visuals, els llenguatges corporals, els estímuls sonors són presents de manera aclaparadora, si entenem que capacitats com la creativitat, la sensibilitat, el gaudi són essencials per a la convivència, el progrés i l'exercici dels drets personals, si creiem que a través de la música, del teatre i de la dansa podem interrelacionar grups i persones heterogenis fent-los compartir un mateix objectiu, aleshores no cal cap pregunta. La vivència de l'experiència artística serà una competència essencial per desenvolupar, més enllà de la supervivència social, les capacitats més intrínsecament humanes." (Consell Superior d'Avaluació, 2003: 54)

Taula 19. Competències bàsiques de l'àmbit de l'educació artística (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003)

COMPETÈNCIES BÀSIQUES DE L'ÀMBIT DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA
<p style="text-align: center;">COMPENSIÓ ARTÍSTICA</p> <p>(inclou aquelles competències de caràcter essencialment cognitiu, les habilitats cognitives, és a dir, aquells sabers que calen a l'individu per poder entendre més bé el seu entorn així com per ser capaç d'interrelacionar-se amb el context cultural i històric en què viu)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conèixer aspectes bàsics de la cultura musical al llarg de la història. 2. Identificar aspectes musicals bàsics (instruments, estils, elements musicals, escriptura musical...). 3. Conèixer els llenguatges visuals i les seves característiques bàsiques al llarg de la història. 4. Identificar els diferents gèneres i estils teatrals així com els elements que intervenen en una producció dramàtica. 5. Reconèixer diferents estils de dansa.
<p style="text-align: center;">EXPRESSIÓ ARTÍSTICA</p> <p>(comprèn aquelles habilitats mínimes, aquelles tècniques que cada llenguatge artístic ens aporta i que ens permeten expressar-nos i comunicar-nos amb els altres més enllà de la relació i comunicació verbal)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 6. Interpretar música i expressar sentiments musicalment. 7. Expressar plàsticament idees i sentiments tot utilitzant tècniques diverses. 8. Expressar-se i comunicar-se a través de la dramatització. 9. Coordinar els moviments del cos a partir de la dansa.
<p style="text-align: center;">ACTITUD DAVANT EL FET ARTÍSTIC PRESENT EN LA SOCIETAT</p> <p>(inclou aquells aspectes de comportament social dels individus que poden fer justament de les manifestacions artístiques unes eines magnífiques per a l'aprenentatge permanent de la convivència en societat)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 10. Manifestar una actitud d'interès i respecte davant de qualsevol manifestació artística que es produeix en la nostra societat. 11. Apreciar la utilitat de les noves tecnologies aplicades a la creativitat artística. 12. Considerar i valorar el propi cos com un instrument de manifestació artística.

No obstant l'inqüestionable valor educatiu de les arts, tal com assenyalen Calbó i Vallès (2011: 90): "El repte de treballar la competència artística i cultural s'enfronta a diferents obstacles, entre els quals la poca valoració social d'educar en la sensibilitat i la falta d'educadors artístics preparats per poder dur a terme aquesta tasca". Respecte del primer obstacle, Calbó i Vallès (2011) subratllen la importància de construir espais transversals on es connectin les diferents disciplines curriculars i les competències que s'han d'assolir, evitant la disgregació i l'atomització dels aprenentatges així com l'actual i jeràrquica visió de l'educació.

"Hi ha una certa incongruència entre els currículums dissenyats pels estats, que sí que preveuen les arts com a competències necessàries per al creixement de l'individu, i la forma de garantir-les. Segons Sir Ken Robinson els sistemes educatius han estat dissenyats partint d'un ordre jeràrquic entre les assignatures: idiomes, primer, matemàtiques, ciències, humanitats, després, i quasi a l'extrem contrari, les arts, fregant el marge dels continguts extracurriculars. Segons aquest mateix autor caldria canviar aquesta estructura vertical per una nova estructura que garantís les competències del futur, en un nou paradigma de col·laboració horitzontal entre totes les disciplines." (Calbó i Vallès, 2011: 82, 83)

Respecte del segon obstacle –la falta d'educadors artístics preparats per poder dur a terme aquesta tasca–, Calbó i Vallès (2011: 91) es pregunten: "Es garanteix adequadament la competència artística i cultural en els docents o hi ha mancances importants en la formació d'aquells que han d'intervenir en la seva adquisició?" Segons els autors, els educadors que han de garantir, al llarg de l'escolaritat obligatòria, la competència artística i cultural haurien d'estar preparats en les següents competències: cultural (intercultural), emocional/sensible, crítica, investigadora, comunicativa, creativa, didàctica i inclusiva de l'art (des de l'art, per mitjà de l'art i per l'art).

2.2.2. Educació artística, educació musical i currículum

El gener de 2005 s'obria a Catalunya un debat per assolir un **Pacte Nacional per a l'Educació** com a pas previ a l'elaboració de la Llei catalana d'educació. El document base del debat plantejava cinc àmbits de reflexió: el professorat, l'autonomia de centres, el servei públic educatiu i la coresponsabilitat de les famílies i dels ajuntaments amb l'educació. Tot i que els currículums no formaven

part del contingut d'aquest Pacte –signat finalment el 2006– s'anunciava un futur debat sobre l'estructura i els continguts curriculars ja que "(...) una reflexió crítica sobre l'educació no pot donar-se per acabada sense fer-hi referència. Per això, el Govern i els agents socials consideren necessari obrir el diàleg i la participació a l'entorn dels nous plantejaments curriculars" (Pacte nacional per a l'Educació, 2006: 9).

El **debat curricular** es va iniciar l'octubre de 2005 i va finalitzar el gener de 2006 tot concretant-se en cinc grans àmbits formatius: llenguatge i comunicació, social i cultural, científic, artístic i desenvolupament personal. Aquest debat es desenvolupà sobre la base del treball realitzat per cinc comissions¹², una per a cada àmbit, que es concretà en un document que explicitava el context global que caracteritzava l'àmbit en aquell moment, les finalitats, el plantejament i les prioritats i criteris metodològics de tipus general a considerar en cada etapa educativa. El document *Els llenguatges corporal, musical, i visual i plàstic* (Departament d'Educació, 2006) recollia les propostes de la comissió de l'àmbit artístic.

"Són llenguatges presents en totes les cultures que apareixen lligats a totes les activitats humanes. És impensable una societat sense símbols, sense imatges, sense cançons, sense música, sense teatre, sense danses, sense esport, com tampoc sense rituals, contextos i instruments que en materialitzen i regulen l'expressió. Cada societat es mostra i troba continuïtat a través de la transmissió, entre altres aspectes, d'una estètica (visual, auditiva, corporal) que la identifica i la cohesiona. Aquests aspectes serveixen per definir una manera d'entendre la vida i el món, una manera d'organitzar-se, una manera de relacionar-se, una manera d'aprendre." (Departament d'Educació, 2006: 117)

Finalitzat el treball de les comissions començà un període durant el qual, principalment els professionals de l'educació, van poder fer les seves aportacions i propostes mitjançant tres processos de participació: per mitjà de fòrums web, de documents escrits i de sessions obertes. Amb aquesta participació es pretenia contribuir a un major consens sobre les finalitats de l'educació i el desenvolupament de les pràctiques educatives. Les aportacions de l'**àmbit artístic** més directament relacionades amb el nostre objecte d'estudi van ser les següents:

¹² Les comissions van estar formades per professorat en actiu de les diferents etapes educatives i van ser coordinades per un/a expert/a de la universitat.

- Es demanava que en el currículum s’hi incloguessin la dansa, el teatre i l’assistència a concerts, exposicions...
- S’assenyalava que els elements de la cultura tradicional catalana (cançons, danses, jocs...) haurien d’esdevenir el punt de partida per apropar-nos als d’altres cultures. També es remarcava el valor del joc com a potenciador de la creativitat.
- Es considerava que aquestes “àrees” són instrumentals i transversals i que, per tant, el currículum hauria de tenir-les en compte en totes les etapes tot procurant-ne un desenvolupament progressiu i amb continuïtat.
- S’insistia en la rellevància del llenguatge audiovisual com a integrador de diferents llenguatges –musical, verbal, corporal i visual– així com dels treballs interdisciplinaris.

Un cop finalitzat el debat, les diferents aportacions i propostes, individuals i col·lectives, van ser recollides per les comissions, les quals van elaborar el document *Pacte Nacional per a l’Educació. Debat curricular. Reflexions i propostes* (Departament d’Educació, 2005), que havia d’esdevenir un referent per a l’elaboració dels nous currículums.

A continuació a la taula 20 podem veure, de manera sintètica, l’estructura de l’àrea d’Educació Artística i els blocs continguts de l’àmbit d’educació musical dels diferents reials decrets i decrets que, des de la LOGSE, han anat regulant el currículum de l’etapa d’educació primària a l’estat espanyol i a Catalunya. Respecte de l’estructura d’aquesta àrea i de la incorporació del moviment/dansa en l’educació musical podem fer les següents consideracions:

- El Reial Decret d’ensenyaments mínims de la LOGSE va configurar l’Àrea d’Educació Artística en tres àmbits –*Educació Plàstica, Música i Dramatització*– malgrat que només es va regular l’ensenyament de la Música a través de la creació de l’especialitat de Mestre/a d’Educació Musical; respecte dels continguts de moviment/dansa es diu: “Respecto a la expresión, producción o elaboración musical, la enseñanza y el aprendizaje se realizan a través de tres medios diferentes, la voz y el canto, los instrumentos, y el movimiento y la danza.” A Catalunya, el Decret d’ordenació curricular va dividir l’Àrea d’Educació Artística en *Visual i Plàstica* i *Música* on, tanmateix, un dels blocs de continguts era el de *Música, moviment i dansa*, i quant a la dansa recollia, essencialment, l’aprenentatge de danses adequades a l’edat.

Taula 20. Estructura de l'àrea d'Educació Artística i blocs de continguts d'educació musical dels currículums d'educació primària de les diferents lleis educatives

LOGSE	Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio (enseñanzas mínimas)	DECRET 95/1992, de 28 d'abril (ordenació curricular)
	<p>Ámbitos: Educación Plástica, Música y Dramatización</p> <p>Bloques de contenido:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La imagen y la forma 2. La elaboración de composiciones plásticas y imágenes 3. La composición plástica y visual: elementos formales 4. Canto, expresión vocal e instrumental 5. Lenguaje musical 6. El lenguaje corporal 7. El juego dramático 8. Artes y cultura 	<p>Educació Artística: Visual i Plàstica</p> <p>Educació Artística: Música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals - La cançó i la veu - Educació de l'oïda - Música, moviment i dansa - Lectura i escriptura (solfeig) - Audició
LOCE	REAL DECRETO 830/2003, de 27 de junio (enseñamientos comunes) i REAL DECRETO 115/2004, de 23 de enero (currículum de educación primaria)	
	<p>Plàstica</p> <p>Música:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha y creación 2. La voz y sus recursos 3. Materiales instrumentales: expresión e interpretación 4. Música y danza 	
LOE	Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (enseñanzas mínimas)	DECRET 142/2007, de 26 de juny (ordenació dels ensenyaments)
	<p>Lenguaje plástico</p> <p>Lenguaje musical:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha 2. Interpretación y creación musical 	<p>Explorar i percebre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visual i plàstica • Música i dansa <p>Interpretar i crear</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visual i plàstica • Música i dansa
LOMCE	Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (currículum básico)	
	<p>Educación Plástica</p> <p>Educación Musical:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha 2. La interpretación musical 3. La música, el movimiento y la danza 	

- Tot i que no va arribar a transcendir en el context escolar, els Reials decrets que regulaven els ensenyaments comuns i el currículum d'educació primària de la LOCE van "reduir" l'Àrea d'Educació Artística a *Plàstica* i *Música*, aquesta última organitzada en quatre blocs de continguts relacionats amb l'educació auditiva, vocal i instrumental, i amb la música i la dansa.

- El Reial decret d'ensenyaments mínims de la LOE estableix com a llenguatges de l'Àrea d'Educació Artística el plàstic i el musical –tot i que també s'incorporaven continguts de dansa i de teatre–, aquest últim dividit en dos blocs de continguts: l'escolta, i la interpretació i creació musical. Per la seva banda, el Decret 142/2007, de 26 de juny, que ordena el currículum d'educació primària a Catalunya estructura l'àrea d'educació artística en dos blocs de continguts relacionats amb dos àmbits de l'experiència estètica: *Explorar i percebre* i *Interpretar i crear*. En l'esmentat decret es diu: "Cada un d'aquests àmbits agrupa els continguts en dos apartats: Visual i plàstica i Música i dansa, que constitueixen els llenguatges que integren l'àrea".
- Finalment, el Reial decret que estableix el currículum bàsic de la LOMCE divideix l'Àrea en Educació Plàstica i en Educació Musical, aquesta última subdividida en els següents tres blocs: Escolta, Interpretació musical i Música, moviment i dansa, aquest últim destinat al desenvolupament de capacitats expressives i creatives des del coneixement i pràctica de la dansa.

Quant al segon cicle de l'educació infantil, cal dir que els continguts de l'educació rítmica (música, moviment i dansa) són presents en les tres àrees de coneixement i experiència en què, segons el Decret 181/2008, de 9 de setembre, s'organitza el currículum:

- Descoberta d'un mateix i dels altres:
 - Expressió de les pròpies emocions per mitjà del llenguatge musical.
 - Experimentació i interpretació de sensacions i significats referits a l'espai i referits al temps: ritme, ordre, durada, simultaneïtat, espera.
 - ...
- Descoberta de l'entorn:
 - Interès per participar en activitats socials i culturals i per conèixer manifestacions pròpies de les cultures de companys i companyes de classe.
 - ...
- Comunicació i llenguatges:
 - Experimentació amb el gest i el moviment, dansant, jugant a crear diferents moviments amb el cos, per saber trobar la pròpia capacitat expressiva i les emocions que comporta.
 - Interpretació de cançons i danses tradicionals catalanes i d'arreu del món, i representació de personatges, fets i jocs d'expressió corporal.
 - ...

Quant a l'Àrea d'Educació Física d'educació primària, els continguts de dansa també són presents en les diferents normatives curriculars que hem esmentat per a l'Àrea d'Educació Artística. Aquests continguts es presenten de manera explícita en els blocs de continguts relacionats amb l'expressió corporal, tot i que, naturalment, la pràctica de la dansa enllaça amb els altres blocs de continguts en què s'organitza aquesta àrea, és a dir, aquells que aborden el coneixement del cos i de les seves possibilitats motrius, la salut i el joc.

Respecte de la LOMCE, el Reial Decret 126/2014, de 28 de febrer, que estableix el currículum bàsic diu: "La asignatura de Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente"; tanmateix, es diu que l'Educació Física està vinculada a l'adquisició de competències relacionades amb la salut. La programació de l'assignatura es pot estructurar al voltant de cinc situacions motrius diferents:

- a) Accions motrius individuals en entorns estables.
- b) Accions motrius en situacions d'oposició.
- c) Accions motrius en situacions de cooperació, amb o sense oposició.
- d) Accions motrius en situacions d'adaptació a l'entorn físic.
- e) Accions motrius en situacions d'índole artística o d'expressió.

"En estas situaciones las respuestas motrices requeridas son de carácter estético y comunicativo y pueden ser individuales o en grupo. El uso del espacio, las calidades del movimiento, así como los componentes rítmicos y la movilización de la imaginación y la creatividad en el uso de diferentes registros de expresión (corporal, oral, danzada, musical), son la base de estas acciones. Dentro de estas actividades tenemos los juegos cantados, la expresión corporal, las danzas, el juego dramático y el mimo, entre otros." (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, Pág. 19407)

Finalment, cal afegir que si bé en la LOGSE la dansa apareixia recollida de manera general en dues àrees (Música i Educació Física), García Ruso (1997: 19-20) subratllava que hi mancava una proposta clara, específica i coherent. Tanmateix, assenyalava altres problemes relacionats amb l'ensenyament de la dansa: el desconeixement del seu valor educatiu, la idea que és una activitat femenina i la formació del professorat.

“El tratamiento de la Danza en la Reforma Educativa (...) nos debe servir de serio motivo de reflexión, la integración de la danza en el Sistema Educativo Español carece, como en otros países, de propuestas, claras, específicas y coherentes.

Precisamente, a través de ese encuadramiento legal, en el DCB, se hacen explícitas las deficiencias y se revela la ausencia de un hilo conductor que sirva de guía para desarrollar la danza en el proceso educativo. El argumento de que es preferible hacer algo mejor que nada es parcialmente cierto, sin embargo, la falta de una perspectiva clara entorpece el buen funcionamiento del propio proceso. Conviene no pasar por alto otros problemas que también inciden en la enseñanza de la danza a nivel educativo, básicamente los referidos al desconocimiento de las aportaciones de la danza al desarrollo integral de la persona, la idea generalizada de que la danza es una actividad femenina y el gran problema de la formación de los profesores.”

En aquest sentit, cal dir que aquest fil conductor que apunta García Ruso (1997), necessari per poder desenvolupar l'ensenyament i aprenentatge de la dansa, el podem trobar molt més definit en el nostre currículum d'educació primària. A la taula 21 podem veure, a tall d'exemple, els continguts de Música i dansa per al cicle superior d'educació primària (en color blau aquells directament relacionats amb la dansa) i observar que ambdós llenguatges es presenten de manera integrada, proporcionada i amb un mateix fil conductor. En el conjunt dels continguts de dansa que es recullen podem apreciar totes les funcions que García Ruso (1997: 23) assenyala perquè la dansa tingui un valor pedagògic:

- La funció de coneixement, tant d'un mateix com de l'entorn.
- La funció anatomicofuncional, millorant i incrementant la pròpia capacitat motriu i la salut.
- La funció ludicorecreativa.
- La funció afectiva, comunicativa i de relació.
- La funció estètica i expressiva.
- La funció catàrtica i hedonista, que considera el moviment rítmic com alliberador de tensions.
- La funció cultural.

Taula 21. Continguts de Música i dansa per al cicle superior d'educació primària
(DECRET 142/2007, de 26 de juny)

CONTINGUTS - Cicle superior
Explorar i percebre - <i>Música i dansa</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentació de les possibilitats sonores que poden suggerir la utilització de les TIC, la interacció de diferents mitjans i llenguatges artístics, les famílies i les agrupacions instrumentals. • Recerca de les possibilitats corporals comunicatives per a una millor relació entre les persones. Recerca d'imatges que ens ofereixin tot tipus de moviment: anàlisi i interpretació corporal. • Utilització dels mitjans de comunicació i d'Internet per obtenir informació sobre audicions, concerts, espectacles musicals, estils musicals i coreogràfics. • Valoració de l'ús de la música en els mitjans de comunicació i en produccions audiovisuals. • Reconeixement de la relació de les expressions musicals i les danses amb les idees, les emocions i les realitats socials. • Apreciació de la influència de l'experiència cultural de l'entorn en la comprensió, interpretació i creació musical i escènica. • Comprensió i comunicació de les maneres de viure, de les ideologies i de les concepcions a través del so i del cos. • Apreciació, valoració i anàlisi de la funció de la música i de la dansa en la promoció de noves expectatives i propòsits pel que fa als valors i les concepcions ideològiques. • Incorporació progressiva de la grafia musical convencional en la lectura, interpretació i creació de partitures. Incorporació i utilització progressiva de la terminologia que s'empra en la pràctica i vivència de la dansa. • Exploració de diverses estructures de simultaneïtat en produccions musicals i artístiques de complexitat creixent. • Interès i recerca d'informació (individual i col·lectiva) sobre compositors, intèrprets, festivals de música i manifestacions musicals en general, i la dansa: diferents formes de viure-la i entendre-la. • Apreciació i reconeixement de diferents qualitats del so, de petites formes musicals, d'instruments i formacions instrumentals i vocals en peces musicals. • Reconeixement i escriptura de ritmes i melodies, emprant la grafia musical convencional, utilització corporal i verbal de la terminologia bàsica de dansa que representi les necessitats més properes a nosaltres. • Percepció 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.
Interpretar i crear - <i>Música i dansa</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Identificació i aplicació de les possibilitats de comunicació que poden suggerir la utilització del cos, de sons, de músiques, d'instruments, de mitjans audiovisuals i de les TIC per comunicar de forma sonora i corporal coneixements, pensaments, emocions i experiències. • Interpretació, improvisació i creació de cançons, danses i jocs motrius, desenvolupant la tècnica vocal, la dicció, l'afinació, les tècniques instrumentals i corporals i la coordinació tant individual com col·lectiva. Pràctica de tècniques bàsiques de moviment i utilització d'estructures sonores en la improvisació i composició coreogràfiques. • Experimentació de sincronitzacions de música i moviment.

- Creació de missatges sonors i corporals a partir de la combinació de diversos mitjans i tecnologies de la comunicació, incorporant la terminologia corresponent; creació de música, cançons i danses a partir dels elements apresos.
- Recerca, utilització i valoració de cançons, interpretacions i danses de l'entorn. Participació en esdeveniments col·lectius (amb música i danses) de la comunitat (escola, barri, ciutat).
- Elaboració de produccions a partir de la percepció sensorial, la imaginació, les experiències, la realitat, les idees i les emocions, tot preveient els recursos necessaris i avançant amb confiança i amb satisfacció en el procés de producció.
- Assumir responsabilitats i afavorir la dinàmica del treball cooperatiu, establint moments de revisió, respectant les aportacions dels/de les altres i resolent les discrepàncies amb arguments.
- Incorporació i utilització progressiva de les terminologies pròpies dels llenguatges artístics: grafia musical convencional en la lectura, interpretació i creació de partitures, terminologia musical i terminologia pròpia de la pràctica i vivència de la dansa.
- Interès per conèixer i valorar el fet artístic propi i el dels altres, i les manifestacions artístiques i culturals del nostre entorn.
- Adquisició de constància i progressiva exigència en la realització de produccions artístiques.

2.2.3. Algunes consideracions entorn la dansa a l'escola

En els darrers anys ha hagut un interès creixent per recuperar les idees que al llarg del segle passat van revolucionar el camp de la dansa en els seus vessants artístic i educatiu. Isadora Duncan, Rudolf Laban i Patricia Stokoe, entre d'altres, van reivindicar essencialment la llibertat del cos, l'espontaneïtat i la capacitat i la necessitat de tothom d'expressar-se tot seleccionant, d'acord amb les pròpies possibilitats, els moviments que millor representen la pròpia manera de sentir i de pensar (Jaritonsky, 1996): "Las nuevas propuestas educativas se proponen brindar una educación integral que dé respuesta a la necesidad de transitar por todos los lenguajes que son patrimonio de las personas, sus aspectos sensibles, afectivos, expresivos, creativos que le posibiliten una ampliación y enriquecimiento de su capacidad de comunicación." (Jaritonsky, 1996: 54)

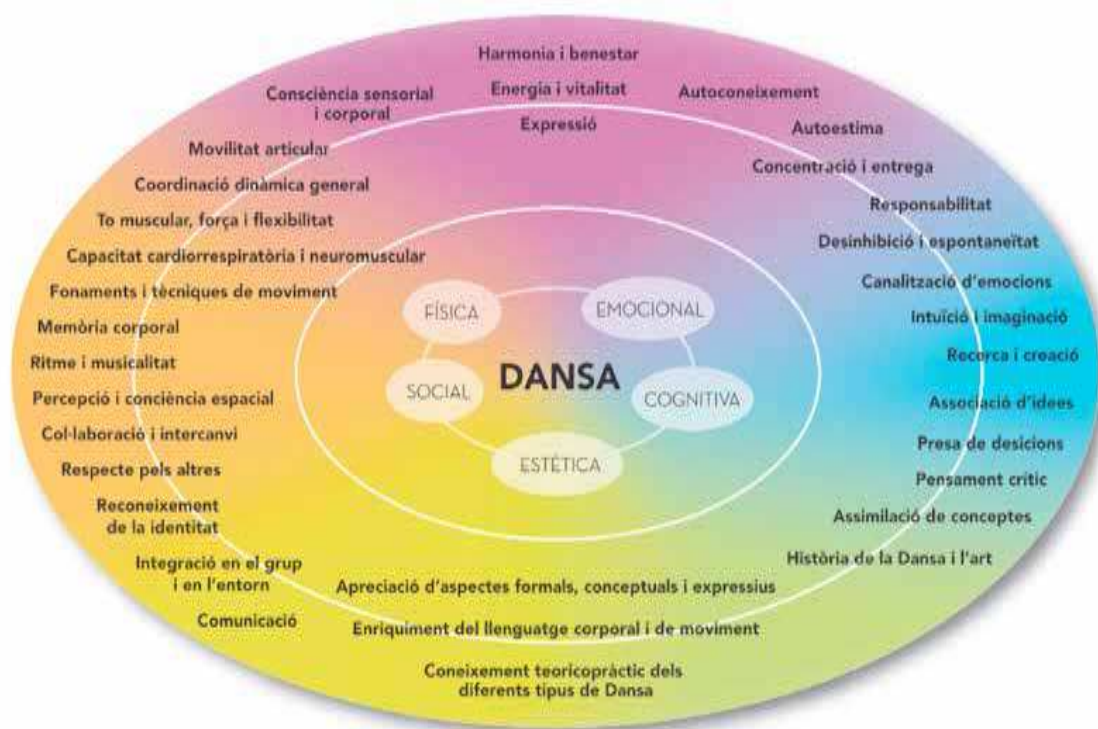
Així doncs, i quant a la dansa, l'objectiu últim no seria la formació de "ballarins/es" sinó la de persones capaces de construir un llenguatge del moviment que, amb una intencionalitat estètica i creativa, exterioritzi el seu sentir i el seu pensar. En el document *Els llenguatges corporal, musical, i visual i plàstic* (Departament d'Educació, 2006: 119) es diu: "El cos en la dansa esdevé instrument de creació i ens ofereix un espai de descoberta de la immensitat de recursos que tenim i que en la quotidianitat utilitzem d'una manera molt limitada. La dansa ens permet transformar el moviment físic en moviment creatiu."

En aquest sentit, tal com apunta Jaritonsky (1996: xx), l'ensenyament i aprenentatge de la dansa a l'escola representa una oportunitat per a tothom:

"(...) bailar no es patrimonio del escenario, se puede bailar en un aula, se puede decir en movimiento aquello que se quiere o necesita expresar buscando las formas que le resulten al sujeto más verdaderas, más placenteras, más originales, sin ajustarse a modelos preestablecidos. Sabemos que esta modalidad expresiva pertenece al hombre como especie, como ser creativo; que no es excluyente de edades, sexos, culturas, pues es patrimonio de todo ser humano que necesita de esta manifestación, como tantas otras, para tener sensación de estar vivo, tener presencia de su totalidad."

A la figura 2 podem veure com la dansa afavoreix el desenvolupament harmònic i integral de la persona per mitjà de les diferents dimensions que engloba: física (consciència sensorial i corporal, ritme i musicalitat, percepció i consciència espacial, ...), emocional (autoconeixement, autoestima, desinhibició i espontaneïtat, ...), social (reconeixement de la identitat, col·laboració i intercanvi, integració en grup i en l'entorn, ...), cognitiva (intuïció i imaginació, presa de decisions, pensament crític, ...) i estètica (apreciació d'aspectes formals, conceptuals i expressius, enriquiment de les possibilitats expressives, ...) (Tragant, 2009).

Figura 2. Els valors de la Dansa (Tragant, 2009: 6)



Tanmateix, mitjançant un estudi dut a terme amb ballarins/es professionals en actiu de diferents companyies de Dansa europees i americanes, Cañabate i Rodríguez (2013) apunten algunes de les aportacions que ofereix la dansa al desenvolupament de les competències bàsiques. Entre d'altres, esmenten les contribucions al desenvolupament de la competència artística i cultural (capacitat d'expressar-se emocionalment, coneixement i respecte per la diversitat cultural...), la competència matemàtica (coneixement de l'espai, de les formes i del temps i les seves divisions...), la competència d'aprendre a aprendre (l'aprenentatge de la dansa és vivencial i requereix de concentració, constància, confiança en un mateix...) o la competència d'autonomia i iniciativa personal (autodisciplina, responsabilitat, autocontrol...). Tots i totes les ballarines entrevistades coincideixen en què la dansa els ha proporcionat eines per afrontar la vida d'una forma més competent. Així doncs, aquest estudi constata que la dansa ofereix un espai educatiu en què les competències bàsiques es desenvolupen de manera integrada i útil per a la vida i, en conseqüència, Cañabate i Rodríguez (2013) defensen una major presència i integració curricular de la dansa en l'educació obligatòria així com la necessitat d'una major recerca entorn del perfil del professorat de dansa i de la seva activitat docent.

Quant als **objectius** educatius que haurien de guiar el procés d'ensenyament i aprenentatge de la dansa a l'escola, i a partir de les aportacions de diferents autors (Fuentes, 2006; García, 1997; Hasselbach, 1979; Laban, 1978; Osona, 1984), Vicente (2010) en destaca els següents:

- Explorar les possibilitats de moviment per afavorir el domini corporal i l'expressió a través del cos.
- Experimentar els diferents elements de la dansa: cos, espai, energia i temps.
- Comprendre i utilitzar el moviment i la dansa com a mitjans de representació i expressió de percepcions, imatges, idees, sentiments.
- Desenvolupar la capacitat de creació i espontaneïtat en el moviment.
- Conèixer a través de la dansa els elements històrics, socials, culturals i artístics que la constitueixen.

Segons García Ruso (1997: 81), la **finalitat** principal durant l'etapa d'educació primària seria la de crear una disponibilitat envers la dansa de manera que, en el treball dels diferents elements de la dansa, caldria posar més èmfasi en el procés d'exploració del moviment que en el producte final: "(...) en las edades que

corresponden con la etapa primaria, es más importante la riqueza del movimiento que la perfección de ciertas habilidades en base a la repetición”.

D'altra banda, Bucek (1992, citat per García Ruso, 1997: 22, 23) parla de les dues **formes de dansa** que són necessàries en l'àmbit educatiu. Segons la definició de la competència artística i cultural que fa el currículum, la combinació d'aquestes dues formes de dansa contribuiria a un desenvolupament complet i harmònic d'aquesta competència. Aquestes formes de dansa són:

- La forma espontània es refereix a experiències estètiques que tenen l'origen en la capacitat dels nens i nenes per modelar sentiments i idees tot donant sentit a la realitat. Aquesta forma de dansa és creada i ajustada a través del compromís directe i sensorial amb les qualitats del moviment espacial, temporal i dinàmic, convida a la imaginació, afavoreix la capacitat de decisió i ajuda a la comunicació de l'emoció i a la representació del pensament humà.
- La forma formal, en contrast amb la forma espontània, està caracteritzada bàsicament per patrons de moviment i estructures que s'aprenen a través de la imitació. Aquestes formes de dansa formen part dels sistemes de valors de la societat, la cultura i la família i es defineixen per una sèrie de codis culturals que augmenten o disminueixen la veu dels nens i nenes en l'aprenentatge personal o col·lectiu.

Quant als **continguts d'aprenentatge**, García Ruso (1997) planteja els següents elements a considerar en l'estudi de la dansa tot agrupant-los en dos grans blocs interrelacionats: *el cos*, a través del qual ens expressem i comuniquem de diverses maneres, i *el cos movent-se*.

En el bloc *del cos* cal considerar els següents elements:

- Els coneixements del cos (la percepció cinestèsica, que proporciona informació del cos en repòs o en moviment, i les parts del cos).
- Les possibilitats motrius del cos (de les possibles combinacions de les accions motrius bàsiques amb els altres elements com el temps, l'espai, el pes, el contacte i l'energia sorgeixen els diferents passos de dansa).

“El conocimiento corporal y las distintas formas en las que el cuerpo puede moverse constituyen los cimientos para la danza. En este sentido, hay que favorecer que el alumno conozca, vivencie y sienta

su cuerpo, así como las numerosas posibilidades de movimiento que este tiene. De acuerdo con este principio el conocimiento del cuerpo va más allá de la simple enumeración anatómica de sus partes.” (García Ruso, 1997: 32)

- L’alineació corporal.
- La regulació tònica i l’ajust corporal.
- La relaxació i la respiració.
- Els estiraments.

En el bloc *del cos movent-se*, cal considerar que aquest ho fa:

- En l’espai, el qual inclou:
 - Conceptes relacionats amb la percepció espacial: organització espacial i orientació espacial.
 - Tipus d’espai: espai pròxim, espai escènic, general o distant.
 - El cos en l’espai: formes, nivells, plans, direccions, trajectòries, formacions, focus.

García Ruso (1997) també ens parla de la importància de l’espai interior en tant que és el lloc de les percepcions visuals, auditives i tàctils, de les sensacions cinestèsiques, de les circulacions d’energies, de la iniciació del gest i de les representacions que lliguen idees i sensacions.

- En el temps i en consonància amb una estructura rítmica: “La educación en la danza y por la danza es considerada incompleta si no profundiza en el tema del tiempo. (...) Estos dos elementos, espacio y tiempo, coexisten siempre como factores inseparables del movimiento desde el más mecánico o automático hasta el más simbólico o expresivo.” (García Ruso, 1997: 101, 82). En concret, el treball del ritme inclou elements com ara la pulsació, l’accentuació, la duració, la velocitat, les figures musicals, el silenci, el compàs, el patró rítmic sonor, el patró rítmic de moviment, la frase musical o la frase de moviment. D’altra banda, “(...) la voz, el cuerpo, los sonidos de los instrumentos u otros objetos y la música juegan un rol muy importante en el movimiento danzado” (García Ruso, 1997: 108), acompanyant o estimulants i generant el moviment i la dansa; és necessari, doncs, sincronitzar i adequar la resposta motriu a l’estímul sonor. La música s’hauria de seleccionar en funció dels objectius (treballar la improvisació o l’exploració expressiva d’una qualitat del moviment, estructurar el moviment...). L’autora també apunta que qualsevol música és adequada per

a crear una dansa; en el cas de la música tradicional, la considera convenient per la seva claredat rítmica i melòdica i per la utilització d'elements gestuals senzills (caminar, córrer, saltar, canvis de pes, de direcció o de company/a,...).

- Amb una energia. Totes les accions motrius requereixen un grau d'energia determinat –és necessària per iniciar, controlar i parar el moviment– i la qualitat del moviment està determinada per la manera com s'usa aquesta energia, és a dir, per la dinàmica amb què es mou el cos en l'espai i en el temps. Els factors energia, espai i temps transformen el gest donant lloc a múltiples manifestacions dinàmiques en funció de la quantitat d'energia aplicada, de les característiques de l'espai descrit (directe o indirecte) i del temps usat. Així doncs, García Ruso (1997: 120) diu: "Un movimiento, desde el más simple al más complejo, puede tener una enorme cantidad de significados según sea la dinámica con que es realizado. (...) El conocimiento del grado de energía puede ayudarnos a transformar el movimiento en más expresivo, eficaz y estético." És important, doncs, treballar l'exploració expressiva de les qualitats del moviment i tenir en compte que les qualitats emocionals d'una determinada idea seran més ben expressades si hi ha una major riquesa de moviment.
- En interacció, és a dir, en contacte/comunicació amb un mateix i amb l'entorn (el grup, l'espai, el temps, els senyals i els objectes).

Així doncs, qualsevol acció corporal pot ser observada i interpretada, com a mínim, a partir dels elements descrits, els quals no s'haurien de treballar de manera aïllada: "Es importante hacer sentir al alumno como es su cuerpo, cual es su postura, su situación en el espacio, su expresión, su cualidad de movimiento" (García Ruso, 1997: 129).

D'altra banda, García Ruso (1997) assenyala que l'ensenyament de la dansa requereix dominar els continguts propis de la disciplina i tenir un coneixement ampli respecte de la manera com aprèn l'alumnat. El procés d'ensenyament i aprenentatge estarà en funció del tipus de dansa que es vol treballar i, en aquest sentit, parla de dos **estils d'ensenyament** de dansa complementaris. La tria d'un o altre estaria en funció de l'objectiu a assolir i del tipus d'ajuda que ofereixen al procés d'ensenyament i aprenentatge.

- En el primer hi predomina el model: l'alumnat observa, imita un model i realitza el moviment de la manera més similar possible, és a dir, sense

prendre cap decisió sobre la manera com es realitzen els moviments. Aquest estil és apropiat per ensenyar danses tradicionals, balls de saló... Les sessions de classe que utilitzen models coreogràfics requeriran l'aprenentatge de patrons i de les frases de moviments que componen les danses.

- En el segon hi predomina la creativitat: les sessions de classe que utilitzen models creatius requeriran la creació de seqüències de moviment per a la composició, escenificació i dramatització en el cas de danses creatives.

“Este estilo de enseñanza es adecuado cuando se les presenta a los alumnos un problema con varias maneras diferentes de resolverlo. Los problemas de movimiento deben estar planteados de tal forma que motiven a los alumnos a encontrar nuevas formas de utilizar su gesto, el cual surge de una combinación compleja de imágenes que responden a la vez al tema planteado y a las connotaciones personales. Obviamente, este estilo es utilizado en la danza creativa, donde los alumnos orientados por las consignas del profesor toman decisiones acerca de como moverse de acuerdo con sus posibilidades personales, en un espacio propio o general, utilizando una parte o todo el cuerpo, trabajando sólo o con otros compañeros.” (García Ruso, 1997: 147)

Quant a la composició García Ruso (1997: 147) diu: “La composición, en el ámbito de la danza, hace referencia al procedimiento de elección y combinación de acciones motoras para elaborar secuencias de movimiento que poseen una lógica interna y que denominamos *frase de movimiento*.” La coreografia seria el resultat final de l'ordenació de les accions motrius en frases i del procés de composició de les mateixes.

Així doncs, la creació coreogràfica tindria les següents fases:

- Fase d'exploració: en la qual l'alumnat té l'oportunitat d'explorar i vivenciar noves formes de moviment que van més enllà de les accions mimètiques de la quotidianitat.
- Fase de composició: en la qual s'organitzen els moviments seleccionats, combinant-los i elaborant frases de moviment –és a dir, unitats amb coherència cinètica i discursiva– que donen significat a l'acció motriu.

- Fase d'apreciació crítica: García Ruso (1997) assenyala que la comunicació d'idees, pensaments i sentiments a través del moviment així com l'avaluació crítica mitjançant l'observació participant, la formulació de preguntes i la interpretació dels gestos és un dels objectius bàsics en l'aprenentatge de la dansa. D'altra banda, Blaser et al. (2001: 57) també apunten que en l'avaluació del moviment no es pot descartar l'autoavaluació: "(...) La filmación, por ejemplo, es un buen recurso para que se dé una valoración crítica y se incorporen las conclusiones del aprendizaje."

Tal com subratllen Padilla i Hermoso (2003), la dansa en l'àmbit educatiu s'ha orientat, tradicionalment, cap a la repetició i memorització de patrons de moviment i, en aquest sentit, proposen per a l'educació d'avui dia una forma de dansa divergent, en què la creativitat i la improvisació predominen sobre el model (la tècnica) i en què, tanmateix, es treballa la relació amb els companys/es, el coneixement d'un mateix, el coneixement d'altres cultures...

D'altra banda, quant a la dansa folklòrica, Padilla i Hermoso (2003) diuen que, tot i que és un bon recurs i la que tradicionalment més s'ha treballat en l'àmbit educatiu, convé no limitar el treball de danses populars exclusivament a la repetició i l'aprenentatge de les coreografies i, per tant, cal cercar i inventar noves formes de moviment, d'enllaços... També recomanen permetre que sigui l'alumnat qui suggereixi altres països que els puguin resultar més atractius així com aprofitar la presència d'alumnat d'altres nacionalitats perquè puguin aportar i mostrar les seves danses.

Quant a d'altres formes de dansa que també es podrien treballar, tant en l'educació primària com en l'educació secundària, les autores indiquen els balls de saló ja que, entre d'altres, el seu aprenentatge és senzill i amè, no requereixen qualitats físiques especials, es poden practicar a totes les edats i ofereixen un ampli espectre de possibilitats i estils perquè cada alumne/a pugui identificar-se i escollir segons els propis gustos i preferències. Així mateix, també recomanen plantejar el seu aprenentatge de forma oberta, és a dir, deixant espais per a la creació de nous moviments, seqüències...

En la mateixa línia, quant als tipus de dansa escolar Amèlia Boluda (2004: 41) comenta:

"Actualment, la pràctica de la dansa ha conservat vius alguns dels balls folklòrics que, per mantenir la tradició i els signes d'identitat dels pobles, són

molt positius, però potser els veiem lluny o són insuficients pel que fa a l'estudi metòdic de les formes del moviment contingudes a la dansa i de la seva repercussió en els diferents camps de la vida. Hauríem de tenir una mirada més àmplia en l'educació del moviment i la dansa dels nostres escolars. Tot i que la situació actual no és gens satisfactòria, potser podem començar a mostrar els factors positius d'un ensenyament-aprenentatge en la dansa més actual."

En aquest sentit, l'autora opina que la dansa creativa aporta un dels factors que més interessin a nivell educatiu, el de la creativitat: "La necessitat d'inventar quelcom de nou i de buscar diferents maneres de moure's i de transmetre sentiments i emocions comporta una actitud inquieta, de renovació i de recerca constants" (Boluda, 2004: 41). Un altre dels aspectes positius que destaca d'aquest tipus de dansa és que fomenta l'acceptació de diversos models estètics, "perquè el més important no és l'extraversió de la forma, sinó el contingut intern que es vol transmetre". Boluda (2004) també remarca els beneficis d'una bona higiene corporal que ensenyada a temps evitaria o contrarestaria estats mentals i físics perjudicials propis d'alguns hàbits i estils de vida actuals.

Segons Boluda (2004: 45) la dansa creativa "És una tendència de dansa amb un vocabulari obert, ric i molt flexible que s'adapta i respecta la personalitat de cada infant" i, tanmateix, un dels tipus de dansa en què millor s'integra el coneixement intel·lectual amb l'habilitat creativa, aspectes més importants que l'execució d'exercicis o passos concrets.

"La dansa, i en aquest cas la creativa, és la geografia d'una intel·ligència integral, en què la capacitat del coneixement, l'anàlisi i la reflexió s'afegeix a una veritable praxi personal, la raó del propi cos, perquè el cos té la seva raó: «El múscul té memòria». Avui dia, l'etiqueta que les arts del cos es refereixen a una part física deslligada de la seva capacitat intel·lectual és un dels prejudicis sobre la dansa en general que encara s'arrossega."

Segons l'autora la pràctica del moviment creatiu i de la dansa creativa contribueix al desenvolupament integral de l'alumnat, desvetlla la seva creativitat i la seva expressivitat tot aportant nous coneixements, primer, d'una forma sensorial i, més endavant, d'una forma més raonada. Alguns dels aspectes que cal tenir en compte i que faciliten aquest procés són:

- L'*acció* com a element essencial d'evolució. "Els infants són feliços ballant i movent-se, es poden desfogar i canalitzar l'energia en el sentit més positiu" (Boluda, 2004: 42). Tanmateix, van coneixent les possibilitats i els límits del seu cos, la memòria corporal, desenvolupen les competències motrius, fan salut i milloren la condició física.
- La *creativitat*, en tant que poder vivenciar els pensaments i els sentiments amb el cos, tot estimulants la connexió entre pensament, acció i emoció, esdevé una pràctica sovint terapèutica ja que s'alliberen tensions i es poden comunicar conceptes i emocions que no afluïren amb les paraules i que ajuden a desenvolupar l'àmbit cognitiu.
- La *personalitat* que es va desenvolupant a través de l'expressió, dels sentiments i del moviment propi; progressivament es va trobant un equilibri entre la forma d'ésser natural i la manera d'expressar-se la qual cosa facilita la comunicació amb les altres persones.
- La *sensibilitat*:
 "Estic segura que el desenvolupament de la sensibilitat també s'educa, i es fa posant les eines necessàries a l'abast dels infants. Si bé és veritat que anem contra corrent socialment, més que mai les petites coses, o les que no es tenen en compte, són les que més hi ajuden. Comencem per la casa del cos «el nostre cos, aquella casa que no habitem». Cal conèixer-lo, cuidar-lo i respectar-lo". (Boluda, 2004: 42)
- La *relació afectiva*:
 "Les classes de dansa creativa són col·lectives. El fet d'aprendre a mirar què fan els companys i les companyes, de saber-ho comentar, de participar-hi amb respecte, de treballar en parella, en grups, de reconèixer altres cossos i altres formes de moure's i ballar, de tocar-nos i comunicar-nos a través del tacte, d'equilibrar les nostres forces corporals i d'improvisar junts, són algunes de les pràctiques que ens ajuden a ser més a prop de l'altra gent, de conèixer-la millor i, per tant, propicia que ens entenguem, ens comuniquem i desenvolupem l'àmbit socioafectiu". (Boluda, 2004: 43)

Les activitats que habitualment es practiquen estan relacionades amb: accions d'expressió i comunicació, realització de dramatitzacions a partir de situacions reals i jocs per controlar i moure's bé per l'espai de l'aula, escènic o de la vida quotidiana; exercicis per crear moviments nous; improvisació a partir de sensacions, imitació de moviments dels animals; representació d'elements de la

natura a través del moviment; exercicis coordinats de respiració i motors de diferents parts del cos; pràctica de la contracció i la relaxació, jocs de canvi de pes i balanceig; creació de petites danses a partir de la improvisació. Altres activitats que cal tenir en compte són la creació de muntatges coreogràfics i l'assistència a espectacles de dansa (Boluda, 2004).

“S’han de potenciar petits muntatges coreogràfics on les alumnes i els alumnes poden aplicar tots els passos i els aprenentatges que han practicat. Una manera molt bona de motivar la mainada són les presentacions i les participacions públiques, així com ballar habitualment com a mitjà de comunicació.

També cal anar a veure espectacles de dansa. El fet que les alumnes i els alumnes reconeixin, a molt petita escala, allò que aprenen, els ajuda i a més els prepara per ser persones més sensibles i cultivades.” Boluda (2004: 44)

En la línia de les idees exposades quant a la dansa creativa, Arús (2013) subratlla que, en les classes de rítmica –música i moviment–, la creativitat –en forma de procediment, contingut o recurs interpretatiu– també és una peça clau i necessària en tot moment, tant per al docent com per a l’alumnat. L’aprenentatge musical a través del moviment desenvolupa les principals aptituds que Guilford (1950, citat a Arús, 2013: 36) associa al pensament divergent o creatiu: fluïdesa, transformació, flexibilitat, originalitat, sensibilitat i capacitat d’elaboració.

“Si participáramos como oyente en una sesión de rítmica –música y movimiento– al finalizar los ejercicios es muy probable que, a primera vista, advirtiéramos risas, expresiones espontáneas de los participantes e incluso momentos de cierto alboroto. ¿Qué lo provoca? Básicamente los procesos creativos solicitados en el aula y en grupo. Una cierta excitación se despierta al concluir la actividad. Es la consecuencia del llamado fluir creativo (Csikszentmihalyi, 1998), un estado que nos hace sentir involucrados en la actividad y nos empuja a desplegar toda nuestra espontaneidad, un estado ordenado de conciencia casi automático, carente de esfuerzo, que desprende emociones positivas y que proporciona la capacidad de dedicarse en cuerpo y alma a dicha actividad.” (Arús, 2013: 32)

En les sessions de rítmica s'utilitza la improvisació o la composició com a mitjans creatius:

“Probar, buscar, imitar, desarrollar, adaptar,... son verbos que describen nuestros inicios en la práctica de la improvisación musical y corporal, y necesitaremos hacer uso de cada uno de ellos, poniendo en juego todas nuestras capacidades, para poder **idear, manipular, ordenar y conducir** con libertad sonidos, ritmos, movimientos, dinámicas,... al tiempo que desarrollamos nuestras competencias técnicas y creativas.” (Arús, 2013: 33)

Així doncs, les activitats d'una sessió de rítmica sempre tenen en consideració l'aportació de l'expressió personal dels participants en tant que trien, en major o menor mesura, la forma en què traduiran els sons en moviment, encara que hi hagi consignes que dirigeixin l'activitat, és a dir, “La educación creativa se convierte en un juego donde la **libertad**, la **espontaneidad** y las **consignas** conviven” (Arús, 2013: 36). D'altra banda, les sensacions kinestèsiques que es perceben en moure's, o quan s'observa un moviment, poden inspirar la tria de determinades combinacions sonores d'acompanyament.

“(...) el comportamiento del sistema nervioso de aquel que baila o realiza una acción escuchando música es idéntico al de aquel que lo observa o lo imagina mentalmente, es decir, el funcionamiento neurológico del cerebro del que baila y del que observa son análogos, es el fenómeno llamado 'empatía kinestésica'. Partiendo de este descubrimiento es importantísimo utilizar la observación entre alumnos y alumnas en las diferentes actividades, para crear improvisaciones musicales a partir del propio movimiento o de la observación de otros.” (Arús, 2013: 35)

Per la seva part, el professorat intervé estimulant, provocant, observant, escoltant, dinamitzant, recollint i avaluant les idees expressades per l'alumnat durant el seu procés creatiu:

“(...) si nos encontramos en una intervención educativa, el maestro/a debe devolverle al alumno, a modo de espejo, una imagen reflejada de su trabajo. Esta recogida de datos que el docente realiza puede ser referente a unos **valores o actitudes** que el alumnado ha puesto en práctica, o a diferentes **aspectos técnicos o pensamientos divergentes** que ha utilizado o tal vez a una **definición artística de su producto** que puede ser en relación a un estilo existente, semejante o por contra absolutamente original.” (Arús, 2013: 39)

Quant als **espais físics** necessaris per a la pràctica de la dansa, en particular, i de l'educació musical, en general, cal remarcar que les condicions mínimes que es necessiten són, òbviament, unes dimensions d'aula àmplies i sense obstacles (o la possibilitat de retirar cadires i taules), un terra adequat i miralls. La qualitat del procés educatiu, inclosa la possibilitat de crear un bon clima de treball, està en relació directa amb aquests factors.

“Los órganos encargados de planificar las actividades que se van a realizar en el centro deben tomar conciencia de las necesidades e iniciativas de cada área, y procurar que la distribución de los espacios sea coherente con esas necesidades. A su vez, el profesor o la profesora, conocedores de su disciplina, debe comunicar a los órganos citados cuáles son los condicionantes espaciales para facilitar el aprendizaje. No se puede seguir realizando las sesiones de música, como todavía ocurre en muchos centros, en aulas ordinarias donde mesas, pupitres y sillas obstaculizan o impiden los amplios movimientos que requiere una danza o la necesaria comodidad que exige la audición de una pieza musical.” (Alsina, 1997: 92)

Tal com assenyala Jaritonsky (1996), aprendre el llenguatge del moviment és el resultat de la intencionalitat de qui ensenya però també de la disponibilitat de qui aprèn. En aquest sentit, Joyce (1987) va preguntar al seu alumnat, d'entre deu i setze anys, quines eren les qualitats que hauria de tenir un/a professor/a perquè possessin tot el seu esforç i interès en la dansa. Les respostes de l'alumnat i les reflexions posteriors de la professora van ser les següents:

1. *Entusiasme*: Cal que el professorat se senti extraordinàriament interessat per l'activitat que desenvolupa. Aquesta seria una condició essencial per poder motivar l'alumnat.
2. *Actitud amical*: Joyce suggereix descobrir a quins aspectes de la personalitat del professor/a reaccionen positivament els nens i nenes i recomana recolzar-se en aquestes qualitats a l'hora d'ensenyar així com, també, dedicar alguna estona a conversar de manera relaxada amb l'alumnat.
3. *Atenció i interès*: és a dir, prefereixen els professors/es que els pregunten i s'interessin de manera sincera pel que estan treballant, el que pensen...
4. *Perspicàcia*: els agraden els professors/es que veuen ràpidament allò que està malament i fan les correccions necessàries. Joyce remarca la necessitat de saber observar i utilitzar molt bé la mirada, la qual té tendència a veure exclusivament

allò que està bé. Tanmateix, assenyala que un bon professor/a no permet mai que un alumne/a continuï fent quelcom equivocacat, és a dir, cal que sàpiguen si ho fan o no de manera correcta i, per tant, se'ls ha de comunicar amb una mirada, un gest o de paraula.

5. *Habilitat per facilitar un pas*: el professorat ha de saber com fer un pas més senzill. Joyce apunta que cal relacionar uns moviments amb d'altres, descriure'ls o explicar-los de manera diferent a com s'havia fet abans, fer servir imatges que ajudin a comprendre'ls...

6. *Varietat*: en aquest sentit, explica que les seqüències repetitives avorreixen, limiten i són, en ocasions, contraproductes. Un ensenyament eficaç inclou sessions de repetició i d'exploració, una orientació sobre l'objectiu, la determinació de les capacitats necessàries i el recurs del joc.

7. *Humor*: els agrada el professorat capaç d'imitar i d'exagerar els errors de l'alumnat. Joyce remarca que quan més sabem sobre el cos, més consciència tenim de l'impacte de les emocions en la conducta i, per tant, en l'aprenentatge. En aquest sentit, el riure és una emoció positiva, saludable i alliberadora, per tant, el professorat, que té a les seves mans poder establir l'atmosfera emocional de la classe, cal que tingui present que el riure no causa dissipació en el grup sinó que, ben al contrari, suscita solidaritat i, en aquest sentit, no és un ingredient optatiu sinó un requeriment bàsic.

8. *Bona selecció de moviments i bona música*: el moviment i la música són motivacions molt potents. En aquest sentit, Joyce aconsella organitzar les classes de manera que vagin dirigides a moviments del conjunt del cos i amb desplaçaments, així com buscar sempre la varietat i la qualitat en els acompanyaments musicals.

9. *Capacitat d'elogi*: cal aprendre a veure i a reconèixer adequadament els petits avenços.

Joyce (1987) afegeix una última qualitat, tenir *fe* en allò que s'està fent i, tanmateix, subratlla que convindria recordar totes aquestes qualitats perquè són les mateixes que ens van inspirar quan nosaltres érem alumnes; algunes d'aquestes qualitats poden ser innates, d'altres es poden desenvolupar i adquirir però sempre cal començar per la consciència d'allò que cal fer.

En definitiva i per tot el que s'ha exposat, tal com diu Boluda (2004: 43), "S'ha de pretendre que hi hagi una implantació més profunda de l'art de la dansa dins de l'ensenyament general obligatori". Aquesta implantació passa no només per una

integració curricular de la dansa concreta i coherent sinó, també, per la possibilitat de disposar de suficients espais físics i temporals així com de professorat qualificat per dur a terme el seu ensenyament.

En aquest sentit, Pujol i Serra (1998) subratllen que, atesa la situació actual de les escoles quant a recursos humans, l'ensenyament de la dansa s'hauria de dur a terme de manera interrelacionada entre, com a mínim, el professorat d'educació física i el d'educació musical. Tanmateix, Ramos i Monreal (2013), entre d'altres, mencionen la necessitat de dur a terme un treball interdisciplinari de la dansa entre les àrees d'educació artística i d'educació física a fi d'aportar major globalitat, significativitat i funcionalitat als aprenentatges de l'alumnat, és a dir, si s'aborda el procés d'ensenyament i aprenentatge des de diferents perspectives augmenten les possibilitats d'èxit del mateix.

Acabem aquest segon capítol del marc teòric de la tesi recordant, molt especialment, el pedagog, ballarí i coreògraf Joan Serra i Vilamitjana (1947-2013), impulsor de la implantació de la dansa a les nostres escoles a través de diferents propostes educatives, publicacions, materials didàctics i activitats de formació. El 29 d'abril d'aquest 2014, Dia Internacional de la Dansa, l'Associació de Professionals de la Dansa de Catalunya (APdC) i els Departaments de Cultura i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya organitzen en homenatge seu una acció ballada participativa, arreu del territori català. En el missatge¹³ que des de l'APdC se li dedica hi podem llegir les següents paraules:

“Per al Joan la dansa és un art que comença en el gest més senzill i que es troba en la quotidianitat de cada persona; al carrer, a l'escola, a la feina, a la cuina... El seu instrument és el cos, amb el seu gest i el seu moviment, les seves qualitats i el seu caràcter.

La dansa és un llenguatge més a l'escola; és una tècnica; és un reforç per a l'educació física i musical. La dansa és una activitat de dinamització i intercanvi; un element d'integració de la població desfavorida i marginal.

Per al Joan Serra, ballarí i coreògraf, quan es balla, la dansa expressa tot allò que el cor i la ment necessiten exterioritzar. I quan surt al carrer i adquireix l'adjectiu de tradicional, ballar dona sentit de pertinença i es converteix en un llenguatge viu i arrelat a l'actualitat.

¹³ Podeu veure el missatge complet a <http://www.dansacat.org/actualitat/1/2280/>

Per al Joan Serra pedagog, cada poble té la seva manera de moure's, que caracteritza i defineix la seva personalitat.

Deia en Joan: "**Ballem a la panxa de la mare, als braços del pare, caminant amb un amic, a la festa del poble. I ballant expliquem els nostres pensaments i sobretot les nostres emocions. I ho fem a partir del nostre cor, del nostre cervell, del nostre estómac, de la nostra mirada i de la nostra terra**".

Capítol 3. METODOLOGIA DE LA RECERCA

“La investigación, en su acepción más amplia, es una forma de pensamiento, un estado mental. La actitud investigadora representa una vista objetiva del mundo y el producto final es una persona instruida que tiene la habilidad de pensar, o sea, de analizar, criticar y elegir alternativas a la luz de toda la evidencia posible. (...) la actitud investigadora está caracterizada por tres aspectos generales: 1) un estado mental objetivo; 2) un modo de acción organizado, y 3) la evaluación de las acciones futuras.”
(C. K. Madsen i Ch. H. Madsen, 1988: 4, 6)

En aquest capítol expliquem els referents metodològics que han orientat la nostra recerca així com les diferents decisions que hem anat prenent en el disseny i desenvolupament de la mateixa.

3.1. Enfocament metodològic

Recordem, en primer lloc, l'objectiu general de la recerca:

Conèixer i valorar l'opinió que tenen diferents sectors del nostre context educatiu més proper sobre el nivell d'importància de les competències professionals que requereix el perfil del Mestre/a d'Educació Musical així com aprofundir en el coneixement de les competències docents en rítmica i dansa d'aquest perfil professional, a fi d'extreure conclusions que puguin ajudar a millorar tant les pràctiques escolars d'educació musical com el disseny del títol i la formació inicial de l'actual Menció en Educació Musical dels títols de Grau de Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària de la Universitat de Girona, amb el referent tant del nou marc del l'EEES com del nostre context social i educatiu més proper.

Aquest objectiu general –que sintetitza el *què vull saber* i el *perquè ho vull saber*– es desglossa i concreta en 7 objectius específics que reflecteixen el camí que hem seguit, és a dir, la manera de fer o de procedir escollida –el *com ho puc saber*–, la

qual està en sintonia amb els nostres propòsits i motivacions i, tanmateix, està ajustada a les nostres possibilitats de recerca.

Aquests objectius específics són:

1. Revisar i valorar els antecedents més pròxims del títol de Mestre/a especialista en Educació Musical en el context del nostre sistema educatiu i el seu procés d'adaptació als nous requeriments de l'EEES.
2. Conèixer i valorar l'opinió que tenen diferents sectors del nostre context educatiu més proper (mestres especialistes en Educació Musical d'escoles de Girona i estudiants de 3r curs de Magisteri Musical de la UdG) sobre el nivell d'importància de les competències professionals que requereix el perfil del Mestre/a d'Educació Musical.
3. Analitzar i valorar la consideració del moviment corporal i de la dansa en els principals mètodes de pedagogia musical així com en el currículum escolar del nostre sistema educatiu.
4. Descriure i valorar com s'integra i desenvolupa el treball del moviment i la dansa en les sessions d'educació musical d'escoles d'educació infantil i primària a partir de les observacions i intervencions d'estudiants en pràctiques de l'assignatura *Formació rítmica i dansa* dels estudis de Magisteri Musical de la Universitat de Girona.
5. Contribuir a que el grup d'estudiants desenvolupi una capacitat d'observació de l'activitat docent més sistemàtica, reflexiva i crítica i a que millori la relació i integració dels coneixements teoricopràctics i professionals.
6. Conèixer les pràctiques docents en música, moviment i dansa del professorat d'educació musical i d'educació física d'escoles de Girona que acullen estudiants en pràctiques així com detectar problemàtiques i necessitats formatives a través de les seves aportacions i opinions.
7. Extreure conclusions que puguin ajudar a millorar tant les pràctiques escolars d'educació musical com el disseny i la formació inicial de l'actual Menció en Educació Musical dels títols de Grau de Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària de la Universitat de Girona.

Tal com hem dit, aquests objectius específics ja mostren un determinat enfocament i disseny metodològic; a continuació expliquem amb un major nivell de concreció

les diferents opcions metodològiques que hem escollit en cadascuna de les dues fases de la recerca a fi d'assolir els objectius que ens hem proposat.

En la **primera fase de la recerca** volem conèixer i valorar l'opinió que tenen diferents sectors del nostre context educatiu més proper (mestres especialistes en Educació Musical d'escoles de Girona i estudiants de 3r curs de Magisteri Musical de la UdG) sobre el nivell d'importància de les competències professionals que requereix el perfil del Mestre/a d'Educació Musical (objectiu 2). Després de valorar diferents alternatives per a l'obtenció d'aquesta informació (entrevistes, grups de discussió...) s'ha optat per utilitzar un qüestionari valoratiu, essencialment de tipus quantitatiu, que expliquem més detalladament en el següent apartat. Amb la utilització d'aquest instrument pretenem descriure, interpretar i contrastar diferents valoracions, no per extreure conclusions generalitzables sinó per aproximar-nos a dues realitats educatives concretes i properes tot explorant les seves percepcions i creences respecte del perfil professional estudiat. Així, en aquesta fase de la recerca utilitzem una tècnica de tipus quantitatiu per a l'obtenció i l'anàlisi de la informació i per a la interpretació dels resultats utilitzem una metodologia descriptiva i interpretativa.

Els resultats obtinguts en la primera fase ens han permès fer un nou enfocament de l'objecte d'estudi, de manera que en la **segona fase de la recerca** estudiem amb més profunditat les competències docents en rítmica i dansa del mestre/a d'educació musical; tanmateix, fem una petita aproximació al seu estudi en un altre perfil professional, el del mestre/a d'educació física. En aquest cas, s'ha considerat convenient estudiar-ho en escenaris educatius reals de manera que ens hem plantejat conèixer com s'integra i desenvolupa el treball de la música, el moviment i la dansa en escoles d'educació infantil i primària del nostre entorn més proper. A més, s'ha decidit estudiar-ho des de dues perspectives diferents però complementàries: la del grup d'estudiants en pràctiques de l'assignatura *Formació rítmica i dansa* dels estudis de Magisteri Musical de la Universitat de Girona –a partir de les seves observacions i intervencions a l'aula– i la del professorat tutor de pràcticum a l'escola –a través de les opinions i informacions sobre les seves actuacions docents– (objectius 4 i 6). El plantejament d'aquesta segona fase té un enfocament metodològic més qualitatiu.

Així doncs, en la segona fase de la recerca abordem l'estudi de les competències docents en rítmica i dansa a partir de l'estudi de les pràctiques educatives en escoles d'infantil i primària. Tal com assenyalen Coll i Onrubia (1999: 15):

“(…) l’anàlisi de les pràctiques educatives escolars, és a dir, l’intent de descriure, explicar i entendre el que succeeix efectivament quan es dissenyen, es planifiquen i es porten a terme unes determinades activitats d’ensenyament i aprenentatge a les aules i als centres escolars, actualment constitueix una via privilegiada per a continuar avançant envers una conceptualització dels processos educatius formals.”

En concret, Coll i Onrubia (1999: 16, 48) diuen que l’anàlisi de les pràctiques escolars constitueix una **via privilegiada** per:

- Continuar avançant cap a una millor comprensió dels processos interpsicològics i intrapsicològics implicats en la construcció del coneixement a l’escola.
- Esbrinar la manera com es concreta i com s’aplica el currículum establert oficialment a la realitat dels centres i de les aules; és a dir, entendre les transformacions que experimenta el currículum prescrit quan passa a ser currículum en acció (en l’activitat institucional, en l’activitat educativa del professorat i en les experiències educatives de l’alumnat a les aules).

“El currículum oficial constitueix un punt de referència, reforça unes determinades opcions i en dificulta d’altres, però per si mateix no assegura res. La seva importància resideix més en les possibilitats que obre o promou que no en els canvis que introdueix per si mateix. (...) Aquesta investigació sembla imprescindible tant per a aconseguir concretar més l’enorme potencial que engloba la concepció constructivista de l’ensenyament i l’aprenentatge, com per a procedir a una revisió i una millora de les propostes curriculars formulades a partir d’una anàlisi de les pràctiques educatives escolars concretes que aquestes propostes generen” (Coll i Onrubia, 1999: 32, 33).

- Elaborar instruments metodològics i conceptuals que facilitin la reflexió en i sobre l’activitat docent en el context dels programes i les activitats de formació del professorat.

La nostra recerca posa més o menys èmfasi en aquests tres punts i, tanmateix, es revela com un dels possibles camins per abordar l’estudi de les competències docents en rítmica i dansa.

D'altra banda, Coll i Onrubia (1999) assenyalen que l'**anàlisi de les pràctiques educatives escolars se situa** en el marc més ampli de l'estudi empíric de l'ensenyament i dels principals paradigmes, programes d'investigació, teories i models emprats per a efectuar aquest estudi. Aquests paradigmes o programes d'investigació "(...) són un reflex de les diferents maneres d'entendre els processos d'ensenyament i aprenentatge i, per consegüent, tendeixen a atorgar més o menys importància als diferents aspectes, factors o variables que hi intervenen" (Coll i Onrubia, 1999: 47). En aquest sentit, la concepció constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge dirigeix l'anàlisi cap a la forma en què professors i alumnes organitzen la seva activitat conjunta entorn dels continguts escolars. En la nostra recerca aquesta anàlisi s'ha efectuat a través de les observacions del grup d'estudiants i dels qüestionaris que ha respost el professorat.

Ara bé, Coll i Onrubia (1999: 16) mencionen els **àmbits o esferes** que intervenen en la **configuració de les pràctiques educatives escolars** i que, en conseqüència, s'han de prendre en consideració a l'hora de fer-ne una anàlisi sistemàtica i comprensiva:

"És evident que si volem arribar a descriure, explicar i entendre les pràctiques educatives escolars, hem de centrar l'atenció en el que succeeix realment a les aules. L'elecció de l'aula com a focus exclusiu de recerca és, tanmateix, una opció excessivament restrictiva que, a més, pot donar lloc a explicacions enganyosament senzilles i, fins i tot, deformades de les pràctiques educatives.

Molt sovint (...) el que passa a l'aula, el que fan els professors i els alumnes i la manera com ho fan, està determinat, condicionat o, si més no, influït per decisions, processos o factors que se situen en primera instància a fora de l'aula, que es decideixen o operen en altres àmbits. Convé, doncs, perfilar a grans trets quins són aquests àmbits i quina relació tenen amb l'espai on finalment s'insereixen i prenen cos les pràctiques educatives escolars, és a dir, amb l'aula."

Entre aquests altres àmbits, els autors destaquen: l'organització social, política, econòmica i cultural, l'organització i el funcionament del sistema educatiu, i l'organització i el funcionament de la institució docent. D'altra banda, en cada un d'aquests àmbits que intervenen en la configuració de les pràctiques educatives escolars, la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge proposa centrar l'anàlisi en el triangle interactiu i, més concretament, en les relacions que

es generen entre els seus tres vèrtexs o components. La forma que adopta el triangle és diferent en cadascun d'aquests nivells, esferes o àmbits (Coll i Onrubia, 1999: 48):

Organització social, econòmica, política i cultural:

- Conjunt de sabers o formes culturals històricament construïdes i culturalment organitzades.
- Institucions encarregades de conservar, de transmetre i de generar nous sabers.
- Ciutadans que es relacionen de múltiples maneres amb els sabers culturals a través de les institucions que actuen com a mediadores.

Organització i funcionament del sistema educatiu:

- Selecció dels sabers culturals organitzats en forma de propostes curriculars.
- Organització i estructura del sistema educatiu.
- Tipus ideal d'alumne que s'aspira a modelar.

Institucions educatives:

- Projecte educatiu i oferta curricular que, de manera més o menys articulada, reflexiva i formalitzada, s'ofereix a l'alumnat.
- Estructura organitzativa i de funcionament específica adoptada pel professorat.
- Alumnes concrets amb les seves característiques diferencials.

Aula i grup-classe:

- Alumnes.
- Continguts d'aprenentatge.
- Professor/a que actua com a mediador/a entre uns i altres.

La nostra recerca té en compte, en un o altre grau, aquests quatre àmbits i els seus components, si bé aprofundim especialment en l'àmbit de l'aula i del grup-classe en què, com indiquen Coll i Onrubia (1999: 44), les didàctiques específiques, entre altres disciplines, "aporten els instruments conceptuals i metodològics més potents per a emprendre les anàlisis pròpies d'aquest àmbit."

Finalment, Coll i Onrubia (1999: 17) afirmen que delimitar aquests àmbits per a fer una aproximació global a l'anàlisi de les pràctiques educatives escolars no és

suficient. Cal, a més a més, "decidir on convé fixar la mirada" i determinar quin serà l'**objecte de la indagació**.

"Els àmbits identificats com a pertinents per a analitzar les pràctiques educatives escolars configuren universos d'una enorme complexitat que engloben una multitud de factors i d'elements i en els quals succeeixen processos i fenòmens de naturalesa molt variada.

Pensem, per exemple, en l'àmbit de l'aula. No és possible ni desitjable abraçar en una mirada suposadament exhaustiva tots els factors i els processos que concorren en una activitat concreta d'ensenyament i aprenentatge amb l'esperança que aquest sigui el camí que cal seguir per a comprendre'n i explicar-ne millor els desenvolupaments i els resultats. (...) La mirada ha de ser selectiva, cosa que equival a dir que a l'aula com als altres àmbits identificats hem de seleccionar els elements que seran objectiu preferent de la recerca."

En el nostre cas, l'objecte d'indagació està representat, fonamentalment, per la presència, integració i desenvolupament del moviment i la dansa en el marc de l'educació musical escolar.

D'altra banda, a l'hora d'emmarcar i donar forma al procés d'investigació de la primera part d'aquesta segona fase de la recerca hem utilitzat l'observació com a metodologia i com a tècnica.

"(...) l'observació de les pràctiques educatives escolars, considerada com a tècnica, es pot utilitzar en el marc d'activitats i programes de treball molt diversos -d'intervenció psicopedagògica, de formació inicial o permanent, d'investigació, etc.- i sempre suposa un moment o una fase d'un procés més ampli en què s'insereix i del qual està al servei.

En canvi, l'observació com a mètode -la **metodologia observacional**- té com a objectiu específic l'obtenció de coneixement científic i es constitueix en una de les vies d'accés a aquest coneixement. És un procés ampli que segueix globalment la lògica i les fases generals del mètode científic, des de la identificació d'un problema rellevant en el marc del coneixement científic disponible en un moment determinat fins a la proposta d'una solució contrastada i provisional a aquest problema, passant per tot un seguit d'etapes intermèdies ben delimitades." (Coll i Onrubia, 1999: 78)

La metodologia observacional, com a una de les possibles estratègies metodològiques en què es concreta el procés general del mètode científic¹⁴, es caracteritza i distingeix d'altres pel grau de manipulació del fenomen estudiat (Coll i Onrubia, 1999: 81):

“La metodologia observacional intenta introduir un grau nul o mínim de manipulació, contràriament al que passa en la metodologia experimental (...).

La metodologia observacional es caracteritza, per tant, per intentar garantir al màxim la ‘naturalitat’ dels fenòmens o comportaments que són objecte d'estudi, si més no en un doble sentit:

- tractant d'assegurar l'espontaneïtat del fenomen estudiat;
- procurant estudiar el fenomen en els contextos ‘naturals’ on es produeix.”

En aquest sentit, i atenent les característiques peculiars del comportament humà i dels fenòmens socials, per a determinats autors i tradicions d'investigació educativa, l'observació esdevé una autèntica alternativa epistemològica per a l'anàlisi de les pràctiques educatives escolars (Coll i Onrubia, 1999: 91):

“(...) a diferència d'altres usos de la metodologia observacional en l'àmbit de la investigació, l'observació es mostra com una autèntica alternativa epistemològica, com una eina associada al qüestionament de la racionalitat científica positivista i a la recerca de paradigmes alternatius d'investigació que es consideren més indicats a les característiques peculiars del comportament humà i dels fenòmens socials respecte dels fenòmens estudiats per les ciències de la naturalesa.”

Segons Coll i Onrubia (1999: 93) aquestes característiques peculiars i distintives del comportament humà exigeixen un tractament diferenciat des del punt de vista de la investigació, si es considera que:

- 1) “El comportament humà és, essencialment i definitivament, el **comportament d'un subjecte** i no el d'un objecte i no es pot entendre ni explicar

¹⁴ Tal com comenta Alcalá (2013: 17), qualsevol investigació utilitza bàsicament el “mètode científic” que etimològicament significa “camino hacia el conocimiento (...) pertenezca éste al campo de las ciencias puras, ciencias sociales o humanidades.”

convenientment si s'ignora o es nega aquesta dimensió subjectiva." Per això, Erickson (1989, citat a Coll i Onrubia, 1999: 93) apunta que l'objecte de la investigació social interpretativa no és la **conducta** (l'acte físic) sinó l'**acció** (la conducta física més les interpretacions de significat de l'actor i d'aquells amb qui interactua).

- 2) "(...) el comportament humà es considera inherentment propositiu i intencional, dirigit i guiat per determinades fites i objectius establerts en termes de significat. No es presta fàcilment a una explicació elaborada exclusivament en termes d'antecedents i de conseqüents, causes i efectes, a l'estil de l'explicació habitual en les ciències de la naturalesa."
- 3) El comportament humà té una dimensió inherentment històrica i social. Així, aquest tipus d'investigació "(...) s'interessa no tan sols pel significat subjectiu i per l'acció individual, sinó per les relacions entre les perspectives de significat dels actors i les **circumstàncies ecològiques** d'acció en què es troben. Així, organització social i cultura es transformen en nocions centrals per a aquesta perspectiva. Els significats que marquen l'acció humana són, en aquest sentit, significats-en-acció vinculats als contextos socials i a la dinàmica d'aquests contextos."

A partir d'aquestes consideracions, l'observació com a alternativa epistemològica porta a "delimitar un conjunt particular de coordenades per a la investigació educativa" que es relacionen, almenys, amb tres qüestions bàsiques (Coll i Onrubia, 1999: 94), les quals hem procurat tenir en compte en la nostra recerca:

1) *Les relacions que es busquen per a l'explicació dels fenòmens.*

La recerca d'explicacions causals no es fa exclusivament en termes de dependència funcional entre antecedents i conseqüents, "(...) l'explicació de la causa d'una acció humana ha d'incloure la identificació de la interpretació del significat de l'acció per part dels actors. Es tracta, per tant, de portar a cap una anàlisi 'objectiva', és a dir, una anàlisi sistemàtica, del significat subjectiu."

2) *El paper atribuït al context en el procés d'identificació i comprensió d'aquestes relacions.*

L'observació com alternativa epistemològica recalca el caràcter únic i particular de cada context i cada situació, per tant, l'acció humana i els significats que la regulen es consideren essencialment "locals" en un doble sentit: que són específics de determinats grups de persones i que depenen del desenvolupament "local" de l'acció dels participants. D'aquí el paper central del

context, en els seus diferents àmbits i dimensions, en el procés d'investigació i, per tant, la consideració tant de la seva dimensió longitudinal (temporal) com de la seva dimensió transversal (els diferents "escenaris" en els quals s'insereix l'acció: l'aula, determinats elements del sistema escolar o del centre escolar...)

3) *Els sistemes d'accés a un coneixement generalitzable i de caràcter universal.*

La importància atribuïda al significat i al context comporta que l'estratègia per a identificar processos o factors explicatius de caràcter universal es concreti en la recerca de factors universals concrets (obtinguts a partir de l'estudi detallat i la comparació de diversos casos específics) en lloc de factors universals abstractes (obtinguts mitjançant la generalització estadística d'una mostra a una població).

"El pressupòsit d'aquesta estratègia és que quan s'observa una situació particular, alguns aspectes del que s'observa són absolutament genèrics – històricament i transculturalment–, altres són específics de les circumstàncies històriques i culturals i de la situació i, finalment, altres són exclusius d'aquest esdeveniment particular i dels participants que hi intervenen.

Així, la tasca de l'investigador és descobrir els estrats d'universalitat i de particularitat presents en el cas específic estudiat, però això només es pot portar a terme prenent en consideració els detalls del cas concret que s'estudia. Els factors universals es descobreixen, per tant, quan es manifesten en forma concreta i específica, no en abstracció i en generalitat."

(Coll i Onrubia, 1999: 95)

Per tot el que s'ha exposat, l'observació com a alternativa epistemològica per a l'estudi de les pràctiques educatives escolars presenta unes peculiaritats metodològiques, i quant al mètode particular d'investigació de camp es poden assenyalar tres trets distintius fonamentals (Coll i Onrubia, 1999: 96):

- 1) "La **participació intensiva i de llarg termini** en un determinat context natural.
- 2) El **registre acurat** del que succeeix en el context mitjançant diversos instruments observacionals –notes de camp, registres de mostres, registres d'incidents, registres en diaris o en llibres d'actes, registres tecnològics de diversos tipus...– a més d'altres tècniques de recollida d'informació.
- 3) La **reflexió analítica posterior** dirigida a descriure de manera detallada els esdeveniments quotidians en el context estudiat i a esbrinar el significat de les accions implicades, tot identificant la perspectiva i els significats d'aquestes accions per als mateixos actors participants."

En relació amb aquest últim punt relatiu al treball de camp, el disseny observacional de la nostra recerca ha implicat directament un grup d'estudiants de l'assignatura *Formació Rítmica i Dansa* de tercer curs de Magisteri Musical de la Universitat de Girona. Aquesta assignatura estava directament relacionada amb l'objecte d'estudi i es cursava paral·lelament al pràcticum de l'especialitat, la qual cosa facilitava el poder contribuir a que els i les estudiants desenvolupessin una capacitat d'observació de l'activitat docent més sistemàtica, reflexiva i crítica i a que milloressin la relació i integració dels coneixements teoricopràctics i professionals tot construint, alhora, el seu propi model didàctic:

"(...) las prácticas en la formación de los futuros profesores de educación musical suponen una extraordinaria oportunidad para que el docente en formación se inicie en la profesión, reflexione sobre su enseñanza y el aprendizaje y pueda desarrollar su propio modelo didáctico" (Dios, 2004: 46).

Així doncs, remarquem que la metodologia i la tècnica adoptades tenen un fort component d'aprenentatge reflexiu per als futurs i futures mestres ja que els ha permès observar, investigar i aprendre tot teixint les seves pròpies observacions amb categories apreses, deduccions argumentades i conversacions amb el professorat observat, amb la resta de companys/es de l'assignatura i amb la professora/investigadora. Aquest plantejament formatiu està en la línia del concepte de mestre/a com a professional reflexiu de Schön (1992). En aquest sentit, els processos de formació del professorat han d'aportar, fonamentalment, elements útils per a l'anàlisi i la reflexió crítica en i sobre la pràctica docent i, en conseqüència, és necessari disposar d'instruments conceptuals i metodològics que orientin aquest procés (Coll i Onrubia, 1999: 153):

"(...) a fi que aquest procés de reflexió es porti a terme de manera realment fructífera, no n'hi ha prou de posar els professors, futurs o en exercici, en situació de reflexionar sobre la pràctica. Al contrari, és necessari que disposin d'**instruments conceptuals i metodològics** que els puguin orientar i guiar en la feina. Quan, per la raó que sigui, aquests instruments no estan disponibles, hi ha el perill que la reflexió es torni erràtica i que l'anàlisi no condueixi a una autèntica revisió crítica de la pràctica i no doni lloc a un procés formatiu en un sentit real."

En definitiva, en la primera part de la segona fase de la recerca hem seguit les cinc fases de què consta la metodologia observacional: la formulació del problema, és a dir, la delimitació i definició conceptual i empírica de l'objectiu i l'objecte de la investigació (la qual cosa hem fet en la introducció i el marc teòric de la tesi), la recollida de dades observacionals i la seva anàlisi (que expliquem en els apartats 3.2.2.2 i 3.2.4 d'aquest capítol), i la interpretació dels resultats obtinguts (que exposem en el capítol 4). En síntesi, "(...) el conjunt del procés i de cada una de les fases es poden entendre com un procés de presa de decisions que, en conjunt, delimitaran qui i què s'observarà, quan, on i amb quina finalitat, amb quines tècniques, instruments i sistemes i com s'analitzarà el que s'ha observat" (Coll i Onrubia, 1999: 85).

D'altra banda, en la segona part d'aquesta segona fase de la recerca també abordem l'estudi de les pràctiques docents en rítmica i dansa mitjançant un qüestionari adreçat al professorat tutor a les escoles que recull les seves actuacions docents i les seves opinions de manera que hem obtingut una visió de conjunt de l'objecte d'estudi des de perspectives diferents però complementàries. La globalitat d'informacions recollides (estudiants i professorat) es completen, s'enriqueixen i permeten contrastar-les assolint, així, un millor coneixement de l'objecte d'estudi.

Així doncs, en el conjunt de tota la recerca (1^a i 2^a fases) hem utilitzat diferents mètodes i estratègies d'investigació atenent els successius enfocaments que hem anat fent de l'objecte d'estudi, a fi d'estudiar-lo de manera holística i amb la suficient profunditat i, en aquest sentit, ens identifiquem amb el procés d'investigació descrit per Coll i Onrubia (1999: 84):

"(...) la combinació de diversos instruments i procediments de recerca es considera com a part d'un únic estudi ampli, que s'entén com un cicle de caràcter obert en què els resultats que s'obtenen permeten afinar i afegir preguntes de recerca, afegir o modificar instruments, incorporar noves situacions amb un grau més important de control sobre els fenòmens estudiats i amb un caràcter més o menys espontani, etc."

En últim terme, amb la recerca desenvolupada no només pretenem explicar, interpretar i comprendre la realitat educativa estudiada sinó que també busquem construir nou coneixement que proporcioni elements útils i orientacions per a la seva millora. Per tant, estem d'acord amb el que adverteix Rodríguez-Quiles (2000: 6): "(...) el investigador en Educación Musical habrá de estar siempre alerta para

que su trabajo no sea meramente descriptivo. El planteamiento de alternativas críticas que permitan una mejor intervención en el aula ha de estar siempre presente.” D’aquí el plantejament d’un últim objectiu de recerca dirigit a extreure conclusions que puguin ajudar a millorar tant les pràctiques escolars d’educació musical com el disseny i la formació inicial de l’actual Menció en Educació Musical dels títols de Grau de Mestre/a de la Universitat de Girona.

Finalment, i atenent el conjunt de tot el procés d’investigació dut a terme, ens identifiquem amb les principals característiques de la investigació qualitativa que Barba (2013: 24-28) sintetitza de la següent manera:

- El problema a investigar prové de la realitat –és a dir, sorgeix de la necessitat d’entendre alguna situació real o de la necessitat d’algun grup de transformar la seva realitat–, no de les limitacions del marc teòric.
- La recerca bibliogràfica es realitza en la mesura en què ajuda a comprendre la situació i a enllaçar-la amb estudis similars.
- Es pretén comprendre o transformar una realitat determinada, no extreure lleis universals.
- La selecció mostral es realitza per l’interès del cas a estudiar, no per la seva representativitat estadística.
- El problema s’enumera a partir de preguntes que cal respondre i que es modifiquen en funció del transcurs de la investigació.
- Les persones amb què s’investiga són participants, no subjectes, és a dir, les situacions s’investiguen amb la col·laboració dels seus protagonistes; cal que tinguin, doncs, un rol important en la investigació atès que són informants de primera mà i interessats en la transformació de la seva realitat.
- La planificació de la investigació es realitza en fases i es modifica segons els seus avenços.
- L’ètica es basa en dos pilars: els propis dels estàndards en el camp de la investigació qualitativa (negociació, col·laboració, confidencialitat, imparcialitat...) i els personals, que fan referència als valors que demostra l’investigador en la pràctica.
- El rigor es basa en la triangulació (combinació de múltiples tècniques) o en la cristal·lització en què el rigor l’aporta l’investigador mostrant la realitat de forma parcial, complexa i dependent (Richardson, 1997, citat per Barba, 2013: 27).
- La investigació és vàlida si transforma l’entorn.

3.2. Disseny i desenvolupament de la recerca

En aquest apartat expliquem el procés i els criteris d'identificació i delimitació dels diferents grups de participants en l'estudi, el disseny i l'elaboració dels instruments de recollida d'informació (el qüestionari de competències professionals, les observacions a l'escola d'infantil i primària i el qüestionari *Música, moviment i dansa a l'escola*) i les estratègies i els procediments per a l'obtenció, l'anàlisi i la interpretació de la mateixa.

3.2.1. Selecció i justificació de la mostra

Un dels objectius específics de la **primera fase de la recerca** és el de conèixer i valorar l'opinió que tenen diferents sectors del nostre context educatiu més proper relacionats amb la docència de la música en l'etapa d'educació primària sobre el nivell d'importància de les competències professionals que requereix el perfil del mestre/a de música en aquest nivell educatiu. En la selecció de la mostra participant vam optar per dos sectors: el de professionals i el d'estudiants.

Quant al sector de professionals es va escollir el grup de mestres d'educació primària especialistes en educació musical que formen part del Seminari de Música del Gironès. En la seva selecció vam tenir en compte, d'una banda, que són professionals que viuen diàriament la pràctica de l'educació musical en una realitat educativa propera i, d'una altra banda, que són un col·lectiu de mestres que es reuneix periòdicament, tant per dur a terme activitats diverses de formació permanent com per reflexionar i dialogar sobre la pròpia pràctica educativa, elements indispensables per a la millora continuada de l'activitat docent.

Pel que fa al sector d'estudiants es va seleccionar el grup classe de l'assignatura *Formació Rítmica i Dansa* de tercer de Magisteri Musical del curs acadèmic 2005-2006 de la Universitat de Girona. En el moment de realitzar-se la consulta, aquest grup d'estudiants estaven finalitzant el darrer curs dels estudis i era, per tant, el moment clau per conèixer l'opinió que se n'havien format, tant al llarg dels estudis com, sobretot, durant aquest últim curs que és quan duen a terme el practicum a l'escola.

La selecció d'aquestes dues mostres també va respondre a un criteri de proximitat geogràfica i professional que situa el nostre estudi en un context molt proper i, a

més a més, a la facilitat per a l'obtenció de la informació. Finalment, la mostra consultada ha inclòs l'opinió de 18 mestres i 18 estudiants; es tracta, doncs, d'un mostreig intencional amb assignació proporcional.

En la **segona fase de la recerca** ens plantejem conèixer i valorar com s'integra i desenvolupa el treball de la música, el moviment i la dansa en escoles d'educació infantil i primària del nostre entorn més proper a partir de dues perspectives diferents però complementàries: la del grup d'estudiants de tercer curs de Magisteri Musical en pràctiques (mitjançant les seves observacions i intervencions a l'aula) i la del professorat tutor de pràcticum a l'escola (a través de les seves opinions i informacions sobre les pròpies actuacions docents).

Quant al sector d'estudiants es va seleccionar el grup classe de l'assignatura *Formació Rítmica i Dansa* de tercer de Magisteri Musical de la Universitat de Girona del curs acadèmic 2008-2009, assignatura directament relacionada amb l'objecte d'estudi i que es cursava paral·lelament al pràcticum de l'especialitat. Han participat un total de 19 estudiants els quals han estat informants d'un escenari educatiu concret i singular (en total, les 19 escoles d'educació infantil i primària de diverses comarques gironines que els han acollit en pràctiques) i, al mateix temps, del seu propi procés d'aprenentatge.

En aquest últim sentit, cal afegir que, en el marc del procés formatiu del grup d'estudiants, al començament de curs els vam demanar algunes dades acadèmiques i personals relacionades amb l'assignatura a fi de conèixer la seva formació prèvia i els seus gustos i preferències en relació amb la música i la dansa, en particular, i amb les arts, en general. Aquesta informació la presentem en la caracterització de la mostra del grup d'estudiants que exposem en el següent capítol. La fitxa recollia informació relacionada amb els següents punts (vegeu annex 8):

- Formació en música i en dansa en l'àmbit dels Ensenyaments Artístics (Règim Especial).
- Formació complementària (estudis, seminaris, activitats...) en música, en dansa i en altres disciplines corporals i artístiques.
- Formació en música i en dansa durant l'educació obligatòria.
- Assistència a concerts, espectacles de dansa i teatre.
- Gustos i preferències respecte de la dansa.

D'altra banda, la mostra de subjectes o participants a observar està formada pel professorat i l'alumnat de les sessions d'educació musical observades pel grup d'estudiants en pràctiques. El fenomen a observar es focalitza en la integració del moviment i/o la dansa en les sessions d'educació musical durant un espai temporal de 9 setmanes (els dilluns i dimarts) corresponents al tercer i últim període de pràctiques. I els fragments objecte específic d'atenció i de registre són cadascuna de les activitats o fragments d'activitats d'educació musical que incorporen el moviment i/o la dansa.

En total s'han observat 902 sessions d'educació musical dels diferents nivells del segon cicle d'educació infantil i dels tres cicles d'educació primària. Deixant de banda que considerem el nombre total d'escoles i de sessions d'educació musical estudiades una mostra estadísticament representativa, tal com diuen Taylor i Bogdan (1987: 90), "Lo importante es que (...) se llegue a la comprensión de algo que antes no se comprendía".

I quant a la selecció dels mestres enquestats, el criteri ha estat que treballassin en escoles col·laboradores en la formació inicial dels futurs/es mestres. Amb la previsió d'obtenir un nombre suficient de respostes es va convidar a mestres especialistes d'educació musical i d'educació física de 22 escoles que van acollir estudiants en pràctiques durant algun dels següents cursos acadèmics: 2007-2008, 2008-2009 i 2009-2010. Finalment, la mostra acceptant ha estat de 10 mestres d'educació musical i 4 mestres d'educació física.

Cal puntualitzar que, inicialment, la intenció fou la d'obtenir respostes de tot el professorat d'educació musical que havia estat observat pel grup d'estudiants; no obstant això, i des d'un principi, vam voler respectar la llibertat del professorat tutor quant al seu grau d'implicació en el procés formatiu del practicant i de col·laboració amb la investigadora/professora, per tant, no vam plantejar aquesta coincidència com un criteri indispensable de cares a l'assoliment dels objectius de recerca proposats. Finalment, els casos en què coincideixen les observacions de l'estudiant i les respostes del mestre/a enquestat/da han estat 5 d'un total de 19.

Així doncs, en les dues fases de la recerca hem seleccionat mostres o subgrups del total de subjectes que integren dos grups de població: mestres d'educació musical i d'educació física en exercici i estudiants de Magisteri Musical.

3.2.2. Disseny dels instruments de recollida d'informació

A continuació expliquem el procés de selecció i elaboració dels diferents instruments utilitzats per a l'obtenció de la informació tot descrivint la seva estructura i contingut.

3.2.2.1. El qüestionari de competències professionals

Després de valorar altres alternatives, com les entrevistes o els grups de discussió, l'instrument escollit per a l'obtenció de la informació va ser la d'un qüestionari valoratiu ja que l'objectiu era obtenir una primera opinió general sobre el nivell d'importància de les competències professionals del perfil estudiat. La supervisió i validació del mateix el van efectuar una professora titular del Departament de Pedagogia i un professor titular del Departament de Didàctiques Específiques de la UdG.

El contingut del qüestionari, a banda d'algunes dades generals i professionals d'interès, està format pel total de competències a valorar acompanyades d'una breu explicació sobre la classificació de les mateixes. Cal subratllar que la identificació i classificació d'una llista de competències professionals és una tasca complexa i sempre discutible. En aquest sentit, tot i que consideràvem que les proposades en el *Libro Blanco de Magisterio* (2005) eren millorables –sobretot, tenint en compte que s'aconsella que les competències que orienten un currículum siguin poques i bàsiques–, en aquells moments eren un dels principals referents del nostre context educatiu del qual disposàvem i vam considerar que la informació obtinguda sempre es podria transferir a altres llistes de competències. Finalment, doncs, per a la selecció de les competències a valorar es van utilitzar les proposades per l'ANECA tot oferint als enquestats la possibilitat d'afegir qualsevol altra que consideressin pertinent.

Tot i així, atès que el nombre de competències proposades per l'ANECA per al perfil professional del Mestre/a d'Educació Primària amb especialització en Educació Musical (149 en total) el consideràvem excessiu, i tenint en compte que dins aquest total també hi trobàvem aquelles competències que es podrien englobar "(...) dentro de una 'macro-competencia' que podría describirse de forma tentativa como 'Ser capaz de ayudar a alcanzar a los alumnos los objetivos del área de (Lengua, Matemáticas, Ciencias, Geografía e Historia, Ed. Artística [Plástica] del currículo'"

(ANECA, 2005: 97), vam optar per excloure aquestes darreres competències, incloent-hi, això sí, les *competències docents específiques per ajudar els alumnes a assolir els objectius d'educació musical del currículum* ja que aquestes estan directament relacionades amb el perfil estudiat.

Així, el qüestionari definitiu està format per les següents competències professionals:

1. Competències transversals o genèriques (un total de 23).
2. Competències específiques:
 - 2a. Competències específiques comuns a tots els mestres (un total de 23).
 - 2b. Competències docents específiques per ajudar els alumnes a assolir els objectius d'educació musical del currículum (un total de 18).

Per a les competències transversals o genèriques es demanava als grups d'enquestats que valoressin el nivell d'importància que té o hauria de tenir cadascuna de les competències en la seva actual o futura pràctica professional. Per a les competències específiques es demanava que valoressin el nivell d'importància que hauria de tenir cadascuna de les competències, des de la seva perspectiva actual, en la formació inicial del Mestre/a d'Educació Primària especialista en Educació Musical. Per indicar el nivell d'importància havien d'usar una escala d'1 a 4 segons els següents valors: 1=cap importància, 2=poca importància, 3=força importància i 4=molta importància (vegeu annexos 4, 5 i 6).

3.2.2.2. Les observacions a l'aula i a l'escola d'infantil i primària

Per conèixer com s'integra i desenvolupa el moviment i la dansa en les sessions d'educació musical de les escoles en què el grup d'estudiants ha dut a terme les seves pràctiques docents, la tècnica bàsica utilitzada ha estat l'observació a l'aula.

Coll i Onrubia (1999: 61) assenyalen que l'observació com a tècnica es caracteritza per l'ús d'un cert conjunt de procediments dirigits a obtenir una **percepció deliberada** de la realitat (per tant, és un procés conscient que es pot sotmetre a comprovació i control per part d'altres) a través d'un **registre sistemàtic** ("suposa una certa planificació prèvia, més o menys formalitzada pel que fa a què, com i quan s'ha d'observar") i **específic** de determinats aspectes d'aquesta realitat ("remet a alguna pregunta, un problema o una qüestió determinada i va més enllà

d'obtenir la informació necessària per a establir i controlar els esdeveniments quotidians i poder participar-hi"), en el marc d'un cert objectiu o programa de treball (en el nostre cas, els objectius derivats del procés formatiu del grup d'estudiants i de la pròpia recerca).

Així doncs, l'observació com a tècnica és necessàriament selectiva, és a dir, comporta una certa selecció dels aspectes, les dimensions o els àmbits de la realitat que seran objecte d'observació i, per tant, l'ús d'un cert instrument observacional pressuposa un ampli conjunt de decisions, d'entre les quals esmentem (Coll i Onrubia, 1999: 62):

1. La qüestió que és objecte d'observació.
2. El lloc on s'efectua l'observació.
3. El fragment o fragments de la realitat que s'ha d'observar dins d'aquell lloc.
4. Els subjectes que s'han d'observar.
5. Els procediments concrets d'observació (per exemple, qui i quants observadors intervenen, des d'on, de quina manera...).
6. L'instrument o els instruments de registre i d'emmagatzematge de les dades observacionals recollides.
7. Els procediments d'anàlisi i d'explotació de les dades registrades.
8. La comunicació de les dades obtingudes i de les conclusions elaborades a partir de l'anàlisi.

Tot seguit expliquem les decisions que hem pres relatives a l'elecció i el disseny del sistema per al registre i l'emmagatzematge de les dades observacionals, i a l'adopció de les unitats d'observació que hem pres com a base per a l'aprehensió dels comportaments objecte d'interès. Segons Coll i Onrubia (1999: 69) les unitats d'observació constitueixen:

"(...) peces bàsiques identificables en la realitat observada i significatives per a l'observador, mitjançant les quals es percep, es descriu, s'analitza i s'interpreta la realitat; són els elements o segments mínims de la realitat observada que es prenen en consideració en el registre o en l'anàlisi d'aquesta realitat. Les unitats, per tant, centren l'atenció de l'observador sobre determinats aspectes de la realitat observada i en fer-ho, i simultàniament, restringeixen i delimiten allò que pot ser observat."

En el sistema observacional dissenyat hem determinat que les unitats d'observació són cadascuna de les activitats o els fragments d'activitats d'educació musical que incorporen el moviment i/o la dansa.

D'altra banda, cal tenir en compte que tot el procés observacional està mediat per les anomenades *categories significants de l'observador* (Coll i Onrubia, 1999: 62):

"(...) el fet mateix d'observar i el seu procés d'anàlisi sempre, i necessàriament, està mediat pel que podem anomenar '**categories significants de l'observador**', és a dir, pel conjunt de representacions que l'observador utilitza com a base per al registre i la descripció de la realitat observada. Aquestes categories significants de l'observador són limitades fonamentalment pel programa de treball i pel marc de referència.

El **programa de treball**, el **marc de referència** i la **realitat observada** – en definitiva, categories significants de l'observador i fenomen observat– mantenen una relació mútua i bidireccional: les categories significants de l'observador serveixen de base a la descripció que aquest elabora de la realitat observada i, alhora, la realitat observada incideix i eventualment pot modificar les categories significants de l'observador, tant pel que fa al seu programa de treball –per exemple, modificant les hipòtesis inicials en relació amb la situació que és objecte d'observació– com en relació amb el seu marc de referència –modificant en major o menor mesura els models explicatius de l'observador sobre la realitat que és objecte d'observació–."

En la nostra recerca, les categories significants que utilitzava el grup d'estudiants per al registre i descripció de les seves observacions estan representades fonamentalment, tot i que no exclusivament, pel marc teòric de referència treballat en l'assignatura *Formació Rítmica i Dansa*.

Tot seguit descrivim el sistema de registre i emmagatzematge de dades observacionals utilitzat en les observacions del grup d'estudiants a partir de les principals dimensions proposades per Evertson i Green (1989) –citats a Coll i Onrubia 1999: 65–:

1) Respecte del **caràcter tancat o obert del sistema**, si bé el grup d'estudiants disposava del referent d'un conjunt de categories, pel que fa a la integració del moviment i la dansa en l'educació musical, treballades en el decurs de l'assignatura *Formació rítmica i dansa*, vam considerar més formatiu i oportú que la pauta

d'observació proporcionada fos el màxim d'oberta a fi de poder recollir les seves descripcions de manera àmplia i detallada; és a dir, el grup d'estudiants disposava d'un conjunt de categories prefixades i predefinides en un cert grau (per exemple, quant a la tipologia d'activitats: cançó i moviment/dansa, escolta musical i moviment/dansa, llenguatge musical i moviment/dansa, pràctica instrumental i moviment/dansa i dansa), però hi cabia la possibilitat que en el decurs de les seves observacions en sorgissin de noves així com altres combinacions de les ja conegudes. Posteriorment, en l'instrument proporcionat per a les seves síntesis, valoracions i reflexions, sí que vam considerar convenient que aquestes s'articulessin, d'entrada, entorn unes categories bàsiques, les quals també ens han servit com a sistema de codificació i d'anàlisi de les dades observacionals recollides.

2) Respecte del **mètode registre utilitzat**, el model de representació emprat per al registre de les seves descripcions era una pauta d'observació i anàlisi que vam proporcionar al grup d'estudiants (vegeu annex 9), en la qual hi havia de constar, per a cadascuna de les unitats d'observació (és a dir, cadascuna de les activitats o fragments d'activitats d'educació musical que incorporaven el moviment i/o la dansa), els següents elements o dimensions:

- Dia de la sessió.
- Nivell educatiu.
- Especialitat del mestre/a que impartia la sessió o especificar si era una intervenció de l'estudiant.
- Breu descripció del tipus d'activitat i de la metodologia d'ensenyament i aprenentatge.
- Continguts treballats (musicals, corporals, de dansa...).
- Observacions en què consideraven que durant el procés d'ensenyament i aprenentatge s'incidia especialment en el treball de la sensibilitat artística.
- Altres comentaris a aportar.

En síntesi, l'objectiu de la pauta és el de conèixer "com s'articula l'activitat docent del professor amb el procés d'aprenentatge dels alumnes" (Coll i Onrubia, 1999: 180) pel que fa a la integració del moviment i/o la dansa en les activitats d'educació musical.

A fi de completar i contextualitzar (a nivell físic, temporal i institucional) les informacions obtingudes per mitjà de les observacions, també es van recollir altres informacions complementàries del centre de caràcter general (tipus d'escola,

ensenyaments impartits, nombre d'alumnes...) i específiques pel que fa a l'ensenyament de la música i la dansa (vegeu annex 9):

- Dedicació horària setmanal d'educació musical en els diferents nivells d'Educació Infantil i Primària (nombre i durada de les sessions setmanals, tipus d'agrupament, nombre de mestres que imparteixen la seva docència i especialitat del professorat que la imparteix).
- Descripció de l'aula específica de música i dansa. Material específic per a les activitats de moviment i dansa.
- Àrees curriculars que treballen la dansa. Treball interdisciplinari de la dansa.
- Projectes específics de dansa.

3) Respecte dels **objectius generals de referència dels usuaris**, el sistema d'observació emprat respon, fonamentalment, a dos objectius. D'una banda, el desenvolupament i millora d'una observació més sistemàtica, reflexiva i crítica i d'una millor comprensió de la realitat observada per part de cadascun dels i les estudiants, a través de la descripció detallada dels comportaments i fenòmens observats (la integració i desenvolupament del moviment i la dansa en l'educació musical a l'aula i a l'escola); en aquest sentit, en el marc del seu procés formatiu, un cop finalitzat el període de practicum a l'escola van haver d'elaborar un informe de síntesi i valoració sobre les pràctiques observades i un altre de reflexió respecte del seu procés formatiu (vegeu annex 9). I, d'una altra banda, l'objectiu de la professora/investigadora ha estat el de guiar i mediar aquest procés formatiu i, tanmateix, avançar en el coneixement i la comprensió del conjunt de realitats observades a través de l'organització, l'anàlisi i la interpretació, tant qualitativa com quantitativa, del conjunt de dades observacionals recollides.

D'altra banda, cal considerar el tractament que es fa del context en el marc del procés observacional (Coll i Onrubia, 1999: 65):

"Com apuntaven Evertson i Green (1989), en el rerefons d'aquestes dimensions hi ha, entre altres opcions de base pel que fa al procés d'observació, la relativa al **tractament** que l'observador donarà al context en què es produeixen els fenòmens objecte d'atenció. En aquest punt, la noció de '**context**' denota, globalment, el conjunt particular de factors o variables que delimiten i caracteritzen una situació determinada i la fan única i diferent respecte d'altres situacions similars: des de variables de lloc i

temps fins a variables relatives a les peculiaritats de la mateixa activitat en marxa.

Les tècniques observacionals poden ser, en termes d'Evertson i Green, més o menys 'inclusives de context' o 'exclusives de context'."

En la nostra recerca, la tècnica observacional emprada la podem qualificar, en un alt grau, d'"inclusiva de context" atès que les observacions de cadascun dels i les estudiants s'havien de contextualitzar en una realitat concreta i singular (la de l'aula d'educació musical i la de l'escola, bàsicament), essent aquest un dels motius perquè proporcionéssim una pauta d'observació i unes categories inicials força obertes, si bé cal remarcar que el focus d'atenció entorn el qual pivotava tot el procés observacional era, invariablement, la integració del moviment i la dansa en les activitats d'educació musical. Posteriorment, durant els intercanvis efectuats en el decurs de l'assignatura amb el grup d'estudiants, cadascun d'ells i elles tornava a situar les seves observacions en un context més ampli, el del conjunt de la resta d'escoles.

Tanmateix, des de la nostra perspectiva com a professora implicada en un procés formatiu de futurs/es mestres, considerem fonamental aquest alt grau d'inclusivitat de context i, igualment, des de la perspectiva d'investigadora, si bé en aquest cas ha estat necessari, en determinats moments, fer l'anàlisi, interpretació i comunicació dels resultats amb una visió de context que ha englobat el conjunt de les escoles estudiades.

Així, i d'acord amb les dimensions esmentades i el continu "inclusiu de context – exclusiu de context", els sistemes i instruments de registre i emmagatzematge de dades observacionals es poden classificar en: **sistemes categorials, sistemes descriptius, sistemes narratius i sistemes tecnològics** (Coll i Onrubia, 1999).

El sistema i instrument emprat en la nostra recerca el podem definir com a *descriptiu-narratiu*, en tant que els objectius d'investigació es relacionen "amb un intent de descripció detallada dels fenòmens i d'identificació de principis i de patrons en aquests fenòmens i amb la identificació de factors que intervenen perquè ocorrin en la situació específica" (Coll i Onrubia, 1999: 68); a més, pel que fa a les categories utilitzades, aquestes s'extreuen a partir de les dades tot i que també incorpora certes categories preestablertes. La taula 22 sintetitza les característiques dels sistemes descriptius i narratius.

Taula 22. Característiques dels sistemes descriptius i narratius (Coll i Onrubia, 1999: 67)

Instruments de registre i emmagatzematge de dades observacionals		
	Sistemes descriptius	Sistemes narratius
Naturalesa dels sistemes	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemes oberts • Poden tenir categories <i>a priori</i> o no tenir-ne • Mostres d'esdeveniments, comportaments, etc. i les relacions entre aquests fets 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemes oberts • No implica categories <i>a priori</i> • Mostres d'esdeveniments, comportaments, etc. i les relacions entre aquests fets
Tipus de sistemes	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemes estructurats d'anàlisi descriptiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Diaris, registre d'esdeveniments crítics, notes de camp
Mètodes de registre	<ul style="list-style-type: none"> • Registre a través de símbols verbals o transcripció. En general, combinats amb registres permanents (àudio, vídeo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Registre oral o per escrit en llenguatge natural
Objectius dels usuaris	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenció de descripcions detallades, explicacions de processos subjacents, identificació de principis genèrics a partir de situacions específiques, generalització i comparació entre casos 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenció de descripcions detallades, explicacions de processos subjacents, identificació de principis genèrics i patrons de conducta a partir de situacions específiques. Comprensió del cas específic i comparació entre casos

Finalment, Coll i Onrubia (1999: 73) esmenten les possibles **causes d'error** que cal tenir en compte en l'ús de les tècniques observacionals:

“En tant que representació de la realitat, que suposa no una reproducció exacta dels fenòmens observats, sinó una certa descripció basada en opcions concretes, l'ús de l'observació com a tècnica sempre comporta un cert grau d'incertesa sobre l'adequació i l'exactitud d'aquesta representació respecte de la realitat a què fa referència i en el marc del programa de treball al qual l'observació ha de servir.”

D'entre els possibles factors d'error en l'observació que assenyalen els mateixos autors, esmentem aquells previstos i sotmesos a control en la nostra recerca:

1) Factors d'error relacionats amb l'observador:

- Els possibles errors vinculats a les *percepcions i a les interpretacions del grup d'estudiants respecte dels fenòmens observats* quedaven minimitzats en tant que les podien contrastar amb els seus tutors/es; a més, recordem que el sistema de registre consistia en obtenir descripcions i reflexions detallades en comptes de dades prèviament i invariable categoritzades, això últim, al nostre parer més subjecte a possibles confusions o imprecisions d'algun tipus.
- Quant als possibles errors vinculats a les *pressuposicions de l'observador sobre els fenòmens objecte d'estudi*, vam dissenyar el procés formatiu de manera que fos, precisament, l'aplicació d'una observació sistemàtica i rigorosa de l'objecte d'estudi la que conduís i desemboqués, finalment, en les seves síntesis, reflexions i valoracions finals.
- Els errors vinculats a *l'efecte produït per la presència mateixa de l'observador sobre els fenòmens observats i pel comportament dels participants en la situació d'observació* quedaven minimitzats en tant que el grup de practicants ja portava dos trimestres del curs escolar integrat en l'escenari educatiu observat (l'aula d'educació musical).

2) Factors d'error relacionats amb la selecció de mostres:

- No hi havia la possibilitat d'una *falta de representativitat o d'adequació de les situacions d'observació elegides* en tant que aquestes estaven ben delimitades –les activitats o fragments d'activitats d'educació musical que incorporen el moviment i/o la dansa– i responien de manera clara i precisa als objectius formatius i de recerca establerts.
- No hi havia la possibilitat d'una *falta de representativitat del mostreig observacional emprat en el si de les situacions d'observació elegides* en tant que el període global del procés d'observació era suficientment ampli en el temps.
- Quant a una possible *consideració insuficient o inadequada del context*, ja hem esmentat el caràcter altament inclusiu de context de cadascuna i del conjunt de les observacions que s'han dut a terme.

3) Factors d'error relacionats amb els sistemes de registre i emmagatzematge de dades observacionals emprats:

- Quant als errors en el *disseny dels sistemes de codificació o de categorització dels fenòmens, els esdeveniments o els comportaments observats* només es podien donar en cas que, durant l'anàlisi de les dades observacionals recollides (les descripcions detallades de les

observacions proporcionades pel grup d'estudiants), la pròpia investigadora no les hagi codificat o categoritzat prou correctament.

- Quant a la possible *inadequació del grau o nivell de definició utilitzat en l'enregistrament o l'anàlisi dels fenòmens que són objecte d'interès* cal subratllar que, al llarg de tot el procés observacional, vam anar revisant i adequant, quan va ser necessari, la qualitat dels registres descriptius/narratius del grup d'estudiants.
- Quant a la possible *pèrdua d'informació a causa de la velocitat dels fenòmens en què se centra l'interès o la simultaneïtat dels elements que són objecte d'atenció*, cal dir que no ha afectat de manera rellevant al conjunt de les observacions. El grup d'estudiants ja disposava de certes habilitats d'observació adquirides durant el primer i segon curs dels estudis i, especialment, durant el primer període del practicum de tercer curs; a més a més, les descripcions es podien acabar de registrar amb més calma i precisió un cop finalitzava cadascuna de les sessions d'educació musical. Tanmateix, i si ho consideraven convenient, el grup d'estudiants disposava de mitjans tecnològics per a efectuar un registre audiovisual de les sessions observades de cares a fer la descripció en un moment posterior.

Atenent tot el que acabem d'exposar, i a partir dels conceptes de fiabilitat (és a dir, quant a la consistència interna de les observacions i al seu caràcter independent de l'observador) i validesa de les observacions (és a dir, quant a si les observacions realitzades descriuen realment el que es vol descriure) esmentats per Coll i Onrubia (1999), considerem que el conjunt del procés observacional dissenyat i desenvolupat té un grau elevat de:

- **Fiabilitat**, gràcies al mètode de registre i d'anàlisi que hem emprat i al control dels factors d'error relacionats amb l'observador que hem explicat anteriorment.
- **Validesa**, tant per la *validesa del constructe*, gràcies al grau de correspondència entre la codificació i categorització que hem emprat i el marc teòric de referència elaborat, com per la *validesa ecològica* (és a dir, el grau de representativitat de les situacions observades i la potencial generalitzabilitat de les descripcions obtingudes), gràcies al volum d'informació obtinguda, a la possibilitat de contrastar una varietat suficient de mostres i de fonts d'informació, i a la interpretació contextualitzada de les informacions recollides.

3.2.2.3. El qüestionari *Música, moviment i dansa a l'escola*

Mitjançant el qüestionari *Música, moviment i dansa a l'escola* volem conèixer les actuacions docents relacionades amb la música i el moviment o la dansa del professorat d'educació musical i d'educació física d'escoles d'infantil i primària que acullen estudiants de Magisteri en pràctiques. També volem recollir les seves opinions respecte de les necessitats de formació inicial i permanent en rítmica i dansa d'aquests dos perfils professionals.

Amb el qüestionari dissenyat inicialment vam observar que, a més de resultar excessivament extens, amb el tipus de preguntes formulades (majoritàriament de resposta tancada i amb unes categories preestablertes) obteníem, essencialment, dades de caràcter quantitatiu. Aquests inconvenients es van solucionar eliminant totes aquelles preguntes que no ens proporcionaven informació absolutament imprescindible o rellevant, sintetitzant en una sola pregunta totes aquelles que incidien en un mateix tema i formulant moltes d'elles d'una manera més oberta per tal que el professorat tingués l'opció d'explicar, descriure o matisar més àmpliament les seves respostes; per tant, vam acabar formulant les preguntes més en la línia del tipus de procés observacional dissenyat amb el grup d'estudiants. D'altra banda, vam redactar els dos models de qüestionari (el del professorat d'educació musical i el del professorat d'educació física) de manera que només fos necessari modificar algunes paraules clau.

Abans de donar els qüestionaris per definitius es va procedir a la seva validació per part d'una professora de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió musical i d'una professora de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió corporal de la Universitat de Girona, i de dos mestres, un d'educació musical i un altre d'educació física, amb àmplia experiència professional i, al mateix temps, tutors de pràcticum. Es van recollir i revisar les aportacions i els suggeriments referents a l'extensió i l'estructura dels qüestionaris, als temes plantejats, a la formulació i grau de comprensió de les preguntes i a la terminologia utilitzada i, un cop fetes les modificacions pertinents, es va procedir a la redacció definitiva.

Els qüestionaris definitius (vegeu annexos 10, 11 i 12), a banda d'unes dades de caràcter general que es demanen al principi (anys d'experiència docent a l'escola, dedicació laboral...), estan formats per dos blocs de preguntes:

a) Música, moviment i dansa a l'escola:

- Inclusió d'activitats de música i moviment en el desenvolupament de les sessions de classe dels diferents nivells educatius (justificació, tipologia d'activitats i continguts musicals i/o corporals que es treballen habitualment).
- La dansa en el centre: àrees curriculars, projectes, altres espais... des dels quals es treballa la dansa i treball interdisciplinari de la dansa entre l'àrea d'educació artística (música i dansa) i d'educació física.
- La dansa en la programació d'aula: freqüència amb què es treballa, tipus o estil i continguts que es treballen.
- Elements del procés d'ensenyament i aprenentatge que contribueixen al desenvolupament de la sensibilitat artística.

b) Formació docent del professorat d'educació musical i d'educació física:

- Formació inicial en música, moviment i dansa.
- Informació i formació permanent oferida des del Departament d'Ensenyament.

També vam creure oportú preguntar quina opinió els mereixeria que la dansa tingués un espai específic dins l'horari escolar (a més a més del d'educació musical i del d'educació física) i que fos impartida per especialistes en la matèria. Al final del qüestionari disposaven d'un espai on hi podien afegir comentaris, compartir alguna experiència o recomanar algun recurs, web, material...

3.2.3. Procediment per a l'obtenció de la informació

El **qüestionari de competències professionals** adreçat als mestres d'educació musical es va distribuir i recollir personalment el gener de 2006 en una de les sessions que el grup de mestres del Seminari de Musica del Gironès realitza periòdicament en el Centre de Recursos Pedagògics de Girona. El qüestionari adreçat als estudiants també es va passar personalment el maig de 2006, és a dir, pràcticament a finals de curs quan la gran majoria d'estudiants estaven a punt de finalitzar els estudis de Mestre/a, especialitat d'educació musical.

Les **observacions a l'aula** es van dur a terme els dilluns i dimarts d'un total de nou setmanes corresponents al tercer i últim període de pràctiques que es realitza el darrer curs dels estudis. En concret, les observacions es van dur a terme les següents dates: 23 i 24 de febrer; 2, 3, 9, 10, 16, 17, 23, 24, 30 i 31 de març; i 6, 7, 20, 21, 27 i 28 d'abril de 2009.

Aquest espai temporal esdevenia òptim, com a mínim, per tres motius. En primer lloc, perquè el grup d'estudiants ja havia realitzat els dos altres períodes de practicum a l'escola (el primer període, durant dos dies setmanals del primer trimestre escolar i, el segon període, un intensiu de sis setmanes en què portaven a la pràctica la seva proposta didàctica) i, per tant, ja coneixien l'organització i el funcionament de l'escola, el professorat i l'alumnat i, a més a més, podien dur a terme les observacions amb una certa calma i la suficient concentració, sense la pressió que sovint els suposa la posada en pràctica de la seva proposta didàctica. En segon lloc, perquè l'assignatura *Formació Rítmica i Dansa* era anual de manera que des de l'inici de curs el grup d'estudiants havia anat adquirint els coneixements i eines necessaris per dur a terme les observacions. I, en tercer lloc, perquè durant aquest últim període de pràctiques combinaven la seva formació a l'escola i a la facultat, la qual cosa permetia fer un seguiment i revisió dels seus treballs així com, també, resoldre els dubtes que anaven sorgint durant la seva elaboració.

Quant al **qüestionari Música, moviment i dansa a l'escola** dirigit al professorat d'educació musical i d'educació física, degut a la dispersió geogràfica dels informants es va optar per enviar-lo via e-mail. El primer enviament del qüestionari, juntament amb una carta de presentació i les indicacions per respondre'l, es va fer l'abril de 2010 i el mes de maig es va tornar a enviar un recordatori; igualment, les respostes es van rebre via e-mail. L'annex 13 mostra la relació d'escoles a les quals es va enviar el qüestionari.

3.2.4. Procediment seguit en l'anàlisi i la interpretació de la informació

Per donar resposta als objectius de la investigació hem utilitzat diferents tècniques i instruments de recollida d'informació i, per tant, tenim tant dades quantitatives com qualitatives per analitzar. D'altra banda, i al marge del tipus de dades recollides, la combinació de l'anàlisi quantitativa i qualitativa del conjunt de dades obtingudes ens ha permès poder descriure, explicar i comprendre millor l'objecte

d'estudi tot donant una millor resposta als problemes plantejats. En aquest sentit, Coll i Onrubia (1999: 87) assenyalen:

"(...) és possible considerar l'anàlisi qualitativa i l'anàlisi quantitativa com a vies complementàries d'anàlisi de dades, que es poden emprar de manera conjunta i articulada en una mateixa investigació o en el marc d'una estratègia o programa global d'investigacions més ampli. (...) el problema bàsic que es planteja a l'investigador no és el de quantificar o no, en abstracte, sinó el de quines dades val la pena quantificar, amb quin objectiu i en quin marc general i el de quins són els avantatges i els inconvenients que, des del punt de vista del problema i del marc teòric de la investigació, suposa la quantificació o no de determinades dades."

En primer lloc, les dades quantitatives obtingudes a través de les valoracions de mestres i estudiants quant al nivell d'importància de les **competències professionals** s'han tractat estadísticament i els resultats obtinguts s'han distribuït en tres blocs de valoracions per a cadascun dels tres tipus de competències a fi d'efectuar la descripció i interpretació corresponent:

- Primer Bloc: Competències amb valors per sobre de 3,5, considerades com a més importants.
- Segon Bloc: Competències amb valors de 3,5 a 3, considerades de molt a força importants.
- Tercer Bloc: Competències amb valors per sota de 3, considerades de força a poc importants.

El contrast dels resultats de les valoracions de mestres i d'estudiants amb els de l'ANECA l'hem fet seguint un criteri d'ordre d'importància al no ser possible fer-ho per valors numèrics ja que l'ANECA va donar als enquestats instruccions lleugerament diferents quant a la valoració de les competències. En concret, l'ANECA també va usar una escala d'1 a 4 però posant certes limitacions respecte del nombre de valoracions màximes a atorgar: "Con el fin de proceder a la mejor discriminación del peso relativo de cada competencia en cada perfil, se limitó el número máximo de valoraciones máximas a conceder a 3/4 del total, según esta fórmula por cada bloque (nº de competencias*4)*0,75" (ANECA, 2005: 83). En aquest contrast ens hem centrat en les competències més i menys valorades per a cadascun dels tres tipus de competències i en cadascuna de les tres mostres, així com també en la identificació de les opinions més coincidents i més discrepants.

Amb les **observacions a l'aula i a l'escola** s'ha recollit una gran quantitat d'informació que ha estat precís organitzar i manipular per tal d'extreure'n significats rellevants en relació als problemes d'investigació plantejats:

"L'anàlisi de dades suposa l'explotació –en termes de combinació i contrastació, categorització, transformació, quantificació, manipulació estadística, etc.– de les dades registrades, per a intentar obtenir-ne el màxim volum d'informació possible des del punt de vista del problema d'investigació". (Coll i Onrubia, 1999: 87)

En la metodologia observacional la fase d'anàlisi de dades es planteja com un procés de generació d'afirmacions empíriques i d'aportació de proves sobre aquestes afirmacions i sobre el seu significat teòric (Coll i Onrubia, 1999), per a la qual cosa en el tractament de les dades recollides hem utilitzat estratègies qualitatives i quantitatives a fi d'analitzar, descriure i interpretar en termes qualitatiu però també quantitatiu ja que les dades quantificables ens han servit per enfocar de manera més completa la situació dels paràmetres estudiats en les escoles de Girona que han acollit el grup d'estudiants en pràctiques.

D'acord amb Coll i Onrubia (1999), en l'anàlisi quantitativa, l'explotació de les dades s'ha fonamentat en la seva transformació en llenguatge numèric, la qual cosa ha implicat la codificació de les dades per al seu tractament numèric, l'obtenció de paràmetres (de freqüència, d'ordre, de durada... dels fenòmens i les conductes observades) que resumeixen les dades corresponents al conjunt de sessions, i l'aplicació de procediments estadístics de tractament del conjunt de dades recollides.

Quant a l'anàlisi qualitativa, hem dut a terme un procés de generació i de prova d'afirmacions en relació amb les dades que s'ha basat en els següents elements (Coll i Onrubia, 1999):

- La recerca de patrons o de regularitats en el conjunt de les dades registrades, d'acord amb unes categories més o menys preestablertes i obertes a revisió durant el procés d'anàlisi.
- L'exploració detallada de les diverses ocurrencies d'aquests patrons, l'anàlisi de la seva consistència i de la seva recurrència així com, també, la cerca sistemàtica i l'explicació d'inconsistències o desviacions respecte d'aquests patrons.

- L'establiment de "vincles clau" entre les diferents dades, és a dir, la identificació de certes dades com a proves d'un mateix fenomen i l'establiment de relacions amb els constructes i models teòrics de referència.
- La recerca d'indicadors convergents de determinats processos, patrons o fenòmens provinents d'un conjunt ampli d'evidències i de diferents fonts d'informació.

En la descripció i la interpretació del conjunt d'observacions hem anat relacionant els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les dades observacionals amb les preguntes de recerca inicialment plantejades. En aquest sentit, tal com comenten Coll i Onrubia (1999: 182): "Descripció i interpretació són dos aspectes inseparables i igualment necessaris en tot procés de recerca científica i és certament artificiosos intentar delimitar amb precisió fins a on arriba un i on comença l'altre". De la mateixa manera, entenem que en les observacions del grup d'estudiants s'ha donat una intersecció d'allò purament descriptiu i d'allò interpretatiu ja que el registre de les seves descripcions/narracions ha suposat, naturalment, una primera interpretació d'allò que han observat i viscut.

Finalment, i quant a la validesa de les interpretacions, Coll i Onrubia (1999: 195) assenyalen:

"L'**eficàcia** i la utilitat de les interpretacions són inseparables del marc teòric de referència adoptat per a efectuar-les. En canvi, la seva validesa depèn bàsicament, des del punt de vista metodològic, de la possibilitat d'establir una correspondència adequada amb els indicadors empírics adoptats en la descripció del procés instruccional."

En aquest sentit, cal puntualitzar que per a alguns dels paràmetres estudiats no hem partit d'una llista tancada d'indicadors empírics de referència. Per exemple, per conèixer els elements o factors que contribueixen en major mesura al desenvolupament de la sensibilitat artística de l'alumnat ho hem abordat, tal com assenyala Pla (1999), a partir del significat copsat i atribuït pel grup d'estudiants de forma situacional en les seves observacions, és a dir, sense fer una definició conceptual del problema *a priori*. Amb les seves descripcions, interpretacions i comentaris s'ha anat revelant què entenen per *sensibilitat artística*, quines accions del professorat i de l'alumnat relacionades amb aquests significats vinculen amb el seu desenvolupament, quins són els continguts treballats amb què associen majoritàriament aquest desenvolupament...

Respecte del procés d'anàlisi de la informació textual obtinguda a través dels informes de reflexió sobre el procés formatiu del grup d'estudiants hem fet, en primer lloc, diverses lectures a fi d'obtenir una visió global i, en segon lloc, hem identificat i interpretat tant les idees més destacades i unànimes com altres opinions més particulars.

El **qüestionari *Música, moviment i dansa a l'escola***, que recull les actuacions docents i les opinions del professorat, conté preguntes obertes, tancades i mixtes de manera que s'ha obtingut informació de tipus quantitatiu i qualitatiu. En les preguntes obertes hem fet una anàlisi de contingut de la informació textual aportada pel professorat tot organitzant-la, codificant-la i classificant-la en categories de significat per a cadascun dels temes plantejats, és a dir, hem seguit el procediment que indica Vázquez (1996) per a l'anàlisi de contingut categorial: "Partiendo de datos textuales, se trata de ir descomponiendo el texto en unidades para, posteriormente, proceder a su agrupamiento en categorías siguiendo el criterio de analogía". Així, en l'anàlisi de contingut categorial es poden distingir tres etapes consecutives i recursives: etapa de preanàlisi (procés d'organització del material a analitzar a partir de les dimensions que es pretenen estudiar), etapa de codificació (mitjançant la fragmentació del text i la catalogació dels elements) i etapa de categorització (organització i classificació de les unitats obtingudes a partir de criteris de diferenciació) (Vázquez, 1996). Cal dir que en algunes de les preguntes hem pogut prendre com a referència les categories de classificació establertes en l'anàlisi de les observacions del grup d'estudiants, ampliant-les quan ha estat necessari.

Finalment, en les conclusions d'aquesta recerca fem una lectura i síntesi global tot valorant i contrastant la globalitat dels resultats obtinguts. Hem efectuat una triangulació:

- Entre els resultats obtinguts en cadascuna de les dues fases de la recerca, és a dir, entre les valoracions de les competències professionals d'educació musical i la seva concreció en les pràctiques educatives escolars, especialment pel que fa a les competències docents en rítmica i dansa.
- Entre els resultats obtinguts a través dels dos mètodes i instruments emprats en la segona fase de la recerca (les observacions del grup d'estudiants i el qüestionari dirigit al professorat).
- Entre els diferents punts de vista aportats pels participants de cadascuna de les mostres (estudiants i professorat).

- Entre els resultats del nostre estudi pel que fa a la integració del moviment i la dansa en l'educació musical a l'escola i els resultats del treball de Vicente (2009) quant al seu tractament en els llibres de text d'educació musical.

Capítol 4. INFORME I DISCUSSIÓ DE RESULTATS

“(...) se debe recordar que la investigación no establece absolutos: desarrolla explicaciones y predicciones que rigen hasta que otras investigaciones proveen mayor información.”

C. K. Madsen i Ch. H. Madsen (1988)

En aquest capítol exposem la interpretació dels resultats obtinguts a partir de l'anàlisi dels qüestionaris valoratius de competències professionals del perfil del mestre/a d'educació musical, de les observacions i intervencions del grup estudiants de l'especialitat d'educació musical respecte del treball de la rítmica i la dansa a les escoles en què han dut a terme el practicum dels estudis i, finalment, del qüestionari sobre les pràctiques docents en música, moviment i dansa del professorat d'educació musical i d'educació física.

4.1. Competències professionals del mestre/a d'educació musical

En aquest apartat presentem, en primer lloc, una breu caracterització de la mostra que ha respost el qüestionari de competències professionals. Després, presentem l'anàlisi i interpretació de les valoracions sobre el nivell d'importància dels tres tipus de competències (genèriques, específiques docents comuns i específiques d'educació musical) tot contrastant les opinions dels mestres, dels estudiants i de l'ANECA.

4.1.1. Caracterització de la mostra

Han respost el qüestionari valoratiu de competències 18 mestres especialistes en educació musical del Seminari de Música del Gironès i 18 estudiants (13 noies i 5 nois) de tercer curs de Magisteri Musical de la Universitat de Girona. Les dades del professorat són:

- Dels 18 mestres (15 dones i 3 homes), 10 mestres tenen menys de 30 anys, 6 mestres tenen de 30 a 42 anys i 2 mestres tenen de 43 a 55 anys.
- Quant a la dedicació laboral, 3 mestres imparteixen exclusivament educació musical i 15 mestres educació musical i altres matèries o àrees.
- Quant als anys d'experiència docent a l'escola, 10 mestres tenen entre 2 i 6 anys, 4 mestres tenen entre 7 i 12 anys i 4 mestres en tenen més de 12.

4.1.2. Valoracions de les competències transversals o genèriques

A la taula 23 podem veure els resultats de les valoracions de les competències transversals (mestres i estudiants) distribuïts en els tres blocs previstos per a l'anàlisi.

Taula 23. Valoracions de les competències genèriques (mestres i estudiants)

1 - COMPETÈNCIES TRANSVERSALS O GENÈRIQUES (ANECA)		
Mestres		Estudiants
Primer bloc - Competències amb valors per sobre de 3,5		
8. Presa de decisions	3,889	18. Creativitat
	3,833	2. Capacitat d'organització i planificació
7. Resolució de problemes	3,778	13. Reconeixement a la diversitat i la multiculturalitat
		16. Aprenentatge autònom
17. Adaptació a noves situacions	3,722	14. Raonament crític
22. Motivació per la qualitat		22. Motivació per la qualitat
3. Comunicació oral i escrita en la llengua materna	3,667	17. Adaptació a noves situacions
15. Compromís ètic		21. Iniciativa i esperit emprenedor
2. Capacitat d'organització i planificació	3,611	3. Comunicació oral i escrita en la llengua materna
12. Habilitats en les relacions interpersonals		7. Resolució de problemes
13. Reconeixement a la diversitat i la multiculturalitat		8. Presa de decisions
14. Raonament crític		15. Compromís ètic
16. Aprenentatge autònom	3,556	12. Habilitats en les relacions interpersonals
Segon bloc - Competències amb valors de 3,5 a 3		
1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi	3,500	9. Treball en equip
9. Treball en equip	3,444	
18. Creativitat	3,389	
6. Capacitat de gestió de la informació	3,333	1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi
20. Coneixement d'altres cultures i costums		
21. Iniciativa i esperit emprenedor		
10. Treball en un equip de caràcter interdisciplinari	3,278	23. Sensibilitat envers temes mediambientals
5. Coneixements d'informàtica relatius a l'àmbit d'estudi	3,222	20. Coneixement d'altres cultures i costums
	3,167	6. Capacitat de gestió de la informació
		10. Treball en un equip de caràcter interdisciplinari
	3,056	19. Lideratge
Tercer bloc - Competències amb valors per sota de tres		
	2,889	5. Coneixements d'informàtica relatius a l'àmbit d'estudi
23. Sensibilitat envers temes mediambientals	2,833	
	2,778	11. Treball en un context internacional
	2,611	4. Coneixement d'una llengua estrangera
4. Coneixement d'una llengua estrangera	2,389	
19. Lideratge	2,333	
11. Treball en un context internacional	2,278	

Tot i que el propi concepte de competències genèriques fa que aquestes siguin comuns a més d'una titulació, en la interpretació dels resultats obtinguts hem intentat trobar una significació relacionada amb la professió de mestre/a.

Tal com mostra el **primer bloc** de valoracions, una part significativa del total de 23 competències genèriques ha obtingut una valoració alta: 11 competències en el cas dels mestres (4 instrumentals, 4 personals i 3 sistèmiques) i 13 en el cas dels estudiants (4 instrumentals, 4 personals i 5 sistèmiques).

Si observem els resultats de les dues mostres veiem que, malgrat petites diferències de puntuació, hi ha una gran coincidència entre mestres i estudiants a l'hora de valorar les competències genèriques més importants. Les 11 competències més valorades són les següents:

- La 3. *Comunicació oral i escrita en la llengua materna*, 12. *Habilitats en les relacions interpersonals* i 15. *Compromís ètic*, essencials en la tasca educativa. Respecte la competència 3, Cano (2006: 69, 70) assenyala:

"Si la comunicació oral y escrita es una competencia básica para cualquier persona, lo es mucho más, si cabe, en la profesión docente. (...) Todo ello con la voluntad de facilitar la comunicación con el resto de componentes de la comunidad educativa, respetando las costumbres comunicativas de cada uno de ellos".
- La 2. *Capacitat d'organització i planificació* i 13. *Reconeixement a la diversitat i la multiculturalitat*, competències claus per optimitzar tot el procés educatiu i per la necessitat d'atendre la pluralitat de l'escola d'avui dia.
- La 7. *Resolució de problemes*, 8. *Presa de decisions*, 14. *Raonament crític* i 17. *Adaptació a noves situacions*, essencials per afrontar la tasca docent del dia a dia i perquè els constants i ràpids canvis del món actual també transformen a cada moment les necessitats educatives de l'alumnat i, en conseqüència, cal que el professorat estigui preparat per adaptar-se i assumir les noves responsabilitats o funcions que es derivin d'aquests canvis.
- La 22. *Motivació per la qualitat* (que obté la mateixa puntuació en les dues mostres) i 16. *Aprenentatge autònom*, tanmateix, essencials perquè buscar la qualitat del procés educatiu és creure en el seu valor com a motor de canvi i de progrés social i perquè cal adquirir el compromís d'un desenvolupament professional continu.

El **segon bloc**, que conté les competències que han obtingut valoracions mitges, està format per menys competències que el primer bloc, en concret, un total de 8 a la mostra dels mestres (3 instrumentals, 2 personals i 3 sistèmiques) i 7 a la dels estudiants (2 instrumentals, 2 personals i 3 sistèmiques).

Tant a la mostra dels mestres com a la dels estudiants trobem 5 competències: 1. *Capacitat d'anàlisi i de síntesi*, 6. *Capacitat de gestió de la informació*, 9. *Treball en equip*, 10. *Treball en un equip de caràcter interdisciplinari* i 20. *Coneixement d'altres cultures i costums*.

Quant a les diferències entre els resultats de les dues mostres, observem que:

- Els mestres atorguen una valoració mitja a dues competències que han estat més ben valorades pels estudiants: la 18. *Creativitat* i la 21. *Iniciativa i esperit emprenedor*, dues competències que caldria desenvolupar i potenciar al llarg de tota la carrera professional en favor de la qualitat i la innovació docent.
- Els mestres valoren una mica més la 5. *Coneixements d'informàtica relatiu a l'àmbit d'estudi*, competència que els estudiants situen en el bloc de valoracions més baixes, potser perquè no donen tant valor a una competència que ja tenen prou desenvolupada?
- Les competències 19. *Lideratge* i 23. *Sensibilitat envers temes mediambientals* han estat una mica més ben valorades pels estudiants que pels mestres; aquests últims les situen en el tercer bloc que correspon a les competències amb valoracions més baixes. En el cas del *lideratge* seria interessant saber com entenen aquesta competència; potser amb connotacions no massa positives o pertinents a la professió de mestre/a?

Com mostra el **tercer bloc**, poques competències han obtingut valoracions baixes i, a més, cap competència transversal ha obtingut un valor per sota de 2, per tant, cap és considerada com a gens important. Entre les competències menys valorades, tant mestres com estudiants situen la 4. *Coneixement d'una llengua estrangera* i 11. *Treball en un context internacional*. En el cas d'aquesta última resulta força comprensible però, respecte de la competència 4, els requisits dels actuals estudis de grau de Mestre/a quant a l'exigència d'un determinat nivell en una llengua estrangera haurien modificat, segurament, les valoracions atorgades, com a mínim, les dels estudiants.

En el **contrast** que hem fet amb les valoracions de l'ANECA, mostrem a la taula 24 quines són les competències genèriques més i menys valorades pels mestres, els estudiants i l'ANECA. La llista completa de valoracions de l'ANECA es pot veure a l'annex 15 d'aquest treball.

Taula 24. Competències genèriques més i menys valorades (mestres, estudiants i ANECA)

Competències més valorades		Competències menys valorades	
Mestres			
8. Presa de decisions	1r	11. Treball en un context internacional	16è
7. Resolució de problemes	2n	19. Lideratge	15è
17. Adaptació a noves situacions	3r	4. Coneixement d'una llengua estrangera	14è
22. Motivació per la qualitat	3r	23. Sensibilitat envers temes mediambientals	13è
3. Comunicació oral i escrita en la llengua materna	4t	5. Coneixements d'informàtica relatius a l'àmbit d'estudi	12è
15. Compromís ètic	4t	10. Treball en un equip de caràcter interdisciplinari	11è
Estudiants			
18. Creativitat	1r	4. Coneixement d'una llengua estrangera	16è
2. Capacitat d'organització i planificació	2n	11. Treball en un context internacional	15è
13. Reconeixement a la diversitat i la multiculturalitat	3r	5. Coneixements d'informàtica relatius a l'àmbit d'estudi	14è
16. Aprenentatge autònom	3r	19. Lideratge	13è
14. Raonament crític	4t	6. Capacitat de gestió de la informació	12è
22. Motivació per la qualitat	4t	10. Treball en un equip de caràcter interdisciplinari	12è
ANECA			
2. Capacitat d'organització i planificació	1r	11. Treball en un context internacional	19è
18. Creativitat	2n	4. Coneixement d'una llengua estrangera	18è
3. Comunicació oral i escrita en la llengua materna	3r	19. Lideratge	17è
1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi	4t	23. Sensibilitat envers temes mediambientals	16è
12. Habilitats en les relacions interpersonals	5è	6. Capacitat de gestió de la informació	15è
16. Aprenentatge autònom	5è	5. Coneixements d'informàtica relatius a l'àmbit d'estudi	14è

Respecte les **6 competències més valorades**, observem que:

- Cap competència és present, alhora, en les tres mostres.
- Els mestres coincideixen amb els estudiants en la 22. *Motivació per la qualitat* i amb l'ANECA en la 3. *Comunicació oral i escrita en la llengua materna*.

- Els estudiants coincideixen amb l'ANECA en la *18. Creativitat*, *2. Capacitat d'organització i planificació* i *16. Aprenentatge autònom*, per tant, hi ha més coincidència entre els estudiants i l'ANECA que entre els mestres i l'ANECA.

D'altra banda, les dues competències més ben valorades pels estudiants i l'ANECA són la *18. Creativitat* i la *2. Capacitat d'organització i planificació*, mentre que pels mestres són la *8. Presa de decisions* i la *7. Resolució de problemes*. Possiblement, un equilibri entre aquestes quatre competències esdevindria un marc ideal per afrontar la complexitat de la tasca docent. Tal com apunta Agra (2005: 127):

“No cabe duda de que, cada uno de nosotros, hemos podido experimentar en la práctica como profesores la trayectoria azarosa o incierta que describimos en nuestra particular manera de aprender o de enseñar. Los profesores, a los que se refiere Jackson, planifican sus clases, conscientes de que estos planes experimentarán cambios, asumen la imposibilidad de predecir los acontecimientos del aula, aceptan y llegan a considerar la sorpresa y la incertidumbre como rasgos naturales de su entorno”.

Finalment, assenyalar que mentre els estudiants valoren molt la competència *14. Raonament crític* i l'ANECA la *1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi*, els mestres ho fan amb la *15. Compromís ètic*. Sense treure gens d'importància a les dues primeres, valorem positivament la referència que fan els mestres a una competència que descriu una actitud, un saber estar i un saber ser ineludibles en professionals del món de l'educació.

Respecte les **6 competències menys valorades**, observem que:

- Hi ha una gran coincidència entre les opinions de mestres, estudiants i ANECA ja que quatre competències són presents en les tres mostres: *4. Coneixement d'una llengua estrangera*, *5. Coneixements d'informàtica relatiu a l'àmbit d'estudi*, *11. Treball en un context internacional* i *19. Lideratge*. Com hem comentat anteriorment, respecte de la competència 11 és comprensible la valoració tant dels mestres com dels estudiants però, en el cas de l'ANECA, sorprèn més l'opinió d'acadèmics que podrien ser més coneixedors de la rellevància que pot tenir en un futur pròxim.
- Els mestres també coincideixen amb l'ANECA en la *23. Sensibilitat envers temes mediambientals* i amb els estudiants en la *10. Treball en un equip de caràcter interdisciplinari*. Respecte de la primera també sorprèn pel fet de

ser un tema de plena actualitat i de gran rellevància i, encara més, en el context educatiu; respecte de la segona, entenem que és el reflex d'una manera de fer i de treballar encara molt fragmentada per àrees malgrat que ja faci temps que se'n parla, tant en l'àmbit acadèmic com en el professional. En aquest sentit, Juanola (2006: 6) comenta:

“La preocupación por cumplir con la totalidad de la extensión de los programas y por priorizar los contenidos es uno de los problemas agobiantes por parte del profesorado. (...) La construcción del conocimiento amparado en la interdisciplinariedad puede solucionar muchas dudas sobre cómo desarrollar una intervención educativa de hoy y del futuro”.

- Els estudiants també coincideixen amb l'ANECA en la 6. *Capacitat de gestió de la informació*, competència d'una importància cabdal en la societat actual i, per tant, a tenir molt en compte en la formació de qualsevol de les etapes del nostre sistema educatiu. Tanmateix, sorprèn molt més l'opinió dels acadèmics i seria convenient recordar el que apunta Zabalza (2003: 94):

“Los profesores seguimos transmitiendo información pero lo que los alumnos necesitan son criterios para saber integrarla en estructuras conceptuales que les sean útiles en su proceso de aprendizaje. (...) Probablemente las NTIC podrían liberar al profesor de ese papel de transmisor para poder centrarse en otras labores de mayor nivel”.

En síntesi, hem observat força coincidència en les valoracions sobre el nivell d'importància de les competències genèriques (sobretot en les menys valorades). Globalment, on s'evidencia més grau de divergència o desacord és en les següents competències:

- Els mestres valoren força més que l'ANECA la *Resolució de problemes*, la *Presa de decisions* i l'*Adaptació a noves situacions*.
- Els estudiants i l'ANECA valoren força més que els mestres la *Creativitat*.
- Els estudiants valoren força més que els mestres i l'ANECA la *Iniciativa i l'esperit emprenedor*.

4.1.3. Valoracions de les competències específiques comuns a tots els mestres

La taula 25 mostra els resultats de les valoracions de mestres i estudiants respecte les competències específiques comuns a tots els mestres distribuïts en els tres blocs previstos per a l'anàlisi.

Taula 25. Valoracions de les competències específiques comuns (mestres i estudiants)

2 - COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES (ANECA)		
2a. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES COMUNS A TOTS ELS MESTRES		
Mestres		Estudiants
Primer bloc - Competències amb valors per sobre de 3,5		
4. Respecte per les diferències culturals i personals dels alumnes i altres membres de la comunitat educativa	3,889	4. Respecte per les diferències culturals i personals dels alumnes i altres membres de la comunitat educativa
7. Capacitat per promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes a la llum dels objectius i continguts propis del corresponent nivell educatiu, desenvolupant estratègies que evitin l'exclusió i la discriminació	3,833	7. Capacitat per promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes a la llum dels objectius i continguts propis del corresponent nivell educatiu, desenvolupant estratègies que evitin l'exclusió i la discriminació
18. Capacitat per dinamitzar amb l'alumnat la construcció participada de normes de convivència democràtica, i per afrontar i resoldre de forma col·laborativa situacions problemàtiques i conflictes interpersonals de naturalesa diversa		
2. Coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar, comprenent la seva singularitat epistemològica i l'especificitat de la seva didàctica	3,778	2. Coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar, comprenent la seva singularitat epistemològica i l'especificitat de la seva didàctica
6. Disseny i desenvolupament de projectes educatius i unitats de programació que permetin adaptar el currículum al context sociocultural		
16. Capacitat de relació i de comunicació, així com d'equilibri emocional en les diverses circumstàncies de l'activitat professional		
20. Tenir una imatge realista d'un mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar les possibles frustracions	3,722	6. Disseny i desenvolupament de projectes educatius i unitats de programació que permetin adaptar el currículum al context sociocultural
14. Capacitat per exercir la funció tutorial, orientant els alumnes i pares i coordinant l'acció educativa referida al seu grup d'alumnes		16. Capacitat de relació i de comunicació, així com d'equilibri emocional en les diverses circumstàncies de l'activitat professional
17. Capacitat per treballar en equip amb els companys com a condició necessària per a la millora de l'activitat professional, compartint sabers i experiències		17. Capacitat per treballar en equip amb els companys com a condició necessària per a la millora de l'activitat professional, compartint sabers i experiències
21. Assumir la dimensió ètica del mestre potenciant en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable		18. Capacitat per dinamitzar amb l'alumnat la construcció participada de normes de convivència democràtica, i per afrontar i resoldre de forma col·laborativa situacions problemàtiques i conflictes interpersonals de naturalesa diversa
22. Compromís de potenciar el rendiment acadèmic dels alumnes i el seu progrés escolar, en el marc d'una educació integral	3,667	21. Assumir la dimensió ètica del mestre potenciant en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable
		12. Capacitat per utilitzar l'avaluació en la seva funció pròpiament pedagògica i no només acreditativa, com a element regulador i promotor de la millora de l'ensenyament, de l'aprenentatge i de la seva pròpia formació

		20. Tenir una imatge realista d'un mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre
		23. Capacitat per assumir la necessitat de desenvolupament professional continu, mitjançant l'autoavaluació de la pròpia pràctica
9. Capacitat per preparar, seleccionar o construir materials didàctics i utilitzar-los en els marcs específics de les diferents disciplines	3,611	9. Capacitat per preparar, seleccionar o construir materials didàctics i utilitzar-los en els marcs específics de les diferents disciplines
11. Capacitat per promoure la qualitat dels contextos (aula i centre) en què es desenvolupa el procés educatiu, de manera que es garanteixi el benestar dels alumnes		
12. Capacitat per utilitzar l'avaluació en la seva funció pròpiament pedagògica i no només acreditativa, com a element regulador i promotor de la millora de l'ensenyament, de l'aprenentatge i de la seva pròpia formació		
23. Capacitat per assumir la necessitat de desenvolupament professional continu, mitjançant l'autoavaluació de la pròpia pràctica	3,556	
Segon bloc - Competències amb valors de 3,5 a 3		
	3,500	1. Capacitat per comprendre la complexitat dels processos educatius en general i dels processos d'ensenyament-aprenentatge en particular (fins i funcions de l'educació i del sistema educatiu, teories del desenvolupament i de l'aprenentatge, l'entorn cultural i social i l'àmbit institucional i organitzatiu de l'escola, el disseny i desenvolupament del currículum, el rol docent, ...)
		14. Capacitat per exercir la funció tutorial, orientant els alumnes i pares i coordinant l'acció educativa referida al seu grup d'alumnes
8. Capacitat per organitzar l'ensenyament, en el marc dels paradigmes epistemològics de les àrees, utilitzant de manera integrada els sabers disciplinaris, transversals i multidisciplinaris adients al respectiu nivell educatiu	3,444	22. Compromís de potenciar el rendiment acadèmic dels alumnes i el seu progrés escolar, en el marc d'una educació integral
	3,389	8. Capacitat per organitzar l'ensenyament, en el marc dels paradigmes epistemològics de les àrees, utilitzant de manera integrada els sabers disciplinaris, transversals i multidisciplinaris adients al respectiu nivell educatiu
		11. Capacitat per promoure la qualitat dels contextos (aula i centre) en què es desenvolupa el procés educatiu, de manera que es garanteixi el benestar dels alumnes
	3,333	13. Capacitat per realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva
		19. Capacitat per col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn
1. Capacitat per comprendre la complexitat dels processos educatius en general i dels processos d'ensenyament-aprenentatge en particular (fins i funcions de l'educació i del sistema educatiu, teories del desenvolupament i de l'aprenentatge, l'entorn cultural i social i l'àmbit institucional i organitzatiu de l'escola, el disseny i	3,278	

desenvolupament del currículum, el rol docent, ...)		
13. Capacitat per realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva		
	3,167	10. Capacitat per utilitzar i incorporar adequadament en les activitats d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació
10. Capacitat per utilitzar i incorporar adequadament en les activitats d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació	3,111	15. Participar en projectes d'investigació relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, introduint propostes d'innovació orientades a la millora de la qualitat educativa
	3,056	5. Capacitat per analitzar i qüestionar les concepcions de l'educació emanades de la investigació així com les propostes curriculars de l'Administració educativa
3. Sòlida formació científica, cultural i tecnològica		
5. Capacitat per analitzar i qüestionar les concepcions de l'educació emanades de la investigació així com les propostes curriculars de l'Administració educativa	3,000	
19. Capacitat per col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn		
Tercer bloc - Competències amb valors per sota de tres		
15. Participar en projectes d'investigació relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, introduint propostes d'innovació orientades a la millora de la qualitat educativa	2,944	3. Sòlida formació científica, cultural i tecnològica

Com mostra el **primer bloc**, de les 23 competències específiques comuns a tots els mestres que han estat valorades, una bona part (15 en el cas dels mestres i 12 en el dels estudiants) han obtingut una valoració alta. Hi trobem competències referides al *saber*, al *saber fer*, al *saber estar* i al *saber ser*.

Observem un alt grau d'acord entre mestres i estudiants en les valoracions de les competències més importants ja que coincideixen en 12 competències (2, 4, 6, 7, 9, 12, 16, 17, 18, 20, 21 i 23) i 6 d'aquestes obtenen la mateixa puntuació en les dues mostres.

Globalment, veiem que es dóna molt valor al coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar i a la seva didàctica específica, a la contextualització sociocultural de l'ensenyament-aprenentatge, a la selecció i creació de materials didàctics, a la promoció de l'aprenentatge autònom de l'alumnat, a l'atenció a la diversitat de l'alumnat i a la funció pedagògica de l'avaluació. Al mateix temps, tenen un gran pes tot un seguit de competències referides al *saber estar* i al *saber ser* com la capacitat de relació i comunicació, de treball en equip, d'equilibri emocional i de responsabilitat, d'autocrítica i autoavaluació realista i constructiva, de compromís

ètic i de desenvolupament professional continu, tot plegat en un marc de convivència democràtica construïda entre tots.

D'altra banda, en la mostra dels mestres també hi trobem les competències 11, 14 i 22, les quals posen especial èmfasi en l'alumnat; ens referim a la funció tutorial i al compromís amb el progrés i el benestar de l'alumne, reforçant i maximitzant d'aquesta manera totes les competències docents anomenades en el paràgraf anterior. En el cas dels estudiants aquestes competències les trobem en el següent bloc de valoracions mitges.

El **segon bloc** mostra que 7 competències, en el cas dels mestres, i 10, en el cas dels estudiants, han obtingut una valoració mitja.

Mestres i estudiants coincideixen en 6 competències (1, 5, 8, 10, 13, 19), les quals fan referència, d'una banda, a les capacitats per comprendre la complexitat dels processos educatius, per organitzar l'ensenyament de les àrees integrant diferents sabers (disciplinaris, transversals i multidisciplinaris) i per realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva. Així mateix, en aquest mateix bloc de valoracions mitges però amb una puntuació inferior hi trobem la 10. *Capacitat per utilitzar i incorporar adequadament en les activitats d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació* (és a dir, amb una valoració similar a la de la competència genèrica relacionada), la 5. *Capacitat per analitzar i qüestionar les concepcions de l'educació emanades de la investigació així com les propostes curriculars de l'Administració educativa* i la 19. *Capacitat per col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn*, aquesta última una mica més ben valorada pels estudiants.

Pel que fa a la mostra dels mestres, també hi trobem la competència 3. *Sòlida formació científica, cultural i tecnològica* i en la mostra dels estudiants, veiem que la competència 15. *Participar en projectes d'investigació relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge* és de les competències menys valorades.

Com mostra el **tercer bloc**, en les dues mostres hi trobem tan sols una competència. En el cas dels mestres, la que fa referència a la participació en projectes d'investigació és la menys valorada de totes i, en el cas dels estudiants, els resultats mostren que el que consideren menys important és una sòlida formació general. Com en les valoracions de les genèriques, cap competència ha obtingut una puntuació per sota del valor 2.

Taula 26. Competències específiques comuns més i menys valorades (mestres, est. i ANECA)

Competències més valorades		Competències menys valorades	
Mestres			
4. Respecte per la diversitat de tota la comunitat educativa	1r	15. Participar en projectes d'investigació introduint propostes d'innovació per a la millora de la qualitat educativa	12è
7. Promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes	2n	3. Sòlida formació científica, cultural i tecnològica	11è
18. Construcció participada de normes de convivència democràtica i resolució de conflictes	2n	5. Analitzar i qüestionar les concepcions de l'educació emanades de la investigació així com les propostes curriculars de l'Administració educativa	11è
2. Coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar i de la seva didàctica específica	3r	19. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn	11è
6. Adaptar el currículum al context sociocultural	3r	10. Utilitzar i incorporar adequadament en les activitats d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació	10è
16. Capacitat de relació, de comunicació i d'equilibri emocional	3r	1. Comprendre la complexitat dels processos educatius	9è
20. Habilitats socioemocionals	3r	13. Realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva	9è
Estudiants			
4. Respecte per la diversitat de tota la comunitat educativa	1r	3. Sòlida formació científica, cultural i tecnològica	14è
7. Promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes	2n	5. Analitzar i qüestionar les concepcions de l'educació emanades de la investigació així com les propostes curriculars de l'Administració educativa	13è
2. Coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar i de la seva didàctica específica	3r	15. Participar en projectes d'investigació introduint propostes d'innovació per a la millora de la qualitat educativa	12è
6. Adaptar el currículum al context sociocultural	3r	10. Utilitzar i incorporar adequadament en les activitats d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació	11è
16. Capacitat de relació, de comunicació i d'equilibri emocional	4t	13. Realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva	10è
17. Treballar en equip compartint sabers i experiències	4t	19. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn	10è
18. Construcció participada de normes de convivència democràtica i resolució de conflictes	4t		
21. Assumir la dimensió ètica del mestre potenciant en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable	4t		
ANECA			
2. Coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar i de la seva didàctica específica	1r	15. Participar en projectes d'investigació introduint propostes d'innovació per a la millora de la qualitat educativa	19è
1. Comprendre la complexitat dels processos educatius	2n	19. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn	18è
7. Promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes	3r	11. Promoure la qualitat dels contextos (aula i centre) en els quals es desenvolupa el procés educatiu, de forma que quedi garantit el benestar dels alumnes	17è
3. Sòlida formació científica, cultural i tecnològica	4t	5. Analitzar i qüestionar les concepcions de l'educació emanades de la investigació així com les propostes curriculars de l'Administració educativa	16è
4. Respecte per la diversitat de tota la comunitat educativa	5è	13. Realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva	16è
21. Assumir la dimensió ètica del mestre potenciant en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable	6è	10. Utilitzar i incorporar adequadament en les activitats d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació	15è
22. Potenciar el rendiment acadèmic dels alumnes en el marc d'una educació integral	7è		

En el **contrast** amb les valoracions de l'**ANECA**, a la taula 26 podem veure quines són les competències docents comuns més i menys valorades pels mestres, pels estudiants i per l'ANECA (hem sintetitzat el redactat d'algunes d'elles).

Quant a les competències docents comuns més ben valorades observem que:

- Les competències presents en les tres mostres són la 2, la 4 i la 7 que fan referència al coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar i al de la seva didàctica específica, al respecte per la diversitat de tota la comunitat educativa i a la capacitat de promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes.
- D'altra banda, els mestres també coincideixen amb els estudiants en la 18, la 6 i la 16 que fan referència a la convivència i resolució de conflictes de forma col·laborativa, a l'adaptació del currículum al context i a la capacitat de relació, de comunicació i d'equilibri emocional en les diverses circumstàncies de l'activitat professional. Per tant, s'ha evidenciat més coincidència entre mestres i estudiants.
- Els estudiants també coincideixen amb l'ANECA en la 21. *Assumir la dimensió ètica del mestre potenciant en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable.*

Cal destacar que les dues competències més ben valorades, tant pels mestres com pels estudiants, són el respecte per les diferències culturals i personals dels alumnes i la capacitat per promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes desenvolupant estratègies que evitin l'exclusió i la discriminació, dues competències que posen èmfasi en l'alumnat com a principal protagonista del procés d'aprenentatge. En canvi, les dues competències més ben valorades per l'ANECA són el coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar i de la seva didàctica específica i la capacitat per comprendre la complexitat del processos educatius, una visió molt lògica i vàlida però potser una mica més conservadora.

Quant a les competències docents comuns menys valorades observem que:

- Hi ha una gran coincidència ja que en les tres mostres hi trobem 5 competències (5, 10, 13, 15 i 19). El que menys es valora és la participació en projectes d'investigació i d'innovació educativa, la capacitat d'anàlisi crítica de les propostes curriculars, la col·laboració amb la comunitat educativa i l'entorn, la incorporació de les TIC en les activitats

d'ensenyament i aprenentatge i les activitats de suport en el marc d'una educació inclusiva, la qual cosa transmet una certa resistència a incorporar noves maneres d'entendre el procés educatiu, fins i tot entre els acadèmics, les quals no deixen de ser respostes a necessitats reals i concretes. Quant a la investigació en educació musical, Vilar (2000: 1) diu:

“La docencia de la música en la educación primaria y secundaria está en manos de dos colectivos de características parcialmente bien diferenciadas (...) Sin embargo comparten ciertas carencias en lo que se refiere a la investigación aplicada a su profesión de docentes. El docente debería poseer una actitud y una actividad investigadoras referidas a todos los elementos cuyo conocimiento sistemático asegure un mejor ejercicio de su profesión –de la que la investigación (como investigación-acción) forma parte inherente– y permita unos mejores resultados de la misma. La investigación en educación musical nos permitirá canalizar de modo suficientemente sistematizado nuestra curiosidad por los elementos sobre los cuales no disponemos, en cada momento, de la información que consideramos necesaria para ejercer nuestro trabajo o sobre los cuales, por la razón que fuere, deseamos ampliar nuestro conocimiento”.

En general, i com en les valoracions de les competències genèriques, s'ha evidenciat força coincidència entre les valoracions de mestres, estudiants i ANECA (sobretot quant a les competències menys valorades). On observem més desacord és en les següents competències:

- L'ANECA valora força més que els mestres i els estudiants el tenir una sòlida formació científica, cultural i tecnològica (competència a la qual es podria afegir la formació artística) així com la capacitat per comprendre la complexitat dels processos educatius, la qual entenem que està molt relacionada amb el desenvolupament d'una pràctica reflexiva.
- Els mestres i els estudiants valoren força més que l'ANECA l'adaptació del currículum al context, la capacitat per promoure la qualitat dels contextos en els quals es desenvolupa el procés educatiu, la capacitat per treballar amb els companys i companyes i, sobretot, tot un conjunt de competències relacionades amb el desenvolupament d'habilitats socioemocionals, de relació interpersonal i de convivència.

4.1.4. Valoracions de les competències docents específiques d'educació musical

La taula 27 mostra els resultats de les valoracions de les competències docents específiques d'educació musical distribuïts en els tres blocs previstos per a l'anàlisi.

Taula 27. Valoracions de les competències docents d'educació musical (mestres i estudiants)

2 - COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES (ANECA)		
2b. COMPETÈNCIES DOCENTS ESPECÍFIQUES PER AJUDAR ELS ALUMNES A ASSOLIR ELS OBJECTIUS D'EDUCACIÓ MUSICAL DEL CURRÍCULUM		
Mestres	Estudiants	
Primer bloc - Competències amb valors per sobre de 3,5		
7. Saber utilitzar el joc musical com a element didàctic i com a contingut	3,944	
3. Conèixer el fonaments i desenvolupament de la didàctica i la pedagogia musicals i ser capaç de realitzar adaptacions que permetin accedir tots els nens al gaudi de la música i al seu ús com a mitjà d'expressió	3,889	
11. Dominar la didàctica específica de l'educació musical, així com les tècniques de programació, disseny de sessions, elecció i creació de recursos, així com estratègies d'intervenció		
	3,833	3. Conèixer el fonaments i desenvolupament de la didàctica i la pedagogia musicals i ser capaç de realitzar adaptacions que permetin accedir tots els nens al gaudi de la música i al seu ús com a mitjà d'expressió
	3,778	7. Saber utilitzar el joc musical com a element didàctic i com a contingut 14. Conèixer els fonaments del llenguatge musical, tècnica instrumental i vocal, harmonia, rítmica i dansa
12. Conèixer els fonaments de la cultura popular, amb especial referència al folklore propi de la localitat i la comunitat autònoma	3,722	
14. Conèixer els fonaments del llenguatge musical, tècnica instrumental i vocal, harmonia, rítmica i dansa	3,667	11. Dominar la didàctica específica de l'educació musical, així com les tècniques de programació, disseny de sessions, elecció i creació de recursos, així com estratègies d'intervenció 13. Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa
	3,611	18. Conèixer les tècniques de representació del llenguatge musical
13. Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa	3,556	
Segon bloc - Competències amb valors de 3,5 a 3		
	3,500	12. Conèixer els fonaments de la cultura popular, amb especial referència al folklore propi de la localitat i la comunitat autònoma
8. Capacitat d'utilitzar referències variades per improvisar sol o en grup	3,444	15. Ser capaç d'organitzar i dirigir una agrupació instrumental o coral infantil
18. Conèixer les tècniques de representació del llenguatge musical		
15. Ser capaç d'organitzar i dirigir una agrupació instrumental o coral infantil	3,389	16. Conèixer les manifestacions musicals de les diferents cultures

17. Conèixer, valorar i seleccionar obres musicals de referència de tots els estils, temps i cultures		
	3,333	5. Ser capaç d'analitzar els corrents d'educació musical actuals, extraient conceptes i línies metodològiques amb una coherència sistemàtica 8. Capacitat d'utilitzar referències variades per improvisar sol o en grup 17. Conèixer, valorar i seleccionar obres musicals de referència de tots els estils, temps i cultures
9. Prendre consciència dels elements temàtics des d'una anàlisi perceptiva de l'escolta, elaborant documents, esquemes i partitures	3,222	
4. Ser capaç de recórrer a l'ús de les noves tecnologies, tant l'emmagatzematge i gravació com l'edició a nivell educatiu	3,167	4. Ser capaç de recórrer a l'ús de les noves tecnologies, tant l'emmagatzematge i gravació com l'edició a nivell educatiu
5. Ser capaç d'analitzar els corrents d'educació musical actuals, extraient conceptes i línies metodològiques amb una coherència sistemàtica		9. Prendre consciència dels elements temàtics des d'una anàlisi perceptiva de l'escolta, elaborant documents, esquemes i partitures
16. Conèixer les manifestacions musicals de les diferents cultures		
	3,000	10. Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals
Tercer bloc - Competències amb valors per sota de tres		
1. Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical	2,778	2. Conèixer els principis de neurofisiologia sobre estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en els llenguatges musicals
2. Conèixer els principis de neurofisiologia sobre estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en els llenguatges musicals		
6. Buscar i utilitzar bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües	2,722	
	2,611	6. Buscar i utilitzar bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües
10. Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals	2,556	1. Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical

En el **primer bloc** de valoracions hi trobem, tant a la mostra dels mestres com a la dels estudiants, 6 competències de les 18 específiques d'educació musical. Mestres i estudiants coincideixen en 5 d'aquestes 6 competències (3, 7, 11, 13 i 14). Es valora especialment el coneixement i domini de la didàctica específica de l'educació musical, el coneixement dels fonaments del llenguatge musical, la tècnica instrumental i vocal, l'harmonia, la rítmica i la dansa i l'ús del joc musical com a recurs i com a contingut, tot plegat amb l'objectiu de permetre accedir tots els nens al gaudi de la música i al seu ús com a mitjà d'expressió. També queda evidenciada la importància que es dona a la competència 13. *Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa*, la qual estudiem amb més profunditat en la segona fase de la recerca, juntament amb la 14. *Conèixer els fonaments de (...) la rítmica i la dansa*.

D'altra banda, els mestres també valoren com a molt important la 12. *Conèixer els fonaments de la cultura popular, amb especial referència al folklore propi de la localitat i la comunitat autònoma*, i els estudiants la 18. *Conèixer les tècniques de representació del llenguatge musical*. La valoració d'aquestes dues competències s'inverteix en el següent bloc de valoracions mitges.

En el **segon bloc** hi trobem 8 competències en la mostra dels mestres i 9 en la dels estudiants. Hi ha una gran coincidència entre mestres i estudiants ja que 7 competències són presents en les dues mostres (4, 5, 8, 9, 15, 16 i 17). Podem assenyalar que en aquest segon bloc hi trobem competències que concreten aspectes específics de la didàctica musical i de la formació musical (improvisació individual i grupal, direcció instrumental i coral, ús de les noves tecnologies, anàlisi crítica dels corrents d'educació musical actuals, domini de l'escolta i notació musicals, i coneixement, valoració i selecció de músiques de tots els estils, èpoques i cultures).

En la mostra dels estudiants també hi trobem la 10. *Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals* que ha estat la competència menys valorada pels mestres.

En el **tercer bloc** hi trobem poques competències i, a més, hi ha una gran coincidència entre mestres i estudiants ja que en les dues mostres hi trobem la 1. *Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical*, 2. *Conèixer els principis de neurofisiologia sobre estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en els llenguatges musicals* i 6. *Buscar i utilitzar bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües*, les quals fan referència a les connexions entre la música i la resta d'àrees de coneixement, al coneixement dels principis de l'escolta i llenguatge musicals i a la cerca i ús de bibliografia i materials en diferents llengües.

Finalment, assenyalar que s'ha evidenciat una gran coincidència entre mestres i estudiants a l'hora de valorar les competències específiques de la seva especialitat i, com en el cas de les transversals i de les específiques comuns, cap competència ha obtingut una valoració per sota del valor 2.

En el **contrast** amb les valoracions de l'**ANECA**, la taula 28 mostra quines són les competències específiques d'educació musical més i menys valorades pels mestres, pels estudiants i per l'ANECA.

Taula 28. Competències d'educació musical més i menys valorades (mestres, est. i ANECA)

Competències més valorades		Competències menys valorades	
Mestres			
7. Saber utilitzar el joc musical com a element didàctic i com a contingut	1r	10. Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals	12è
3. Conèixer els fonaments i desenvolupament de la didàctica i la pedagogia musicals i ser capaç de realitzar adaptacions	2n	6. Buscar i utilitzar bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües	11è
11. Dominar la didàctica específica de l'educació musical així com les tècniques de programació i estratègies d'intervenció	2n	1. Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical	10è
12. Conèixer els fonaments de la cultura popular, amb especial referència al folklore propi de la localitat i la comunitat autònoma	3r	2. Conèixer els principis de neurofisiologia sobre estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en els llenguatges musicals	10è
14. Conèixer els fonaments del llenguatge musical, tècnica instrumental i vocal, harmonia, rítmica i dansa	4t	4. Ser capaç de recórrer a l'ús de les noves tecnologies, tant l'emmagatzematge i gravació com l'edició a nivell educatiu	9è
13. Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa	5è	5. Ser capaç d'analitzar els corrents d'educació musical actuals, extraient conceptes i línies metodològiques amb una coherència sistemàtica	9è
		16. Conèixer les manifestacions musicals de les diferents cultures	9è
Estudiants			
3. Conèixer els fonaments i desenvolupament de la didàctica i la pedagogia musicals i ser capaç de realitzar adaptacions	1r	1. Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical	13è
7. Saber utilitzar el joc musical com a element didàctic i com a contingut	2n	6. Buscar i utilitzar bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües	12è
14. Conèixer els fonaments del llenguatge musical, tècnica instrumental i vocal, harmonia, rítmica i dansa	2n	2. Conèixer els principis de neurofisiologia sobre estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en els llenguatges musicals	11è
11. Dominar la didàctica específica de l'educació musical així com les tècniques de programació i estratègies d'intervenció	3r	10. Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals	10è
13. Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa	3r	4. Ser capaç de recórrer a l'ús de les noves tecnologies, tant l'emmagatzematge i gravació com l'edició a nivell educatiu	9è
18. Conèixer les tècniques de representació del llenguatge musical	4t	9. Prendre consciència dels elements temàtics des d'una anàlisi perceptiva de l'escolta, elaborant documents, esquemes i partitures	9è
ANECA			
3. Conèixer els fonaments i desenvolupament de la didàctica i la pedagogia musicals i ser capaç de realitzar adaptacions	1r	1. Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical	18è
11. Dominar la didàctica específica de l'educació musical així com les tècniques de programació i estratègies d'intervenció	2n	2. Conèixer els principis de neurofisiologia sobre estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en els llenguatges musicals	17è
14. Conèixer els fonaments del llenguatge musical, tècnica instrumental i vocal, harmonia, rítmica i dansa	3r	10. Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals	16è
7. Saber utilitzar el joc musical com a element didàctic i com a contingut	4t	6. Buscar i utilitzar bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües	15è
5. Ser capaç d'analitzar els corrents d'educació musical actuals, extraient conceptes i línies metodològiques amb una coherència sistemàtica	5è	16. Conèixer les manifestacions musicals de les diferents cultures	14è
12. Conèixer els fonaments de la cultura popular, amb especial referència al folklore propi de la localitat i la comunitat autònoma	6è	4. Ser capaç de recórrer a l'ús de les noves tecnologies, tant l'emmagatzematge i gravació com l'edició a nivell educatiu	13è

Quant a les competències específiques d'educació musical més valorades observem que:

- Les competències presents alhora en les tres mostres són la 3, 7, 11 i 14 que fan referència al coneixement i domini de la didàctica específica de l'educació musical, al coneixement dels fonaments del llenguatge musical, la tècnica instrumental i vocal, l'harmonia, la rítmica i la dansa, i a la utilització del joc musical com a recurs i com a contingut.
- Els mestres i l'ANECA també valoren molt el coneixement de la cultura popular, especialment del folklore propi.
- Els mestres i els estudiants també valoren molt el coneixement i domini dels principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa.

Quant a les competències específiques d'educació musical menys valorades observem que:

- Hi ha una gran coincidència ja que en les tres mostres hi trobem les competències 1, 2, 4, 6 i 10: el coneixement de la dimensió musical de les àrees de coneixement i dels principis de neurofisiologia de l'escolta i la semiòtica musical, l'ús de les noves tecnologies musicals, la cerca i utilització de bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües i el promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals. Respecte d'aquesta última competència, no sabem si el terme *atonal* o el terme *contemporànies* ha pogut influenciar l'opinió dels tres grups. Promoure la comprensió musical implica fer-ho envers tot tipus de músiques i, certament, tenir molt en compte aquelles que poden ser més significatives per a l'alumnat. Tanmateix, Vilar (2006: 2) assenyala:

“Un análisis de programaciones diversas y de formas de planificar y ejecutar la docencia igualmente variadas me hacen suponer que, en general, los docentes están mucho más interesados en que su alumnado realice aprendizajes sobre productos musicales que sobre procesos musicales lo cual permite aplicar preferentemente aquella metodología de análisis que el docente mejor conoce y que se refiere esencialmente a las leyes del lenguaje musical tonal”.

- Els mestres també coincideixen amb l'ANECA en la competència 16. *Conèixer les manifestacions musicals de les diferents cultures.*
- Els estudiants situen entre les competències menys valorades la 9. *Prendre consciència dels elements temàtics des d'una anàlisi perceptiva de l'escolta, elaborant documents, esquemes i partitures.* Podríem deduir certa incongruència en aquesta valoració ja que, d'altra banda, han valorat molt el coneixement de la notació musical (18. *Conèixer les tècniques de representació del llenguatge musical*).

En general, doncs, s'ha evidenciat força coincidència en les valoracions sobre el nivell d'importància de les competències específiques d'especialitat. On observem més desacord és en les següents competències:

- L'ANECA valora força més que els mestres la 5. *Ser capaç d'analitzar els corrents d'educació musical actuals, extraient conceptes i línies metodològiques amb una coherència sistemàtica,* una competència de caire més analític, reflexiu i crític, enfocada a la innovació educativa i la formació contínua.
- Els mestres i els estudiants valoren força més que l'ANECA la 13. *Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa.*

Respecte dels comentaris que podien aportar en destaquem els de quatre mestres:

Jo afegiria un parell de punts a valorar: tenir cura de **ser un bon model fònic** per a l'alumne (veu) i **tenir coneixements musicals previs a la Universitat.** (M1)

Personalment penso que un dels factors més importants del mestre de música és **tenir cura de la veu i tenir els recursos tècnics mínims per inculcar aquesta importància als nens.** (M2)

En el punt 3 de "competències específiques" crec que falta també la **sòlida formació humanística** o es camina amb un sol peu (sobretot un mestre/professor de música). **El temari que s'ha de donar en relació a les hores que tenim no és gens adequat.** (M3)

Hi ha **manca de formació específica per als especialistes de música endegada des de l'administració.** Sempre s'ha d'acabar "privadament". (M3)

La formació d'un especialista de música no es fa massa lligada a la de mestre: és importantíssim donat que a cada grup el tenim poc, i pensant que des de música es poden potenciar moltes coses que ajuden al nen". (M3)

Em sembla difícil triar una valoració diferent a 4 en la majoria dels ítems proposats. (M4)

4.2. Música, moviment i dansa a l'escola d'educació infantil i primària

En aquest apartat presentem, en primer lloc, la caracterització de la mostra: el grup d'estudiants que han participat en l'estudi i les escoles en què han dut a terme el seu practicum. Després, descrivim com s'integra el moviment i la dansa en les sessions d'educació musical a partir de les observacions del grup d'estudiants i, finalment, presentem les seves intervencions, opinions i reflexions.

4.2.1. Caracterització de la mostra

La mostra està formada pel grup d'estudiants que ha participat en l'estudi i per les escoles en què han dut a terme el seu practicum.

4.2.1.1. El grup d'estudiants

En l'estudi han participat 19 estudiants (14 noies i 5 nois) de l'assignatura *Formació Rítmica i Dansa* dels estudis de Mestre/a especialista en Educació Musical, amb edats compreses entre els 20 i els 40 anys, en concret:

- 13 estudiants de 20 a 25 anys.
- 4 estudiants de 26 a 30 anys.
- 2 estudiants de més de 30 anys.

Respecte la **formació musical**, 17 dels 19 estudiants han cursat estudis en l'àmbit dels Ensenyaments Artístics de règim especial. La durada d'aquests estudis oscil·la entre els 3 i els 14 anys i la mitjana global és de 9 anys. El nivell d'aquests estudis és el següent:

- 2 estudiants han cursat algun/s curs/os corresponents al Grau Elemental.
- 5 estudiants han cursat tot el Grau Elemental.
- 10 estudiants han cursat algun/s curs/os de Grau Mig.

Cal assenyalar que els dos estudiants que no han cursat aquest tipus d'estudis, sí que han realitzat estudis de música moderna, de forma no reglada i a nivell particular, durant una mitjana de 10 anys.

La taula 29 mostra la relació d'instruments musicals estudiats; podem veure que l'instrument majoritari és el piano.

Taula 29. Principal formació instrumental del grup d'estudiants

INSTRUMENT	NOMBRE D'ESTUDIANTS
Piano	10
Guitarra	2
Cant	1
Violí	1
Violoncel	1
Saxo	2
Tenora	1
Guitarra elèctrica	1

Quant a d'altra formació complementària relacionada amb la música (estudis, cursos, seminaris, activitats...), 14 dels 19 estudiants n'han realitzat. La tipologia d'activitats és la següent:

- Estudi d'un altre instrument musical: cant i tècnica vocal, guitarra, violoncel, saxo, piano clàssic i modern, guitarra clàssica, guitarra flamenca, guitarra elèctrica, percussió, cant modern.
- Cursos de música de cambra, de direcció coral, de mètodes de pedagogia musical (Orff, Dalcroze, Kodály) i de percussió corporal.
- Cantaires d'una coral, músics d'orquestra i de cobla.
- Cursos de comèdia musical i de teatre musical.

Respecte la **formació en dansa**, només 1 dels 19 estudiants ha cursat estudis en l'àmbit dels Ensenyaments Artístics de règim especial, amb una durada de 3 anys. D'altra banda, 13 dels 19 estudiants han realitzat algun tipus de formació relacionada amb la dansa amb una durada que oscil·la entre els 2 mesos i els 10 anys. A la taula 30 podem veure la tipologia d'activitats.

Taula 30. Formació complementària en dansa del grup d'estudiants

TIPOLOGIA	NOMBRE D'ESTUDIANTS
Dansa tradicional catalana	3
Sardanes	1
Balladors/es d'un esbart dansaire o d'una colla sardanista	2
Dansa contemporània	6
Dansa jazz	2
Hip hop, Funky	2
Claqué	1
Balls de saló	4
Flamenc	1
Curs "Cos, ritme i dansa"	1

Respecte a d'altres disciplines artístiques, 6 estudiants han o estan fent teatre i 2 estudiants han fet patinatge artístic. Quant a d'altres disciplines corporals i activitats físiques o esportives, 11 dels 19 estudiants n'han o n'estan practicant; la tipologia d'activitats és ben diversa: ioga, gimnàs de manteniment, gimnàstica rítmica, aeròbic, capoeira, judo, aikido, taekwondo, natació, bicicleta de muntanya, bàsquet, tennis, atletisme, rem i windsurf.

A continuació, a la taula 31 podem veure l'assistència del grup d'estudiants a concerts i espectacles de música, dansa i teatre.

Taula 31. Assistència del grup d'estudiants a concerts i espectacles de música, dansa i teatre

Assisteixes regularment a concerts i espectacles de música, dansa i/o teatre?	Nombre d'estudiants	
Sí, regularment	6	10
Sí, sobretot a concerts de música i obres de teatre	2	
Sí, sobretot a teatre	1	
Sí, només a concerts de música	1	
De tant en tant, a concerts de música i obres de teatre	2	4
De tant en tant, només a concerts	2	
No, per dificultats d'horaris, de desplaçament o econòmiques	5	5

Veiem que 10 estudiants hi assisteixen regularment mentre que 4 estudiants ho fan de tant en tant; observem certa preferència pels espectacles de teatre abans que pels de dansa.

Assisteixo regularment a concerts i, de tant en tant, vaig a teatre. Pel que fa a espectacles estrictament de dansa... sincerament no els entenc i, per tant, no em transmeten gaires coses... L'últim espectacle que vaig assistir on hi havia dansa va ser el concert de *Tomatito* a l'Auditori de Girona. Vaig quedar "frapat" de la intensitat, de l'energia que desprenia el "bailaor". Em va sorprendre gratament ja que normalment la dansa per si sola no m'arriba. Però el ball en aquell concert era un element secundari i totalment subordinat a la música del guitarrista. (Est9)

En alguns casos, com mostra el següent comentari, observem una gran inquietud per aprendre i gaudir d'una oferta cultural i artística ben diversa.

Sí, assisteixo regularment a espectacles tant de dansa i de música com de teatre. El perquè és molt senzill, m'encanten!!! Des de petita m'han agradat les disciplines artístiques i, a part de gaudir veient els espectacles, considero que també són una

font d'aprenentatge. L'últim espectacle que he vist de dansa ha estat al mes d'agost al Festival Internacional de teatre Amateur de Girona (Fitag). Era una companyia que feia dansa jazz del País Basc, amb uns 12 o 13 ballarins i ballarines que utilitzaven un fil conductor per a l'espectacle, la mitologia del País Basc. El vaig trobar d'una delicadesa espectacular. El vestuari era impressionant, els personatges molt ben aconseguits, la música molt ben trobada -tot eren músics bascos- i les coreografies, el millor! El descriuria com un espectacle brutal i això que era una companyia amateur! De fet, tots els espectacles que vaig veure en el marc d'aquest festival van ser espectaculars, però aquest va ser l'únic de dansa. Pel que fa al teatre destacaria *Paraules encadenades* amb un actor israelià, una actriu argentina i el director català. Aquest divendres aniré a escoltar en Raimon a l'Auditori i cada dissabte d'octubre aniré a les representacions de la mostra de teatre amateur d'Anglès. I tinc entrades per anar a veure dos espectacles del festival de teatre Temporada Alta. (Est1)

Finalment, 5 estudiants comenten que no hi assisteixen per dificultats d'horaris, de desplaçament o econòmiques.

La taula 32 mostra la formació en dansa, rítmica i expressió corporal que recorden haver rebut durant l'educació obligatòria.

Taula 32. Formació en dansa, rítmica i expressió corporal durant l'educació obligatòria

	Recordes haver fet activitats de dansa, música i moviment o expressió corporal durant l'educació obligatòria ?	Nº estudiants
P R I M À R I A	No. (1 estudiant va cursar els estudis al Brasil i la música no era obligatòria)	7
	A música, algunes danses tradicionals catalanes durant el curs o a la festa de fi de curs.	9
	Música: molt vivencial amb activitats de música i moviment, dansa, d'expressió corporal, balls de saló.	3
S E C U N D À R I A	No.	14
	Música: un espectacle de teatre musical. Educació Física: durant un trimestre vam fer una composició coreogràfica; alguna activitat d'expressió corporal; una activitat de balls de saló; unes sessions de sardanes; expressió corporal a una optativa d'esports.	5

Respecte l'educació primària, cap estudiant recorda haver fet activitats d'aquest tipus des de l'àrea d'educació física; pel que fa a les sessions de música, 7 estudiants no ho recorden, 9 estudiants recorden haver ballat algunes danses tradicionals catalanes i 3 estudiants recorden haver treballat la música de manera

molt vivencial i amb tot aquest tipus d'activitats, tal com mostra el següent comentari:

A primària recordo molt els primers anys que tenia una mestra que ens feia fer moltes activitats. Recordo que tota la classe esperàvem la classe de música amb moltes ganes i il·lusió. Sempre ens feia fer alguna dansa, nova o que ja coneixíem; també ens feia fer expressió corporal i cantàvem i tocàvem molts instruments variats. Amb ella la música (dansa, música...) era una activitat diària, però recordo que quan hi havia una festa en concret (Nadal, Carnestoltes, festa final de curs...) ens feia treballar de valent per poder treure el millor de cadascun de nosaltres. Un cop va marxar aquesta mestra, la música va canviar molt a la nostra escola. (Est4)

Pel que fa a l'educació secundària obligatòria, 14 estudiants no recorden haver fet activitats d'aquest tipus, ni a música ni a educació física, i 5 estudiants recorden haver-les treballat puntualment, bàsicament a la matèria d'educació física.

A les preguntes: *T'agrada la dansa? I ballar? Per què?*, 18 estudiants han respost afirmativament, tot i que 3 estudiants manifesten que els agrada més *ballar*; 1 estudiant ha respost que encara no ho sap.

No tinc una opinió formada respecte si m'agrada o no, suposo que encara no he experimentat prou. (Est18)

Molts coincideixen en què ballar és alliberador, energitzant, terapèutic...

Crec que ballar és una bona eina per deixar-se anar, per alliberar tensions, per moure el cos i desencarcar-lo, entre d'altres coses. Quan surto de fer coses d'expressió corporal o de teatre el meu estat anímic és totalment diferent de com he entrat. Sempre surto amb una energia impressionant, podríem dir que renovada. (Est3)

La dansa, ballar...sempre m'ha agradat. De fet, em sembla que de naixement que ja ho porto a dins, és sentir música, de qualsevol estil, que el cos ja se'm mou sol! Ballo i se me'n van totes les cabòries del cap... m'és una teràpia totalment positiva! (Est7)

D'altra banda, assenyalen que no en saben prou i que els falta formació.

M'agrada la dansa, bé la petita part que en conec, que no és més que unes quantes danses populars. La dansa m'agrada però em fa respecte, és a dir, em sembla que requereix una bona preparació. (Est10)

M'agrada molt, però trobo que és una disciplina que es treballa poc a l'escola. M'encanta ballar. Tot i així, estic descobrint que quan ballo a vegades no sóc conscient de totes les parts del cos i de l'espai. M'agradaria saber economitjar el moviment i ser conscient del que moc i com ho faig. (Est11)

Tanmateix, força estudiants comenten la dificultat de superar el sentiment inicial de vergonya que sovint els provoca expressar-se a través de la dansa.

A mi el que més em costa és desconnectar de la gent que m'observa, però un cop ho he fet (poques vegades ho aconsegueixo) em relaxo i em deixo anar per la música que escolto. Són experiències maques de viure. (Est2)

4.2.1.2. Les escoles

La totalitat de les escoles, entre elles una zona escolar rural (ZER), són de titularitat pública i s'hi imparteixen les etapes d'educació infantil i d'educació primària. La distribució per comarques és la següent.

Taula 33. Nombre d'escoles per comarca

COMARCA	NOMBRE D'ESCOLES
Alt Empordà	2
Baix Empordà	1
Garrotxa	3
Gironès	10
Pla de l'Estany	1
Selva	2
TOTAL	19

A la taula 34 podem veure el nombre d'alumnes i de línies de cadascuna de les escoles, el nombre de mestres que imparteixen l'educació musical i, finalment, l'especialitat del professorat que la imparteix, tant a infantil com a primària.

Quant al nombre d'alumnes i de línies observem que:

- 8 escoles tenen 1 línia per curs/nivell i el nombre d'alumnes oscil·la entre els 100 i els 250 aproximadament.
- 11 escoles tenen 2 línies per curs/nivell i el nombre d'alumnes oscil·la entre els 300 i els 500.

Respecte del nombre de mestres que imparteixen la docència de la música:

- A 5 de les 8 escoles d'una línia és impartida per més d'un/a mestre/a.
- A 8 de les 11 escoles de dues línies és impartida per més d'un/a mestre/a.

Algunes observacions a destacar respecte de l'especialitat del professorat que imparteix la docència són:

- En la majoria de les escoles (16 de 19) la docència de la música en les etapes d'infantil i de primària és impartida per mestres especialistes en educació musical.
- A 1 escola (Esc10) és impartida per una mestra especialista en educació especial que està substituint l'especialista en educació musical.
- A 1 escola (Esc17), en l'etapa d'infantil és impartida per les tutores (especialistes en educació infantil), i a 1 escola (Esc16) en dos nivells de l'educació infantil és impartida per les tutores i en l'altre nivell per l'especialista en educació musical.

Taula 34. Nombre d'alumnes, de línies i de mestres que imparteixen la música i especialitat del professorat

ESCOLA	Nombre d'alumnes	Nombre de línies	Nombre de mestres	Especialitat mestre/a
1	305	2	2	Educació Musical
2	195	1	2	Educació Musical
3	230	1	1	Educació Musical
4	221	1	1	Educació Musical
5	380	2	1	Educació Musical
6	235	1	2	Educació Musical
7	368	2	1	Educació Musical
8	230	1	2	Educació Musical
9	426	2	2	Educació Musical
10	451	2	1	Educació Especial
11	400	2	2	Educació Musical
12	492	2	3	Educació Musical
13	92	1	1	Educació Musical
14	134	1	2	Educació Musical
15	450	2	2	Educació Musical
16	305	2	1 i tutores d'Infantil	P3 i P5-Ed. Infantil P4-Ed. Musical Prim.-Ed. Musical
17	241	1	1 i tutores d'Infantil	Infantil-Ed. Infantil Prim.-Ed. Musical
18	474	2	3	Educació Musical
19	451	2	2	Educació Musical

La taula 35 mostra la dedicació horària setmanal d'educació musical en els diferents nivells d'educació infantil i d'educació primària (nombre, durada i tipus d'agrupament de les diferents sessions setmanals).

Taula 35. Dedicació horària setmanal d'educació musical i tipus d'agrupament

ESCOLA	Nombre mestres	Nombre sessions EI	Durada sessió	Grup	Nombre sessions EP (CI)	Durada sessió	Grup	Nombre sessions EP (CM)	Durada sessió	Grup	Nombre sessions EP (CS)	Durada sessió	Grup
1	2	2	50'	T	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T
2	2	1	45'	M	1	1.30h	T	1	1.30h	T	1	1.30h	T
3	1	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T
4	1	P5-1	1h	M	1r-1	1h	M	3r-1	1h	M	5è-1	1h	M
					2n-2	1h	T	4t-2	1h	T	6è-2	1h	T
			1h	M			1h		M			1h	M
5	1	P3-P4 1 quinz	50'	M	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T
		P5-1	50'	M									
6	2	1	50'	M	2	50'	T	2	50'	T	2	50'	T
						50'	M		50'	M		50'	M
7	1	P3 1 quinz.	1.30h	T	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T
		P4-P5 1	50'	T									
8	2	1	1h	T	1r-2	1h	T	3r-2	1h	T	2	1h	T
						1h	M		1h	M		45'	M
					2n-2	1h	T	4t-2	1h	T			
9	2	1	1h	T	1	1h	M	2n-1	1h	M	5è-1	1.30h	M
								3r-1	1h	T	6è-1	1h	M
10	1	P3-P4 1	30'	M	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T
		P5 1 quinz.	1h	T									
11	2	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T
12	3	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T
					1 quinz.	1h	M	1 quinz.	1h	M	1 quinz.	1h	M
13	1	P3-2	30'	T	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T
		P4-P5 1	1h	T									
14	2	1	45'	T	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T
15	2	1	1h	T	2	1h	T	2	1h	T	2	1h	T
16	1 i tut.	1	30'	T	2	50'	T	2	50'	T	2	50'	T
17	1 i tut.	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T
18	3	1	45'	T	3	1h	T	3r-3	1h	T	1	1h	T
								4t-1	1h	T			
19	2	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	T	1	1h	M

Respecte la dedicació horària setmanal d'educació musical en els diferents nivells d'educació infantil observem que:

- La majoria d'escoles, en concret 18, hi dediquen una sessió setmanal, tot i que a 1 escola (Esc4) només es fa música a P5 i a 3 escoles (Esc5, Esc7 i Esc10) es fa quinzenalment en algun d'aquests nivells. Les sessions es fan amb tot el grup classe a 14 escoles i amb mig grup classe a 5 escoles; la durada oscil·la entre els 30 i els 60 minuts.
- Només en una de les escoles (Esc1) s'hi destinen dues sessions setmanals de 50 minuts amb tot el grup classe.

Respecte la dedicació horària setmanal d'educació musical en els diferents nivells d'educació primària observem que:

- A 11 escoles s'hi destina una sessió setmanal d'una hora amb tot el grup classe i a 1 escola una sessió setmanal d'una hora i mitja amb tot el grup classe. Cal assenyalar que a 7 d'aquestes 11 escoles imparteixen la música 2 mestres.
- A 7 escoles s'hi destina més d'una sessió setmanal a pràcticament tots els cicles de l'educació primària, tot i que en dues d'aquestes escoles només imparteix la música un/a mestre/a especialista en educació musical.

Observem, doncs, que la presència de més d'un/a mestre/a especialista en educació musical no significa, necessàriament, una major dedicació horària de l'alumnat a la música.

Quant a espais per a la docència (taula 36):

- 2 escoles no disposen d'aula específica d'educació musical.
- 17 escoles disposen d'aula específica d'educació musical i, d'aquestes, n'hi ha 6 que no són adequades per a la pràctica de la rítmica i la dansa perquè les dimensions i organització de la mateixa no ho permeten (manca d'espai) i cal anar a una altra aula (aula de psicomotricitat, gimnàs) o a un espai exterior (pati, porxo); 3 escoles disposen d'aules força adequades (poc espai, cal arraconar taules i cadires...); només 8 escoles disposen d'una aula adequada malgrat no totes tenen miralls i terra de parquet.

Taula 36. Escoles que disposen d'aula de música i dimensions i organització de la mateixa

	Disposa d'aula específica de música?			Les dimensions i organització són adequades per a la pràctica de la rítmica i la dansa?		
	Sí	No	Observacions	Sí	No	Observacions
ESC1	x		Disposa de dues aules: una on es fa la música i la psicomotricitat d'infantil i una altra de primària on es fa la matèria de música i l'optativa d'audiovisuals.	x		
ESC2	x			x		
ESC3	x				x	En les activitats de dansa i moviment l'aula es fa petita. Malgrat s'arraconin les taules queda un espai petit per treballar amb tot el grup classe. Hi ha l'opció d'anar a l'aula de psicomotricitat.
ESC4	x		Compartida amb anglès a les sessions de mig grup. Les sessions amb tot el grup es fan a l'aula ordinària.	x		Cal arraconar cadires.
ESC5	x			x		Tot i que l'espai no és gaire ampli.
ESC6	x			x		
ESC7	x				x	Amb poc espai, depenent de l'activitat es va al gimnàs i/o si el temps ho permet al pati.
ESC8	x		Sí, també s'hi fa la psicomotricitat.	x		Molt adequada, amb espai, parquet i mirall. El fet de poder tenir mitjos grups facilita el treball de la dansa a l'aula.
ESC9	x			x		A més, el treball amb mitjos grups permet desenvolupar un treball de la dansa satisfactori.
ESC10	x			x		Però amb poc espai. Hi ha l'opció de sortir a fora, quan fa bon temps, ja que la classe té una porta que dona al pati.
ESC11	x			x		
ESC12	x			x		
ESC13		x			x	Cal anar al pavelló.
ESC14	x		Comparteix espai amb la biblioteca.		x	Poc espai. Si el nombre d'alumnes d'algun grup és més elevat o es necessita més espai es va al pati.
ESC15	x			x		El terra és de linòleum i també disposa d'un mirall.
ESC16	x				x	Està plena de taules i cadires i encara que s'arraconin no es disposa de gaire espai.
ESC17		x	La música es fa a la biblioteca.		x	Està plena de taules i l'espai que hi queda és molt reduït.
ESC18	x				x	Les dimensions no són suficients per realitzar alguns treballs de moviment ja que la disposició de les taules no hi ajuda gaire. Quan es necessita més espai s'arraconen les taules o bé es va a un porxo que hi ha al pati.
ESC19	x				x	

Així doncs, encara que es disposi d'una aula específica d'educació musical, és determinant que aquesta no reuneixi unes condicions mínimes d'espai per dur a terme les activitats de moviment i dansa.

L'aula de música, tot i ser nova i maca, està plena de taules i cadires i encara que s'arraconin es disposa de molt poc espai per poder fer activitats de dansa. (Esc16)

En aquests casos, aquest treball depèn de la predisposició del professorat a trobar alternatives.

L'aula de música és petita i moltes vegades no permet fer un bon treball de dansa. Quan arriba el bon temps es va a la pista de bàsquet però a l'hivern és impossible, fa molt fred i ens hem de quedar dins l'aula. Malgrat sigui petita, no es deixa de treballar la dansa i intentem adaptar-nos a l'espai que tenim buscant solucions i alternatives, per exemple, dividim el grup i mentre uns ballen els altres miren. (Esc7)

4.2.2. Descripció de les sessions d'educació musical

La mostra inicial per dur a terme l'estudi ha estat de **19 escoles d'educació infantil i primària** que acullen estudiants en pràctiques de tercer curs de Magisteri Musical. Alguns dels resultats que es presenten corresponen a una mostra de 16 escoles perquè després de tractar les dades obtingudes s'ha constatat que:

- En una de les escoles (Esc17) el treball del moviment i la dansa en les sessions d'educació musical és quasi nul.
- Una escola (Esc19) treballa algunes danses durant els mesos de setembre i octubre per ballar-les el dia de la castanyada, i durant els mesos de maig i juny amb els de 2n curs per ballar-les un dia conjuntament amb altres escoles, per tant, durant el període en què es van dur a terme les observacions no es va poder recollir cap treball relacionat amb el moviment i/o la dansa.
- Una escola (Esc18) té un projecte musical específic que no està relacionat amb el moviment i/o la dansa. L'estudiant en pràctiques assenyala:

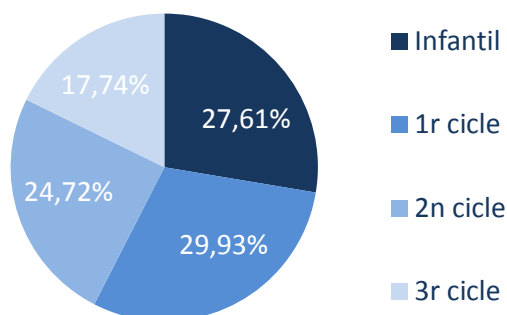
Els mestres responsables de la dansa reconeixen que es tracta d'un treball insuficient però en aquests moments estan més interessats en el projecte musical propi del centre. (Est18)

S'han observat un total de **902 sessions d'educació musical** dels diferents nivells del segon cicle d'educació infantil i dels tres cicles d'educació primària. Totes les sessions, tant les d'infantil com les de primària, han estat impartides per mestres especialistes en educació musical excepte en una de les escoles en què han

estat impartides per una mestra especialista en educació especial. Algunes sessions també han inclòs intervencions dels practicants de Magisteri Musical.

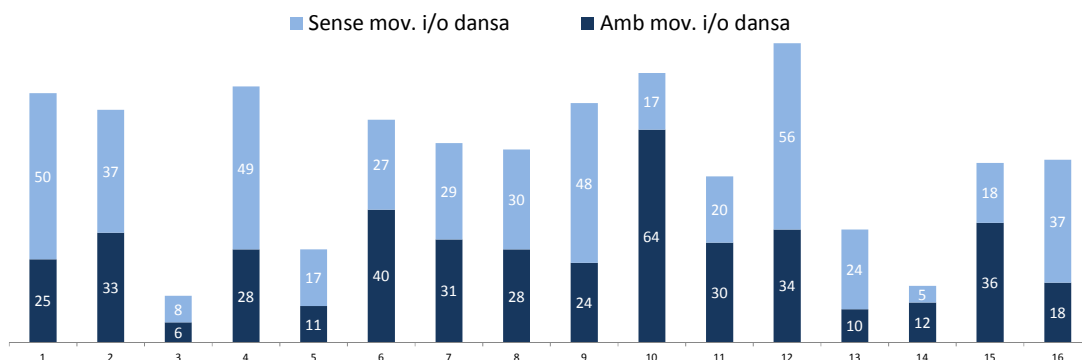
El gràfic 1 mostra les sessions d'educació musical observades en els diferents nivells educatius: segon cicle d'educació infantil (27,61%), primer cicle d'educació primària (29,93%), segon cicle (24,72%) i tercer cicle (17,74%).

Gràfic 1. Sessions d'educació musical observades en cadascun dels cicles d'infantil i primària

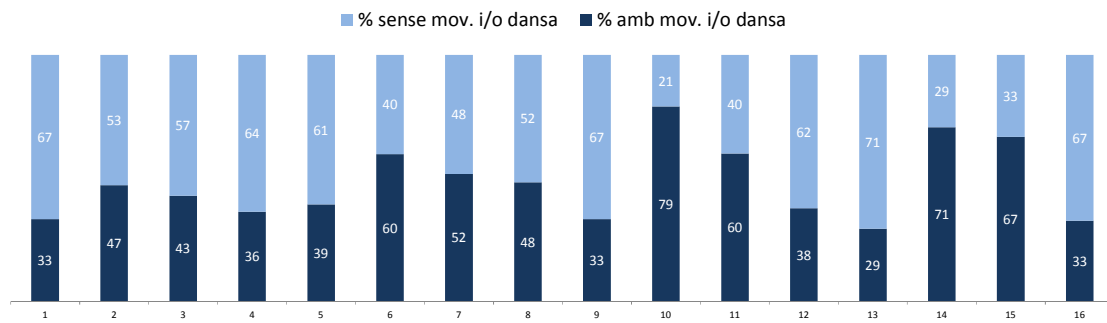


De les 902 sessions, **en 430 s'ha treballat el moviment i/o la dansa**, és a dir, en un 47,67% del total de sessions d'educació musical. El gràfic 2 mostra el total de sessions observades a cadascuna de les escoles i s'especifica el nombre de sessions que han inclòs algun treball de moviment i/o dansa i el nombre de les que no n'han inclòs. La diferència pel que fa al nombre de sessions d'educació musical observades per escoles és degut a que l'horari de pràctiques d'alguns estudiants també incloïa sessions d'altres matèries. Al gràfic 3 es poden veure els mateixos resultats en forma de percentatges. Fent una lectura global s'evidencia una presència moderada del moviment i la dansa en les sessions d'educació musical.

Gràfic 2. Nombre de sessions d'educació musical que han inclòs el moviment i/o la dansa i nombre de les que no n'han inclòs per escoles



Gràfic 3. Percentatge de sessions d'educació musical que han inclòs el moviment i/o la dansa i percentatge de les que no n'han inclòs per escoles



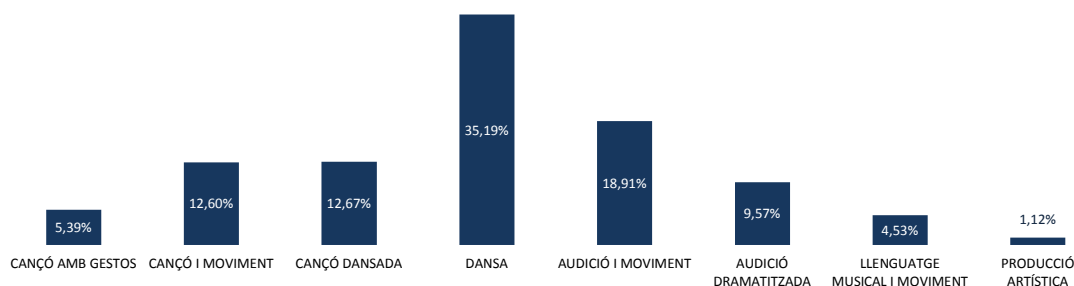
Recordem que per descriure el **tipus d'activitat musical** en què s'integra el moviment i/o la dansa hem utilitzat les següents categories:

- Cançó amb gestos.
- Cançó amb moviment (cançons amb algun tipus de moviment que implica desplaçament).
- Cançó dansada (quan es canta i balla alhora).
- Audició i moviment (quan es treballa algun element musical d'una obra o fragment musical a través del moviment/dansa).
- Audició dramatitzada (quan s'escenifica l'argument d'una obra o fragment musical).
- Expressió instrumental (percussió corporal i instrumentacions acompanyades de moviment/dansa).
- Llenguatge musical i moviment (quan es treballa algun element melòdic, rítmic, formal, dinàmic... a través del moviment).
- Dansa (quan es treballa el llenguatge de la dansa).
- Producció artística (quan s'interpreta o s'elabora un treball que integra diversos llenguatges artístics).

Respecte la tipologia d'activitats musicals amb moviment i/o dansa, en el gràfic 4 podem veure que a nivell global s'evidencia una bona integració del moviment i la dansa amb el treball de la cançó (30,66%) i l'audició (28,48%) i, en menor grau, amb el llenguatge musical (4,53%); aquesta vinculació del llenguatge corporal a activitats pròpiament musicals és una bona preparació per al treball específic de la dansa que també mostra una presència notable (35,19%). La culminació d'aquest treball corporal i musical en activitats d'elaboració de produccions artístiques que

possibiliten la integració d'altres llenguatges artístics es desenvolupa excepcionalment (1,12%). No s'han observat activitats d'expressió instrumental com ara l'acompanyament d'instrumentacions amb moviment i dansa.

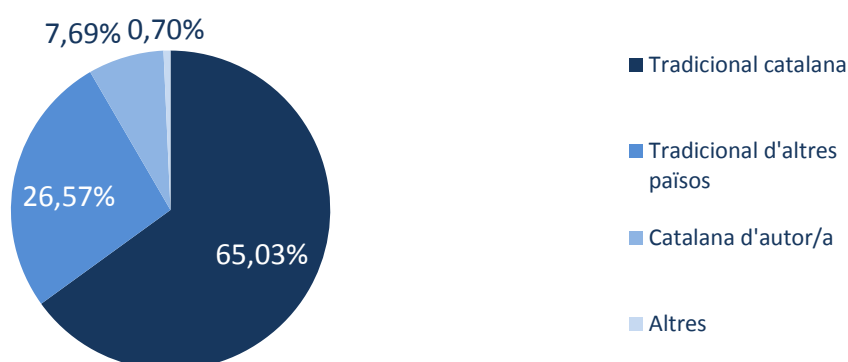
Gràfic 4. Tipologia d'activitats amb moviment i/o dansa



A continuació, descrivim més detalladament la tipologia d'activitats abans esmentada.

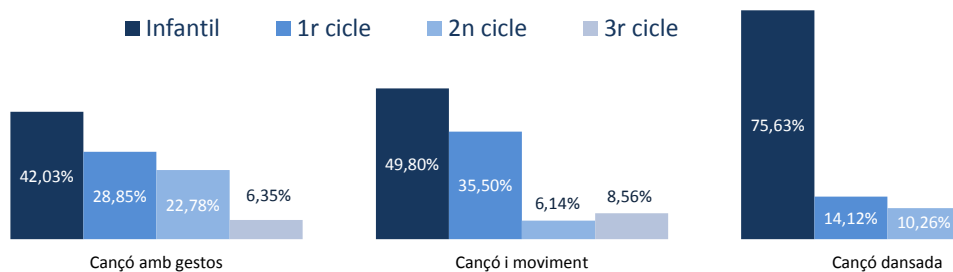
Respecte del treball de la **cançó**, el gràfic 5 mostra que el **repertori** es basa principalment en la cançó catalana tradicional i d'autor/a (65,03% i 7,69%); també es canten cançons tradicionals d'altres països (26,57%). La presència d'altres tipus o estils és molt baixa (0,70%).

Gràfic 5. Repertori de cançons



En el gràfic 6 podem veure com les diverses tipologies de cançons (amb gestos, amb moviment i dansades) es treballen sobretot a infantil (P3, P4 i P5) i en els primers cursos de primària.

Gràfic 6. Tipologia de cançons (amb gestos, amb moviment i dansades) segons nivell educatiu



Les **cançons amb gestos** (rítmics i/o mímic) es treballen sobretot a infantil i en els primers cursos de primària i, principalment, per afavorir l'aprenentatge i memorització de les cançons.

És un recurs freqüent i resulta molt efectiu. Mimar les cançons ajuda a reforçar la memòria i a captar l'interès dels petits. (Est8)

El fet d'acompanyar la cançó amb gest o afegir-hi moviment, d'una banda permet que les cançons tinguin un caire més divertit i, per tant, que siguin més motivants i atractives pels alumnes, i de l'altra, ajuda a que els alumnes aprenguin més fàcilment la lletra de la cançó. (Est1)

Les **cançons acompanyades de moviment o jocs motrius** faciliten l'aprenentatge de diferents continguts musicals com ara la comprensió de les frases o la forma musical.

Tot sovint, el mestre afegeix recursos corporals per millorar l'aprenentatge de la cançó. Amb aquests moviments els alumnes poden comprendre millor la història interpretada, reconèixer les diferents parts, les frases amb pregunta i resposta o la tornada de la cançó. (Est12)

Els continguts musicals que habitualment es treballen són:

- Reconeixement de melodies.
- Discriminació auditiva de les qualitats del so mitjançant una resposta corporal.
- Representació corporal de la pulsació musical.

D'altra banda, alguns dels continguts corporals que també es treballen són:

- Consciència del moviment i de la postura corporal.
- Control i respecte envers les estones de moviment i les de repòs.
- Orientació espacial.
- Coordinació de moviments.
- Moviment lliure i expressió corporal.
- Sincronització dels moviments amb la música.
- Expressió corporal d'estats afectius provocats per la música.
- Elaboració de coreografies senzilles.
- Dramatització de cançons (representació de personatges, fets...).

La dramatització de cançons és un dels continguts que s'ha observat treballar amb més freqüència.

Als nens i nenes d'infantil aquest tipus d'activitat els encanta. A més, sense que en siguin del tot conscients, es treballen molts elements. Alguns dels infants més vergonyosos de la classe participen sense problema i realitzen la representació sense cap dificultat; així, amb aquestes activitats dones l'oportunitat de que cada alumne/a conegui les seves possibilitats corporals i emocionals i que, aquells que siguin més tancats, es deixin anar una mica i també puguin gaudir i aprendre com la resta dels seus companys i companyes. (Est7)

En el cas de les **cançons dansades** s'apunta que el treball musical previ de la cançó sempre és una ajuda per al treball corporal posterior.

És una dansa molt simple inventada per la mestra i adaptada a aquest segon curs. El fet de no començar a ballar fins que no s'han après la cançó fa que tinguin el ritme força assolit i a l'hora de ballar els és més fàcil fer els passos. (Est7)

La mestra ha incorporat una altra manera de treballar la dansa. En primer lloc, han analitzat conjuntament les parts de la cançó (estructura) i ho han dibuixat en forma de musicograma. Després han fet una petita representació gràfica del pas que feien a cada part de l'estructura. (Est6)

Per acabar el bloc de la cançó assenyalarem tres idees que comenten alguns/es estudiants. En primer lloc, cal tenir en compte que els infants, sobretot els més petits, acostumen a acompanyar les cançons amb gestos i moviment corporal de manera espontània; és necessari, per tant, que el mestre/a estigui suficientment format a fi de donar respostes adequades a aquesta tendència natural.

He pogut observar que la majoria d'infants quan canten alguna cançó ja es mouen sols, sense que el mestre faci cap gest. El dia que no es mouen, el mestre ho troba a faltar i els demana moviment; és un procés de retroalimentació molt bo. (Est 4)

D'altra banda, el factor espai és decisiu encara que no s'estigui fent un treball específic de dansa; la manca d'espai és un factor limitant en aquest tipus d'activitats.

Primer els nens aprenen la cançó i després treballen la pulsació, el ritme, la coordinació de moviments... però no va més enllà d'un treball de moviment individual i estàtic, a la cadira, ja que l'aula no permet gaire més. (Est 16)

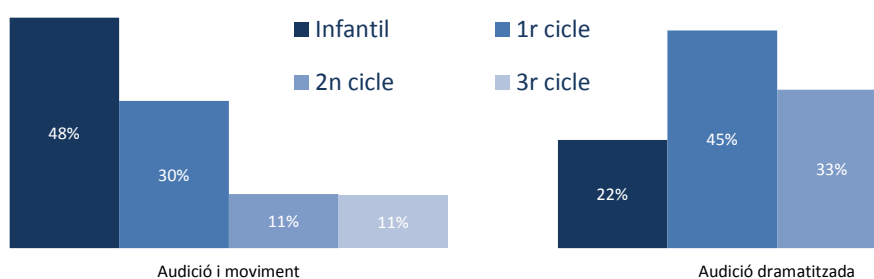
Finalment, el treball corporal de la música sempre demana al mestre/a una bona dosi d'imaginació i de creativitat, sense limitar-se al que es pot trobar en determinats materials curriculars.

El centre treballa amb una editorial que disposa d'un llibre per a cada curs; cada llibre té un repertori d'unes 30 o 35 cançons. El 90% de l'educació musical es fa a partir d'aquests llibres que no contempnen el treball del moviment, per això, la freqüència d'aquesta mena de treball és molt baixa. (Est 18)

Respecte del treball d'**escolta d'obres o fragments musicals** mitjançant algun tipus de resposta corporal, el gràfic 7 mostra que l'audició amb moviment s'ha treballat amb més freqüència a infantil i en el cycle inicial de primària, i l'audició dramatitzada en el primer i segon cycle de primària i, en menor grau, a infantil .

A infantil gairebé sempre que es treballa una audició s'acompanya amb una activitat de moviment; per exemple, es relaciona l'estructura musical amb diferents gestos i moviments. Els resultats obtinguts en aquestes activitats són sorprenents. (Est10)

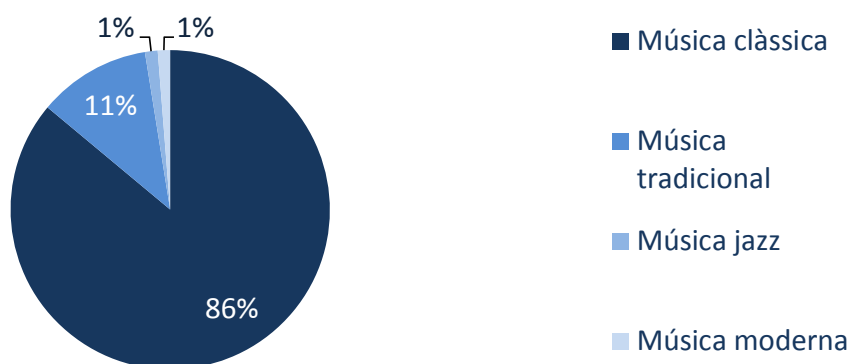
Gràfic 7. Tipologia d'audicions (amb moviment i dramatitzades) segons nivell educatiu



El **repertori** d'obres i fragments musicals ha inclòs diferents gèneres i estils (gràfic 8):

- Música "clàssica" de diferents èpoques en un 86%: barroc, classicisme, romanticisme, nacionalisme, impressionisme i segle XX.
- Música tradicional en un 11%.
- Música jazz en un 1%.
- Música moderna en un 1%.

Gràfic 8. Repertori d'obres o fragments musicals



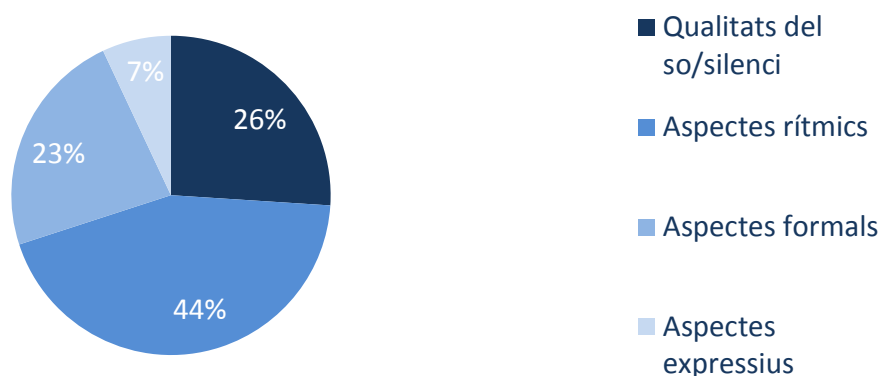
Com mostra el gràfic 9, els **continguts musicals** treballats, de més a menys freqüència, són:

- Aspectes rítmics (44%): pulsació, tempo i figures rítmiques.
- Qualitats del so/silenci (26%): reconeixement i discriminació del so-silenci, l'altura, la intensitat, la durada i el timbre.

Primer de tot escoltem l'audició a través de la pissarra digital. Posem molt èmfasi en la dansa del palau en què hi trobem temes aguts i temes greus. Després d'escoltar aquesta dansa alemanya hem inventat uns moviments per als temes aguts i uns altres per als greus. Els nens han representat els seus moviments lliurement segons els anessin escoltant. (Est8)

- Aspectes formals (23%): reconeixement de frases i de l'estructura musical.
- Aspectes expressius (7%): caràcter i articulació.

Gràfic 9. Continguts musicals treballats a través de l'escolta d'obres o fragments musicals amb resposta corporal

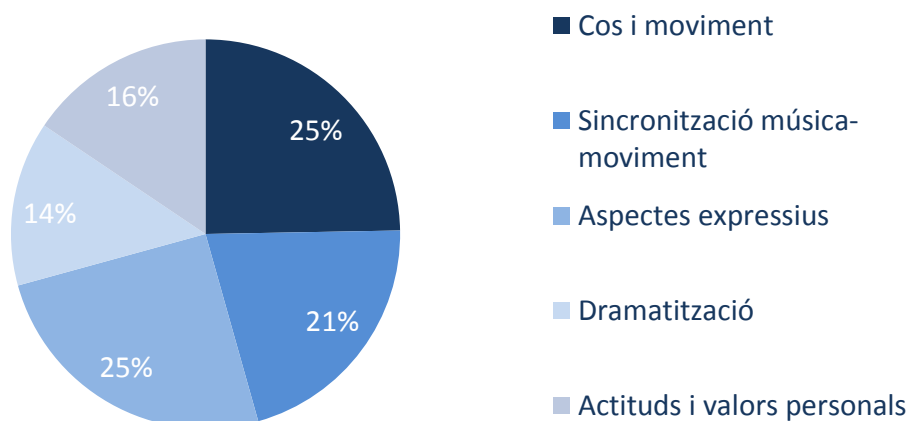


Quant als **continguts corporals** (gràfic 10):

- S'ha observat un treball important dels aspectes de cos i moviment (25%): consciència corporal, postura corporal, tècniques de moviment, orientació espacial, coordinació individual i col·lectiva...; i dels de sincronització de moviments corporals amb la música (21%).
- A més, és una de les activitats en què més s'ha incidit en el treball dels aspectes expressius (25%): exploració sensorial de les possibilitats motrius i expressives del cos, improvisació i creació corporal a partir de les músiques escoltades...; i dels de dramatització (14%) (representació i creació de personatges i situacions...).
- Al mateix temps, s'ha dut a terme un valuós treball de valors i actituds personals (16%): valoració del cos com a mitjà d'expressió i de comunicació, valoració de les interpretacions individuals i col·lectives, cooperació i cohesió grupal, gaudi en les activitats...

Asseguts en rotllana, hem parlat una mica de l'estil de música jazz. Seguidament hem escoltat la cançó i els hem fet notar que, en aquesta cançó, hi ha una introducció feta per un trompetista que fa de solista. Seguidament hi hem posat el moviment. La primera activitat ha estat de moviment lliure en gran grup, ballant lliurement segons el que els suggeria la música. Després han ballat per parelles, en grups de 3, de 4, de 6... Finalment, hem fet una rotllana i d'un en un s'anaven posant al mig i ballaven lliurement, mostrant el seu treball a la resta de companys/es. Tot i que no hem parlat dels sentiments que els havia provocat la música, de què els suggeria...no ha calgut. Ens ho han expressat amb el cos, amb la mirada i amb el seu somriure als llavis. Simplement, genial! Els ha agradat moltíssim l'activitat i han demanat de repetir-la un altra dia. (Est1)

Gràfic 10. Continguts corporals treballats en l'escolta d'obres o fragments musicals



L'escolta d'obres musicals incorporant el moviment i el joc dramàtic és un tipus d'activitat que ofereix moltes possibilitats per dur a terme un treball simultani i integrat d'expressió musical i corporal.

Amb aquesta activitat es treballa l'estructura de l'obra, el tempo i la dramatització. Es tracta d'una activitat en què veus com es pot arribar a potenciar la comunicació no verbal i l'expressió corporal sense paraules. Els ha agradat tant que hem repetit l'activitat tres vegades i així cada vegada han pogut representar un personatge i una situació diferent. Quina llàstima no haver gravat la sessió, realment hagués valgut la pena. (Est1)

Tanmateix, és un tipus d'activitat que acostuma a agradar molt a l'alumnat i que convida a verbalitzar i compartir l'experiència musical viscuda.

Aquesta activitat ha funcionat moltíssim, els ha agradat tant que quan han entrat a classe han corregut a explicar a la tutora el que havien fet. S'ho han passat molt i molt bé movent-se al so tan ràpid de la música i després parant-se. Nosaltres també ens ho hem passat molt bé. També considero molt interessant el fet que, quan hem acabat l'audició, la mestra els ha preguntat què els suggeria aquella música, què havien sentit quan l'escoltaven, i la majoria han coincidit: "fa riure; va molt ràpid; sembla de por...". És molt important poder i saber expressar el que sentim, i sobretot treballar-ho en edats primerenques. (Est1)

Alguns/es estudiants han assenyalat que la incorporació de les TIC en el procés d'ensenyament i aprenentatge ha esdevingut un bon recurs.

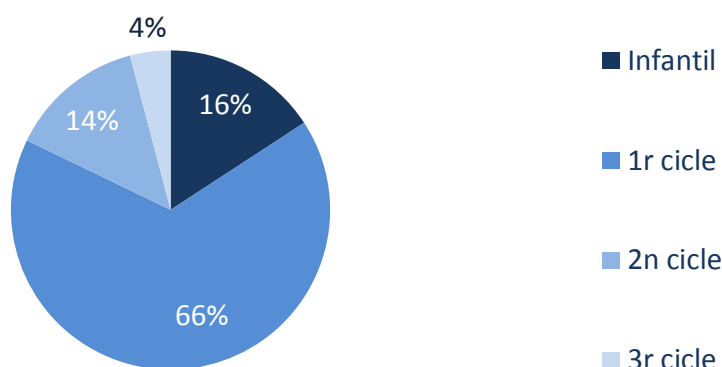
L'òpera s'ha treballat a través d'uns personatges pintats en què s'explicava la història de la ventafocs. Els alumnes es movien i ballaven lliurement el personatge que els havia tocat. Es podien moure per l'espai únicament quan cantava el seu personatge. Els cants de cada personatge eren projectats a la pissarra digital mitjançant un blog creat per la mestra. Penso que la presentació de l'òpera d'aquesta manera és molt més atractiva que quan jo feia música. (Est8)

Finalment, educar en el moviment és, així mateix, educar en el repòs (corporal i mental) malgrat no s'hagin recollit gaires observacions que en facin referència.

Totes les sessions de música es comencen amb uns minuts de relaxació. Amb una música de fons fem uns exercicis de moviment per relaxar totes les parts del cos i acabem fent unes respiracions lentes i profundes. Aquesta pràctica també la fan tots els cursos quan tornen del pati i a les tres quan arriben de dinar. Es tracta d'una iniciativa promoguda per les especialistes de música que ha rebut una bona acollida per part del claustre i ha esdevingut un hàbit més per a l'alumnat. (Est9)

El gràfic 11 mostra la **freqüència** en què es treballa el **llenguatge musical** de manera específica (sense associar-lo a la cançó, l'escolta musical o a la dansa) a través del moviment corporal en els diferents cicles educatius. En aquesta categoria també hi trobem algunes activitats de percussió corporal que no hem inclòs en la categoria d'expressió instrumental ja el principal objectiu d'aprenentatge de l'activitat era l'adquisició d'algun element del llenguatge musical.

Gràfic 11. Freqüència del treball del llenguatge musical a través del moviment corporal en els diferents nivells educatius



Com es pot observar, la major freqüència d'aquest treball correspon al cicle inicial de primària, amb un 66%.

Els **elements musicals** treballats han estat, bàsicament i en una proporció quasi idèntica, aquells relatius als aspectes rítmics i a les qualitats del so/silenci:

- Aspectes rítmics (52%): adequació del moviment a la pulsació musical, reconeixement i resposta corporal a determinades figures i combinacions rítmiques, escolta i reproducció d'esquemes o cèl·lules rítmiques a través de la percussió corporal, realització d'exercicis corporals i jocs motrius acompanyats de ritmes.

Els nens han de caminar lliurement per la classe seguint la pulsació que porta la mestra. Arriba un moment en què quan s'interpreta un ritme prohibit tota la classe s'ha de parar en sec. S'han realitzat molts ritmes, però sempre n'hi ha un que no pots continuar caminant. Un cop els nens ja dominaven l'exercici, la mestra ha creat dos ritmes prohibits nous i així s'ha anat pujant el llistó. (Est8)

- Qualitats del so/silenci (48%): resposta corporal a la durada, el timbre, el silenci; altura sonora a través de la fonomíia.

A terra de l'aula hi ha dibuixades dues línies discontinúes i una línia contínua. Toquem sons llargs o curts amb la flauta i els alumnes han de caminar sobre la línia discontinúa si el so que escolten és curt i sobre la línia contínua si el so és llarg. (Est 10)

D'altra banda, alguns/es estudiants opinen que seria desitjable treballar més sovint els diferents elements del llenguatge musical a través del moviment corporal.

Penso que hi ha una gran mancança del treball del llenguatge musical a través del moviment corporal. La majoria de vegades que s'ha introduït algun element del llenguatge musical s'ha fet de manera magistral (la mestra explica i els alumnes escolten asseguts a la cadira). (Est6)

El treball del llenguatge musical mitjançant el moviment no és tan freqüent com a la cançó o l'audició musical però també es treballa. Jo seria partidari de treballar molt sovint el llenguatge musical d'aquesta manera perquè penso que si es fa viure el ritme, la figura que s'està treballant, el procés i resultat de l'ensenyament i aprenentatge és molt més bo. (Est 8)

A continuació presentem els resultats del treball de la **dansa** a les escoles que han acollit estudiants d'educació musical en pràctiques. Respecte de les **àrees curriculars** d'educació primària que treballen la dansa:

- 10 escoles treballen la dansa des de dues àrees: educació artística (música i dansa) i educació física.
- 9 escoles treballen la dansa només des de l'àrea d'educació artística (música i dansa). En ocasions, també hi col·laboraren puntualment els tutors/es (per exemple, per preparar la festa de l'escola) o d'altre personal docent de l'escola:

La dansa es treballa a música però l'àrea de biblioteca hi col·labora mitjançant un projecte conjunt. La mestra encarregada de dur a terme el projecte de biblioteca es reuneix amb l'especialista de música per posar-se d'acord en la feina. A biblioteca es treballa la història i s'explica tot allò que envolta la dansa (època, context, estil de vestir, anècdotes..) i a música es treballa la dansa. (Esc5)

Quan la dansa es treballa des de les àrees d'educació física i d'educació artística (música i dansa):

- 4 escoles treballen de manera coordinada regularment.
- 5 escoles hi treballen de manera puntual (per celebrar el dia de la dansa, per preparar una trobada de danses amb altres escoles...).

L'escola participa en projectes específics de dansa amb l'alumnat de segon i sisè curs. Els de segon tenen un projecte amb totes les escoles del poble i han d'aprendre unes danses concretes; perquè puguin ser ensenyades de la mateixa manera, tots els mestres especialistes d'educació musical i d'educació física fan un curs de dos dissabtes amb un professional extern a les escoles. Vaig poder viure aquesta experiència i la veritat és que em va ser molt profitosa i enriquidora. (Esc4)

- 1 escola treballa la dansa des de les dues àrees però no de forma coordinada.

El treball interrelacionat de l'ensenyament de la dansa es pot fer de diverses maneres. Els següents exemples mostren dues maneres diferents de treballar-hi:

Quan els nens han d'aprendre una dansa, en un principi, a la classe de música es prepara d'una manera teòrica: saber com estar estructurada, el número de frases, els moviments es realitzen asseguts al seient i es contenen les vegades que s'han de fer, i de vegades el següent pas és dibuixar-ho en un paper, i després els moviments es treballen a educació física, al pati o al gimnàs. (Esc19)

La dansa es treballa des de l'àrea de música, principalment, però quan s'acosta la dansa del Roser hi participen altres àrees; per exemple, l'àrea de català o castellà, per l'anàlisi de les lletres de les cançons, l'àrea de socials o naturals per l'estudi de l'origen de la dansa o del poble o ciutat d'on és originària i, fins i tot, l'àrea d'educació física que actua de reforç important per la motricitat de la dansa. L'àrea de música coordina aquesta interdisciplinarietat; des d'aquesta es proposen a les altres àrees implicades diferents aspectes a treballar i les àrees també poden suggerir propostes d'interès. El treball es fa conjuntament i tothom hi pot dir la seva. Això fa que el treball sigui molt positiu i hi hagin resultats molt bons. (Esc13)

Quant a **projectes específics** de dansa, 5 escoles (Esc1, Esc2, Esc7, Esc8 i Esc15) tenen projectes relacionats amb la sardana:

L'escola participa en el projecte d'acostar la sardana a l'escola que promou la Diputació de Girona. La duen a terme els de tercer de primària al llarg del primer trimestre i part del segon, i els de segon de primària a finals del segon trimestre i el tercer; una mestra especialista i externa al centre ve a l'escola i els ensenya a ballar aquesta dansa. És una activitat d'una hora setmanal. (Esc1)

L'escola participa cada any en una trobada de Sardanes però aquesta activitat no està relacionada amb l'àrea de música, és una activitat específica de l'escola en què la mestra de música no hi intervé. Durant el curs ve una persona a fer sardanes a tots els cursos de l'escola, des de primer fins a sisè; cada grup en fa un cop per setmana i quan arriba aproximadament el mes de maig fan una trobada amb totes les escoles que han realitzat aquesta activitat. (Esc2)

D'altra banda, 6 escoles (Esc4, Esc5, Esc6, Esc9, Esc12 i Esc19) participen en projectes de dansa que consisteixen en fer una trobada d'un dia amb altres escoles per ballar algunes de les danses apreses durant el curs, aprendre'n d'altres o, també, ballar alguna dansa conjunta.

Anualment es celebra la trobada de danses. Aquesta diada consisteix en realitzar una trobada amb els alumnes de cicle mitjà de les escoles de diferents pobles per mostrar les danses apreses i, sobretot, per gaudir de la dansa. Al matí, cada escola va ballar una dansa davant dels altres alumnes i, després de dinar, es van realitzar uns tallers de dansa per poder fer després una petita exhibició; en aquests tallers, els alumnes de les diferents escoles estaven barrejats. Al final, es va ballar El ball del Rogle i el Bugui Bugui com a danses de germanor. El tema principal d'aquesta sortida és la dansa però també hi ha un treball present en tot moment de valors i d'integració entre els alumnes de les diferents escoles. (Esc12)

Respecte el treball de la dansa en les **sessions d'educació musical**, la taula 37 mostra quina és la seva **freqüència**.

Taula 37. Freqüència amb què es treballa la dansa des d'educació musical

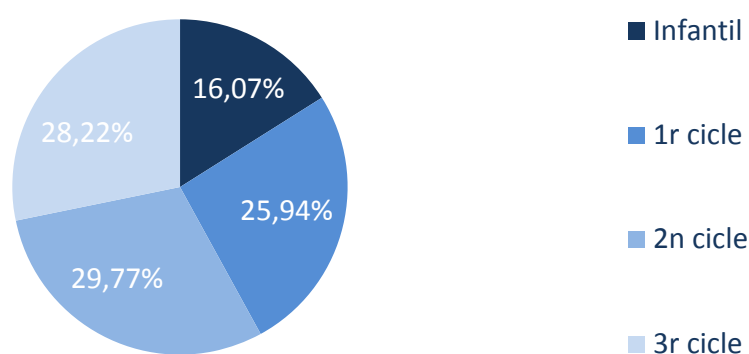
	Freqüència amb què es treballa la dansa des d'educació musical
ESC10	L'última part de les sessions se sol destinar a la dansa. Durant les setmanes que es prepara la festa de l'escola es treballa de forma intensiva. Els alumnes estan acostumats a aquest espai dedicat a la dansa i si un dia no es pot fer, pregunten si a la pròxima sessió es farà.
ESC13	Normalment, la dansa es treballa a cada sessió uns 20 minuts; quan s'acosta la festa la dansa pren protagonisme i pot ocupar la sessió completa.
ESC4	A educació primària, la dansa es treballa el tercer trimestre amb profunditat i la resta del curs s'intenten fer algunes danses.
ESC5	Una o dues danses cada trimestre.
ESC6	Els alumnes de cicle infantil fan alguna dansa. Els de cicle inicial fan dues danses per trimestre aproximadament (els de segon en fan més perquè participen en un projecte de danses). A cicle mitjà es treballa més el moviment que la dansa, i a cicle superior estan preparant un musical.
ESC8	El treball de dansa es fa sobretot durant el primer trimestre del curs; després no s'abandona totalment però es treballa menys.
ESC9	Una o dues danses cada trimestre.
ESC12	La dansa és molt apreciada pels mestres de música del centre, per aquest motiu hi ha una organització favorable a aquesta disciplina: durant el segon trimestre tots els alumnes realitzen sessions de dansa cada dues setmanes amb grups reduïts.
ESC14	Una o dues danses cada trimestre.
ESC1	A infantil i a cicle inicial es fan dues hores setmanals d'educació musical i el treball de dansa és més intens que a cicle mitjà i a cicle superior que sols en fan una.
ESC7	A primària la dansa es treballa durant dos mesos.
ESC2	Cap a final de curs es treballa alguna dansa.
ESC3	La dansa es treballa una mica durant el 3r trimestre.
ESC11	A infantil i a cicle inicial la treballen durant tot el curs. Els altres cicles la treballen quan han de preparar les danses de la Setmana Cultural.
ESC15	Quan s'ha de preparar la celebració d'alguna festa escolar.
ESC16	Les danses que preparen són, bàsicament, per ballar el dia de la festa de final de curs i el dia de la trobada de danses.
ESC17	Només es treballa alguna dansa tradicional per celebrar alguna festa.
ESC18	La dansa només es treballa a 3r de primària.
ESC19	Durant el setembre i l'octubre per ballar-les el dia de la castanyada i entre el maig i el juny (només els de 2n) per ballar-les amb altres escoles.

Hem establert tres blocs (ombrejats amb tres matisos diferents de color blau) que graduen el treball de la dansa de més a menys freqüència:

- El primer bloc inclou aquells casos (2 escoles) en què la dansa es treballa de manera regular, procurant incloure-la en totes les sessions.
- El segon bloc inclou aquells casos (8 escoles) en què es treballa quinzenalment o trimestralment depenent del nivell educatiu. En algun cas, s'amplia la freqüència en algun dels cursos amb motiu d'algun projecte específic. També veiem que en una escola es duu a terme un treball concentrat/intensiu de dansa durant un trimestre amb la meitat del grup classe.
- El tercer bloc inclou els casos (9 escoles) en què el treball de dansa es realitza durant un sol trimestre del curs escolar i s'associa, bàsicament, a la celebració d'alguna festa escolar (Castanyada, Nadal, fi de curs...).

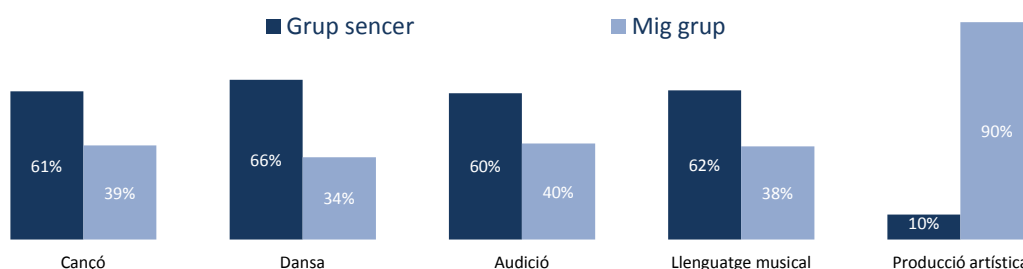
D'altra banda, en el gràfic 12 podem veure que el treball de la dansa mostra una presència molt similar en els tres cicles de primària (25,94%, 29,77% i 28,22%). Malgrat la freqüència a infantil sigui una mica menor (16,07%), ja hem vist que en aquesta etapa s'ha desenvolupat un major treball del moviment corporal associat a la cançó i l'audició.

Gràfic 12. Freqüència de treball de la dansa segons nivell educatiu



Quant al tipus d'agrupament, el gràfic 13 mostra que en les sessions amb mitjos grups es treballa de manera equilibrada tant la dansa com el moviment associat a la cançó, l'audició i el llenguatge musical, és a dir, aquestes sessions amb un nombre més reduït d'alumnes no es destinen de manera específica a l'ensenyament i aprenentatge de la dansa. En canvi, l'elaboració de produccions artístiques, les quals impliquen, segurament, més complexitat i la necessitat de donar una atenció més personalitzada, es fan quasi exclusivament amb mitjos grups (en un 90%).

Gràfic 13. Freqüència de treball de les diferents tipologies d'activitats segons el tipus d'agrupament



El **tipus de dansa** que s'ha treballat, essencialment, és la tradicional: el repertori està format en un 82% per la tradicional catalana i en un 18% per la tradicional d'altres països (gràfic 14). Tot i que no queda reflectit en els resultats de les observacions, alguns/es estudiants assenyalen que les programacions del professorat d'educació musical també inclouen algun altre estil de ball per als cicles mitjà i superior.

La mestra té un repertori de danses organitzat per nivells educatius i per trimestres; és un repertori orientatiu que va modificant segons convingui. Aquest repertori està format per danses tradicionals catalanes, danses tradicionals d'altres països i balls de saló a cicle mitjà i superior. (Est10)

Les danses que s'han treballat formen part de la dansa tradicional dels països catalans: P3 - La Morsuliana, P4 - La Malamanya, P5 - El Rotlletó, 1r - El Ball de Sant Ferriol, 2n - El Patatuf, 3r - El ball de cascavells, 4t - Ball de bastons. Finalment, els de 5è i 6è varen decidir fer un ball modern, el Hip-hop. (Est11)

Gràfic 14. Estil o tipus de dansa treballada

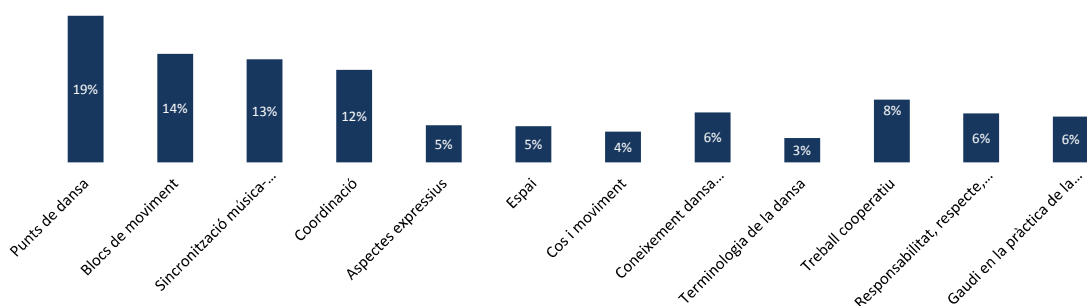


A continuació, presentem els **continguts de música i de dansa** que es treballen en les activitats de dansa (hem inclòs també aquells mencionats en la categoria *Cançons dansades*). Els continguts de música que es treballen en major grau són els elements rítmics (pulsació, figures rítmiques i compàs) i els formals (fraseig i estructura).

La veritat és que ja portem unes quantes sessions i les millores són progressives però molt lentes. Encara que no hem passat del primer pas. Hem estat fent exercicis de pulsació per sensibilitzar els nens amb el ritme, pulsació. (Est2)

Asseguts a les cadires escoltem una vegada la música de la dansa intentant diferenciar les diferents parts. Després fem dues rotllanes, una amb set o vuit alumnes estarà dins de la que formen la resta d'alumnes. Presentem els passos recordant la tonada de les diferents parts de la dansa. Després ballem la dansa amb la música. Un cop acabada parlem dels passos que han sortit bé i dels que hem de millorar i la tornem a ballar. (Est10)

Gràfic 15. Continguts de dansa que es treballen



Com mostra el gràfic 15, els **continguts de dansa** que més es treballen són:

- Punts/passos de dansa (19%): punteig, galop, caminar, salts, espolsada, girs...
- Figures, evolucions i blocs de moviment (14%): fileres, rotllana, molinet, cadena, passeig per parelles, canvis de parelles, interiorització dels diversos blocs de moviment, memòria coreogràfica...
- Sincronització música-moviment (13%): justesa i precisió dels moviments en relació amb la música.
- Coordinació (12%): coordinació dels moviments individualment, amb la parella i amb tot el grup.

I, en menor grau:

- Aspectes expressius (5%): qualitat del moviment, moviment expressiu, estètic i creatiu, representació de personatges...
- Espai (5%): espai individual i col·lectiu, orientació espacial.
- Cos i moviment (4%): consciència corporal, possibilitats corporals comunicatives, exploració de les possibilitats motrius, postura corporal, equilibri, lateralitat, contacte corporal amb els companys i companyes...

Respecte dels aspectes socials i culturals destaquen, sobretot, els continguts relacionats amb el coneixement i valoració de la dansa tradicional catalana:

- Coneixement i valoració de la dansa tradicional catalana (6%): interès i valoració del patrimoni artístic català, coneixement de cançons i danses populars i tradicionals catalanes i comprensió del seu significat, interès a participar en les manifestacions artístiques que ofereix l'entorn.
- Terminologia específica de la dansa (3%): incorporació i utilització de la terminologia pròpia de la pràctica i vivència de la dansa.

També s'ha observat el treball d'actituds i valors personals:

- Cooperació (8%): acceptació de ballar amb qualsevol company/a, atenció i respecte en les interpretacions pròpies i dels altres, valoració del resultat obtingut com a producte del treball en equip o col·lectiu, cohesió de grup.
- Responsabilitat, implicació i esforç (6%): participació responsable i activa en les activitats d'aula, percepció que a través de la implicació, de la constància i de l'esforç s'arriba a la satisfacció en la comprensió i interpretació artístiques.
- Gaudi (6%): gaudi en la pràctica de la dansa.

El treball de la dansa també ha permès fer connexions amb altres àrees curriculars:

- Àrea de medi social i natural: coneixement de manifestacions i fets d'altres indrets i èpoques, reconeixement dels dies de la setmana, mesos de l'any, oficis...
- Àrea de llengua catalana: comprensió de textos diversos, ampliació de vocabulari...

- Àrea d'educació artística (visual i plàstica): creació de màscares, vestuari, escenografia...
- Àrea de matemàtiques: conceptes d'ordre, geometria, proporció i mesura.

Tal com hem vist fins ara, el principal treball de dansa que s'ha observat consisteix en la interpretació de danses tradicionals. El següent comentari mostra una altra de les possibilitats que ofereix l'aprenentatge d'aquest llenguatge, com ara el desenvolupament dels processos d'apreciació i crítica.

Una de les coses que m'ha agradat molt ha estat el treball de "La Punyalada" amb els alumnes de cinquè. És una altra manera de veure la dansa. Parteix de gravacions d'esbarts per veure com són les danses, comentar el vestuari o simplement per gaudir de la interpretació que en fan els esbarts. (Est8)

Respecte la **metodologia** d'ensenyament i aprenentatge de les danses, s'assenyala que el treball musical previ (escolta de la música que s'ha de ballar, anàlisi dels elements melòdics, rítmics i formals de la cançó o de la música...) constitueix una bona preparació al treball específic de dansa. En general, però, no s'ha observat una preparació corporal acurada a través d'exercicis rítmics, motrius i expressius de manera prèvia a l'aprenentatge de la coreografia.

En tots els cursos la introducció de la dansa s'ha dut a terme de diferent manera. En alguns casos la dansa s'introduïa explicant el seu origen i obrint un petit debat sobre la seva història (bàsicament aquest mètode s'ha aplicat a 6é). Una altra manera d'introduir-la ha estat a través de l'escolta de la música i l'anàlisi dels instruments que toquen, la melodia, l'estructura i, fins i tot, intentant reproduir la melodia a través de la pròpia veu, d'instruments Orff o de la flauta dolça. Amb l'escolta de la música, sobretot amb el CD o amb l'acordió del mestre, els nens i nenes han pogut portar la pulsació fent diferents moviments, d'aquesta manera els ha quedat molt clara l'estructura. (Est 13)

El treball dels diferents blocs de moviment i dels punts de dansa s'ha dut a terme, bàsicament, a partir de l'observació i la imitació.

La metodologia que s'utilitza és la clàssica i la que la majoria de mestres utilitzen: observació i imitació. Primer la ballen els mestres o ensenyen els passos i els alumnes, partint de la seva observació, intenten imitar el que han fet. A partir d'aquí, els mestres fan les correccions que consideren adients. Corregim els alumnes que tenen més dificultats i es potencia també l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat (els alumnes que dominen els passos ajuden els que tenen més dificultats). És una

metodologia molt tradicional però he observat que els resultats són molt positius.
(Est6)

D'altra banda, les sessions amb mitjos grups faciliten l'observació individual de l'alumnat.

El treball d'aquest tipus requereix un espai ampli i un grup poc nombrós d'alumnes que garanteixi la comoditat i un treball més aprofundit (amb pocs alumnes es poden perfeccionar millor els passos); per això s'aprofiten els mitjos grups (aproximadament de quinze nens) per treballar la dansa. Així, una dansa nova s'introdueix quan hi ha mig grup i es repassa quan hi són tots (grup sencer). (Est6)

Un altre dels recursos per a l'ensenyament i aprenentatge de les danses que també han comentat consisteix en la seva representació gràfica.

Escolten la música i se'ls explica la dansa de forma gràfica a la pissarra. Ho provem de ballar, els surt força bé... He observat que com primer ho hem dibuixat a la pissarra els ha quedat més clar. És un mètode útil. (Est4)

L'ús de les TIC en l'ensenyament i aprenentatge de la dansa és un recurs poc utilitzat, només s'ha observat en 5 de les 19 escoles (alguna escola encara no disposa de bons equipaments).

Al llarg del curs s'han utilitzat molt poc les TIC. En cap moment hem vist un enregistrament d'una dansa, ni nosaltres a l'hora de programar i saber com es ballava aquella dansa, quins passos tenia, quins eren els desplaçaments i els moviments... ni a l'hora d'ensenyar la dansa als alumnes. (Est1)

En les escoles en què s'han utilitzat les TIC durant el procés d'aprenentatge, s'assenyala que, per exemple, s'ha visionat la dansa ballada per altres alumnes.

És una escola on es potencien molt les noves tecnologies i això també es veu reflectit en l'aprenentatge de la dansa. El que s'ha fet és visionar algun vídeo extret d'Internet (sovint Youtube) on hi ballen alumnes d'altres escoles. S'ha intentat veure vídeos on hi ha nens que ballen més bé i vídeos en què no ballen tan bé. D'aquesta manera es genera un debat i una reflexió a fi de valorar allò que està millor. (Est3)

Tampoc s'ha observat l'enregistrament de la dansa en diferents moments del procés d'aprenentatge a fi de fer una autocorrecció o per facilitar la valoració i l'avaluació per part del mestre/a.

Penso que la millor manera de prendre consciència dels propis errors és que un mateix s'observi, i no hi ha res millor que aprofitar la gravació i/o enregistrament per a valorar qualsevol actuació. Les fotografies són el mitjà que utilitza aquesta escola per tenir el record de qualsevol festa o esdeveniment que s'hagi fet en el centre. Veiem, doncs, que no s'enregistra cap dels treballs i aprenentatges que fan els alumnes. En el cas del meu projecte, sí que vaig incorporar aquest mitjà de valoració. Per això, els vaig gravar per tenir enregistrat tot allò que els alumnes havien après. És molt més fàcil observar i avaluar a cada alumne. (Est6)

Tanmateix, no s'ha realitzat amb gaire freqüència un enregistrament, visionat i valoració de les danses treballades.

No s'enregistren, exceptuant les danses del dia de la festa però sense la intenció de fer-ne una valoració sinó de donar la gravació als pares. (Est10)

Mitjançant el blog de música els alumnes poden veure una mostra de les danses realitzades a classe, tot i que no se'n fa una valoració posterior des de l'aula. (Est12)

Respecte dels **materials didàctics**, *El Galop: danses catalanes i jocs dansats* del Sac de Danses (1999) és un dels materials més utilitzats o, com a mínim, el repertori de danses que s'hi descriuen.

El repertori treballat a tota l'escola és bàsicament dansa catalana (com, per exemple, El ball de bastons, El patatuf, El Rotlletó, La morsuliana...) i alguna creació pròpia. Es treballa sobretot com a vehicle de transmissió de la cultura tradicional catalana. Molt sovint la mestra de música utilitza les danses gravades del youtube per ensenyar els nens com ballar-les. De totes maneres la majoria de vegades és ella mateixa qui les ensenya prenent *El Galop* com a llibre de referència. (Esc8)

Igual que quan hem treballat les cançons o les audicions, les danses que hem fet han estat extretes dels llibres de text que hi ha a l'escola. Fins i tot, les danses tradicionals han estat extretes d'aquests llibres, tot i que m'imagino que els professionals que fan les programacions i editen aquests llibres les deuen haver extret del "Sac de danses" o del "Galop". (Est1)

Finalment, hem recollit dins la categoria de **produccions artístiques** aquelles activitats o projectes que integren el treball de diversos llenguatges artístics (música, dansa, teatre, arts plàstiques, literatura...). En la mostra observada, la freqüència en què s'han dut a terme ha estat la més baixa (1,12%) però, d'altra banda, també hem constatat que el seu desenvolupament ha requerit d'un treball amb la meitat del grup classe en un 90% de les sessions. Els següents exemples il·lustren dues possibilitats: la primera que podríem qualificar de *Teatre musical*,

d'una elaboració més complexa i desenvolupada entre dues mestres amb alumnat de 6è i, la segona, una activitat entorn l'espectacle de dansa "La punyalada" duta a terme a alumnat de 5è.

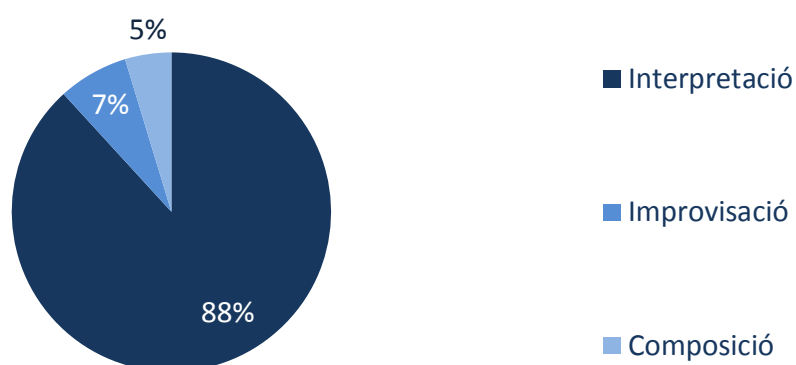
Per motivar els alumnes de sisè es va planificar la interpretació d'un musical que es representarà en un teatre a finals de juny. El musical està basat en la pel·lícula *High School Musical*. Els diàlegs són en castellà i les cançons en anglès. És un treball interdisciplinari entre la mestra de llengua estrangera (ensenya les cançons en anglès) i la mestra de música (prepara les coreografies, les cançons i els diàlegs). Des del meu punt de vista és un element molt motivant per als alumnes ja que representen els seus personatges preferits de la televisió i del cinema. Penso també que és una bona activitat per dur a terme un treball interdisciplinari perquè es treballa la llengua castellana, la llengua anglesa, la música, la dansa i la interpretació. L'última sessió van cantar una cançó nova i van repassar els passos de la primera. Penso que queden molt poques sessions per a preparar un musical com aquest amb tantes coreografies i cançons diverses. Jo el reduiria, el faria més curt i, possiblement, més perfeccionat i/o senzill. Avui hem treballat un nou tema del musical on hi participen quatre solistes que es varen triar per sorteig (només entre aquells que volien fer-ho). M'ha sorprès molt l'actitud d'aquests solistes. No s'havien estudiat el tema i tampoc demostraven gaire interès. Com pot ser que es faci aquest projecte per a ells perquè és el darrer any de primària, i que no estiguin motivats? És perquè hi ha un treball molt gran a fer? Per què estan cansats d'assajar? A vegades penso que no es mereixen que les mestres estiguin fent tota aquesta feina (creació de coreografies, traducció de la pel·lícula al català, elaboració d'un guió...) ja que els alumnes no la valoren. Quant als continguts, cal dir que les coreografies estan molt preparades i elaborades però, en canvi, l'afinació dels alumnes a l'hora de cantar no és la correcta i això fa que el resultat no sigui massa positiu. (Est6)

Els alumnes han visionat una representació de dos esbarts catalans fent "La punyalada", novel·la escrita per Marià Vayreda. Els alumnes han hagut de buscar informació general (conèixer els personatges, quina relació tenen entre ells i de què tracta, etc.). És una activitat que no m'hagués imaginat mai treballar-la a l'escola. He observat que els nens s'han entusiasmat amb l'argument de la punyalada i, sobretot, amb la manera com ho representava l'esbart. Això és fer país, donar a conèixer la nostra cultura. Perfecte. El fet de treballar La punyalada m'ha fet recordar aquella època en què ballava en un esbart dansaire. Era fantàstic. (Est8)

Quant al tipus de **procés artístic** (interpretació, improvisació o composició) que ha caracteritzat l'activitat, el gràfic 16 mostra un treball molt desigual entre les activitats d'interpretació corporal de les danses (88%) i aquelles d'improvisació corporal (7%) i de composició coreogràfica (5%). No obstant això, és important matisar dues qüestions: d'una banda, que els tres processos anteriors engloben, en

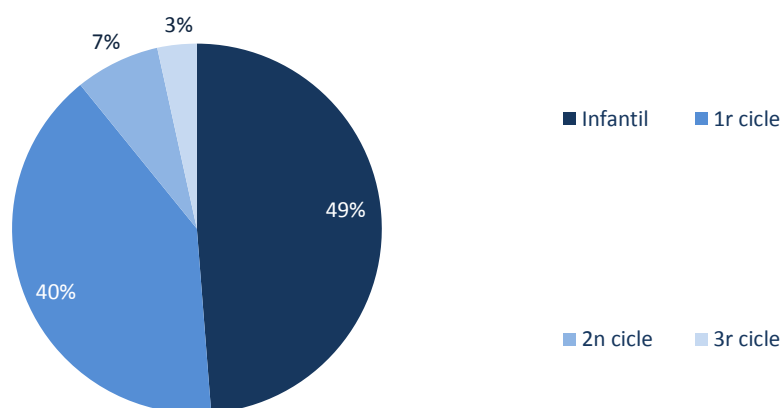
un cert grau, els d'exploració, percepció i observació; d'una altra banda, tot i que una activitat classificada dins la categoria d'interpretació pot haver inclòs algun tipus de treball d'improvisació o, fins i tot, de composició, la finalitat o l'objectiu principal de l'activitat consistia en la interpretació d'una coreografia ja establerta o creada pel mateix professorat.

Gràfic 16. Tipus de procés artístic que caracteritza l'activitat



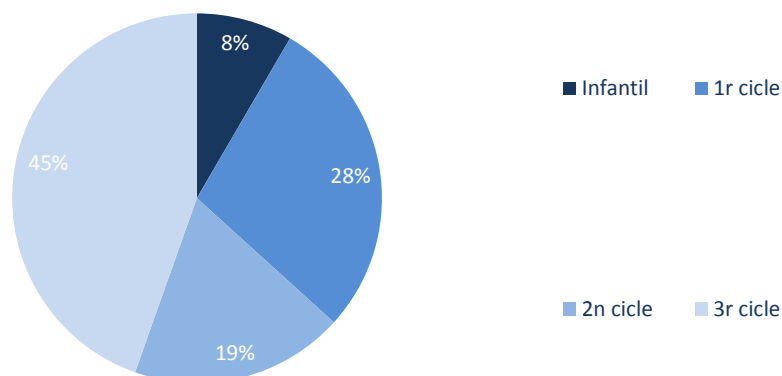
D'altra banda, el gràfic 17 mostra que el treball de la improvisació corporal s'ha dut a terme amb més freqüència a infantil (49%) i cicle inicial de primària (40%).

Gràfic 17. Treball de la improvisació corporal segons nivell educatiu



Respecte del treball de composició coreogràfica, en el gràfic 18 podem veure que el seu treball s'ha dut, essencialment, a primària, sobretot, en el cicle superior: cicle inicial (28%), cicle mitjà (19%) i cicle superior (45%).

Gràfic 18. Treball de la composició coreogràfica segons nivell educatiu



Malgrat tot, els i les estudiants valoren el seu potencial educatiu:

És la primera vegada que els demana una activitat creativa on els mateixos alumnes elaboren una coreografia d'una cançó treballada a classe. Penso que els alumnes han gaudit molt i que s'ha fet un treball que potencia la creativitat i la imaginació. A més a més, s'ha treballat en grups i s'ha fomentat el treball cooperatiu. Crec que és interessant que els alumnes participin de metodologies com aquesta, ja que a més d'aprendre música, adquireixen valors com ara el respecte pels altres i la paciència. En general, però, he trobat a faltar les tasques de creativitat. Posar una música i proposar als nens que creïn i que explorin les possibilitats de moviment amb el seu cos és una manera de que els alumnes expressin el que senten, que explorin i coneguin els seus límits i que esdevinguin sensibles amb allò que fan i amb el que realitzen els seus companys. (Est6)

Penso que és un treball molt favorable per despertar la imaginació i la creativitat dels alumnes ja que són elements que no es treballen o potencien massa a l'escola i que val la pena treballar-los. Són aspectes que poden ajudar a treballar la vergonya, la por, el sentit del ridícul... que actualment no tenen massa interès i es deixen de banda. La improvisació i la creativitat són també dues eines essencials per ampliar els coneixements de l'alumne; permeten que el nen o la nena experimenti, provi, s'equivoqui... i conegui així nous sentiments, noves sensacions... comparar i observar allò que una mateixa melodia pot representar per a cada persona. D'aquesta manera, es permet a l'alumne que s'alliberi i perdi la por davant la improvisació i/o creació. Totes les idees, totes les aportacions tenen quelcom de positiu i hem d'aprendre a valorar-les totes. (Est7)

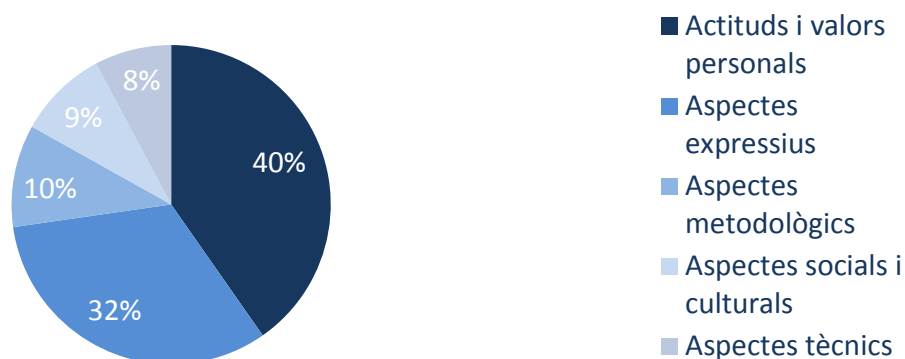
Tanmateix, mencionen alguns dels aspectes que dificulten aquest treball com ara limitacions d'espai i d'horari, nombre d'alumnes per classe, manca d'un treball més aprofundit de les possibilitats motrius, expressives i comunicatives del cos...

En general aquest apartat no es treballa perquè les sessions són dirigides. La durada de les sessions en relació a tot el currículum que cal treballar, l'espai, el grup nombrós de nens no fan possible les activitats que es podrien desenvolupar amb aquestes dinàmiques de treball. (Est3)

Normalment es treballa alguna activitat de creació corporal-improvisació, però sovint es fa amb músiques que tenen un títol que ja suggereix quin tipus de moviment serà el més adequat. Per poder fer una improvisació amb moviments lliures és important que els nens hagin treballat de manera sensorial quines són les possibilitats de comunicació que els ofereix el seu cos. (Est8)

Finalment, el gràfic 19 mostra els elements o aspectes que, segons el grup d'estudiants, han contribuït en major mesura al desenvolupament de la **sensibilitat artística**.

Gràfic 19. Aspectes que contribueixen al desenvolupament de la sensibilitat artística



De més a menys freqüència, s'assenyala el treball de:

- Actituds i valors personals (40%): l'acceptació i estimació del propi cos, l'acceptació de qualsevol company/a a l'hora de ballar, la capacitat d'ajudar al company/a, l'atenció i el respecte envers les diferents interpretacions, les pròpies i les dels companys, la capacitat d'esforç i la capacitat de gaudi.

Els alumnes tenen consciència del gran treball que han fet. Han estat moltes hores d'esforç però que han valgut la pena ja que el ball és visualment molt

bonic, s'han divertit i, tant a ells com a nosaltres ens queda un grau elevat de satisfacció personal. (Cançó dansada) (Est1)

- Aspectes expressius i comunicatius (32%):

la capacitat de sentir-comprendre els diferents significats musicals i expressar-los de manera sensible integrant de manera coherent els llenguatges musical i corporal,

La dansa l'he intentat ensenyar (el practicant) de manera que es potenciés la sensibilitat que ens transmetia aquella música. No es donava tanta importància al saber fer els passos bé, sinó que destacava el "sentir" la música en el nostre interior. (Dansa) (Est3)

La tendresa. La cançó és lenta i permet fer moviment dolços i intentant sentir cada part del cos que ens toquem. (Cançó i moviment) (Est7)

Tot i que no hem parlat dels sentiments que els havia provocat la música, de què els suggeria... no ha calgut. Ens ho han expressat amb el cos, amb la mirada i amb el seu somriure als llavis. Simplement, genial! (Audició i moviment) (Est1)

cercant l'expressivitat individual, la pròpia identitat artística,

Ha estat molt bonic veure els nens amb els ulls tancats i que quasi bé cap feia el mateix. (Audició i moviment) (Est14)

verbalitzant les experiències viscudes,

És una cançó pausada, amb una melodia agradable i que realment ens ha traslladat al camp. Ens hem imaginat l'aire que ens feia moure els cabells, l'olor de l'herba, la tranquil·litat de l'ambient. Ha estat molt interessant verbalitzar les emocions provocades per la música i el moviment. (Cançó i moviment) (Est1)

Amb aquesta audició, els alumnes han captat realment quin era l'estat afectiu que els provocava la música, una barreja entre alegria, por, nerviosisme. Penso que, el fet de verbalitzar quins sentiments els produïa aquella música, ha estat un molt bon exercici de sensibilitat artística. (Audició i moviment) (Est1)

- Aspectes metodològics (10%): destaquen la motivació tant del professorat com de l'alumnat i el clima de treball generat a l'aula.

Moltes han estat les cares de sorpresa i curiositat quan han vist i escoltat l'acordió. Els nens aprecien el fet que el mestre toqui la melodia de la dansa amb un instrument. S'han mostrat molt atents i els ha agradat molt que el mestre acompanyés la cançó l'acordió. (Dansa) (Est14)

El clima que s'ha creat ha estat especial -la música, l'energia que hi havia, les rialles (controlades) que es sentien durant tota la cançó...- No hi ha hagut problema a l'hora de treballar en parelles i hem fet cinc rondes canviant de company/a. (Dansa) (Est1)

- Aspectes socials i culturals (9%): l'interès i valoració de la pròpia cultura.

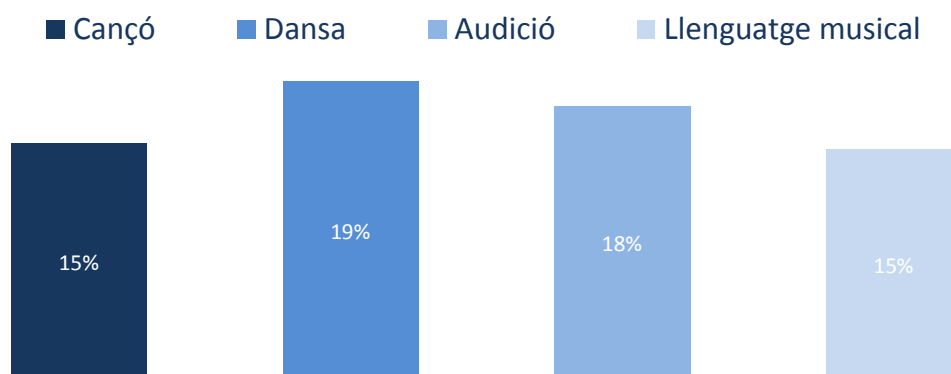
El fet de poder ballar la dansa dels manaies de Girona ha marcat molt l'activitat. En aquell moment, estaven fent una cosa molt de casa nostra. (Dansa) (Est8)

- Aspectes tècnics (8%): valoració d'una postura corporal correcta i elegant, l'harmonia del moviment i la visió de conjunt.

4.2.3. Intervencions, opinions i reflexions del grup d'estudiants

El grup d'estudiants ha valorat positivament el poder dur a terme **intervencions docents** a l'aula, al marge del seu projecte específic o proposta didàctica de practicum. El gràfic 20 mostra aquelles intervencions relacionades amb la música i el moviment i la dansa durant el període de 9 setmanes en què van dur a terme el treball de l'assignatura *Formació rítmica i dansa*. En total, 15 dels 19 estudiants han fet intervencions d'aquest tipus. El conjunt d'aquestes s'ha repartit de manera molt similar entre les activitats de *cançó i moviment* (15%), *llenguatge musical i moviment* (15%), *audició i moviment* (18%) i *dansa* (19%).

Gràfic 20. Intervencions del grup d'estudiants segons tipologia d'activitats



Alguns/es estudiants remarquen el fet que a través d'aquestes intervencions poden suggerir i aportar noves idees i coneixements o recursos adquirits al llarg de la seva trajectòria acadèmica i personal:

Mentre vaig estar fent l'intensiu, i aprofitant que els alumnes coneixien una cançó amb ritme de samba, vaig ensenyar la samba a cicle mitjà. Els balls de saló és la meva especialitat, a part de l'aeròbic i el hip hop i, per tant, vaig voler aprofitar l'ocasió per ensenyar-los quatre coses bàsiques d'aquest ball. (Est7)

Aportacions metodològiques per optimitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge:

Considero que l'estructura queda clara i que els alumnes canvien d'un pas cap a l'altre sense dificultats. Tot i així, en la realització de passos, s'observen petites imperfeccions i desajustaments. Alguns alumnes fan més salts del compte, d'altres no s'agafen amb la parella correctament, alguns caminen en comptes de saltironejar... La mestra m'ha dit que no s'havia com fer-ho per millorar la dansa en general. Jo he aportat una activitat per millorar els salts amb un peu i amb un altre. Aquesta activitat consistia en fer el pas lliurement i individualment per l'aula partint d'una música que marcava molt bé la pulsació. És una manera de que practiquin el pas fora de la pròpia dansa (sense la mateixa música i individualment en comptes de fer-ho per parelles). El resultat ha estat bo per a pocs alumnes, però espero, tot i així, haver fet una bona aportació a l'aula. (Est6)

El meu projecte de practicum, "Introducció de les TIC i Internet en el marc d'una programació de música" l'he desenvolupat en els cursos de quart, cinquè i sisè. Un dels objectius era el d'emprar la càmera de filmar per gravar els alumnes dansant per així poder fer després un visionat i una reflexió col·lectiva del que calia millorar, perfeccionar... Puc afirmar que ha estat una molt bona pràctica ja que els alumnes es prenien molt seriosament les conclusions a què arribàvem i corregien aquells aspectes que eren en benefici del treball col·lectiu. (Est9)

El mestre no enregistra els infants quan ballen, els observa i després, segons uns ítems, en fa una valoració. Quan vaig dur a terme el meu treball de practicum, sobre la dansa catalana, vaig gravar els educands dels tres cursos i després ho varen visionar; ells van poder fer una valoració sobre els seus resultats i el mestre també ho va poder revalorar. Des de llavors es va plantejar que quan tornés a fer danses gravaria algunes sessions per tal de poder fer una valoració més bona. (Est4)

Aportacions quant a d'altres possibilitats d'incorporació del moviment en la pràctica vocal i instrumental:

A cicle superior poques vegades eren acompanyades amb moviments perquè la classe es descontrolava. Jo, sovint, quan feia l'escalfament o la "posta a punt de la veu" improvisava amb el teclat alguna melodia perquè els nens la seguissin amb moviments molt lents per relaxar el cos; activitats d'aquests tipus els agradaven molt, s'hi sentien molt a gust. (Est19)

Una altra de les activitats en què vaig intervenir va ser en la preparació del concert de Primavera. Moltes de les cançons que van interpretar estaven acompanyades amb instruments de placa. Sovint per agafar pràctica amb algun determinat ritme que els costava, primer el fèiem amb moviment corporal. D'aquesta manera, aquest primer treball sensorial els ajudava en la posterior interpretació amb l'instrument. (Est19)

No sempre, les seves idees, suggeriments o plantejaments s'han pogut dur a terme:

Vaig proposar que busquéssim una cançó divertida però intrigant a la vegada i que penséssim una coreografia molt senzilla i adequada a l'edat tot aprofitant els personatges del conte però a la mestra de música no li va semblar adequat ja que les tutores li van dir que, com són molt petits/es, cada any fan un cuc i passegen. Evidentment, he de respectar la proposta i així ho he fet però no hi estic d'acord. Que sempre s'hagi fet no vol dir que sigui el més adequat ni el que s'ha de fer perpètuament. Penso que és interessant innovar, crear i més nosaltres que treballem amb llenguatges expressius. Crec que no es perd res per provar-ho, si no funciona sempre som a temps de tornar al moviment senzill del cuc. (Est1)

Finalment, alguns/es estudiants han mostrat durant el seu procés d'aprenentatge una bona capacitat d'observació, anàlisi i reflexió envers els diferents elements didàctics, com ara la importància de seleccionar música diversa per als diferents exercicis corporals i d'incloure, així mateix, músiques properes. Han anat comentant totes aquestes observacions/reflexions amb els seus tutors o tutores?

Continuo pensant el mateix que a la darrera sessió però avui m'he adonat que el factor auditiu és molt important. Si la música que s'escolta per executar aquest exercici és propera als alumnes (avui hem escoltat Mika), aquests responen d'una altra manera i, consegüentment, l'exercici surt millor. Crec que seria interessant que els alumnes poguessin portar músiques de casa seva per fer la relaxació. A més a més de sentir-se motivats, podríem aprofitar l'element de la varietat de cultures. Si tots els alumnes portessin músiques del seu país d'origen, tindríem l'ocasió d'escoltar i conèixer músiques que potser no coneixem. I en cas que algun alumne volgués incloure alguns moviments típics de les danses de la seva cultura, encara millor. (Est6)

Tanmateix, el grup d'estudiants ha valorat positivament la **contribució del treball** a la seva formació. Alguns estudiants assenyalen que l'esforç i hores de dedicació que requeria la seva elaboració han quedat compensats pel resultat i satisfacció final.

En general, destaquen que ha contribuït a una millor integració i contextualització dels coneixements adquirits a la facultat. Tal com mostren els comentaris que hem anat incorporant al llarg de les descripcions, comenten que el treball els ha ajudat a comprendre i valorar de manera més conscient i fonamentada la importància del moviment i de la dansa en l'educació musical i en el desenvolupament global dels nens i nenes. Tanmateix, diuen que han pogut relacionar i contrastar els diferents components curriculars i didàctics quant a la música i la dansa amb les pràctiques educatives. En algun cas, també afegeixen que els ha permès elaborar un arxiu de propostes, dinàmiques i activitats útils per a la futura pràctica professional.

D'altra banda, comenten que ha estat una oportunitat per dur a terme una observació més estructurada, analítica i crítica de l'activitat docent, la qual els ha ajudat a fonamentar millor les seves reflexions i opinions respecte del tractament de la música i el moviment i la dansa en el seu centre de pràctiques (modificant fins i tot, en algun cas, percepcions inicials). Respecte d'aquest últim punt, cal assenyalar que aproximadament la meitat del grup d'estudiants opina que la comunitat educativa del seu centre de pràctiques té en consideració el gran valor educatiu de la música i de la dansa en la formació dels nens i nenes.

En les seves **autoavaluacions**, la majoria d'estudiants coincideixen en què els falta experiència professional, òbviament, però també haver adquirit més coneixements, habilitats i recursos durant la formació inicial. Força estudiants **suggerixen** ampliar la dedicació lectiva d'aquesta assignatura, cursar-la més a l'inici dels estudis i complementar-la amb una formació en expressió corporal i en teatre.

Respecte dels coneixements, habilitats, valors, actituds... relacionats amb la **formació en rítmica i dansa** que pensen que seria necessari adquirir durant la formació inicial, el conjunt d'opinions recollides indiquen:

- Tenir un rigorós sentit del ritme.
- Tenir una bona tècnica corporal i una bona relació amb el seu propi cos.
- Saber expressar-se corporalment i en relació amb la música amb llibertat, espontaneïtat, sense vergonya i sense cap mena de prejudici.
- Ser capaç d'improvisar i crear musicalment i corporalment i promoure-ho en l'alumnat.
- Adquirir nocions bàsiques de rítmica Dalcroze i de la incorporació del moviment corporal en altres mètodes pedagògics d'educació musical.

- Disposar de recursos per incorporar el moviment corporal en l'ensenyament i aprenentatge musical i capacitat d'imaginació i creativitat per al disseny d'activitats.
- Conèixer un ampli repertori de danses tradicionals d'arreu del món i d'altres estils de dansa i balls més moderns (balls de saló, hip hop, salsa ...) per poder ampliar la seva competència artística i la dels nens i nenes.
- Conèixer el procés d'ensenyament i aprenentatge d'una dansa.
- Tenir una ment oberta envers diferents llenguatges artístics i músiques més actuals que poden motivar l'alumnat.
- Ser capaç de cercar informació i estar al dia en les noves metodologies.
- Sentir-se captivat per la feina, tenir sensibilitat artística, estimar i gaudir amb la música i la dansa i ser capaç de transmetre-ho a l'alumnat.
- Ser capaç de crear situacions d'aprenentatge adequades a l'etapa de desenvolupament i característiques de l'alumnat respectant els diferents ritmes d'aprenentatge.
- Conèixer les possibilitats i limitacions de l'alumnat. Ser capaç de captar aquells/es alumnes que tenen una facilitat especial pel treball musical i corporal que s'està duent a terme i animar-los a que amplii el seu potencial fent extraescolars o activitats similars. Ser capaç de captar aquells/es nens/es que els hi costa més i animar-los a millorar.
- Ser capaç d'afavorir l'aprenentatge significatiu i autònom de l'alumnat.
- Ser capaç de gestionar un grup durant les activitats de música, moviment i dansa (són activitats divertides, lliures, que ajuden a descarregar tensions... però en què fàcilment es pot descontrolar el grup).
- Ser obert/a, receptiu/va i pacient amb l'alumnat.
- Ser capaç de desenvolupar la funció de dinamitzador/a.
- Ser molt observador/a i modificar i reestructurar tot allò que sigui convenient per facilitar un bon aprenentatge.
- Ser capaç de reflexionar i d'autovalorar la pròpia activitat docent.
- Ser capaç d'afrontar nous reptes amb creativitat, enginy i esforç.

Com es pot observar, hem inclòs totes les seves aportacions, és a dir, tant aquelles que es refereixen a aspectes formatius específics en rítmica, dansa i didàctica (sentit rítmic, tècnica corporal, repertori de danses, gestió de grups, bon/a observador/a...) com aquelles relacionades amb aspectes més genèrics o transversals (cerca i gestió d'informació, ús de noves tecnologies...). Cal remarcar, però, que no han fet cap menció al treball en equip i interdisciplinari malgrat ser un element tractat en algun moment del desenvolupament de l'assignatura.

4.3. Actuacions docents i opinions del professorat

En aquest apartat presentem l'anàlisi i interpretació de les respostes del professorat que ha participat en aquest estudi responent el qüestionari "Música, moviment i dansa a l'escola". L'apartat està dividit en tres subapartats: una breu caracterització de la mostra, les pràctiques docents i, finalment, la formació inicial i permanent en música, moviment i dansa.

4.3.1. Caracterització de la mostra

Han respost el qüestionari 14 mestres (10 mestres especialistes en educació musical i 4 mestres especialistes en educació física) de 14 escoles d'educació infantil i primària de diferents comarques de Girona. Algunes **dades personals i professionals** dels enquestats són:

- Dels 14 mestres (12 dones i 2 homes), 5 mestres tenen menys de 30 anys, 5 mestres tenen de 30 a 40 anys, 3 mestres tenen de 41 a 50 anys i 1 mestre té més de 50 anys.
- Quant a la situació laboral, 12 mestres són funcionaris i 2 mestres són interins o substituïts.
- Quant als anys d'experiència docent a l'escola, 1 mestre té menys de 2 anys, 5 mestres tenen entre 2 i 6 anys, 3 mestres tenen entre 7 i 12 anys i 5 mestres en tenen més de 12.

Podem veure que la majoria són dones, de menys de 50 anys, amb una situació laboral estable i només un mestre/a té menys de 2 anys d'experiència docent a l'escola.

Respecte la **dedicació laboral** del professorat d'educació musical, 2 mestres imparteixen exclusivament educació musical i 7 mestres imparteixen, a més, d'altres matèries o exerceixen algun càrrec directiu. Cal puntualitzar que un mestre/a s'acaba de passar a l'especialitat d'educació primària però ha estat impartint durant molts anys la música a l'escola. En el cas del professorat d'educació física, 1 mestre/a imparteix exclusivament educació física i 3 mestres imparteixen educació física i altres matèries. A la taula 38 s'especifica amb més detall la dedicació laboral que no es correspon amb educació musical o educació física i, en els casos en què ho han indicat, el nombre d'hores setmanals.

Taula 38. Dedicació laboral del professorat enquestat

DEDICACIÓ LABORAL			
Ed. musical	Ed. musical i altres	Ed. física	Ed. física i altres
2	7	1	3
Dedicació que no és ed. musical o ed. física			
MEM1	Dues hores setmanals de matemàtiques a un grup reduït de 6è de primària i una hora de suport setmanal a P3.		
MEM2	Quatre hores de suport de matemàtiques a cicle inicial i a 6è.		
MEM4	Dues hores a P4 i dues a P5 impartint una matèria que no és música.		
MEM6	Mitja jornada gestió (direcció).		
MEM7	4 hores d'informàtica, 3 hores d'educació plàstica i 2 hores de suport.		
MEM8	Cap d'estudis del centre.		
MEM10	Cap d'estudis del centre.		
MEF1	Medi (2 hores) i Laboratori (1 hora).		
MEF2	Lectura eficaç (1 hora) i Suport (1 hora).		
MEF3	Ed. Primària (4t): 9 h/setmana.		

4.3.2. Música, moviment i dansa a l'escola

El **primer bloc** de preguntes del qüestionari es referia a les **pràctiques docents relacionades amb la música i el moviment**. Tot i que, en aquest primer bloc, alguns/es mestres inclouen en les seves respostes diversos aspectes relacionats amb la dansa, hem decidit incloure'ls en l'anàlisi de les preguntes de dansa del segon bloc del qüestionari per diferenciar de forma més clara i precisa el treball específic de música i moviment del que és "estricteament" de dansa.

La totalitat del professorat d'educació musical i d'educació física **inclou habitualment activitats de música i moviment** en el desenvolupament de les sessions de classe dels diferents nivells educatius, tot i que alguns/es mestres d'educació musical (MEM4, MEM9 i MEM10) indiquen que ho fan sobretot en el segon cicle d'educació infantil i en el primer i segon cicle d'educació primària.

A la pregunta del **per què** inclouen aquest tipus d'activitats, el professorat d'educació musical assenyala que:

- És un contingut curricular.
- Els nens i nenes aprenen mitjançant el moviment.
- La música també s'ha de poder vivenciar a partir del propi cos per poder-la gaudir millor. És una manera més amena, dinàmica i divertida d'aprendre

música, és motivador per als nens i un bon recurs per trencar dinàmiques de cansament, manca d'atenció...

- La música convida a moure's i és sentint la música com aquesta s'aprèn.
- L'educació rítmica i estètica no es pot comprendre sense el moviment.
- El treball corporal ajuda a interioritzar els elements musicals (tempo, compàs, frases, caràcter...)
- Ajuden al desenvolupament musical i artístic dels nens i nenes.
- Desenvolupen l'expressió i la comunicació no verbal, tan sovint oblidada.

I, el professorat d'educació física assenyala que:

- És un contingut curricular.
- La música i el moviment fan que els nens i nenes s'engresquin i connectin ràpidament amb el que vols treballar.
- La música és un recurs en les sessions de psicomotricitat, d'aeròbic...
- Els nens i nenes mobilitzen tot el seu cos a través de la música, facilita la desinhibició, prenen més consciència corporal de tot el cos i de les diferents parts, desenvolupen el sentit rítmic així com la dissociació segmentària del seu cos.

És a dir, a banda que és un contingut curricular present en les dues àrees (educació física i educació artística – música i dansa), els i les mestres valoren la importància del moviment com a mitjà d'aprenentatge i com a element altament motivador en aquestes etapes educatives. A més, el professorat d'educació musical apunta l'estreta relació que existeix entre la música i el moviment i la necessitat que tenen els infants de poder viure, experimentar i comprendre aquesta relació; també es parla de la utilització del moviment corporal com a recurs metodològic per a la interiorització dels elements musicals i, finalment, es destaca el seu valor en el desenvolupament de les capacitats artístiques i comunicatives dels nens i nenes. Per la seva banda, el professorat d'educació física manifesta que la música és un bon recurs per a les sessions de psicomotricitat, aeròbic... i, en un sentit més ampli, per a l'educació corporal de l'alumnat.

Respecte la **tipologia d'activitats de música i moviment**, la taula 39 mostra les que ha indicat el **professorat d'educació musical**.

Taula 39. Tipologia d'activitats de música i moviment (professorat d'educació musical)

Bloc de contingut musical	MEM1	MEM2	MEM3	MEM4	MEM5	MEM6	MEM7	MEM8	MEM9	MEM10	TOTAL
Cançó i veu	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Escolta musical	x	x	x	x	x		x	x		x	8
Llenguatge musical	x					x	x	x	x	x	6
Música i moviment	x									x	2
Pràctica instrumental											0

En la categorització d'activitats de música i moviment hem utilitzat els blocs de continguts en què majoritàriament s'han configurat les programacions d'educació musical arran de la LOGSE: escolta musical, llenguatge musical, cançó i veu, pràctica instrumental i música, moviment i dansa. Observem que el treball del moviment s'associa majoritàriament amb la cançó, en segon lloc amb l'escolta musical i, en tercer lloc, amb el llenguatge musical. Les activitats de música i moviment que incidirien en un treball d'expressió corporal a partir de la música són poc presents. També, observem que no mencionen activitats de pràctica instrumental en les que s'integri el moviment (per exemple, en creacions instrumentals acompanyades de moviment).

Alguns exemples que assenyalen per a cadascun dels tipus d'activitats són:

- Cançó: posar gestos a cançons (cançons mimades), dramatitzacions de cançons.
- Escolta musical: dramatització d'audicions amb un fil argumental (per exemple, de música descriptiva), execució de moviments diversos a fi de discriminar l'estructura de l'obra, representació de la textura musical mitjançant el moviment.
- Llenguatge musical: caminar diferents pulsacions, treball de les notes musicals amb el pentagrama de terra, exercicis de rítmica Dalcroze, exercicis de fonomímia, expressió de diferents elements del llenguatge musical mitjançant el moviment (qualitats del so, pulsació, tempo, estructura/forma musical, mètrica o compàs, figures o motius rítmics...), moviment organitzat per treballar un obstinat.
- Música i moviment: expressió corporal i moviment lliure seguint una música.

Les **activitats de música i moviment** que menciona el **professorat d'educació física** són: activitats d'escalfament per iniciar la sessió, d'expressió emocional a través de la música, creatives, de ritmes, d'expressió corporal, de mim i de relaxació. Un dels mestres fa la següent classificació d'activitats:

- Per relaxar (final de sessió).
- Per l'expressió corporal (comunicació gestual, dansa,...).
- Per ambientar (acrobàcies, malabars, psicomotricitat,...).

A la taula 40 podem veure els **continguts musicals i corporals** que es treballen habitualment en les activitats de música i moviment.

Taula 40. Continguts musicals i corporals que es treballen habitualment en les activitats de música i moviment

MESTRES D'EDUCACIÓ MUSICAL		MESTRES D'EDUCACIÓ FÍSICA	
Continguts musicals		Continguts musicals	
Aspectes rítmics	10	Aspectes rítmics	4
Aspectes melòdics	6		
Aspectes harmònics	1		
Textura musical	2		
Aspectes formals	5		
Aspectes expressius	6		
TOTAL	30	TOTAL	4
Continguts corporals		Continguts corporals	
Exploració de possibilitats motrius	1	Exploració de possibilitats motrius	1
Postura corporal	1	Consciència corporal	2
Lateralitat	1	Habilitats motrius	1
Coordinació individual	1	El gest	1
Coordinació grupal	2	Nocions espaciotemporals	1
Capacitat expressiva	1	Capacitat expressiva	1
Improvisació corporal	2	Tradicions culturals	1
Ús de materials en el moviment	1	Gaudi per l'activitat física	1
		Col·laboració, coeducació	1
TOTAL	10	TOTAL	10

Quant als continguts musicals que es treballen observem que el professorat d'educació musical i d'educació física coincideix en el treball dels aspectes rítmics. A més, els i les especialistes d'educació musical assenyalen els aspectes melòdics, formals i expressius i, en menor grau, els aspectes formals i la textura musical. Pel que fa als continguts corporals s'indiquen diversos relacionats amb el cos i el moviment, l'expressió corporal i els valors i actituds.

El **segon bloc** de preguntes del qüestionari es referia a les **pràctiques docents relacionades amb la música i la dansa** al centre i en les programacions d'aula del professorat.

La totalitat del professorat que ha participat en l'estudi afirma que **l'alumnat del seu centre treballa la dansa**, com a mínim, des d'una de les dues àrees curriculars que hi estan directament relacionades: educació artística (música i dansa) i educació física.

A més, s'assenyalen altres espais temporals dins l'horari escolar on també es treballa la dansa a través de diversos projectes:

- L'alumnat de 3r i 5è rep 10 sessions anuals de sardana i cobla. El proper curs els de 5è les destinaran al ball de bastons. (ESC10)
- Projecte "Dansa a l'escola" en el qual els alumnes de 2n aprenen algunes danses (tradicionals i no tradicionals) i les ballen conjuntament amb altres centres del poble en el pavelló un dia de juny. (ESC2).
- Trobada de danses tradicionals a cicle mitjà amb altres escoles. (ESC7)
- Activitat de dansa dins la sisena hora a cicle inicial. (ESC6)
- El curs passat vaig fer un taller de danses de 10 hores amb tots els grups dins la sisena hora. (ESC8)
- Des del projecte de sisena hora d'activitats culturals. (ESC12)

I, també mencionen algunes activitats extraescolars:

- A través del Pla d'Esports es fa una activitat de dansa i ball durant 3 mesos (ESC1).
- Activitats extraescolars de dansa dirigides a l'educació infantil (ESC4).

En tot cas, no parlen d'altres àrees o matèries curriculars implicades en el treball de la dansa.

La taula 41 mostra **des de quines àrees es treballa** la dansa (educació artística-música i dansa i/o educació física), **si es treballa de manera interdisciplinària** i en el cas que així sigui, si se segueix una programació conjunta durant el curs o si només s'hi treballa en determinades ocasions del curs.

Taula 41. Àrees que imparteixen la dansa i grau de treball en equip

	Des de quines àrees es treballa?		Es treballa de manera interdisciplinària?		
	EA (M i D)	EF	No	Sí, seguim una programació conjunta durant el curs	Sí, però només en determinades ocasions del curs
MEM1	x				x
MEM2	x	x			x
MEM3	x				x
MEM4	x	x			x
MEM5	x				x
MEM6	x	x			x
MEM7	x	x			x
MEM8	x	x	x		
MEM9	x		x		
MEM10	x	x			x
MEF1	x	x			x
MEF2		x	x		
MEF3	x	x			x
MEF4	x	x	x		
TOTAL	13	10	4	0	10

Les 14 escoles treballen la dansa, com a mínim, des d'una de les dues àrees implicades (13 escoles en el cas de l'àrea d'educació artística-música i dansa i 10 escoles pel que fa a l'àrea d'educació física). També observem que:

- En 9 escoles es treballa des de les dues àrees i, d'aquestes, en 7 es treballa de manera interdisciplinària en determinades ocasions del curs i en 2 no s'hi treballa.
- En 1 escola només es treballa des de l'àrea d'educació física i en 4 escoles només des de l'àrea d'educació artística (música i dansa) tot i que, d'aquestes últimes, en 3 escoles es treballa conjuntament en determinades ocasions del curs, per tant, es podria dir que l'àrea d'educació física també té un cert grau d'implicació en el treball de la dansa encara que només sigui col·laborant puntualment al llarg del curs escolar.
- A cap escola es treballa la dansa des de les dues àrees i seguint una programació conjunta durant el curs.

Les **ocasions** en què manifesten que es treballa de manera interdisciplinària són: en el desenvolupament de projectes específics (per exemple, el de la trobada de danses amb altres escoles), en la preparació de festes escolars, en el treball d'alguna dansa en particular.

Els **aspectes** en els quals es treballa la dansa de forma coordinada o interrelacionada entre les dues àrees (o, opinen que s'hi podria treballar) mostren

diferents graus i maneres d'entendre aquest treball en equip i interdisciplinari. D'una banda, en els casos en què s'hi treballa, mencionen els continguts a treballar des de cadascuna de les àrees tot assignant els continguts musicals a educació musical i els continguts corporals a educació física:

Quan fem danses ens ho comentem i no les repetim; en ocasions, a música es treballa el ritme i la música, i a educació física els passos i el moviment. (MEF3)

Ens posem d'acord en els aspectes físics o musicals que es treballaran des de cada àrea. També, es fan assaigs conjunts quan es pot i cal. (MEM6)

En el cas que es treballés de manera interdisciplinària, a més a més de col·laborar en l'aprenentatge de la dansa en sí (que seria més ràpid i per tant se'n podrien fer més) crec que el/la mestre/a d'educació física podria ocupar-se més dels aspectes de salut corporal, posicions del propi cos... ja que té un domini d'anatomia i educació postural molt més ampli, i el/la mestre/a de música es podria fixar més en els aspectes d'estructura de la música, de les frases musicals, de la precisió dels passos i de l'acabament de frases, de la precisió rítmica, dels instruments que interpreten la música, etc. (MEM1)

Penso que s'hauria de treballar el ritme, a l'àrea de música s'hauria de potenciar que aprenguessin a escoltar-lo i a educació física que el posessin en pràctica. (MEF2)

D'altra banda, s'opina que el treball interdisciplinari consistiria en què des de música també es treballessin els continguts corporals i que, així mateix, des d'educació física s'incidís en els continguts musicals:

Crec que a educació física es poden treballar més detalladament aspectes de música que així ho requereixen i a música s'han d'aplicar i tenir en compte aspectes de cos i moviment així com l'aplicació d'hàbits i normes necessaris a les classes. (MEM10)

Un altre plantejament contempla una visió més àmplia que té en compte unes finalitats educatives més compartides entre el professorat responsable i una organització d'horaris escolar que afavoreix el treball entre especialistes:

S'intenta seguir una línia curricular estable on es tenen en compte tant els continguts que estan reflectits en el currículum d'educació artística com en els d'educació física; tenint en compte el donar importància als mateixos elements i arribar als mateixos objectius; sabent com és d'important el contacte directe entre els dos especialistes s'intenta adaptar l'horari per, en determinades ocasions, donar les classes conjuntament. (MEM2)

També s'apunten altres continguts que permeten un treball interdisciplinari amb altres àrees curriculars (visual i plàstica, llengües, medi...):

Depenent de la dansa es pot treballar des de la lletra de la cançó, la història de la dansa, el poble o la zona on pertany o d'on és característica, l'estació que es balla; si es treballa amb grups de cicle superior es pot treballar la plàstica fent la vestimenta o l'esquema de la dansa etc. (MEM3)

De totes maneres, es mencionen algunes dificultats per al treball en equip, com ara els canvis continus de professorat dels centres:

Penso que es podria treballar bé, però, cal una coordinació entre el professorat i quan aquest canvia cada any es fa molt difícil. (MEM8)

A continuació, a la taula 42 podem veure la **freqüència amb què es treballa la dansa** en les programacions d'aula dels i les mestres.

Taula 42. Freqüència amb què es treballa la dansa en les programacions d'aula

AMB QUINA FREQUÈNCIA ES TREBALLA LA DANSA?	
Mestres d'educació musical	
MEM2	S'intenta treballar alguna activitat de moviment o dansa en totes les sessions de música.
MEM7	Intento posar una estona en cada sessió, encara que siguin 10 minuts.
MEM6	Quinzenalment.
MEM5	Durant tot el segon trimestre fem danses en les sessions de mitjos grups. Durant el curs també fem alguna dansa en gran grup.
MEM4	En els cursos de 1r, 2n i 3r hi ha dansa o activitats de moviment en dues sessions (o més) mensuals. Una vegada per trimestre (i, si pot ser, més) en els cursos de 4t, 5è i 6è.
MEM8	Faig una dansa cada dues unitats didàctiques, a més d'altres ocasions en les que les festes de l'escola ho requereixen.
MEM1	Per problemes d'espai no puc treballar gaire la dansa però, en general, es fa un mínim d'una dansa per trimestre i per nivell. A infantil se'n fan 3-4 per trimestre i, en el cas de 2n curs de primària, com durant el tercer trimestre es prepara la trobada de danses se'n fan unes 4.
MEM3	Durant l'últim trimestre fent tallers de quatre o cinc sessions a final de curs i, també, per les celebracions, si s'escau, de les festes de l'escola: castanyada, Nadal, primavera, carnestoltes...
MEM9	Sobretot a final de curs (últim trimestre) per preparar l'espectacle de final de curs.
MEM10	Es treballen de manera aprofundida dues danses a l'any, normalment lligades a una festa escolar.
Mestres d'educació física	
MEF3	A Infantil 1 o 2 cops per setmana. A Primària 1 sessió/trimestre però depenent del Cicle i el projecte escollit poden ser 3 sessions en un trimestre.
MEF 2	Realitzo una unitat didàctica de 4 sessions/curs.
MEF1	Unes 3 sessions per curs.
MEF4	-

Hem establert tres blocs (ombrejats amb tres matisos diferents de color blau) que graduen el treball de la dansa de més a menys freqüència. Respecte el professorat d'educació musical:

- El primer bloc inclou aquells casos (2 mestres) en què es treballa la dansa (o, la música i el moviment) de manera regular, procurant incloure-la en totes les sessions.
- El segon bloc inclou aquells casos (5 mestres) en què es treballa quinzenalment o trimestralment depenent del nivell educatiu. En algun cas (MEM1, MEM8) s'amplia la freqüència en algun dels cursos amb motiu d'algun projecte específic o de la celebració d'alguna festa escolar. També veiem que en un cas (MEM5) es duu a terme un treball concentrat o intensiu de dansa durant un trimestre amb la meitat del grup classe. D'altra banda, s'assenyalen problemes d'espai que dificulten un treball de la dansa més freqüent (MEM1).
- El tercer bloc inclou els casos (3 mestres) en què el treball de dansa es realitza durant un sol trimestre del curs escolar i s'associa, bàsicament, a la celebració d'alguna festa escolar (Castanyada, Nadal, fi de curs...).

D'una altra banda, el professorat d'educació física treballa la dansa de manera molt puntual, unes 3 o 4 sessions per curs. Tot i així, alguns/es mestres, tant d'educació musical com d'educació física, matisen que treballen la dansa més freqüentment a infantil i en els primers cursos de primària.

La taula 43 mostra el **tipus o estil de dansa que es treballa** habitualment.

Taula 43. Tipus o estil de dansa que es treballa habitualment

	Tipus o estil de dansa que es treballa habitualment				
	tradicional catalana	tradicional d'altres països	creativa	moderna	balls de saló
MEM1	x	x			x
MEM2	x	x		x	
MEM3	x	x			
MEM4	principalment	x	amb els més petits		cicle superior de primària
MEM5	x	x			
MEM6	x	x	x		
MEM7	x	x		x	x
MEM8	x	x			
MEM9			x		x
MEM10	x	esporàdicament	esporàdicament	esporàdicament	esporàdicament
MEF1	x	x			
MEF2				x	
MEF3	x	x	x	x	x
MEF4	-	-	-	-	-
TOTAL	11	11	5	4	6

Observem, en primer lloc, que la majoria de mestres treballen la dansa tradicional catalana i tradicional d'altres països i, en segon lloc, que alguns/es mestres també treballen altres estils com els balls de saló, la dansa creativa o la dansa moderna. Alguns comentaris mostren una obertura a incloure i experimentar amb altres estils de dansa actuals i/o propers a l'alumnat, a banda de la tradicional, com una manera o un recurs que motiva l'alumnat i contribueix a enriquir la seva formació artística i cultural:

Treballo tots els tipus que puc, per espai i per coneixement propi. (MEM1)

Amb la música actual també es poden treballar molts continguts i, estant al dia de les novetats musicals, s'aconsegueix una motivació molt més gran. (MEM2)

També els vaig fer un taller de dansa moderna i m'agradaria experimentar amb el tema de dansa creativa, crec que és molt interessant. (MEM8)

Depèn del curs. Durant l'etapa de Primària han "tastat" danses i balls populars, balls de saló, dansa creativa i moderna. (MEF3)

A la taula 44 podem veure els **continguts** que habitualment es treballen a través de la dansa distribuïts en quatre blocs o categories:

- a) De dansa.
- b) De música.
- c) Aspectes socials i culturals.
- d) Aspectes socioemocionals, de valors i actituds.

Entre els continguts de dansa en trobem que es refereixen:

- Al cos i al moviment: consciència corporal, centres corporals d'energia, canvi de pes, moviments diversos, lateralitat, equilibri, control espacial, sincronització música – moviment, coordinació motriu, moviment precís, execució correcta, punts/passos de dansa, forma del moviment (evolucions-desplaçaments), estructura (blocs de moviment).
- A la salut: estiraments, educació postural.
- A l'expressió i creació corporal: capacitat expressiva, moviment lliure, composició coreogràfica, visió de conjunt.

Aquests continguts representen un 35,8% en el cas del professorat d'educació musical i un 36,8% en el cas del professorat d'educació física.

Taula 44. Continguts que habitualment es treballen a través de la dansa

	MEM1	MEM2	MEM3	MEM4	MEM5	MEM6	MEM7	MEM8	MEM9	MEM10		MEF1	MEF2	MEF3	MEF4		
CONTINGUTS DE DANSA	Consciència corporal					x					1						
	Centres corporals d'energia									x	1						
	Lateralitat	x	x									2	x			1	
	Moviments diversos						x					1	x			1	
	Punts/passos de dansa	x		x	x	x	x			x	x	7					
	Moviment precís										x	1					
	Forma del moviment (evolucions-desplaçaments)	x		x				x				3					
	Estructura (blocs de moviment)			x		x	x				x	4					
	Coordinació motriu		x					x	x		x	4		x			1
	Canvi de pes										x	1					
	Equilibri										x	1					
	Control espacial	x										1					
	Sincronització música - moviment							x				1					
	Aspectes expressius												x				1
	Execució correcta								x			1	x				1
	Visió de conjunt						x					1					
	Estiraments						x					1					
Educació postural	x	x						x		x	4						
Moviment lliure				x							1						
Composició coreogràfica		x					x				2	x	x			2	
TOTAL	35,8%										36,8%						
CONTINGUTS DE MÚSICA	Escolta					x					1						
	Pulsació			x		x	x	x	x	x	6	x	x			2	
	Compàs/mètrica			x	x	x	x			x	6	x	x			2	
	Cèl·lules/esquemes rítmics		x	x		x	x	x		x	7	x	x			2	
	Precisió rítmica	x		x					x	x	4	x	x			2	
	Reconeixement de la melodia/frases	x	x	x	x	x						5					
	Instruments	x	x	x		x	x					5					
	Estructura/forma	x	x	x		x	x				x	6					
	Tempo			x		x			x	x	x	5	x	x			2
	Dinàmiques	x	x	x		x			x	x		6					
	Accents			x	x	x				x		4	x	x			2
	Fraseig						x		x		x	3					
	TOTAL	54,7%										63,2%					
Aspectes socials i culturals	Aspectes socials i culturals			x	x	x	x	x			x	6					
	TOTAL	5,7%										0%					
Aspectes socioemocionals, valors i actituds	Aspectes socioemocionals, valors i actituds	x	x						x	x		4					
	TOTAL	3,8%										0%					

Els continguts de música (54,7%) que ha indicat el professorat d'educació musical es refereixen bàsicament als elements essencials que la componen:

- Aspectes rítmics: pulsació, compàs/mètrica, cèl·lules/esquemes rítmics, precisió rítmica.
- Aspectes melòdics: reconeixement de la melodia, de frases i d'instruments.
- Aspectes formals: estructura/forma.
- Aspectes expressius: tempo, dinàmiques, accents, fraseig.

Els continguts de música que ha indicat el professorat d'educació física es refereixen bàsicament als aspectes rítmics i, curiosament, han indicat més continguts de música que de dansa.

Els aspectes socials i culturals que menciona el professorat d'educació musical són:

- La contextualització històrica, geogràfica i cultural de la dansa: procedència geogràfica, origen i context sociocultural (picar a terra per a la fertilitat dels conreus, funció dels balls de festa major...).
- El coneixement i valoració de danses i tradicions artístiques i culturals de Catalunya i d'altres llocs.
- El coneixement de la llengua en el cas que quan es balla també es canta.
- El component matemàtic, per exemple, a l'hora de comptar i repartir sardanes.

I també apunten alguns aspectes socioemocionals, de valors i actituds: integració i cohesió de grup, treball cooperatiu i respecte pel treball dels companys i companyes, escolta atenta, respecte al grup i a la parella de ball, satisfacció per la feina ben feta...

El professorat d'educació física no ha mencionat continguts d'aquests dos últims blocs.

Per finalitzar aquest bloc de preguntes, vam considerar oportú incloure la següent pregunta:

En el cas que incloguis activitats de música i moviment o dansa en les sessions de classe, explica breument com treballes el desenvolupament de la **sensibilitat artística** de l'alumnat.

En l'anàlisi de les respostes del professorat d'educació musical, veiem que alguns/es mestres consideren fonamental l'actitud d'estima que té el/la docent envers la matèria així com també l'habilitat de transmetre-ho a l'alumnat:

Estimant la música i intentant que els alumnes percebin aquest sentiment. (MEM2)

Però, també pensen que aquesta actitud hauria de presidir i impregnar tota l'activitat docent, tot el procés d'ensenyament i aprenentatge:

Crec que la sensibilitat artística de l'alumnat és quelcom molt important de treballar, però no crec que hi hagi activitats destinades a desenvolupar la sensibilitat artística sinó que totes les activitats de les sessions han d'estar impregnades de sensibilitat. Penso que és quelcom que s'ha de transmetre i encomanar a través d'audicions, cançons, danses, activitats de llenguatge musical, etc. (MEM1)

Altres mestres opinen que es contribueix al desenvolupament de la sensibilitat artística oferint un ventall ampli i divers de manifestacions i experiències artístiques que afavoreixin, alhora, les capacitats d'apreciació crítica i estètica i de valoració de la diversitat artística i, també, potenciant el treball dels elements expressius i comunicatius dels llenguatges artístics:

Treballant l'escolta de qualsevol tipus de música (clàssica o moderna) per desenvolupar també la capacitat de crítica musical la qual comporta sensibilitat i respecte per a totes les manifestacions artístiques. (MEM2)

Sobretot, amb el treball de l'expressió musical i manifestant l'opinió personal en diferents espectacles relacionats amb la música. (MEM7)

El treball de la sensibilitat artística a través de la dansa i el moviment passa per mostrar-los experiències diferents a través de les activitats plantejades que els facin interessar-se per la música, descobrir-ne el missatge i l'expressió, i els permetin fer-ne un judici personal. (MEM8)

També s'assenyala que el llenguatge corporal és una eina que afavoreix que els nens i nenes connectin amb el missatge o significat musical i que, d'alguna manera, la integració de llenguatges pot augmentar la intensitat de l'experiència artística:

El moviment, normalment, fa posar més atenció i comprendre millor el que vol representar aquella música. Una coreografia atractiva fa que els més petits no ho oblidin fàcilment. Una experiència que recordo especialment és amb l'audició de la simfonia del rellotge amb els alumnes de P5; fèiem la proposta elaborada pel grup Barcanova (una velleta tenia una col·lecció de rellotges i els alumnes feien de rellotges i es movien com a tals; la velleta els netejava la pols amb un plomall i els donava corda, però quan arribava la nit, l'aire molt fred d'uniques bruixes els

espatllava... Sort que la velleta se n'adonava i els tornava a arreglar). Escoltàvem la història tot seguint la música i recordo que quan feien quart o cinquè encara no l'havien oblidat perquè de vegades em demanaven que els posés aquesta música. Penso que això es fer arribar la música i la seva sensibilitat als nens, si més no, almenys és un record agradable. (MEM3)

Finalment, altres mestres comenten aspectes de caire més metodològic i relacionats amb els continguts a treballar: aprofundir en les relacions música-dansa a través de la musicalitat corporal i de la verbalització, transmetre la importància de l'esforç, del respecte i de la cooperació, incidir en una escolta atenta i comprensiva, graduar molt bé el procés d'aprenentatge, potenciar l'observació i desenvolupar un bon treball corporal durant l'aprenentatge de la dansa:

La musicalitat de les frases s'ha de transformar en moviment, s'ha d'ocupar correctament l'espai, s'han d'executar amb precisió els passos, l'actitud del ballarí o intèrpret... Mentre visionem espectacles (per exemple, "La punyalada") anem comentant els diferents personatges, expressem els sentiments corporalment i ens fixem en les músiques que s'interpreten. (MEM4)

Procuo primer de tot despertar la sensibilitat del respecte envers el treball dels altres i el gust per la feina ben feta. Als nens els agrada el moviment però s'ha de treballar la idea que és una feina, un treball i, normalment, cooperatiu. També incideixo que s'escolti molt la música, de fet, fins que no es coneix molt bé no obtenim resultats satisfactoris. Procuo treballar els diferents aspectes molt pas a pas, parlar poc i donar poques consignes, molt treball és per imitació; comencem a treballar una dansa amb exercicis que aparentment no s'assemblen gens al resultat final de la dansa... Crec que si els nens gaudeixen amb el que fan, estimen la música i la dansa. (MEM10)

Per tant, si fem una síntesi que englobi totes les respostes anteriors podríem dir que el desenvolupament de la sensibilitat artística de l'alumnat estaria directament relacionat amb el grau de competència artística i de competència didàctica del professorat.

Respecte del professorat d'educació física només hem obtingut una resposta que posaria de manifest que, en principi, no es planteja com un objectiu prioritari:

Degut a les poques sessions no ho valoro com un gran objectiu. Cal que el resultat de l'aprenentatge del ball i la dansa sigui harmoniós i coordinat amb tot el grup. Treballa amb gran grup; anem fent pas a pas primer en petit grup i anem engrandint el grup fins arribar a dominar una mica els passos o moviments seguint el ritme de la música. (MEF3)

4.3.3. Formació inicial i permanent

Les opinions sobre la **formació docent en moviment i dansa** que haurien d'adquirir els i les futures mestres d'educació musical inclouen continguts que hem classificat en quatre blocs: formació rítmica, llenguatge de dansa, repertori de danses i didàctica de la dansa.

Taula 45. Formació docent en moviment i dansa dels futurs/es mestres d'educació musical

	Formació Rítmica	Llenguatge de dansa	Repertori de danses	Didàctica de la dansa
MEM1	X	X	X	X
MEM2		X		X
MEM3	-	-	-	-
MEM4		X	X	X
MEM5			X	
MEM6	X	X	X	X
MEM7			X	X
MEM8			X	X
MEM9	X		X	X
MEM10		X	X	X
TOTAL	3	5	8	8

La majoria de mestres, 8 en total, mencionen l'aprenentatge durant la formació inicial d'un ampli repertori de danses de diferents estils.

Aprenentatge de danses (catalanes, d'arreu, tradicionals, modernes, balls diversos,... una mica de cada per tenir una visió general). (MEM1)

Simplement faria repertori de danses i recursos per trobar més danses per tal de tenir un bon punt de partida de cares a un primer contacte amb els nens o amb el món laboral. (MEM5)

Al mateix temps, la majoria de mestres també opina que seria necessària una àmplia formació en didàctica de la dansa (adequació del treball de moviment o de dansa a les capacitats de l'alumnat, metodologia d'ensenyament i aprenentatge i estratègies d'intervenció, diversitat de recursos i materials didàctics, atenció a la diversitat...):

Conèixer el procés d'ensenyament i aprenentatge de les danses: metodologia, activitats, recursos... (MEM8)

Conèixer materials didàctics per treballar la dansa, una gradació de la incorporació de moviment en les diferents etapes educatives, com ensenyar danses (treball de l'espai, si hi ha canvis com es tracten aquest canvis...). (MEM7)

Ser capaç d'ensenyar una dansa amb el mínim de paraules i saber-la adequar a l'edat a qui va destinada. (MEM4)

S'hauria de donar alguna formació mínima per tal d'identificar possibles problemes que puguin tenir els alumnes a l'hora de fer activitats que impliquin moviment, per poder donar bones respostes i aconseguir així un bon procés d'ensenyament i aprenentatge. (MEM2)

La meitat del professorat subratlla la importància de conèixer i dominar el llenguatge específic de dansa, més enllà de conèixer i saber com ensenyar un repertori de danses. També s'apunta la importància d'adquirir coneixements de salut corporal els quals revertirien directament en benefici de l'alumnat.

S'hauria d'adquirir la capacitat de "llegir" qualsevol espectacle amb danses catalanes (punts de dansa, on es ballava, si és dansa viva o recuperada, vestuari -noms de les peces utilitzades-, tipologia d'agrupacions musicals i els instruments tradicionals). A més, seria necessari adquirir prou coneixement del propi cos com per aprendre i interpretar altres danses, a més de saber crear moviments lliures amb música o sense. (MEM4)

S'haurien de donar eines per poder saber identificar aquelles premisses que permeten donar un ensenyament de qualitat sabent que és molt fàcil donar un mal exemple corporal, i donant importància al fet que treballar el moviment i la dansa no només és ensenyar una dansa amb unes seqüències de passos sinó que va més enllà. (MEM2)

El bloc destinat a una formació rítmica és el menys mencionat però una part del professorat considera que formaria part del conjunt de competències docents en rítmica i dansa.

Expressió rítmica i corporal. (MEM1)

Adquirir un nivell amb el qual els professors puguem desenvolupar activitats amb moviment, ja siguin danses o activitats per treballar continguts musicals. (MEM9)

Finalment, afegim dos comentaris que apunten la necessitat d'accedir a aquests estudis mitjançant una prova de coneixements previs, musicals i corporals, la qual cosa facilitaria el plantejament d'aquests estudis i redundaria en la millora de la formació inicial rebuda.

Sincerament, sóc força crític amb la formació en Educació Musical. Penso que és una carrera mal plantejada perquè no hi ha cap prova d'accés i els estudiants amb

coneixements musicals no acaben d'aprendre el que volen, i els que no en tenen amb tres anys tampoc superen les seves expectatives. (MEM5)

Hi hauria d'haver una prova prèvia de coneixements musicals i corporals per a ser mestre d'aquesta especialitat. (MEM6)

Les opinions sobre la **formació docent en música i dansa** que haurien d'adquirir els i les futures mestres d'educació física apunten, en primer lloc, que aquests continguts han estat força oblidats en el pla d'estudis d'aquesta especialitat, i suggereixen que seria necessària una formació tant en dansa i la seva didàctica com en els recursos que la música ofereix per a l'educació física; s'evitaria, així, que l'adquisició d'aquesta formació depengués del propi interès i voluntat per desenvolupar-se professionalment un cop finalitzada la formació inicial.

Hi hauria d'haver una assignatura específica ja que és un contingut oblidat en la formació inicial. Tot el que he après ho he adquirit a través de la formació permanent. (MEF1)

Crec que no rebem gaire formació ja que ens centrem en altres temes de caire més esportiu. La formació és de caràcter personal ja que si a tu t'agrada els teus alumnes realitzaran més activitats. Penso que hauríem de rebre formació de danses populars catalanes i balls diversos; de música podríem aprendre els recursos que aquesta ens ofereix per realitzar l'educació física. (MEF2)

Fer una didàctica i sessions pràctiques de música i dansa. (MEF3)

Quant a la **informació** que s'ofereix des del Departament d'Ensenyament per a la incorporació de la dansa en la pràctica educativa, 3 mestres opinen que és suficient i 9 mestres opinen que no és suficient. Quan es pregunta quin tipus d'orientació i/o informació creuen que seria necessària, la majoria es refereix a la formació permanent. També manifesten que, en primer lloc, correspon a la universitat oferir aquesta informació/formació:

Penso que oferir aquesta informació no és tasca del Departament sinó de la universitat, en els estudis de Mestre/a en educació musical. En tot cas, el Departament d'Ensenyament s'ha d'encarregar d'oferir formació permanent per donar a conèixer nous recursos, nous formadors, noves metodologies, etc. (MEM1)

Primer de tot, un bon pla d'estudis en la formació universitària en aquest sentit i, en segon lloc, jornades de formació gratuïtes pels professionals i amb bons professionals per ampliar els nostres coneixements. (MEM2)

Alguns comentaris, respecte de l'ensenyament de la dansa a l'escola, apunten la necessitat d'un major coneixement de didàctica de la dansa així com unes finalitats educatives més clares i compartides; que, malgrat les successives legislacions educatives i els nous currículums, la dansa continua sent el recurs per a les festes escolars i l'educació corporal la gran oblidada:

Falta saber com s'ha de treballar, quins haurien de ser els objectius (més clars i seqüencials). La dansa sempre ha estat com un més a més i una solució pels festivals de fi de curs. (MEM3)

Crec que el cos encara és el gran oblidat en educació. A la majoria d'escoles, inclosa la meua, no es treballa prou, tot i que els nous currículums i l'antiga LOGSE indiquen molt més del que es fa. A educació física es treballa massa encarat cap a l'esport. (MEM10)

D'altra banda, una gran part de mestres (9 dels 14 que han respost el qüestionari) opina que faria falta una major oferta de cursos de **formació permanent** relacionats amb la música, el moviment i la dansa a l'escola.

Les propostes que fa el professorat d'educació musical són:

- Cursos que treballin el moviment i la dansa mitjançant diferents metodologies d'educació musical (Dalcroze, Orff...).
- Cursos de danses tradicionals d'altres països del món donada la gran quantitat de nacionalitats que conviuen a les escoles.
- Cursos amb un enfocament interdisciplinari de la música, el moviment i la dansa.
- Cursos d'educació corporal: tècniques de relaxació, coneixement del cos, desbloqueig i estiraments, treball físic encarat cap al benestar corporal i emocional.

El professorat d'educació musical també assenyala que es podria fer més difusió dels diferents espais de formació, i que faltarien més assessoraments de grup als especialistes així com espais on poder intercanviar i compartir experiències.

Crec que fan falta assessoraments de grup a fi que l'especialista no se senti sol a l'escola; a més, és molt més agradable poder compartir les experiències. (MEM3)

Les propostes de formació permanent que fa el professorat d'educació física són:

- Cursos de rítmica, de danses tradicionals i de dansa creativa.
- Cursos de circ i d'acrobàcies.
- Formació relacionada amb l'educació emocional a través de la música.

Finalment, vam creure oportú preguntar quina opinió els mereixeria que la dansa tingués un **espai específic** dins l'horari escolar (desvinculat de l'educació musical o de l'educació física) i que fos impartida per **especialistes en la matèria**. Les respostes mostren dos posicionaments ben clars i diferenciats.

Més de la meitat dels mestres, 9 en total, han respost que els semblaria una opció molt bona. En les seves respostes destaquen el valor educatiu de la dansa i pensen que la sisena hora ha estat o podria ser un bon espai dins l'horari escolar per treballar-la; també, opinen que això permetria treballar la música d'una manera més acurada.

Penso que seria positiu, seria una matèria molt interessant a treballar en una "6a hora", fent una hora setmanal per curs. (MEM1)

Penso que estaria molt bé ja que la dansa és un element molt important per treballar la lateralitat, la coordinació, el ritme, el treball cooperatiu... a més a més dels valors socials. Hi ha escoles que participen en el projecte de la Sardana a les escoles però crec que no tot és aprendre la sardana. A la nostra escola, tal com he dit abans, es treballa a cicle mitjà dins el taller de sisena hora de cultura pel fet que al responsable de l'activitat li agrada i en sap, i crec que en treu bon resultat. (MEF2)

Estaria molt bé perquè és igual d'important que l'educació física. Això faria que a música poguéssim aprofundir en altres aspectes i, alhora, es podrien complementar. (MEM9)

Tot i així, s'efectuen algunes matisacions, per exemple, s'opina que des de música també s'hauria de poder treballar-la i, en tot cas, fer-ho de manera coordinada i interdisciplinària amb l'especialista en dansa.

Ara bé, s'hauria de poder continuar treballant també des de l'àrea de música, ja que em sabia greu no poder treballar aquest aspecte perquè ja hi ha un altre especialista. Hauria de poder permetre un treball conjunt i interdisciplinari. (MEM1)

I també s'assenyalen diverses dificultats relacionades amb aquest plantejament: la poca consideració dels ensenyaments artístics en el nostre sistema educatiu, la

manca d'espais físics i temporals a la nostra escola, els canvis organitzatius que això comportaria...

Ho trobaria interessantíssim i m'agradaria pensar que algun dia així serà, però em temo que el departament en qüestions artístiques i musicals no té massa interès en promoure un ensenyament de qualitat en aquest sentit. Si pogués parlar amb els alts càrrecs els diria que fessin una ullada a altres països per veure com structuren ells la música i la dansa. (MEM2)

Sempre que això representi una millor qualitat en l'ensenyament i si està fet per professionals seria meravellós. A les escoles però, i sobretot a la nostra, hi manca espai i temps. (MEM3)

Em semblaria molt bé però és un plantejament utòpic, crec. (MEM6)

Ho trobaria bé, però crec que caldria fer canvis de currículum, de professorat (ara que es treuen les especialitats!) d'horaris,... (MEF3)

D'altra banda, 4 mestres consideren que aquesta opció no seria la més adequada o oportuna perquè la dansa ja està ben ubicada curricularment (àrees d'educació artística-música i dansa i d'educació física), perquè el que cal és treballar-la de manera interdisciplinària o perquè podria suposar encara menys reconeixement a l'especialitat d'educació musical. Una opinió absolutament lògica seria la d'incrementar el nombre d'hores assignades a l'educació musical.

Siguem realistes. Crec que actualment ja tenim prou feina a conservar la feina d'especialitat de música. Cada vegada està menys valorada. Amb la LOE ha quedat molt perjudicada tant amb hores com amb reputació. Un exemple: com pot ser que la nota quantitativa d'aquesta matèria hagi de fer mitjana amb la de plàstica. Dins aquest marc tant pessimista, crec que no ens podem ni plantejar la pregunta que proposes. (MEM5)

A l'escola ja fem masses activitats diverses que no ens pertoquen. No és el cas de la dansa, però crec que no s'hauria de desvincular de la música sinó posar més hores d'educació musical. A més hi ha activitats extraescolars de dansa. (MEM7)

No ho veig necessari si es treballa des de les dues àrees corresponents, i menys quan anem cap a la interdisciplinarietat. (MEM8)

No crec que sigui la manera, crec que ha d'estar vinculada a l'àrea. (MEF1)

CONCLUSIONS

A continuació presentem les conclusions de la recerca a partir dels objectius específics plantejats, tot sintetitzant i valorant els principals resultats obtinguts. També expliquem algunes de les dificultats i/o limitacions amb què ens hem anat trobant al llarg del seu desenvolupament i, finalment, suggerim algunes propostes per a futures recerques.

Objectiu 1. Revisar els antecedents més pròxims del títol de Mestre/a especialista en Educació Musical en el context del nostre sistema educatiu i el seu procés d'adaptació als nous requeriments de l'EEES.

La inclusió de la música dins els ensenyaments obligatoris, en el marc de la LOGSE (1990), i la creació d'un perfil professional qualificat per dur a terme el seu ensenyament en l'etapa d'educació primària va constituir un gran avenç quant a la consideració de l'educació musical en el nostre país. A través del currículum formatiu del títol de Mestre/a especialista en Educació Musical s'adquiria una formació inicial que permetia donar una resposta més digna a les necessitats de l'escola i de la societat.

Al llarg dels anys, aquest perfil professional s'ha anat definint i consolidant al mateix temps que s'han anat evidenciant problemàtiques diverses, tant pel que fa a la mateixa formació inicial com a la pròpia realitat de les escoles (manca de prova d'accés als estudis, consideració d'aquesta figura dins l'equip docent de les escoles, excessiva càrrega horària del professorat en alguns casos, manca o poca adequació d'espais i recursos materials per a la docència de l'educació musical...).

L'anomenat procés de Bolonya representava una oportunitat per solucionar problemàtiques de fons però, en el context del nostre sistema educatiu i pel que fa a aquest perfil professional, la creació de l'espai europeu d'educació superior ha suposat un retrocés en tant que la formació inicial en educació musical que és possible adquirir a través dels itineraris de Menció dels actuals graus de Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària ha quedat reduïda substancialment en comparació amb el pla d'estudis de l'especialitat d'Educació Musical.

Tanmateix, la possibilitat que cada universitat pugui dissenyar i configurar itineraris de Menció en Educació Musical a través de models de formació diferents, així com l'habilitació d'altres titulacions per impartir l'ensenyament de la música en l'etapa d'educació primària ens genera alguns interrogants: És lògic que, en el context d'un sistema educatiu, un mateix perfil professional, el del mestre/a d'educació musical, respongui a visions i enfocaments formatius essencialment diferents? Habilitació professional equival a qualificació professional? Tenint en compte tots aquests fets, pensem que és necessari anar identificant i valorant quines són les conseqüències que es deriven en la pràctica de l'educació musical escolar.

D'altra banda, tot aquest procés de convergència europea planteja, al nostre parer, diversos reptes positius: d'una banda, la necessitat de continuar avançant en l'estudi del model d'educador/a musical que necessiten les nostres escoles així com en la definició competencial d'aquest perfil professional que, com s'ha constatat, hauria d'incloure el desenvolupament i adquisició de competències docents en rítmica i dansa; i, d'una altra banda, la necessitat que en els currículums formatius de les Mencions en Educació Musical que ofereixin les diferents universitats estiguin suficientment explicitades les competències que adquiriran els i les estudiants, d'acord amb la major transparència i comparabilitat exigida per l'EEES. Aquesta informació hauria de quedar recollida en el Suplement Europeu al Títol. En coherència, pensem que l'habilitació per impartir l'educació musical a les escoles hauria de significar poder acreditar que s'han adquirit, en un o altre grau, les competències que requereix aquest perfil professional.

Parlar de la importància de formar un professorat en educació musical competent no és quelcom gratuït si el que pretenem és que els nens i nenes desenvolupin unes competències bàsiques per a la vida, entre elles l'artística. Tal com diu Malbrán (2011: 112):

“Un relator de un partido de tenis es elegido por el grado de experiencia con el juego y su visión estratégica. Del mismo modo un maestro de arte es un perceptor y un productor de arte que además ha estudiado cómo enseñar de la manera más lógica y natural lo que sabe hacer. Se trata de filtrar nuestros conocimientos, seleccionando prácticas y contenidos artísticos accesibles para todo público, que favorezcan la puesta en marcha de prácticas enriquecedoras para la vida, susceptibles de conmover emocional y estéticamente a nuestros alumnos.”

Perquè això sigui possible, tal com subratlla Hemsy de Gainza (2004), la prioritat actual hauria de ser la de vetllar per una formació del professorat *profunda, sensible i actualitzada* com a condició essencial per al progrés educatiu i per a la qualitat de l'ensenyament musical. Si aquest fos un objectiu clar i compartit seria més fàcil trobar i recórrer el camí per assolir-lo. D'entrada, seria molt desitjable que, de manera similar a com es fa a altres països europeus, l'accés als estudis de Magisteri inclogués una prova específica en què, entre d'altres, es valoressin les habilitats artístiques dels futurs i de les futures mestres. Tanmateix, pensem que seria molt recomanable ampliar raonablement la càrrega creditícia de les actuals Mencions a fi de poder donar una millor resposta a les necessitats formatives del futur professorat d'educació musical.

En definitiva, malgrat que el procés d'adaptació dels estudis d'educació superior a l'EEES ha comportat la supressió dels estudis de l'especialitat d'educació musical, no podem obviar que el professorat d'educació musical és, en aquests moments i en el context del nostre sistema educatiu, un perfil amb una certa identitat professional i amb una especialitat docent reconeguda. Tanmateix, i d'acord amb Rodríguez-Quiles (2012), defensem l'Educació Musical com un àmbit de coneixement específic, amb entitat pròpia i –al marge que les successives legislacions educatives li siguin més o menys favorables– en permanent evolució. Aquesta evolució va lligada, indefectiblement i com succeeix en molts països, a la recerca i el debat entorn el perfil i la formació del professorat d'educació musical dels diferents nivells educatius. D'aquí l'oportunitat que suposa poder redefinir competencialment el perfil professional del mestre/a d'educació musical, avançar en el coneixement de cadascuna de les competències descrites en el perfil de formació i valorar el grau d'adequació entre la formació inicial rebuda i les necessitats de l'escola d'avui dia a fi de reorientar i reajustar, si cal, les diferents propostes formatives.

Objectiu 2. Conèixer i valorar l'opinió de diferents sectors del nostre context educatiu més proper (mestres especialistes en Educació Musical i estudiants de 3r curs de Magisteri Musical) sobre el grau d'importància de les competències professionals que requereix el perfil del Mestre/a d'Educació Musical.

En primer lloc, cal assenyalar que una de les dificultats ha estat la de partir d'una llista de competències professionals que considerem millorable però, en ser el principal referent que teníem en el moment d'iniciar la recerca i donada la dificultat

que suposa la identificació d'unes determinades competències professionals, vam considerar oportú partir d'aquest conjunt de competències. Respecte la metodologia emprada, tot i que ha proporcionat certs avantatges com ara la rapidesa en l'obtenció de la informació, com a contrapartida, la interpretació més enllà de les dades numèriques ha resultat una tasca d'una certa complexitat. De totes maneres, en les valoracions de les competències el que s'ha fet, bàsicament, és establir una prioritització. En aquest sentit, els resultats del conjunt de valoracions ens han permès assenyalar semblances, diferències i tendències generals i això és, precisament, el que preteníem. Podem dir, doncs, que s'ha assolit l'objectiu proposat.

Atenent els resultats globals, les opinions manifestades pel professorat especialista en educació musical, pel grup d'estudiants de 3r curs de Magisteri Musical i per l'ANECA sobre el nivell d'importància de les competències professionals que requereix el perfil del Mestre/a d'Educació Musical mostren un alt grau de coincidència pel que fa a les valoracions dels tres tipus de competències: genèriques, docents comuns i específiques d'educació musical. D'altra banda, pensem que les principals divergències detectades aporten opinions complementàries i matisos diversos a tenir en compte. En definitiva, la prioritització sobre el nivell d'importància de les competències professionals ens mostra quines es consideren molt importants per a la pràctica professional i que, per tant, caldria tenir molt en compte tot afavorint el seu desenvolupament i adquisició al llarg de la formació inicial, i quines no es consideren tant rellevants (com a mínim, en el moment d'efectuar-se la valoració), la qual cosa, no obstant això, pot indicar o suggerir la necessitat de trobar mecanismes per a incorporar-les i reforçar el seu desenvolupament durant els estudis.

Les competències genèriques o transversals més ben valorades són: *Presa de decisions, Resolució de problemes, Adaptació a noves situacions, Capacitat d'organització i planificació, Creativitat, Comunicació oral i escrita en la llengua materna, Reconeixement a la diversitat i la multiculturalitat, Habilitats en les relacions interpersonals, Compromís ètic, Capacitat d'anàlisi i de síntesi, Raonament crític, Aprenentatge autònom i Motivació per la qualitat*. Totes elles tenen una gran rellevància en la professió docent i opinem que posen èmfasi en la necessitat d'accentuar el caràcter pràctic i contextualitzat dels estudis de cares a afrontar la complexitat dels processos educatius i la realitat de les aules d'avui dia. Destaquem, especialment, que la *Motivació per la qualitat* és una de les competències més ben valorades, tant pels mestres com pels estudiants; seria

desitjable que es donessin el màxim de respostes adequades a aquesta predisposició manifestada, tant des de la pròpia formació inicial com des de l'administració educativa i l'escola.

D'altra banda, les menys valorades són: *Treball en un context internacional, Coneixement d'una llengua estrangera, Lideratge, Coneixements d'informàtica relatiu a l'àmbit d'estudi, Sensibilitat envers temes mediambientals, Capacitat de gestió de la informació i Treball en un equip de caràcter interdisciplinari*. L'adquisició d'aquestes competències dins els actuals estudis de grau de Mestre/a és, tanmateix, una realitat i, en alguns casos, un requeriment ineludible; caldria vetllar, doncs, pel seu desenvolupament a través de la incorporació en els plans d'estudis de continguts relacionats així com de l'ús de metodologies docents que les tinguin en compte.

Respecte les competències específiques docents comuns, les més ben valorades són: *Coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar i de l'especificitat de la seva didàctica, Adaptar el currículum al context sociocultural, Promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes, Respecte per la diversitat de tota la comunitat educativa, Construcció participada de regles de convivència democràtica i resolució de conflictes i Assumir la dimensió ètica del mestre potenciant en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable*. D'altra banda, mestres i estudiants també han valorat més aquelles competències relacionades amb les habilitats socioemocionals i, en canvi, l'ANECA ha valorat en segon i quart lloc, respectivament, la comprensió de la complexitat dels processos educatius i el tenir una sòlida formació general. D'acord amb el conjunt d'opinions, pensem que és important fomentar el perfil i la formació d'un professorat culte, en el sentit més ampli de la paraula, capaç de relacionar-se amb si mateix, amb les altres persones i amb l'entorn de forma constructiva i, així mateix, capaç de reflexionar en i sobre la seva pràctica de manera crítica i contextualitzada.

Les competències docents comuns menys valorades són les relatives a la participació en projectes d'investigació i innovació educatives, l'anàlisi crítica de les propostes curriculars, la col·laboració amb la comunitat educativa i l'entorn, la incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació en les activitats d'ensenyament i aprenentatge i la realització d'activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva. Tanmateix, totes elles formen part de la feina docent i caldria desenvolupar-les de manera transversal a través dels diferents mòduls i/o assignatures dels plans d'estudis així com reforçar la idea, especialment

en el període de pràctiques, que la investigació i innovació educatives tenen una incidència directa en la millora de la qualitat docent.

Les competències específiques d'educació musical més ben valorades han estat aquelles que fan referència al coneixement dels fonaments del llenguatge musical, la tècnica instrumental i vocal, l'harmonia, la rítmica i la dansa, al coneixement i domini de la didàctica específica de l'educació musical de manera contextualitzada i a l'ús del joc musical com a element didàctic i com a contingut. D'altra banda, els mestres i l'ANECA també valoren molt el coneixement de la cultura popular i, especialment, del folklore propi, opinió que compartim perquè és necessari reconèixer que, a partir de la LOGSE i gràcies a la tasca del professorat d'educació musical, s'ha contribuït molt considerablement a la difusió i conservació del nostre patrimoni musical i artístic. Tanmateix, cal destacar que mestres i estudiants valoren molt el coneixement i domini del llenguatge corporal en relació al fet musical i a la dansa, opinió que, tal com s'ha mostrat al llarg d'aquest treball d'investigació, compartim plenament; l'ANECA en canvi valora, especialment, el ser capaç d'analitzar els corrents d'educació musical actuals, opinió que també compartim ja que qualsevol professional ha d'actualitzar permanentment el coneixement del seu àmbit de treball.

Les competències específiques d'educació musical menys valorades han estat: *Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals, Buscar i utilitzar bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües, Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical, Conèixer els principis de neurofisiologia sobre estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en els llenguatges musicals i Ser capaç de recórrer a l'ús de les noves tecnologies, tant l'emmagatzematge i gravació com l'edició a nivell educatiu.* Malgrat aquestes valoracions, nosaltres opinem que des de la formació inicial caldria incidir en totes aquelles competències que caracteritzen de manera essencial el perfil del professorat d'educació musical, entre les que hi trobem totes aquelles que es refereixen a l'ampli coneixement i domini de l'escolta musical i del codi musical. Tanmateix, pensem que caldria fomentar l'estudi de les relacions existents entre la música i la resta d'arts, disciplines i àrees de coneixement perquè aquest és el camí vers la interdisciplinarietat.

Finalment, volem subratllar el valor del diàleg i del contrast d'opinions entre tres grups ben diferenciats: acadèmics, mestres i estudiants. Els tres sectors, que

engloben tant el món acadèmic com el professional, mostren mirades complementàries i a tenir en compte en la millora de la formació inicial del perfil professional estudiat.

Objectiu 3. Analitzar i valorar la consideració del moviment corporal i de la dansa en els principals mètodes de pedagogia musical així com en el currículum escolar del nostre sistema educatiu.

La consideració del cos i del moviment com a mitjans d'expressió i comprensió musical ha format part dels mètodes d'educació musical del segle XX més rellevants. L'origen d'aquesta idea el trobem en la *Rítmica*, mètode d'educació musical creat pel compositor i pedagog Émile Jaques-Dalcroze qui és dels primers en comprendre la naturalesa profundament motriu del sentit rítmic i, d'aquí, la funció primordial que adquireix el moviment en l'experiència musical.

Aquesta concepció de l'educació musical queda reflectida en els diferents currículums, estatals i catalans, que des de la LOGSE (1990) han anat regulant els ensenyaments obligatoris. En el marc de l'educació obligatòria, l'educació musical se sol articular entorn quatre àmbits o blocs de continguts estretament relacionats –l'escolta musical i l'expressió vocal, rítmica i instrumental–, els quals es treballen de forma globalitzada tot integrant els diferents aprenentatges i tenint en compte tant el desenvolupament de les capacitats de percepció com les d'expressió musical. En el desenvolupament d'aquests dos processos musicals, el moviment hi té una funció essencial.

Des d'aquesta perspectiva de globalització de l'ensenyament i aprenentatge musical, Vicente (2009) ens ofereix una proposta de protocol de planificació de continguts musicals per a l'educació primària des d'una perspectiva del moviment i la dansa amb la finalitat de definir de forma clara i precisa àmbits de treball que ajudin i orientin en la planificació de les activitats i en l'articulació d'un disseny didàctic. La creació d'aquest protocol també sorgeix de la necessitat de disposar d'un instrument d'anàlisi per a poder mesurar de forma quantitativa la presència del moviment i la dansa en els continguts curriculars d'Educació Musical.

D'altra banda, el Decret 142/2007, de 26 de juny, que ordena el currículum d'educació primària a Catalunya fa un plantejament de l'ensenyament de la dansa molt més ampli que l'anterior currículum. L'esmentat decret estructura l'àrea

d'educació artística en dos blocs de continguts relacionats amb dos àmbits de l'experiència estètica, *Explorar i percebre* i *Interpretar i crear*, i cada un d'aquests àmbits agrupa els continguts en els llenguatges que integren l'àrea: Visual i plàstica i Música i dansa. Si bé en el currículum de la LOGSE la dansa apareixia recollida de manera general en dues àrees (Música i Educació Física), tal com subratllava García Ruso (1997), hi mancava una proposta clara, específica i coherent. L'autora també assenyalava altres problemes relacionats amb l'ensenyament de la dansa: el desconeixement del seu valor educatiu, la idea que és una activitat femenina i la formació del professorat.

Valorem positivament l'impuls que es dona a la dansa en l'actual currículum d'educació primària de Catalunya –tal com diu Boluda (2004: 43), "S'ha de pretendre que hi hagi una implantació més profunda de l'art de la dansa dins de l'ensenyament general obligatori"–, però aquesta implantació passa no només per una integració curricular de la dansa concreta i coherent sinó, també, per la possibilitat de disposar de suficients espais físics i temporals així com de professorat qualificat per dur a terme el seu ensenyament.

Quant a les propostes curriculars, cal recordar el que comenten Coll i Onrubia (1999: 32): "El currículum oficial constitueix un punt de referència, reforça unes determinades opcions i en dificulta d'altres, però per si mateix no assegura res. La seva importància resideix més en les possibilitats que obre o promou que no en els canvis que introdueix per si mateix". D'aquí la importància d'estudis com el que presentem en què l'anàlisi de les pràctiques educatives escolars generades per l'actual proposta curricular pot ajudar a una revisió i una millora de la mateixa.

D'altra banda, respecte del professorat Pujol i Serra (1998) subratllen que, atesa la situació actual de les escoles quant a recursos humans, l'ensenyament de la dansa s'hauria de dur a terme de manera interrelacionada entre, com a mínim, el professorat d'educació física i el d'educació musical. Tanmateix altres autors/es, com Ramos i Monreal (2013), mencionen la necessitat de dur a terme un treball interdisciplinari de la dansa entre les àrees d'educació artística i d'educació física a fi d'aportar major globalitat, significativitat i funcionalitat als aprenentatges de l'alumnat, és a dir, si s'aborda el procés d'ensenyament i aprenentatge des de diferents perspectives augmenten les possibilitats d'èxit del mateix.

Finalment, quant a la possibilitat de disposar de suficients espais físics i temporals per a l'educació musical, la recentment aprovada LOMCE (2013) suprimeix

l'obligatorietat de cursar l'Educació Artística de manera que existeix la possibilitat de no cursar-la mai al llarg de tota l'educació obligatòria. A més, la seva oferta educativa dependrà del que estableixi cada Administració educativa i, en el seu cas, de l'oferta dels centres docents. En principi, a Catalunya i per al proper curs 2014-2015 l'oferta de l'Educació Artística seria similar a l'actual.

Tenint en compte el que es diu en el preàmbul de la LOMCE respecte de la necessitat que el sistema educatiu garanteixi el reconeixement i el desenvolupament dels diferents talents de l'alumnat i de que la veritable fortalesa resideix en la barreja de competències i coneixements diversos, pensem que el més lògic hagués estat mantenir l'obligatorietat de l'Educació Artística ja que tal com es diu: "(...) Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades." (LOMCE, 2013)

Finalment, cal dir que el Reial decret que estableix el currículum bàsic de la LOMCE divideix l'Àrea d'Educació Artística en Educació Plàstica i en Educació Musical, aquesta última subdividida en els següents tres blocs: *Escolta*, *Interpretació musical* i *Música, moviment i dansa*, aquest últim bloc destinat al desenvolupament de capacitats expressives i creatives des del coneixement i pràctica de la dansa. Opinem que és molt més clar i precís parlar de l'àmbit de l'Educació Musical dins l'Àrea d'Educació Artística que no pas del de Música. Tanmateix, volem subratllar que, tal com s'ha defensat al llarg d'aquesta tesi, un dels blocs de continguts que conformen l'Educació Musical sigui el de *Música, moviment i dansa*.

En aquest sentit, i tenint en compte que la disposició addicional quarta de la LOMCE diu que les Administracions educatives adoptaran mesures que promoguin la pràctica diària d'activitat física per part de l'alumnat durant la jornada escolar, opinem que la pràctica diària de la rítmica –música i moviment– i de la dansa podria ser una valuosa contribució pel que tenen no només d'exercici físic sinó també d'exercici mental i espiritual.

Objectiu 4. Descriure i valorar com s'integra i desenvolupa el treball del moviment i la dansa en les sessions d'educació musical d'escoles d'educació infantil i primària a partir de les observacions i intervencions d'estudiants de tercer curs en pràctiques dels estudis de Magisteri Musical de la Universitat de Girona.

A continuació sintetitzem els principals resultats obtinguts mitjançant les observacions del grup d'estudiants.

Quant a les escoles que han acollit el grup d'estudiants en pràctiques:

- En la majoria d'escoles la música és impartida per més d'un/a mestre/a en educació musical, els/les quals assumeixen la seva docència en l'etapa d'educació primària i, pràcticament en la totalitat d'escoles, també en la d'infantil. La presència de dos especialistes no es correspon necessàriament amb una major dedicació horària de l'alumnat a la música que és, generalment, d'una sessió setmanal a infantil i d'una o dues sessions a primària.
- De les 19 escoles només 8 disposen d'una aula específica d'educació musical que reuneix les condicions necessàries per dur a terme les activitats musicals que incorporen el moviment i la dansa. En el conjunt d'escoles, la manca d'un espai adequat condiciona i determina, en part, la freqüència amb què es duen a terme activitats d'aquest tipus.

Quant a la incorporació del moviment i la dansa en les sessions d'educació musical:

- A 3 de les 19 escoles no s'han pogut dur a terme les observacions, bàsicament, per un treball quasi nul del moviment i la dansa en el desenvolupament de les sessions d'educació musical; a la resta d'escoles s'ha constatat una presència moderada del seu treball.
- Respecte la tipologia d'activitats, a nivell global es constata una bona integració del moviment i la dansa en el treball de la cançó, l'audició i el llenguatge musical; pensem que la vinculació del treball corporal a aquest tipus d'activitats és una bona preparació per al treball específic de dansa que també mostra una presència notable. No s'ha mencionat el treball del moviment/dansa associat a les activitats d'expressió instrumental i, d'altra banda, les activitats categoritzades com a produccions artístiques s'han desenvolupat excepcionalment i, essencialment, en el cicle superior de primària.

Respecte del treball de la cançó, l'audició i el llenguatge musical que incorpora el moviment i/o la dansa:

- El repertori de cançons parteix, bàsicament, de la tradicional catalana i també incorpora tradicionals d'altres països però, pràcticament, no s'inclouen cançons d'altres estils musicals. El treball de la cançó amb gestos, cançó amb moviment i cançó dansada disminueix a mesura que augmenta el nivell educatiu. D'altra banda, tot i que el moviment i la dansa s'utilitzen com un recurs per afavorir l'aprenentatge musical també s'ha observat el treball d'alguns elements del llenguatge corporal.
- El treball d'escolta d'obres musicals mitjançant algun tipus de resposta corporal també disminueix –en el cas de l'audició i moviment– a mesura que augmenta el nivell educatiu; les audicions dramatitzades s'han treballat en tots els cicles a excepció del cicle superior de primària. El repertori es basa essencialment en música "clàssica". Quant als continguts treballats, constatem que és una de les activitats en què més s'ha evidenciat un treball molt equilibrat tant del llenguatge musical com del corporal, tot i així, quasi no s'han observat activitats de relaxació corporal.
- El treball del llenguatge musical a través del moviment corporal ha estat poc freqüent i s'ha observat, sobretot, en el primer cicle de primària, no obstant això cal matisar que a través de la cançó, l'escolta musical i la dansa també s'han treballat, alhora, molts elements musicals (melodia, ritme, forma, fraseig, caràcter...).

Respecte del treball específic de la dansa en el conjunt de les escoles:

- Aproximadament en la meitat de les escoles la dansa només es treballa des de l'àrea d'educació artística (música i dansa). De les escoles en què s'hi treballa des d'educació musical i d'educació física, només es fa de manera interrelacionada i regular entre el professorat responsable en, aproximadament, la meitat d'aquestes.
- D'altra banda, els projectes específics de dansa que tenen algunes de les escoles (la majoria relacionats amb l'aprenentatge de la sardana amb col·laboració de personal extern a l'escola, i amb trobades de danses amb escoles de l'entorn) mostren un interès per impulsar el coneixement i valoració del nostre patrimoni artístic i cultural i per utilitzar la música i la dansa com a mitjans de relació i cohesió entre l'alumnat.

Quant al treball específic de la dansa en les sessions d'educació musical:

- La freqüència de treball de la dansa varia força entre les diferents escoles. En molt poques escoles es duu a terme de manera regular en totes les sessions i aproximadament en la meitat de les escoles el seu treball està associat a moments puntuals relacionats amb la celebració de festes escolars.
- El treball de la dansa es distribueix de manera força equitativa entre els tres cicles de primària, en canvi, a infantil s'ha desenvolupat un major treball del moviment corporal associat a la cançó i a l'audició. D'altra banda, el treball amb mitjos grups no ha significat una major dedicació a l'ensenyament i aprenentatge de la dansa.
- El repertori treballat correspon quasi exclusivament a la dansa tradicional catalana i, en menor grau, a la tradicional d'altres països. Alguns/es estudiants assenyalen que les programacions del professorat d'educació musical també inclouen algun altre estil de dansa/ball per als cicles mitjà i superior.
- Respecte dels continguts treballats a través de la dansa, pel que fa als musicals, destaquen els aspectes rítmics i els formals i, quant als de dansa, hi trobem tant els tècnics i expressius com els culturals i actitudinals.
- Respecte la metodologia d'ensenyament i aprenentatge de les "dances", s'assenyala que un treball musical previ (escolta de la música que s'ha de ballar, anàlisi dels elements melòdics, rítmics i formals de la cançó o música...) constitueix una bona preparació per al treball específic de dansa. L'aprenentatge de la coreografia de les danses s'ha dut a terme, essencialment, a través de l'observació i la imitació.

Quant al tipus de procés artístic que ha caracteritzat les diferents activitats de música, moviment i dansa s'ha constatat una gran majoria de les d'interpretació enfront les d'improvisació corporal i de composició coreogràfica. El treball de la improvisació corporal s'ha dut a terme amb més freqüència a infantil i cicle inicial de primària i el de composició coreogràfica s'ha dut a terme, bàsicament, a primària, sobretot en el cicle superior. En general, el grup d'estudiants ha comentat la importància d'incloure i potenciar els processos creatius, tot i que també han mencionat alguns aspectes que dificulten aquest tipus de treball, principalment, limitacions d'espai, de temps i de nombre d'alumnes per classe.

Segons el grup d'estudiants, els elements o aspectes que han contribuït en major mesura al desenvolupament de la sensibilitat artística han estat el treball de les actituds i valors personals (l'acceptació i estimació del propi cos, l'atenció i el respecte envers les diferents interpretacions, la capacitat d'esforç i de gaudi...) i dels aspectes expressius i comunicatius (la capacitat de sentir-comprendre els diferents significats musicals i d'expressar-los de manera sensible tot integrant de manera coherent els llenguatges musical i corporal, cercant l'expressivitat individual i la pròpia identitat artística i verbalitzant les experiències viscudes); també han mencionat, tot i que en menor grau, aspectes metodològics, especialment aquells relatius a la motivació, tant del professorat com de l'alumnat, i al clima de treball generat a l'aula; altres elements que han assenyalat són l'interès i la valoració de la pròpia cultura, i quant als aspectes tècnics han destacat la valoració d'una postura corporal correcta i elegant, l'harmonia del moviment i la visió de conjunt.

Els i les estudiants que han pogut dur a terme intervencions docents a l'aula relacionades amb la música, el moviment i la dansa ho han valorat molt positivament i han remarcat el fet que a través d'aquestes han pogut suggerir i aportar les seves idees, com ara altres possibilitats d'incorporació del moviment en diferents activitats o diferents coneixements i recursos corporals adquirits al llarg de la seva trajectòria acadèmica i personal.

Objectiu 5. Contribuir a que els i les estudiants desenvolupin una capacitat d'observació de l'activitat docent més sistematitzada, reflexiva i crítica i a que millorin la relació i integració dels coneixements teoricopràctics i professionals.

El perfil acadèmic del grup d'estudiants que ha participat en aquest estudi mostra que la pràctica majoria han accedit als estudis de l'especialitat d'educació musical amb algun grau de formació musical. El nivell quant a la formació en dansa és absolutament menor, no obstant això, hem constatat un perfil d'estudiant obert a incloure en la seva formació personal i en el seu dia a dia activitats tant de dansa com d'altres disciplines artístiques i corporals. Quant als records que tenen respecte de la inclusió de la rítmica, la dansa i l'expressió corporal durant l'ensenyament obligatori, podem afirmar que la majoria d'estudiants ho associen a moments puntuals i anecdòtics; la minoria que ho recorda com quelcom integrat de manera continuada i progressiva dins la seva formació general ho fa de manera molt positiva. Pensem que la reforma educativa iniciada amb la LOGSE no va tenir ni el

temps ni els suficients recursos per implantar-se i desenvolupar-se de manera completa a les escoles i els instituts.

Mitjançant el treball d'observacions de l'assignatura *Formació rítmica i dansa* preteníem contribuir a la millora de la formació inicial dels futurs i futures mestres especialistes en educació musical, especialment pel que fa a les competències docents en rítmica i dansa, i d'observació i pràctica reflexiva. Malgrat ser una assignatura troncal dels estudis de l'especialitat, els pocs crèdits de formació assignats, juntament a la seva ubicació durant l'últim curs dels estudis i a les concepcions prèvies del grup d'estudiants, propiciaven que en alguns casos les expectatives respecte de la formació a adquirir es limitessin -d'entrada, i com havíem pogut constatar al llarg dels cursos en què vam impartir l'assignatura- a l'obtenció d'unes quantes receptes didàctiques, en aquest cas, a l'aprenentatge d'unes quantes danses tradicionals útils per a la futura pràctica professional.

En aquest sentit, podem afirmar que l'elaboració del treball d'observacions en el marc de l'assignatura i en relació amb el practicum ha esdevingut una eina formativa útil i eficaç. En síntesi, tant el grup d'estudiants com la professora, destaquem les següents aportacions:

- Una millor integració i contextualització dels coneixements, habilitats, actituds i valors adquirits en l'assignatura *Formació rítmica i dansa* i, especialment, un augment significatiu del grau de conscienciació quant a la importància d'incloure el moviment i la dansa en l'educació musical.
- Una millora en l'aprenentatge reflexiu a través de la pròpia pràctica docent i la del conjunt de professionals que es van poder observar.
- Una millora en la capacitat per autoavaluar-se de manera més fonamentada i crítica.
- Una millora en el compromís amb la pròpia formació, inicial i permanent.

Val a dir que els pocs casos en què no s'ha pogut dur a terme el treball d'observacions -perquè, durant el període de temps en què es va elaborar, les sessions d'educació musical no van incloure el moviment i/o la dansa- han suposat una limitació al procés formatiu d'alguns/es estudiants. Aquesta situació viscuda, inicialment, amb una certa frustració ha impulsat alguns/es estudiants a voler aportar, al llarg del seu procés de pràctiques, coneixements adquirits a la facultat o al llarg de la seva trajectòria acadèmica i formativa.

Objectiu 6. Conèixer les pràctiques docents en música, moviment i dansa del professorat d'educació musical i d'educació física d'escoles que acullen estudiants en pràctiques i detectar problemàtiques i necessitats formatives a través de les seves aportacions i opinions.

En primer lloc, sintetitzem els principals resultats obtinguts a través del qüestionari adreçat al professorat d'educació musical i d'educació física. En segon lloc, contrastem els resultats de les observacions del grup d'estudiants amb les respostes del professorat d'educació musical i els resultats de l'estudi de Vicente (2009).

Respecte del treball de la música i el moviment:

- La totalitat del professorat d'educació musical i d'educació física inclou habitualment activitats de música i moviment en el desenvolupament de les sessions de classe dels diferents nivells educatius. No obstant això, alguns/es mestres d'educació musical han indicat que ho fan sobretot en el segon cicle d'educació infantil i en el primer i el segon cicle d'educació primària.
- El professorat d'educació musical ha assenyalat la importància d'incorporar el moviment corporal per millorar la qualitat del procés d'ensenyament i aprenentatge musical. El moviment s'associa sobretot amb la cançó i l'escolta musical i, en menor grau, amb el llenguatge musical i activitats específiques d'expressió corporal; no mencionen el seu treball amb relació a la pràctica instrumental. D'altra banda, el professorat d'educació física incorpora la música en el desenvolupament de moltes activitats com a element que suscita i acompanya el moviment i l'expressió corporal o que convida a la relaxació i la calma.
- El professorat d'educació musical, tot i que treballa en major grau continguts musicals, també contribueix al desenvolupament de diversos aspectes del llenguatge corporal. El professorat d'educació física, a banda dels continguts corporals, només fa referència al treball dels elements rítmics de la música.

Respecte del treball de la dansa:

- En la totalitat de les escoles es treballa la dansa, com a mínim, des d'una de les dues àrees curriculars que hi estan directament relacionades: educació artística (música i dansa) i educació física. En algunes escoles també es

treballa en altres espais temporals i projectes específics (sisena hora, projectes de sardanes, trobades de dansa amb altres escoles, activitats extraescolars...). No obstant això, a cap escola es treballa la dansa des de les dues àrees i seguint una programació conjunta durant el curs i només en la meitat de les escoles es treballa de manera interdisciplinària en determinades ocasions del curs. Tanmateix, tot i que, en general, es valoraria positivament un treball interdisciplinari entre les dues àrees (així com també amb altres àrees), el plantejament minoritari és el d'un treball en equip entre el professorat responsable amb unes finalitats educatives compartides i amb una organització escolar que afavoreixi aquest treball.

- Respecte de la freqüència amb què es treballa la dansa, una minoria del professorat d'educació musical ho fa de manera regular i continuada al llarg de totes les sessions. La majoria ho fa quinzenalment, trimestralment o bé amb motiu de la celebració d'alguna festa escolar o d'algun esdeveniment cultural; no obstant això, s'han indicat dificultats i limitacions quant a espais físics per dur a terme de manera adequada l'ensenyament i aprenentatge de la dansa. El professorat d'educació física hi dedica unes 3 o 4 sessions per curs i alguns/es mestres, tant d'educació física com d'educació musical, manifesten que el treball de la dansa es fa amb més freqüència a infantil i en els primers cursos de primària.
- La majoria de mestres treballen la dansa tradicional catalana i d'altres països i alguns/es mestres també treballen, en ocasions, altres estils com ara els balls de saló, la dansa creativa o la dansa moderna.
- Respecte dels continguts que es treballen, a través de les respostes del professorat d'educació musical s'ha constatat que el treball de la dansa no és només un recurs per a l'aprenentatge de la música ja que s'aborden tant continguts musicals com també específics del llenguatge de la dansa. Quant a les respostes del professorat d'educació física, i tenint en compte que aquest ha manifestat que durant el curs escolar treballen la dansa de manera molt puntual, pensem que per extreure conclusions més consistents seria necessari dur a terme un estudi més ampli.

El professorat d'educació musical considera que els elements que contribueixen al desenvolupament de la sensibilitat artística de l'alumnat són: l'estima del mestre/a envers la matèria, la seva pròpia sensibilitat i la capacitat de transmetre-ho a l'alumnat durant tot el procés educatiu; oferir un ventall ampli i divers de manifestacions i experiències artístiques tot fomentant les capacitats d'apreciació crítica i estètica, i la comprensió dels elements expressius i comunicatius dels

llenguatges artístics; la integració dels llenguatges musical i corporal a fi de millorar el procés d'aprenentatge i d'augmentar la qualitat de l'experiència artística; una metodologia de qualitat en l'ensenyament i aprenentatge de la dansa que potencii l'observació, l'exploració, l'escolta atenta, l'esforç, el respecte i la cooperació.

Quant a la formació inicial, la majoria del professorat d'educació musical opina que respecte la formació docent en moviment i dansa seria necessari adquirir el coneixement d'un ampli repertori de danses de diferents estils i una àmplia formació en didàctica de la dansa. Altres mestres també han subratllat la importància de conèixer i dominar el llenguatge específic de la dansa, més enllà de conèixer i saber com ensenyar un repertori de danses i, així mateix, l'adquisició d'una bona formació rítmica. Una part del professorat també ha apuntat que seria desitjable l'accés a aquests estudis mitjançant una prova de coneixements previs, tant musicals com corporals.

El professorat d'educació física opina que la formació docent en música i dansa ha tingut una escassa presència en el pla d'estudis d'aquesta especialitat i, en aquest sentit, se suggereix la necessitat d'adquirir una formació tant en dansa i la seva didàctica com en els recursos que la música ofereix per a l'educació física.

Una bona part del professorat opina que des del Departament d'Ensenyament no s'ofereix suficient informació per a la incorporació de la dansa en la pràctica educativa i que seria necessària una oferta més àmplia de formació permanent. També es manifesta que, en primer lloc, correspon a la universitat oferir aquesta informació/formació mitjançant un bon pla d'estudis. D'altra banda, respecte de l'ensenyament de la dansa a l'escola s'assenyala la necessitat que el professorat disposi d'un major coneixement en didàctica de la dansa així com d'unes finalitats educatives més clares i compartides perquè, malgrat les successives legislacions educatives i els nous currículums, la dansa continua sent el recurs per a les festes escolars.

La majoria del professorat opina que seria necessària una oferta més àmplia de formació permanent relacionada amb la música, el moviment i la dansa a l'escola (metodologies d'educació musical, danses tradicionals d'arreu del món, dansa creativa, educació corporal, projectes interdisciplinaris...), més difusió dels diferents espais de formació, més assessoraments de grup així com espais on poder intercanviar i compartir experiències.

Les opinions respecte que la dansa tingués un espai específic dins l'horari escolar i que fos impartida per especialistes en la matèria mostra dos posicionaments diferents. A més de la meitat del professorat li semblaria una opció molt bona perquè es destaca el seu valor educatiu i que, a més a més, això permetria treballar la música d'una manera més acurada, la qual cosa no significaria que no es pogués incorporar la dansa com a recurs en les sessions d'educació musical o que, fins i tot, no es pogués dur a terme un treball en equip i interdisciplinari amb l'especialista en dansa; no obstant això, entre les principals dificultats perquè això fos possible s'assenyala la poca consideració dels ensenyaments artístics en el nostre sistema educatiu i la manca d'espais físics i temporals a la nostra escola. D'altra banda, alguns/es mestres consideren que aquesta opció no seria la més adequada o oportuna perquè la dansa ja està ben ubicada curricularment (àrees d'educació artística –música i dansa– i d'educació física) i el que cal és treballar-la de manera interdisciplinària i, si de cas, incrementar el nombre d'hores assignades a l'educació musical.

Quant al contrast de resultats entre les observacions del grup d'estudiants i les respostes del professorat d'educació musical, constatem que hi ha un alt grau de coincidència en: la freqüència amb què s'incorpora el moviment i la dansa en el desenvolupament de les sessions d'educació musical, la disminució del seu treball conforme augmenta el nivell educatiu, la tipologia d'activitats en què s'integren el moviment i la dansa i el repertori de música i de dansa que s'utilitza. Respecte dels continguts musicals i corporals que habitualment es treballen també hi ha hagut força coincidència, si bé el grup d'estudiants ha posat una mica més d'èmfasi en els continguts de tipus actitudinal.

Tanmateix, els resultats coincidents que presenta el nostre estudi amb el de Vicente (2009) són: el diferent tractament del moviment i la dansa quant a la freqüència amb què es treballa –en el nostre estudi pel que fa a les diferents escoles i en l'estudi de Vicente (2009) segons els llibres de text de diferents editorials–; la disminució de les activitats de moviment i dansa conforme augmenta el nivell educatiu, sobretot, en els cursos superiors; la tipologia d'activitats que més predominen en el conjunt de les mostres observades o analitzades (la cançó coreografiada, l'audició amb moviment i la dansa) i la poca incidència dels processos creatius. Pel que fa als resultats no coincidents, en l'estudi de Vicente (2009), contràriament que en el nostre, es constata que les activitats de moviment lliure (en el nostre estudi categoritzades dins la improvisació corporal) destaquen sobre les de moviment estructurat (en el nostre estudi categoritzades dins les

activitats d'interpretació corporal). En aquest sentit, pensem que potser els llibres de text inclouen més activitats de moviment lliure per la dificultat que pot suposar la descripció/notació d'una dansa organitzada. En aquest sentit, cal remarcar que la incorporació de material audiovisual en els llibres de text pot facilitar i clarificar molt aquesta tasca. Malgrat aquesta divergència, en els dos estudis les activitats de moviment lliure (improvisació) s'adrecen amb més freqüència als cursos inferiors.

Objectiu 7. Extreure conclusions que puguin ajudar a millorar tant les pràctiques escolars d'educació musical com el disseny i la formació inicial de l'actual Menció en Educació Musical dels títols de Grau de Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària de la Universitat de Girona.

Si bé el conjunt de resultats obtinguts en l'estudi de les pràctiques escolars evidencien una certa integració del moviment i la dansa en l'educació musical escolar, s'han constatat aspectes que es podrien millorar i, per tant, és oportú fer les següents consideracions:

- És necessari incloure el treball de la rítmica –música i moviment– i de la dansa de manera regular, continuada i progressiva (en totes les sessions, al llarg de tots els nivells d'infantil i primària i seguint una programació ben seqüenciada) i interrelacionada amb la resta d'activitats musicals (cançó i veu, escolta musical, expressió instrumental i llenguatge musical). Tot i que s'han constatat algunes dificultats perquè això sigui possible, fonamentalment de temps i d'espai (molt determinant en aquest últim cas), també s'ha evidenciat com una major dedicació horària assignada a l'educació musical o el treball amb mitjos grups no ha significat, necessàriament, un increment pel que fa al treball específic de la dansa. En aquest sentit, seria oportú conèixer amb més profunditat el conjunt de factors que determinen aquesta realitat educativa així com les condicions que permetrien i afavoririen la millora de la mateixa; per exemple, seria molt interessant conèixer els motius que justifiquen que el professorat incorpori el moviment i la dansa amb força menys freqüència en el cicle superior de primària.
- Quant al repertori de cançons i obres musicals, i d'acord amb el que prescriu l'actual currículum, pensem que, a banda de la música tradicional i la clàssica, seria beneficiós ampliar-lo amb la incorporació d'altres estils i gèneres musicals així com altres gèneres i estils de dansa (històrica,

creativa, moderna...). De fet, uns dels elements que el professorat considera que contribueix al desenvolupament de la sensibilitat artística és el d'oferir un ventall ampli i divers de manifestacions i experiències artístiques tot fomentant les capacitats d'apreciació crítica i estètica. És un aspecte, doncs, que també seria necessari estudiar més a fons.

- Un aspecte que valorem molt positivament és que s'ha evidenciat que el llenguatge de la dansa –en un cert grau i pel professorat que la treballa– es tracta com un contingut/matèria amb valor educatiu propi i no només com un recurs per a l'educació musical. No obstant això, cal puntualitzar que el principal treball de dansa ha consistit en la interpretació de danses tradicionals. En aquest sentit, i d'acord amb l'amplitud de continguts presents en l'actual currículum, pensem que la inclusió de manera equilibrada del conjunt de continguts (desenvolupament de les capacitats d'observació, apreciació i anàlisi crítica d'espectacles i diferents formes de dansa, anàlisi de les qualitats del moviment, recerca d'informació sobre la dansa, exploració de la correspondència so-moviment...) contribuiria a un desenvolupament equilibrat de les capacitats de percepció i expressió i, per tant, a una millora en l'aprenentatge del llenguatge de la dansa. Tanmateix, seria necessari potenciar el treball de la improvisació corporal i la composició coreogràfica, en tant que procediments d'aprenentatge i eines imprescindibles per al desenvolupament de les capacitats expressives, creatives i comunicatives de l'alumnat.
- Al nostre parer, l'elaboració de produccions artístiques més complexes durant el cicle superior de primària, com a fórmula de treball interdisciplinari desenvolupat entre divers professorat, podria esdevenir una bona opció pedagògica en tant que facilitaria mantenir una continuïtat del treball musical i corporal desenvolupat en els altres cicles, permetria establir una progressió de dificultat i, alhora, atendre diferents sensibilitats artístiques i individuals. Així mateix, seria una contribució valuosa al desenvolupament tant de la competència artística de l'alumnat com de la resta de competències bàsiques.
- El treball de la música, el moviment i la dansa a l'aula no deixa de ser –o, de procurar ser– la materialització d'una programació didàctica. En aquest sentit, seria pertinent conèixer amb més detall què queda recollit i explicitat en les programacions d'aula (objectius d'aprenentatge, criteris d'avaluació, metodologies docents...). D'acord amb Vicente (2009), la inclusió del moviment i la dansa en l'educació musical ha de respondre a una planificació acurada, continuada, progressiva, ben seqüenciada i coherent.

- Respecte l'ensenyament de la dansa pensem que seria desitjable una major conscienciació de la importància d'un treball interrelacionat entre el professorat d'educació musical i el d'educació física. Un treball interdisciplinari dels continguts de dansa que comparteixen les dues àrees revertiria, sens dubte, en la millora del procés d'aprenentatge de l'alumnat i, així mateix, en el desenvolupament professional del professorat. Certament, hi ajudaria el disposar, intercanviar i difondre exemples de bones pràctiques així com incidir en aquest aspecte durant la formació inicial del professorat. Tanmateix, la creació de la Menció en Educació en les Arts Visuals i Plàstiques possibilita poder dur a terme treball més complet, globalitzat i seriós de l'àrea d'Educació Artística.

Així doncs, si bé els primers resultats han posat de manifest que les competències docents en rítmica i dansa del professorat d'educació musical han estat de les més ben valorades pel sector de mestres i d'estudiants, a través de les observacions dels estudiants i de les aportacions del professorat s'han evidenciat diverses problemàtiques, limitacions i/o dificultats per a la seva concreció en la pràctica educativa. Encara que obvis, volem insistir en alguns dels factors que contribuirien a la millora de la qualitat de l'educació musical escolar i al desenvolupament professional del professorat:

1. Una formació inicial ajustada als requeriments professionals i el foment dels processos de col·laboració entre la universitat i l'escola.
2. Que des de l'administració educativa s'oferís suficient informació relacionada amb l'ensenyament de la música i la dansa així com una major oferta de cursos específics de formació permanent per ampliar i actualitzar la formació inicial rebuda.
3. Disposar de les condicions escolars necessàries (temps, espais, nombre d'alumnes, materials,...) per a garantir una educació musical de qualitat.
4. L'elaboració i la difusió de materials relacionats amb l'educació musical que abordin la interdisciplinarietat i que afavoreixin la innovació educativa.
5. La consideració sincera i conseqüent per part de tota la comunitat educativa del valor educatiu de l'educació artística.
6. La promoció i creació de nous espais de debat, intercanvi d'experiències docents i grups de treball entre el professorat d'educació musical i artística dels diferents nivells educatius.

D'altra banda, la globalitat de l'estudi que hem dut a terme entorn el perfil professional del professorat d'educació musical ens permet extreure conclusions i oferir propostes contextualitzades i útils per a la millora del disseny i de la formació inicial de la Menció en Educació Musical dels títols de grau de Mestre/a de la Universitat de Girona.

En el marc teòric ha quedat justificada la importància d'incloure la rítmica –música i moviment– i la dansa en el marc d'una educació musical de qualitat, la qual cosa queda reflectida en l'actual currículum escolar. Tenint en compte que un perfil professional ha d'incloure totes aquelles competències relacionades amb les funcions que s'espera que desenvolupi en el seu àmbit específic d'intervenció, seria pertinent revisar l'actual Menció en Educació Musical a fi d'evitar un possible dèficit formatiu quant al desenvolupament i adquisició de competències docents en rítmica i dansa. En cas que es detectés algun desajust, i a fi de millorar i garantir l'adequació de la formació inicial adquirida als requeriments professionals, seria necessari incorporar en el currículum de la Menció els continguts formatius necessaris, la qual cosa seria possible, per exemple, activant alguna de les assignatures previstes en les memòries de Grau de Mestre/a, com ara *Música, moviment i dansa* o *Dansa a l'escola*.

Tanmateix, la necessitat que l'ensenyament de la dansa en el context escolar es dugui a terme de manera interrelacionada entre, com a mínim, el professorat d'educació musical i el d'educació física implica que aquest treball es potenciï des de la pròpia formació inicial i, en conseqüència, seria necessari un espai formatiu comú per a les Mencions en Educació Musical i en Educació Física. També opinem que seria molt positiu un altre espai formatiu comú entre les Mencions en Educació Musical, en Educació en les Arts Visuals i Plàstiques i en Educació Física, en el qual es pogués treballar el disseny i desenvolupament de projectes artístics globalitzats. Aquesta proposta formativa està en sintonia amb la línia metodològica docent dels actuals plans d'estudis dels graus de Mestre/a. El plantejament d'ambdós plans d'estudis es basa en un disseny a través de mòduls unitaris amb la implicació de diverses àrees de coneixement que és coherent amb l'actual enfocament competencial i que, a més a més, possibilita i facilita el treball en equip i interdisciplinari, més en consonància amb el que és o hauria de ser el model de treball a l'escola d'avui dia.

Finalment, opinem que l'estudi posa de manifest el valor de consolidar el practicum com un espai privilegiat per desenvolupar un element decisiu i ineludible de la

professió de mestre/a, el de la pràctica reflexiva i, tanmateix, com un espai i un procés idoni per fomentar la col·laboració entre la universitat i els centres formadors d'estudiants en pràctiques. En aquest sentit, atenent els bons resultats obtinguts a través de l'activitat formativa dissenyada per al grup d'estudiants de l'assignatura *Formació rítmica i dansa* (el treball d'observació sistemàtica, reflexiva i crítica de la integració del moviment i la dansa en l'educació musical), cal dir que l'hem utilitzada en la docència de l'assignatura dels dos últims cursos acadèmics en què s'han pogut cursar presencialment els estudis de l'especialitat d'educació musical. L'experiència inicial ens ha servit per introduir-hi algunes millores, tant en el seu disseny com en l'acompanyament del procés formatiu del grup d'estudiants. Així doncs, podem concloure que l'elaboració d'aquesta recerca també ha reverterit en la millora d'alguns aspectes de la nostra docència. Tanmateix, cal remarcar que, tot i que les dades recollides corresponents als dos últims cursos acadèmics no s'han utilitzat en aquesta recerca, podem afirmar que la seva anàlisi mostra un elevat grau de coincidència amb la realitat descrita en aquest treball d'investigació.

L'interès i la implicació mostrats pel grup d'estudiants respecte de la seva formació inicial en rítmica i dansa ens permeten suggerir la incorporació d'activitats formatives similars en l'actual Menció en Educació Musical. Les modificacions més significatives que pensem que caldria introduir-hi serien: d'una banda, dur a terme un treball d'observació similar a 2n o 3r curs dels estudis de grau, durant un espai de temps menor i aprofundint més en l'observació dels aspectes metodològics relatius a la inclusió del moviment i la dansa en l'educació musical; i, d'una altra banda, la conveniència de realitzar a 4t curs un treball específic d'intervenció docent a través de la rítmica i la dansa, guiat i avaluat en col·laboració amb el professorat tutor a les escoles.

Propostes de futur

El present estudi ha obert nous interrogants i ha apuntat nous problemes d'investigació que poden suposar un punt de partida per a noves recerques. Presentem les nostres propostes en dos blocs:

a) Quant al perfil del professorat d'educació musical i les actuals Mencions en Educació Musical dels títols de Mestre/a:

- Atenent la situació actual, pensem que seria pertinent dur a terme estudis comparatius en profunditat sobre les diferents propostes formatives que respecte de les actuals Mencions en Educació Musical s'estan oferint en el conjunt d'universitats de l'estat a fi de conèixer i reflexionar sobre el model o perfil d'educador/a musical que s'està configurant i sobre el seu grau d'idoneïtat en el context del nostre sistema educatiu.
- També serien necessaris estudis per conèixer la qualitat dels diferents programes formatius de les mencions en Educació Musical a través de les opinions d'estudiants, graduats/des i mestres en actiu i per recollir possibles aspectes a millorar en la formació de futures promocions.
- D'altra banda, i tenint en compte que els perfils professionals estan en constant canvi per tal d'adaptar-se a les noves realitats i demandes socials, és necessari continuar estudiant el perfil professional del professorat d'educació musical a fi d'aprofundir en el coneixement de cadascuna de les competències que el conformen i d'identificar i definir aquelles de més emergents i des de les quals l'educació musical pot contribuir de manera singular al desenvolupament de les competències bàsiques de l'alumnat.
- Cal remarcar que la nostra recerca tan sols és una aproximació a l'estudi de les competències docents en rítmica i dansa. Pensem que és necessari continuar aprofundint en el seu coneixement i anar definint de manera clara i precisa els indicadors d'adquisició, desenvolupament i avaluació d'aquestes competències durant la formació inicial dels mestres.

b) Quant a les pràctiques escolars d'educació musical:

- Tot i que la nostra recerca avança en la direcció d'una didàctica descriptiva i explicativa del moviment i la dansa en l'educació musical, és necessari continuar aprofundint en el coneixement de les relacions existents entre les pràctiques educatives, els models teòrics de referència i els diversos models

de formació. Considerem que la nostra recerca té un caràcter exploratori i ho aborda de manera global però és possible indagar d'una manera més detallada en qualsevol dels elements que configuren la seva didàctica així com en quina és la seva interpretació i aplicació pràctica en el context escolar (objectius, metodologies i estratègies didàctiques, avaluació, didàctica de la improvisació i de la composició, educació de la sensibilitat, interdisciplinarietat, tractament que en fan els llibres de text...).

- Seria pertinent aprofundir en l'estudi de casos que ens mostrin models d'actuació competents quant a la pràctica de la rítmica i la dansa en l'educació musical escolar.
- També seria molt interessant dur a terme un estudi similar al de les observacions del grup d'estudiants d'educació musical en pràctiques però enfocat a conèixer i valorar la incorporació de la música i la dansa en les sessions d'educació física.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Abeles, H., Hoffer, Ch. & Klotman, R. (1984). *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books.

Agra Pardiñas, M^a J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. Dins Ricardo Marín Viadel (ed.), *Investigación en Educación Artística* (p. 127-150). Publicaciones de la Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., i Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.

Alcalá, J. R. (2013). Investigación artística hoy. Definiciones, análisis y prospectiva. Dins M. Díaz. i A. Giráldez. (coords.). *Investigación cualitativa en educación musical*. (1^a ed., p. 9-21). Barcelona: Graó.

Alsina, P. (1997). *El Área de educación musical: Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.

Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. Dins Maravillas Díaz, Andrea Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. (1^a ed., p. 15-21). Barcelona: Graó.

Alsina, P. (2011). La competència artística i cultural. Dins Antoni Zabala (coord.). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular*. (1^a ed., p. 61-68). Barcelona: Graó.

Ambrós, A. (2011). Presentació. Dins Antoni Zabala (coord.). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular*. (1^a ed., p. 5-7). Barcelona: Graó.

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Volumen 1 y 2*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. Dins Maravillas Díaz, Andrea Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. (1ª ed., p. 55-61). Barcelona: Graó.

Aróstegui, J. L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 3-7. Recuperat 21 Febrer 2012 a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ed.pdf>

Aróstegui, J. L., y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 179-189. Recuperat 21 Febrer 2012 a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART14.pdf>

Arús, E. (2010). *La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Arús, E. (2013). Crear o improvisar con Movimiento y música. Dins Josep Gustems (ed.). *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos*. (1ª ed., p. 32-43). Barcelona: Dinsic.

Bachmann, M. L. (1996). La rítmica Jaques-Dalcroze. *Eufonía: Didáctica de la música*, 3, 7-19.

Bachmann, M. L. (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Piràmide.

Baird, F. J. (1958). Music teaching competences in California. *Journal of Research in Music Education*, 6 (1), 25-31.

Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. Dins M. Díaz i A. Giráldez. (coords.). *Investigación cualitativa en educación musical*. (1ª ed., p. 23-38). Barcelona: Graó.

Barniol, E. (1998). Pensamiento pedagógico y acción educativa de Zoltán Kodály. *Música y Educación*, 35, 85-102.

Bernal, J. (1999). La formación musical del maestro especialista en educación infantil. *Eufonía: Didáctica de la música*, 15, 23-32.

Blaser, A., Froseth, J. O., i Weikart, Ph. (2001). *Música y movimiento: Actividades rítmicas en el aula*. Barcelona: Graó.

Boluda, A. (2004). Dansa creativa. *Guix*, 310, 41-46.

Bucek, L. E. (1992). Constructing a child-centered dance curriculum in *The Journal of Physical Education. Recreation a Dance*. Nov.-dec., 39-42.

Calbó, M., del Carmen, Ll., Geli, A. M., i Godoy, J. (2005). Didàctiques específiques i competències en els nous títols de mestra/e. *FEP.net.: La formació de les persones en temps de canvi*, 1, 2-19. Recuperat 3 Juny 2007 a http://www.udg.edu/Portals/22/fet.net/FEPnet_01.pdf

Calbó, M. (coord.) et al. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de mestre/a*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperat 24 Setembre 2011 a http://www.aqu.cat/doc/doc_29617381_1.pdf

Calbó, M., i Vallès, J. (2011). Competència cultural i artística. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7 (2009-2010), 81-98.

Cano, E. (2006). Competencias de los docentes. *Aula de innovación educativa*, 152, 67-71.

Cañabate, D., i Rodríguez, D. (2014). Danza y desarrollo de competencias: estudio con bailarines profesionales. En J. L. Chinchilla y A. M. Díaz Olaya. *Danza, Educación e investigación: Pasado y presente*. (p. 73-80). Málaga: Aljibe.

Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia.

Carmona Fernández, J. J., i Jurado Fernández, M. (2010). Formación del profesorado de música en Europa meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal.

Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 14(2), 57-65.
Recuperat 21 Febrer 2012 a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART5.pdf>

Carrillo, C. (2013). *The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Colwell, R. (2006). Music Teacher Education en this century: Part II. *Arts Education Policy Review*, 108 (2), 17-29.

Coll, C., i Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida: Un marco de referencia europeo*. Recuperat 1 Juliol 2010 a http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Conde, J. L., Martín Moreno, C., i Viciana, V. (2000). Propuesta metodológica para la enseñanza globalizada de la educación corporal y musical en las etapas de infantil y primaria: "las canciones motrices". *Eufonía: Didáctica de la música*, 18, 83-88.

Copland, A. (1955). *Cómo escuchar la música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *La creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. Dins Maravillas Díaz, Andrea Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. (1ª ed., p. 23-32). Barcelona: Graó.

Del Bianco, S. (2009). El compás, algunos de sus elementos musicales utilizando el movimiento, el espacio y materiales auxiliares. *Eufonía: Didáctica de la música*, 47, 33-42.

Díaz, Y. (1996). Método Cos-Art. *Eufonía: Didáctica de la música*, 3, 65-72.

Díaz Mohedo, M^a T. (2010). La formación del profesorado de educación musical en los países bálticos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 137-153. Recuperat 21 Febrer 2012 a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART11.pdf>

Dios, F. (2004). Hacia la búsqueda de una profesión: aprender a enseñar música. Reflexiones sobre un proyecto de "practicum". *Eufonía: Didáctica de la música*, 31, 44-56.

Epelde Larrañaga, A. (2010). Formación del profesorado de música de escuelas primarias y secundarias en Suiza. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 171-178. Recuperat 21 Febrer 2012 a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART13.pdf>

Equip directiu de EUFONÍA. (1996). Música y movimiento. *Eufonía: Didáctica de la música*, 3, 5-6.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Dins M. C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

Espejo Aubero, A. (2006). *Importancia del movimiento y la danza en el curriculum de educación primaria*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

Evertson, J. M., i Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. Dins M. C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

Fernández Ortiz, J. (2007). Edgar Willems. Dins Maravillas Díaz, Andrea Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. (1^a ed., p. 43-53). Barcelona: Graó.

Frega, A. L. (1995). La educación musical de cara al futuro. *Música y Educación*, 22, 17-22.

Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Tesis doctoral. Universitat de València.

- Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- García Ruso, H. M^a. (1997). *La Danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Geli, A. M., i Pèlach, I. (coord.) (2006). *Aproximació a les competències en els nous títols de mestre*. Girona: Publicacions de la Universitat de Girona.
- Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament. (2002). *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Recuperat 30 Octubre 2006 a <http://www.gencat.cat/cne/debat.pdf>
- Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2003). *Relació de competències bàsiques*. Recuperat 30 Octubre 2006 a http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_25861756_1.pdf
- Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2003). *Estudi: Identificació de les competències bàsiques en Educació Artística*. Recuperat 30 Octubre 2006 a http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_27335355_1.pdf
- Generalitat de Catalunya. (2006). *Pacte Nacional per a l'Educació*. Recuperat 21 Octubre 2007 a http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/PNE_06.pdf
- Generalitat de Catalunya - Departament d'Educació. (2005). *Pacte Nacional per a l'Educació. Debat curricular. Reflexions i propostes*.
- Generalitat de Catalunya - Departament d'Educació. Malagarriga, T. (coord.). (2006). *Els llenguatges corporal, musical i visual i plàstic*.
- Godoy, J., Brugués, Ll., Ferrer, R., Alsina, M., Sánchez, S., Monforte, L., i Orts, M. (2010). Mestre educació musical: ampliació de coneixements. Obertura a altres sistemes educatius. Exposició, reflexió i valoració de l'experiència. *Comunicació presentada al II Congrés Internacional de Didàctiques. L'activitat del docent:*

intervenció, innovació, investigació. Girona, 3, 4, 5 i 6 de Febrer. Recuperat 3 Maig 2010 a

<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2749/215.pdf?sequence=1>

González, J., i Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Grupo de Magisterio/ANECA. (2004). *La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe final*. Recuperat 14 Juny 2007 a http://www.sindicato-star.es/files/sectores/08_bis_informe_final.pdf

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.

Hasselbach, B. (1979). Didáctica de la danza. Objetivos de aprendizaje en la educación de la danza. Dins VV. AA. *Música y Danza para el niño*. (p. 65-92). Madrid: Instituto Alemán.

Heiling, G. (2010). Formación del profesorado de música en los países nórdicos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 41-55. Recuperat 21 Febrer 2012 a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART4.pdf>

Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81. Recuperat 24 maig 2011 a http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071627902004020100004&script=sci_arttext

Herrera Ruiz, S. (1994). La importancia del movimiento en la educación musical. *Aula de Innovación Educativa*, 24, 17-21.

Herrera Torres, L., Lorenzo Quiles, O., i Ocaña Fernández, A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Irlanda y Reino Unido. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 111-126. Recuperat 21 Febrer 2012 a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART9.pdf>

Jaques-Dalcroze, E. (1909). L'éducation par le rythme, a *Le Rythme*, 7, 63-70.

- Jaques-Dalcroze, E. (1912). Comment retrouver la danse?, a *RME*, p. 120-131.
- Jaques-Dalcroze, E. (1916). Le rythme et le geste dans le drame musical et devant la critique (1910-1916), a *RME*, p. 104-119.
- Jaques-Dalcroze, E. (1919). Le rythme, la mesure et le tempérament, a *RME*, p. 162-178.
- Jaritonsky, P. (1996). Algunas reflexiones acerca de la expresión corporal. *Eufonía: Didáctica de la música*, 3, 53-63.
- Joyce, M. (1987). *Técnica de danza para niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Juanola, R. (2006). Interdisciplinariedad: ni el todo ni las partes. *Aula de innovación educativa*, 151, 6-9.
- Kemp, A. E. (1993). Acercándose a la investigación. Dins Anthony E. Kemp (comp.). *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. (p. 7-18). Buenos Aires: Collegium Musicum.
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- López Ibor, S. (2007). Carl Orff. Dins Maravillas Díaz, Andrea Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. (1ª ed., p. 71-77). Barcelona: Graó.
- Lorente, R. (1980). *Expresión musical en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- Lorenzo, A. I. (1999). La formación del maestro especialista en educación musical: análisis crítico del plan de estudios vigente. *Eufonía: Didáctica de la música*, 15, 77-85.
- Llongueres, J. (2002). *El ritme en l'educació i formació general de la infantesa*. Barcelona: Coedició DINSIC Publicacions Musicals i Institut Joan Llongueres.
- Madsen, Clifford K., i Madsen Charles H. (1988). *Investigación Experimental en Música*. Buenos Aires: Marymar.

- Maideu, J. (1997). *Música, societat i educació*. Berga: Amalgama edicions.
- Malbrán, S. (2011). Entrevista a Silvia Malbrán per Maravillas Díaz. *Eufonía: Didáctica de la música*, 53, 105-112.
- Martenot, M. (1960). *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application: méthode Martenot: livre du maître*. Paris: Magnard.
- Mateo, J. (2004). *Competències bàsiques i currículum. Síntesi de la conferència pronunciada el 8 de setembre de 2004 en una jornada de treball de la Xarxa de Competències Bàsiques*. Recuperat 1 Octubre 2007 a <http://www.xtec.cat/crp-badalona/recursos/cbasiq/jmateo.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-Marco*. Recuperat 30 Octubre 2007 a http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- Mountford, R. (1976). Competency-based teacher education: the controversy and a synthesis of related research in music from 1964 to 1974. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 46, 1-11.
- Muñoz, J. R. (2007). Justine Bayard Ward. Dins Maravillas Díaz, Andrea Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. (1ª ed., p. 33-42). Barcelona: Graó.
- Muruamendiaraz, N. (2007). *Educación musical y danza tradicional, un estudio descriptivo*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Muruamendiaraz, N., Ordoñana, J. A., i Goldaracena, A. (2010). La formación del profesorado de música de primaria en Francia e Italia. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 83-93. Recuperat 21 Febrer 2012 a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART7.pdf>
- National Association of Schools of Music. (2007). *Handbook 2007-2008*. Second edition (p. 93-96). Recuperat 17 Setembre 2012 des de <http://nasm.arts-accredit.org/>

Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.

Oriol, N. (1999). La formación del profesorado de música en la enseñanza general. *Música y educación*, 37, 49-68.

Oriol, N. (2002a). El Área de «Didáctica de la Expresión Musical». *Revista de Educación*, 328, 155-166.

Oriol, N. (2002b). La enseñanza del folclore en los colegios de la Comunidad de Madrid. *Eufonía: Didáctica de la música*, 25, 67-88.

Oriol de Alarcón, N., i Parra, J. M. (1979). *La expresión musical en la educación bàsica*. Madrid: Alpuerto.

Ossona, P. (1984). *La educación por la danza*. Barcelona: Paidós.

Padilla, C., i Hermoso, Y. (2003). Siglo XXI: perspectivas de la Danza en la escuela. *Tavira. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz*, 18, 9-20.

Palacios, F. (1995). Música de verano. *Eufonía: Didáctica de la música*, 1, 117-129.

Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la Música para primaria*. Madrid: Prentice Hall.

Perrenoud, Ph. (2001a). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, núm. 3, 503-523. Recuperat 14 Setembre 2007 a http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Perrenoud, Ph. (2001b). Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?. *Recherche et Formation*, nº 35, pp. 9-22.

Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Revista de Atención Primaria*, 24 (5), 295-300.

Pozo Ortiz, A. del. (2006). *La reforma educativa de la LOE i el professorat (I. Novetats de la LOE en relació amb el professorat)*. Recuperat 1 febrer 2010 des de

http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/professors/noticies/LOE_Novetats_profes_Pozo_I.pdf

Pujol, M. A., i Serra, J. (1998). *La dansa catalana en l'ensenyament primari*. Tarragona: El Mèdol i Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.

Ramos, M. A., i Monreal, I. M^a. (2013). La danza en educación primaria. Propuestas didácticas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 42, 101-108.

Reyes López, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 67-81. Recuperat 21 Febrer 2012 a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART6.pdf>

Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick (Nueva Jersey): Rutgers University Press.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2000). Investigación Cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperat 11 Febrer 2011 a <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja00.pdf>

Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: una perspectiva centroeuropea. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 13-28. Recuperat 21 Febrer 2012 a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART2.pdf>

Rodríguez-Quiles, J. A. (2012). Del burro cantor la sombra. Educación musical en España por movimiento cancrizante. *Eufonía: Didáctica de la música*, 54, 7-23.

Robinson, K. (2006). *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo xxi* [en línia]. Lisboa: UNESCO. <http://portal.unesco.org/culture/es/ev.phpURL_ID=39673&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

Romero Naranjo, F. J. (2013a). Criterios de evaluación en la didáctica de la percusión corporal – Método BAPNE. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 31 nº 1, p. 235-254.

Romero Naranjo, F. J. (17 juliol 2013b). Entrevista a Javier Romero per Ima Sanchís. *La Vanguardia: La Contra*, p. 64.

Sac de Danses. (1999). *El Galop: danses catalanes i jocs dansats*. Barcelona: Altafulla.

Sánchez, M., i Corral, F. J. (2010). Análisis de los planes de estudio de magisterio en Bélgica, Holanda y Luxemburgo desde la perspectiva de su formación musical. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 95-109. Recuperat 21 Febrer 2012 a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART8.pdf>

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Subirats, M. dels A. (2007). Zoltán Kodály. Dins Maravillas Díaz, Andrea Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. (1ª ed., p. 63-70). Barcelona: Graó.

Taebel, D. K. (1980). Public School music teachers' perceptions of the effect of certain competences on pupil learning. *Journal of Research in Music Education*, 28, 185-197.

Taylor, S. J., i Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Teaching Training Agency. (2002). *Qualifying to teach. Professional Standards for Qualified Teacher Status and requirements for Initial Teacher Training*. London.

Teachout, D. J. (1997). Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviours important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45, 42-50.

Tragant, O. (2009). *El dia D. Dia Internacional de la Dansa, 29 d'abril. Els valors de la Dansa*. Monogràfic de El Periódico, 25-04-09. Associació de Professionals de Dansa de Catalunya.

Trias Llongueres, N. (1996). La aportación de Émile Jacques-Dalcroze en el campo de la pedagogía musical y del movimiento corporal. *Eufonía: Didáctica de la música*, 3, 21-30.

Universitat de Girona. *Guia de Practicum dels estudis de Mestre. Curs 2010-11*. Facultat d'Educació i Psicologia. Document intern.

Universitat de Girona (2013). *Guia de matrícula del títol de Mestre/a, especialista d'Educació Musical* [en línia]. Accessible a <http://pserv.udg.edu/guiesplans/ofertapla.aspx?idpla=310110599#assign> (Consulta 14-10-2013).

Universitat de Girona. *Memoria de programación de los estudios de grado de Maestro/a en Educación Primària de la Universitat de Girona*. Facultat d'Educació i Psicologia.

Vanderspar, E. (1990). *Manual Jaques-Dalcroze: principis i recomanacions per a l'ensenyament de la rítmica*. Barcelona: Pilar Llongueres.

Vázquez, F. (1996). El análisis de contenido temático. Dins F. Vázquez. *Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. Universitat Autònoma de Barcelona (Document de Treball) (p. 48-61).

Vicente, A., Subirats, M. dels A., i Ibarra, J. (2010). La formación de los docentes de educación musical en el proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior: Polonia, Hungría y la República Checa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 155-170. Recuperat 21 Febrer 2012 a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART12.pdf>

Vicente, G. (2009). *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Vicente, G. (2010). Las actividades de movimiento en el aula de música: una aproximación a través de los libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 nº 1, p. 209-226.

Vicente, G. (2012). Música y movimiento: variaciones sobre un mismo tema. *Eufonía: Didáctica de la música*, 54, 74-81.

Vicente, G. (2013). Educación musical desde una perspectiva del movimiento. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación (Universidad de Murcia)*, 31(2), p. 149-170.

Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M., i Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 17, 42-45.

Vilar, J. M^a. (2000). Investigación-acción y currículo oculto en la enseñanza obligatoria. *Leeme: Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5, 1-7. Recuperat 1 Febrer 2010 a <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilarjm00.pdf>

Vilar, J. M^a. (1998). Hacia un nuevo concepto de música en educación musical. *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología: Benicàssim, Villa Elisa*, 23-25 de Mayo de 1997, p. 285-298.

Vilar, M. (2001). *De la formació inicial dels mestres d'Educació Musical a la pràctica professional: anàlisi i avaluació*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

Willems, E. (1993). *El Ritmo musical: estudio psicológico*. Buenos Aires: Eudeba.

Willems, E. (1995). *Solfeo. Curso elemental. Libro del maestro*. Fribourg: Pro Musica.

Wuytack, J. (2013). Entrevista a Jos Wuytack per Pasqual Pastor. *Eufonía: Didáctica de la música*, 57, 99-111.

Zabala, A. (2011). Introducció: Um currículum per a l'aprenentatge de les competències. Dins Antoni Zabala (coord.). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular*. (1^a ed., p. 9-14). Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zaragozà, J. Ll. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

LEGISLACIÓ

DECRET 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària. (DOGC núm. 1593 - 13/05/1992).

DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. (DOGC núm. 4915 - 29/06/2007).

DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. (DOGC núm. 4915 - 29/06/2007).

DECRET 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. (DOGC núm. 5216 - 16/09/2008).

Dictamen 172/2013, de 19 d'abril, emès per la Comissió permanent del Consejo de Estado.

LGE. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).

LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE núm. 238, de 4 de Octubre de 1990).

LOU. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001).

LOCE. LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).

LOE. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007).

LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

LEC. LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. (DOGC 5422, de 16 de juliol de 2009).

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. (BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007).

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. (BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007).

ORDRE EDU/122/2009, d'11 de març, per la qual s'aproven les bases per a la selecció de centres educatius sostinguts amb fons públics com a centres formadors d'estudiants en pràctiques dels graus de mestre i del màster de professorat i se n'obre la convocatòria per al període 2009-2013. (DOGC núm. 5347, de 26 de març de 2009).

ORDRE EDU/231/2010, de 7 d'abril, de modificació de l'Ordre EDU/122/2009, d'11 de març, per la qual s'aproven les bases per a la selecció de centres educatius sostinguts amb fons públics com a centres formadors d'estudiants en pràctiques dels graus de mestre i del màster de professorat i se n'obre la convocatòria per al període 2009-2013. (DOGC núm. 5609, de 16 d'abril de 2010).

Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (BOE núm. 152, de 26 de junio de 1991).

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices

generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. (BOE núm. 244, de 11 de octubre de 1991).

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. (BOE núm. 218, de 11 de septiembre de 2003).

REAL DECRETO 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. (BOE núm. 157, de 2 de julio de 2003).

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003).

REAL DECRETO 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. (BOE núm. 33, de 7 de febrero de 2004).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE num. 293, de 8 de diciembre de 2006).

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010).

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. (BOE núm. 35, de 10 de febrero de 2011).

Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 270, de 9 de noviembre de 2011).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014).

ANNEXOS

Relació d'annexos del Marc teòric

Annex 1: Llista de 22 competències professionals per a la formació dels mestres d'infantil i de primària de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona.....	315
Annex 2: Competències del Grau de Mestre/a en Educació Primària de la Universitat de Girona.....	317
Annex 3: Competències del Grau de Mestre/a en Educació Infantil de la Universitat de Girona.....	319

Relació d'annexos de la Metodologia de la recerca

Annex 4: Carta de presentació als Mestres del Seminari de Música del Gironès.....	321
Annex 5: Qüestionari Competències professionals – Mestres.....	322
Annex 6: Qüestionari Competències professionals – Estudiants.....	325
Annex 7: Prova pilot "Música, moviment i dansa a l'escola".....	328
Annex 8: Fitxa de coneixements previs del grup d'estudiants.....	332
Annex 9: Treball d'Observacions a l'escola. Grup d'estudiants "Formació Rítmica i Dansa".....	334
Annex 10: Carta de presentació i indicacions per respondre el qüestionari "Música, moviment i dansa a l'escola".....	338
Annex 11: Qüestionari per al professorat d'educació musical.....	340
Annex 12: Qüestionari per al professorat d'educació física.....	344
Annex 13: Relació d'escoles convidades.....	348

Relació d'annexos de l'Informe i discussió de resultats

Annex 14: Resultats absoluts de les valoracions dels mestres i dels estudiants sobre el nivell d'importància de les competències professionals del perfil del Mestre/a d'Educació Musical.....	349
Annex 15: Taula de contrast entre les valoracions de l'ANECA, dels mestres i dels estudiants.....	352

Annex 1. Llista de 22 competències professionals per a la formació dels mestres d'infantil i de primària de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona

1. Assumir la dimensió educadora de la funció docent i fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa basada en els drets humans i en els valors de sostenibilitat.
2. Dinamitzar amb l'alumnat la construcció participada de normes de convivència democràtica, i afrontar de manera dialogada les situacions i els conflictes.
3. Facilitar la formació d'hàbits, l'acceptació de normes i el respecte, i promoure l'autonomia i la singularitat de cada alumne com a factors d'educació de les emocions, els sentiments i els valors.
4. Tenir una imatge ajustada d'un mateix, actuar en coherència amb les pròpies conviccions i possibilitats, assumir responsabilitats, prendre decisions i afrontar, amb l'ajut necessari, les possibles frustracions.
5. Manifestar capacitat d'expressió, de relació i comunicació, així com d'equilibri emocional, en les diverses circumstàncies de l'activitat professional, a través dels diversos llenguatges.
6. Saber intervenir en l'organització de les escoles d'Educació Infantil i Primària i en la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament, per tal d'implicar-se en les tasques globals de l'escola i millorar la qualitat de la gestió educativa.
7. Analitzar i comprendre la funció, possibilitats i límits de l'educació en la societat actual i les competències fonamentals que afecten als centres educatius i els seus professionals, de manera que es garanteixi el benestar dels alumnes.
8. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.
9. Assumir la necessitat del desenvolupament professional continu, basat en la reflexió individual i en equip.
10. Potenciar i orientar el treball en equip i les actituds cooperatives de l'alumnat, del professorat, dels pares i mares i altres membres de la comunitat amb els que es treballa.

11. Demostrar hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els alumnes.
12. Realitzar les funcions de tutoria i orientar els pares i mares en qüestions d'educació familiar.
13. Planificar, intervenir i avaluar per regular espais i processos d'ensenyament/aprenentatge, adaptant el currículum a cada context, atenent la diversitat de nens i nenes, i desenvolupant estratègies que fomentin la inclusió i combatin qualsevol tipus de discriminació.
14. Comprendre els continguts que s'han d'ensenyar, utilitzar les didàctiques corresponents pel seu tractament a l'aula, adequant-los als nivells corresponents, així com fomentar la relació interdisciplinària entre ells.
15. Saber observar sistemàticament contextos d'aprenentatge i convivència i reflexionar sobre ells, per tal d'articular adequadament les intervencions educatives des d'una perspectiva complexa i dinàmica.
16. Intervenir de manera positiva i compensadora en els processos de desenvolupament i de construcció de la personalitat.
17. Identificar possibles disfuncions en el procés d'adquisició dels diversos llenguatges i vetllar per la seva evolució adequada en col·laboració amb altres professionals.
18. Utilitzar i integrar crítica i adequadament les tecnologies de la informació i la comunicació, tant com eina de treball professional, com a les activitats d'ensenyament aprenentatge.
19. Saber seleccionar i elaborar recursos didàctics, atenent a criteris innovadors, estètics i de sostenibilitat.
20. Promoure i facilitar aprenentatges des d'una perspectiva globalitzadora i integradora de les diferents dimensions cognitiva, emocional, psicomotriu i volitiva.
21. Dominar l'expressió i la comprensió oral i escrita amb correcció en les llengües oficials, l'anglès i, optativament, altres llengües, i dominar també estratègies i tècniques d'expressió i interpretació de textos científics i culturals.
22. Demostrar coneixement de l'actualitat, dels mitjans de comunicació i dels recursos multimèdia, i fer una anàlisi crítica dels seus continguts, valorant la seva influència en l'educació.

Annex 2. Competències del Grau de Mestre/a en Educació Primària de la Universitat de Girona

1.- Conèixer les àrees curriculars de l'Educació Primària, llurs relacions interdisciplinàries, els criteris d'avaluació i els coneixements didàctics a l'entorn dels processos d'ensenyament i aprenentatge respectius.

2.- Dissenyar, planificar i avaluar processos d'ensenyament/aprenentatge, individualment i en col·laboració amb altres professionals del centre.

3a.- Dominar l'expressió i la comprensió oral i escrita amb correcció en les llengües oficials, l'anglès i, optativament, altres llengües.

3b.- Fomentar la lectura i el comentari crític de textos relacionats amb el currículum escolar.

3c.- Abordar amb eficàcia l'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i multilingües.

3d.- Identificar possibles disfuncions en el procés d'adquisició dels diversos llenguatges i vetllar per la seva evolució adequada en col·laboració amb altres professionals.

4.- Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat que atenguin a les singulars necessitats educatives de l'alumnat, a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte als drets humans que conformin els valors de la formació ciutadana.

5a.- Fomentar la convivència dins i fora de l'aula, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes.

5b.- Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal en l'alumnat.

6a.- Conèixer l'organització dels centres escolars i la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament.

6b.- Dur a terme les funcions de tutoria i d'orientació amb l'alumnat i llurs famílies, atenent a les singulars necessitats educatives.

6c.- Assumir que l'exercici de la funció docent ha de perfeccionar-se i adaptar-se als canvis científics, pedagògics i socials, al llarg de la vida.

7a.- Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.

7b.- Assumir la dimensió educadora de la funció docent i fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa.

8.- Mantenir una relació crítica i autònoma respecte dels sabers, els valors i les institucions socials públiques i privades.

9.- Valorar la responsabilitat individual i col·lectiva en la consecució d'un futur sostenible, basat en els drets humans, la igualtat de gènere, el pacifisme i la justícia social.

10a.- Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per a innovar i millorar la labor docent.

10b.- Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l en l'alumnat.

11.- Conèixer i aplicar a les aules les tecnologies de la informació i de la comunicació. Discernir selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges, a la formació cívica i a la riquesa cultural.

12a.- Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual i les competències fonamentals que afecten a les escoles i els seus professionals.

12b.- Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius.

12c.- Intervenir en l'organització dels centres d'Educació Infantil i Primària i en la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament, per tal d'implicar-se en les tasques globals i millorar la qualitat de la gestió.

13.- Gestionar emocions, sentiments, valors, creences i límits en les relacions inter i intrapersonal, fomentant actuacions personals i professionals basades en la democràcia, la responsabilitat i la sostenibilitat.

Annex 3. Competències del Grau de Mestre/a en Educació Infantil de la Universitat de Girona

1.- Conèixer els objectius, continguts curriculars i criteris d'avaluació de l'Educació Infantil.

2.- Promoure i facilitar els aprenentatges en la primera infància, des d'una perspectiva globalitzadora i integradora de les diferents dimensions cognitiva, emocional, psicomotora i volitiva.

3.- Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat que atenguin a les singulars necessitats educatives de l'alumnat, a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte als drets humans.

4a.- Fomentar la convivència dins i fora de l'aula i abordar la resolució pacífica de conflictes.

4b.- Saber observar sistemàticament contextos d'aprenentatge i convivència i saber reflexionar sobre aquests.

5a.- Reflexionar en grup sobre l'acceptació de normes i el respecte als altres.

5b.- Promoure l'autonomia i la singularitat de cada infant com a factors d'educació de les emocions, els sentiments i els valors en la primera infància.

6a.- Conèixer l'evolució del llenguatge en la primera infància, saber identificar possibles disfuncions i vetllar per la seva correcta evolució.

6b.- Abordar amb eficàcia l'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i multilingües.

6c.- Expressar-se oralment i per escrit i dominar diferents tècniques d'expressió.

7.- Conèixer les implicacions educatives de les tecnologies de la informació i la comunicació i, en particular, de la televisió en la primera infància.

8a.- Conèixer fonaments de dietètica i higiene infantils.

8b.- Conèixer fonaments d'atenció precoç i les bases i desenvolupaments que permeten comprendre els processos psicològics, d'aprenentatge i de construcció de la personalitat en la primera infància.

9.- Conèixer l'organització de les escoles d'educació infantil i les accions diverses que comprèn el seu funcionament. Assumir que l'exercici de la funció docent ha de perfeccionar-se i adaptar-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.

10.- Actuar com a orientador de pares i mares en relació amb l'educació familiar en el període 0-6 i dominar habilitats socials en el tracte i amb cada família i amb el conjunt de les famílies.

11a.- Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per a innovar i millorar la labor docent.

11b.- Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l en l'alumnat.

12a.- Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual i les competències fonamentals que afecten a les escoles i als seus professionals.

12b.- Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius.

12c.- Intervenir en l'organització dels centres d'Educació Infantil i Primària i en la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament, per tal d'implicar-se en les tasques globals i millorar la qualitat de la gestió.

13.- Gestionar emocions, sentiments, valors, creences i límits en les relacions inter i intrapersonal, fomentant actuacions personals i professionals basades en la democràcia, la responsabilitat i la sostenibilitat.

Annex 4. Carta de presentació als Mestres del Seminari de Música del Gironès

ALS MESTRES ESPECIALISTES EN EDUCACIÓ MUSICAL DEL SEMINARI DE MÚSICA DEL GIRONÈS

Girona, gener de 2006

Benvolgut/da Mestre/a,

Estic realitzant el treball de recerca sobre "**Competències professionals dels Mestres Especialistes en Educació Musical**", corresponent al programa de doctorat que curso a la UdG. L'objectiu principal d'aquest treball és conèixer l'opinió de mestres especialistes en educació musical sobre el nivell d'importància de les competències professionals que requereix aquest perfil de Mestre/a.

Aquest treball s'emmarca dins el procés de creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior en el que estem immersos, i una de les línies en què es treballa és la de la definició d'un conjunt de competències que inclou els coneixements, les habilitats i les actituds i valors que s'espera que l'estudiant adquireixi i demostrï després de completar uns determinats estudis. Aquesta definició competencial ha d'aportar qualitat, consistència i transparència en els estudis, així com uns indicadors de nivell que puguin ser compresos internacionalment, afavorint aspectes com ara la mobilitat d'estudiants en aquest marc europeu d'Educació Superior.

Tenint en compte que aquestes competències no són inamovibles i que en el consens d'aquestes és important que hi participin els diferents elements que intervenen en el desenvolupament de qualsevol sistema educatiu (administració, institucions, acadèmics, mestres...) he decidit seleccionar-vos com a **representants del sector de Mestres d'Educació Musical**, sector que, no cal oblidar, viu diàriament la pràctica de l'educació musical i la realitat educativa més propera. En aquesta decisió també he tingut en compte la vostra condició com a grup de professionals que col·labora i dialoga en la constant reflexió sobre les canviants necessitats educatives i que treballa sobre la base d'una formació contínua, elements tots dos indispensables per a la millora de la pràctica docent.

És per això, que us demano que respongueu el **qüestionari** que adjunto (suposa dedicar-hi uns 15-20 minuts). Us garanteixo la **confidencialitat** de les vostres opinions i valoracions. A més, el tractament de les dades es farà sempre amb caràcter grupal, mai individualment, i en la possible difusió dels resultats queda garantit l'**anonimat**. Tanmateix, em comprometo a presentar-vos els resultats un cop finalitzat l'estudi.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració! les vostres opinions poden ser de gran utilitat per a la millora de la formació inicial dels futurs i futures Mestres especialistes en Educació Musical.

Sílvia Sánchez Ariño
Professora de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Musical
Departament de Didàctiques Específiques de la UdG
Facultat d'Educació i Psicologia - Estudis de Mestre/a

Annex 5. Qüestionari Competències professionals - Mestres

Competències professionals del perfil de Mestre/a d'educació primària especialista en educació musical.

Treball de recerca de Sílvia Sánchez Ariño.

COMPETÈNCIES PROFESSIONALS DEL PERFIL DE MESTRE/A D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA ESPECIALISTA EN EDUCACIÓ MUSICAL

- Sexe: 1: Home / 2: Dona
 Edat: 1: menys de 30 anys / 2: de 30 a 42 anys / 3: de 43 a 55 anys / 4: més de 55 anys
 Anys d'experiència docent a l'escola: 1: menys de 2 / 2: entre 2 i 6 / 3: entre 7 i 12 / 4: més de 12
 Dedicació: 1: només ed. musical; 2: ed. musical i tutoria d'un curs; 3: ed. musical i altres
 Grau de satisfacció laboral: 1: nul / 2: baix / 3: mig / 4: alt

1 - COMPETÈNCIES TRANSVERSALS O GENÈRIQUES

Les competències transversals fan referència a la formació d'un universitari en sentit genèric, per tant, poden ser comuns a moltes titulacions i esdevenen molt importants en una societat en transformació en la que les demandes s'estan reformulant constantment.

Valora el **nivell d'importància** que té cadascuna de les següents competències en la teva pràctica professional (**1 = cap importància; 2 = poca importància; 3 = força importància; 4 = molta importància**).

INSTRUMENTALS

1. Capacitat d'anàlisi i síntesi	
2. Capacitat d'organització i planificació	
3. Comunicació oral i escrita en la llengua materna	
4. Coneixement d'una llengua estrangera	
5. Coneixements d'informàtica relatiu a l'àmbit d'estudi	
6. Capacitat de gestió de la informació	
7. Resolució de problemes	
8. Presa de decisions	

PERSONALS

9. Treball en equip	
10. Treball en un equip de caràcter interdisciplinari	
11. Treball en un context internacional	
12. Habilitats en les relacions interpersonals	
13. Reconeixement a la diversitat i la multiculturalitat	
14. Raonament crític	
15. Compromís ètic	

SISTÈMIQUES

16. Aprenentatge autònom	
17. Adaptació a noves situacions	
18. Creativitat	
19. Lideratge	
20. Coneixement d'altres cultures i costums	
21. Iniciativa i esperit emprenedor	
22. Motivació per la qualitat	
23. Sensibilitat envers temes mediambientals	

2 - COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES

Les competències específiques fan referència a la formació d'un determinat perfil acadèmic i professional o titulació. En els estudis de Formació del Professorat trobem dos tipus de competències específiques: les comuns a tots els perfils de Mestre/a i les específiques de cada perfil o titulació de Mestre/a.

Valora el **nivell d'importància** que haurien de tenir cadascuna de les següents competències, des de la teva perspectiva actual, en la formació inicial del Mestre/a d'Educació Primària especialista en Educació Musical (**1** = cap importància; **2** = poca importància; **3** = força importància; **4** = molta importància).

2a. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES COMUNS A TOTS ELS MESTRES

1. Capacitat per comprendre la complexitat dels processos educatius en general i dels processos d'ensenyament-aprenentatge en particular (fins i funcions de l'educació i del sistema educatiu, teories del desenvolupament i de l'aprenentatge, l'entorn cultural i social i l'àmbit institucional i organitzatiu de l'escola, el disseny i desenvolupament del currículum, el rol docent, ...)	
2. Coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar, comprnent la seva singularitat epistemològica i l'especificitat de la seva didàctica	
3. Sòlida formació científicocultural i tecnològica	

SABER FER

4. Respecte a les diferències culturals i personals dels alumnes i altres membres de la comunitat educativa	
5. Capacitat per analitzar i qüestionar les concepcions de l'educació emanades de la investigació així com les propostes curriculars de l'Administració Educativa	
6. Disseny i desenvolupament de projectes educatius i unitats de programació que permetin adaptar el currículum al context sociocultural	
7. Capacitat per promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes a la llum dels objectius i continguts propis del corresponent nivell educatiu, desenvolupant estratègies que evitin l'exclusió i la discriminació	
8. Capacitat per organitzar l'ensenyament, en el marc dels paradigmes epistemològics de les àrees, utilitzant de forma integrada els sabers disciplinaris, transversals i multidisciplinaris adients al respectiu nivell educatiu	
9. Capacitat per preparar, seleccionar o construir materials didàctics i utilitzar-los en els marcs específics de les diferents disciplines	
10. Capacitat per utilitzar i incorporar adientment en les activitats d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació	
11. Capacitat per promoure la qualitat dels contextos (aula i centre) en els que es desenvolupa el procés educatiu, de forma que quedi garantit el benestar dels alumnes	
12. Capacitat per utilitzar l'avaluació, en la seva funció pròpiament pedagògica i no merament acreditativa, com a element regulador i promotor de la millora de l'ensenyament, de l'aprenentatge i de la seva pròpia formació	
13. Capacitat per realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva	
14. Capacitat per exercir la funció tutorial, orientant a alumnes i pares i coordinant l'acció educativa referida al seu grup d'alumnes	
15. Participar en projectes d'investigació relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, introduint propostes d'innovació encaminades a la millora de la qualitat educativa	

SABER ESTAR

16. Capacitat de relació i de comunicació, així com d'equilibri emocional en les diverses circumstàncies de l'activitat professional	
17. Capacitat per treballar en equip amb els companys com a condició necessària per a la millora de la seva activitat professional, compartint sabers i experiències	
18. Capacitat per dinamitzar amb l'alumnat la construcció participada de regles de convivència democràtica, i afrontar i resoldre de forma col·laborativa situacions problemàtiques i conflictes interpersonals de naturalesa diversa	
19. Capacitat per col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn	

SABER SER

20. Tenir una imatge realista de si mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar les possibles frustracions	
21. Assumir la dimensió ètica del mestre potenciant en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable	
22. Compromís de potenciar el rendiment acadèmic dels alumnes i el seu progrés escolar, en el marc d'una educació integral	
23. Capacitat per assumir la necessitat del desenvolupament professional continu, mitjançant l'autoavaluació de la pròpia pràctica	

2b. COMPETÈNCIES DOCENTS ESPECÍFIQUES PER AJUDAR ELS ALUMNES A ASSOLIR ELS OBJECTIUS D'EDUCACIÓ MUSICAL DEL CURRÍCULUM

CONEXEMENTS DISCIPLINARIS (SABER)

1. Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical	
2. Conèixer els principis de neurofisiologia sobre estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en els llenguatges musicals	
3. Conèixer els fonaments i desenvolupament de la didàctica i la pedagogia musicals i ser capaç de realitzar adaptacions que permetin accedir tots els nens al gaudi de la música i al seu ús com a mitjà d'expressió	
4. Ser capaç de recórrer a l'ús de les noves tecnologies, tant l'emmagatzematge com l'edició a nivell educatiu	
5. Ser capaç d'analitzar els corrents d'educació musical actuals, extraient conceptes i línies metodològiques amb una coherència sistemàtica	
6. Buscar i utilitzar bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües	

COMPETÈNCIES PROFESSIONALS (SABER FER)

7. Saber utilitzar el joc musical com a element didàctic i com a contingut	
8. Capacitat d'utilitzar referències variades per improvisar sol o en grup	
9. Prendre consciència dels elements temàtics des d'una anàlisi perceptiva de l'escolta, elaborant documents, esquemes i partitures	
10. Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals	
11. Dominar la didàctica específica de l'educació musical, així com les tècniques de programació, disseny de sessions, elecció i creació de recursos, així com estratègies d'intervenció	
12. Conèixer els fonaments de la cultura popular, amb especial referència al folklore propi de la localitat i la comunitat autònoma	
13. Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa	
14. Conèixer els fonaments del llenguatge musical, tècnica instrumental i vocal, harmonia, rítmica i dansa	
15. Ser capaç d'organitzar i dirigir una agrupació instrumental o coral infantil	

COMPETÈNCIES ACADÈMIQUES

16. Conèixer les manifestacions musicals de les diferents cultures	
17. Conèixer, valorar i seleccionar obres musicals de referència de tots els estils, temps i cultures	
18. Conèixer les tècniques de representació del llenguatge musical	

Les competències que has valorat corresponen a les proposades pel Grup de Magisteri de l'ANECA. Pots afegir qualsevol altra que consideris pertinent o qualsevol altra observació al full **Comentaris**.

Molt agraïda per la teva col·laboració!

Annex 6. Qüestionari Competències professionals - Estudiants

Competències professionals del perfil de Mestre/a d'educació primària especialista en educació musical.

Treball de recerca de Sílvia Sánchez Ariño.

COMPETÈNCIES PROFESSIONALS DEL PERFIL DE MESTRE/A D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA ESPECIALISTA EN EDUCACIÓ MUSICAL

Sexe: 1: Home / 2: Dona

Edat: 1: menys de 30 anys / 2: de 30 a 42 anys / 3: de 43 a 55 anys / 4: més de 55 anys

1 - COMPETÈNCIES TRANSVERSALS O GENÈRIQUES

Les competències transversals fan referència a la formació d'un universitari en sentit genèric, per tant, poden ser comuns a moltes titulacions i esdevenen molt importants en una societat en transformació en la que les demandes s'estan reformulant constantment.

Valora el **nivell d'importància** que hauria de tenir cadascuna de les següents competències en la teva pràctica professional (**1** = cap importància; **2** = poca importància; **3** = força importància; **4** = molta importància).

INSTRUMENTALS

1. Capacitat d'anàlisi i síntesi	<input type="checkbox"/>
2. Capacitat d'organització i planificació	<input type="checkbox"/>
3. Comunicació oral i escrita en la llengua materna	<input type="checkbox"/>
4. Coneixement d'una llengua estrangera	<input type="checkbox"/>
5. Coneixements d'informàtica relatius a l'àmbit d'estudi	<input type="checkbox"/>
6. Capacitat de gestió de la informació	<input type="checkbox"/>
7. Resolució de problemes	<input type="checkbox"/>
8. Presa de decisions	<input type="checkbox"/>

PERSONALS

9. Treball en equip	<input type="checkbox"/>
10. Treball en un equip de caràcter interdisciplinari	<input type="checkbox"/>
11. Treball en un context internacional	<input type="checkbox"/>
12. Habilitats en les relacions interpersonals	<input type="checkbox"/>
13. Reconeixement a la diversitat i la multiculturalitat	<input type="checkbox"/>
14. Raonament crític	<input type="checkbox"/>
15. Compromís ètic	<input type="checkbox"/>

SISTÈMIQUES

16. Aprenentatge autònom	<input type="checkbox"/>
17. Adaptació a noves situacions	<input type="checkbox"/>
18. Creativitat	<input type="checkbox"/>
19. Lideratge	<input type="checkbox"/>
20. Coneixement d'altres cultures i costums	<input type="checkbox"/>
21. Iniciativa i esperit emprenedor	<input type="checkbox"/>
22. Motivació per la qualitat	<input type="checkbox"/>
23. Sensibilitat envers temes mediambientals	<input type="checkbox"/>

2 - COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES

Les competències específiques fan referència a la formació d'un determinat perfil acadèmic i professional o titulació. En els estudis de Formació del Professorat trobem dos tipus de competències específiques: les comuns a tots els perfils de Mestre/a i les específiques de cada perfil o titulació de Mestre/a.

Valora el **nivell d'importància** que haurien de tenir cadascuna de les següents competències, des de la teva perspectiva actual, en la formació inicial del Mestre/a d'Educació Primària especialista en Educació Musical (**1** = cap importància; **2** = poca importància; **3** = força importància; **4** = molta importància).

2a. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES COMUNS A TOTS ELS MESTRES

1. Capacitat per comprendre la complexitat dels processos educatius en general i dels processos d'ensenyament-aprenentatge en particular (fins i funcions de l'educació i del sistema educatiu, teories del desenvolupament i de l'aprenentatge, l'entorn cultural i social i l'àmbit institucional i organitzatiu de l'escola, el disseny i desenvolupament del currículum, el rol docent, ...)	
2. Coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar, comprnent la seva singularitat epistemològica i l'especificitat de la seva didàctica	
3. Sòlida formació científicocultural i tecnològica	

SABER FER

4. Respecte a les diferències culturals i personals dels alumnes i altres membres de la comunitat educativa	
5. Capacitat per analitzar i qüestionar les concepcions de l'educació emanades de la investigació així com les propostes curriculars de l'Administració Educativa	
6. Disseny i desenvolupament de projectes educatius i unitats de programació que permetin adaptar el currículum al context sociocultural	
7. Capacitat per promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes a la llum dels objectius i continguts propis del corresponent nivell educatiu, desenvolupant estratègies que evitin l'exclusió i la discriminació	
8. Capacitat per organitzar l'ensenyament, en el marc dels paradigmes epistemològics de les àrees, utilitzant de forma integrada els sabers disciplinaris, transversals i multidisciplinaris adients al respectiu nivell educatiu	
9. Capacitat per preparar, seleccionar o construir materials didàctics i utilitzar-los en els marcs específics de les diferents disciplines	
10. Capacitat per utilitzar i incorporar adientment en les activitats d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació	
11. Capacitat per promoure la qualitat dels contextos (aula i centre) en els que es desenvolupa el procés educatiu, de forma que quedi garantit el benestar dels alumnes	
12. Capacitat per utilitzar l'avaluació, en la seva funció pròpiament pedagògica i no merament acreditativa, com a element regulador i promotor de la millora de l'ensenyament, de l'aprenentatge i de la seva pròpia formació	
13. Capacitat per realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva	
14. Capacitat per exercir la funció tutorial, orientant a alumnes i pares i coordinant l'acció educativa referida al seu grup d'alumnes	
15. Participar en projectes d'investigació relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, introduint propostes d'innovació encaminades a la millora de la qualitat educativa	

SABER ESTAR

16. Capacitat de relació i de comunicació, així com d'equilibri emocional en les diverses circumstàncies de l'activitat professional	
17. Capacitat per treballar en equip amb els companys com a condició necessària per a la millora de la seva activitat professional, compartint sabers i experiències	

18. Capacitat per dinamitzar amb l'alumnat la construcció participada de regles de convivència democràtica, i afrontar i resoldre de forma col·laborativa situacions problemàtiques i conflictes interpersonals de naturalesa diversa	
19. Capacitat per col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn	

SABER SER

20. Tenir una imatge realista de si mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar les possibles frustracions	
21. Assumir la dimensió ètica del mestre potenciant en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable	
22. Compromís de potenciar el rendiment acadèmic dels alumnes i el seu progrés escolar, en el marc d'una educació integral	
23. Capacitat per assumir la necessitat del desenvolupament professional continu, mitjançant l'autoavaluació de la pròpia pràctica	

2b. COMPETÈNCIES DOCENTS ESPECÍFIQUES PER AJUDAR ELS ALUMNES A ASSOLIR ELS OBJECTIUS D'EDUCACIÓ MUSICAL DEL CURRÍCULUM

CONEXIMENTS DISCIPLINARIS (SABER)

1. Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical	
2. Conèixer els principis de neurofisiologia sobre estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en els llenguatges musicals	
3. Conèixer els fonaments i desenvolupament de la didàctica i la pedagogia musicals i ser capaç de realitzar adaptacions que permetin accedir tots els nens al gaudi de la música i al seu ús com a mitjà d'expressió	
4. Ser capaç de recórrer a l'ús de les noves tecnologies, tant l'emmagatzematge com l'edició a nivell educatiu	
5. Ser capaç d'analitzar els corrents d'educació musical actuals, extraient conceptes i línies metodològiques amb una coherència sistemàtica	
6. Buscar i utilitzar bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües	

COMPETÈNCIES PROFESSIONALS (SABER FER)

7. Saber utilitzar el joc musical com a element didàctic i com a contingut	
8. Capacitat d'utilitzar referències variades per improvisar sol o en grup	
9. Prendre consciència dels elements temàtics des d'una anàlisi perceptiva de l'escolta, elaborant documents, esquemes i partitures	
10. Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals	
11. Dominar la didàctica específica de l'educació musical, així com les tècniques de programació, disseny de sessions, elecció i creació de recursos, així com estratègies d'intervenció	
12. Conèixer els fonaments de la cultura popular, amb especial referència al folklore propi de la localitat i la comunitat autònoma	
13. Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa	
14. Conèixer els fonaments del llenguatge musical, tècnica instrumental i vocal, harmonia, rítmica i dansa	
15. Ser capaç d'organitzar i dirigir una agrupació instrumental o coral infantil	

COMPETÈNCIES ACADÈMIQUES

16. Conèixer les manifestacions musicals de les diferents cultures	
17. Conèixer, valorar i seleccionar obres musicals de referència de tots els estils, temps i cultures	
18. Conèixer les tècniques de representació del llenguatge musical	

Les competències que has valorat corresponen a les proposades pel Grup de Magisteri de l'ANECA. Pots afegir qualsevol altra que consideris pertinent o qualsevol altra observació al full **Comentaris**.

Molt agraïda per la teva col·laboració!

Annex 7. Prova pilot "Música, moviment i dansa a l'escola"

Treball 2n semestre "FORMACIÓ RÍTMICA I DANSA" 3R MAGISTERI EDUCACIÓ MUSICAL – Curs 2007-2008

Treball sobre les pràctiques docents en música, moviment i dansa del centre docent on feu el practicum. En els dos primers apartats es demanen algunes dades generals del centre i de l'educació musical impartida que serveixen per contextualitzar millor la informació recollida i les vostres observacions, valoracions i reflexions.

1. Informació general del Centre docent

- a) Nom del Centre docent, Població i Comarca.
- b) Tipus d'escola, Unitats en funcionament, Línies.
- c) Dades d'escolarització (n.e.e, immigració...).

2. L'Educació musical en el Centre

- a) Dedicació horària setmanal d'educació musical en els diferents nivells d'educació infantil i d'educació primària (nombre i durada de les sessions setmanals, tipus d'agrupament i especialitat de la/el mestra/e que l'imparteix).
- b) Plànol o croquis (o fotografies) de l'aula específica de música i dansa (si n'hi ha) explicant si les dimensions i organització de l'aula permeten disposar d'un espai per dur a terme les activitats de moviment i dansa. Material específic per a les activitats de moviment i dansa.

3. Música, moviment i dansa a l'escola

Recollir la següent informació que heu de demanar al professorat (especialista d'educació musical o d'educació infantil) que imparteix la música en les etapes d'educació infantil i primària a l'escola on realitzeu el practicum. La informació referent al treball de la dansa també l'heu de demanar al professorat especialista d'educació física.

- a) Relació/llista de balls, jocs dansats i danses **tradicionals i populars catalanes** que habitualment es treballen, indicant en cada cas:

- El nom i localització o procedència geogràfica de la dansa, joc dansat o ball.
- El nivell educatiu en què se sol treballar.
- El trimestre en què se sol treballar.
- El/s principal/s punt/s de dansa que se sol treballar.
- La font documental o material didàctic de referència.

Balls, jocs dansats i danses tradicionals i populars catalanes				
Mestra/e (especificar l'especialitat i si és la vostra tutora o tutor):				
Cursos que imparteix:				
Nom i Procedència	Nivell	Trimestre	Punt/s de dansa	Font/Material

b) Relació de balls, jocs dansats i danses **tradicionals i populars d'altres països** que habitualment es treballen, indicant en cada cas:

- El nom i localització o procedència geogràfica de la dansa, joc dansat o ball.
- El nivell educatiu en què se sol treballar.
- El trimestre en què se sol treballar.
- La font documental o material didàctic de referència.

Balls, jocs dansats i danses tradicionals i populars d'altres països			
Mestra/e (especificar l'especialitat i si és la vostra tutora o tutor):			
Cursos que imparteix:			
Nom i Procedència	Nivell	Trimestre	Font/Material

c) Relació d'**altres tipus de danses o balls** que habitualment es treballen, indicant en cada cas:

- El tipus de dansa o nom del ball.
- El nivell educatiu en què se sol treballar.
- El trimestre en què se sol treballar.
- La font documental o material didàctic de referència.

Altres tipus de danses o balls			
Mestra/e (especificar l'especialitat i si és la vostra tutora o tutor):			
Cursos que imparteix:			
Tipus de dansa o Nom del Ball	Nivell	Trimestre	Font/Material

d) Relació d'**audicions musicals** que habitualment es treballen **amb moviment corporal**, indicant en cada cas:

- L'obra o fragment musical i el/la compositor/a.
- L'època i gènere musical a què pertany l'obra o fragment musical.
- El nivell educatiu en què se sol treballar.
- El o els principals continguts musicals i corporals que se sol treballar.
- La font documental o material didàctic de referència (també pot ser material didàctic de creació pròpia).

Audicions musicals amb moviment corporal				
Mestra/e (especificar l'especialitat i si és la vostra tutora o tutor):				
Cursos que imparteix:				
Obra i Compositor/a	Època i Gènere	Nivell	Contingut/s musicals i corporals	Font/Material

Sigueu rigorosos en la recollida d'informació, presenteu-la en el format que més convingui i afegiu-hi tots els aclariments necessaris.

e) Especifica els cursos que has observat durant el teu practicum.

f) Fes una síntesi i valoració personal de les activitats de música i moviment que has observat durant el practicum. Per exemple, podeu parlar de:

- El treball de la cançó, l'audició, el llenguatge musical a partir del moviment...
- El repertori treballat.
- Els principals elements o continguts corporals i musicals treballats.

- El treball tant de la interpretació com de la improvisació i creació individual i col·lectiva.
- Si es treballa la verbalització i plasmació en moviment de sensacions, idees o sentiments evocats per la música.
- ...

g) Fes una síntesi i valoració personal de les activitats de dansa que has observat durant el practicum. Per exemple, podeu parlar de:

- Si es treballa conjuntament amb l'especialista d'educació física.
- El repertori treballat.
- Els principals elements o continguts corporals i musicals treballats.
- El treball tant de la interpretació com de la improvisació i creació individual i col·lectiva.
- El procés o metodologia seguit per a l'ensenyament i aprenentatge de la dansa. Els aspectes que prioritza la/el mestra/e.
- Enregistrament i visionat de les danses.
- ...

4. Reflexiona i respon les següents qüestions

a) Quina percepció tens sobre el valor educatiu que dóna la comunitat educativa del Centre on has realitzat el practicum a la música i la dansa?

b) Durant el teu practicum has portat a la pràctica activitats d'ensenyament-aprenentatge de música i moviment o de dansa amb l'assessorament i guia de la teva tutora o tutor a l'escola? Si és així, descriu-les breument i explica com ha anat evolucionant el teu procés d'aprenentatge i quins creus que han estat els teus punts forts que et serviran per a la teva futura pràctica professional i els punts febles que hauràs de millorar.

c) En la proposta didàctica del teu treball de practicum has inclòs activitats de moviment i dansa? Per què? Si no n'has inclòs, en aquests moments ho faries?

d) En línies generals, la formació sobre l'ensenyament de la música i el moviment i la dansa a l'escola que has adquirit durant els estudis a la facultat es correspon amb el que has viscut a l'escola? Segons el teu criteri, assenyalat punts en comú i punts discrepants entre ambdós contextos.

Annex 8. Fitxa de coneixements previs del grup d'estudiants**FITXA ESTUDIANTS****NOM I COGNOMS:****EDAT:****POBLACIÓ:****1. Formació - Ensenyaments Artístics (Règim Especial)**

MÚSICA		
Curs/os (especificar instrument)	Centre	Any/s
DANSA		
Curs/os	Centre	Any/s

2. Formació complementària (estudis, cursets, seminaris, activitats...)

MÚSICA		
Estudis, cursets, seminaris, activitats...	Centre	Any/s
DANSA		
Estudis, cursets, seminaris, activitats...	Centre	Any/s
ALTRES DISCIPLINES CORPORALS, ARTÍSTIQUES I ACTIVITATS FÍSIQUES		
Nom	Centre	Any/s

3. Assisteixes regularment a concerts, espectacles de dansa o de teatre? Sí/No. Per què? En cas afirmatiu, cita'n algun/s i fes una breu crítica o comentari d'algun de dansa.

4. Recordes haver fet activitats de dansa, música i moviment o expressió corporal durant l'educació obligatòria (primària i secundària)? En cas afirmatiu, explica molt breument el més significatiu que recordis i en quina àrea curricular ho treballàveu.

5. T'agrada la dansa? I ballar? Perquè?

**Annex 9. Treball d'Observacions a l'escola
Grup d'estudiants "FORMACIÓ RÍTMICA I DANSA"**

**Treball 2n semestre "FORMACIÓ RÍTMICA I DANSA"
3R MAGISTERI EDUCACIÓ MUSICAL – Curs 2008-2009**

El treball individual consta de tres parts:

1ª part: Recollida d'informacions i observacions sobre les pràctiques que heu **observat i desenvolupat** referents a la música, el moviment i la dansa al centre docent on esteu realitzant el practicum seguint el guió donat. Els apartats on es demanen dades del centre docent on esteu realitzant el practicum serveixen per contextualitzar millor les vostres observacions, valoracions i reflexions.

2ª part: Síntesi i valoració personal de les pràctiques que heu **observat** durant el vostre practicum referents al treball de la música, el moviment i la dansa seguint el guió donat.

3ª part: Informe de **reflexió i autoavaluació** final.

1ª PART

1. Observacions i intervencions

1a. Graella amb l'horari setmanal del vostre pràcticum (dies, hores, cursos, àrees o matèries, mestres).

1b. Durant 9 setmanes del segon període extensiu del pràcticum heu de recollir les vostres observacions i intervencions referents al treball del moviment i la dansa en les sessions d'educació musical (educació infantil i educació primària) indicant:

- Dia de la sessió i curs.
- Mestra/e (especificar l'especialitat i si és la vostra tutora o tutor).
- Activitat.
- Continguts de música i moviment i/o dansa que es treballen.
- Altres continguts que es treballen (actitudinals, valors, d'altres àrees...).
- Observacions on creus que s'incideix especialment en el treball de la sensibilitat artística.
- Metodologia.
- Comentaris (i en el cas que hàgiu intervingut vosaltres ho especifiqueu aquí).

Dia i curs	Mestra/e	Activitat
Continguts de música i moviment i/o dansa	Altres continguts	Treball sensibilitat artística
Metodologia		Comentaris

2. Informació general del Centre docent

- a) Nom del Centre docent, Població i Comarca.
- b) Tipus d'escola, Ensenyaments impartits, Línies i Nombre d'alumnes.
- c) Dades d'escolarització (n.e.e, immigració...).

3. L'educació musical en el Centre

- a) Graella amb la dedicació horària setmanal d'educació musical en els diferents nivells d'educació infantil i d'educació primària (nombre i durada de les sessions setmanals, tipus d'agrupament, nombre de mestres que imparteixen la docència i especialitat del professorat que imparteix la docència).
- b) Plànol o croquis (o fotografies) de l'aula específica de música i dansa (si n'hi ha!) explicant si les dimensions i organització de l'aula permeten disposar d'un espai per dur a terme les activitats de moviment i dansa. Material específic per a les activitats de moviment i dansa.
- c) L'alumnat del Centre treballa la dansa? En cas afirmatiu, des de quines àrees?
- d) En cas que la dansa es treballi des de diverses àrees es treballa en equip o interdisciplinàriament? Per què? (especificar les àrees).
- e) L'escola té o participa en algun projecte específic de dansa? En cas afirmatiu, explica'l.
- f) Es fan activitats d'assistència a espectacles de dansa fora de l'escola?

2ª PART

1. Fes una síntesi i valoració personal del treball de música i moviment que has observat durant el practicum seguint els següents apartats:

- a) Cançó i moviment (freqüència, repertori, principals continguts musicals i corporals treballats, altres continguts treballats, treball de la sensibilitat artística i metodologia o procés d'ensenyament-aprenentatge).
- b) Audició musical i moviment (freqüència, repertori, principals continguts musicals i corporals treballats, altres continguts treballats, treball de la sensibilitat artística i metodologia o procés d'ensenyament-aprenentatge).
- c) Llenguatge musical i moviment (freqüència, principals continguts musicals i corporals treballats, altres continguts treballats, treball de la sensibilitat artística i metodologia o procés d'ensenyament-aprenentatge).
- d) Pràctica instrumental i moviment (freqüència, principals continguts musicals i corporals treballats, altres continguts treballats, treball de la sensibilitat artística i metodologia o procés d'ensenyament-aprenentatge).
- e) El treball tant de la interpretació com de la improvisació i la composició corporal individual i col·lectiva.
- f) Materials didàctics utilitzats.
- g) Altres...

2. Fes una síntesi i valoració personal del treball de dansa que has observat durant el practicum seguint els següents apartats:

- a) Organització (freqüència i durada en les sessions, espais, nivells educatius...).
- b) Tipus i repertori de dansa que es treballa en les diferents etapes i nivells educatius (dansa tradicional dels països catalans, dansa tradicional d'altres països, dansa creativa, balls de saló...).
- c) Els principals continguts corporals i musicals treballats.
- d) Altres continguts treballats.
- e) Treball de la sensibilitat artística.
- f) El treball tant de la interpretació com de la improvisació i la composició coreogràfica individual i col·lectiva.
- g) El procés o metodologia seguit per a l'ensenyament i aprenentatge de la dansa. Els aspectes que prioritza el professorat.
- h) Ús de les noves tecnologies en l'ensenyament-aprenentatge de la dansa.
- i) Enregistrament, visionat i valoració de les danses treballades.

- j) Elaboració de treballs escrits de les activitats de dansa desenvolupades.
- k) Materials didàctics utilitzats.
- l) Altres...

3ª PART

Reflexiona i respon les següents qüestions:

1. Explica què ha aportat a la teva formació l'elaboració del treball d'observacions sobre la música, el moviment i la dansa d'aquest segon semestre.
2. Fes una valoració general del teu procés d'aprenentatge en l'assignatura Formació rítmica i dansa (pots parlar dels aspectes que més t'han costat, dels aspectes amb els que t'has sentit més còmoda/e, de la teva actitud i implicació...).
3. Quines capacitats relacionades amb el moviment i la dansa creus que s'han d'adquirir durant la formació inicial dels estudis de Mestre/a especialista en educació musical?
4. Quina percepció tens sobre el valor educatiu que dóna la comunitat educativa del Centre on has realitzat el practicum a la música i la dansa?
5. Durant el teu practicum has portat a la pràctica activitats d'ensenyament-aprenentatge de música i moviment o dansa amb l'assessorament i guia de la teva tutora o tutor a l'escola? Si és així, descriu-les breument i explica com ha anat evolucionant el teu procés d'aprenentatge i quins creus que han estat els teus punts forts que et serviran per a la teva futura pràctica professional i els punts febles que hauràs de millorar.
6. En la proposta didàctica del teu treball de practicum has inclòs activitats de moviment i dansa? Per què? Si no n'has inclòs, en aquests moments ho faries?
7. A continuació pots aportar altres comentaris, experiències...

**Annex 10. Carta de presentació i indicacions per respondre el qüestionari
"Música, moviment i dansa a l'escola"**

Girona, abril de 2010

**ENQUESTA ALS MESTRES ESPECIALISTES D'EDUCACIÓ MUSICAL I
ESPECIALISTES D'EDUCACIÓ FÍSICA**

Benvolgut/da Mestre/a,

Sóc Sílvia Sánchez, mestra i professora de música, i actualment estic treballant a la Universitat de Girona on imparteixo docència en els estudis de Mestre/a. Em poso en contacte amb tu perquè estic duent a terme una recerca sobre la **música, el moviment i la dansa a l'escola**, un dels objectius de la qual és el d'avançar en la millora de la formació inicial de les futures i futurs mestres. En aquest sentit, volem conèixer les opinions de les i els mestres especialistes d'educació musical i especialistes d'educació física d'escoles que durant aquest curs o l'anterior han acollit estudiants de Magisteri en pràctiques i, per això, necessito la teva col·laboració i et vull demanar que hi participis responnent el qüestionari adjunt a aquest correu. Tot i que t'estic demanant una part del teu temps, entenc que també pot ser una ocasió per manifestar la teva opinió i per enfortir els vincles de col·laboració entre l'escola i la universitat pel que fa a la formació de les futures i futurs mestres.

Si vols respondre el qüestionari, cal que descarreguis el fitxer adjunt (qüestionari mestres ed. musical o qüestionari mestres ed. física, segons correspongui) al teu ordinador i, una vegada respost, me'l retornis a l'adreça silvia.sanchez@udg.edu abans del proper 14 de juny. Et garanteixo que la informació proporcionada serà estrictament confidencial i d'ús exclusiu per a la recerca. Tanmateix, si tens qualsevol dubte pots posar-te en contacte amb mi a través de la mateixa adreça de correu electrònic.

Agraieixo per endavant la teva col·laboració

Sílvia Sánchez Ariño

Prof. del Departament de Didàctiques Específiques

Facultat d'Educació i Psicologia – Estudis de Mestre/a

Universitat de Girona

Indicacions per respondre el qüestionari

El qüestionari, a banda d'unes dades personals de caràcter general que es demanen al principi, està format per dos blocs de preguntes:

- un primer bloc sobre pràctiques docents relacionades amb la música i el moviment o la dansa a l'escola, i
- un segon bloc sobre la formació docent en música, moviment i dansa dels i de les mestres.

Al final hi ha un apartat on pots afegir tot allò que consideris oportú i també pots indicar si vols rebre els resultats de l'estudi.

En les preguntes de resposta tancada has de marcar amb una "X" allà on correspongui, i per les preguntes de resposta oberta disposes d'un espai orientatiu que pots ampliar si ho necessites.

El qüestionari respost el pots enviar a l'adreça **silvia.sanchez@udg.edu** abans del 14 de juny de 2010.

Annex 11. Qüestionari per al professorat d'educació musical

QÜESTIONARI "MÚSICA, MOVIMENT I DANSA A L'ESCOLA" MESTRES ESPECIALISTES D'EDUCACIÓ MUSICAL

- **Nom Centre docent:**
- **Població:**

DADES PERSONALS

1. **Sexe:** Dona Home
2. **Edat:** menys de 30 anys de 30 a 40 anys de 41 a 50 anys més de 50 anys
3. **Situació laboral:** funcionari/a interí/na o substitut/a
4. **Anys d'experiència docent a l'escola (ed. infantil i/o ed. primària):**
menys de 2 entre 2 i 6 entre 7 i 12 més de 12
5. **Dedicació laboral:**
educació musical
educació musical i altres (especificar quina dedicació i nombre d'hores setmanals)

MÚSICA, MOVIMENT I DANSA A L'ESCOLA

6. Inclous habitualment activitats de música i moviment en el desenvolupament de les sessions de classe dels diferents nivells educatius? Sí No
Per què?

- 6a. En el cas que incloguis activitats de música i moviment en el desenvolupament de les sessions de classe, indica el tipus d'activitats (posar gestos a una cançó, dramatitzar una obra o fragment musical...)

- 6b. En el cas que incloguis activitats de música i moviment en el desenvolupament de les sessions de classe, quins continguts musicals i/o corporals treballes habitualment?

7. Les/els alumnes del Centre treballen la dansa? Sí No

En cas afirmatiu:

Des de l'àrea d'Educació Artística (Música i Dansa)

Des de l'àrea d'Educació Física

Altres (altres àrees o matèries, projectes específics dins l'horari escolar, projectes interdisciplinaris, activitats extraescolars...)

7a. En el cas que la dansa es treballi des de l'àrea d'Educació Artística (Música i Dansa) i des de l'àrea d'Educació Física, es treballa de manera interdisciplinària entre els diferents responsables?

No

Sí, seguim una programació conjunta durant el curs

Sí, però només en determinades ocasions del curs (indicar en quines ocasions)

Altres (especificar)

7b. Quan la dansa es treballa de manera interdisciplinària entre l'àrea d'Educació Artística (Música i Dansa) i l'àrea d'Educació Física, en quins aspectes s'hi treballa? (En el cas que no es treballi interdisciplinàriament, també pots indicar en quins aspectes creus que s'hi podria treballar)

8. En el cas que en la teva programació d'aula es treballi la dansa:

8a. Amb quina freqüència es treballa?

8b. Quin tipus o estil de dansa es treballa habitualment? (tradicional catalana, tradicional d'altres països, creativa, moderna, balls de saló...)

8c. Quan treballes la dansa, quins són els continguts (de dansa, de música, ...) que habitualment es treballen?

Continguts de dansa
Continguts de música
Altres continguts

9. En el cas que incloguis activitats de música i moviment o dansa en les sessions de classe, explica breument com treballes el desenvolupament de la sensibilitat artística de l'alumnat.

--

FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT DELS MESTRES EN EDUCACIÓ MUSICAL

10. Segons la teva opinió, quina formació docent en moviment i dansa s'hauria d'adquirir o desenvolupar als estudis de Mestre/a en Educació Musical?

--

11. Creus que des del Departament d'Educació s'ofereix informació suficient per a la incorporació i organització de la dansa a la pràctica educativa?

Sí No

En cas de resposta negativa, quin tipus d'orientació i/o informació creus que seria necessària?

12. Creus que des del Departament d'Educació s'ofereixen suficients cursos de formació permanent relacionats amb la música i el moviment o la dansa a l'escola?

Sí No

En aquests moments, quins tipus de cursos proposaries?

13. Quina opinió et mereixeria que la dansa tingués un espai específic dins l'horari escolar (desvinculat de la música) i que fos impartida per especialistes en la matèria?

14. En relació als temes tractats, si vols pots aportar comentaris, compartir alguna experiència o recomanar algun recurs, web, material...

Vols rebre els resultats de l'estudi? Sí No

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL-LABORACIÓ

Annex 12. Qüestionari per al professorat d'educació física

QÜESTIONARI "MÚSICA, MOVIMENT I DANSA A L'ESCOLA" MESTRES ESPECIALISTES D'EDUCACIÓ FÍSICA

- **Nom Centre docent:**
- **Població:**

DADES PERSONALS

- 1. Sexe:** Dona Home
- 2. Edat:** menys de 30 anys de 30 a 40 anys de 41 a 50 anys més de 50 anys
- 3. Situació laboral:** funcionari/a interí/na o substitut/a
- 4. Anys d'experiència docent a l'escola (ed. infantil i/o ed. primària):**
menys de 2 entre 2 i 6 entre 7 i 12 més de 12
- 5. Dedicació laboral:**
educació física
educació física i altres (especificar quina dedicació i nombre d'hores setmanals)

MÚSICA, MOVIMENT I DANSA A L'ESCOLA

- 6. Inclous habitualment activitats de música i moviment en el desenvolupament de les sessions de classe dels diferents nivells educatius?** Sí No
Per què?

- 6a. En el cas que incloguis activitats de música i moviment en el desenvolupament de les sessions de classe, indica el tipus d'activitats (coreografies de gimnàstica rítmica o esportiva, en el treball d'ombres xineses, mim...)**

- 6b. En el cas que incloguis activitats de música i moviment en el desenvolupament de les sessions de classe, quins continguts corporals i/o musicals treballes habitualment?**

7. Les/els alumnes del Centre treballen la dansa? Sí No

En cas afirmatiu:

Des de l'àrea d'Educació Artística (Música i Dansa)

Des de l'àrea d'Educació Física

Altres (altres àrees o matèries, projectes específics dins l'horari escolar, projectes interdisciplinaris, activitats extraescolars...)

7a. En el cas que la dansa es treballi des de l'àrea d'Educació Artística (Música i Dansa) i des de l'àrea d'Educació Física, es treballa de manera interdisciplinària entre els diferents responsables?

No

Sí, seguim una programació conjunta durant el curs

Sí, però només en determinades ocasions del curs (indicar en quines ocasions)

Altres (especificar)

7b. Quan la dansa es treballa de manera interdisciplinària entre l'àrea d'Educació Artística (Música i Dansa) i l'àrea d'Educació Física, en quins aspectes s'hi treballa? (En el cas que no es treballi interdisciplinàriament, també pots indicar en quins aspectes creus que s'hi podria treballar)

8. En el cas que en la teva programació d'aula es treballi la dansa:

8a. Amb quina freqüència es treballa?

8b. Quin tipus o estil de dansa es treballa habitualment? (tradicional catalana, tradicional d'altres països, creativa, moderna, balls de saló...)

8c. Quan treballes la dansa, quins són els continguts (de dansa, de música, ...) que habitualment es treballen?

Continguts de dansa
Continguts de música
Altres continguts

9. En el cas que incloguis activitats de música i moviment o dansa en les sessions de classe, explica breument com treballes el desenvolupament de la sensibilitat artística de l'alumnat.

--

FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT DELS MESTRES EN EDUCACIÓ FÍSICA

10. Segons la teva opinió, quina formació docent en música i dansa s'hauria d'adquirir o desenvolupar als estudis de Mestre/a en Educació Física?

--

11. Creus que des del Departament d'Educació s'ofereix informació suficient per a la incorporació i organització de la dansa a la pràctica educativa?

Sí No

En cas de resposta negativa, quin tipus d'orientació i/o informació creus que seria necessària?

12. Creus que des del Departament d'Educació s'ofereixen suficients cursos de formació permanent relacionats amb la música i el moviment o la dansa a l'escola?

Sí No

En aquests moments, quins tipus de cursos proposaries?

13. Quina opinió et mereixeria que la dansa tingués un espai específic dins l'horari escolar (desvinculat de l'educació física) i que fos impartida per especialistes en la matèria?

14. En relació als temes tractats, si vols pots aportar comentaris, compartir alguna experiència o recomanar algun recurs, web, material...

Vols rebre els resultats de l'estudi? Sí No

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL-LABORACIÓ

Annex 13. Relació d'escoles convidades

POBLACIÓ	CENTRE
ANGLÈS	CEIP POMPEU FABRA
BANYOLES	CEIP VERNTALLAT (LES PRESES)
BESALÚ	CEIP SALVADOR VILARASSA
BORDILS	CEIP DE BORDILS
CALDES DE MALAVELLA	CEIP SANT ESTEVE
CASSÀ DE LA SELVA	CEIP PUIG D'ARQUES
FIGUERES	CEIP JOSEP PALLACH
GIRONA	CEIP JOAN BRUGUERA
GIRONA	CEIP CARME AUGUET
GIRONA	CEIP DOMENY
GIRONA	CEIP EIXIMENIS
GIRONA	CEIP EL BOSC DE LA PABORDIA
GIRONA	CEIP MARE DE DÉU DEL MONT
GIRONA	CEIP MARTA MATA
GIRONA	CEIP MONTJUIC
GIRONA	CEIP STA EUGÈNIA
OLOT	CEIP VOLCÀ BISAROQUES
PALAFRUGELL	CEIP TORRES JONAMA
RIELLS I VIABREA	CEIP EL BRUC
SALT	CEIP EL PLA
SALT	CEIP SILVESTRE SANTALÓ
SANT FELIU DE GUÍXOLS	CEIP L'ESTACIÓ

Annex 14. Resultats absoluts de les valoracions dels mestres i dels estudiants sobre el nivell d'importància de les competències professionals del perfil del Mestre/a d'Educació Musical

COMPETÈNCIES PROFESSIONALS DEL PERFIL DEL MESTRE/A D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA ESPECIALISTA EN EDUCACIÓ MUSICAL

1 - COMPETÈNCIES TRANSVERSALS O GENÈRIQUES (ANECA)		
INSTRUMENTALS	M (n=18)	E (n=18)
1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi	3,500	3,333
2. Capacitat d'organització i planificació	3,611	3,833
3. Comunicació oral i escrita en la llengua materna	3,667	3,611
4. Coneixement d'una llengua estrangera	2,389	2,611
5. Coneixements d'informàtica relatius a l'àmbit d'estudi	3,222	2,889
6. Capacitat de gestió de la informació	3,333	3,167
7. Resolució de problemes	3,778	3,611
8. Presa de decisions	3,889	3,611
PERSONALS		
9. Treball en equip	3,444	3,500
10. Treball en un equip de caràcter interdisciplinari	3,278	3,167
11. Treball en un context internacional	2,278	2,778
12. Habilitats en les relacions interpersonals	3,611	3,556
13. Reconeixement a la diversitat i la multiculturalitat	3,611	3,778
14. Raonament crític	3,611	3,722
15. Compromís ètic	3,667	3,611
SISTÈMIQUES		
16. Aprenentatge autònom	3,556	3,778
17. Adaptació a noves situacions	3,722	3,667
18. Creativitat	3,389	3,889
19. Lideratge	2,333	3,056
20. Coneixement d'altres cultures i costums	3,333	3,222
21. Iniciativa i esperit emprenedor	3,333	3,667
22. Motivació per la qualitat	3,722	3,722
23. Sensibilitat envers temes mediambientals	2,833	3,278
2 - COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES (ANECA)		
2a. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES COMUNS A TOTS ELS MESTRES		
	M (n=18)	E (n=18)
1. Capacitat per comprendre la complexitat dels processos educatius en general i dels processos d'ensenyament-aprenentatge en particular (fins i funcions de l'educació i del sistema educatiu, teories del desenvolupament i de l'aprenentatge, l'entorn cultural i social i l'àmbit institucional i organitzatiu de l'escola, el disseny i desenvolupament del currículum, el rol docent, ...)	3,278	3,500

2. Coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar, comprenent la seva singularitat epistemològica i l'especificitat de la seva didàctica	3,778	3,778
3. Sòlida formació científicocultural i tecnològica	3,000	2,944
SABER FER		
4. Respecte per les diferències culturals i personals dels alumnes i altres membres de la comunitat educativa	3,889	3,889
5. Capacitat per analitzar i qüestionar les concepcions de l'educació emanades de la investigació així com les propostes curriculars de l'Administració educativa	3,000	3,056
6. Disseny i desenvolupament de projectes educatius i unitats de programació que permetin adaptar el currículum al context sociocultural	3,778	3,778
7. Capacitat per promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes a la llum dels objectius i continguts propis del corresponent nivell educatiu, desenvolupant estratègies que evitin l'exclusió i la discriminació	3,833	3,833
8. Capacitat per organitzar l'ensenyament, en el marc dels paradigmes epistemològics de les àrees, utilitzant de forma integrada els sabers disciplinaris, transversals i multidisciplinaris adients al respectiu nivell educatiu	3,444	3,389
9. Capacitat per preparar, seleccionar o construir materials didàctics i utilitzar-los en els marcs específics de les diferents disciplines	3,611	3,611
10. Capacitat per utilitzar i incorporar adientment en les activitats d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació	3,111	3,167
11. Capacitat per promoure la qualitat dels contextos (aula i centre) en els que es desenvolupa el procés educatiu, de forma que quedi garantit el benestar dels alumnes	3,611	3,389
12. Capacitat per utilitzar l'avaluació, en la seva funció pròpiament pedagògica i no merament acreditativa, com a element regulador i promotor de la millora de l'ensenyament, de l'aprenentatge i de la seva pròpia formació	3,611	3,667
13. Capacitat per realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva	3,278	3,333
14. Capacitat per exercir la funció tutorial, orientant a alumnes i pares i coordinant l'acció educativa referida al seu grup d'alumnes	3,722	3,500
15. Participar en projectes d'investigació relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, introduint propostes d'innovació encaminades a la millora de la qualitat educativa	2,944	3,111
SABER ESTAR		
16. Capacitat de relació i de comunicació, així com d'equilibri emocional en les diverses circumstàncies de l'activitat professional	3,778	3,722
17. Capacitat per treballar en equip amb els companys com a condició necessària per a la millora de la seva activitat professional, compartint sabers i experiències	3,722	3,722
18. Capacitat per dinamitzar amb l'alumnat la construcció participada de regles de convivència democràtica, i afrontar i resoldre de forma col·laborativa situacions problemàtiques i conflictes interpersonals de naturalesa diversa	3,833	3,722
19. Capacitat per col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn	3,000	3,333
SABER SER		
20. Tenir una imatge realista d'un mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar les possibles frustracions	3,778	3,667
21. Assumir la dimensió ètica del mestre potenciant en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable	3,722	3,722
22. Compromís de potenciar el rendiment acadèmic dels alumnes i el seu progrés escolar, en el marc d'una educació integral	3,667	3,444

23. Capacitat per assumir la necessitat del desenvolupament professional continu, mitjançant l'autoavaluació de la pròpia pràctica	3,556	3,667
2b. COMPETÈNCIES DOCENTS ESPECÍFIQUES PER AJUDAR ELS ALUMNES A ASSOLIR ELS OBJECTIUS D'EDUCACIÓ MUSICAL DEL CURRÍCULUM		
CONEIXEMENTS DISCIPLINARS (SABER)	M (n=18)	E (n=18)
1. Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical	2,778	2,556
2. Conèixer els principis de neurofisiologia sobre estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en els llenguatges musicals	2,778	2,778
3. Conèixer els fonaments i desenvolupament de la didàctica i la pedagogia musicals i ser capaç de realitzar adaptacions que permetin accedir tots els nens al gaudi de la música i al seu ús com a mitjà d'expressió	3,889	3,833
4. Ser capaç de recórrer a l'ús de les noves tecnologies, tant l'emmagatzematge com l'edició a nivell educatiu	3,167	3,167
5. Ser capaç d'analitzar els corrents d'educació musical actuals, extraient conceptes i línies metodològiques amb una coherència sistemàtica	3,167	3,333
6. Buscar i utilitzar bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües	2,722	2,611
COMPETÈNCIES PROFESSIONALS (SABER FER)		
7. Saber utilitzar el joc musical com a element didàctic i com a contingut	3,944	3,778
8. Capacitat d'utilitzar referències variades per improvisar sol o en grup	3,444	3,333
9. Prendre consciència dels elements temàtics des d'una anàlisi perceptiva de l'escolta, elaborant documents, esquemes i partitures	3,222	3,167
10. Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals	2,556	3,000
11. Dominar la didàctica específica de l'educació musical, així com les tècniques de programació, disseny de sessions, elecció i creació de recursos, així com estratègies d'intervenció	3,889	3,667
12. Conèixer els fonaments de la cultura popular, amb especial referència al folklore propi de la localitat i la comunitat autònoma	3,722	3,500
13. Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa	3,556	3,667
14. Conèixer els fonaments del llenguatge musical, tècnica instrumental i vocal, harmonia, rítmica i dansa	3,667	3,778
15. Ser capaç d'organitzar i dirigir una agrupació instrumental o coral infantil	3,389	3,444
COMPETÈNCIES ACADÈMIQUES		
16. Conèixer les manifestacions musicals de les diferents cultures	3,167	3,389
17. Conèixer, valorar i seleccionar obres musicals de referència de tots els estils, temps i cultures	3,389	3,333
18. Conèixer les tècniques de representació del llenguatge musical	3,444	3,611

Annex 15. Taula de contrast entre les valoracions de l'ANECA, dels mestres i dels estudiants

COMPETÈNCIES PROFESSIONALS DEL PERFIL DEL MESTRE/A D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA ESPECIALISTA EN EDUCACIÓ MUSICAL

NOTA: Els nombres indiquen l'ordre de més a menys puntuació. En negreta es pot veure la competència que ha obtingut més puntuació i la que n'ha obtingut menys en cada una de les tres mostres (ANECA, mestres i estudiants).

1 - COMPETÈNCIES TRANSVERSALS O GENÈRIQUES (ANECA)			
INSTRUMENTALS	M	E	A
1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi	7	9	4
2. Capacitat d'organització i planificació	5	2	1
3. Comunicació oral i escrita en la llengua materna	4	6	3
4. Coneixement d'una llengua estrangera	14	16	18
5. Coneixements d'informàtica relatius a l'àmbit d'estudi	12	14	14
6. Capacitat de gestió de la informació	10	12	15
7. Resolució de problemes	2	6	9
8. Presa de decisions	1	6	8
PERSONALS			
9. Treball en equip	8	8	7
10. Treball en un equip de caràcter interdisciplinari	11	12	12
11. Treball en un context internacional	16	15	19
12. Habilitats en les relacions interpersonals	5	7	5
13. Reconeixement a la diversitat i la multiculturalitat	5	3	7
14. Raonament crític	5	4	11
15. Compromís ètic	4	6	6
SISTÈMIQUES			
16. Aprenentatge autònom	6	3	5
17. Adaptació a noves situacions	3	5	10
18. Creativitat	9	1	2
19. Lideratge	15	13	17
20. Coneixement d'altres cultures i costums	10	11	11
21. Iniciativa i esperit emprenedor	10	5	13
22. Motivació per la qualitat	3	4	9
23. Sensibilitat envers temes mediambientals	13	10	16
2 - COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES (ANECA)			
2a. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES COMUNS A TOTS ELS MESTRES			
	M	E	A
1. Capacitat per comprendre la complexitat dels processos educatius en general i dels processos d'ensenyament-aprenentatge en particular (fins i funcions de l'educació i del sistema educatiu, teories del desenvolupament i de l'aprenentatge, l'entorn cultural i social i l'àmbit institucional i organitzatiu de l'escola, el disseny i desenvolupament del currículum, el rol docent, ...)	9	7	2
2. Coneixement dels continguts que s'han d'ensenyar, comprenent la seva singularitat epistemològica i l'especificitat de la seva didàctica	3	3	1
3. Sòlida formació científicocultural i tecnològica	11	14	4

SABER FER			
4. Respecte per les diferències culturals i personals dels alumnes i altres membres de la comunitat educativa	1	1	5
5. Capacitat per analitzar i qüestionar les concepcions de l'educació emanades de la investigació així com les propostes curriculars de l'Administració educativa	11	13	16
6. Disseny i desenvolupament de projectes educatius i unitats de programació que permetin adaptar el currículum al context sociocultural	3	3	10
7. Capacitat per promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes a la llum dels objectius i continguts propis del corresponent nivell educatiu, desenvolupant estratègies que evitin l'exclusió i la discriminació	2	2	3
8. Capacitat per organitzar l'ensenyament, en el marc dels paradigmes epistemològics de les àrees, utilitzant de forma integrada els sabers disciplinaris, transversals i multidisciplinaris adients al respectiu nivell educatiu	8	9	13
9. Capacitat per preparar, seleccionar o construir materials didàctics i utilitzar-los en els marcs específics 1110de les diferents disciplines	6	6	9
10. Capacitat per utilitzar i incorporar adientment en les activitats d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació	10	11	15
11. Capacitat per promoure la qualitat dels contextos (aula i centre) en els que es desenvolupa el procés educatiu, de forma que quedi garantit el benestar dels alumnes	6	9	17
12. Capacitat per utilitzar l'avaluació, en la seva funció pròpiament pedagògica i no merament acreditativa, com a element regulador i promotor de la millora de l'ensenyament, de l'aprenentatge i de la seva pròpia formació	6	5	8
13. Capacitat per realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva	9	10	16
14. Capacitat per exercir la funció tutorial, orientant a alumnes i pares i coordinant l'acció educativa referida al seu grup d'alumnes	4	7	8
15. Participar en projectes d'investigació relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, introduint propostes d'innovació encaminades a la millora de la qualitat educativa	12	12	19
SABER ESTAR			
16. Capacitat de relació i de comunicació, així com d'equilibri emocional en les diverses circumstàncies de l'activitat professional	3	4	14
17. Capacitat per treballar en equip amb els companys com a condició necessària per a la millora de la seva activitat professional, compartint sabers i experiències	4	4	12
18. Capacitat per dinamitzar amb l'alumnat la construcció participada de regles de convivència democràtica, i afrontar i resoldre de forma col·laborativa situacions problemàtiques i conflictes interpersonals de naturalesa diversa	2	4	13
19. Capacitat per col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn	11	10	18
SABER SER			
20. Tenir una imatge realista d'un mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar les possibles frustracions	3	5	13
21. Assumir la dimensió ètica del mestre potenciant en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable	4	4	6
22. Compromís de potenciar el rendiment acadèmic dels alumnes i el seu progrés escolar, en el marc d'una educació integral	5	8	7
23. Capacitat per assumir la necessitat del desenvolupament professional continu, mitjançant l'autoavaluació de la pròpia pràctica	7	5	11

2b. COMPETÈNCIES DOCENTS ESPECÍFIQUES PER AJUDAR ELS ALUMNES A ASSOLIR ELS OBJECTIUS D'EDUCACIÓ MUSICAL DEL CURRÍCULUM

CONEIXEMENTS DISCIPLINARS (SABER)	M	E	A
1. Conèixer la dimensió musical de les àrees del coneixement: derivacions de l'acústica en l'educació musical	10	13	18
2. Conèixer els principis de neurofisiologia sobre estimulació i percepció sonora, semiòtica i simbolització en els llenguatges musicals	10	11	17
3. Conèixer els fonaments i desenvolupament de la didàctica i la pedagogia musicals i ser capaç de realitzar adaptacions que permetin accedir tots els nens al gaudi de la música i al seu ús com a mitjà d'expressió	2	1	1
4. Ser capaç de recórrer a l'ús de les noves tecnologies, tant l'emmagatzematge com l'edició a nivell educatiu	9	9	13
5. Ser capaç d'analitzar els corrents d'educació musical actuals, extraient conceptes i línies metodològiques amb una coherència sistemàtica	9	8	5
6. Buscar i utilitzar bibliografia i materials de suport en almenys dues llengües	11	12	15
COMPETÈNCIES PROFESSIONALS (SABER FER)			
7. Saber utilitzar el joc musical com a element didàctic i com a contingut	1	2	4
8. Capacitat d'utilitzar referències variades per improvisar sol o en grup	6	8	10
9. Prendre consciència dels elements temàtics des d'una anàlisi perceptiva de l'escolta, elaborant documents, esquemes i partitures	8	9	11
10. Promoure la comprensió de les formes estètiques contemporànies, tonals i atonals	12	10	16
11. Dominar la didàctica específica de l'educació musical, així com les tècniques de programació, disseny de sessions, elecció i creació de recursos, així com estratègies d'intervenció	2	3	2
12. Conèixer els fonaments de la cultura popular, amb especial referència al folklore propi de la localitat i la comunitat autònoma	3	5	6
13. Conèixer i dominar els principis de l'expressió i la comunicació corporal més directament relacionats amb el fet musical i amb la dansa	5	3	12
14. Conèixer els fonaments del llenguatge musical, tècnica instrumental i vocal, harmonia, rítmica i dansa	4	2	3
15. Ser capaç d'organitzar i dirigir una agrupació instrumental o coral infantil	7	6	9
COMPETÈNCIES ACADÈMIQUES			
16. Conèixer les manifestacions musicals de les diferents cultures	9	7	14
17. Conèixer, valorar i seleccionar obres musicals de referència de tots els estils, temps i cultures	7	8	8
18. Conèixer les tècniques de representació del llenguatge musical	6	4	7