



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Les estratègies d'aprenentatge en un context de composició musical col·lectiva en infants de 7 i 8 anys

Irene Fontdevila Sibat

Tesi doctoral dirigida per Laia Viladot Vallverdú

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Facultat de Ciències de l'Educació

UAB-Universitat Autònoma de Barcelona

2016

Les estratègies d'aprenentatge en un context de composició musical col·lectiva en infants de 7 i 8 anys

Irene Fontdevila Sibat

Tesi doctoral dirigida per Laia Viladot Vallverdú

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
Facultat de Ciències de l'Educació
UAB-Universitat Autònoma de Barcelona
2016

Les estratègies d'aprenentatge en un context de composició musical col·lectiva en infants de 7 i 8 anys

Memòria presentada per
Irene Fontdevila Sibat
Per aspirar al grau de
Doctora en Didàctica de la música

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
Facultat de Ciències de l'Educació
UAB-Universitat Autònoma de Barcelona

Barcelona, setembre de 2016

Als meus pares, que amb amor i generositat,
han sabut transmetre'm l'esperit crític i les ganes de conèixer que m'han portat fins
aquí, i a tot arreu.

A en Marc, el meu germà i amic,
pel bon humor i assistència tècnica, a la vida en general i per aquesta tesi.

A la Núria, la Maria, i la Natàlia, per tot i unes croquetes, un altell, unes maletes i tots
els beneficis de l'amistat.

Agraïments

La meua trajectòria en l'àmbit de la didàctica de l'expressió musical, va començar el 2008, quan sortia per la porta de l'edifici del Raval de la Facultat de Geografia i Història de la Universitat de Barcelona, havent acabat el DEA en Història del Món Contemporani compartit amb Filologia Catalana. Havia fet cas del professor d'Història Moderna, especialista en els Àustries, Àngel Casals, que el 2004 em va dir "tu fes el CAP, i després el DEA que vindran els màsters, i llavors serà més complicat això de continuar estudiant". A ell vull agrair-li aquest consell que m'ha permès presentar avui la tesi doctoral sense els entrebancs, sobretot econòmics, de la nova reforma educativa en l'Ensenyament Superior.

Aquell mateix any 2004, començava a treballar al Conservatori del Liceu, en una escola situada al barri de Sarrià Sant-Gervasi on vaig començar a treballar com a mestra de Sensibilització i primers cursos de nivell Elemental. Vull agrair a tot l'equip de l'Escola Liceu-Bonanova, a la Teresa, la Gemma, l'Anna, l'Asun, i sobretot, a la Maitane, companya i amiga de feina, festes i fatigues, per tots aquests anys d'aprenentatge i maduració com a docent, músic i persona.

Un parell d'anys més tard, vora el 2006 va arribar-me a les mans, un fulletó sobre un postgrau, avui extingit, entre el Conservatori Municipal de música de Barcelona i la Universitat Autònoma de Barcelona, sobre Didàctica de l'expressió musical per a Escoles de música, i vaig veure l'oportunitat d'ampliar els meus coneixements musicals a nivell superior.

Aleshores va ser, ja feia temps que havia acabat el Diploma en Educació Willems, i havia cursat alguns cursos de Música i Moviment per millorar la meua praxis com a docent, quan vaig entrar en contacte amb la Laia Viladot i la Isabel Gómez. Compartien l'assignatura de Psicopedagogia i van obrir-me un món. Perspectives socioconstructivistes sobre l'educació, les metodologies sobre l'aprenentatge cooperatiu, i sistemes didàctics que canviaven els rols del docent-alumnat van interessar-me fins que avui he pogut presentar aquest treball. A elles dues, vull agrair el seu rigor científic i la capacitat de transmetre'm les primeres nocions de psicopedagogia que he anat construint fins avui.

Ara bé, aquest treball no hauria pogut ser sense “el sí, vull” de la Laia Viladot, quan vaig demanar-li que em dirigís el projecte de tesi. A ella vull agrair el seu suport incondicional en la meva recerca, la seva capacitat d’encoratjar-me, d’estimular-me, d’alimentar-me (també amb galetes sense gluten), d’oferir-me els seus coneixements, i a creure en les meves possibilitats com a investigadora. La seva dedicació, cura i expertesa en el camp de la recerca m’han servit de model per encarar aquest i futurs treballs d’investigació.

En un altre sentit, aquesta recerca tampoc hauria pogut ser sense el consentiment de l’Escola i de totes les famílies dels alumnes participants, que des del començament van fer-me confiança, i van mostrar el seu entusiasme per la meva feina com a docent i com a investigadora. Els ànims, encoratjament, bona disposició i col·laboració de tots ells han permès que aquesta recerca pogués desenvolupar-se. A l’afecte, consideració i alegria de tots els alumnes participants que van fer-se seu el “projecte de la Irene”.

A tots els amics que han patit la síndrome “tesi, he de fer tesi o he d’acabar la tesi”. A la Maria, en Macià, la Irene, la Clea, la Lea, l’Ona, en Jordi, la Mari, la Cecília, en Roger, i un altre cop a la Núria, pels ànims, els gots, les festes i la paciència. A la Teresa, per tots aquests anys d’amistat, consells i confiança en mi, i a la Júlia, pels últims whatsapps motivacionals. A l’Ariadna, de tota la vida, superant distàncies, amb el cor i una casa a Formentera.

Érem i som uns quants en la dura travessa cap al dipòsit de tesi, només desitjo que en Roger, la Roser, la Laia, la Mari i la Maria, ben aviat, puguin redactar els agraïments, com jo, avui.

Lokah Samastah Sukhino Bhavantu

INTRODUCCIÓ	15
1. MARC TEÒRIC	21
1.1. Bases epistemològiques	21
1.1.1. Aproximació al constructivisme sociocultural	21
1.1.2. La construcció conjunta del coneixement	22
1.1.3. El llenguatge i el discurs d'aula	26
1.2. El procés creatiu musical	30
1.2.1. Improvisació, composició i creació musical	30
1.2.2. Espais d'aprenentatge creatiu musical compartit	32
1.3. Les estratègies d'aprenentatge en un context de composició musical col·lectiva	35
1.3.1. Definició, característiques i classificació del concepte d'estratègia d'aprenentatge	35
1.3.1.1. Estratègies d'aprenentatge musical	41
1.3.1.2. Les estratègies d'aprenentatge en un context de composició musical col·lectiva	45
1.3.2. L'adquisició d'autonomia i l'expertesa en un context de composició musical col·lectiva	47
2. CONTEXT DE LA RECERCA	51
2.1. El centre	51
2.2. El projecte curricular	52
2.3. La Intervenció didàctica	54
2.4. Els participants	59
3. OBJECTIUS I METODOLOGIA DE LA RECERCA	63
3.1. Preguntes i objectius	63
3.2. Disseny metodològic	65
3.2.1. Estudi de cas	66
3.2.2. Instruments per a la recollida de dades	67

4. ANÀLISI I RESULTATS	69
4.1. Fase I: Indicadors d'anàlisi en un procés de composició musical col·lectiva	69
4.1.1. Procediment de recollida de dades i visió general de l'anàlisi	71
4.1.2. Primera taula d'anàlisi T1: nivells d'assoliment dels continguts de la programació	73
4.1.3. Segona taula d'anàlisi T2: tipologia i classificació per nivells dels indicadors	77
4.1.3.1. Indicadors establerts	82
4.1.3.2. Indicadors classificats per tipologia i nivells d'aprenentatge	83
4.1.4. Tercera taula d'anàlisi T3: fases del procés compositiu	88
4.1.5. Resultats de la Fase I en relació al primer objectiu de recerca	92
4.2. Fase II: Les estratègies d'aprenentatge per a la composició musical col·lectiva	95
4.2.1. Procediment d'anàlisi: creació de la quarta taula d'anàlisi T4, incorporació d'estratègies i filtratge d'indicadors	96
4.2.2. Resultats de la Fase II en relació al segon objectiu de recerca: Síntesi de les aportacions de la Taula 4	101
4.2.2.1. Tipologia general i categorització de les estratègies per a la creació musical col·lectiva	101
4.2.2.2. Descripció de les estratègies d'aprenentatge per a la composició musical col·lectiva	103
4.2.2.3. La participació docent	115
4.3. Fase III: L'avenç en autonomia i expertesa en un procés de composició musical col·lectiva	117
4.3.1. Procediment d'anàlisi: aplicació de la Taula 4 (T4) en quatre processos de composició musical col·lectiva	117
4.3.1.1. Evolució del grup en relació als nivells d'usos i relacions entre indicadors i estratègies en quatre processos de composició musical col·lectiva	122
• Composició 5 de març Unitat 2-Sessió 2	122
• Composició 20 de març, Unitat 2-Sessió 4	128
• Composició 14 de maig, Unitat 3-Sessió 2	135
• Composició 28 de maig, Unitat 3-Sessió 3	141
4.3.1.2. La participació docent	146
4.3.2. Resultats de la Fase III en relació al tercer objectiu de recerca	150
4.3.2.1. Respecte a l'avenç general del grup	150
4.3.2.2. Respecte a les relacions entre estratègies	152

4.4. Les percepcions de l'alumnat	154
5. CONCLUSIONS	173
5.1. Característiques i definició de les estratègies del procés de composició col·lectiva	173
5.2. L'avenç en autonomia i expertesa	177
5.3. L'ensenyament i aprenentatge d'estratègies per a la creació musical col·lectiva i valoració de l'aprenentatge dels participants	179
Referències bibliogràfiques	181

INTRODUCCIÓ

Motivacions i justificació de la recerca

Dels meus interessos personals, relatius a la música, la creació musical ha sigut sempre una constant que m'ha acompanyat i definit com a músic i intèrpret. La meva experiència infantil viscuda com a alumna d'una escola on s'aplicava la metodologia Willems, va proporcionar-me el marc ideal per desenvolupar la capacitat artística musical, i mitjançant la veu, i segons les cadències apreses, amb els meus companys de l'Escola de música de Sant Gregori, amb 10-12 anys, érem capaços d'inventar-nos melodies amb el nom de les notes i acompanyar-nos amb el piano.

Més tard em vaig especialitzar en la metodologia impulsada per Edgar Willems, com a docent, i vaig començar a treballar al Conservatori del Liceu. Aleshores, la creació no es contemplava d'una manera específica en el currículum, tot i que jo mateixa l'utilitzava en la meva programació d'aula. L'ensenyava com l'havia après, i de mica en mica, fruit de l'experiència com a docent dels primers cursos de Llenguatge musical en el context d'Escola de música (des del 2004), vaig interessar-me en el procés de construcció del pensament musical i com s'expressa en el moment de la creació.

Paral·lelament, ampliava els meus coneixements sobre bases psicopedagògiques sobre la construcció social del coneixement, sobretot de Vigotski; m'iniciava en les bases metodològiques sobre els canvis de rols en l'aprenentatge entre docent-alumnat d'acord amb els postulats de Bruner (1997) i Rogoff (1993), i la construcció de comunitats d'aprenentatge d'Edwards i Mercer (1988). Així com també, seguint aquests autors i complementant-ho amb les aportacions de Viladot (2008), començava a comprendre la influència del discurs d'aula, com a transmissor i eina per desenvolupar el coneixement a l'aula de música.

Una reforma del projecte curricular del Centre¹ va portar una nova metodologia d'aprenentatge musical que s'explicarà més detalladament en el capítol dedicat al Context de la recerca. En línies generals, l'aplicació d'aquest nou projecte curricular, dóna un lloc important a la creativitat, però es concep a grans trets, com un procediment d'avaluació i síntesi dels continguts presentats a cada unitat didàctica. Això limita, en certa manera, l'expressivitat musical, sobretot als primers cursos d'aprenentatge musical i instrumental, quan el domini de la tècnica de l'instrument i el coneixement musical és inicial. L'impuls creatiu es dirigeix a respondre qüestions relacionades amb l'aprenentatge d'elements concrets del llenguatge, i no s'atén a la necessitat d'educar artísticament el pensament musical de l'alumnat.

Conseqüentment, i en un primer moment d'observació de les produccions instrumentals dels alumnes dels primers cursos, vaig considerar que es donava una dissociació entre el coneixement musical i el pensament creatiu. És a dir, com a estratègies creatives, els alumnes tendien a reproduir elements i tècniques del repertori que han interpretat prèviament, sense utilitzar conscientment els coneixements musicals viscuts a l'àrea de llenguatge.

Com a docent, considero que el procés d'aprenentatge musical ha de ser un fenomen global, que permeti l'alumne desenvolupar-se competentment a mesura que s'apropia del coneixement. Voldria crear un context d'aprenentatge compartit (a mode d'intervenció didàctica) on la reflexió i experimentació sobre els recursos musicals emprats permetés fer avançar una consciència artística i de coneixement musical en l'alumnat.

Precisament, la recerca sobre aquests "recursos musicals" va portar a orientar la recerca cap al coneixement de les operacions, processos i estratègies que l'alumnat fa servir de manera més o menys conscient per tal de construir el coneixement i avançar en l'aprenentatge. Han sigut reveladores per aquesta investigació les aportacions de Beltrán (1993, 2003) i de Monereo (1994, 2007) que, recollint algunes idees de la

¹ Escola de música Bonanova-Conservatori del Liceu. Per a l'Educació musical de nivell Bàsic, s'ha implantat la metodologia d'Emilio Molina (Instituto de Educación Musical, Madrid).

psicologia cognitiva respecte al procés d'aprenentatge, han permès la identificació dels processos, operacions i estratègies que definitivament operen en un context de creació musical col·lectiva.

Sobre aquest procés de creació col·lectiu, la tesi de Laia Viladot (2009) ha proporcionat en aquest treball, les bases sobre el coneixement de les característiques del discurs d'aula en l'àmbit de la creació musical, l'aplicació de la perspectiva constructivista en el plantejament didàctic a l'aula de música, i la idiosincràsia de les fases del procés creatiu.

Aquesta tesi que avui es presenta voldria ser una continuació d'aquests plantejaments d'investigació i voldria contribuir a mantenir viva la recerca sobre el pensament, la percepció, les accions, produccions i les actituds que defineixen el coneixement i l'aprenentatge dels nens i nenes que cada dia vénen a l'Escola de música i es posen davant el repte de crear música de manera conjunta.

Per millorar la nostra praxis i fer més significatiu el seu aprenentatge, la recerca en aquest àmbit és clau, si tenim en compte que els processos infantils subjectes a la mirada adulta no sempre són fàcils de visualitzar, comprendre o interpretar. Com a docents i investigadors, hauríem de remetre'ns a les paraules de Glover (2004:40): "les intencions infantils només poden deduir-se mitjançant l'observació i en determinats casos, a partir del diàleg", i aquest hauria de servir d'estímul cap a nous objectius de recerca.

Estructura del treball

Aquest treball s'estructura en quatre parts: la primera, Marc teòric, sustenta la recerca a nivell teòric; Objectius i Metodologia, conté la informació sobre com s'ha plantejat la recerca; la tercera, Anàlisi, aporta les dades que configuren els resultats de la recerca; i finalment, unes Conclusions acabaran de donar la interpretació final a la recerca.

El primer capítol proporciona els referents teòrics sobre la teoria socioconstructivista, la creació de les comunitats d'aprenentatge i la importància del discurs d'aula que fonamentaran el desplegament i abordatge del contingut psicopedagògic, així com també les aportacions sobre l'àmbit de l'educació musical, amb el desenvolupament teòric sobre la composició i el procés creatiu.

El segon capítol aporta la informació general sobre les perspectives més esteses de la psicologia cognitiva relativa als processos, operacions i estratègies d'aprenentatge.

El tercer capítol serveix per recollir i tenir en perspectiva l'aplicació del marc teòric respecte les estratègies d'aprenentatge sobre el context de l'educació musical i més concretament, sobre el procés creatiu, així com recull una mirada sobre la fonamentació teòrica que fa referència a l'adquisició de l'autonomia i l'expertesa.

Seguidament, per la significació del canvi metodològic a l'aula que suposa la implantació i desenvolupament de la proposta didàctica, s'ha dedicat un capítol al Context de la recerca. Aquí s'explica les característiques del centre, del projecte curricular vigent, de la proposta didàctica plantejada i dels participants en la investigació.

A continuació es presenta el capítol dedicat als objectius i preguntes que han estat orientat la recerca, i s'explicita el plantejament metodològic i el cas d'estudi.

El cinquè capítol és el nucli central de la recerca, i s'estructura en quatre fases per donar lloc al desplegament de l'Anàlisi. Atenent als objectius de la recerca, es van

succeint les diferents fases d'anàlisi (de la I a la III) i les percepcions de l'alumnat, que se centren a explicar el procediment de recollida de dades i els resultats fruit del treball d'investigació. Es tracta de resultats parcials que permeten arribar a les conclusions finals.

Durant la primera fase d'anàlisi, Fase I, el propòsit és la identificació i classificació dels indicadors respecte el nivell d'aprenentatge i les fases del procés creatiu que permetin l'anàlisi posterior de les estratègies.

La segona fase, Fase II, està orientada a analitzar les funcions i característiques de les estratègies que operen en un procés de creació col·lectiva, en relació als nivells d'assoliment visualitzats en els indicadors establerts durant la Fase I de l'anàlisi.

Finalment, la Fase III recull tota la informació sobre les estratègies, indicadors, nivells i tipologia i es procedeix a aplicar una taula T4 d'observació i anàlisi sobre quatre processos compostius seleccionats de dins la proposta didàctica. En aquest capítol es descriuen i comparen les dades d'aquests quatre processos i es determina la qualitat de l'avenç del grup i dels participants en l'aprenentatge dins el context de composició col·lectiva.

Per últim, i sense oblidar el caràcter qualitatiu de la recerca s'ha plantejat un apartat, on els resultats de les entrevistes directes al final del procés als participants permeten contrastar les fases anteriors i vincular-les a les pròpies percepcions de l'alumnat.

Unes conclusions finals s'encarreguen de sintetitzar les aportacions de la recerca i entrar en discussió amb el marc teòric construït, on es determinen les característiques dels processos, operacions i estratègies d'aprenentatge que defineixen el procés de composició musical col·lectiva, les claus de l'avenç cap a l'autonomia i expertesa, la participació docent i unes consideracions sobre l'ensenyament-aprenentatge de les estratègies per a la creació musical col·lectiva. Finalment, es planteja l'obertura de noves línies d'investigació en base a la recerca presentada.

Els annexos en format digital recullen documentació que complementa la recerca. La programació didàctica, les transcripcions de les activitats de creació, i de les entrevistes, així com alguns dels vídeos de les sessions de creació.

1. MARC TEÒRIC

1.1. Bases epistemològiques

1.1.1. Aproximació al constructivisme sociocultural

Una de les concepcions més esteses en psicologia de l'educació és la que es basa en el **constructivisme** del psiquisme humà, amb el qual el coneixement i l'aprenentatge no són fruit d'una lectura directa de la realitat o de l'experiència, sinó que són resultat de l'activitat mental constructiva de la persona, en què les aportacions de l'individu en l'acte de conèixer i aprendre adquireixen un paper decisiu. En paraules de Coll (2001: 56) "la importància des del punt de vista de la psicologia de l'educació (...) és l'aportació que realitza sempre, i necessàriament, la persona que aprèn en el propi procés d'aprenentatge."

D'aquesta manera cal entendre el coneixement i l'aprenentatge com a resultat de l'elaboració mental constructiva que possibilita configurar marcs interpretatius de significat a través dels quals s'interpreta l'experiència. En aquest sentit, aprendre pressuposa construir coneixement, construir criteris sobre la validesa d'aquest coneixement i apropiar-se d'un llenguatge per expressar-lo i construir-lo (Jorba, Gómez i Prat 1998:15).

Més enllà, s'han pres les consideracions de la **perspectiva constructivista sociocultural** o **sociohistòrica** (postulades per Mead i Vigotsky) amb la qual els processos psicològics superiors tenen el seu origen en la vida social, en les interaccions que es manifesten

amb altres persones, en la participació en activitats regulades culturalment. En aquest sentit, les interaccions amb els altres es consideren l'eix central de la pràctica comunicativa, a través de les quals els interlocutors construeixen o reconstrueixen les seves representacions mentals, els significats socialment establerts.

1.1.2. La construcció conjunta del coneixement

Una altra de les aportacions de Vigotsky, preses en consideració per a la investigació que es presenta, és l'interès en els **processos d'interiorització**, és a dir en la transformació dels processos interpersonals en processos intrapersonals.

Contràriament a les afirmacions de Piaget (1975) sobre l'origen del pensament i el llenguatge dels infants, que els considerava egocèntrics i amb reticències per a la socialització, aquesta perspectiva considera que els processos superiors de pensament s'originen en les relacions entre els éssers humans i qualsevol funció apareix en dos nivells: primer a nivell social, que hem citat en les línies anteriors, i més tard a un nivell individual; primer entre les persones i després a l'interior de l'infant, i d'aquesta manera s'esdevé **el procés d'interiorització**. Aquest procés implica que l'individu reconstrueix –a partir de la pròpia activitat mental- els processos que abans han ocorregut en el transcurs de l'activitat social.

Aquestes maneres de concebre l'origen del pensament i l'aprenentatge tenen conseqüències a l'hora de plantejar situacions d'ensenyament.

Segons el mateix autor (Vigotsky, 1934; 1995), hi ha més processos que intervenen en la construcció del coneixement i tenen a veure amb la transferència i la socialització en una cultura determinada. L'autor defensa que un altre procés de construcció és el que sorgeix a partir **de l'apropiació personal** d'una extensa gamma d'instruments (eines) i continguts culturals (signes i símbols). L'apropiació consisteix en el procés pel qual els individus, a partir de la interacció i l'activitat compartida, arriben a ser autònoms en situacions i contextos variats, tant en el domini i ús d'aquests instruments, com en el maneig de continguts socialment establerts.

En combinació entre l'entorn i la interacció amb altres membres més competents de la comunitat, els infants s'inicien en la utilització d'eines, de les quals, les més importants són els símbols. Les paraules són considerades com un exemple d'eines que funcionen com a dispositius específics de mediació. Per tant, "el llenguatge és el principal instrument de transmissió cultural, de mediació semiòtica, en la interacció adult-nen" (Vigotsky, 1979:74). En aquest sentit, Gómez (1998:26) explica que "l'ús i domini progressiu dels signes o dels codis i llenguatges humans, permeten la transformació del món intern, és a dir, la formació i desenvolupament dels processos psicològics superiors". Així, per exemple, el llenguatge canviarà la memòria i aquesta es transformarà a partir del llenguatge.

Perquè aquests processos descrits ajudin en la construcció del coneixement, cal relacionar-los amb el concepte d'influència educativa, on diferents autors aporten explicacions i models sobre les principals característiques i funcions.

Un dels conceptes elaborats per Vigotsky i de gran influència en la literatura sobre psicologia de l'educació és la importància de l'espai on se situen les intervencions d'ensenyament o zona de desenvolupament proper (ZDP). La diferència entre el que un infant pot fer per ell mateix i el que pot arribar a fer amb la col·laboració d'un adult o persona més experta és el que constitueix la ZDP. Es defineix com:

"la distància entre el nivell real de desenvolupament determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema amb l'ajuda d'un adult o amb la col·laboració d'un altre company més capaç" (Vigotsky, 1974:133).

També, dit pel mateix autor, "el que avui és zona de desenvolupament proper, demà serà l'actual nivell de desenvolupament" (Vigotsky, 1979:87).

Cal tenir en compte que tant el nivell de l'infant com les formes d'instrucció implicades en el desenvolupament de l'activitat determinen i són característiques de la ZDP (Wertsch, 1985). A més, aquesta zona de desenvolupament proper, és una zona

dinàmica on s'esdevé una construcció interactiva específica d'aquell moment, que obre en un mateix moment, diferents trajectòries d'evolució futura determinades pel paper actiu dels participants.

Newman, Griffin i Cole (1991) afegeixen que la intervenció de tots els participants implicats en l'activitat d'aula és fonamental per a la pròpia activitat, ja que no tot l'alumnat atribueix els mateixos sentits durant l'activitat (fins i tot n'hi ha de no previstos pel professorat) i és així com els diferents punts de vista implicats en una ZDP afavoreixen la seva pròpia evolució.

D'altra banda, i lligat al concepte de ZDP, Bruner (1975, 1978) proposa la metafòrica **teoria de la bastida**. En la interacció i l'activitat compartida, l'expert supleix l'aprenent en els seus primers intents d'apropiació i estructura progressivament el sistema d'ajudes necessàries. És a dir, l'alumne o persona inexperta comparteix la responsabilitat de l'activitat amb l'adult, professor o expert per tal d'arribar a completar la tasca o l'execució.

Les ajudes contingents es van establir i proporcionar a l'alumne perquè pugui arribar a completar una realització determinada. Per tant, l'actuació de l'expert es pot visualitzar amb la imatge o metàfora de successives *bastides* que contenen el procés. La *bastida* orienta l'interès cap a la tasca; redueix el grau de dificultat o simplifica la situació de manera que l'aprenent pugui manejar els components del procés; manté l'activitat (dirigint les accions, ressaltant aspectes, controlant la frustració i el risc en la resolució) i aporta models (Wood, Bruner i Ross, 1976; Wood, Wood i Middleton, 1978).

En principi, l'estructuració en el temps consisteix en una intensificació d'ajudes en la primera fase del procés que progressivament disminueix i es va substituint per la provisió de suport de caire psicològic; és a dir, pel seguiment a distància de l'increment progressiu de competència de l'aprenent.

En un sentit similar, Rogoff (1993) parla **processos de participació guiada**, on concretament, es refereix a la interacció entre l'infant molt petit i la mare (o cuidador);

o de quina manera esdevé l'ajuda per a l'infant, en els processos d'apropiació cultural. Aquest fet és universal, però existeixen variacions culturals en relació a allò que s'aprèn (segons què es considera prioritari per al desenvolupament) i les diferents formes de comunicació amb els infants.

Cal veure la transcendència d'aquesta aportació en contextos educatius, ja que s'han de seleccionar continguts i es plantegen objectius i procediments, per força, es materialitzen en diferents mitjans de transmissió/comunicació.

Aquests autors caracteritzen els processos de construcció i adquisició del coneixement, com a creadors de situacions que afavoreixen el traspàs de responsabilitats de l'adult a l'infant, origen progressiu de l'autonomia. Aquesta relació, però, no és exclusiva d'adult a infant sinó que els mateixos companys poden convertir-se en l'ajuda de l'aprenent. En tot cas, és l'individu el que recrea i interioritza, el que construeix a partir de la facilitació dels altres. El que organitza el seu coneixement segons les seves condicions i coneixements previs, la seva actitud envers el contingut i la tasca d'aprenentatge i en definitiva, el que conforma les seves fites d'aprenentatge.

Des d'una altra perspectiva, Candela (1993, 1996, 1999) descriu l'aula com un lloc on es **construeixen versions legitimades dels fets** que, mitjançant la intervenció del professorat aspiren a ser coneixement compartit. Hi ha diversos mecanismes per construir aquesta explicació vàlida i culturalment acceptada i és per l'existència de diferents cultures d'aula. Candela articula l'anàlisi del discurs amb el contingut, i d'acord amb Lemke (1997), considera (en l'àmbit de la ciència) que aprendre ciència requereix l'apropiació d'un discurs específic, d'una forma d'activitat en què es construeix amb paraules el significat de l'experiència.

Els processos d'ensenyament i aprenentatge a l'aula també es poden conceptualitzar com a **processos de construcció progressiva de sistemes de significats compartits** (Coll, Colomina, Onrubia i Rochera, 1991, 1992; Coll i Onrubia 1996). El discurs és un instrument que, per la seva naturalesa semiòtica, permet construir significats de forma

compartida entre docent-alumne i és, per tant, un instrument al servei de l'activitat conjunta que a més a més contribueix al seu desenvolupament.

Segons Viladot, Malagarriga i Gómez (2008:65) “a partir de les interaccions que es donen a l'aula, els participants construeixen i reconstrueixen cadascuna de les seves representacions mentals en relació als significats socialment establerts” o d'una altra manera “l'aprenentatge a dins de l'aula és possible gràcies a la comunicació entre els participants” (mateixes autores, 2008:65). En aquest punt, és complementari Potter (1996) i la idea dels textos com a accions articulades dins la interacció social, portadors de contingut del llenguatge musical.

Per concloure aquest apartat, les aportacions assenyalades contribueixen a concebre l'aprenentatge a l'aula a partir de la comunicació que hi ha entre els participants, i el discurs que s'origina pot ser descrit com una conversa on s'implica el docent i l'alumnat en un context de qualsevol activitat compartida.

1.1.3. El llenguatge i el discurs d'aula

L'educació, entesa com a una activitat social i socialitzadora es produeix gràcies a la comunicació que s'estableix en l'anomenat triangle interactiu (o didàctic) docent-alumne-contingut curricular. Cadascun dels vèrtex funciona de mediador per als altres dos. El contingut (una parcel·la de cultura especialment seleccionada i elaborada) és l'objecte sobre el qual docent i alumnat parlen, tracten, negocien per tal de construir el coneixement i progressar en l'aprenentatge i fa possible la interacció entre les dues parts. El rol de l'educador en aquesta relació és el de facilitar l'apropiació del contingut seleccionat a l'alumnat, i és aquest qui elabora i intercanvia punts de vista per anar-se aproximant als significats socialment establerts.

Dins el marc socioconstructivista, el llenguatge verbal és el suport material de l'activitat comunicativa i reguladora en els processos d'ensenyament-aprenentatge, i d'altra

banda, en el cas d'estudi, cal entendre que **el llenguatge musical** és el principal contingut de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge que es presenta.

Es pot considerar, d'acord amb Wertsch, que **el llenguatge verbal** és el fil conductor de les activitats de l'aula perquè permet comunicar i compartir objectius i experiències, és també una eina reguladora que guia i dirigeix l'acció, fa conscient el procés d'adquisició i aprenentatge i permet autoregular i desenvolupar el pensament (Wertsch, 1985).

D'aquesta manera, la conversa de l'aula de música permet presentar, analitzar, compartir i valorar les característiques de la música que s'escolta, que es produeix, o que s'observa escrita i ajuda a la comprensió i a l'elaboració del coneixement musical (Viladot, Gómez i Malagarriga 2008, 2009).

En l'educació musical, però, s'utilitzen altres mitjans de representació (el llenguatge verbal, corporal, visual, sonor i plàstic) com a eines d'aproximació progressiva a la conceptualització del llenguatge musical. En tot cas, cal veure la importància de poder verbalitzar i conceptualitzar tant els elements constitutius de la música com els processos relacionats amb la seva apropiació. D'acord amb la perspectiva teòrica exposada, i seguint a Viladot (2009), el llenguatge verbal és el mediador del pensament, i per tant, és el que permet un grau diferent i necessari de coneixement, més analític, racional, conceptual i abstracte.

En aquest sentit, el llenguatge verbal és un mitjà per descobrir les representacions cognitives de l'emissor i compartir-les: permet veure els temes que s'estan elaborant i els objectes que s'estan construint en un procés interactiu, però alhora, és l'eina principal de comunicació dins de l'aula, la que permet referir-se al contingut, definir-lo, acotar-ne el significat i relacionar-lo amb l'experiència sonora de l'activitat musical (Viladot, 2009).

El significat no preexisteix sinó que és construït conjuntament pels interlocutors en l'acte mateix de la comunicació. Els participants cooperen en igualtat en la seva construcció i significat i la pròpia interacció esdevé l'espai d'intersubjectivitat o

subjectivitat compartida. (Viladot, 2009:23). En la discussió, negociació, consens i intercanvi d'idees, pot portar als qui interactuen a reconsiderar la pròpia perspectiva subjectiva. (Wertsch, 1984).

Els **participants** en una situació d'aprenentatge queden establerts com a alumnes, que són els qui atribueixen i construeixen significats relatius als continguts, i docent, que amb la seva intervenció determina que les activitats en les quals participa l'alumne possibilitin una orientació adequada al procés de construcció així com un major/menor grau de profunditat dels significats compartits.

Segons Coll (1996) determinats usos de la parla possibiliten que els agents educatius o membres més competents (més experts) ajudin, orientin, assisteixin als aprenents o membres menys competents en la construcció de sistemes de significats més rics.

En aquest sentit, Edwards i Mercer (1986, 1988, 1989) caracteritzen l'educació com un **procés de comunicació** que consisteix en el desenvolupament de contextos mentals (representacions) i termes de referència compartits, a través dels quals, el discurs educacional adquireix significat i sentit per als participants. El context educatiu és l'espai intermental, intersubjectiu dels participants, on creen, assumeixen i defineixen la comunicació en sentit ampli. És a dir, són les formes comunes de conceptualitzar els materials, els continguts, i en general, tots els elements del procés educatiu.

Segons els mateixos autors, hi ha regles educacionals bàsiques que són pragmàtiques i varien d'acord amb les característiques del discurs. El context intersubjectiu de significats i el domini de les regles bàsiques pretenen crear una **continuitat** dins les sessions i entre les sessions. A través de les experiències del grup, els participants construeixen els termes de referència que comparteixen, i la manera com porten a terme les activitats (Edwards i Mercer, 1986).

En certa manera, és convenient que l'alumnat participi en moltes experiències educatives, però a més, cal transmetre una manera d'interpretar-les, de parlar-ne. És

així, per a Gómez (1998) com es pot generar una memòria col·lectiva i un coneixement compartit.

En síntesi s'ha volgut destacar el **caràcter constructiu i comunicatiu del procés d'aprenentatge a l'aula**. Conseqüentment es considera oportú l'anàlisi del discurs com a mètode per descobrir els mecanismes que s'usen en la construcció conjunta de coneixement.

D'aquesta manera, **el discurs** és entès des d'una triple vessant:

- a) un instrument per a la construcció de significats compartits,
- b) ha de contemplar, integrar, interrelacionar diferents nivells d'aproximació a l'activitat conjunta discursiva per a obtenir informació sobre mecanismes o recursos semiòtics per definir l'activitat, i
- c) consta de tres dimensions: estructura de la participació social, de la tasca acadèmica i de la finalitat d'aquesta tasca.

En aquesta investigació s'entén per discurs totes les produccions d'aula relacionades amb el contingut que s'està tractant (siguin els actes de parla, en forma de llenguatge verbal o altres formes d'expressió no verbal, incloses les produccions amb instruments musicals), ja que totes aporten significat a l'experiència i a la construcció de coneixement col·lectiu.

1.2. El procés creatiu musical

1.2.1. Improvisació, composició i creació musical

Per a la definició de la naturalesa del procés creatiu que es presenta s'han tingut en compte les consideracions sobre la improvisació i la composició amb infants.

Per a l'interès de les composicions infantils, Burnard (2000) veu la importància de la recerca en determinar precisament "com" els nens i nenes reflecteixen les seves experiències en el moment de la creació musical. En quina mesura passen de la improvisació a la composició, i quines experiències vitals fan variar les intencions en el procés musical.

Si el focus el posen en el procés de construcció del significat, des de la perspectiva constructivista es considera que tota acció porta implícita una intenció, que és on s'esdevé el focus de significat que revela les percepcions i reflexions personals sobre el context de coneixement (Burnard, 2000). Concretament, determina: a) la improvisació i la composició com a finalitats en elles mateixes com a activitats separades, que b) la improvisació i la composició es relacionen de manera que la improvisació està al servei de la composició, i que c) la improvisació i la composició comparteixen intencionalitat.

Ara bé, segons Glover (2004) el grau d'intencionalitat sobre un aspecte concret de la música depèn de criteris evolutius, i de l'experiència personal. Segons Glover i Ward, (1998) la composició vocal i instrumental segueixen rutes evolutives diferents.

En aquest estudi (Glover, 2004), especialment transcendent per a la recerca que es presenta, l'autora va determinar la naturalesa de les composicions musicals que en un ambient de llibertat creativa podien arribar a realitzar els infants.

Ara bé, l'autora conclou "si no se'ls anima a idear punts de partida, els nens perden una part essencial de la seva creativitat musical" (Glover, 2004:40). Ella mateixa es troba amb diversos resultats creatius. Algunes propostes properes al joc, poc estructurades i exploratòries, dirigides a crear "marques sonores" en l'entorn. D'altres, les dels més petits, són **creacions** que fluctuen entre la improvisació i la composició amb la voluntat de ser escoltats. Un altre resultat creatiu és quan s'expressa la voluntat d'imitació d'una activitat musical, reconscible o no en la producció, amb la peculiaritat que prenen un caràcter de simulació de l'acte de fer música.

En la mateixa línia, Kratus (1998:17) caracteritza la improvisació com un procés en què "es prova una idea musical darrera una altra" mentre que la composició inclou el procés de modificar i revisar idees. En un treball posterior, Kratus descriu la **composició** dels infants com un procés lineal dividit en **exploració, desenvolupament, i repetició**, i explica que l'edat i l'experiència tenen un paper en determinar com i què componen els nens.

En la llibertat creativa expressada en la improvisació lliure, segons Hemsy de Gainza (1983:24) l'objectiu improvisador és de caràcter sub-conscient, i per tant implícit. En la improvisació guiada, en canvi, l'objectiu ha de ser clarament específic, sigui conegut o no per l'alumne.

Com a definició, l'autora inclou la improvisació en una forma de joc-activitat-exercici que permet a l'aumne "projectar" i/o "absorbir" elements musicals en retroalimentació, els objectius generals de la qual han de ser la de "descàrrega" i "incorporació" aquí potser també (Hemsy de Gainza, 1983:24). Com a específics, assenjala: 1) aproximació a l'instrument, 2) adquisició dels elements del llenguatge musical, 3) desenvolupament de la creativitat, 4) enfortiment de la tècnica instrumental.

En la línia del desenvolupament tècnic-instrumental, Haworth (2006), tot i que afirma que per a la composició és cabdal fer preguntes del tipus: *què significa, què has pensat*, per desenvolupar una terminologia compartida dels elements musicals, l'autora inicia un nou argument sobre la diferència entre la composició i la improvisació. Pren la

determinació que la improvisació és el primer pas de la composició, i fa repetir les idees musicals fins que les han memoritzat, ajudant-se d'enregistraments, i conclou que a banda del desenvolupament de la pràctica mental, per a la millor expressió a l'hora de practicar o compondre cal desenvolupar els recursos tècnics, sense que cap activitat creativa tregui el lloc al desenvolupament de la tècnica instrumental.

D'altra banda, els estudis que comparen directament els processos de composició entre compositors novells i experts (com per exemple el treball de Younker 1999). El pensament musical dels nens no és necessàriament menys sofisticat que el dels adults, sinó que és diferent en aspectes que són importants creativament parlant (Glover, 1990).

Malgrat tot, alguns investigadors com Burnard (2000) s'han referit al terme improvisació com un aspecte particular o inicial del procés de composició, com un recurs pel fi de la composició, com passa sovint en el cas del procés de composició en grup. En aquesta recerca s'adopta i es defensa aquesta perspectiva de la composició musical, on la improvisació forma part del procés de treball creatiu.

1.2.2. Espais d'aprenentatge creatiu musical compartit

El context d'aula on es desenvolupa l'activitat creativa posa en relació tots els seus integrants, i com més obert és l'espai i la comunicació, més llibertat expressiva s'aconsegueix. Hemsy de Gainza (1983:52) afirma que:

“quan el nen no ha tingut llibertat en el joc, és molt fàcil detectar-ho a partir de l'activitat expressiva. Quan el nen té llibertat, els productes són fascinants, increïbles (...) Llibertat no significa absència de consignes, ja que som dos els qui juguem, els qui ens comuniquem jugant: mestre i alumne. Es tracta d'un interjoc”.

Per a Kaschub (1997) és a través del procés de revisió dins la composició en grup que els estudiants repton les idees musicals dels altres i sovint emergeixen nous conceptes quan defensen les seves idees originals o aconseguen arribar a una entesa. Això va lligat amb les idees de Sawyer quan proposa que “si la música és una pràctica col·laboradora i si la comunicació és central en la creativitat musical, llavors els mètodes d’ensenyament haurien d’emfatitzar la interacció social” (Sawyer, 2006:161).

Sobre el sentit de pertinença al grup, Younker (1999) amb estudiants universitaris, assenyala que en un procés compositiu grupal, la verbalització del sentiment de pertinença és expressat per tots els membres, novells i experts. Dissanayake (2000) diu que el sentiment de pertinença està fonamentalment connectat a la nostra habilitat de trobar el sentit, desenvolupar competències i ser conscients del procés.

En aquesta mateixa línia, St John afirma que en un context relaxat on els infants se sentin segurs, s’apoderen de la llibertat per explorar i descobrir. L’espai compartit, o comunitat d’aprenentatge provoca que els alumnes col·laborin en ambients creatius, no només per construir significats en el seu món sinó també per elaborar-lo potencialment i transformar-lo. Observar la comunitat de l’aula de música ens proporciona una lent única a través de la qual es pot veure l’alumnat com a agent del seu propi aprenentatge, diu St John (2004).

Està àmpliament defensat que aprendre en comunitats d’aprenentatge musical correspon a la manera natural com els nens aprenen en família i en situacions entre iguals. En aquest sentit, l’aprenentatge de la música funciona més bé quan els educadors creen comunitats de pràctiques musicals que permeten als infants aprendre a partir de la participació.

L’ensenyament creatiu i d’improvisació és una eina efectiva de construcció conjunta de qualsevol contingut, afirma Sawyer (2004a, 2004b). Una activitat de grup efectiva permet que tots els aprenents participin de manera significativa malgrat el seu nivell i aquesta activitat s’estructura de manera que cada nivell de participació propicia de forma natural que l’infant augmenti l’apropiació, el domini i la participació. En aquestes classes, els alumnes aprenen més enllà de la mecànica de la música, aprenen habilitats

d'interacció, aprenen com escoltar i respondre adequadament aprenen a col·laborar i compartir, i aprenen a comunicar-se en contextos socials.

Segons Wiggins (1994), quan els alumnes en una classe general de música treballen conjuntament per solucionar problemes compositius, els processos i estratègies que comporten han de ser considerades com el reflex de la perspectiva del problema i la comprensió de les idees musicals dels participants. En un grup de treball amb "solució de problemes", els individus tenen l'oportunitat d'expressar i clarificar les idees musicals, que representa una font de recursos per conèixer la naturalesa dels processos de pensament musical infantil.

1.3. Les estratègies d'aprenentatge en un context de composició musical col·lectiva

1.3.1. Definició, característiques i classificació del concepte d'estratègia d'aprenentatge

Que les estratègies d'aprenentatge són un element essencial per comprendre les claus del procés d'aprenentatge és un fet demostrat àmpliament per les principals perspectives psicològiques de l'aprenentatge, i per un gran nombre d'enfocaments.

El conjunt de variables que entren en joc en els mecanismes d'aprenentatge fan que la definició del concepte d'estratègia en sí mateix sigui un exercici complex, així com l'establiment de tipologies, elements relacionats i classificacions evidencien que la recerca en aquest àmbit determina un exercici de posicionament inicial.

Per a algunes de les anàlisis d'aquesta recerca s'han tingut en compte les consideracions elaborades per la **psicologia cognitiva** on l'aprenent, subjecte actiu, utilitza de manera més o menys conscient, unes estratègies per a què l'aprenentatge pugui tenir lloc. Segons aquesta perspectiva, els factors que permeten l'aprenentatge es relacionen, d'una banda, amb la motivació, aptituds i experiència acumulada i, de l'altra, amb l'habilitat de cada persona per aplicar tots els recursos d'ordre psicològic i social (processos mentals, comportaments i accions) a la situació d'aprenentatge.

Per establir **una definició** de base, prendrem les consideracions més esteses sobre les estratègies d'aprenentatge, en un primer sentit, enteses com a **procediments** que es relacionen i de vegades es confonen amb diversos aspectes simples de l'aprenentatge, com són les **tècniques**, les **destreses** i les **habilitats**.

Per a la recerca que es presenta, el corpus teòric sobre les estratègies d'aprenentatge s'orienta cap a la **relació entre estratègies i funció cognitiva**, a més de prendre en

consideració l'enfocament més global plantejat per Monereo (1994) sobre el context on es desenvolupa l'aprenentatge estratègic.

Abans, però, prendrem algunes de les definicions, classificacions i categoritzacions que des de diverses perspectives de mitjans dels anys 80 i 90, es van establir sobre les estratègies d'aprenentatge.

Dins el marc teòric que concep els usos de les estratègies segons els **objectius d'aprenentatge**, trobem una diferenciació entre les *competències o processos per comprendre la informació, les utilitzades per recuperar-la* (Dansereau, 1985), i posteriorment, *les utilitzades per comunicar-la* (Alonso Tapia, 1991).

Nisbet i Schucksmith (1991) proposen també una diferència entre destreses i estratègies. Una **destresa** s'identifica amb una habilitat de què disposa l'individu, i una **estratègia**, amb la capacitat de seleccionar les destreses més apropiades per a cada situació. Segons aquest criteri, la caracterització de les estratègies es fa en funció de la seva intencionalitat en relació a l'assoliment d'una meta.

Ara bé, si la caracterització de les estratègies es fa segons la **funció cognitiva** que es desenvolupa durant el procés d'aprenentatge, es poden visualitzar les relacions entre les **estratègies** i els **processos cognitius** lligats a l'aprenentatge.

Pozo i Postigo (1994), analitzen les característiques de les relacions entre estratègies, tècniques i destreses, i conclouen que **l'ús eficaç d'una estratègia** depèn en primer lloc de les **tècniques** que la componen. Una condició indispensable per al domini de les estratègies d'aprenentatge és l'existència de la **destresa** en el domini de certes tècniques, i una **reflexió** profunda sobre la manera d'utilitzar-les, que allunyi l'individu de l'automatització.

Si prenem les consideracions de Beltrán (1993), queden establertes les diferències i relacions entre les **estratègies**, els **processos** i les **tècniques d'aprenentatge**:

1. **Les operacions mentals** implicades en **l'acte d'aprendre** tals com: atenció, comprensió, adquisició i reproducció, sense les quals no pot donar-se l'aprenentatge, són **processos**, activitats encobertes, poc visibles i manipulables.

2. **Les conductes o operacions mentals** a través de les quals s'activen i es porten a terme els processos són **estratègies**. (La retenció és un procés clau per assegurar la permanència, però s'assoleix més fàcilment si es fa ús d'estratègies tals com l'organització o elaboració del material).
3. **Els procediments** per portar a terme les estratègies són les **tècniques**. (L'estratègia de selecció pot fer ús del subratllat).

Segons Beltrán (1993) **els processos** signifiquen successos interns que impliquen una manipulació de la informació entrant, i constitueixen les metes de diverses estratègies d'aprenentatge. Les estratègies, per Beltrán, són les accions que pren l'alumne en el moment d'aprendre que es relacionen amb alguna meta d'aprenentatge.

Aquests processos d'aprenentatge constitueixen una "cadena processual cognitiva" on els processos es relacionen directament, i és només a efectes d'elaboració mental i d'aplicació instruccional que es poden separar. Entre ells s'estableix "no només una similitud formal", sinó que s'estableix una **continuitat diacrònica** (comença amb l'atenció i acaba amb l'avaluació) i **sincrònica**, ja que en cada moment es troben implicats tots els processos.

Aquests **processos** es poden portar a terme a través d'activitats mentals molt diverses, que donen lloc a **estratègies** més o menys eficaces que mobilitzen els processos i tenen com a objectiu principal assegurar el bon processament de la informació. Ara bé, quan els individus no coneixen les estratègies, o les fan servir de manera inadequada, "s'elimina o s'altera" la realització d'alguns processos de la cadena (Beltrán, 1993).

Segons Beltrán (1993) els **processos** d'aprenentatge són difícils d'avaluar ara bé, com que **les estratègies** que activen, desenvolupen i afavoreixen els processos, són més obertes i operacionals, aquestes sí que són susceptibles de ser apreses i ensenyades. Subministrar i potenciar les estratègies d'aprenentatge d'un estudiant és assegurar la qualitat de l'aprenentatge, i com que no és un nou contingut, sinó que és una "habilitat que es manté i es pot generalitzar a altres moments i situacions", possibilita el veritable aprenentatge, el "**d'aprendre a aprendre**".

Monereo (1994:4) en canvi, defineix les estratègies d'aprenentatge com a:

“processos de presa de decisions (conscients i intencionals) on cada alumne tria i recupera de manera coordinada els coneixements que necessita per complir amb una demanda o objectiu, que depèn de les característiques de la situació educativa on es produeix l’acció”,

Aquesta concepció permet vincular de manera més directa l’ensenyament de procediments als formats pràctics d’aula, ja que els objectius interns de cada alumne per a aprendre no són tan visibles o evidents. Fent ús d’aquest criteri es poden establir eixos procedimentals en diverses àrees, per organitzar els continguts relacionats amb l’ús i aplicació efectiva del coneixement.

D’aquesta manera, es caracteritzen procediments d’adquisició vinculats als processos cognitius, dirigits a incorporar nova informació a la memòria, poder-la interpretar, poder-la analitzar, comprendre, organitzar i relacionar, i finalment, per poder-la comunicar. Tots aquests tipus de procediments, per poder ser utilitzats de manera eficaç s’exigeixen mútuament.

Aquesta **classificació** s’utilitza per organitzar els tipus d’accions orientades a usar de manera eficient el coneixement. D’aquesta manera, l’ensenyament-aprenentatge ha d’anar dirigit al coneixement i bon ús d’aquests procediments.

En aquesta línia, Monereo (1999) afirma que només es pot parlar d’ús d’estratègies d’aprenentatge quan s’observa que l’alumne s’ajusta als canvis i variacions que tenen lloc en el transcurs d’una activitat, sempre amb la finalitat d’aconseguir l’objectiu que es persegueix. A fi d’obtenir més bons resultats, **l’activitat metacognitiva** és l’encarregada d’aplicar ajustaments i modificacions en els actes immediats.

Quan un alumne decideix posar en marxa una estratègia d’aprenentatge, l’activitat metacognitiva hi és present i lligada a la cognició i a altres aspectes psicològics. L’elecció planificació, supervisió i avaluació de les estratègies són decisives per a garantir l’aprenentatge. A més a més, per a Beltrán (2003) les estratègies són accions deliberades, planificades, controlades per l’alumne en funció de les activitats. Finalment, segons García (2011) l’ús de les estratègies d’aprenentatge s’associa a recursos, i a processos cognitius i metacognitius.

La **metacognició** per a molts autors actua durant el procés d'aprenentatge de manera dual, com a responsable del coneixement de la cognició i dels processos que s'hi relacionen, i com a controladora d'aquests processos, articuladora de les diverses formes d'ús de les estratègies (Brown, 1981).

La funció autoreguladora de la metacognició permet comprovar l'eficàcia de les estratègies escollides i modificar-les segons les exigències de l'activitat que s'està portant terme.

Són molts els autors que consideren que "el coneixement sobre el coneixement" és determinant per al desenvolupament d'alumnes independents i amb èxit. La comprensió dels processos implicats en l'aprenentatge, entre els quals se situa l'ús de les estratègies metacognitives, garanteix l'aprenentatge.

Tot i la diversitat d'enfocaments, a l'hora de **categoritzar les estratègies d'aprenentatge**, trobem algunes coincidències que permeten establir, en termes generals tres tipologies d'estratègies: les **cognitives**, les **metacognitives**, i les de **manipulació de recursos**.

- a) **Estratègies cognitives:** fan referència a la integració de nou material en relació amb els coneixements previs. Són les estratègies dirigides a *aprendre, codificar, comprendre i recordar* la informació, al servei d'unes metes d'aprenentatge. A dins d'aquest grup, les estratègies de *selecció, organització i elaboració* d'informació constitueixen condicions cognitives per a l'aprenentatge significatiu.
- b) **Estratègies metacognitives:** fan referència a la *planificació, control i avaluació* per part dels estudiants sobre la seva pròpia cognició. Són el conjunt d'estratègies que permeten el coneixement de processos mentes, així com el control i regularització dels mateixos amb l'objectiu d'aconseguir determinades metes d'aprenentatge. Aquest tipus d'estratègies són anomenades macroestratègies, més generals que les anteriors i amb un alt grau de transferència. Són menys susceptibles de ser ensenyades i estan relacionades amb la consciència i el coneixement de variables de persona, activitat i estratègia (Flavell 1993).

Per a Monereo (1994) aquestes estratègies estan formades per procediments d'autoregulació que fan possible a l'accés conscient de les **habilitats cognitives** utilitzades per processar la informació.

- c) **Estratègies de manipulació de recursos:** són les anomenades “estratègies de suport” que inclouen diversos tipus de recursos i que contribueixen a la resolució de l'activitat perquè arribi a bon terme. Tenen com a finalitat **sensibilitzar** l'estudiant sobre el que aprendrà, i integra tres àmbits: motivació, actituds i afecte (Beltrán, 1996).

En conclusió i recollint algunes de les aportacions esmentades per ajustar els termes de la recerca, tindrem en compte les següents conceptualitzacions. Les estratègies:

- a) Són procediments considerats aptituds o comportaments que a partir de l'exercici i l'acció s'aprenen i es poden ensenyar
- b) Suposen un ús selectiu de recursos i capacitats de les que es disposa. Sense varietat de recursos no és possible una actuació estratègica.
- c) Integren habilitats, tècniques o destreses que coordinen. Per això es consideren una habilitat d'ordre superior.
- d) Poden incloure diverses tècniques, operacions i activitats específiques
- e) Persegueixen un propòsit determinat: l'aprenentatge i la solució de problemes acadèmics i que s'hi vinculen
- f) Van més enllà dels hàbits d'estudi
- g) Tenen un caràcter dinàmic i flexible ja que són modificables en funció d'una meta o objectiu d'aprenentatge

Ara bé, la recerca que es presenta coincideix en molts termes amb les consideracions de Monereo (2007) segons les quals, tot i assumint la dificultat i diversitat d'enfocaments, per poder descobrir com operen en un context d'aprenentatge, cal tenir en compte quina vinculació tenen les estratègies amb els contextos de desenvolupament, i quina influència exerceixen les metes i les emocions.

Segons la perspectiva de la psicologia sociocognitiva, es reconeix la importància de la construcció personal de les representacions mentals de la realitat i es preveu que els

materials i eines utilitzats en la construcció tenen origen, desenvolupament i sentit social. A l'hora de definir l'estratègia, doncs, serà d'interès analitzar les relacions entre la representació i el context, i la tria de les solucions per part de l'aprenent.

Monereo (2007) encunya llavors el concepte d'aprenentatge estratègic, i també n'estableix unes condicions clau per a què tingui lloc:

- a) Hi ha d'haver una modificació de les concepcions entre aprenent i professor, on es possibiliti un domini de la matèria (llenguatges comunicatius, discurs, mecanismes epistemològics, i continguts específics que determinen unes maneres de pensar i aprendre) i es promogui l'aprenentatge autònom.
- b) Hi ha d'haver una modificació del format d'interacció educativa del docent
- c) Hi ha d'haver una modificació de l'organització curricular respecte a la naturalesa dels continguts i els procediments que s'hi vinculen.
- d) Hi ha d'haver un assessorament psicoeducatiu.

La diversitat de contextos on es desenvolupa l'individu, i que es relacionen, junt amb el paper dels diversos "selves" que sorgeixen en l'individu durant una situació d'aprenentatge, donen com a resultat l'existència d'un aprenentatge estratègic.

1.3.1.1. Estratègies d'aprenentatge musical

En l'àmbit musical, parlar d'estratègies i processos d'aprenentatge també porta dificultats de definició, categorització i classificació, a banda d'una reducció important del nombre d'autors que s'han dedicat a la recerca en aquest sentit.

Des de l'àmbit instrumental, la literatura sobre *les estratègies d'aprenentatge per a la interpretació i execució instrumental d'obres musicals* és poc generalista en els seus inicis, i s'orienta sobretot a estudis molt concrets amb estudiants d'instruments diversos, d'alt nivell.

Això no obstant, un breu repàs ens pot proporcionar algunes claus sobre el tractament de les estratègies en la pràctica instrumental, que és el mitjà de l'activitat de creació que es presenta en aquest treball.

Un dels nuclis consensuats sobre el coneixement de la pràctica instrumental és la valoració de l'activitat cognitiva i les estratègies "mentals" que els intèrprets han d'aplicar en el coneixement i execució (física) d'una obra musical.

Weinberg (1988) articula uns principis que s'atribueixen a la pràctica mental per a l'adquisició d'habilitats motores. Situa la pràctica mental com a estratègia central en el coneixement de l'obra i conclou que és més efectiva:

1. Si l'aprenent té experiència prèvia amb l'activitat o activitats similars
2. Si s'esdevé durant les etapes inicials i finals de l'aprenentatge
3. Si l'aprenent pot descriure l'activitat verbalment
4. Si se li ha ensenyat a l'aprenent tècniques mentals apropiades (com la visualització o focalització per a la lectura d'obres)
5. Quan s'utilitza junt amb la pràctica física
6. Si les sessions de pràctica mental són curtes
7. Quan els individus imaginin respostes en els músculs que després hauran de realitzar el moviment.

En la mateixa línia, Oxendine (1970) descriu les principals estratègies relacionades amb la "pràctica mental" per a l'aprenentatge i interpretació d'una obra musical. Aquest diu:

- a) Revisió que precedeix, segueix i coincideix amb la interpretació
- b) Assaig formal o informal entre períodes de pràctica física
- c) Presa de decisions relativa a les fases estratègiques de l'activitat, que succeeix durant o entre períodes de pràctica física o execució

S'ha comprovat que en l'aprenentatge d'instruments musicals, la pràctica mental és més efectiva quan es combina amb la pràctica física. En aquest sentit, una estratègia d'aprenentatge en l'àmbit instrumental, inclouria tant el pensament com el comportament-acció. No podem parlar d'un procés cognitiu pur d'informació sinó que

conté diferents formes d'acció dirigides cap al material d'aprenentatge.

Una altra característica que s'assenyala en la literatura, que es relaciona amb el caràcter flexible i modificable de les estratègies, és que "l'efectivitat d'una estratègia tendirà a canviar a mesura que una habilitat o destresa es desenvolupa" (Zimmerman, 1998) D'aquesta manera, cal tenir en compte que l'assoliment d'un grau de destresa superior depèn de la utilització d'una estratègia, que més endavant, quan s'hagi superat la dificultat sobre la qual s'aplica aquesta estratègia, la farà "innecessària".

En relació a l'ús d'estratègies per a la interpretació instrumental i respecte al nivell d'aproximació, Cantwell i Millard (1994) després d'una investigació de cas sobre el comportament d'estudiants universitaris de música conclouen que els coneixements previs, tant en el sentit de coneixement com d'experiència, tenen una influència sobre *l'atenció i comportament dels músics, la naturalesa de l'estratègia i la qualitat de la planificació musical.*

Més tard, el 1999 els mateixos autors, resultat d'una investigació de cas amb estudiants universitaris estableixen fins a set nivells d'usos per a la planificació de l'aprenentatge d'una obra musical per a poder-la interpretar.

Segons la bibliografia relativa als nivells en els usos de les estratègies, constaten una agrupació d'usos d'estratègies segons tres nivells: **baix, mitjà i alt**, on, a més, es relacionen a través dels nivells (Cantwell i Millard, 1994). D'aquesta manera:

Són característiques del nivell baix:

- associació sense transformació de significat
- repetició o memorització sense comprendre
- assaig i error sense correcció
- evitació de la dificultat
- tocar sense escoltar el resultat
- buscar la resolució de la dificultat en l'altre

Són característiques del nivell mitjà:

- alteració del tempo, tocar més lent
- fragmentació de l'obra
- relació amb els coneixements previs
- observació general per aïllar les dificultats
- recerca d'informació relativa a l'obra per comprendre els detalls

Són característiques del nivell alt:

- interpretació de l'obra amb l'aplicació d'un significat personal
- anàlisi de les estructures internes de l'obra
- detecció de la informació l'important
- qüestionament sobre els resultats de l'estratègia

Els resultats de l'estudi, però, conclouen que la planificació de l'estudi d'una obra per a poder-la interpretar es pot categoritzar amb set nivells d'aproximació.

Nivell 1: no hi ha resposta

Nivell 2: es focalitza en petit, no de manera global

Nivell 3: hi comença a haver relació, es detecta l'important

Nivell 4: focus en la globalitat

Nivell 5: nivell de transició: es reconeix la necessitat de caracteritzar l'obra

Nivell 6: el focus recau en el significat musical

Nivell 7: focus en el significat més abstracte de l'obra musical

Segons els autors citats, la qualitat de l'ús de l'estratègia porta a l'aproximació de l'aprenentatge. La qualitat dels coneixements previs, el profund compromís cognitiu i la qualitat de l'ús de l'estratègia indiquen i contribueixen en la qualitat de l'enfocament de la planificació de l'aprenentatge d'una obra musical.

A l'hora de classificar les estratègies d'aprenentatge instrumental, una de les principals contribucions és la categorització de Nielsen (1999) basant-se en Dansereau (1985) i les conclusions extretes d'un estudi amb estudiants de nivell superior d'orgue, en les quals

diferencia dos tipus d'estratègies, les primàries i les de suport.

Les estratègies primàries són les estratègies dirigides a “operar” directament sobre el material textual (estratègies de comprensió, memòria) i **les estratègies de suport**, són les estratègies encarregades de “mantenir” un estat adequat per a l'aprenentatge (estratègies de concentració, motivació...)

En un estudi posterior, Nielsen (2004) pretén comprovar la relació entre l'ús d'estratègies d'aprenentatge i autoeficàcia amb alumnes de conservatori. Segons la classificació presentada en l'apartat anterior:

- a) *Estratègies cognitives*: assaig, elaboració, organització i selecció
- b) *Estratègies metacognitives*: planificació, monitorització i regulació
- c) *Estratègies d'administració de recursos*: temps d'estudi, entorn, regulació de l'esforç, aprenentatge entre iguals i companys, i demanda d'ajuda.

Nielsen posa de manifest que els nivells alts d'autoeficàcia estan relacionats amb un ús més alt “d'estratègies cognitives”, en comparació amb les relacionades amb “l'administració de recursos”.

1.3.1.2. Les estratègies d'aprenentatge en un context de composició musical col·lectiva

La bibliografia sobre les estratègies que operen en un context de creació musical col·lectiu és poc concreta a nivell teòric, i són pocs els autors que han recollit els postulats teòrics sobre estratègies i processos generals d'aprenentatge.

Una primera consideració que cal tenir en compte per afrontar la recerca sobre les estratègies del procés creatiu són les reflexions sobre **creativitat i pensament creador**, Hernández Bravo et al. (2010:12) recullen la diversitat de components que defineixen la creativitat i assumeixen el punt de vista cognitiu pel qual “crear és pensar”.

Estableixen a més, com a estratègia més genuïna del pensament creador, **l'analogia**, que permet a l'individu creador "connectar realitats diferents", i originar així, productes creatius o solucions noves i exclusives que depenen de la realitat (coneixement, experiència i valors) de l'individu. Segons Romo (1997) el procés creatiu conté moments de canvi/acomodació que porten "**de l'analogia al pensament crític**". És així com el procés creatiu s'encamina a la recerca de novetat, a la solució de problemes i a la flexibilitat de pensament individual-creatiu.

Pel que fa a les característiques dels participants en un procés creatiu, i relacionant-ho amb **habilitats**, Amabile (1983) estableix com a **components bàsics** per a la creativitat les "**habilitats i la motivació individual**". Sternberg (1999) indentifica més components que s'interrelacionen en un procés creatiu i que fan referència als individus, tals com: **capacitats intel·lectuals, coneixement, estil de pensament, personalitat, motivació i ambient**.

En aquesta línia, Csikszentmihali (1996), assenyala que cal tenir en compte a l'hora d'analitzar un context creatiu, les característiques psicològiques individuals, la disciplina on el creador fa l'aportació, i el grup de jutges o experts que decideixen acceptar/no acceptar l'obra.

Es tenen en compte també les consideracions de Bamberger (1991) sobre les **estratègies de solució de problemes**, i la representació d'idees durant el procés d'aprenentatge. La participació en activitats musicals construeix i reflecteix estructures internes de comprensió musical. Suggereix, a més, que l'anàlisi de les interaccions dels alumnes pot proporcionar la via d'exploració sobre la naturalesa del procés cognitiu musical.

Des d'una visió global del procés, s'està d'acord amb la categorització de Wiggins (1994) sobre les **fases del procés de composició**: la de planificació inicial, la de desenvolupament, i la de reajustament final, per aclarir en quin moment del procés se situa l'activitat i els participants. S'ha considerat important recollir la idea que si bé a la fase de planificació inicial els participants mostren una visió preconcebuda global del producte final, tota l'exploració que es porta a terme durant aquesta fase no és en va. Es tracta d'una fase on els participants fan atenció a aspectes relacionats amb la textura

i la forma, i al sentit de conjunt. En aquesta fase, moltes de les idees generades s'utilitzaran a la part final, i és a partir de l'experiència que s'assoleix una visió més precisa del producte final.

1.3.2. L'adquisició de l'autonomia i l'expertesa en un context de composició musical col·lectiva

Durant la fase de desenvolupament, cada individu o grup desplaça les idees globals i és en aquest moment quan sorgeixen les solucions concretes al problema compositiu. En la part final del procés de composició és quan entra en joc la fase del consens i la recerca comuna de solucions. Wiggins també apunta que **les diferències entre novells i experts se situa només en la diferència d'estratègies utilitzades**. L'expertesa s'adquireix en aquests exercicis amb el temps, perquè en fases inicials de qualsevol procés gairebé tots els participants són novells.

Berkley (2004) defineix el procés de composició com a un procés de "solució de problemes" per a la concreció del desenvolupament de l'autoritat i l'autonomia en l'aprenentatge. D'aquesta manera, les habilitats en "solució de problemes" en composició es desenvolupen segons el desenvolupament de les habilitats i coneixements de la matèria, el rol de l'Educador i el desenvolupament personal de l'alumne.

Bunting i Barrett (dins Berkley, 2004) diuen que la combinació de prova-error en el desenvolupament i el descobriment de l'estètica porta els alumnes a imaginar alternatives. La conclusió és que en el moment de composició, com més lliure, com que no busquen una sola solució, apareixen altres solucions lògiques. A grans trets, i considerant el procés compositiu com a un procés de solució de problemes, s'estructura en:

1. Reconeixement i identificació del problema compositiu que porta el primer estímul
2. Generació d'idees i reorientació a partir de la posada en comú
3. Creació d'un esborrany i verificació a petita escala
4. Decisió de la versió final a partir de la revisió a gran escala

l determina que un participant ja no és novell si: demostra habilitats divergents, en les quals dóna alternatives i fa èmfasi a la varietat, quantitat i rellevància de la font i si mostra habilitats transformatives, en les quals dóna redefinicions, o modificacions de la informació existent.

Yunker (1999), a partir d'una intervenció amb alumnes universitaris, recull que malgrat les diferències de coneixements previs sobre la matèria, el procés de composició comprèn diverses fases: exploració, desenvolupament, presa de decisions, avaluació, redefinició, repetició, pràctica, interpretació, i cada participant els experimenta en graus diferents, depenent de la seva experiència i sistema d'aprenentatge.

Les **diferents estratègies** que s'originen en el moment de la composició defineixen els **nivells** d'aproximació dels participants, de manera que:

- a) **els més experts** són capaços de retrocedir, analitzar des d'un punt de vista holístic, treballar en parts, definir connexions, discernir relacions
- b) **els menys experts**, en canvi, són capaços de formular una línia de treball però es mantenen oberts a canviar-la. És una característica dels no-experts mostrar-se inflexibles quan sorgeix una dificultat.
- c) **els novells** tendeixen a començar la composició sense cap línia de treball, i treballar de manera atomística. No disposen d'una perspectiva general i tampoc saben com relacionar les parts en el tot.

Des d'un altre punt de vista, i sobre les **habilitats compositives** de l'alumnat (en edat i estudis universitaris) en un procés creatiu, Priest (2005) es fixa en la importància de la **capacitat** de valoració crítica personal i col·lectiva. Fa una categorització dels **nivells** de creativitat dels participants segons els continguts de les produccions, i estableix quatre nivells: **alt**, **mitjà-alt**, **mitjà-baix** i **baix** segons les actituds i comportaments durant la

creació.

Al grup **mitjà-alt**, situa els participants que es mostren més optimistes o pessimistes respecte als resultats previstos, són més analítics, més expressius en la recerca del títol, discuteixen sobre qüestions de timbre, ritme i fraseigs. En canvi, en línies generals, el grup de participants que se situen en un nivell **mitjà-baix** sovint es troben amb la limitació que el seu esforç no respon a un propòsit clar. La categorització del **nivell baix** ve donada per aquells participants que només es fixen en qualitats globals o massa específiques en el moment de l'anàlisi crítica, no són capaços de fer una connexió entre els efectes musicals i l'emoció, experimenten menys, i no expressen un sentit crític clar sobre les produccions.

A partir de les idees de Chi (2006) es contempla l'interès per a una **categorització** dels aspectes en els quals els experts excel·leixen i no excel·leixen, fent atenció a les estratègies que els porten a trobar solucions i dissenys més ràpids i més eficaços. Chi troba que perceben i reconeixen patrons i estructures, acumulen temps analitzant un problema, amb el conseqüent procés d'anàlisi interna, tenen més habilitats per a l'autocrítica, són més acurats per a escollir les estratègies, són capaços de fer servir tota la informació que tenen a l'abast per solucionar problemes, i aconsegueixen un domini més alt de la matèria amb menys esforç cognitiu.

2. CONTEXT DE LA RECERCA

2.1. El centre

El centre on es va dur a terme la intervenció didàctica motiu d'anàlisi d'aquesta recerca va ser l'escola de música Liceu-Bonanova, un centre que depenia directament del Conservatori del Liceu.

El Conservatori del Liceu és una institució educativa musical de llarga trajectòria, i durant el període de la recerca (i actualment) oferia diversos programes educatius segons edats i nivells:

- Sensibilització (de 3 a 5 anys)
- Nivell Bàsic (de 6 a 12 anys)
- Grau Professional (de 12 a 18 anys)
- Grau Superior (a partir de 18 anys)

L'Escola de música Liceu-Bonanova, situada al barri de Sarrià-Sant Gervasi de Barcelona, compartia amb totes les Escoles vinculades al Conservatori del Liceu, el mateix **ideari**, metodologia, **materials**, **activitats** i **pla d'estudis**, amb l'objectiu de desenvolupar l'aprenentatge musical dels alumnes en paral·lel amb l'ensenyament de règim general.

L'Escola, amb una història de més de 20 anys, es caracteritzava per oferir les etapes de Sensibilització i Nivell Bàsic (de sis cursos), amb les especialitats de corda i piano com a principals.

Comptava regularment amb una plantilla de: 3 professors de Llenguatge musical, 2 professors de violí/a, 1 professor de guitarra, 1 de violoncel, 1 de contrabaix, i 3 professors de piano per cobrir les necessitats de 90-100 alumnes.

Des del 2004, i durant el temps de la recerca, jo mateixa vaig ser la professora dels cursos de Sensibilització i dels tres primers cursos de Llenguatge musical, piano i Cant coral del Nivell Bàsic. A més a més, des del 2011 i de forma paral·lela, vaig ser la responsable del Centre a l'Escola a nivell directiu-organitzatiu.

2.2. El projecte curricular

Un dels aspectes metodològics que comparteixen totes les Escoles de música vinculades i caracteritzen el projecte curricular d'aquest Centre ha sigut la introducció i desenvolupament de l'anàlisi, l'audició i la creativitat dins la seqüència didàctica de tots els cursos que formen el Nivell Bàsic (del qual forma part la recerca).

La perspectiva pedagògica que es va adoptar en el moment d'entrada en vigor de la Llei Orgànica d'Educació, 2006-2007, va ser la plantejada pel *Instituto de Educación Musical (IEM)*, dirigit per Emilio Molina, que té com a principi bàsic la idea que a partir de l'aprenentatge conscient del llenguatge musical, l'alumne va adquirint progressivament els recursos rítmics, melòdics, harmònics i d'anàlisi que el permetran poder crear amb naturalitat.

Dins el seu ideari es concep la improvisació musical com a conseqüència del control del llenguatge musical, i en termes generals, es considera que:

1. La música és un llenguatge que es llegeix, s'escriu i "es parla", on "parlar" és sinònim de l'expressió de la subjectivitat del músic, més enllà del mer intèrpret.
2. Improvisar és crear, i "crear" porta implícit el domini d'un llenguatge que permet l'expressió d'un missatge que es fa comprensible pels altres.
3. Improvisar és "parlar", és saber-se expressar correctament amb el llenguatge musical mitjançant l'instrument.

4. Improvisar pressuposa el control del Llenguatge musical. Per “parlar música” cal comprendre els conceptes bàsics del Llenguatge.

Amb aquests criteris, a partir del 2006, i impulsat des del Centre, es va elaborar (amb la implicació de l'Equip de professorat de Llenguatge musical, del qual vaig formar-ne part) un projecte curricular i un material didàctic en forma de llibres de text, que esdevé, alhora, la seqüència didàctica a seguir, tant per alumnes com per professors.

Els llibres s'estructuren en unitats didàctiques on la presentació dels continguts es fa a partir del context de la cançó. De la cançó, tant de tradició popular com de tradició clàssica, s'extreu tot el material rítmic, melòdic i de lectoescriptura i es converteix en el fil conductor dels continguts i procediments d'aprenentatge de cada unitat, que es presenten de manera segmentada per àrees temàtiques: cançó, ritme, entonació, escriptura, avaluació. Amb dotze unitats didàctiques d'estructura idèntica, s'articulen tots els cursos del Nivell Bàsic.

La creació sempre apareix de manera molt estructurada i guiada en cada apartat i, a partir del tercer curs, apareix com a àrea temàtica amb entitat pròpia, amb exercicis que prenen els continguts de la unitat com a motor creatiu.

Des de l'inici de la implantació d'aquest projecte curricular, tot l'equip de professorat de Llenguatge musical i d'instrument ha participat anualment als cursos de formació en la metodologia de l'IEM, aplicada al projecte impulsat des del Centre, i periòdicament s'ha encarregat de la revisió i reedició del material didàctic i de l'actualització de les orientacions metodològiques.

Pel que fa a la metodologia d'aula, el docent continua representant l'organitzador i portador/aportador expert del contingut al grup, i tot i que es pretén donar veu a l'alumnat, sobretot en el moment de la creació, en general el que acaba passant és que la creativitat es concep com un exercici de pràctica i avaluació dels continguts apresos. L'ensenyament-aprenentatge, des d'aquesta perspectiva, es desenvolupa essencialment per repetició.

La meua implicació com a professora dins l'Equip de Llenguatge musical, i responsabilitat en el desplegament del currículum del Centre, juntament amb els inicis de la recerca que es presenta, van portar-me a contemplar la necessitat de canvis metodològics d'aula, i durant el temps que va durar la investigació, a fi de millorar l'aprenentatge dels alumnes, se'm va permetre adaptar la metodologia i activitats d'aula.

El motiu principal era la necessitat que l'alumnat (i jo mateixa) ens familiaritzéssim amb una nova metodologia d'aula, així com amb repertori contemporani. És a dir, el fet de portar a terme la recerca va suposar uns canvis reals a l'aula. De forma genèrica es resumeixen en els fets: a) d'assumir i posar en marxa els postulats descrits al marc teòric sobre la construcció conjunta del coneixement; b) de la importància dels discurs d'aula; c) de l'experimentació sonora / la introducció de repertori contemporani, que obra la mirada (i l'escolta) cap a nous horitzons....

A continuació, es tractarà de manera general les característiques de la intervenció didàctica i, més endavant, se'n detallarà el desenvolupament i resultats en relació a la recerca.

2.3. La intervenció didàctica

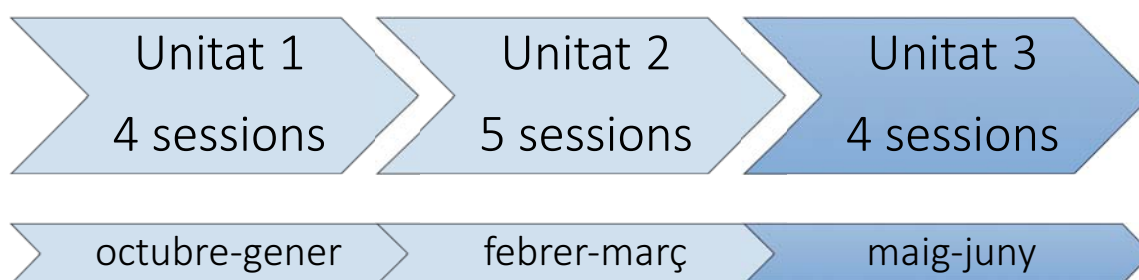
El context exposat en l'apartat anterior, sobretot a nivell didàctic, representava una limitació a l'hora de poder posar en marxa el treball de camp, atesos els interessos de la docent-investigadora. D'una banda, es volia donar una entitat pròpia al procés de creació i, de l'altra, calia un canvi de rol de la docent envers el grup.

Per a tal fi es va idear una intervenció didàctica dividida en tres períodes, donant marge a l'adaptació metodològica mútua entre el grup classe i la docent.

Durant el curs 2014-15, des d'octubre fins a juny, es va aplicar aquesta intervenció didàctica sobre un grup d'alumnes de 7 i 8 anys, amb tres propòsits principals:

- a) Complir amb els objectius curriculars del curs
- b) Adaptar els alumnes i jo, docent, a una nova metodologia d'integració de continguts (treballant des d'una vessant més competencial) i d'interacció entre participants
- c) Extreure dades rellevants per a la recerca

Per assolir aquests propòsits es va plantejar una intervenció amb un total de tres unitats didàctiques. Dues unitats, de quatre i cinc sessions respectivament (una sessió per setmana), i una tercera unitat de quatre sessions.



S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4
9-oct	16-oct	9-gen	15-gen	12-febr	5-març	12-març	20-març	9-abr	7-maig	14-maig	28-maig	18-juny
Creació rítmica	L'hivern	L'Hivern-Neu	Tempesta	La Merla Negra-Gest	Sala de xil·lòfons	Dansa Hongaresa	Major/menor		1a audició Cage	2a audició Cage	2a construcció-creació	
Cançó-Audició-Creació	Cançó-Audició	Cançó-Audició-Conversa	Creació	Cançó-Audició-Creació	Audició-Creació-conversa	Cançó-Audició	cançó-creació	conversa	audició	audició-construcció-creació	conversa-construcció-creació-conversa	assaig-concert

Figura 1-Esquema del desenvolupament de les Unitats didàctiques

Les dues primeres unitats didàctiques es van pensar (i van servir) per adaptar-nos metodològicament els alumnes (i jo mateixa) a desenvolupar processos d'ensenyament-aprenentatge musical des d'un punt de vista més competencial, com s'ha dit més amunt. El plantejament general consistia en integrar els continguts que ofereixen la

cançó, l'audició i la creació; poder passar d'una competència a una altra en el transcurs de l'activitat d'aula tot relacionant els continguts que van apareixent. També, com s'ha dit, calia l'adaptació a una dinàmica real d'interacció entre els participants que permetés als infants ser protagonistes del seu procés d'aprenentatge.

El disseny de la proposta es va anar adaptant durant el període de recerca prèvia al treball de camp, i per aquest disseny:

- a) Es va utilitzar el repertori de cançons i audicions que s'assenyalava en el currículum del segon nivell de Bàsic que es desenvolupava a l'Escola Liceu-Bonanova
- b) Es van buscar continguts comuns que oferien el repertori de cançó i les audicions recomanades
- c) Es van preparar uns exercicis de creació que permetessin explorar cadascun dels aspectes treballats.

UNITAT 1-SESSIÓ 1-9 D'OCTUBRE

ACTIVITAT	Cançó: Els rellotges	Cançó: Ara Plou	Audició: L'hivern	Creació: Improvisació amb percussió corporal
RESUM	Cantar i percutir la cançó (P+R+C) Distingir les semicorxeres corporalment Prendre consciència de la pulsació	Cantar la cançó i observar la partitura de la primera part i veure la concoordança entre negra i pulsació	Mostrar el moviment constant/inconstant de la pluja corporalment. Dividir en dos grups per a la percussió de la pulsació i l'expressió rítmica de la melodia.	Per torns, oralment, improvisen un fragment que contingui semicorxeres utilitzant com a recurs, els diferents timbres de percussió corporal amb o sense nombre de pulsacions
MATERIAL	Gràfic de les semicorxeres	Fotocòpia de la primera part de la cançó on marcaran la pulsació	CD i instruments de percussió	

Figura 2-Exemple de programació didàctica

A més, tenint en compte la finalitat i continguts de la tercera unitat, es va incorporar una altra audició d'estil contemporani (Messiaen) per iniciar l'alumne al llenguatge contemporani.

Originalment, en el document previst per al segon seguiment, s'havia incorporat una tercera obra d'estil contemporani, Klavierstück IX, d'Stockhausen però per un problema d'organització escolar, només es va poder dedicar una sessió a l'audició i anàlisi de la partitura.

La tercera unitat didàctica tenia una estructura diferent. Es tractava d'una unitat dedicada a l'obra de John Cage: *Works of Calder*, que va quedar segmentada en quatre sessions que permetien donar èmfasi a l'audició i la producció o creació.

Originalment s'havien plantejat set sessions en aquesta unitat, que per qüestions de temps i atenent als comentaris del tribunal del segon seguiment de tesi, es van reduir a quatre.

S'esperava que després d'aquesta intervenció didàctica plantejada, els alumnes fossin capaços de:

- Explorar altres estímuls artístics per a la creació musical (prendre com a estímuls creatius musicals, elements visuals i plàstics)
- Adquirir nous elements constitutius de la música per al desenvolupament de l'audició i la creació
- Construir conjuntament un mòbil/instrument musical (una escultura que tingués moviment i pogués sonar alhora)
- Aproximar-los a l'art sonor, fora de la música tonal

A continuació es presenta un quadre-resum sobre els continguts i procediments que es van plantejar treballar amb la intervenció didàctica (per a la programació detallada, vegeu l'Annex 1: Programació didàctica).

TAULA CONTINGUTS-PROCEDIMENTS		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4
DATA		9-oct	16-oct	9-gen	15-gen	12-febr	5-març	12-març	20-març	9-abr	7-maig	14-maig	28-maig	18-juny
TEMA		Creació rítmica	L'hivern	L'Hivern-Neu	Tempesta	La Merla Negra-Gest	Sala de xil·lofons	Dansa Hongaresa	Major/menor		1a audició Cage	2a audició Cage	2a construcció-creació	
PROC	CONTINGUTS	Cançó-Audició-Creació	Cançó-Audició	Cançó-Audició-Conversa	Creació	Cançó-Audició-Creació	Audició-Creació-conversa	Cançó-Audició	cançó-creació	conversa	audició	audició-construcció-creació	conversa-construcció-creació-conversa	assaig-concert
cançó	Afinació-Escolta													
	Caràcter													
	Desenvolupament rítmic													
	Escala Major-menor													
	Estructura													
	Grafisme													
	Memòria													
	Mode													
	Nom de notes													
Regularitat i concepte pulsació														
audició	Caràcter													
	Desenvolupament polirítmia													
	Desenvolupament rítmic													
	Efectes sonors													
	Estructura													
	Grafisme													
	Matisos													
	Memòria													
	Referent auditiu													
	Referent corporal													
Referent visual														
Textura														
creació	Caràcter													
	Connexió referent auditiu													
	Connexió referent visual													
	Desenvolupament rítmic/corporal													
	Estructura													
	Exploració del so													
	Idea de xoc													
	Memòria													
	Mode major-menor													
	Qualitats del so													
Textura														

Figura 3-Quadre-resum dels procediments i continguts en relació a la programació inicial

2.4. Els participants

Els alumnes participants en aquesta investigació són 12 alumnes de 7 i 8 anys que durant el curs 2014-2015 va ser el grup B dels dos grup-classe de Bàsic 2 (segon curs del Nivell Bàsic) de l'Escola de música Liceu-Bonanova.



La tria d'aquest grup, el grup-classe de Bàsic 2B, com a grup d'anàlisi per a la recerca, es va fer per criteris curriculars, pràctics i personals.

- a) Curricularment, el curs Bàsic 2 pressuposa haver assolit els objectius del curs Bàsic 1 que és un curs orientat, d'una banda, a assegurar el desenvolupament de les habilitats sensorials relatives al ritme, al moviment i entonació i de l'altra, d'assolir uns mínims en el domini de la lectoescriptura musical.

Per aquest motiu, i pressuposant que els antics alumnes d'aquest grup eren alumnes amb unes capacitats musicals i de domini de la lectoescriptura més o menys igualades, es va pensar que seria un grup que permetria obtenir unes dades més homogènies pel que fa al contingut d'habilitats musicals, que si la recerca s'hagués aplicat en alumnes de Bàsic 1.

També el curs de Bàsic 2 és el curs on s'inicia l'aprenentatge instrumental de manera estructurada, amb 30 minuts de classe individual, i el fet de plantejar, en la

intervenció didàctica una activitat amb els instruments propis dins la classe de Llenguatge musical, es va veure que la participació en el projecte esdevindria un factor motivador en l'estudi i coneixement de l'instrument que havien escollit.

Però dins el mateix grup, un cop començat el curs i engegat el projecte, van incorporar-se progressivament (d'octubre a gener) quatre alumnes nous que si bé al principi no es podia preveure com seria la seva adaptació al grup, ni quin seria el seu paper dins la recerca, han acabat resultant un focus d'interès i anàlisi clau per entendre les dades i els resultats de la investigació.

- b) Des d'una vessant pràctica, es va escollir aquest grup perquè la ràtio d'alumnes (12) era ideal per poder portar a terme la intervenció que es plantejava. L'altre grup de Bàsic 2, al principi de curs, era un grup de només 5 alumnes, i es veia perillar la viabilitat de l'estudi, si es tenia en compte les possibles faltes d'assistència.

També va resultar decisiu per a la investigació l'horari d'assistència del grup al centre, ja que si comparem que el grup escollit venia els dijous, de 17:30 a 19:00, i l'altre grup, els dimarts, de 18:30 a 20:00, escollint el grup B, reduïem considerablement el factor "cansament", desmotivador, que podria haver influït negativament en la vinculació a l'activitat i en la qualitat de les dades recollides.

- c) També un criteri personal va fer-me decidir per la tria d'aquest grup i no l'altre grup de Bàsic 2; perquè la majoria dels alumnes integrants d'aquest grup B (8 de 12) eren antics alumnes de l'Escola, que havien funcionat com a grup cohesionat des de feia alguns cursos i, així doncs, la relació de familiaritat i coneixença entre ells, amb mi mateixa, i amb els seus familiars, propiciava un clima de confiança més que favorable per al desenvolupament de la recerca, i cal dir que va convertir-se en estímul i motivació tant d'alumnes com de famílies per participar i col·laborar des del principi amb el projecte.

A continuació, es detalla la informació sobre la procedència dels alumnes integrants del curs Bàsic 2B, participant i mostra de la investigació.

	NOM	INSTRUMENT	A L'ESCOLA DES DE	GERMANS A L'ESCOLA	ESCOLA GENERAL
1	Leo	Guitarra	Des dels 4 anys	1 germà gran	Betània-Patmos
2	Berta	Piano	Alumna nova des de l'octubre de 2014		Betània-Patmos
3	Sofia	Piano	Alumna nova des del gener del 2015		Betània-Patmos
4	Patrick	Violí	Alumne nou des del setembre de 2014		Els pins
5	Carlos	Guitarra	Des dels 6 anys	1 germà gran	John Talabot
6	Mencía	Piano	Des dels 6 anys	1 germà gran	John Talabot
7	Bruno	Guitarra	Des dels 4 anys		Sant Ignasi
8	Álvaro	Guitarra	Des dels 4 anys	1 germana gran i 1 germà petit	Sant Ignasi
9	Tomás	Piano	Des dels 5 anys	1 germana gran	Sant Ignasi
10	Sara	Violí	Des dels 6 anys		Liceu Francès
11	Julia	Violoncel	Des dels 5 anys	2 germanes grans	Teresianes
12	Pol	Contrabaix	Alumne nou des de l'octubre de 2014		Xaloc

Figura 4- Quadre participants

Del grup dels antics alumnes (8 alumnes), cal dir que gairebé tots (6 de 8) eren germans petits d'alumnes que ja cursaven estudis musicals a l'Escola; i més de la meitat d'aquest grup, van començar els estudis musicals a l'Escola amb el programa de Sensibilització (5 de 8), amb la qual cosa durant el curs 2014-15, ja feia dos o tres cursos que jo n'era la professora i/o havia estat professora dels seus germans grans, alguns dels quals, un any

abans ja havien participat en un exercici pilot d'audició (per a aquesta recerca) de l'obra de John Cage, *Works of Calder*.

Dins aquest ambient de confiança, motivació i familiaritat, l'acolliment dels nous alumnes va fer-se de manera molt natural, i ens capítols posteriors s'explicarà l'evolució del seu aprenentatge.

3. OBJECTIUS I METODOLOGIA

3.1. Preguntes i objectius

Durant el període de recerca, s'ha anat traçant un recorregut de possibles plantejaments que poguessin satisfer tant les meves inquietuds com a investigadora, com la meva realitat d'aula. Finalment, i en línies generals, es pot assenyalar que els principals objectes d'anàlisi són:

1. Les estratègies que defineixen el procés de composició musical col·lectiva
2. Els nivells d'aprenentatge dels participants que es reflecteixen en l'ús, tria, relació i aproximació a cadascuna de les estratègies
3. El progrés del grup cap a l'autonomia i l'expertesa en el procés creatiu

La finalitat principal de la recerca és *conèixer quines són les estratègies d'aprenentatge implicades en la composició musical col·lectiva que fan possible el progrés en termes d'autonomia i expertesa de l'alumnat.*

Per a tal fi, s'han concretat les preguntes d'investigació i els objectius que es detallen a continuació.

1. *Quines estratègies fan servir els infants per desenvolupar-se en el context de composició musical col·lectiva?*

Amb l'objectiu 1:

Identificar i classificar uns indicadors d'anàlisi que permetin visualitzar les estratègies que utilitzen els infants en un procés de composició musical col·lectiva

2. *De quina manera es manifesten i es relacionen, aquestes estratègies, segons els nivells d'aprenentatge?*

Amb l'objectiu 2:

Analitzar les característiques i funcions de les estratègies en relació als nivells d'aprenentatge

I finalment, també:

3. *Quines estratègies d'aprenentatge faciliten l'avenç dels participants cap a l'autonomia i expertesa en un procés de composició musical conjunta?*

Amb l'objectiu 3:

Analitzar l'evolució en els usos d'estratègies utilitzades pel grup orientades cap a l'autonomia i l'expertesa

3.2. Disseny metodològic

Per poder atendre a les necessitats de recerca, on el fenomen educatiu i, concretament, el procés de composició musical col·lectiva, esdevé un objecte complex d'estudi per la diversitat d'elements que entren en relació: educatius, artístics i socials, s'ha portat a terme una investigació de tipus qualitatiu que permeti entendre la realitat i el significat global del context d'aprenentatge.

La perspectiva de Deutscher (1973) com a fenomenològica, vol entendre els fenòmens socials des de la pròpia perspectiva de l'actor. Aquesta perspectiva requereix que l'investigador s'interessi per la conducta humana dins el propi context d'acció.

El paradigma interpretatiu és el que s'ha adoptat per portar a terme la recerca que es presenta, amb la qual s'espera poder explorar els significats i la incidència dels fenòmens educatius en el context on es produeixen i sobre la formació dels participants.

Escollir una opció investigadora no és només una qüestió de procediment tècnic, és sempre una opció i posició ideològica (Imbernon, 2003), és una manera d'encarar el món empíric (Rist, 1977).

En aquest sentit, el paradigma crític (Melero Aguilar, 2011), amb la voluntat d'intervenció i de transformació del context, que més enllà de la voluntat de l'obtenció de dades permet a l'investigador comprendre la realitat social que s'esdevé, per procurar una dinàmica de reflexió autònoma de tots els participants en el procés d'aprenentatge.

Cal tenir en compte que aquesta recerca s'emmarca en l'anomenada investigació-acció ja que la finalitat última és millorar la pràctica educativa i portar canvis en la realitat observada. Segons Elliot (1990) la investigació-acció és l'estudi d'una situació social amb

la intenció de millorar la qualitat de l'acció dins d'aquesta, i ha de permetre comprovar idees dins la pràctica per aconseguir millores en l'aprenentatge. L'objecte de la investigació sorgeix de problemes i preocupacions educatives i té a veure amb el projecte escolar, el desenvolupament professional i amb els canvis de plantejaments que d'aquests se'n puguin derivar. Per tant, aquest tipus d'investigació surt de l'observació, l'anàlisi i la innovació dins la pràctica educativa aportant, com a resultat, una millora del que sorgeix en el context del grup-classe, extrapolable a l'Escola de música.

La relació entre la investigació-acció amb la formació i el desenvolupament professional del professorat, interpretant les aportacions de Pérez Serrano (1990, citat per Capdevila, 2008), pot provocar:

- El desenvolupament de processos educatius per actuar d'una manera més adequada
- Descobrir espais on es pugui fomentar el desenvolupament educatiu i social de la comunitat
- Facilitar dinàmiques de treball adequades per a la constitució de grups educatius i socials
- Propiciar tècniques i instruments d'anàlisi de la realitat, així com procediments de recollida i anàlisi de dades
- Apostar per una investigació oberta, participativa i democràtica, centrada en solucionar situacions problemàtiques

3.2.1. Estudi de cas

La recerca que es presenta té com a objecte d'estudi un context espaciotemporal i circumstancial molt concret, impossible de reproduir amb les mateixes condicions. És per aquest motiu, que s'ha adoptat el mètode de l'estudi de cas, interpretant la realitat del grup-classe com a cas d'estudi. Aquest mètode ens permet comprendre en

profunditat fenòmens del món real (Stake, 1994), té un disseny obert i flexible que potencia processos inductius deductius i permet la possibilitat d'incloure, excloure o potenciar situacions concretes del context d'estudi.

Per últim, cal atendre a les consideracions de Merriam (1988) sobre l'estudi de cas, i n'assenyala quatre propietats essencials amb les quals s'ha concebut, també, aquesta investigació: particularista (focus en una situació particular), descriptiu (amb la voluntat de descriure detalladament el fenomen d'estudi), heurístic (amb la voluntat de comprendre el cas i aportar nous significats) i inductiu (ja que pot arribar-se a generalitzacions o hipòtesis a partir de procediments d'inducció).

3.2.2. Instruments de recollida de dades

Per poder portar a terme aquesta recerca qualitativa s'han fet servir diversos instruments de recollida de dades: el diari de camp, els vídeos de les sessions de la intervenció didàctica, i les entrevistes semiestructurades als infants al final del procés.

El diari de camp, permet recollir la informació relativa a l'observació participant de l'investigador durant el treball de camp. Serveix per registrar les observacions (notes de camp) de manera precisa i detallada, i posteriorment, aquestes anotacions, permetran sistematitzar l'experiència viscuda i reelaborar el coneixement teòric-pràctic des del camp d'acció de l'investigador (Taylor y Bogdan, 1986). Quan es posa per escrit, la pràctica es transforma en una possibilitat investigadora que genera un nou coneixement, i finalment, aporta noves estratègies d'intervenció. Comptar amb aquesta eina, ha permès tenir a l'abast una font d'informació sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge i les diferents situacions que es generen durant la implantació de la intervenció didàctica.

S'han utilitzat els enregistraments en vídeo, amb la corresponent transcripció dels actes de parla, produccions sonores i interaccions no verbals de tots els participants. La filmació és una tècnica vàlida per al descobriment i la validació. A través d'aquesta tècnica es pot registrar el comportament no verbal, tals com emocions i expressions. Manté els canvis i activitats en la seva forma original. Es pot fer servir en el futur per aprofitar nous mètodes de visionat, anàlisi i comprensió del procés de canvi" (Pino Justé, 2016). És per aquest motiu que les filmacions són un suport que permet la conservació i l'estudi de les dades durant tota la recerca.

Els criteris de transcripció han sigut els de transformar els textos orals en escrits, fent-los coincidir en la majoria dels casos, amb la normativa de la Llengua catalana, vigent i conservant les marques més importants d'entonació i comunicació no-verbal més importants o necessàries per a la comprensió de la interacció.

Un altre instrument de recollida de dades utilitzat en aquesta recerca és l'entrevista. La informació que proporciona, amb el seu caràcter confidencial i de transmissió oral d'informació, entre docent i alumne, permet recollir un tipus d'informació que moltes vegades no es contempla en la investigació, tal com han apuntat alguns autors en les últimes dècades (Rodríguez Gómez et al., 1996; Ander-Egg, 1980; Goetz i LeCompte, 1986). L'entrevista, doncs, acaba resultant una font de riquesa i sensibilitat per a la recerca.

Sobre la tipologia d'entrevista, s'ha optat per desenvolupar entrevistes semiestructurades individuals, amb una alta flexibilitat per poder-se anar ajustant a les declaracions dels entrevistats. L'avantatge radica en la possibilitat d'adaptar-se als participants, aclarir termes, identificar ambigüitats i reduir formalismes.

4. ANÀLISI I RESULTATS

L'apartat d'anàlisi de dades s'ha dividit en tres fases (I, II, III) i un apartat complementari, que s'articulen en els quatre apartats següents. En cada un d'aquests s'exposa el procés d'anàlisi seguit, fent èmfasi en les decisions preses i la construcció progressiva de coneixement que s'esdevé en forma de resultats parcials. Aquests resultats de cada fase van donant resposta als objectius de recerca anunciats anteriorment.

4.1. Fase I: Indicadors d'anàlisi en un procés de composició musical col·lectiva

La fase I pretén donar resposta a l'objectiu 1:

Identificar i classificar uns indicadors d'anàlisi que permetin visualitzar les estratègies que utilitzen els participants en un procés de composició musical col·lectiva

Per aconseguir-ho es va utilitzar, de manera triangulada, la informació proveïda per alguns dels instruments de recollida de dades presentats al capítol anterior. Ens referim, concretament als enregistraments d'aula, que van permetre retornar –tantes vegades com va fer falta– als actes de parla i les produccions musicals enregistrades durant la

totalitat d'activitats (de cançó, audició i creació) plantejades a la intervenció presentada², així com al diari de camp, que a més de les observacions i valoracions de l'investigador, proporcionava exemples transcrits dels acta de parla més rellevants.

Amb tot, finalment es van establir uns **indicadors** per a poder analitzar les característiques del grup estudiat en diversos processos de creació musical col·lectiva.

Per poder procedir a una anàlisi sistemàtica, des d'un principi, es va veure la necessitat de la creació d'un instrument per a l'anàlisi, en forma de taula de continguts, que recollís **les dades** procedents del diari de camp, de les transcripcions dels enregistraments i de les indexacions fetes a posteriori a partir d'aquests dos documents.

Aquesta taula va anar evolucionant al llarg de la recerca, i es va anar transformant (físicament i en contingut) fins arribar a l'últim estadi de la taula, on es recollien tots els elements emergits en les anàlisis prèvies. D'aquesta manera:

- Primera taula (T1): es relacionen les dades amb nivells d'aprenentatge
- Segona taula (T2): es transformen les dades en indicadors d'anàlisi
- Tercera taula (T3): es relacionen els indicadors amb les fases del procés creatiu
- Quarta taula (T4): s'agrupen els indicadors i s'estableixen les estratègies segons la funció cognitiva

A continuació s'explicarà el procés de construcció de les tres primeres³ taules d'anàlisi (T1, T2 i T3), que han permès donar resposta al primer objectiu d'aquest treball.

² Posteriorment, la recerca es va orientar exclusivament a la composició

³ L'elaboració i característiques de la Quarta Taula (T4), s'explicaran en el capítol següent, el que fa referència a la Fase II de l'anàlisi, ja que en sí mateixa esdevé el resultat del segon objectiu de la recerca que es presenta.

4.1.1. Procediment de recollida de dades i visió general de l'anàlisi

Per a poder gestionar la informació recollida durant tota la intervenció didàctica (en un total de 13 sessions –vegeu el resum de la seqüència didàctica presentada al capítol 3: La intervenció didàctica) es va elaborar un document que recollia de manera sistemàtica:

- a) La informació de la programació
- b) Les valoracions de l'activitat i del participants, en forma de comentaris i anotacions fets per la investigadora
- c) La reproducció escrita dels actes de parla més rellevants entre els participants (transcripció superficial havent fet una prèvia observació dels enregistraments en vídeo)



Vegeu-ne a continuació una part, a mode d'exemple (per veure la totalitat d'aquest document, consulteu l'Annex: 2. Diari de camp).

- La Berta, en Leo, en Tomás ajuden i aporten solucions divergents/alternatives que permeten l'avenç del grup, en molts casos la seva aproximació als processos és la d'expert.
- La Julia, la Mencía, en Carlos i la Sara, tendeixen a deixar-se portar per les solucions del grup dels experts, podríem dir que el seu nivell és generalment de transició.
- El nivell d'aproximació de Álvaro en molts aspectes és expert, però té tendència a no voler-ho mostrar.
- No hi ha prou temps per deixar fluir els moments de reflexió conjunta. Les activitats haurien de ser més breus o menys activitats.

SESSIÓ 3

09/01/15

PROGRAMACIÓ

ACTIVITAT	Cançó: Els rellotges	Cançó: Ara Plou	Audició: L'Hivern
RESUM	Cantar i percebre la cançó amb polifonia per grups (P+R). Descobrir les notes de l'acord de De M.	Cantar la primera part de la partitura amb el nom de les notes. Cantar la partitura	Sistemes de la posició en un mural i canviar el grafisme en els moments de canvis rítmics per mostrar els efectes sonors.
MATERIAL	Escriure en un full posant les notes resum de la cançó en posició d'acord i d'arpeggi.	Fotocòpia de la primera part de la cançó	CD i paper mural

PARTICIPANTS

Álvaro Berta Bruno Carlos Julia Leo Mencía Patrick Pol Sara Sofia Tomás

L'última sessió va quedar incompleta, i després de dos mesos portant a terme exercicis del llibre i preparant les cançons de Nadal, s'ha tornat a replantejar la durada i caràcter de les activitats de la intervenció.

- Es planteja una sessió que recull la informació de l'última intervenció, i s'assumeixen els coneixements adquirits durant aquest lapse de temps amb un altre procediment.
- Comença una alumna nova, la Sofia Bogunyà.

Tomás	Expert	Expert	Expert	Transició	Transició	Transició
-------	--------	--------	--------	-----------	-----------	-----------

Faig notar "us en recordàveu?" "què és i com és?", "és un violí" diu en Patrick, i llavors parlem de l'instrument solista i el paper de l'orquestra, i acabem parlant del tutti, dinàmiques, i estructura sonora en tutti-solista, i correspondència entre fenòmens musicals i fenòmens de la tempesta. Ens encallem escoltant el fragment de la neu, on els instruments de corda percuixen amb l'arc a sobre les cordes. Pregunta "com ho deuen fer?" I van sortint idees, fins que trec un cello perquè ho provin. En Pol i en Patrick són els primers que diuen "no hem estat parlant i tenim una idea". S'hi aproximem, rasquem, amb l'arquet, verticalment, la corda, però decidim que no ho fan així. La Sara pica amb la part de fusta, i tampoc. I és llavors que encomano la feina de buscar durant la setmana "com ho deuen fer", i la propera classe, la dedicarem a fer la part de Creació. Han de portar els instruments.

SESSIÓ 4

15/01/15

PROGRAMACIÓ

Creació
Inventar una composició que faci referència a una tempesta amb els instruments i expressar la música inventada gràficament
Partitura mural i instruments

PARTICIPANTS

Álvaro Berta Bruno Carlos Julia Leo Mencía Patrick Pol Sara Sofia Tomás

- Aquesta sessió està totalment enfocada a la Creació d'una obra que tingui com a motiu principal una tempesta, com l'audició de l'hivern de les Quatre estacions de Vivaldi.
- Tots porten els seus instruments a classe

ACTIVITAT DE CANÇÓ

S'encomana d'escriure la primera part de la cançó d'Ara plou en Do Major. Aquesta activitat té un problema (no previst), i és el salt que comporta necessitar el sol 2, que hauran de trobar d'alguna manera.

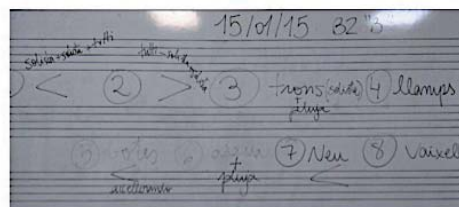
Abans, oralment, cantem la cançó amb el nom de les notes, i amb exactitud les troben en Tomás, la Julia, la Mencía, en Leo. En Tomás resol el sol 2 escrivint un pentagrama en clau de fa, i la Mencía, afegeix un pentagrama en clau de sol, a sota, per indicar que baixa. En Carlos s'atabala molt i es bloqueja, i en Bruno no acaba de comprendre què cal fer.

ACTIVITAT D'AUDICIÓ

Recuperem l'audició de l'Hivern, i escoltem novament el contrast entre pulsació i ritme, i percuim corporalment els canvis en la textura musical. En Patrick i en Leo són els qui més ajusten el gest a la música, els altres s'hi afegeixen.

U1-S3	Nom de les notes	Esriptura moviment sonor	Solució per al Sol 2	Coordinació so-moviment	Estructura	Efectes sonors
Álvaro	Transició	Transició	Novell	Expert	Novell	Novell
Berta	Transició	Transició	Transició	Transició	Novell	Transició
Bruno	Novell	Novell	Novell	Novell	Novell	Novell
Carlos	Transició	Transició	Novell	Transició	Novell	Transició
Julia	Expert	Expert	Transició	Transició	Novell	Novell
Leo	Expert	Expert	Transició	Expert	Expert	Transició
<u>Mencía</u>	Expert	Expert	Expert	Transició	Novell	Transició
Patrick	Transició	Transició	Novell	Expert	Expert	Expert
Pol	Transició	Transició	Novell	Novell	Transició	Expert
Sara	Transició	Expert	Transició	Transició	Transició	Expert
Sofia	Novell	Novell	Novell	Novell	Novell	Novell

Tothom es mostra molt participatiu i implicat i com a resultat, sorgeix una peça musical de vuit "parts" on intervien diferents idees musicals.



L'evolució de la creació és la següent:

- En Pol, contrabaix, proposa començar la peça com si comencés la pluja amb una nota, i llavors, la Julia diu que s'hi afegeix (violoncel), i després continua tota la classe, i en Pol proposa fer "crescendo" (ell diu: cada vegada més fort) i "decrecendo".
- Volien fer sortir els trons, i la Sofia, ho prova al piano, i en Tomás proposa que mentre sonen els trons, picarà a la caixa del piano.
- Els guitarristes, Carlos, Álvaro i Bruno, no donen cap idea, i jo dic, -I les guitarres? Podríeu fer els llamps, no? I en Bruno, fa un glissando que acaba amb un espetec de corda, llavors, la idea d'en Carlos és que es passin l'espetec entre tots, un després de l'altre, i en Leo serà qui donarà l'entrada.
- La Sara diu de continuar fent gotes (fa pizzicato, però no diu la paraula), i jo introdueixo la paraula accelerando.
- La Julia vol fer un riu i els pianistes troben la solució fent glissando (no diuen la paraula).
- També vol fer la neu, i en Carlos (guitarrista) no hi està gaire d'acord. En Patrick (violí) de seguida té una idea, que és rascar les cordes i en Bruno, fregar la caixa de les guitarres. En Pol proposa fer crescendo (sí diu la paraula) en aquest moment de la creació.
- No saben com acabar i la Julia s'imagina un vaixell que entra i en Pol, amb el contrabaix, farà tres cops d'arc.

Aquest document integrador dels tres tipus d'informació, permetia llegir i interpretar les accions al voltant de dels continguts treballats i una gradació en relació **al nivell d'aproximació a l'expertesa (Novell-Transició-Expert)** en l'assoliment de continguts, previstos en la programació. Però calia trobar un format més àgil que ho sintetitzés. Va ser quan es va pensar **un sistema de taula** per situar a l'eix vertical, els participants i, a l'eix horitzontal, uns criteris relacionats amb els continguts de la programació.

Aquesta taula, com s'ha apuntat a la introducció del capítol, ha anat evolucionant tant en la forma i distribució dels eixos, com en el contingut registrat, com es mostra a continuació.

4.1.2. Primera taula d'anàlisi (T1): nivells d'assoliment dels continguts de la programació

Durant la primera etapa de la recerca, mentre es portava a terme el treball de camp (aplicació de la intervenció didàctica), es va veure convenient observar el grau d'assoliment dels objectius plantejats a la programació i dels continguts que s'hi tractaven.

Per valorar un possible progrés en l'aprenentatge, es van utilitzar les valoracions de l'observació participant i la posterior observació dels enregistraments, concretades en la dicotomia: **novell-expert**, que ja determinava el nom dels **nivells** que podrien ser observats durant les sessions programades i a partir dels quals es pretenia veure l'evolució dels participants i del grup sencer. A continuació es mostra aquesta primera taula (T1):

U1-S1	Escolta i afinació	Sentit de la pulsació	Coordinació corporal	Comprensió escrita pulsació	Implicació creació	Ajustament a la premisa en la creació
Álvaro	Incert	Expert	Expert	Expert	Transició	Expert
Berta	Expert	Expert	Expert	Expert	Transició	Novell
Bruno	Incert	Transició	Novell	Novell	Novell	Novell
Carlos	Expert	Expert	Expert	Transició	Transició	Expert
Julia	Expert	Expert	Expert	Transició	Transició	Transició
Leo	Expert	Expert	Expert	Expert	Expert	Expert
Mencía	Expert	Transició	Expert	Transició	Transició	Transició
Patrick	Novell	Novell	Novell	Novell	Transició	Novell
Pol	Novell	Novell	Novell	Transició	Novell	Novell
Sara	Expert	Expert	Transició	Transició	Expert	Expert
Tomás	Transició	Expert	Expert	Expert	Transició	Expert

Taula 1- Exemple de T1-Taula d'assoliment de continguts/objectius de la programació

Ben aviat, però, es va observar que un grup d'alumnes, en determinades situacions sobretot a les que feien referència a l'assoliment de continguts (com per exemple, a l'assoliment de la **regularitat de la pulsació**, o a l'**exactitud de l'afinació**) no podien ser valorats ni amb el terme "novell" ni amb el terme "expert", ja que els resultats dels participants observats s'aproximaven **més o menys a l'expertesa**.

Per donar una explicació a aquest grup, es va fer una cerca més refinada sobre els nivells d'aprenentatge en contextos d'aula i com s'ha exposat en el Marc teòric, es va trobar alguna referència a la idea d'un grup mitjà-alt, o mitjà-baix (Priest, 2005), i una definició d'alumnes que s'aproximaven més o menys a l'expertesa (Yunker, 1999), però en cap cas apareixia una caracterització concreta de la idiosincràsia d'aquest grup d'alumnes pel què fa a l'aproximació a l'expertesa, mentre l'expertesa semblava que es definia molt bé, i per contrast, es definia el grup "novell".

Per aquest motiu, la recerca es va orientar a **detectar les característiques de tots tres grups**, amb especial atenció al grup intermedi, que es va anomenar de “transició”, perquè en alguns casos, s’observaven rèmores del nivell “novell” (e.g.: DC: U1: S2: pàg. 4: *en Bruno, pel que fa a la regularitat del sentit del tempo, s’observava que aquesta regularitat, tot i que existent, durava poc en el transcurs de l’activitat*), i en d’altres casos, ja s’intuïa una aproximació molt alta dels resultats obtinguts respecte el nivell “expert” però que no acabaven d’assolir el resultat esperat (e.g.: DC: U1: S1: pàg. 1 *en Tomás, pel que fa a l’exactitud en l’afinació, tendia a abaixar-se per esgotament*), i per tant, ambdós casos, no es podien classificar-se ni dins el nivell “novell”, ni dins el nivell “expert”.

Amb l’establiment d’aquest estadi o nivell dinàmic, de “transició”, es va reafirmar l’interès d’identificar **quins eren els factors relacionats amb “l’avenç” en l’aprenentatge en un context de composició musical col·lectiva**. Per aquest motiu es va elaborar una taula on es pretenia que quedessin reflectits els nivells d’adquisició dels participants.

El criteri de classificació que es va establir, va ser el d’aplicar els termes “novell-expert”, al grau de realització-assoliment de determinats aspectes plantejats en la programació. D’aquesta manera, i per registrar l’existència d’aquest grup, totes les valoracions de les dades que no s’adeqüessin a la dicotomia “novell-expert”, s’anomenarien “transició” (que s’entenia, llavors, provisional).

A més d’aquesta dificultat de definició del grup de “transició”, les **limitacions d’aquesta taula** van anar apareixent al llarg del desenvolupament de la intervenció didàctica, és a dir, a mesura que s’ampliaven les dades recollides.

La principal problemàtica que es va detectar va ser que el criteri de valoració del nivell dels participants s’havia fet en funció de **l’adquisició dels continguts i capacitat per expressar-los**, i com que a cada sessió se’n presentaven de nous i se’n descartaven d’antics, observar o analitzar una evolució lineal d’un paràmetre concret no era possible a llarg termini.

Vegeu a continuació una síntesi esquemàtica dels continguts que es van valorar en la primera taula d'anàlisi T1:

U1-S2	Dictat oral de notes acord Do M	Sentit de la pulsació en polirítmia col·lectiva	Partitura lectura de notes	Coordinació so pulsació- traç		
U1-S3	Nom de les notes	Esriptura moviment sonor	Solució per al Sol 2	Coordinació so- moviment	Estructura	Efectes sonors
U1-S4	Consciència de "parts"	Domini del vocabulari	Nombre Proposta d'idees	Correspondència idea musical recurs emprat		

Figura 1-Exemple de continguts valorats a la T1

També cal assenyalar una altra dificultat, que va ser el fet que l'assistència i participació dels participants fluctuava i, en determinats casos, no apareixien prou dades per a l'observació ni a curt ni a llarg termini per un participant concret. En aquests casos es va optar per marcar aquestes situacions amb el terme "incert", que enterbolia encara més la plasmació de les dades a la T1.

Un cop detectades aquestes limitacions, que mai van aturar el procés de recerca, es va veure necessari **solucionar-les** i per aquest motiu, calia:

- a) Definir quins elements relacionats amb l'aprenentatge perduraven al llarg de les sessions
- b) Definir les característiques del grup de transició

4.1.3. Segona taula d'anàlisi (T2): tipologia i classificació per nivells dels indicadors

Davant les limitacions de la primera taula (dificultat de definició del grup de transició i dificultat per analitzar una evolució lineal de paràmetres valorables en el temps), i un cop portada a terme tota la intervenció d'aula, es va procedir a transcriure detalladament **les últimes activitats de creació**, corresponents a la Unitat 3, que com s'ha explicat anteriorment, són el nucli central de la recerca.

De cadascuna de les intervencions i interaccions que van tenir lloc entre participants durant els processos de creació, en paral·lel a la transcripció i en el mateix document, es va anar resumint la situació d'aprenentatge, primer amb una explicació i, després, amb una indexació al marge, i es va veure que alguns **actes de parla, produccions sonores i comportaments** que es descrivien es repetien durant aquella sessió de creació, en un sol participant o en participants diferents.

Durant la transcripció d'aquesta activitat, es va optar per resumir la situació o interacció amb poques paraules, amb sintagmes nominals o verbals, que esdevinguessin **indicadors** per simplificar la posterior anàlisi.

A continuació es mostra un fragment de transcripció corresponent a la **Unitat 3: Sessió 2: 14 de maig**, el qual permet visualitzar la relació entre la transcripció i les observacions en forma de sintagmes (vegeu Annex: 3. Transcripcions activitats):

<i>Minut</i>	<i>Resum de la situació</i>	<i>Observacions</i>
00:52	La Berta diu que –farem la composició del mòbil i afegeix –com paaam, paaam	Estadi “fer” Estadi “ensenyar”
01:26	Hi ha un conflicte entre en Patrick i en Leo, originat per	Actitud

	en Patrick, que no deixa escoltar a en Leo	
01:52	Quan faig moure el mòbil la Julia diu –no està gaire... –es lia, es lia (min. 02:09)	Sentit estètic Sentit crític
02:49	Quan proposo fer una música com la de J. Cage, la Julia diu –té que ser misteriosa	Idees preconcebudes Idees consensuades pel grup
03:10	Quan demano qui té una idea, en Carlos pinça una corda i la deixa ressonar	Idees pròpies Correspondència resultat sonor a model audició Ús integrat del concepte ressonància Tècnica instrumental
03:27	Pregunto com eren les notes, i en Carlos diu –agudes?	Coneixement del vocabulari: agut Ús del vocabulari acumulat
04:14	Pregunto com començava? I algú respon alguna cosa inintel·ligible, però tradueixo a “plop” i immediatament, en Patrick passa ràpid l’arc per una corda. La Julia l’imita	Imitació de processos Tècnica instrumental El resultat s’ajusta al propòsit Atac ràpid
04:34	I això, respecte al mòbil què seria?, pregunto, i en Patrick diu –seria el ritme	Vocabulari imprecís Relació pulsació a notes repetides
04:36	La Julia s’aixeca i assenyala els taps de metall dient –això, quan demano que relacionin el que fan sonorament respecte al mòbil	Vocabulari imprecís Relació soroll cordes fregades-soroll metall Tècnica instrumental: corda fregada No hi ha correspondència entre el resultat sonor i el model xoc taps metàl·lics
05:11	No entenen la idea de xoc com a dos elements que es toquen.	Desconeixement de simultaneïtat de sons
05:52	Al final, la Berta diu –el violí i el... ells dos a la vegada	Estadi ensenyar
06:02	La Berta s’aixeca i els ensenya com ho han de fer, tocant una corda de cada instrument	Estadi ensenyar fent
06:13	La Julia diu a en Patrick –a la més aguda. En Patrick ho prova passant l’arc, però no el convenç el resultat perquè	Exploració Actitud ensenyar

	està col·locat al revés i està imitant el gest del cello. Finalment ho troba i diu –la más aguda es esta! I riu	Reconeixement auditiu Ús del vocabulari acumulat: agut
06:58	Sobre la idea de xoc la Julia proposa que s'afegeixi la Sara "lenta". Llavors ho proven, i comencen a contratemps i acaben regularitzant el temps. En Patrick canvia de nota.	Idees pròpies Tècnica instrumental: corda fregada Ús del vocabulari acumulat: lent
07:48	En Patrick s'aixeca per donar una idea que era de la Julia, dient –que algú altre s'afegeixi	Dependència idees generals Organització del grup
08:05	La Julia continua volent fer general la seva idea, -d'anar afegint participants, i en Tomás diu –més ràpid	Organització del grup Precisió de la idea
08:16	En Patrick diu –cada vegada més ràpid, i que –s'uneixin més persones, i toca canviant de nota, en un moment li surt el doble, però no ho reconeix.	Vocabulari imprecís : no ús d'accelerando El resultat no s'ajusta al propòsit de més ràpid Organització del grup
09:19	La Berta diu –és que sona molt així, de plàstic de...	Sentit estètic
09:25	L'Álvaro pica la caixa de la guitarra i la Julia pica les cordes amb el rebot de l'arc i diu que –és molt baixet, i la Mencía puntualitza –és molt fluixet	Precisió explicació Vocabulari imprecís
09:54	Paro el mòbil i pregunto –si faig així què passa? –res! Diu la Berta	
10:27	En Patrick no escolta, només toca	Exploració sonora Actitud
10:50	Torno a parar el mòbil i dic podem estar així, o podem estar en... i en Carlos diu –en silenci!	Vocabulari precís acumulat: silenci
11:04	O hi ha cops que podem tocar tots, i en Patrick diu –tutti	Vocabulari precís acumulat: tutti
11:30	L'Antoine (és al grup per casualitat) toca notes alternes per fer la pluja al carilló	Correspondència entre resultat sonor i model auditiu pluja
12:32	Els pianistes ho fan als aguts i als greus fan un acord, sense gaire bon resultat	El resultat no s'ajusta al propòsit pluja Exploració sonora Tècnica instrumental: acord
12:47	Pregunto –i quan us afegireu, pianistes? La Julia diu després del Tomás. I els guitarristes? En Leo proposa una idea als guitarristes	Organització del grup Idees pròpies
13:55	En Leo proposa tocar la caixa de la guitarra i diu –o	Dependència d'idees dels altres

	podem una altra cosa! (i pica) s’hi afegeixen els altres dos guitarristes (Álvaro i Carlos)	Tècnica instrumental: picar la Caixa
14:38	Demano i això i en Carlos diu –quan roza el iogurt amb el... (ratllador) i rasca les cordes	Correspondència entre el resultat sonor i el model mòbil Exploració amb previsió del resultat sonor
15:00	La Sofia i l’Antoine toquen mentre en Carlos està demostrant la seva idea	Actitud
15:23	L’Álvaro toca picant com si xoquessin les ampolles	Correspondència resultat sonor a model sonor mòbil
15:43	La Julia té la idea de tancar les cordes i picar amb l’arquet per fer el so dels taps metàl·lics (prèviament, a 15:53 ho diu en Leo) Julia ho diu quan sona la campana d’alumini	Correspondència resultat sonor a model sonor mòbil (Leo) no s’ajusta aquí la Julia

En el fragment que correspon a la sessió de creació de la Unitat 3, que acabem d’observar, podem veure que, per exemple:

- Tant la Berta (00:52), com la Julia (06:13) fan ús d’un **comportament** que s’anomena “estadi ensenyar” o “actitud ensenyar”.
- Tant en Carlos (03:10), com l’Álvaro (15:23), com la Julia (15:43) aconsegueixen unes **produccions sonores**, que es “corresponen amb el model o referent auditiu”.
- Tant en Patrick (04:34) com la Julia (09:25) fan ús d’uns **actes de parla** que expressen un “ús imprecís del vocabulari”.

Una cop revisada tota la transcripció i les observacions fetes per la investigadora, es va unificar la terminologia i es va generar una nova taula per a l’anàlisi (T2) que mostrés uns indicadors que, definits, ja feien referència a **actes de parla, produccions sonores i comportaments dels participants** que s’originaven durant les sessions programades, i ja s’entreveia que eren indicadors de la situació d’aprenentatge i, per tant, feien referència als continguts i procediments contemplats a la programació.

U1-S4-Producció Tempesta			Observacions	Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mercè	Patrick	Pol	Sara	Sofia	Tomàs		
proc.		No-participació/No-col·laboració															
		El propòsit no s'adequa a la consigna															
coneixements	Novell	Desconeixement del vocabulari- Vocabulari imprecís															
		Dependència idees generals															
		Idees preconcebudes															
proc.	N-T	Imitació de processos															
proc.	Transició	Recerca d'explicació															
		El resultat no s'adequa al propòsit															
		Estadi "fer"															
coneixements		Coneixement del vocabulari															
		Ús d'idees consensuades pel grup															
		Comparació fenòmen sonor-experiència personal															
proc.	T-E	Exploració sonora															
		El resultat s'adequa al propòsit															
		Previsió dels resultats sonors															
con.		Ús d'idees pròpies															
		Reconeixement auditiu															
proc.	Expert	Redefinició-Precisió explicacions															
		Estadi "ensenyar"															
		Sentit Crític															
		Comparació															
		Exemplificació															
coneixements		Ús del vocabulari acumulat	Crescendo														
		Extrapolació fenòmen sonor-element musical															
		Sentit estètic															

Taula 2-Exemple de la T2-Tipologia i classificació per nivells dels indicadors (actes de parla, produccions sonores i comportaments)

4.1.3.1. Indicadors establerts

Aquests indicadors van ser revisats, debatuts i acceptats per una persona externa⁴ a la investigació. Vegi's a continuació el llistat d'indicadors unificats:

1. No-participació/No-col·laboració
2. El propòsit no s'adequa a la consigna
3. Desconeixement del vocabulari-Vocabulari imprecís
4. Dependència idees generals
5. Idees preconcebudes
6. Imitació de processos
7. Recerca d'explicació
8. El resultat no s'adequa al propòsit
9. Estadi "fer"
10. Coneixement del vocabulari
11. Ús d'idees consensuades pel grup
12. Comparació fenomen sonor-experiència personal
13. Exploració sonora
14. El resultat s'adequa al propòsit
- 5 Previsió dels resultats sonors
- 6 Ús d'idees pròpies
- 7 Reconeixement auditiu
- 8 Redefinició-Precisió explicacions
- 9 Estadi "ensenyar"
- 10 Sentit Crític
- 11 Comparació
- 12 Exemplificació
- 13 Ús del vocabulari acumulat
- 14 Extrapolació fenomen sonor-element musical
- 15 Sentit estètic

⁴ Com a *jutge extern* es va demanar una revisió dels indicadors a una professora de Llenguatge Musical de la mateixa Escola de música. Es van mostrar fragments de vídeo, juntament amb la T2.

4.1.3.2. Indicadors classificats per tipologia i nivells d'assoliment

Posteriorment, i amb la voluntat de classificar el tipus de situació que s'estava observant es van agrupar aquests indicadors en **dues tipologies**, que es van anomenar: "procediments" i "coneixements":

Els tipificats com a **procediments**, entesos com a processos i comportaments relacionats amb l'exploració sonora són els següents:

1. No-participació/No-col·laboració
2. El propòsit no s'adequa a la consigna
3. Imitació de processos
4. Recerca d'explicació
5. El resultat no s'adequa al propòsit
6. Estadi "fer"
7. Exploració sonora
8. El resultat s'adequa al propòsit
9. Previsió dels resultats sonors
10. Redefinició-Precisió explicacions
11. Estadi "ensenyar"
12. Sentit Crític
13. Comparació
14. Exemplificació

Com a **coneixements**, entesos com a actes de parla que reflectien l'adquisició de coneixement, trobem els següents:

1. Desconeixement del vocabulari-Vocabulari imprecís
2. Dependència idees generals
3. Idees preconcebudes

4. Coneixement del vocabulari
5. Ús d'idees consensuades pel grup
6. Comparació fenomen sonor-experiència personal
7. Ús d'idees pròpies
8. Reconeixement auditiu
9. Ús del vocabulari acumulat
10. Extrapolació fenomen sonor-element musical
11. Sentit estètic

Indicadors classificats per nivells d'assoliment

En paral·lel al procediment de classificació dels indicadors de les dades, segons aquesta tipologia presentada, es va assumir l'existència i interès del grup intermedi, el grup de "transició", i es va procedir a analitzar cadascun dels indicadors per veure quina relació mantenia amb la bibliografia, i amb el context compositiu real que s'estava plantejant. I el resultat fou el següent:

1- EL NIVELL NOVELL

Es va observar que en un primer moment o fase novell, hi ha participants que mostren unes certes **reticències a la participació**, i durant el transcurs del procés, de vegades **no participen** o es mostren **poc col·laboratius**. Encara **no es domina el vocabulari precís** a l'hora de descriure, i en general, a l'hora d'expressar les seves idees, els participants **depenen de les idees generals**.

5 març: No es domina el vocabulari precís

04:29 Pregunta: aquesta música anava tota seguida? La Julia diu: ah! (i fa un glissando) O hi havia pauses? En Leo diu: -no, no hi havia pauses. Pregunta: -No hi havia silencis? La Berta diu: -sí, sí dic: quan es quedava parada, no? -ja, diu en Leo

5 març: S'aïlla i es mostra poc col·laborativa

03:49 La Sofia s'aïlla continua explorant la seva idea, la Berta es gira i li diu: para!

5 març: S'aïlla

07:42 En Bruno canta en veu alta, fent sons, mentre els altres proven de fer la persecució, en general, amb notes alternes, un moment.

2- EL NIVELL NOVELL-TRANSICIÓ

Una característica que porta a una transició és un canvi en la participació, i s'observa en els participants una voluntat d'imitació dels processos que executen els altres participants del grup.

5 març: Imitació de processos dels altres

02:59 Dic: mireu en Pol, en Pol té idees. (tots miren en Pol mentre llisca per sobre les plaques, i en Leo l'imita). La Berta diu: sí, així!

3- EL NIVELL DE TRANSICIÓ

A la fase de transició, els participants expressen la necessitat d'explicació dels fenòmens, coneixen el vocabulari però l'expressen imprecisament. En els procediments, el resultat no s'adequa al propòsit, i la seva intervenció se situa en el "fer" abans que la d' "explicar". En la proposta d'idees, sovint utilitzen les idees prèviament consensuades pel grup, i les explicacions als fenòmens sonors tenen orígens a l'experiència pròpia, anecdòtica personal.

5 març: Necessitat d'explicació

10:33 La Julia torna a dir: però jo sóc metall? –tu sí que ets metal•lòfon! El carilló és de metall! I la Berta torna a preguntar... i jo? Tu també ets de metall!

4- EL NIVELL DE TRANSICIÓ-EXPERT

Es comença a entreveure el pas a l'expertesa quan els participants dediquen temps a l'exploració sonora, i en molts casos els resultats musicals s'adeqüen als propòsits, perquè hi ha una previsió dels resultats sonors que evidencia una experiència i coneixement adquirit en l'aprenentatge. Comencen a proposar idees al grup, i són competents en el reconeixement auditiu dels fenòmens musicals.

5 març: Els resultats s'adeqüen al propòsit

06:22 *Ho tornem a fer? I després què? La Julia vol participar i diu: pot volar (fa un glissando amb la part de plàstic, d'agut a greu) i els altres ho proven.*

5- EL NIVELL EXPERT

L'expertesa es defineix i s'assegura quan els participants són capaços de redefinir i precisar les explicacions en consens, són capaços d'explicar o ensenyar verbalment als altres participants els procediments o coneixements compartits. Són els qui s'expressen críticament sobre les pròpies idees i la dels altres a fi d'obtenir uns resultats més precisos, i els seus propòsits tenen un sentit estètic clar. Utilitzen el vocabulari acumulat, comparen i exemplifiquen en termes tècnics, i identifiquen els fenòmens musicals i els relacionen amb els termes propis del llenguatge musical.

14 maig: Relació amb els termes propis del llenguatge musical

06:58 *Sobre la idea de xoc la Julia proposa que s'afegeixi la Sara "lenta".*

14 maig: Precisa les explicacions

09:25 *L'Álvaro pica la caixa de la guitarra i la Julia pica les cordes amb el rebot de l'arc i diu que –és molt baixet, i la Mencía puntualitza –és molt fluixet*

14 maig: **Explica verbalment als altres**

06:13 *La Julia diu a en Patrick –a la més aguda. En Patrick ho prova passant l'arc, però no el convenç el resultat perquè està col•locat al revés i està imitant el gest del cello. Finalment ho troba i diu –la más aguda es esta! I riu*

14 maig: **Sentit crític, i estètic**

09:19 *La Berta diu –és que sona molt així, de plàstic de...*

Segons aquests criteris, es van agrupar els **indicadors** que ja s'havien classificat prèviament segons la **tipologia**, i es van organitzar per **nivells**, d'acord amb els criteris presentats anteriorment. A l'eix de coordenades verticals, i de dins cap a fora, es va col•locar el llistat d'indicadors, la tipologia dels indicadors i, finalment, els nivells establerts; i a l'eix de coordenades horitzontals, els noms dels participants.

Cal aclarir que l'organització de l'eix vertical, deixant els indicadors a la part interior de la taula, permetia valorar el participant en funció de l'ús d'un determinat indicador, i era veient el conjunt d'indicadors més utilitzats, que a posteriori s'establia una tendència al nivell, tant del grup com del participant. Aquest sistema pretenia defugir de l'aplicació d'una etiqueta de nivell a priori, sobre els participants, i al contrari, veure en quins termes actuava o pensava, i com evolucionava el seu aprenentatge en un context de composició musical conjunta.

Així doncs, l'elaboració d'aquesta taula (T2), va significar:

- Solucionar les limitacions de la primera taula perquè:
 - a) Establia les situacions d'aprenentatge que perduraven al llarg de les sessions (definides en indicadors i classificats en tipologies) i que es veien característiques del context de composició musical conjunta.
 - b) Representava la definició dels 3 nivells amb els 2 subnivells.

I de l'altra permetia, ajustant-se a les demandes de la recerca:

- Observar la tendència al nivell durant una sessió de creació col·lectiva, on se situava el participant i el grup sencer.
- Analitzar els canvis d'usos dels indicadors al llarg de la intervenció didàctica en el seu conjunt.

Ara bé, tot i que s'havia fet una classificació de la **tipologia**, la **terminologia** "procediment" i "coneixement" **no acabava de convèncer** perquè en termes tècnics si bé els "procediments" en un context de creació musical són fàcilment identificables, pel que fa als "coneixements" s'observava que havia d'acollir idees i pensaments que tampoc es reflectien en l'anàlisi.

Així doncs, va continuar-se la recerca sobre el procés de creació col·lectiva i la tipologia de les situacions que el caracteritzaven per descobrir la naturalesa interna d'aquests **indicadors** respecte el context d'aprenentatge.

4.1.4. Tercera taula d'anàlisi (T3): fases del procés compositiu

Consultant el marc teòric referent al procés de composició col·lectiva, es va fer evident que els **indicadors d'aquesta recerca (presentats més amunt)** feien referència al discurs d'aula: actes de parla, produccions sonores i comportaments estretament lligats a **les fases del procés creatiu proposades per** Wiggins (1994), Younker (1999) i Viladot (2009).

Va ser en aquest moment que la classificació "procediments"- "coneixements" va perdre força i es va decidir concebre la tipologia dels indicadors com a actes de parla, comportaments i produccions pròpies **de les fases del procés creatiu**.

Seguint també la línia de Wiggins (1994), es va assumir que el procés de creació

s'articula en unes fases cronològiques, i es va tenir en compte que cada fase del procés creatiu requereix l'ús d'un conjunt d'estratègies, accions i comportaments específics per solucionar diverses situacions. Fruit de les anàlisi prèvies, es van establir com a principals quatre fases en el procés creatiu conjunt: motivació, exploració, construcció i fase de consens.

La fase inicial o de motivació fa referència a les actituds i habilitats dels participants respecte la primera consigna d'activitat. **La fase d'exploració sonora** és la que porta implícita un propòsit creatiu, en el qual els alumnes mitjançant l'assaig/prova sonora busquen solucions de manera individual o col·lectiva a un problema compositiu. **La fase d'aportació** és quan els participants exposen al grup una idea assajada o pensada en la fase d'exploració sonora, una idea portadora d'un contingut que es relaciona amb el problema compositiu. Per últim, **la fase del consens** reflecteix el criteri personal a l'hora d'acceptar o discrepar sobre les idees que s'estableixen com a generals per al grup i per a la situació concreta compositiva.

Segons les consideracions de Younker (1999) i Priest (2005) l'ús de determinades estratègies, accions i comportaments, determina uns nivells d'aprenentatge en termes novell/expert, dins el procés creatiu i d'apropiació del coneixement de la matèria.

A partir de l'anàlisi de les dades, es va veure que entre el nivell novell i expert hi ha una fase de transició cap a l'expertesa i, de la mateixa manera, un subnivell de la fase novell que porta a la transició, i un altre que porta a l'expertesa. D'aquesta manera es van establir cinc nivells o fases en el procés d'aprenentatge: el nivell novell, novell-transició, transició, transició-expert, i expert.

Sobre les **fases del procés de creació**, en aquest moment, es va assumir que es donaven de manera cronològica i es va procedir a distribuir els indicadors, organitzats per nivells, i que substituïa la primera classificació tipològica.

La informació relativa a les fases del procés de creació també es va situar a la taula 3, a l'eix vertical, i just després del nivell, deixant una vegada més els **indicadors** com a criteri de valoració dels participants.

A continuació les descrivim de manera general aquests indicadors, que ens serveixen per construir la taula d'anàlisi T3.

Nivell novell i novell-transició

S'ha observat que en un primer moment de l'aprenentatge o nivell novell, hi ha participants que pel què fa a la **motivació**, mostren unes certes reticències a la participació, i durant el transcurs del procés, s'aïllen de l'activitat o fins i tot expressen malestar. Sol ser un estadi on les habilitats musicals necessàries per portar a terme l'activitat creativa, no estan del tot desenvolupades, i els participants no acaben d'entendre la consigna de treball.

Durant la fase **d'exploració sonora**, els participants novells exploren sense un propòsit clar, s'aïllen en les seves exploracions sense tenir en compte el propòsit inicial, i tenen dificultats per fixar les idees musicals que ells mateixos han generat.

Les seves aportacions al grup són molt poc freqüents, encara no coneixen el vocabulari precís a l'hora de descriure, i s'expressen fent ús de la repetició d'idees dels altres. No aconsegueixen organitzar-se en petit grup, i a la fase de consens s'afegeixen a les opinions d'algú altre, sense mostrar o expressar cap criteri propi rellevant.

Els canvis en la motivació, que passa de l'aïllament a l'observació fa que el moment d'exploració sonora els participants imitin processos dels alumnes que identifiquen més experts, tot i que encara que solen esforçar-se en l'acció, no s'acaba d'entreveure quin és el propòsit exploratori. La seva participació en termes d'aportacions personals al grup, fluctua bastant perquè solen mostrar-se poc segurs davant del grup i expressen dubtes sobre les seves pròpies respostes. A la fase de consens mostren conformitat amb les idees generals.

Nivell transició i transició-expert

Al nivell transició, els participants es caracteritzen sobretot per una participació activa i implicació en la fase de motivació. Comprenen la consigna de treball i en la fase d'exploració, mostren un propòsit clar i aconsegueixen aproximar-se al resultat. Reclamen explicació dels fenòmens, i en el moment de les aportacions, tot i que coneixen el vocabulari, l'expressen vagament. Situen els referents sonors en l'experiència prèvia quotidiana, són capaços de memoritzar procediments, emocions, i de vegades expressen confusions entre continguts que es van desenvolupant. Conceptualment, la seva intervenció se situa en l'acció més que en l'explicació. En la fase de consens, s'organitzen fàcilment en petit grup i accepten les idees que esdevindran claus en el procés de composició.

Els alumnes que se situen al nivell transició es diverteixen amb el repte compositiu, mostren un alt grau de reconeixement auditiu en la fase exploratòria, dels continguts treballats i requerits en l'activitat. Són molt ràpids en la tria del recurs musical per solucionar el problema compositiu, i són capaços d'adaptar a les seves circumstàncies, idees generades per algun altre participant. Generen moltes idees que expressen de manera segura a la fase d'aportació. Utilitzen el vocabulari acumulat durant el procés i tenen memòria dels continguts que s'estan treballant. Una de les característiques que els fa avançar cap a l'expertesa és que durant la fase de consens, mostren discrepàncies i sentit crític respecte les idees generals

Nivell Expert

La implicació amb l'activitat transcendeix el propi interès i es mostren altament col·laboradors per afrontar la situació compositiva en conjunt. La motivació personal portarà implícita l'autoavaluació respecte els resultats i les idees proposades. A la fase exploratòria, els participants experts aconsegueixen ràpidament que els resultats musicals s'adeqüin al propòsit, perquè hi ha una previsió dels resultats sonors que evidencia una experiència i coneixement adquirit durant els processos previs. Es mouen

per un sentit estètic que aniran valorant. Són competents en el reconeixement auditiu dels fenòmens musicals que s'esdevenen en el procés compositiu.

L'expertesa es defineix i s'assegura quan els participants són capaços de redefinir i precisar les explicacions i idees que els altres aporten, són capaços d'explicar o ensenyar verbalment als altres participants els procediments o coneixements compartits. Fan connexions constants amb els coneixements adquirits durant el procés, i amb els coneixements previs personals. Les idees que aporten contenen continguts acumulats, utilitzen el vocabulari precís, comparen i exemplifiquen en termes tècnics, i identifiquen els fenòmens musicals i els relacionen amb els termes propis del llenguatge musical. A la fase de consens s'erigeixen en rols de directors del grup, i docents quan se'ls reclama, i el més característic i peculiar és que tendeixen a mostrar reticències amb l'acceptació de les idees que el grup estableix com a definitives.

4.1.5. Resultats de la Fase I en relació al primer objectiu de recerca

En aquesta primera fase d'anàlisi (Fase I) s'ha pogut identificar i establir uns indicadors d'anàlisi que permeten visualitzar les estratègies que utilitzen els participants en un procés de composició col·lectiva. Es presenten aquests resultats sintetitzats en una taula que inclou la fase del procés compositiu, i els indicadors per als nivells descrits:

Per al nivell novell-transició

NIVELL	FASE	INDICADORS
NOVELL	M	S'aïlla
	M	Es distreu
	M	No s'adapta/en a l'organització en grup
	M	Intervenció docent
	EX	Habilitat/tècnica poc desenvolupada
	EX	Propòsit incert

	EX	No fixa idees musicals
	AP	No comprèn
	AP	No coneix el vocabulari
	AP	No recorda el vocabulari
	AP	Repeteix la idea d'algú altre
	C	S'afegeix a la opinió d'algú altre
N-T	M	Observa
	M	Fluctua en la participació
	EX	Imita els processos d'algú altre
	EX	Persegueix un propòsit que no s'ajusta a la consigna
	AP	Dubta de les respostes que expressa verbalment

T3-Fragment de la T3 pel que fa als indicadors classificats per nivells d'aprenentatge

Nivell transició i transició-expert

TRANSICIÓN	M	Participa activament
	M	S'adapta fàcilment al treball en grup
	EX	Fa aportacions espontànies
	EX	No aconsegueix que els resultats s'ajustin al propòsit
	EX	No reconeix el fenomen musical
	AP	Ús imprecís del vocabulari
	AP	Demana explicació
	AP	Aportació docent
	AP	Fa una connexió amb un referent personal
	AP	Es confon
	AP	Varia la idea d'algú altre
	AP	Recorda idees
	AP	Recorda processos
	AP	Aporta idees a partir de l'acció-onomatopeies
C	Accepta les aportacions dels altres	
T-E	M	Verbalitza diversió

	M	Guiatge docent
	EX	Pren el rol de docent mitjançant l'acció
	EX	Mostra un propòsit exploratiu clar
	EX	Reconeix auditivament un fenomen musical
	EX	Aconsegueix resultats que s'aproximen al propòsit
	EX	Adapta un recurs sonor a les seves circumstàncies
	EX	Tria ràpida del recurs tècnic/sonor
	AP	Matisa la idea d'algú altre
	AP	Fa connexió amb els coneixements previs
	AP	Recorda el vocabulari
	AP	Ús precís del vocabulari
	C	Discrepa en relació les aportacions dels altres

Nivell Expert

EXPERT	M	S'autoavalua
	M	Rol director: organitza el grup
	EX	Pren el rol de docent mitjançant l'explicació
	EX	Expressa un sentit crític i estètic sobre les idees
	EX	Aconsegueix resultats que s'ajusten al propòsit
	EX	Fa connexió amb un referent pactat
	EX	Preveu els resultats sonors
	AP	Aplica continguts acumulats en la idea musical que expressa
	AP	Aporta idees a partir de l'explicació
	AP	Corregeix la idea d'algú altre
	C	Reticències a l'acceptació de les solucions generals/de l'altre

Finalment, i a mode de tancament d'aquest capítol, es pot dir que durant aquesta fase I d'anàlisi queden identificats, classificats i establerts com a **indicadors**, els actes de parla, les produccions sonores i els comportaments més utilitzats pels participants en funció del nivell d'aprenentatge i de les fases del procés creatiu, en el context de composició col·lectiva.

4.2. Fase II: Les estratègies d'aprenentatge per a la composició musical col·lectiva

El marc teòric que es va obrir en relació a les estratègies d'aprenentatge proposats des de diverses perspectives psicològiques, va fer evident que dins del procés de creació, la diferència o similitud que hi havia entre **indicadors**, no només responia a les necessitats de **les fases del procés creatiu**, sinó que a més, s'intuïa que feien referència directa als diferents nivells d'assoliment **d'una activitat operativa-cognitiva implícita o "estratègia"** (assumint la complexitat de perspectives que envolten aquest terme, i que s'han explicat anteriorment).

Tornant a analitzar l'última taula elaborada (T3), presentada en el capítol anterior, va observar-se que els indicadors que s'havien establert podien agrupar-se de manera transversal en els nivells, seguint un criteri de continguts interns, i que tot un grup d'indicadors feia referència a una **estratègia** pròpia del procés creatiu que prenia diferents formes i resolucions en funció del nivell d'aprenentatge dels participants en un context de composició col·lectiva.

Així doncs, observar el desenvolupament intern d'aquestes estratègies i la relació que hi ha entre elles proporciona informació sobre les característiques de l'aprenentatge en un procés de creació musical col·lectiva.

Aquest capítol es desenvolupa durant la fase final de l'anàlisi, un cop filtrades les dades i identificats els indicadors i les fases del procés creatiu, i servirà per presentar les

funcions i les característiques de les estratègies d'aprenentatge que s'originen durant el procés de creació musical col·lectiva, i que donen resposta al segon objectiu de recerca: *Analitzar les característiques i funcions de les estratègies en relació als nivells d'aprenentatge.*

4.2.1. Procediment d'anàlisi: creació de la quarta taula d'anàlisi T4, incorporació d'estratègies i filtratge d'indicadors

Malgrat poder fer emergir l'ús de l'indicador dins el procés creatiu, que definia el conjunt d'actes de parla, produccions i comportaments a la taula presentada anteriorment (T3), es volia insistir en conèixer les estratègies, que a un nivell superior, definien el progrés de l'aprenentatge en el context de creació col·lectiva.

Assumint parcialment la idea Monereo (1994:4) la qual cosa les estratègies són "processos de presa de decisions (conscients i intencionals) on cada alumne tria i recupera de manera coordinada els coneixements que necessita per complir amb una demanda o objectiu, que depèn de les característiques de la situació educativa on es produeix l'acció".

Aquesta definició pot servir-nos en la mesura que s'ha observat que l'alumne actua i utilitza processos per a recuperar els coneixements que necessita per complir amb una demanda i objectiu dins el procés de creació, però cal tenir en compte el handicap sobre el grau de consciència de l'alumnat participant (7-8 anys), que es troba en un estat molt incipient en el desenvolupament de les operacions concretes.

D'aquesta manera, si bé l'estratègia que utilitzen en molts casos ve impulsada de manera intuïtiva, la funció o procés cognitiu a què respon una estratègia en concret es podia veure amb l'anàlisi dels subconjunts d'indicadors que es presenta en aquest capítol.

Per a la definició dels subconjunts d'indicadors i poder visualitzar les estratègies que defineixen el procés de composició musical col·lectiva, es van prendre les consideracions de Beltrán (1993) pel que fa als processos cognitius per a l'aprenentatge, amb les quals es definien els processos d'aprenentatge i d'adquisició del coneixement, on fa referència als processos de sensibilització (motivació i actitud), atenció, adquisició (comprensió i retenció on també s'inclou la repetició), personalització (disposició per a l'activació de l'aprenentatge), recuperació (fa referència a la memòria), transferència (de la informació recuperada) i avaluació.

Analitzant la informació de la taula T3, es va observar i interpretar:

1. A cada fase del procés creatiu s'hi trobaven **actes de parla, produccions sonores i comportaments** que eren l'expressió **d'idees, opinions, accions i comportaments**.
2. En diferents nivells, es trobava una mateixa categoria, que relacionava indicadors amb unes mateixes característiques (e.g. Grau d'assoliment del vocabulari, amb els indicadors: no coneix el vocabulari, no reconeix el vocabulari, vocabulari imprecís...) però en un grau diferent de desenvolupament.
3. **La triple naturalesa: cognitiva-procedimental-actitudinal** de l'activitat compositiva on, per a cada fase del procés creatiu es requereix l'ús d'actes de parla, produccions sonores i comportaments que donin lloc a idees, opinions, procediments i comportaments.
4. Les estratègies necessàries per operar en aquest context es trobaven més vinculades a unes funcions cognitives, que no pas a les fases del procés creatiu. S'observaven diferents funcions en una mateixa fase (e.g. a la fase d'exploració: habilitats, motivació, aportacions)

A partir d'aquestes consideracions, va procedir-se a un nou procediment de classificació, amb el qual interessava poder agrupar els indicadors en categories que

feien referència a una funció que ja determinava l'ús d'una estratègia dins el context de composició musical col·lectiva.

Es va prendre la decisió d'adaptar la nomenclatura citada anteriorment, i com a resultat de la inclusió, a cada indicador, d'un infinitiu que determina una acció d'estratègia, van sorgir vuit grups d'estratègies, que a cada nivell d'aprenentatge disposaven d'un o més indicadors que s'anava assolint.

D'aquesta manera es va veure que durant el procés didàctic (o de composició), els participants feien ús de les següents operacions d'ordre superior o –altrament dit- estratègies:

1. Adaptar-se al context de composició musical col·lectiva
2. Repetir idees, procediments, i opinions dels altres
3. Explorar amb el so i els instruments
4. Variar processos i idees dels altres per atendre a les pròpies circumstàncies
5. Recordar idees, paraules i processos compartits
6. Expressar habilitats, idees, opinions (prèviament generades)
7. Relacionar idees, amb coneixements o referents previs
8. Entendre i explicar-se durant el procés creatiu

Aquestes vuit operacions s'han establert com a estratègies pròpies del procés de creació musical col·lectiva i s'han inclòs a la taula, a l'eix vertical, i després dels indicadors, i la tipologia, en forma d'infinitiu segons la funció cognitiva i la formulació completa de l'estratègia. La Taula 4, doncs, presenta el següent aspecte:

NIVELL	CRE	REG	INDICADOR	TIPOLOGIA	FUNCIÓ	ESTRATÈGIA PER A LA CREACIÓ
NOVELL	M	101	S'aïlla	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta
NOVELL	M	102	Es distreu	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta
NOVELL	M	103	No s'adapta/en a l'organització en grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta
NOVELL	M	104	Intervenció docent	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta
N-T	M	201	Observa	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta
N-T	M	202	Fluctua en la participació	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta
TRANSICIÓ	M	301	Participa activament	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta
TRANSICIÓ	M	302	S'adapta fàcilment al treball en grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta
EXPERT	M	502	Rol director: organitza el grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta
NOVELL	AP	111	Repeteix la idea d'algú altre	Actes de parla-Idees	2-REPETIR	Repetir idees, processos i opinions dels altres
NOVELL	C	112	S'afegeix a la opinió d'algú altre	Actes de parla-Opinió	2-REPETIR	Repetir idees, procediments i opinions dels altres
N-T	EX	203	Limita els processos d'algú altre	Producció sonora-Processos	2-REPETIR	Repetir idees, processos i opinions dels altres
NOVELL	EX	106	Propòsit incert	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments
N-T	EX	204	Persegueix un propòsit que no s'ajusta a la consigna	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments
TRANSICIÓ	EX	303	Fa aportacions espontànies	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments
TRANSICIÓ	EX	304	No aconsegueix que els resultats s'ajustin al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments
T-E	EX	405	Aconsegueix resultats que s'aproximen al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments
T-E	EX	407	Tria ràpida del recurs tècnic/sonor	Producció sonora-Processos	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments
EXPERT	EX	505	Aconsegueix resultats que s'ajusten al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments
TRANSICIÓ	AP	311	Varia la idea d'algú altre	Producció sonora-Idees	4-VARIAR	Variar idees i processos
T-E	EX	406	Adapta un recurs sonor a les seves circumstàncies	Producció sonora-Processos	4-VARIAR	Variar idees i processos
NOVELL	EX	107	No fixa idees musicals	Producció sonora-Idees	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits
NOVELL	AP	109	No coneix el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits
NOVELL	AP	110	No recorda el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits
TRANSICIÓ	AP	306	Ús imprecís del vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits
TRANSICIÓ	AP	312	Recorda idees	Producció sonora-Idees	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits
TRANSICIÓ	AP	313	Recorda processos	Producció sonora-Processos	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits
T-E	AP	410	Recorda el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits
T-E	AP	411	Ús precís del vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits
NOVELL	EX	105	Habilitat/tècnica poc desenvolupada	Acció-Habilitats	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)
N-T	AP	205	Dubta de les respostes que expressa verbalment	Actes de parla-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)
TRANSICIÓ	AP	314	Aporta idees a partir de l'acció-onomatopeies	Producció sonora-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)
TRANSICIÓ	C	315	Accepta les aportacions dels altres	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)
T-E	M	401	Verbalitza diversió	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)
T-E	C	412	Discrepa en relació les aportacions dels altres	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)
EXPERT	EX	504	Expressa un sentit crític i estètic sobre les idees	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)
EXPERT	AP	509	Aporta idees a partir de l'explicació	Actes de parla-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)
EXPERT	C	511	Reticències a l'acceptació de les solucions generals/de l'alt	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)
TRANSICIÓ	EX	305	No reconeix el fenomen musical	Acció-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits
TRANSICIÓ	AP	309	Fa una connexió amb un referent personal	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits
TRANSICIÓ	AP	310	Es confon	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits
T-E	M	402	Guiatge docent	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits
T-E	EX	404	Reconeix auditivament un fenomen musical	Acció-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits
T-E	AP	409	Fa connexió amb els coneixements previs	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits
EXPERT	EX	506	Fa connexió amb un referent compartit	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits
EXPERT	EX	507	Preveu els resultats sonors	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits
EXPERT	AP	508	Aplica continguts acumulats en la idea musical que expres	Producció sonora-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits
NOVELL	AP	108	No comprèn	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu
TRANSICIÓ	AP	307	Demana explicació	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu
TRANSICIÓ	AP	308	Aportació docent	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu
T-E	EX	403	Pren el rol de docent mitjançant l'acció	Producció sonora-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu
T-E	AP	48	Matisa la idea d'algú altre	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu
EXPERT	M	501	S'autoavalua	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu
EXPERT	EX	503	Pren el rol de docent mitjançant l'explicació	Comportament	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu
EXPERT	AP	510	Corregeix la idea d'algú altre	Actes de parla-Vocabulari	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu

Taula 1-Exemple de T4-Taula incorporació d'estratègies per al filtratge d'indicadors

Es va aprofundir en la casuística dels processos d'aprenentatge, i es va començar a assumir la idea de Pérez i Beltrán (1991) amb la qual, aquests processos d'aprenentatge, constituïen una "cadena processual cognitiva" on els processos es relacionen directament, i és només a efectes d'elaboració mental i d'aplicació instruccional que es poden separar. Entre ells s'estableix "no només una similitud formal", sinó que s'estableix una **continuïtat diacrònica** (comença amb l'atenció i acaba amb l'avaluació) i **sincrònica**, ja que en cada moment es troben implicats tots els processos. Per altra banda, la relació entre els processos és **bidireccional** en la cadena. (Pérez i Beltrán, 1991)

Fent atenció a la categorització dels processos, filtrats a la taula (T4) es va observar que algunes estratègies només apareixien en els nivells novells, i d'altres, sorgien a partir del nivell de transició, per la qual cosa es va plantejar la possibilitat de l'existència d'una **continuïtat diacrònica** entre elles.

Una anàlisi més profunda de la relació entre indicadors-estratègies-nivells d'aprenentatge, va fer veure que a més de la continuïtat diacrònica, existia una **relació sincrònica** entre les estratègies, en termes generals, amb un **caràcter de necessitat, complementarietat i dependència** en funció del nivell d'assoliment en paral·lel en altres estratègies.

Per poder confirmar la jerarquia entre processos i relacions entre estratègies va procedir-se al procés de categorització emergent a partir de les pròpies dades i formular de moment, en forma d'infiniutius, les definicions anteriorment citades sobre els indicadors.

4.2.2. Resultats en relació al segon objectiu de recerca: Síntesi de les aportacions de la Taula 4

4.2.2.1. Tipologia general i categorització de les estratègies per a la composició musical col·lectiva

Abans de la descripció pròpiament dita de les estratègies, s'ha vist necessari tenir en compte dues qüestions que determinen la naturalesa operativa de les estratègies.

La primera, i fent atenció al triple caràcter del procés creatiu sobre el qual anteriorment s'ha apuntat com a: **procedimental, cognitiu i actitudinal**, és d'esperar que la naturalesa operativa de les estratègies anteriorment citades responguin a cadascun, o a més caràcters, d'aquest procés creatiu col·lectiu.

D'aquesta manera, podem distribuir les estratègies de la següent manera:

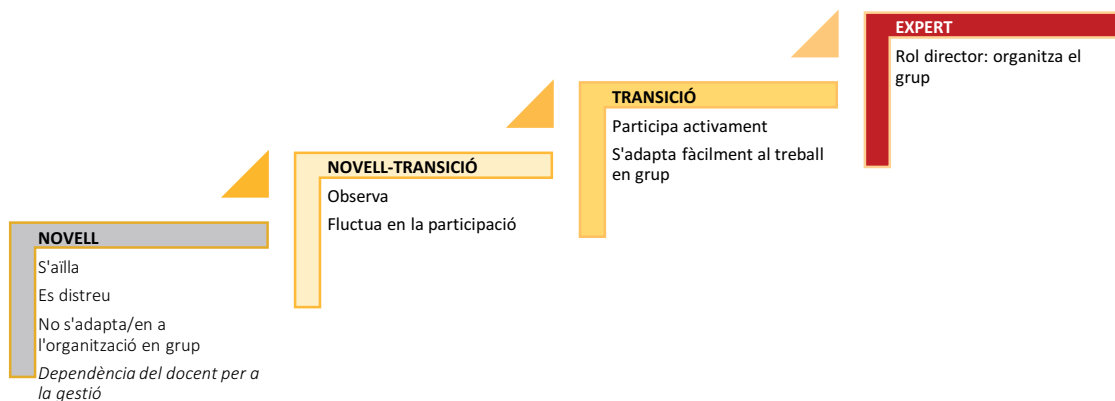
1. **Estratègies procedimentals**, amb les quals, els participants desenvolupen les seves capacitats del "fer" dins del procés creatiu:
 - Explorar amb el so i els instruments
2. **Estratègies cognitives**, amb les quals, els participants desenvolupen les seves capacitats per "elaborar" coneixement:
 - Recordar idees, paraules i processos
 - Relacionar idees amb coneixements previs i referents pactats
3. **Estratègies actitudinals**, amb les quals, els participants desenvolupen les seves capacitats per "relacionar-se" amb l'activitat i els altres participants:

- Adaptar-se al context de creació
4. **Estratègia cognitiva-procedimental**, amb la qual els participants desenvolupen la seva capacitat d'“adquirir, aplicar i transmetre el coneixement”:
- Entendre i explicar-se durant el procés de creació
5. **Estratègies cognitives-actitudinals-procedimentals** amb les quals els participants desenvolupen les seves capacitats de “transmetre el coneixement elaborat”
- Expressar una idea, opinió i habilitat generada prèviament
 - Repetir o variar idees musicals, procediments tècnics-sonors, i opinions

A continuació, es descriuran aquests processos i les estratègies, amb els seus indicadors classificats per nivells, i en cadascuna de les estratègies anunciades, s'explicarà si hi ha operacions que resulten clau per avançar en l'aprenentatge dins un procés creatiu. Més endavant, s'analitzaran les relacions que es donen entre estratègies.

4.2.2.2. Descripció de les estratègies d'aprenentatge per a la composició musical col·lectiva

Adaptar-se al context de creació col·lectiva (1)



Els termes que defineixen l'adaptació al context de creació col·lectiva són principalment els que fan referència a la **motivació personal**, a la **participació**, i a l'**organització en grup**.

L'aprenentatge en aquesta estratègia que fa referència al *caràcter actitudinal*, proporciona les qualitats necessàries per poder **participar**, operació clau per avançar en les altres estratègies que defineixen el procés creatiu col·lectiu, i que configuren també el caràcter *procedimental*.

A partir de l'anàlisi del **comportament** dels participants, s'han registrat nou indicadors distribuïts en quatre nivells d'aprenentatge: N1, N2, N3, N5, i cal destacar que en contradicció a la funció operativa de les estratègies, el **primer nivell detectat**, el **nivell novell**, es manifesta en la seva negació.

S'observa que hi ha participants que davant d'una activitat de creació col·lectiva tenen comportaments d'**aïllament**, de **distracció**, i **algunes conductes disruptives**.

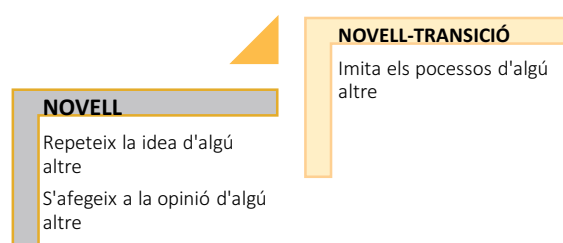
Un altre nivell d'avenç en el domini de l'estratègia s'origina quan el participant pren una actitud participant, però es manté principalment en l'**observació**, o bé **fluctua en la participació**.

Original i quantificable des del **nivell de transició**, la **participació activa** és indispensable per adaptar-se a la situació creativa, sobretot pel *caràcter procedimental* que s'ha plantejat.

Així doncs, el màxim nivell de desenvolupament, **al nivell expert**, és quan el participant, a part de participar activament, desenvolupa tasques d'organització dins el mateix grup, amb l'indicador que s'ha anomenat **rol director-organitzador**.

La relació entre els participants i el docent, que s'explicarà al final d'aquest capítol, en el **nivell novell**, és de **dependència** per a la gestió individual. Cal una **figura experta** que guï el comportament del participant durant l'activitat. Quan es detecten participants experts en el grup, aquests s'apropien del **rol director**, i per al grup funcionarà com una figura **experta** que farà la funció de docent en la seva vessant reguladora del grup.

Repetir les idees, processos i opinions dels altres (2)



L'ús de l'estratègia de repetició, que respon al *caràcter procedimental* del procés creatiu, s'aplica durant **tot el procés creatiu**, i afecta a **idees, opinions i processos**.

A partir de l'anàlisi de les produccions sonores, actes de parla i comportament dels participants, s'han registrat tres indicadors distribuïts en només nivells d'aproximació N1 i N2, ja que és una estratègia recurrent pròpia dels nivells novells de l'aprenentatge, i s'esdevé quan el participant fa ús de la repetició o imitació a l'hora d'operar.

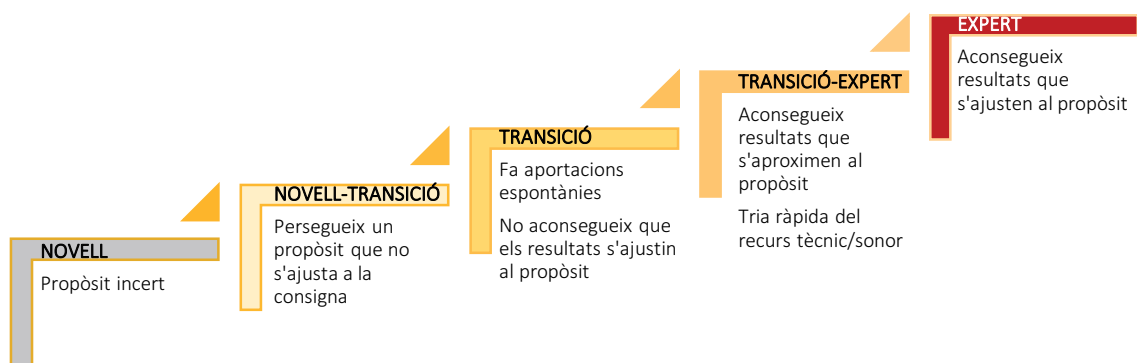
En aquest nivell, es repeteixen verbalment les idees dels altres sota la urgència o immediatesa del moment que s'interpel·la al participant.

Un matís en aquesta operació és la imitació de processos, que pressuposa una voluntat de participació o, com a mínim, una observació atenta del context. Independentment dels interessos, el participant decideix agafar un model de procediments per operar.

Explorar amb el so i els instruments (3)

L'ús d'aquesta estratègia procedimental s'ha registrat en el moment de l'exploració sonora, en relació a les idees musicals que fan referència a la correspondència entre propòsits i resultats.

A partir de l'observació de les produccions sonores dels participants, s'han registrat set indicadors distribuïts en tots els nivells d'aprenentatge descrits.



Els participants que mostren un interès a emprendre de manera autònoma l'**estratègia exploratòria**, davant del repte creatiu que se'ls planteja, busquen fórmules tècniques i sonores per atendre a aquest objectiu.

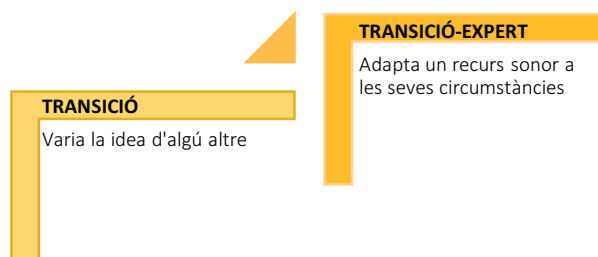
Ara bé, és un símptoma de la condició de novell en aquesta estratègia quan el participant **no pot materialitzar el propòsit**, o bé, a un nivell una mica més avançat, **el propòsit no s'ajusta a la consigna** de treball.

Un dels aspectes més característics de la fase exploratòria, original del **nivell de transició**, són un tipus d'intervencions que s'han anomenat **aportacions espontànies**, amb les quals, la proclamació d'una consigna suscita una resposta sonora immediata dels participants, sense una previsió o relació clara de coneixements o referents. Té a veure amb aspectes tècnics o motrius, però en tot cas, no s'evidencia una intenció musical gaire elaborada.

Dins del **nivell de transició**, però, conviuen aquest tipus d'aportacions espontànies amb un tipus d'exploració que ja comença a evidenciar un propòsit clar per assolir el repte compositiu. La diferència i la veritable **transició a l'expertesa** en aquesta estratègia serà quan el participant assoleix uns **resultats que s'aproximen al propòsit explicitat**.

D'aquesta manera, l'avenç en el nivell exploratori serà una marca més de l'avenç en l'aprenentatge, ja que la **tria de recursos sonors-tècnics** per portar a terme l'activitat, ja pressuposa un nivell superior d'aprenentatge que posa en relació recursos, records, referents i coneixements. És propi de l'**expertesa**, **assolir el propòsit** amb el mínim d'intents possibles, on el coneixement permetrà anticipar els resultats sonors.

Variar idees i processos (4)



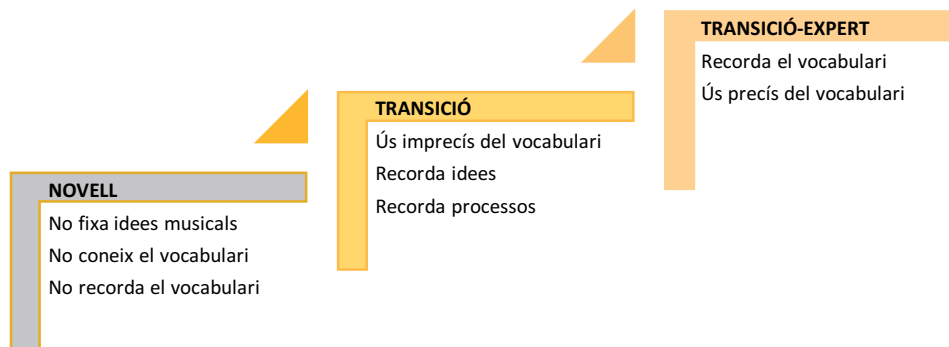
A partir de l'anàlisi de les **produccions sonores** dels participants, s'han registrat dos indicadors, distribuïts en dos nivells d'aproximació (N3-N4) de transició.

L'ús d'aquesta estratègia *cognitiva-procedimental* apareix tant a la fase d'**exploració sonora**, com en la d'**aportacions**, i es converteix en un **propòsit** que s'origina en relació als **resultats** dels altres.

Un avenç més en l'aprenentatge, i relacionat directament amb l'exploració sonora, és quan el propòsit exploratori pren com a referent una idea plantejada en el grup, i es pretén **variar intencionadament** la proposta.

Una forma més elaborada d'aquesta estratègia, és l'**adaptació d'un recurs tècnic-sonor** d'un altre participant a les pròpies circumstàncies instrumentals. Aquesta operació requereix un esforç de previsió i traducció de la realitat sonora d'un mitjà a un altre, i s'entén que ja s'ha assolit el **nivell novell-transició** pel que fa a l'acumulació d'experiència/coneixement viscut en l'exploració.

Recordar idees, paraules i processos compartits (5)



A partir de l'anàlisi de les **produccions sonores**, **actes de parla** i **accions** dels participants, s'han registrat vuit indicadors distribuïts en tres nivells d'aproximació N1, N3, N4. No s'han registrat indicadors d'aquesta estratègia en el nivell novell-transició N2 ni en el nivell expert N5, perquè s'ha fet atenció al matís qualitatiu més que quantitatiu. Recordar més o menys paraules, idees o processos podria ser una marca d'aquests nivells.

L'ús d'aquesta estratègia *cognitiva* apareix tant a la fase d'**exploració sonora**, com en la d'**aportacions**, i fa referència a la **memòria** sobre el coneixement compartit, transmès a partir del **vocabulari** i de l'**acció musical**. Sorgeix amb la necessitat del participant per **recordar idees, paraules i processos generats** pel grup durant tot el procés creatiu.

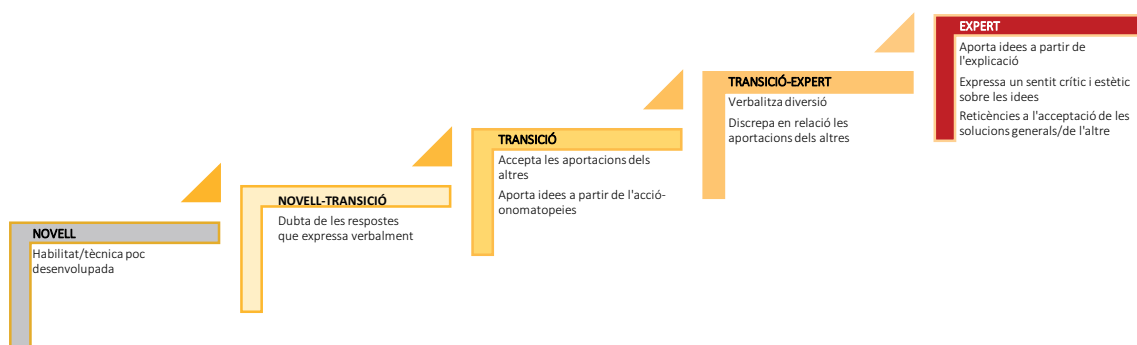
L'operació de recordar posa directament en relació l'experiència musical que s'està vivint amb idees paraules i procediments utilitzats pel grup, en la immediatesa de l'exploració. S'activa en el moment de tenir un propòsit exploratori que no beu directament de les propostes dels altres.

El desenvolupament d'aquesta estratègia estimula l'acumulació de coneixement pel que fa a la retentiva de conceptes, referents musicals, tècniques i recursos instrumentals observats, que s'adquireixen per poder solucionar els reptes creatius.

Per si sola, aquesta estratègia, marca l'evolució del participant en l'aprenentatge, ja que l'increment de paraules, idees i procediments recuperats, podrà ser un indicatiu de la **transició cap a l'expertesa**.

Com més precís és el vocabulari utilitzat durant la fase exploratòria, més ràpid pot referir-se un participant a la idea musical, per la qual cosa, és una característica dels **experts**, fer un ús precís del vocabulari.

Expressar habilitats, idees i opinions (generades prèviament) (6)



Mentre dura **tot el procés creatiu**, els participants es veuen amb la necessitat d'**expressar** davant del grup, musicalment i verbalment, l'elaboració prèvia d'**idees o opinions musicals pròpies i personals**.

A partir de l'anàlisi de les **produccions sonores, accions, actes de parla** dels participants, s'han registrat els següents indicadors distribuïts en els cinc nivells d'aprenentatge que caracteritzen el procés creatiu col·lectiu: **novell, novell-transició, transició, transició-expert i expert**.

Un dels trets característics del nivell **novell**, és el **poc desenvolupament de les habilitats tècniques instrumentals** a l'hora d'expressar les idees musicals. S'ha assumit com a tret

característic del grup estudiat, perquè tots són alumnes del primer curs de l'instrument escollit, però pot ser un indicador que més endavant pugui proporcionar informació en relació a altres operacions i estratègies analitzades.

El **triple caràcter d'aquesta estratègia**: *procedimental* (cal fer ús d'un mitjà per expressar-se), *cognitiu* (cal haver elaborat un coneixement) i *actitudinal* (cal mostrar-se davant del grup) la fa una estratègia d'una alta importància per al coneixement dels processos en un context creatiu.

El segon nivell de l'estratègia d'expressar es reflecteix en les verbalitzacions dels participants, quan en el moment de mostrar la seva idea, l'expressen amb **un dubte** (que té una visualització en l'entonació) sobre la idea o opinió que generen. Independentment del motiu del dubte (cognitiu o actitudinal), en aquest moment l'alumne entra en conflicte entre la informació de què disposa o vol expressar, i el context immediat.

L'increment de l'expressió de les aportacions es relaciona directament amb la participació activa, que és un indicador del **nivell de transició** en la globalitat de l'aprenentatge en un context creatiu. Aquestes aportacions, a nivell *procedimental*, al principi de l'aprenentatge, es fan a mode de demostració musical, sense identificar o relacionar verbalment el que es vol representar. És propi del **nivell de transició** fer **ús d'onomatopeies** per representar un fenomen musical del qual se'n desconeix o no es recorda el nom.

La discrepància és un indicador *cognitiu* que marca clarament l'avenç en l'aprenentatge i en l'estratègia d'expressió. El participant que la utilitza, en contraposició a l'acceptació de les idees generals, durant el procés creatiu, contribueix a regular l'adequació de les propostes del grup a la finalitat creativa.

Els participants que tendeixen a l'**expertesa** són capaços, a nivell *cognitiu*, de procurar per la qualitat estètica de les idees, **expressant en tot moment un sentit crític i estètic** sobre els altres, i les seves idees.

Els participants que situen al **nivell expert** en aquesta estratègia, responen al caràcter *procedimental* de l'estratègia, *s'expressen musicalment aplicant la majoria les idees consensuades*, i poden arribar a *expressar verbalment les idees musicals* que volen aportar.

Els experts, però, en aquesta estratègia són els qui de vegades es mostren més *reticents a acceptar les idees majoritàries*, i insisteixen sobre el grup per fer prevaldre la seva proposta.

Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits (7)



L'ús d'aquesta estratègia majoritàriament apareix en *tot el procés creatiu*, i és l'estratègia que posa en relació els *coneixements previs* amb el *coneixement immediat* compartit pel grup.

A partir de l'anàlisi de les *produccions sonores, accions i actes de parla* dels participants, s'han registrat fins a vuit indicadors distribuïts en tres nivells d'aprenentatge: N3, N4 i N5.

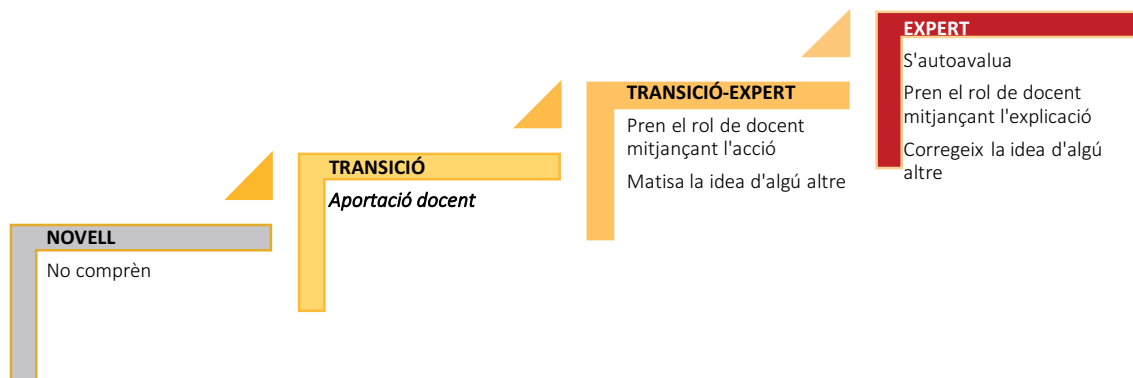
Aquesta estratègia majoritàriament cognitiva implica l'acumulació de coneixement i experiència en el context d'aprenentatge planificat, i consisteix en fer explícita la capacitat per relacionar el fenomen musical immediat amb un referent auditiu, musical o procedimental previ. A l'inici del desplegament d'aquesta estratègia, i de l'aprenentatge en el context de creació col·lectiva, el referent es troba en l'experiència personal, i pot ser de naturalesa extra-musical.

En el **primer nivell**, aquesta operació porta relacions que no són vàlides a nivell de resultats i l'**avenç cap a l'expertesa** es troba precisament en la capacitat de **relacionar exactament la idea musical que s'està treballant amb els coneixements musicals previs** compartits pel grup.

Finalment, el participant **expert** és capaç de trobar una **relació amb els referents auditiu-musicals** sorgits a l'experiència del grup i, fins i tot, **preveure els resultats** abans de portar a terme qualsevol acció relacionada amb l'activitat creativa musical.

Sobre la **relació entre els participants i el docent**, cal destacar que en el moment que el nivell general del grup se situa al nivell de **transició a l'expertesa**, es defineix pel caràcter **d'orientació o guiatge** sobre els mecanismes d'aprenentatge. La participació docent, en aquesta relació, està orientada a fer reflexionar, a encaminar l'activitat cognitiva per mitjà de l'estímul intern de relacions entre coneixements i realitat d'aula dels participants.

Entendre i explicar-se durant el procés creatiu (8)



La visualització d'aquesta estratègia reflecteix la **comprensió**, en la manera d'explicar-se davant del grup, durant **tot el procés creatiu**.

Després d'haver-se donat la consigna de creació, i per poder desenvolupar autònomament una proposta musical, en l'exploració i aportació de les idees, al participant li cal **entendre** tant el funcionament del *procediment* com els conceptes i coneixements que es comparteixen a nivell *cognitiu*. Requereix un interès, per la qual cosa, aquesta estratègia també té un caràcter *actitudinal* important.

A partir de l'anàlisi de les **produccions sonores, comportaments i actes de parla** dels participants, s'han detectat i registrat sis indicadors distribuïts en els tres nivells d'aprenentatge: N1, N4 i N5.

L'estratègia per a **entendre** manifestada en **l'explicar-se** apareix en els primers nivells relacionada amb l'ús d'estratègies de *repetició* per a l'expressió o la incertitud dels propòsits *exploratoris*, on es fa evident que el participant **no comprèn** la situació d'aprenentatge o no té prou recursos per comprendre els conceptes i coneixements que s'estan desenvolupant.

Demanar explicació sobre un concepte que s'està elaborant demostra un *interès* per entendre des d'un principi, o millor, el que ja s'està començant a comprendre. La comprensió s'inicia al **nivell de transició** i s'anirà perfeccionant al llarg del procés creatiu.

En el **nivell de transició** ens trobem amb la funció del docent pel que fa a l'**aportació** d'informació sobre la matèria. La relació entre el docent i l'alumnat pren un caràcter de necessitat a l'hora d'entendre o explicar les situacions d'aprenentatge que requereixen la solució d'un expert.

En les interaccions amb els altres, els alumnes que tendeixen a l'expertesa en aquesta estratègia actuen dins el grup com a modeladors de les verbalitzacions del grup i intervenen en les explicacions dels altres, **matissant o corregint**.

Un indicador que demostra que s'avança en la comprensió de l'activitat, tant a nivell *procedimental, com cognitiva i actitudinal*, és l'indicador que s'ha anomenat **rol de docent** i fa referència a una operació que neix amb la "voluntat" de facilitar la comprensió de l'altre o bé, amb "l'interès" d'agilitzar el funcionament de l'activitat.

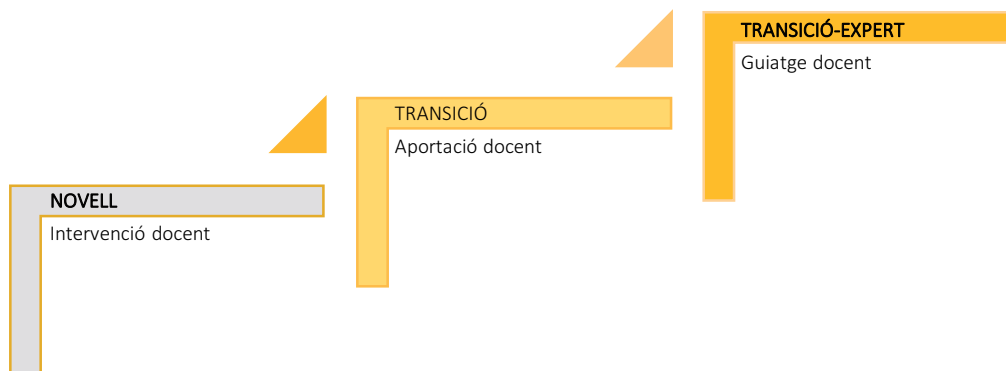
Aquest moment **d'explicar-se** revela el nivell de comprensió o avenç en l'aprenentatge, ja que posa el participant en situació de posar en relació una idea musical que vol transmetre's i haver-la d'expressar, tant musicalment com verbal.

Aquesta explicació o demostració pren diferents *procediments* o mitjans de transmissió en funció del seu nivell d'aprenentatge i en general, els alumnes que es troben en el **nivell de transició** s'expliquen mitjançant l'**acció musical**, i els participants que es troben a un **nivell expert** ja poden explicar-se mitjançant la **verbalització**.

El **rol de docent** també té una relació directa amb el **rol director**, **últim nivell** detectat pel que fa a l'**adaptació**, i això permet que si el nivell general del grup es troba en un moment de **transició**, la figura del docent aparegui com a **portadora** d'informacions, però a mesura que s'avança en l'aprenentatge global, la figura del docent podrà

desvincular-se d'aquest rol aportador i podrà mantenir-se a un **nivell més de guiatge** (reservat a l'adult).

4.2.2.3. La participació docent



En un context de creació musical col·lectiva, i per possibilitar l'avenç del grup cap a l'autonomia, la funció del docent és clau per possibilitar un aprenentatge significatiu.

Com s'ha desenvolupat en el marc teòric, segons les consideracions de Coll (1996) i els seus seguidors, l'anàlisi del discurs d'aula permet veure els mecanismes semiòtics de construcció del coneixement, i determinats usos de la parla permeten *ajudar, orientar i assistir* els membres menys competents.

En el transcurs de la recerca, s'ha anat veient com l'evolució del grup, en termes d'autonomia i expertesa, va relacionat amb el caràcter i incidència de la participació del docent.

Concretament, a la taula (T4), s'han afegit tres indicadors que permetessin analitzar i reflectir en quina mesura el rol del docent determina l'aprenentatge significatiu i autònom.

S'ha determinat una primera funció docent, que s'ha anomenat “**Intervenció docent**”, que s'ha inclòs en el **nivell novell**, i apareix com a reguladora de l'activitat, consistent en les interpel·lacions a l'ordre, a l'escolta i a la gestió del grup.

Una segona funció docent, inclosa en el **nivell de transició**, s'ha anomenat “**Aportació docent**”, i determina el caràcter expert del docent que és qui aporta la informació necessària perquè el grup o un participant pugui comprendre o donar nom al coneixement que sorgeix.

En un últim nivell de **transició a l'expertesa**, s'ha situat el “**Guiatge docent**” on el docent se situa com a expert en el coneixement de la informació de què disposa el grup i s'encarrega de fer-lo emergir, i de donar-li nou significat amb les relacions que van sorgint.

El guiatge docent es valora en termes d'expertesa del docent en la metodologia, i un augment d'intervencions en aquest sentit respecte a les altres funcions del docent, fa pensar que el grup s'autoregula i els membres experts s'encarreguen de manipular el coneixement i aportar la informació necessària.

4.3. Fase III: L'avenç en autonomia i expertesa en un procés de composició musical col·lectiva

Després d'haver elaborat un model sobre les estratègies que defineixen el procés de composició col·lectiva, en aquest capítol s'explicarà, a través de l'anàlisi de **quatre processos de creació** desenvolupats durant la intervenció didàctica, quines relacions s'estableixen entre indicadors i estratègies, respecte els nivells d'aprenentatge, i quines estratègies o relacions determinen l'avenç del grup en termes d'autonomia i expertesa.

Més concretament, i en relació als objectius de recerca, aquest capítol pretén *analitzar l'evolució en els usos d'estratègies utilitzades pel grup, orientades cap a l'autonomia i expertesa.*

4.3.1. Procediment d'anàlisi: aplicació de la Taula 4 (T4) en quatre processos de composició musical col·lectiva

Una vegada més, es va voler tornar a les dades d'origen i es van tornar a visualitzar i analitzar les interaccions i intervencions dels participants, recollides en els enregistraments i el diari de camp. En aquesta ocasió es va elaborar un altre document en forma de **quadre (Quadre participant)** que permetia l'observació individualitzada de cada participant.

A l'eix horitzontal es va afegir la data de la sessió i a l'eix vertical tota la informació que es disposava dels participants en cadascuna de les activitats de creació, prenent com a font de dades la **transcripció de les activitats i el diari de camp.**

Es va reconsiderar la idea de l'observació transversal d'indicadors en els altres procediments de la intervenció didàctica, i es va centrar l'anàlisi de cada participant només en els processos de creació.

Una altra decisió que es va prendre va ser la d'acotar i refinar la recerca a les transcripcions dels processos de creació, veient que de la informació del diari de camp i de les primeres transcripcions sorgien els mateixos indicadors.

A partir de la visualització i després d'un anàlisi dels enregistraments corresponents a les activitats de creació plantejades durant tota la intervenció didàctica, es va veure que les sessions que proporcionaven unes dades més rellevants, en qüestió de nombre d'intervencions, assistència d'alumnes i amb uns resultats musicals més interessants eren les sessions de creació de les unitats didàctiques 2 i 3.

Es va decidir tornar a transcriure de manera molt més detallada aquests quatre processos de creació, i es va tornar a indexar, amb una columna al marge, cada intervenció dels participants, amb els indicadors anteriorment definits.

Amb un procés de filtratge dels documents de transcripció, es van obtenir els llistats d'indicadors utilitzats per cada participant. A partir d'aquí, el procés va ser afegir a l'eix horitzontal de coordenades de la T4, (que ja contenia tota la informació sobre les estratègies i la tipologia d'indicadors) els noms dels participants i, posteriorment, marcar els indicadors que cada participant havia fer servir durant tota la sessió.

Aquesta decisió final, feixuga, perquè va suposar tornar a introduir totes les dades, va permetre, però, revisar i actualitzar els indicadors, corroborar-los amb el text transcrit i amb el visionat directe dels enregistraments, amb l'avantatge de poder-se observar les dades, tenint ara, tot el bagatge de la recerca descrita en les capítols anteriors.

Així doncs, el panorama que ofereix l'aplicació de la taula (T4) a cada sessió de creació portada a terme permet registrar i observar:

1. Els indicadors, la tipologia dels indicadors i les estratègies utilitzades per cada participant, a cada fase del procés creatiu.
2. El nivell general d'ús d'indicadors, tipologies i estratègies del grup, a cada fase del procés creatiu.

Posteriorment, també permet analitzar:

1. Les relacions que s'estableixen entre els indicadors usats pels participants
2. Les relacions que s'estableixen entre les estratègies
3. Les relacions entre participants, estratègies i nivells d'aprenentatge

Finalment, la informació proporcionada per a cada sessió permet tenir una visió global del grup en el temps, i poder comparar les sessions de creació en termes d'usos d'estratègies i avenç en l'aprenentatge.

Consideracions sobre els processos creatius analitzats

Una de les qüestions que cal assenyalar és la idiosincràsia dels processos de composició col·lectiva que s'han analitzat i d'on s'han extret les dades.

Tal com havia registrat Glover (2004), sobre el tipus de composicions infantils, les composicions que es presenten en aquest treball fluctuen entre l'exploració i la composició, unes creacions que compten amb un plantejament col·lectiu inicial, un desenvolupament i un final, que s'articulen a partir de les aportacions dels participants, amb la intenció per retenir les idees, almenys durant la sessió.

Aquestes produccions musicals són el resultat d'integrar, per mitjà d'un procediment col·lectiu per construir el discurs musical, les propostes sorgides de l'exploració individual dels participants. Properes a la improvisació, per la rapidesa de resolució musical, s'elaboren com a activitat final en el context d'una sessió de la intervenció didàctica. De totes maneres, s'ha conservat el nom de composició musical col·lectiva,

precisament perquè neix de la voluntat d'elaborar i transformar entre tots, una idea, exposar-la i valorar-la per incloure-la al discurs general.

De les quatre fases del procés de composició col·lectiva adoptades de Younker (1999) *motivació, exploració, aportació i consens*, i analitzant la transcripció, s'observa –en el grup estudiat– que s'alternen de manera molt ràpida gairebé fusionant-se sobretot les *fases d'exploració i aportació*. El *consens* no apareix d'una manera clara, perquè en molts casos s'accepta la idea sense demanar l'acord general. El paper de la *motivació*, es va manifestant al llarg del procés, per la qual cosa, tampoc es pot establir com a principi cronològic del procés.

Variables sobre els processos analitzats:

1. No són sempre els mateixos alumnes participants durant les quatre sessions: l'assistència fluctua molt: 7 alumnes (5 març), 10 alumnes (20 març), 9 alumnes (14 maig) i 11 alumnes (28 maig). Aquest fet condiciona tant la participació total, com el nombre d'indicadors registrats, o el nombre d'interaccions possibles transcrites.
2. La participació del docent també es va modificant al llarg de les sessions presentades, i esdevé una variable sobre la qual s'hi dedicarà un subapartat en aquest mateix capítol.
3. Dels quatre processos de composició presentats, cal assenyalar que el tercer (el del 14 de maig) es duu a terme un dia de molta calor i cansament general del grup, i queda reflectit amb un procés amb dades inestables sobretot pel que fa al nivell dels participants.
4. Les dades que es presenten a continuació no tenen més pretensió quantitativa que expressar una tendència.

4.3.2. Evolució del grup en relació als nivells d'usos i relacions entre indicadors i estratègies en quatre processos de composició col·lectiva

Unitat 2-Sessió 2

5 de març

Composició sobre l'Audició de *La merla negra* de Messiaen

00:20:41



La programació que es va presentar en aquesta sessió (vegeu l'Annex: 1. Programació didàctica) contenia una activitat de producció que consistia a prendre de model l'audició de la Merla Negra, de Messiaen, i havent experimentat amb el moviment corporal a la sessió anterior (vegeu l'Annex: 1. Programació Didàctica) i tornant a escoltar l'audició que s'havia presentat, es va donar la consigna de treball (*fer una música que s'assemblés a la música de la Merla Negra*) un cop van ser traslladats a l'aula de percussió.

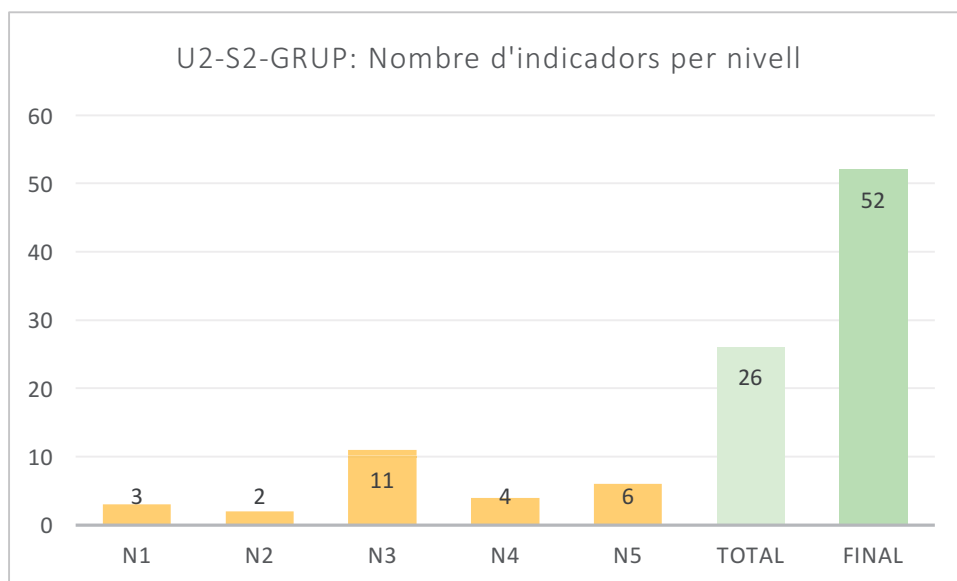
A partir d'aquí s'inicia el procés creatiu on entren en funcionament les següents estratègies concretades en els indicadors i nivells (vegeu: T4-U2-S2-Tauleta d'estratègies grup/participant)

NIVELL	CRE	REG	INDICADOR	TIPOLOGIA	FUNCIÓ	ESTRATÈGIA PER A LA CREACIÓ	DOC	JULIA	LEO	SOFIA	POL	BERTA	BRUNO	MENCA
NOVELL	M	101	S'aïlla	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta				1	1		1	
NOVELL	M	102	Es distreu	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta					1			
NOVELL	M	103	No s'adapta/en a l'organització en grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta								
NOVELL	M	104	Intervenció docent	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta	10							
NOVELL	EX	105	Habilitat/tècnica poc desenvolupada	Acció-Habilitats	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)								
NOVELL	EX	106	Propòsit incert	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments					2	1		1
NOVELL	EX	107	No fixa idees musicals	Producció sonora-Idees	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits								
NOVELL	AP	108	No comprèn	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu								
NOVELL	AP	109	No coneix el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits			1					
NOVELL	AP	110	No recorda el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits								
NOVELL	AP	111	Repeteix la idea d'algú altre	Actes de parla-Idees	2-REPETIR	Repetir idees, processos i opinions dels altres								
NOVELL	C	112	S'afegeix a la opinió d'algú altre	Actes de parla-Opinió	2-REPETIR	Repetir idees, procediments i opinions dels altres								
N-T	M	201	Observa	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta								4
N-T	M	202	Fluctua en la participació	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta								
N-T	EX	203	Imita els processos d'algú altre	Producció sonora-Processos	2-REPETIR	Repetir idees, processos i opinions dels altres			1		1	1	1	
N-T	EX	204	Persegueix un propòsit que no s'ajusta a la consigna	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments								
N-T	AP	205	Dubta de les respostes que expressa verbalment	Actes de parla-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)								
TRANSICIÓ	M	301	Participa activament	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta	14	9			9	18		
TRANSICIÓ	M	302	S'adapta fàcilment al treball en grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta			1	1				
TRANSICIÓ	EX	303	Fa aportacions espontànies	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments				1	1			
TRANSICIÓ	EX	304	No aconsegueix que els resultats s'ajustin al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments								
TRANSICIÓ	EX	305	No reconeix el fenomen musical	Acció-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits			1		1			
TRANSICIÓ	AP	306	Ús imprecís del vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits		1						
TRANSICIÓ	AP	307	Demana explicació	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu		3				2		1
TRANSICIÓ	AP	308	Aportació docent	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu	16							
TRANSICIÓ	AP	309	Fa una connexió amb un referent personal	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits		1						
TRANSICIÓ	AP	310	Es confon	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits		1				2		
TRANSICIÓ	AP	311	Varia la idea d'algú altre	Producció sonora-Idees	4-VARIAR	Variar idees i processos								
TRANSICIÓ	AP	312	Recorda idees	Producció sonora-Idees	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits					1			
TRANSICIÓ	AP	313	Recorda processos	Producció sonora-Processos	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits		2			1			
TRANSICIÓ	AP	314	Aporta idees a partir de l'acció-onomatopeies	Producció sonora-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)			1			1	1	
TRANSICIÓ	C	315	Accepta les aportacions dels altres	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)								
T-E	M	401	Verbalitza diversió	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)								
T-E	M	402	Guiatge docent	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits	29							
T-E	EX	403	Pren el rol de docent mitjançant l'acció	Producció sonora-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu			1			1		
T-E	EX	404	Reconeix auditivament un fenomen musical	Acció-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits						1		
T-E	EX	405	Aconsegueix resultats que s'aproximen al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments								
T-E	EX	406	Adapta un recurs sonor a les seves circumstàncies	Producció sonora-Processos	4-VARIAR	Variar idees i processos								
T-E	EX	407	Tria ràpida del recurs tècnic/sonor	Producció sonora-Processos	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments		1	1			1		
T-E	AP	48	Matisa la idea d'algú altre	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu								
T-E	AP	409	Fa connexió amb els coneixements previs	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits								
T-E	AP	410	Recorda el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits			1		1			
T-E	AP	411	Ús precís del vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits								
T-E	C	412	Discrepa en relació les aportacions dels altres	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)								
EXPERT	M	501	S'autoavalua	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu								
EXPERT	M	502	Rol director: organitza el grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta		1				5		
EXPERT	EX	503	Pren el rol de docent mitjançant l'explicació	Comportament	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu		1						
EXPERT	EX	504	Expressa un sentit crític i estètic sobre les idees	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)			1					
EXPERT	EX	505	Aconsegueix resultats que s'ajusten al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments		1				2	1	
EXPERT	EX	506	Fa connexió amb un referent compartit	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits		1				1		
EXPERT	EX	507	Preveu els resultats sonors	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits								
EXPERT	AP	508	Aplica continguts acumulats en la idea musical que exp	Producció sonora-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits								
EXPERT	AP	509	Aporta idees a partir de l'explicació	Actes de parla-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)		1						
EXPERT	AP	510	Corregeix la idea d'algú altre	Actes de parla-Vocabulari	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu								
EXPERT	C	511	Retricències a l'acceptació de les solucions generals/de	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)								

Taula 1-T4-U2-S2-Taula d'estratègies grup/participant

NIVELL GENERAL DEL GRUP

Pel que fa al nivell general del grup, s'han registrat les següents dades en funció del nombre d'indicadors utilitzats durant la sessió presentada, respecte al nombre total d'indicadors que recull la T4.

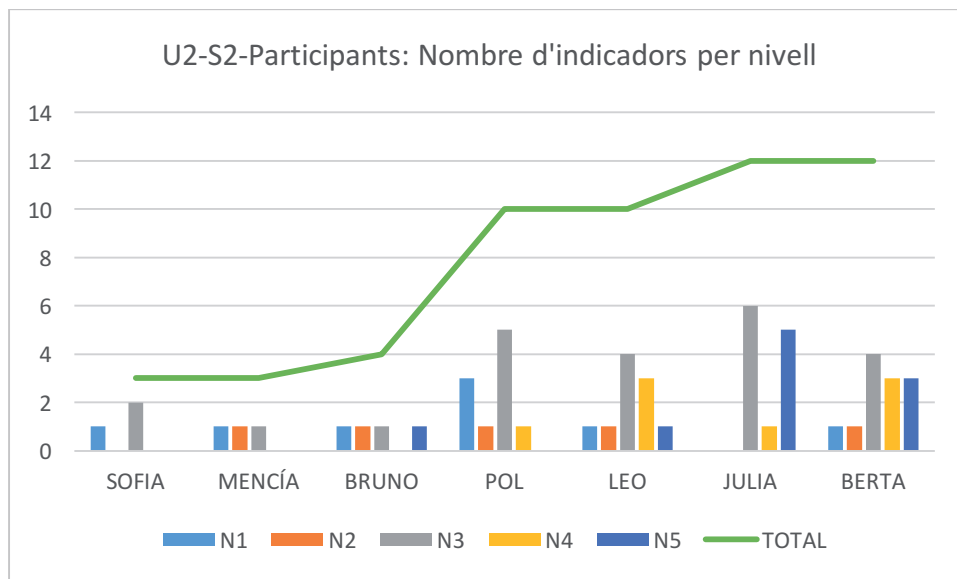


Gràfic 1-U2-S2-Nombre d'indicadors per nivell

Del total d'indicadors que consten a la taula (55 totals, menys 3 indicadors reservats al docent=52), durant aquesta sessió de creació se'n registren 26, dels quals: 3 indicadors són del N1, 2 del N2, 11 del N3, 4 del N4, i 6 del N5.

El nivell que registra un nombre més alt d'indicadors és el N3, gairebé el mateix nombre que els indicadors registrats entre el N4 i N5, junts.

Per poder determinar **el nivell general** del grup, s'han registrat les següents dades en funció del nombre d'indicadors utilitzats per cada participant, durant la sessió presentada, en funció del nivell on se situen a la T4:



Gràfic 2-U2-S2-Participants: Nombre d'indicadors per nivell

1. Hi ha 2/7 participants (Julia, Berta) que de tots els indicadors que fan servir, el 50% (6/12, 6/12) formen part del N4+N5.
2. Hi ha un participant (Leo) que fa servir el mateix nombre (4/10) d'indicadors del N3 que dels nivells N4+N5.
3. Hi ha un participant (Pol) que utilitza 5/10 indicadors del N3.
4. Hi ha 3/7 participants (Sofia, Mencía, Bruno) que només registren 3 o 4 indicadors que no sobrepassen el N3.

Podríem concloure, a grans trets i per a l'interès de la recerca, que durant aquesta sessió es visualitzen molt clarament **els tres nivells principals** descrits a la T4 són els següents:

1. El primer grup, 3/7 es desenvolupa entre la **Transició (N3)** i l'**Expertesa (N4+N5)**.
2. El segon grup, 1/7 es desenvolupa en la **Transició (N3)**.
3. El tercer grup, 3/7 es desenvolupa en el nivell **Novell (N1+N2)**.

RELACIONS ENTRE ESTRATÈGIES

Per descriure les relacions entre indicadors, nivells i estratègies, segons aquests grups d'aprenentatge, a grans trets:

El grup que es desenvolupa en el nivell **Novell (N1+N2)**:

- a) Els qui s'aïllen, en relació a **l'estratègia d'explorar**, no superen el N3 fent aportacions espontànies o bé fent ús de **l'estratègia de repetir**, imitant els processos dels altres.
- b) Els qui observen, tenen algun **dificultat en l'estratègia d'entendre**, per la qual cosa demanen explicació i mostren, en **l'estratègia d'explorar**, un propòsit incert, propi del **N1**.

El grup dels que tendeixen a la **Transició (N3)**:

- c) Els qui recorden el vocabulari, també recorden idees, i se situen a un **N3** en **l'estratègia de recordar**, però no significa que a nivell auditiu siguin capaços de reconèixer el fenomen musical. També imiten els processos dels altres, fent ús de **l'estratègia de repetir** durant l'exploració sonora, però aquest fet, podria explicar-se per la manca d'experiència en exploració.

El grup que es desenvolupa entre la **Transició (N3)** i l'**Expertesa (N4+N5)**.

- a) Els qui mostren un rol docent a partir de l'acció, que els situa a un N4 pel que fa a **l'estratègia d'entendre i explicar-se** en un procés de creació conjunta, entra en relació directa amb la manera d'expressar-se d'aquests alumnes, que serà a través de l'acció en les aportacions sonores, d'un N3 pel que fa a **l'estratègia d'expressar**. Són alumnes que ja comprenen les claus del procés creatiu i es troben en un N4 pel que fa a **l'estratègia d'explorar**, ja que són capaços de fer una tria ràpida del recurs sonor.

- b) Els qui demostren un rol director-organitzador, que els situa a un N5 pel què fa a l'estratègia d'adaptació al procés creatiu conjunt, i apunta un camí cap a l'autonomia del grup, són participants experts (N5) en l'estratègia d'explorar, fent una tria ràpida del recurs sonor i aconseguint resultats que s'ajusten al seu propòsit. Per aconseguir aquest èxit exploratori, aquests participants ja són experts (N5) en l'estratègia de relacionar, que els porta a fer una connexió amb els referents pactats. Això no obstant i és de rellevància, tot i mostrar-se experts (N5) en explorar, de vegades es confonen i demanen explicació, mostrant un N3 en l'estratègia d'entendre-explicar-se.

Com a relacions finals entre estratègies, per aquesta sessió i amb els casos anteriorment explicats, podem afirmar que:

1. Hi ha una correspondència entre el nivell d'adaptació i el nivell d'exploració, confirmada en el N5.
2. Els participants novells (N1+N2) i en transició (N3), pel que fa a l'adaptació, fan ús de l'estratègia de repetició que es relaciona amb la inexperiència en l'exploració sonora, essent aquesta sessió, la primera plantejada pel grup.
3. Els participants en transició (N3) o experts (N4+N5) pel què fa a l'estratègia d'adaptar-se, mostren un N3 pel què fa a l'estratègia d'entendre, que de totes, apareix com l'estratègia que requereix un més alt nivell d'aprenentatge en les altres estratègies.
4. Apareix una relació procedimental entre aportar idees a partir de l'acció, N3 de l'estratègia d'expressar, i prendre el rol de docent a partir de l'acció, en l'estratègia d'entendre-explicar-se.

Unitat 2-Sessió 4

20 de març

Composició d'un tema "misteriós" on s'utilitzi el mode menor

00:24:27



La programació que es va presentar en aquesta sessió (vegeu l'Annex: 1. Programació didàctica) contenia una activitat de producció que consistia a portar a terme una creació musical amb unes característiques que ells mateixos van decidir i que van voler que el caràcter fos misteriós, i el mode, menor.

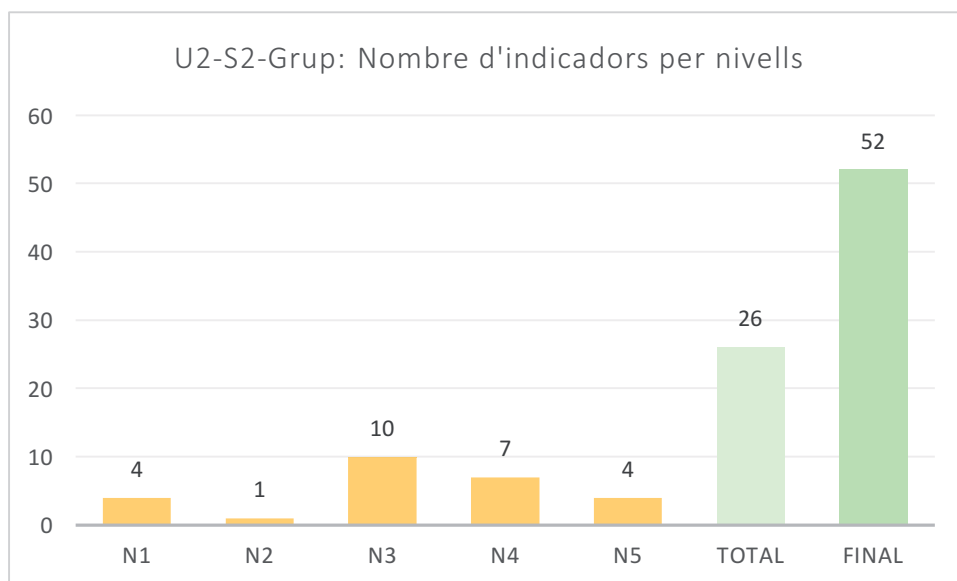
A partir d'aquí s'inicia el procés creatiu on entren en funcionament les següents estratègies concretades en els indicadors i nivells (vegeu: T4-U2-S3-Taula d'estratègies grup/participant)

NIVELL	CRE	REG	INDICADOR	TIPOLOGIA	FUNCIÓ	ESTRATÈGIA PER A LA CREACIÓ	DOC	JULIA	LEO	SOFA	POL	BERTA	BRUNO	MEÑCÀ	PATRICK	ÁLVARO	TOMÁS
NOVELL	M	101	S'aïlla	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta				1			1				4
NOVELL	M	102	Es distreu	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta										1	
NOVELL	M	103	No s'adapta/en a l'organització en grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta							1			1	
NOVELL	M	104	Intervenció docent	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta	25										
NOVELL	EX	105	Hàbitat/tècnica pot: desenvolupada	Acció-Habilitats	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)											
NOVELL	EX	106	Propòsit incert	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments											
NOVELL	EX	107	No fixa idees musicals	Producció sonora-Idees	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits											
NOVELL	AP	108	No compren	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu											
NOVELL	AP	109	No coneix el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits											
NOVELL	AP	110	No recorda el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits											
NOVELL	AP	111	Repeteix la idea d'algui altre	Actes de parla-Idees	2-REPETIR	Repetir idees, processos i opinions dels altres							1				
NOVELL	C	112	S'afegeix la opinió d'algui altre	Actes de parla-Opinió	2-REPETIR	Repetir idees, procediments i opinions dels altres											
N-T	M	201	Observa	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta											
N-T	M	202	Fluctua en la participació	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta											
N-T	EX	203	imita els processos d'algui altre	Producció sonora-Processos	2-REPETIR	Repetir idees, processos i opinions dels altres											
N-T	EX	204	Persegueix un propòsit que no s'ajusta a la consigna	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments											
N-T	AP	205	Dubta de les respostes que expressa verbalment	Actes de parla-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)											
TRANSICIÓ	M	301	Participa activament	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta		11	7		7	10					
TRANSICIÓ	M	302	S'adapta fàcilment al treball en grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta				2	1	1					
TRANSICIÓ	EX	303	Fa aportacions espontànies	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments							1				
TRANSICIÓ	EX	304	No aconsegueix que els resultats s'ajustin al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments		1		1							
TRANSICIÓ	EX	305	No reconeix el fenomen musical	Acció-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits											
TRANSICIÓ	AP	306	Ús imprecís del vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits		2									
TRANSICIÓ	AP	307	Demana explicació	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu			1		1						1
TRANSICIÓ	AP	308	Aportació docent	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu	15										
TRANSICIÓ	AP	309	Fa una connexió amb un referent personal	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits			1								1
TRANSICIÓ	AP	310	Es confon	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits		1			1	1					2
TRANSICIÓ	AP	311	Varia la idea d'algui altre	Producció sonora-Idees	4-VARIAR	Variar idees i processos											
TRANSICIÓ	AP	312	Recorda idees	Producció sonora-Idees	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits											
TRANSICIÓ	AP	313	Recorda processos	Producció sonora-Processos	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits											
TRANSICIÓ	AP	314	Aporta idees a partir de l'acció-onomatopeies	Producció sonora-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)						2					
TRANSICIÓ	C	315	Accepta les aportacions dels altres	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)											
T-E	M	401	verbalitza diversos	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)											
T-E	M	402	Guiaatge docent	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits	21										
T-E	EX	403	Pren el rol de docent mitjançant l'acció	Producció sonora-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu		1									
T-E	EX	404	Reconeix auditivament un fenomen musical	Acció-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits								1	1		
T-E	EX	405	Aconsegueix resultats que s'aproximen al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments											
T-E	EX	406	Adapta un recurs sonor a les seves circumstàncies	Producció sonora-Processos	4-VARIAR	Variar idees i processos											
T-E	EX	407	Tria ràpida del recurs tècnic/sonor	Producció sonora-Processos	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments											1
T-E	AP	408	Matisa la idea d'algui altre	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu											
T-E	AP	409	Fa connexió amb els coneixements previs	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits								1	1		
T-E	AP	410	Recorda el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits						1					1
T-E	AP	411	Ús precís del vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits						1					
T-E	C	412	Discrepa en relació les aportacions dels altres	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)			1		1	1					
EXPERT	M	501	S'autavalua	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu											
EXPERT	M	502	rol director: organitza el grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta		3	2		1	1					
EXPERT	EX	503	Pren el rol de docent mitjançant l'explicació	Comportament	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu											
EXPERT	EX	504	Expressa un sentit crític i estètic sobre les idees	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)		1	1		1						
EXPERT	EX	505	Aconsegueix resultats que s'ajusten al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments			1		1	1			1	1	
EXPERT	EX	506	Fa connexió amb un referent compartit	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits											
EXPERT	EX	507	Preveu els resultats sonors	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits		1				1					
EXPERT	AP	508	Aplica continguts acumulats en la idea musical que	Producció sonora-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits											
EXPERT	AP	509	Aporta idees a partir de l'explicació	Actes de parla-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)											
EXPERT	AP	510	Corregeix la idea d'algui altre	Actes de parla-Vocabulari	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compostiu											
EXPERT	C	511	Reiteracions a l'acceptació de les solucions genera	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)											

Taula 2-T4-U2-S4-Taula d'estratègies grup/participant

NIVELL GENERAL DEL GRUP

Pel que fa al nivell general del grup, s'han registrat les següents dades en funció del nombre d'indicadors utilitzats durant la sessió presentada, respecte al nombre total d'indicadors que recull la T4.

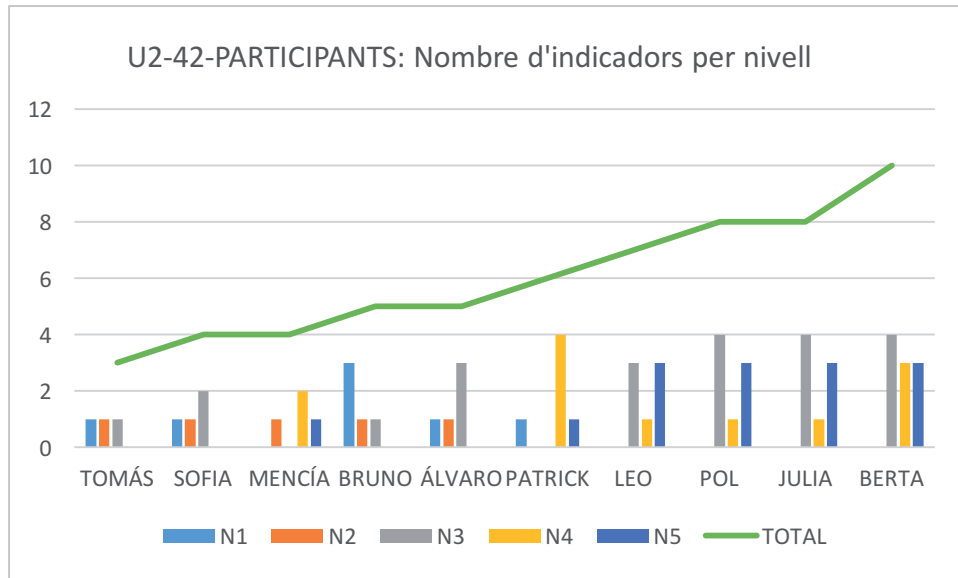


Gràfic 3-U2-S2-Grup: Nombre d'indicadors per nivell

Del total d'indicadors que consten a la taula (52), durant aquesta sessió de creació se'n registren 26, dels quals: 4 indicadors són del N1, 1 del N2, 10 del N3, 7 del N4, i 4 del N5.

El nivell que registra un nombre més alt d'indicadors és el N3, gairebé el mateix nombre que els indicadors registrats al N4+N5.

Per poder determinar **el nivell general** del grup, s'han registrat les següents dades en funció del nombre d'indicadors utilitzats per cada participant, durant la sessió presentada, en funció del nivell on se situen a la T4.



Gràfic 4-U2-S4-Participants: Nombre d'indicadors per nivell

1. Hi ha 4/10 participants (Mencía, Patrick, Leo i Berta) que registren la majoria dels indicadors (3/4, 5/6, 4/7, 6/10) al N4+N5.
2. Hi ha 2/10 participants (Julia, i Pol) que registren el mateix nombre d'indicadors del N3 4/8 que del N4+N5 4/8.
3. 2/10 participants (Sofia i Álvaro) utilitzen pocs indicadors, i en tot cas, es tracta d'indicadors (2/4 i 3/5) que no superen el N3.
4. 1/10 (Tomás) només pot registrar-se un únic indicador N3 al costat de dos indicadors N1+N2.
5. 1/10 participants (Bruno) es manté amb una majoria d'indicadors 3/5 al N1 amb un únic indicador al N2 i un altre al N3.
6. La participació total queda repartida amb 5/10 participants que participen activament, la resta, fluctuen en la participació o s'aïllen.

Podríem concloure, a grans trets i per a l'interès de la recerca, que durant aquesta sessió es visualitzen tres nivells d'aprenentatge amb alguns canvis respecte la sessió anterior

1. El primer grup, 4/10 es desenvolupa majoritàriament en l'Expertesa (N4+N5). *Es tracta d'un nou grup. El grup més expert en la sessió anterior, es desenvolupava entre la Transició i l'Expertesa.*
2. El segon grup, 2/10 es desenvolupa entre la Transició (N3) i l'Expertesa (N4+N5).
3. El tercer grup, 4/10 es desenvolupa majoritàriament en el nivell Novell (N1-N2) sense superar el nivell de Transició (N3).

RELACIONS ENTRE ESTRATÈGIES

El grup que es desenvolupa majoritàriament en el nivell Novell (N1-N2) sense superar el nivell de Transició (N3).

- a) Els qui s'aïllen no aconsegueixen superar el N3 en l'estratègia d'explorar, ja que els resultats no s'ajusten al propòsit. També és una marca del N1, fer ús de l'estratègia de repetir, en la fase d'exploració, o com a molt, de variar un recurs, al N3.
- b) El qui es distreu té dificultats de superar el N3 en l'estratègia de relacionar, perquè es confon i fa connexions amb referents personals que no li són suficients per comprendre determinats fenòmens musicals. Ha d'acabar demanant explicació, que el situen també al N3 en l'estratègia d'entendre i explicar-se.

El grup, que es desenvolupa entre la Transició (N3) i l'Expertesa (N4+N5).

- a) Els qui reconeixen auditivament un fenomen sonor, al N4 en l'estratègia de relacionar, són capaços de fer connexió amb els coneixements previs, N5 de l'estratègia de relacionar, i se situen també a un N5 pel què fa a l'estratègia d'explorar, ja que aconsegueixen resultats que s'ajusten al propòsit.

- b) Els qui recorden el vocabulari, experts (N5) en **l'estratègia de recordar**, també són capaços d'aconseguir que els resultats s'ajustin al propòsit, indicador d'expertesa (N5) en **l'estratègia d'explorar**.

El grup que es desenvolupa majoritàriament en **l'Expertesa (N4+N5)**:

- a) Els qui prenen el rol director-organitzador del grup, (N5) el màxim nivell de **l'estratègia d'adaptar-se**, i que obre el camí cap a l'autonomia del grup, pel que fa a **l'estratègia d'expressar**, tendeixen a discrepar en relació a les aportacions dels altres, i a expressar un sentit crític i estètic sobre les idees (N5). En **l'estratègia d'explorar**, també es mostren experts (N5) en el moment que preveuen resultats sonors i aconseguen que els resultats s'ajustin al propòsit. Ara bé, aquesta previsió de resultats sonors o expertesa en **l'exploració**, entra en contradicció amb **l'estratègia d'entendre-explicar-se**, ja que es registra que es confonen (N3), i és remarcable en aquesta sessió, el fet que en el cas dels experts, no se soluciona demanant explicació.

Com a relacions entre estratègies, per aquesta sessió, i en comparació amb la sessió anterior, amb els casos anteriorment explicats, podem afirmar que:

1. **Es confirma** respecte la sessió anterior, que el fet d'aïllar-se, no permet que el participant avanci gaire en **l'estratègia d'explorar**, en substitució de la qual, farà ús de **l'estratègia de repetir o variar**.
2. **Es matisa** respecte la sessió anterior, que el fet de distreure's, dificulta superar el N3 de **l'estratègia de relacionar** i fer connexions al marge de l'activitat musical, també dificulten avançar en **l'estratègia d'entendre-explicar-se**.
3. Aconseguir que els resultats sonors s'ajustin al propòsit, (N5) condició d'expert en **l'estratègia d'explorar**, s'origina amb l'assoliment del nivell d'expertesa (N5) en **l'estratègia de relacionar o recordar** o bé, en la **d'entendre-explicar-se**.
4. **Es confirma** que malgrat haver adquirit el nivell d'expertesa en gairebé totes les estratègies, l'assoliment de l'expertesa (N5) en **l'estratègia d'entendre** encara no

és visible en els participants o el grup, i s'entreu com a l'estratègia que requereix un nivell cognitiu més alt.

5. Hi ha una correspondència entre el nivell d'expressió i el nivell d'adaptació, i **es confirma** en el N5, una correspondència entre el nivell d'adaptació i el nivell d'exploració.

Unitat 3-Sessió 2

14 de maig

Composició sobre el mòbil construït en relació a l'audició de John Cage,
Works of Calder

00:16:23



La programació que es va presentar en aquesta sessió (vegeu Annex: 1. Programació didàctica) contenia una activitat de producció que consistia a crear una música per un mòbil construït prèviament amb materials reciclats (so de metall, de fusta, de plàstic), amb el referent auditiu de l'obra de John Cage, *Works of Calder*.

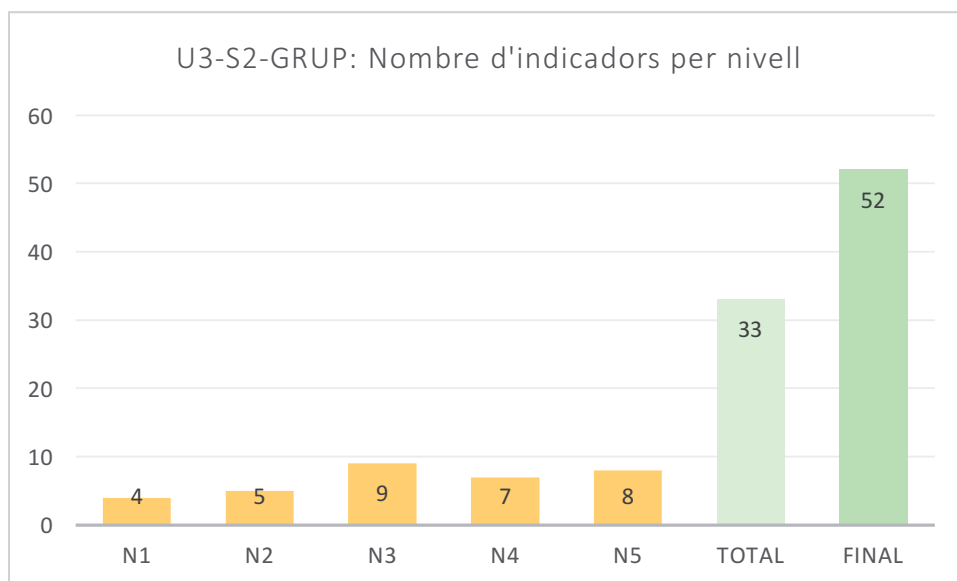
A partir d'aquí s'inicia el procés creatiu on entren en funcionament les següents estratègies concretades en els indicadors i nivells (vegeu: T4-U3-S2-Taula d'estratègies grup/participant)

NIVELL	CRE	REG	INDICADOR	TIPOLOGIA	FUNCIÓ	ESTRATÈGIA PER A LA CREACIÓ	DOC	JULIA	LEO	SOFIA	POU	BERTA	BRUNO	MENÇA	PATRICK	ÁLVARO	TOMÁS	
NOVELL	M	101	S'alla	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta				1			1				1	
NOVELL	M	102	Es distreu	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta										1		
NOVELL	M	103	No s'adapta/en a l'organització en grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta							1		1			
NOVELL	M	104	Intervenció docent	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta	25											
NOVELL	EX	105	Habilitat/tècnica poc desenvolupada	Acció-Habilitats	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)												
NOVELL	EX	106	Propòsit incert	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments												
NOVELL	EX	107	No fixa idees musicals	Producció sonora-Idees	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits												
NOVELL	AP	108	No comprèn	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu												
NOVELL	AP	109	No coneix el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits												
NOVELL	AP	110	No recorda el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits												
NOVELL	AP	111	Repeteix la idea d'algu altre	Actes de parla-Idees	2-REPETIR	Repetir idees, processos i opinions dels altres							1					
NOVELL	C	112	S'afegeix a l'opinió d'algu altre	Actes de parla-Opinió	2-REPETIR	Repetir idees, procediments i opinions dels altres												
N-T	M	201	Observa	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta												
N-T	M	202	Fluctua en la participació	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta				2			1	1		1	1	
N-T	EX	203	Imita els processos d'algu altre	Producció sonora-Processos	2-REPETIR	Repetir idees, processos i opinions dels altres												
N-T	EX	204	Persegueix un propòsit que no s'ajusta a la consigna	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments												
N-T	AP	205	Dubta de les respostes que expressa verbalment	Actes de parla-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)												
TRANSICIÓ	M	301	Participa activament	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta		11	7		7	10						
TRANSICIÓ	M	302	S'adapta fàcilment al treball en grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta				2	1	1						
TRANSICIÓ	EX	303	Fa aportacions espontànies	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments							1					
TRANSICIÓ	EX	304	No aconsegueix que els resultats s'ajustin al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments	1		1									
TRANSICIÓ	EX	305	No reconeix el fenomen musical	Acció-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits												
TRANSICIÓ	AP	306	Ús imprecís del vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits	2											
TRANSICIÓ	AP	307	Demana explicació	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu			1		1						1	
TRANSICIÓ	AP	308	Aportació docent	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu	15											
TRANSICIÓ	AP	309	Fa una connexió amb un referent personal	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits			1								1	
TRANSICIÓ	AP	310	Es confon	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits	1				1	1				2		
TRANSICIÓ	AP	311	Varia la idea d'algu altre	Producció sonora-Idees	4-VARIAR	Variar idees i processos												1
TRANSICIÓ	AP	312	Recorda idees	Producció sonora-Idees	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits												
TRANSICIÓ	AP	313	Recorda processos	Producció sonora-Processos	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits												
TRANSICIÓ	AP	314	Aporta idees a partir de l'acció-onomatopeies	Producció sonora-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)						2						
TRANSICIÓ	C	315	Accepta les aportacions dels altres	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)												
T-E	M	401	Verbalitza diversos	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)												
T-E	M	402	Guia'tge docent	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits	21											
T-E	EX	403	Pren el rol de docent mitjançant l'acció	Producció sonora-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu		1										
T-E	EX	404	Reconeix auditivament un fenomen musical	Acció-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits								1	1			
T-E	EX	405	Aconsegueix resultats que s'aproximen al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments												
T-E	EX	406	Adapta un recurs sonor a les seves circumstàncies	Producció sonora-Processos	4-VARIAR	Variar idees i processos												
T-E	EX	407	Tria ràpida del recurs tècnic/sonor	Producció sonora-Processos	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments											1	
T-E	AP	48	Matisa la idea d'algu altre	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu												
T-E	AP	409	Fa connexió amb els coneixements previs	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits										1	1	
T-E	AP	410	Recorda el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits						1					1	
T-E	AP	411	Ús precís del vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits						1						
T-E	C	412	Discrepa en relació les aportacions dels altres	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)			1		1	1						
EXPERT	M	501	S'autoavalua	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu												
EXPERT	M	502	Rol director: organitza el grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta		3	2		1	1						
EXPERT	EX	503	Pren el rol de docent mitjançant l'explicació	Comportament	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu												
EXPERT	EX	504	Expressa un sentit crític i estètic sobre les idees	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)		1	1		1							
EXPERT	EX	505	Aconsegueix resultats que s'ajusten al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments			1		1	1			1	1		
EXPERT	EX	506	Fa connexió amb un referent compartit	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits												
EXPERT	EX	507	Preveu els resultats sonors	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits		1				1						
EXPERT	AP	508	Aplica continguts acumulats en la idea musical que	Producció sonora-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits												
EXPERT	AP	509	Aporta idees a partir de l'explicació	Actes de parla-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)												
EXPERT	AP	510	Corregeix la idea d'algu altre	Actes de parla-Vocabulari	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu												
EXPERT	C	511	Reticències a l'acceptació de les solucions general	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)												

Taula 3-T4-U3-S2-Taula d'estratègies grup/participant

NIVELL GENERAL DEL GRUP

Pel que fa al nivell general del grup, s'han registrat les següents dades en funció del nombre d'indicadors utilitzats durant la sessió presentada, respecte al nombre total d'indicadors que recull la T4:

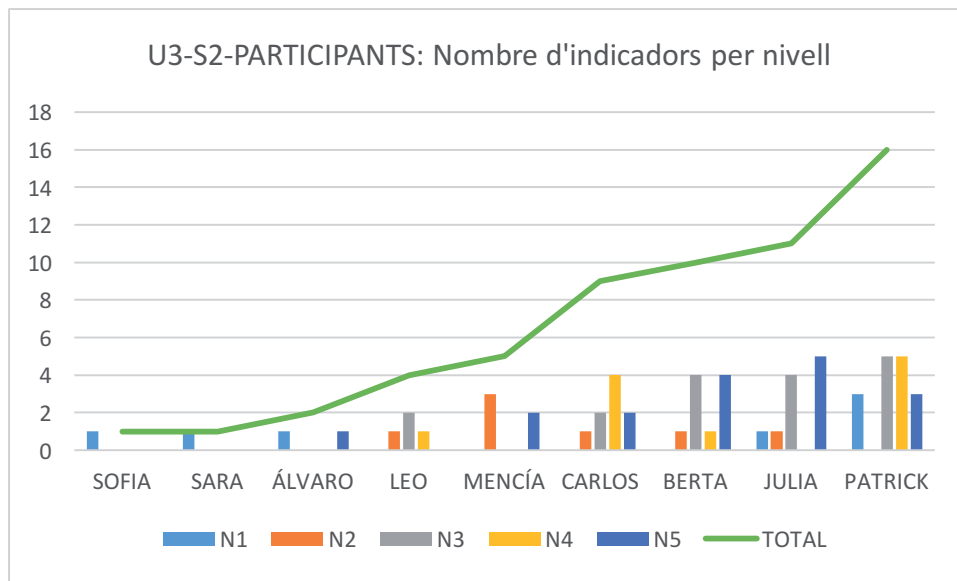


Gràfic 5-U3-S2-Grup: Nombre d'indicadors per nivell

Del total d'indicadors que consten a la taula (52), durant aquesta sessió de creació se'n registren 33 dels quals: 4 indicadors són del N1, 5 del N2, 9 del N3, 7 del N4, i 8 del N5.

El nivell que registra més nombre d'indicadors usats és el N3, amb gairebé (15/33) una majoria d'indicadors al nivell N4+N5. Respecte la sessió anterior, s'incrementa notablement la distància que separa el nombre d'indicadors del N3 i el nombre d'indicadors del N4+N5.

Per poder determinar **el nivell general** del grup, s'han registrat les següents dades en funció del nombre d'indicadors utilitzats per cada participant, durant la sessió presentada, en funció del nivell on se situen a la T4



Gràfic 6-U3-S2-Participants: Nombre d'indicadors per nivell

1. Hi ha 1/9 participants (Carlos) que registra una majoria d'indicadors (6/9) al N4+N5.
2. Hi ha 1/9 participants (Berta) que registra el mateix nombre d'indicadors del N2+N3 (5/10) que del N4+N5 (5/10).
3. Hi ha 1/9 participants (Julia) que registra 5/11 indicadors del N5.
4. Hi ha 1/9 participants (Patrick) que registra la meitat d'indicadors (8/16) al N4+N5, 5/16 se situen al N3, i 3/16 al N1.
5. Hi ha 2/9 participants (Mencía i Leo) sobre els quals es registra molt pocs indicadors, però es distribueixen en el primer cas, amb una majoria 3/5 al N2 i el i 2/5 al N5; i en el segon cas, amb la meitat d'indicadors al N3, i 1/4 al N4.
6. 3/9 participants (Álvaro, Sara i Sofia) s'han registrat un nombre insuficient d'indicadors per poder-ne obtenir dades.
7. La participació total queda repartida amb 4/9 participants que participen activament, la resta, fluctuen en la participació o s'aïllen.

Podríem concloure, a grans trets i per a l'interès de la recerca, que durant aquesta sessió **es confirmen** els tres nivells d'aprenentatge:

1. El primer grup 4/9 utilitza més de la meitat o la meitat dels indicadors que els situen en l'Expertesa (N4+N5).
2. El segon grup, 2/9 que fluctua entre la Transició (N3) i l'Expertesa (N4/N5).
3. El tercer grup, 3/9 no se n'obtenen prou dades. *S'incrementa la distància entre el nombre d'indicadors utilitzats pel grup d'experts, el grup Novell.*

RELACIONS ENTRE ESTRATÈGIES

El que fluctua entre la Transició (N3) i l'Expertesa (N4/N5).

- a) Els qui fluctuen en la participació, se situen a un N2 de l'estratègia d'expressar, perquè tot i que fan connexió amb un referent pactat, (N5) condició d'expert en entendre, dubten de les seves respostes.
- b) Els qui fan un ús imprecís del vocabulari, N3 de l'estratègia de recordar, no fixen les idees musicals en l'exploració i fan ús de l'estratègia de repetir o imitar, que els situen a un N1 o N2 en l'estratègia de repetir. Són alumnes que fluctuen en l'assoliment dels resultats, situant-se a un N3 o N5. Aquesta variabilitat pot ser determinada per l'estat general de cansament.

El grup que fa servir més de la meitat o la meitat dels indicadors que els situen en l'Expertesa (N4+N5):

- a) Els qui reconeixen auditivament un fenomen sonor, i se situen a un N4 en l'estratègia de relacionar, també assoleixen el mateix nivell (N4) en l'estratègia de recordar, amb la qual, recorden el vocabulari, i en l'estratègia d'explorar, fan una tria ràpida del recurs sonor.
- b) També fan una tria ràpida del recurs sonor, i assoleixen el N4 en l'estratègia d'explorar, són els que a un N3 de l'estratègia d'expressar, fan aportacions a partir de l'acció.

- c) Els qui prenen el rol director, experts (N5) en **adaptar-se**, ja mostren (comparant amb els resultats de les altres sessions, cal tenir en compte que aquesta és la tercera sessió plantejada) el seu N5 en **l'estratègia d'entendre-explicar-se**, amb la qual prenen el rol docent a partir de l'explicació. Són participants experts (N5) també en **l'estratègia d'expressar**, amb la qual, expressen sentit crític i estètic sobre les idees dels altres, i experts també, en **relacionar**, quan fan connexió amb els referents pactats.

Com a relacions entre estratègies, per aquesta sessió, i en comparació amb la sessió anterior, amb els casos anteriorment explicats, podem afirmar que:

1. S'observa que fluctuar en la participació tot i que **no repercuteix en l'estratègia d'entendre**, sí que repercuteix en **l'estratègia d'expressar**, situant un participant expert, a un N2.
2. Es veu la importància del fet que **l'estratègia de repetir o imitar**, no afavoreix que els alumnes avancin en l'estratègia de **relacionar, recordar, o explorar**.
3. La tria ràpida d'un recurs sonor, pot aconseguir-se tant amb participants que se situen al N4 en **l'estratègia de relacionar**, com també amb participants que se situen a un N3 de **l'estratègia d'expressar**, a partir de l'acció.
4. **Es confirma** la correspondència entre el nivell N5 de **l'estratègia d'adaptar-se** i el N5 **d'expressar**, i es van anivellant en N5 les **estratègies de relacionar** i el que ja s'havia observat en la sessió anterior, **d'entendre**.

Unitat 3-Sessió 3

28 de maig

Creació sobre el mòbil construït en relació a l'audició de John Cage, *Works of Calder* 00:28:44



Aquesta és la continuació de la sessió de creació anterior, on s'acaba el procés de creació de la música per el mòbil que ells mateixos van construir.

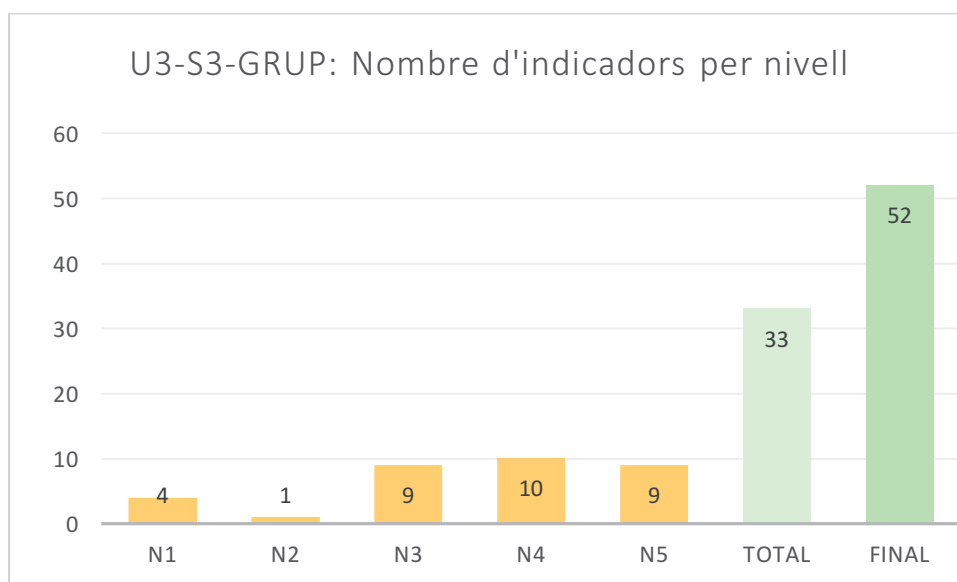
A partir d'aquí s'inicia el procés creatiu on entren en funcionament les següents estratègies concretades en els indicadors i nivells (vegeu: T4-U3-S3-Taula d'estratègies grup/participant)

NIVELL	CRE	REG	INDICADOR	TIPOLOGIA	FUNCIÓ	ESTRATÈGIA PER A LA CREACIÓ	DOC	JUJA	LEO	BERTA	POL	MENCIÓ	PATRICK	CARLOS	SILVIA	TOMÁS	SARA	BRUNO	
NOVELL	M	101	S'alla	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta												1	1
NOVELL	M	102	Es distreu	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta													
NOVELL	M	103	No s'adapta/en a l'organització en grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta						4							
NOVELL	M	104	Intervenció docent	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta	24												
NOVELL	EX	105	Habilitat/tècnica poc desenvolupada	Acció-Habilitats	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)													
NOVELL	EX	106	Propòsit incert	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments													
NOVELL	EX	107	No fixa idees musicals	Producció sonora-Idees	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits												1	
NOVELL	AP	108	No comprèn	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu													
NOVELL	AP	109	No coneix el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits													
NOVELL	AP	110	No recorda el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits													
NOVELL	AP	111	Repeteix la idea d'algu altre	Actes de parla-Idees	2-REPETIR	Repetir idees, processos i opinions dels altres						1		1	2		1	1	
NOVELL	C	112	S'afegeix a la opinió d'algu altre	Actes de parla-Opinió	2-REPETIR	Repetir idees, procediments i opinions dels altres													
N-T	M	201	Observa	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta													
N-T	M	202	Fluctua en la participació	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta													
N-T	EX	203	Imita els processos d'algu altre	Producció sonora-Processos	2-REPETIR	Repetir idees, processos i opinions dels altres				6	7	5			6	12	7		
N-T	EX	204	Persegueix un propòsit que no s'ajusta a la consigna	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments													
N-T	AP	205	Dubta de les respostes que expressa verbalment	Actes de parla-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)													
TRANSICIÓ	M	301	Participa activament	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta	21	19						20					
TRANSICIÓ	M	302	S'adapta fàcilment al treball en grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta		1											
TRANSICIÓ	EX	303	Fa aportacions espontànies	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments												1	
TRANSICIÓ	EX	304	No aconsegueix que els resultats s'ajustin al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments								1					
TRANSICIÓ	EX	305	No reconeix el fenomen musical	Acció-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits													
TRANSICIÓ	AP	306	Ús imprès del vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits	2	3					1				1		
TRANSICIÓ	AP	307	Demana explicació	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu													
TRANSICIÓ	AP	308	Aportació docent	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu	29												
TRANSICIÓ	AP	309	Fa una connexió amb un referent personal	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits													
TRANSICIÓ	AP	310	Es confon	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits							1						
TRANSICIÓ	AP	311	Varia la idea d'algu altre	Producció sonora-Idees	4-VARIAR	Variar idees i processos						1							
TRANSICIÓ	AP	312	Recorda idees	Producció sonora-Idees	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits													1
TRANSICIÓ	AP	313	Recorda processos	Producció sonora-Processos	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits													
TRANSICIÓ	AP	314	Aporta idees a partir de l'acció-onomatopeies	Producció sonora-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)	2	2	1	2	2	4						1	
TRANSICIÓ	C	315	Acepta les aportacions dels altres	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)													
T-E	M	401	Verbalitza diversió	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)													
T-E	M	402	Guiatge docent	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits	65												
T-E	EX	403	Pren el rol de docent mitjançant l'acció	Producció sonora-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu		1		2				1					1
T-E	EX	404	Reconeix auditivament un fenomen musical	Acció-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits		3	1	1	1								2
T-E	EX	405	Aconsegueix resultats que s'aproximen al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments						1			1				
T-E	EX	406	Adapta un recurs sonor a les seves circumstàncies	Producció sonora-Processos	4-VARIAR	Variar idees i processos													2
T-E	EX	407	Tria ràpida del recurs tècnic/sonor	Producció sonora-Processos	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments	1							2					
T-E	AP	48	Matisa la idea d'algu altre	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu	2	1			1								
T-E	AP	409	Fa connexió amb els coneixements previs	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits				1									
T-E	AP	410	Recorda el vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits		2						1	1				
T-E	AP	411	Ús precís del vocabulari	Actes de parla-Vocabulari	5-RECORDAR	Recordar idees, paraules i procediments compartits			1										
T-E	C	412	Discrepa en relació les aportacions dels altres	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)		1							1				
EXPERT	M	501	S'autoavalua	Actes de parla-Idees	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu							1						
EXPERT	M	502	Rol director: organitza el grup	Comportament-Motivació	1-ADAPTAR-SE	Adaptar-se al context de creació conjunta			1										6
EXPERT	EX	503	Pren el rol de docent mitjançant l'explicació	Comportament	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu			3										
EXPERT	EX	504	Expressa un sentit crític i estètic sobre les idees	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)		1	1	1				1	2				1
EXPERT	EX	505	Aconsegueix resultats que s'ajusten al propòsit	Producció sonora-Idees	3-EXPLORAR	Explorar amb el so i els instruments		1											
EXPERT	EX	506	Fa connexió amb un referent compartit	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits		1	2				1	3					
EXPERT	EX	507	Preveu els resultats sonors	Actes de parla-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits		4	1										
EXPERT	AP	508	Aplica continguts acumulats en la idea musical que es	Producció sonora-Idees	7-RELACIONAR	Relacionar idees amb coneixements previs i referents compartits													
EXPERT	AP	509	Aporta idees a partir de l'explicació	Actes de parla-Idees	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)				1				1					
EXPERT	AP	510	Corregeix la idea d'algu altre	Actes de parla-Vocabulari	8-ENTENDRE-EXPLICAR-SE	Entendre i explicar-se durant el procés compositiu		1			1								1
EXPERT	C	511	Retriencies a l'acceptació de les solucions generals/de	Actes de parla-Opinió	6-EXPRESSAR	Expressar habilitats, idees i opinions (prèviament generades)													

Taula 4-T4-U3-S3-Taula d'estratègies grup/participant

NIVELL GENERAL DEL GRUP

Pel que fa al nivell general del grup, s'han registrat les següents dades en funció del nombre d'indicadors utilitzats durant la sessió presentada, respecte al nombre total d'indicadors que recull la T4:

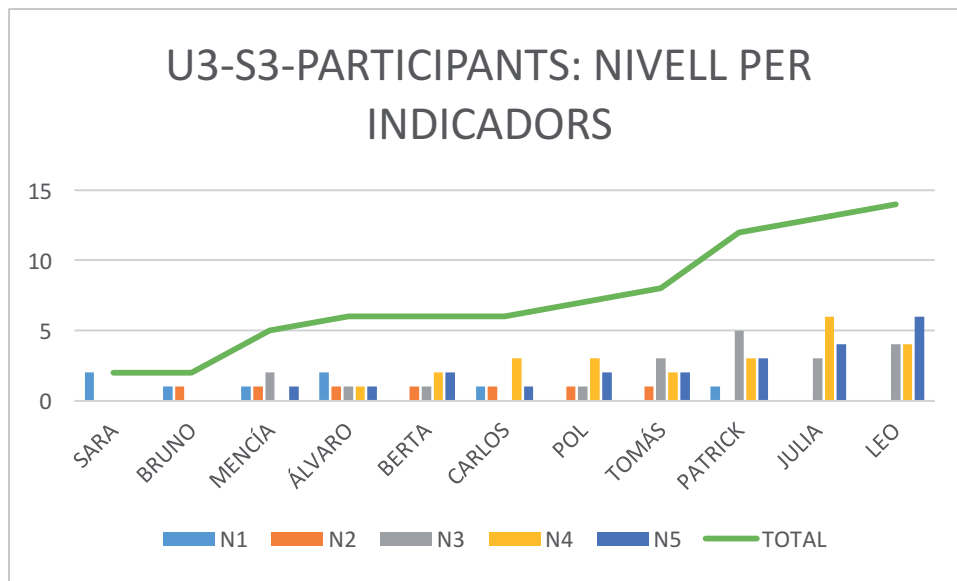


Gràfic 7-U3-S3-Grup: Nombre d'indicadors per nivell

Del total d'indicadors que consten a la taula (52), durant aquesta sessió de creació se'n registren 33 dels quals: 4 indicadors són del N1, 1 del N2, 9 del N3, 11 del N4, i 9 del N5.

El nivell que registra un nombre més alt d'indicadors és el N4, tenint en compte que hi ha una majoria d'indicadors d'aquesta sessió, 19/33, que se situen al N4+N5. Es confirma respecte la sessió anterior que s'incrementa notablement la distància que separa el nombre total d'indicadors del N3 i el nombre total d'indicadors del N4+N5.

Per poder determinar **el nivell general** del grup, s'han registrat les següents dades en funció del nombre d'indicadors utilitzats per cada participant, durant la sessió presentada, en funció del nivell on se situen a la T4:



Gràfic 8-U3-S3-Participants: Nombre d'indicadors per nivell

1. Hi ha 5/11 participants (Julia, Leo, Pol, Berta, Carlos) que registra una majoria d'indicadors (10/13, 10/14, 5/7, 4/6, 4/6) que formen part del N4+N5.
2. Hi ha 2/11 participants (Patrick i Tomás) que registra el mateix nombre d'indicadors (6/12, 4/8) del N1/N2+N3 que del N4+N5 (6/12, 4/8).
3. Hi ha 1/11 participants (Mencía) que registra gairebé tots els indicadors del N2+N3 (4/5) i només 1/5 del N5.
4. Hi ha 1/11 participants (Álvaro) que registra més indicadors (4/6) del N2+N3 que del N4 2/6.
5. Hi ha 2/11 participants (Sara, Bruno) sobre els quals es registra molt pocs indicadors, però es distribueixen només al N1/N2.
6. Hi ha 3/11 participants que registren més del 50% de la participació total
7. La participació total queda repartida amb 4/11 participants que participen activament, 5/11 que fluctuen en la participació, i 2/11 que no se'n obtenen prou dades. Veure registre participació

Podríem concloure, a grans trets i per a l'interès de la recerca, que durant aquesta sessió **apareixen** tres grups d'aprenentatge que difereixen de les sessions anteriorment presentades:

1. En el primer grup, 7/11 participants es desenvolupen majoritàriament o en el 50% dels usos d'indicadors en **l'Expertesa (N4+N5)**. *S'incrementa notablement el percentatge d'alumnes que formen part del grup d'experts.*
2. En el segon grup, 2/11 participants es desenvolupa desenvolupa erràticament en el nivell de **Transició (N3) o Expertesa (N4-N5)**. *No mostren una tendència clara pel que fa a un nivell d'aprenentatge perquè registren indicadors a tots nivells.*
3. Per últim, dels 2/11 participants que s'aïllen/no participen, s'obtenen poques dades, només un indicador **Novell**.

Els grup que s'aïlla/no participa, i amb una tendència a no superar el nivell **Novell**:

- a) Els qui fan ús de la repetició són els alumnes que fluctuen en la participació.

El grup que es desenvolupa majoritàriament o en el 50% dels usos d'indicadors en **l'Expertesa (N4+N5)**:

- a) Els qui fan ús imprecís del vocabulari, que són en N3 en **l'estratègia de recordar**, fan les aportacions a partir de l'acció, i utilitzen el rol de docent a partir de l'acció, cosa que els situa també a un N4 pel que fa a **l'estratègia d'entendre-explicar-se**. Aquest grup, però, també es pot desenvolupar en l'expertesa (N5) en **l'estratègia d'expressar**, amb la qual expressen un sentit crític i estètic sobre les idees dels altres.
- b) És recurrent que els qui prenen el rol de docent a partir de l'acció, experts (N5) **en expressar**, facin les aportacions a partir de l'acció, en N3 en **l'estratègia d'entendre i explicar-se**.
- a) Els qui matisen les idees dels altres, N4 en **entendre-explicar-se**, reconeixen auditivament un fenomen sonor, N4 en **relacionar** i aporten a partir de l'acció.
- b) Els qui discrepen, N5 en **l'estratègia d'expressar**, recorden el vocabulari, N4 en **l'estratègia de recordar**, i expressen un sentit crític i estètic sobre les idees dels altres, condició d'expert N5 en **l'estratègia d'expressar**.

- c) Els qui corregeixen les idees dels altres, que es troben en un N5, reconeixen auditivament un fenomen sonor, N4 en l'estratègia de relacionar, i aporten a partir de l'acció, N4 en la d'entendre i explicar-se.

Com a relacions entre estratègies, per aquesta sessió, i en comparació amb les sessions anteriors, i amb els casos anteriorment explicats, podem afirmar que:

1. **Es confirma** que els participants que no avancen en l'estratègia d'adaptació es mantenen en l'estratègia de repetició, i no avancen, aparentment, en el desenvolupament de les altres estratègies.
2. **Es confirma** una relació procedimental entre aportar idees a partir de l'acció, N3 de l'estratègia d'expressar, i prendre el rol de docent a partir de l'acció, en l'estratègia d'entendre-explicar-se.
3. **Es confirma** la correspondència d'anivellament entre estratègies, en el nivell d'expert, entre les estratègies d'entendre, relacionar i expressar.

4.3.3. La participació docent

Per poder fer una anàlisi d'aquest indicador, i comparar l'evolució del grup, hem seleccionat les sessions de creació dels dies 20 de març i 28 de maig, per les seves similituds entre elles i diferències respecte les altres sessions transcrits i analitzades.

DIA	PARTICIPANTS	MINUTS	REGISTRES TOTALS	REGISTRES DOCENT	%
5 març	7+1	11:57	146	55	38%
20 març	10+1	24:07:00	140	61	44%
15 maig	9+1	16:23	168	60	36%
28 maig	11+1	28:44:00	305	118	39%

Taula 5: Resum registres per sessió

Ambdues sessions tenen una durada similar (4 minuts de diferència), amb el gairebé mateix nombre de participants (un participant més/menys)

La diferència principal d'aquestes dues sessions és l'increment de registres de participació amb un increment del 118% pel que fa al nombre total de registres, i amb el 93% també d'increment de registres docent.

Tot i amb això, el percentatge de registres en aquestes dues sessions, pel que fa a la participació docent, disminueix un 11% respecte a la participació total, per la qual cosa, el paper del docent perd importància en percentatge de participació.

Vegem a continuació, amb la comparació entre les diferents funcions del docent, com evoluciona en relació a l'autonomia del grup.

Sense oblidar les dades de les altres sessions, segons els percentatges que apareixen, veiem com hi ha la **reducció** d'un 51% de la participació amb caràcter **d'intervenció docent**, i un **increment**, per contra, del 62% del **guiatge docent**. L'**aportació docent** queda estabilitzada en el 25% respecte a la funció docent.

PARTICIPACIÓ DOCENT	5 març		20 març		15 maig		28 maig	
Intervenció docent	10	18%	25	41%	14	23%	24	20%
Aportació docent	16	29%	15	25%	5	8%	29	25%
Guiatge docent	29	53%	21	34%	41	68%	65	55%
TOTAL REGISTRES	55		61		60		118	

Taula 6: Participació docent

D'aquesta manera, la distribució de les funcions del docent queden resumides en el gràfic següent on es veu clarament que la intervenció docent perd pes i incrementa la funció de guiatge docent (vegeu Taula 5). Aquest fet suposa, com s'ha descrit en el

capítol anterior, que el rol del docent canvia i s'adequa més a les característiques d'expertesa de l'alumnat.

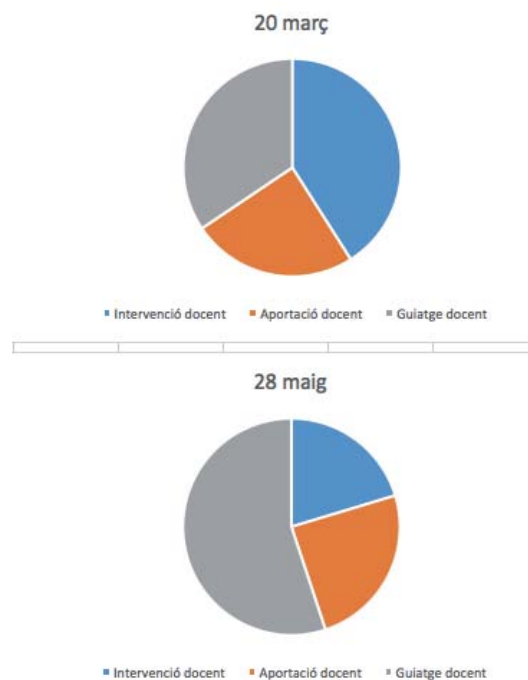


Figura 2: Repartiment de les funcions docent

És a dir, cal veure la relació que s'estableix entre la participació docent i els indicadors que s'han atribuït al **rols docents i director** que també s'han registrat en altres participants del grup.

El **rol docent**, com s'ha explicat anteriorment, sorgeix com operació de l'estratègia d'entendre i explicar-se on la seva funció és fonamentalment explicativa. En alguns casos és també reguladora del comportament dels altres participants, i podem identificar amb els indicadors atribuïts a les **funcions d'intervenció i aportació** del docent. El **rol director-organitzador** és el que s'identifica amb la funció reguladora o d'intervenció docent dirigida a organitzar el grup.

Aquest transvasament de rols de l'adult a l'infant, és clau per visualitzar una de les característiques de l'avenç del grup en autonomia.

De les dades es desprèn que quan la participació del docent es basa en el guiatge, les funcions reguladores i d'aportació de coneixement, recauen a altres participants del grup.

Si comparem les dades recollides relatives al **rol docent i director-organitzador**, portades a terme pels alumnes que fan ús d'aquests indicadors, podem observar com de les 8 intervencions destinades a la funció aportadora i organitzativa del 20 de març, es passa a 15 intervencions al 28 de maig, dirigides a aquesta funció.

La funció organitzativa, **rol director**, apareix estable en el nombre d'intervencions, i cal tenir en compte que de moment, l'augment de la funció aportadora **a partir de l'explicació**, de moment, només s'observa en un participant. El rol docent **a partir de l'acció** s'incrementa en nombre de participants, fins a quatre participants que en fan ús.

ROL DOCENT	20 MARÇ	28 MAIG	%
Rol docent-acció	1	5	400%
Rol director	7	7	0%
Rol docent-explicació	0	3	300%
TOTAL	8	15	88%

Taula 7: Rol docent

Amb les dades presentades anteriorment que fan referència a la participació docent, és remarcable el fet que quan l'adult **redueix la funció aportadora**, aquesta es traspasa als participants que mostren un nivell més alt d'expertesa pel que fa sobretot, a **l'estratègia d'entendre**.

Des d'un altre punt de vista, **l'increment del guiatge docent**, com a canvi metodològic en la participació del docent, permet que els participants s'encarreguin de manera autònoma de traspassar-se informació, uns als altres i propiciar un aprenentatge entre iguals que facilita la comprensió i apropiació del coneixement.

Per concloure aquest apartat, i en termes d'aula i de reflexió docent, cal tenir en compte que aquest moment de traspàs entre iguals, esdevé una font valuosa de mesura de la qualitat de l'aprenentatge i de l'apropiació del coneixement.

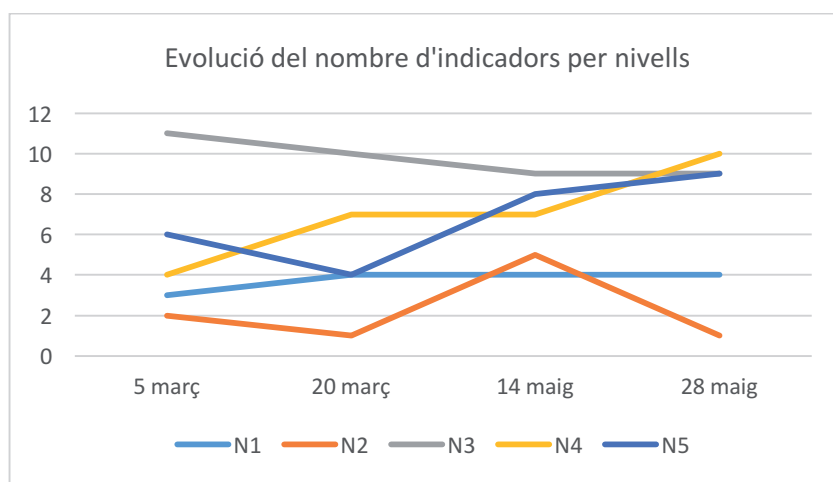
4.3.4. Resultats de la Fase III en relació al tercer objectiu de recerca

4.3.4.1. Respecte l'avenç general del nivell del grup:

Si prenem com a base de l'anàlisi el nombre d'indicadors registrats a cada nivell, podem veure com al llarg dels quatre processos disminueix el nombre d'indicadors del nivell de Transició (N3), mentre incrementa el nombre d'indicadors dels nivells més experts (N4+N5), per acabar situant-se més o menys amb els mateixos valors que el nivell Expert.

Amb les dades presentades anteriorment, podem considerar que la tendència a la baixa dels usos d'indicadors exclusius del nivell de Transició, confirma l'avenç general del grup en l'expertesa en el procés de creació col·lectiva.

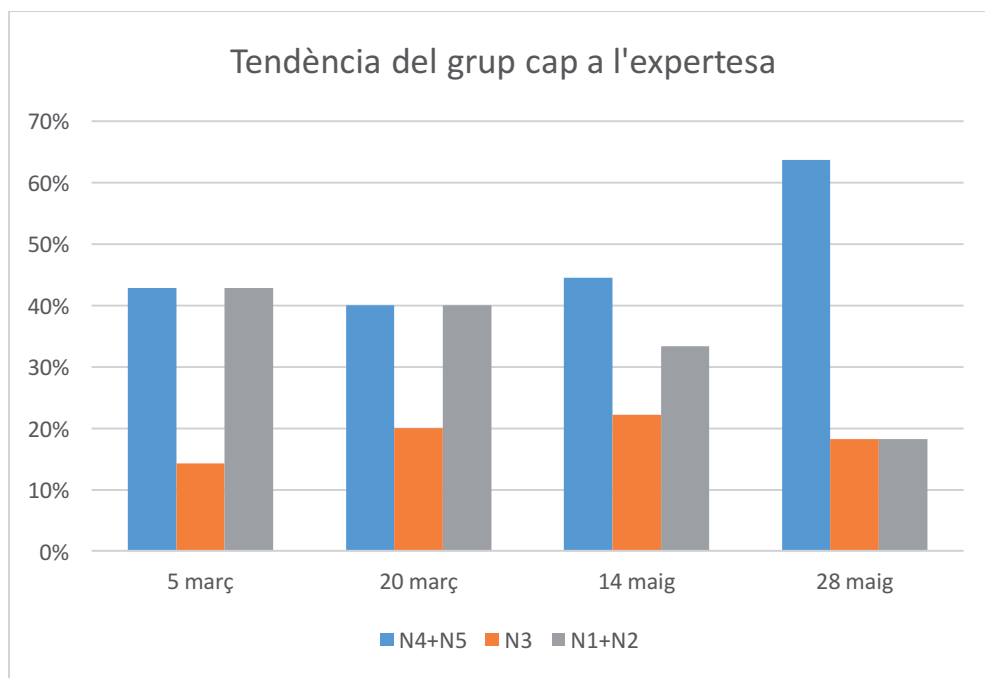
Ara bé, s'observa una certa estabilitat en el nombre d'indicadors en el nivell Novell, que es pot explicar pel fet de no haver-se observat gaire canvis en la participació del grup Novell.



Gràfic 9: Evolució del nombre d'indicadors per nivells

Si fem atenció als grups presentats anteriorment, per majoria d'usos de nivells, veurem com el grup d'experts, en percentatge de participants per a cada sessió, experimenta una tendència a l'alça, mentre cau, el nombre de participants dels nivells Novells i de Transició.

Si segmentem el gràfic que es presenta a continuació, veurem dos segments, amb els quals durant el mes de març es confirma el traspàs de participants del nivell Novell al nivell de Transició, i durant el mes de maig, aquesta tendència es manté, en els nivells immediatament següents, es confirma el traspàs dels participants del nivell Transició a l'Expertesa, que també confirmaria l'avenç del grup cap a l'expertesa.



Gràfic 10: Tendència del grup cap a l'expertesa

4.3.4.2. Respecte a les relacions entre estratègies

Atenent a les dades presentades i als processos descrits, de totes les implicacions que es donen entre les estratègies presentades, es pot afirmar que de les relacions que es confirmen al llarg de les sessions, n'hi ha que afavoreixen, o dificulten l'avenç del grup i dels participants cap a l'expertesa en el procés de composició musical col·lectiva.

RELACIONS QUE AFAVOREIXEN L'EXPERTESA

- 1 **Adaptar-se i explorar**, apareixen concordants, en nivell, ja des d'un bon principi del desenvolupament de les quatre creacions musicals. En un segon moment, apareix la concordança de nivells entre **adaptar-se i expressar**, i és ja un indicador d'expertesa del grup, quan al final del procés, els nivells **d'entendre i relacionar** se situen al nivell Expert (N4+N5). Com més avança l'experiència del grup en el temps, més correspondències de Nivell.
- 2 Assolir el nivell expert de **l'estratègia d'explorar** pot assolir-se amb el desenvolupament *cognitiu*, de les **estratègies de relacionar, recordar, i entendre-explicar-se**, o més *procedimental*, en **expressar** (a partir de l'acció).
- 3 La substitució progressiva de la participació docent en la funció **aportadora**, per la funció del **guiatge docent**, al llarg del procés, afavoreix la capacitat d'actuació autònoma del grup.

RELACIONS QUE DIFICULTEN L'AVENÇ CAP A L'EXPERTESA

1. En un primer moment d'experiència en un context de creació col·lectiva, situar-se a qualsevol nivell **d'adaptació** (de l'N1 a N5) no garanteix superar el nivell de Transició (N3) **en l'estratègia d'entendre**.
2. Situar-se en un nivell Novell en **l'estratègia d'adaptar-se** restringeix **l'exploració, la relació, i la comprensió** motius pels quals apareix **l'estratègia de repetició** com a recurs participatiu, a més, no avançar en **adaptació**, dificulta **l'expressió**.
3. Com més al principi de l'experiència de creació en un context col·lectiu, més freqüent és en els participants és l'ús de la repetició. Si bé és una estratègia que

permet participar en l'activitat, restringeix l'activitat cognitiva o procedimental i per tant, repercuteix en la dificultat per avançar en les **estratègies d'explorar, recordar, expressar, entendre, relacionar**.

4.4. Les percepcions de l'alumnat

Poder vincular les dades presentades amb les percepcions de l'alumnat, les entrevistes semidirigides plantejades al final de la intervenció didàctica, pretenien acabar de donar les explicacions en primera persona sobre el contingut, el procediment, les percepcions i la motivació dels participants durant els processos compositius experimentats amb la intervenció didàctica.

Durant les entrevistes, es va donar temps que els alumnes fessin “una música misteriosa” per visualitzar el contingut musical de les seves produccions, però per acotar la recerca, es va preferir centrar les anàlisis als aspectes metacognitius sobre l'aprenentatge.

Es van plantejar unes tres preguntes obertes per fer emergir el contingut de l'aprenentatge, les estratègies i les percepcions sobre els resultats compositius finals, concretament van ser:

1. *Què has après aquest any (a música)?* (per fer emergir el contingut i la motivació apresos)
2. *Com creus que has après? Com creus que has après a fer “això” (música)?* (per fer emergir les estratègies d'aprenentatge)
3. *Creus que ens va sortir, que la música que vam fer s'assemblava a la que havíem escoltat?* (per fer emergir les percepcions de caràcter estètic)

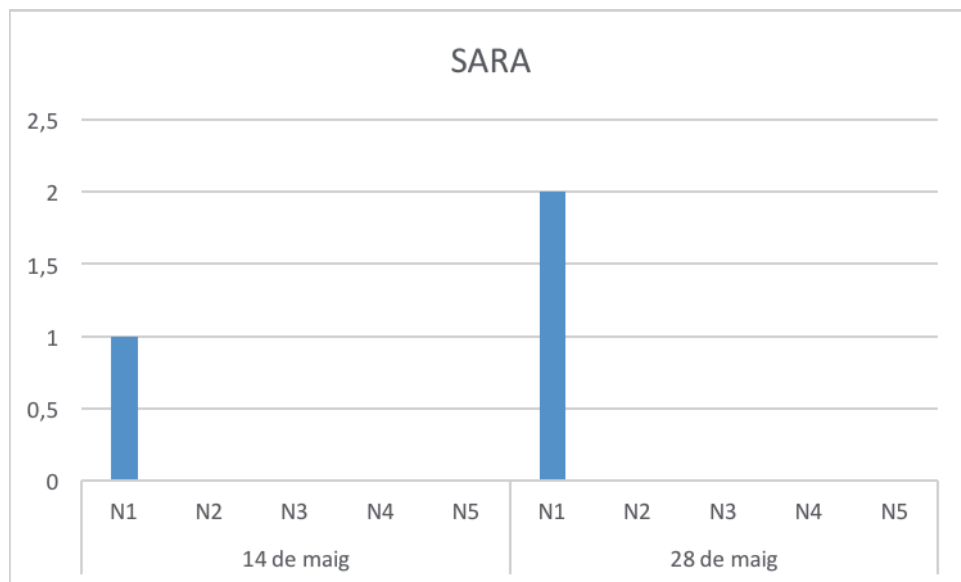
No es van poder entrevistar tots els participants, per absències el dia de les gravacions, i altres dificultats (fi de curs) per poder-los citar. Això no obstant es van poder entrevistar (8 de 12 alumnes) amb nivells finals diversos.

Bruno	Sara	Sofia	Mencía	Pol	Carlos	Julia	Leo
-------	------	-------	--------	-----	--------	-------	-----

A continuació, es mostrarà la gràfica d'evolució de cada alumne i les seves respostes durant l'entrevista que acabaran de donar significat a les dades obtingudes.

Les transcripcions de les entrevistes les podeu consultar a l'Annex: 4. Transcripcions de les entrevistes.

SARA



Gràfic 1: Evolució Sara

L'assistència de la Sara, al conjunt de les classes de música va ser molt feble. Durant el procés creatiu mantenia una actitud distant, d'aïllament o distracció, sense comprendre gaire bé com havia de participar.

No va participar gairebé mai, raó per la qual no va aconseguir sobrepassar el N1 en la majoria d'estratègies observades.

Durant l'entrevista, es mostra continguda i fa servir un to de veu molt fluïx. Tot i que les dades de l'entrevista confirmen el seu nivell novell, em sorprèn que accedeixi a tocar i inventar, i se la veu còmoda en aquesta situació, i aprofito per acabar de veure alguns trets del seu aprenentatge durant el procés.

1. Què has après aquest any (a música)?

Sobre els continguts apresos, quan li pregunto de manera directa, respon: *-cançons i, més tard, -el mòbil.*

2. Com creus que has après? Com creus que has après a fer "això" (música)?

Seguint el fil del record sobre com va aprendre a fer música, respon dubtant: *-cantant, amb la professora? (05:55)*

És a dir, un indicador del **N2** pel que fa a l'estratègia d'expressar. Confirma el **nivell Novell** quan l'estratègia principal d'aprenentatge que percep que utilitza és la repetició.

Diu: *-les cançons, com que les repetíem, quedaven al meu cap, i per això (05:55).*

La percepció del seu aprenentatge es basa sobretot en l'ús de la repetició, en substitució de qualsevol altra estratègia més cognitiva, com la d'entendre-explicar-se.

Ara bé, tornant als matisos sobre com percep que va aprendre a fer música, la seva resposta té a veure amb l'observació, al **N2** de l'estratègia d'adaptar-se, i la de la imitació dels processos dels altres, al **N1** de l'estratègia de repetir.

Diu: *-no la vaig pensar, i matisa -escoltant els altres com se les inventaven, i llavors, tocàvem (07:15).*

Aquest fet, el d'observació, un indicador situat al N2 de l'estratègia d'adaptar-se, hauria permès amb més experiència en el context de composició col·lectiva, que pogués avançar més en l'aprenentatge de les altres estratègies.

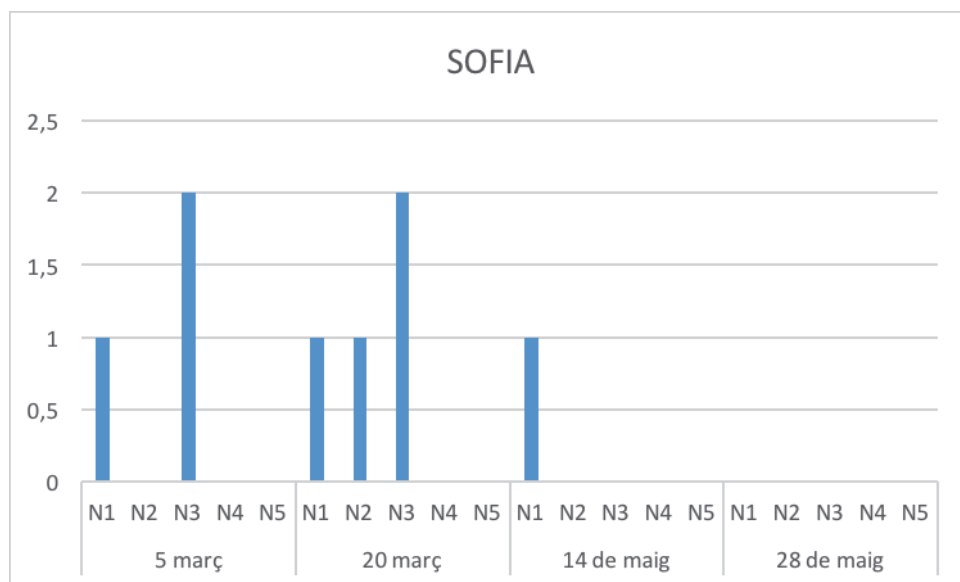
Durant les seves explicacions recorda pocs conceptes i fa ús dels díctics (això, allò, així) i d'onomatopeies que imiten el so (11:50).

3. Creus que ens va sortir, que la música que vam fer s'assemblava a la que havíem escoltat?

La seva percepció sobre els resultats musicals respecte al so del mòbil és molt clara i respon, sense poder esbrinar més:

-no.

SOFIA



Gràfic 2: Evolució Sofia

La Sofia, encara que es mostrava molt entusiasta amb la idea del projecte, de seguida perdia l'atenció i tendia a aïllar-se durant l'exploració sonora, segons els indicadors registrats, el seu nivell no va arribar a traspasar el N3 en les estratègies registrades.

S'expressa molt sovint amb **díctics i onomatopeies**, perquè tendeix a no recordar de manera gaire precisa el vocabulari, situant-la a un **N3** pel que fa a **l'estratègia de recordar**, sobretot pel que fa als termes de referència sobre els elements constitutius de la música, tractats durant el procés de composició.

La conversa, però, va ser molt distesa, i ella tenia moltes ganes de poder parlar amb mi i explicar-se. Es va mostrar creativa i amb més recursos musicals dels que pensava.

1. Què has après aquest any (a música)?

Sobre els continguts apresos, respon tant elements del llenguatge musical, com procediments com cançons.

—doncs he après nous... ehm... he après què era la clau de fa, a posar les notes en ordre per la clau de fa, he après noves cançons que m'han agradat molt. (01:24)

En aquesta resposta, mostra un nivell **N4** en **l'estratègia de recordar**, pel que fa al record del vocabulari, i dels processos, així com una motivació molt alta per una activitat, la cançó. Aquesta expressió de la motivació, podria formar part del **N4** en **l'estratègia d'expressió**, molt similar a la de **verbalitzar diversió**, però aplicada en la cançó.

Més endavant en la conversa, també torna a fer referència a un procediment com a contingut après, i ho relaciona amb un element del llenguatge musical, fent ús precís del vocabulari, **N4** en **l'estratègia de recordar**, i fent una connexió amb els coneixements previs, **N4** en **l'estratègia de relacionar**.

*-també he après una mica a tocar el xilòfon –i què vas aprendre? –vaig aprendre que en el xilòfon també hi havia notes més greus i més agudes (fa gest de pujar la mà) -molt bé!
(01:07)*

2. Com creus que has après? Com creus que has après a fer “això” (música)?

Sobre la consciència al voltant de les estratègies per aprendre, manifesta una dependència del docent en primer lloc, que mostra una **poca autonomia** pròpia del nivell **N1** en **adaptar-se**.

Ara bé, assenyala com a estratègies per a l'aprenentatge, primer entendre, en un sentit funcional, i després, fer/explorar. En el seu cas el factor **distracció** ha sigut el que li ha impedit en bona mesura avançar en autonomia.

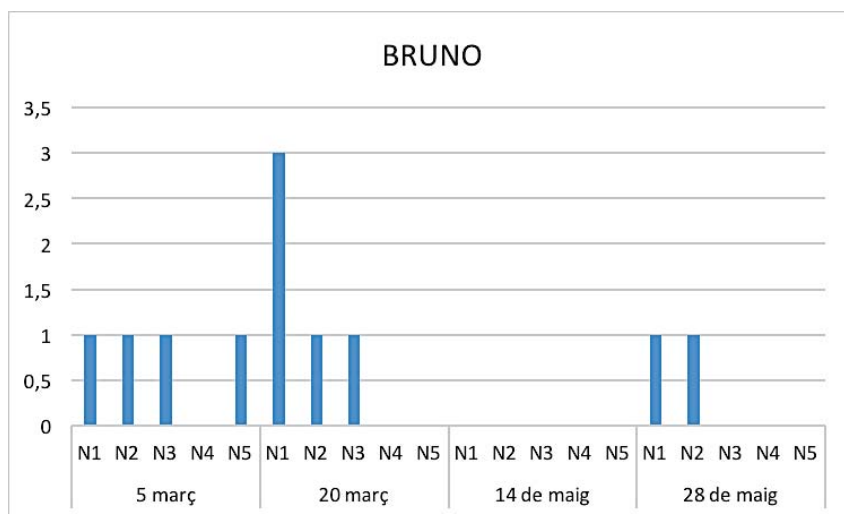
–per tu, m'has ensenyat moltes coses, has tingut paciència (...) perquè allavons, he après a fer les coses perquè tu ho explicaves, jo ho entenia i ho feia. (15:24)

3. Penses que la música que ens ha sortit del projecte que hem fet de la música d'en John Cage amb els mòbils, penses que la música que ens vam inventar, s'assembla a la música del mòbil que ens vam inventar?

Sobre la percepció dels resultats sonors, s'evidencia una **confusió**, **N3** en l'**estratègia de relacionar**, entre les sessions de creació, i tot i que és capaç de fer **una connexió amb referents previs**, i poder-se situar al **N5** de l'**estratègia de relacionar**, no aconsegueix el resultat.

–no, gens! –per què? –perquè bueno, s'assembla una mica, però els llamps i els trons no s'assemblen perquè mira, (s'aixeca i fa sonar taps i fustes) que s'assemblen a uns trons, això? No! No, queda com plaplaplpla – (16:00)

BRUNO



Gràfic 3: Evolució Bruno

Tal com s'ha anat veient durant el transcurs de l'anàlisi, i queda reflectit en la gràfica, en Bruno es manté al llarg dels quatre processos de creació al grup de nivell **N1-N2**, amb alguns usos d'indicadors del **N3**.

Ara bé, l'entrevista amb en Bruno succeeix de manera fluïda i gaudeix del moment de compartir el que ha après. Fa temps que ve a l'Escola de música i ja es contemplava que segons com, li costava expressar-se verbalment, sobretot en català. Per aquest motiu utilitza sovint dítics i onomatopeies per referir-se als elements sobre els quals no sap com referir-se.

1. Què has après aquest any (a música)?

De seguida és capaç d'anunciar-me el que ha après a música i parla de manera genèrica de música, cançons, i el mòbil. Una marca del nivell novell **N1**, és que fa ús imprecís del **vocabulari** més elemental, quan **confon** "mòbil" per "telèfon mòbil", o en un altre cas, tampoc és capaç de recordar el nom del "xilòfon" àmpliament utilitzat durant les sessions de creació.

-música, cançons, el telèfon (00:18)

-fer sons amb el mòbil, i cançons amb els... com es deia aquest instrument? (00:37)

2. Com creus que has après? Com creus que has après a fer "això" (música)?

Paradoxalment a les seves dificultats en l'estratègia de recordar, la resposta que contempla un esforç de metacognició important, s'expressa de manera clara. Respon que ha après pensant i participant de les activitats, amb la influència dels altres, i del *guiatge docent*.

-i com has anat aprenent les coses? –pensant! –tu sol? –no, amb els demés! –deixa'm pensar (s'atura i pregunta) a fer el mòbil? –sí, per exemple, però aquest curs, com has anat millorant? –fent música, amb els instruments (08:23)

- com? –amb les teves paraules, i pensant, i amb altres coses del col·legi, de música (09:16)

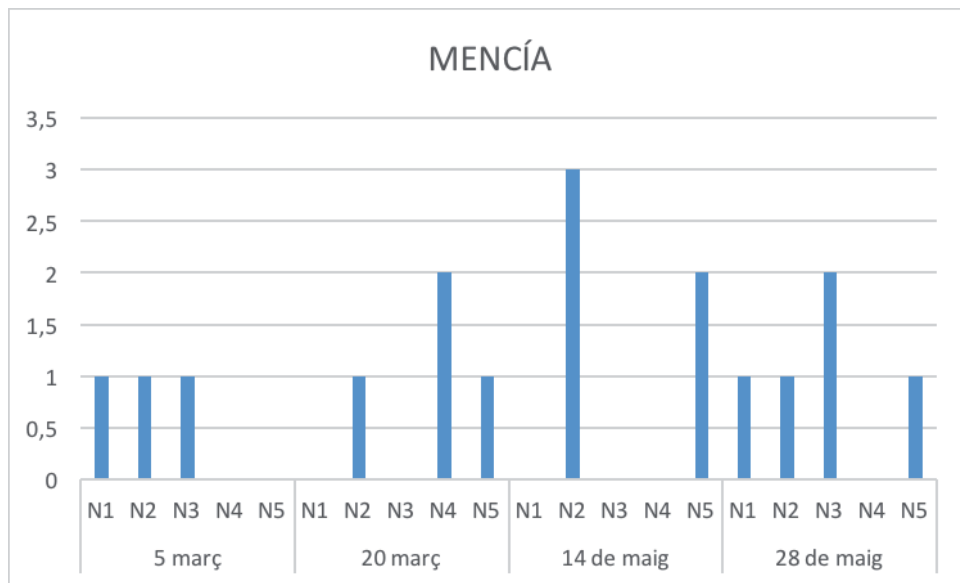
Cal recordar que encara que faci una referència positiva al treball col·lectiu "pensant amb els altres" es registra una actitud d'aïllament, i d'imitació durant alguns moments del procés de composició que el situen a nivell d'autonomia, a una situació de dependència del docent/expert, que el situen a un **nivell Novell** pel que fa a l'estratègia d'adaptació i repetició. Aquest sol ser un fet que com hem vist, combinat, no permet que les estratègies més cognitives es desenvolupin.

3. Creus que ens va sortir, que la música que vam fer s'assemblava a la que havíem escoltat?

Quan li demano la opinió sobre els resultats, la seva resposta és molt poc precisa i no acaba de posicionar-se sobre la relació entre el referent auditiu i el resultat.

–no, més bé, no. Una mica sí, eh? Però no del tot (06:17)

MENCÍA



Gràfic 4: Evolució Mencía

La participació de la Mencía fluctua molt durant els processos de composició estudiats, i tan aviat mostra alguns indicadors novells, com de transició i experts, i en termes generals, situaríem el seu nivell entre el **N3** i l'**N4**.

Durant l'entrevista la Mencía es mostra tranquil·la i s'explica clarament. S'adverteix una poca experiència a l'hora d'explicar-se en català. Això es corrobora amb l'ús sistemàtic de díctics i onomatopeies, així com estructures i calcs del castellà.

1. Què has après aquest any (a música)?

A la pregunta sobre el què ha après, de seguida fa referència a les experiències de composició. Entén perfectament quin és el procediment a l'hora d'actuar en una composició col·lectiva. Es troba en l'expressió del **N3** pel què fa a l'**estratègia d'adaptar-se**.

-ehm... com es fa una cançó de música, que es té que arreglar i tot... (00:10)

2. Com creus que has après? Com creus que has après a fer "això" (música)?

En la seva percepció sobre les estratègies d'aprenentatge, l'observació és un fet important per al seu aprenentatge, que és una operació registrada al N2 de l'estratègia d'adaptar-se, que es relaciona directament amb el N1 o N2 pel que fa l'estratègia de repetir. No queda clar si repeteix o varia, però en tot cas, la seva exploració no és del tot autònoma, i sembla que té una concepció negativa al fet de copiar, quan afegeix "i de les meves, també".

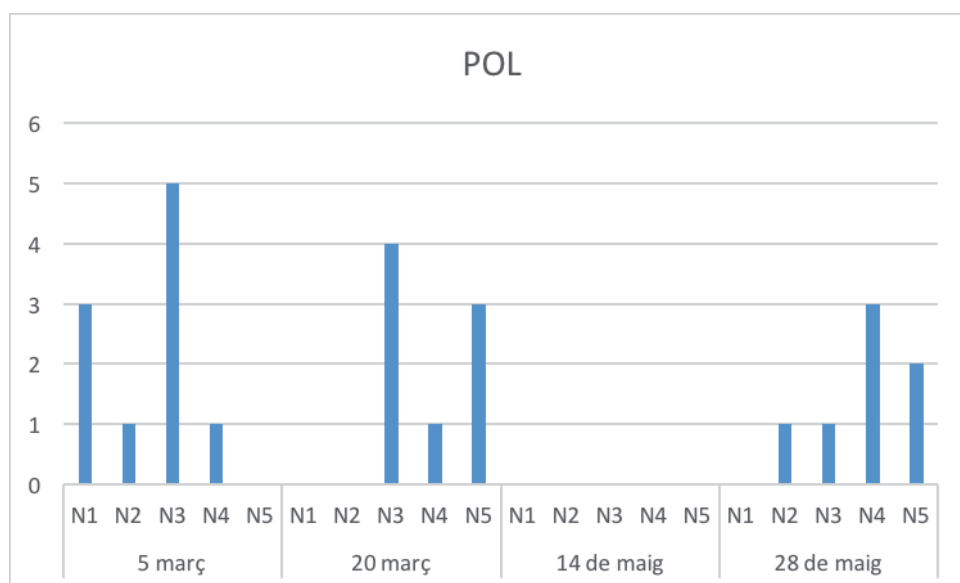
–ehm... perquè he escoltat i he anat mirant cançons, i he anat no sé, agafant idees dels altres, i de les meves també.. (07:09)

3. Creus que ens va sortir, que la música que vam fer s'assemblava a la que havíem escoltat?

La seva percepció sobre els resultats sonors, en relació als referents auditius no queda gaire clara, tot i que sí que fa una connexió amb el referent auditiu pactat sobre la resolució del "xoc dels taps metàl·lics".

–bueno, sí, més o menys, perquè això (toca un fil amb taps metàl·lics) era una part, i s'assemblava un poc (01:57)

POL



Gràfic 5: Evolució Pol

La participació d'en Pol gairebé sempre va ser molt activa, malgrat alguns moments de distracció i cansament. Es va adaptar molt ràpid al grup, i a totes les sessions es mostrava participatiu i a nivell lingüístic i de memòria, destacava per la seva varietat lèxica. El seu nivell d'ús d'estratègies va evolucionar clarament del **N3 al N4 i N5**, malgrat va faltar a la penúltima sessió.

L'entrevista és d'un gran interès per la varietat de temes que aconseguim discutir. Es troba segur i confiat amb el que ha après.

1. Què has après aquest any (a música)?

En la seva resposta aglutina continguts, i procediments, i fa referència directa a **l'estratègia d'entendre** pel que fa al coneixement de les notes. Com s'ha anat explicant al llarg de la recerca, **l'estratègia d'entendre** és la que requereix un nivell cognitiu més alt, per la qual cosa, es constata que el nivell general d'en Pol se situa al **N4-N5**, també en **altres estratègies, com recordar, i relacionar**.

-noves cançons, a tocar el xilòfon, ehm... a tocar el contrabaix, a entendre les notes, a fer clau de fa i clau de sol, a què significa dos i quatre... –ah! I què significa dos i quatre? –dos pulsacions (i no li surt a on, resumeixo dient a cada compàs).

2. Com creus que has après? Com creus que has après a fer “això” (música)?

Torna a fer referència directa a l'estratègia d'entendre, tot i que primer relaciona l'observació-escolta, a un **N2** de l'estratègia d'adaptar-se, per després poder entendre. De fet, la seva evolució en l'aprenentatge s'ha originat d'aquesta manera, i ha sigut amb l'observació durant les primeres sessions, on fluctuava en la participació, que ha pogut entendre a nivell funcional l'activitat, ha canviat a una participació activa del **N3**, i s'ha pogut desenvolupar en les altres estratègies fins a assolir l'expertesa.

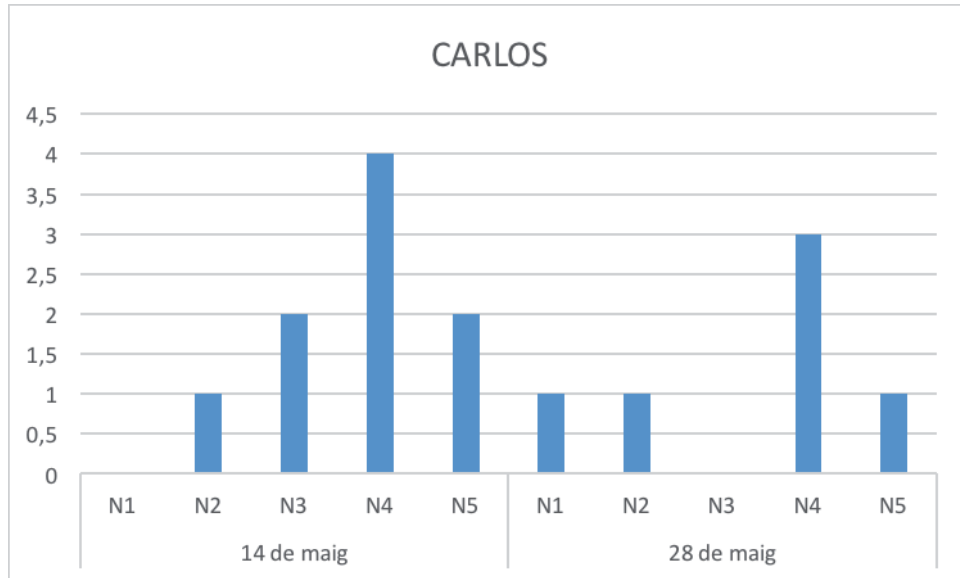
–ehm... escoltant, i quan diuen què s'ha de fer, mirar-ho i entendre (00:50 2a part)

3. Creus que ens va sortir, que la música que vam fer s'assemblava a la que havíem escoltat?

En Pol expressa clarament la seva percepció sobre els resultats de l'activitat, i és capaç de raonar clarament la seva opinió, amb un sentit crític que ha anat desenvolupant al llarg del procés creatiu, i que el situen a un **N5** de l'estratègia d'expressar. Ara bé, la connexió amb el referent sonor es perd, perquè en l'obra de Cage sí que hi havia molts silencis.

–(fa un moviment com per dir que no gaire, o una mica) Perquè quan dius la versió, vols dir que s'hi assembla? –sí! –pro... –no! No va arribar a ser perquè era la música... ehm... no era... hi havia molts silencis, i en canvi a la música no hi havia tants silencis! –a la nostra? –a la nostra hi havia molts silencis, i en canvi, a la que vam escoltar, no. (07:30)

CARLOS



Gràfic 6: Evolució Carlos

Tot i que la participació d'en Carlos fluctua molt, i es perd les dues primeres sessions, aconsegueix fer ús de nivells N4-N5 en el seu desenvolupament durant el procés de composició col·lectiva. La seva participació fluctua molt però en molts casos les seves aportacions serveixen per fer avançar el grup.

L'entrevista l'aclapara una mica, i respon sense estendre's massa en les explicacions.

1. Què has après aquest any (a música)?

Recorda de manera precisa el vocabulari i sobre l'aprenentatge, fa una referència directa al contingut "pulsació". No li demano que m'ho expliqui, però en tot cas en l'estratègia de recordar, mostra un **N5**.

–ehm... (s'ho pensa) diu: la pulsació. (13:50)

2. Com creus que has après? Com creus que has après a fer “això” (música)?

Sobre les estratègies d'aprenentatge, expressa la percepció que amb la **reiteració o repetició**, aprèn, amb un matís sobre el grau de dificultat que porta implícit haver superat algun nivell. Aquesta percepció va molt lligada a la seva poca exploració sonora, no per manca de coneixement, sinó perquè accedeix als resultats sonors sense gaire esforç, amb un desenvolupament en el **N4-N5** de les **estratègies de relacionar i entendre**. És expert en **preveure els resultats sonors** i en fer una **tria ràpida del recurs tècnic i sonor**.

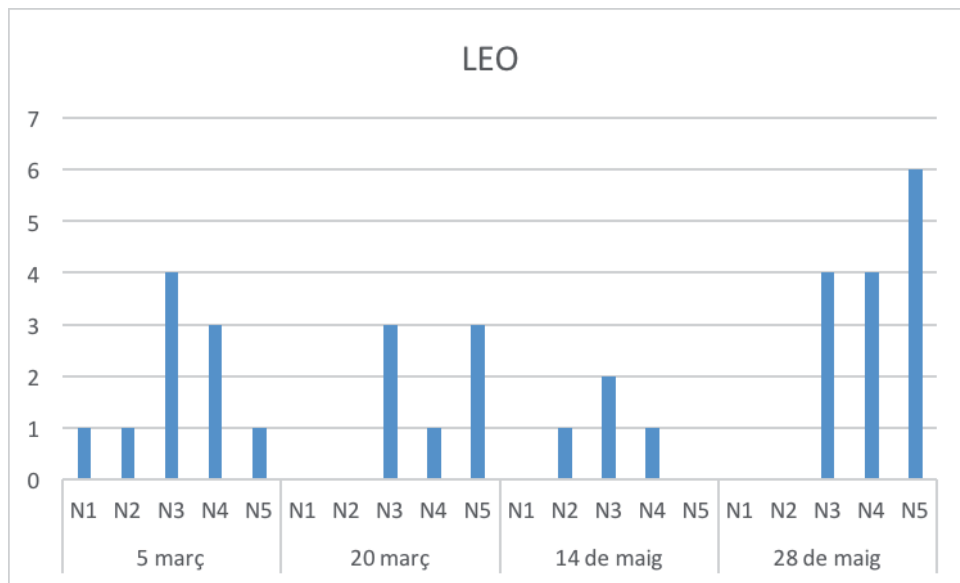
–doncs com que llegim més, aprenem més. –i a tocar la guitarra? –no ho sé. Perquè em posen cançons i me les ensenyen, i al final, les toco. –i vol dir que has après? –sí! (15.30)
–perquè toco cada vegada cançons més difícils, i llavors, les altres em surten millor.
(12:55)

3. Creus que ens va sortir, que la música que vam fer s'assemblava a la que havíem escoltat?

No dubta en expressar la seva opinió, i es mostra segur i confiat en la **discrepància**, un altre dels indicadors del **N4**.

-no! –què era diferent? (toca el plat d'alumini) diu: això era diferent (03:34)

LEO



Gràfic 7: Evolució Leo

L'entrevista amb en Leo va confirmar la seva condició d'expert. La seva participació durant les sessions de composició va ser sempre molt activa, menys la sessió del 14 de maig, i durant el procés, va avançar en els usos d'indicadors incrementant els indicadors dels **N4-N5** i disminuint els del **N3**.

Durant l'entrevista es mostrava còmode, segur i confiat amb el que havia après, i a nivell lingüístic, fa ús d'onomatopeies per referir-se al so, tot i que coneix i recorda sovint el vocabulari, al **N5** de *l'estratègia de recordar*.

1. Què has après aquest any (a música)?

En la seva resposta aglutina continguts, i procediments, i respon de manera directa:

-a cantar, a fer els xilòfons, cançons i el mòbil (00:34)

2. Com creus que has après? Com creus que has après a fer “això” (música)?

Sobre la seva percepció de com ha anat aprenent, i relatiu a les estratègies, després d’haver-me mostrat com faria una música misteriosa, es fixa en la relació entre l’acció i l’expressar-se, al N4 pel que fa a l’estratègia d’expressar a partir de l’acció.

–ehm... (arronsa les espatlles) –no ho sé! –ho he fet com ho he dit, en aquest programa, (mira a la càmera).

Atribueix el fet d’aprendre a la connexió amb els referents auditius pactat, al N5 de l’estratègia de relacionar. El reconeixement auditiu, al N4 de l’estratègia de relacionar, per a la valoració de l’activitat també està molt desenvolupat, així com el sentit crític i estètic, al N5 de l’estratègia d’expressar.

-i en què t’ho ha fet pensar? –en què pensaves, quan pensaves?

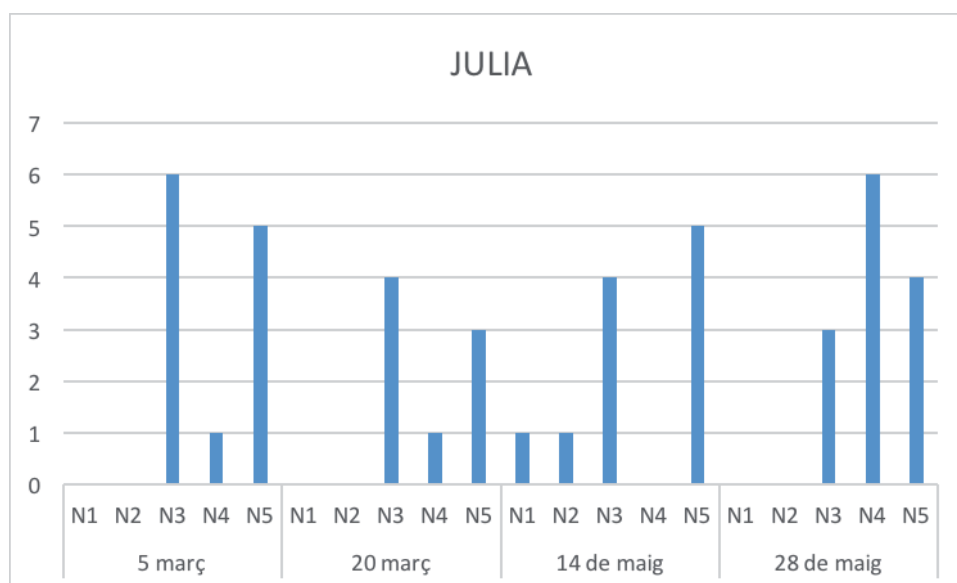
-en la del piano que hi havia a dins, era com aquesta, però no era igual (03:19)

3. Creus que ens va sortir, que la música que vam fer s’assemblava a la que havíem escoltat?

Tot i que és un alumne que discrepa al N4 de l’estratègia d’expressar, durant les sessions de composició, dubta, discrepa, però no expressa clarament la seva opinió.

-mou el cap com volent dir, una mica, però diu–sí! (05:04)

JULIA



Gràfic 8: Evolució Julia

La Julia és una dels dos alumnes que des d'un principi, en els processos de composició col·lectiva, fa ús d'indicadors dels **nivells experts**, i clarament, a mesura que va avançant en el temps, i l'aprenentatge, va deixant enrere els usos d'indicadors del **nivell de transició**.

És una alumna que molt d'hora en l'aprenentatge, pren **el rol docent i director del grup**, al **N4-N5** de **l'estratègia d'adaptació**. Actua com a expert del grup, i col·labora per al desenvolupament de l'activitat. Es mostra sempre molt participativa i és experta en **l'exploració**.

L'entrevista però, és la primera de tot el grup, i jo em mostro més insegura que en les altres. Algunes preguntes no estan formulades de manera gaire precisa. El clima de l'entrevista, és tens, perquè ella també se sent insegura, amb l'afegit que la seva germana gran està tocant el piano en una aula al costat del lloc on es feia l'entrevista, i li costa molt mantenir l'atenció en la conversa.

1. *Què has après aquest any (a música)?*

Respon molt fluix i de seguida remet a l'estructura del mòbil. És l'última activitat del grup, i no em dóna gaire més informació.

-El mòbil

2. *Com creus que has après? Com creus que has après a fer "això" (música)?*

La percepció que té de les estratègies d'aprenentatge que ha fet servir per aprendre, es relacionen directament amb el desenvolupament de l'estratègia de relacionar, de manera que poder-se proveir de referents auditius, al N4 de l'estratègia de relacionar, ella percep que és el que l'ha fet aprendre.

-Mou el cap com volent-me dir que no vol respondre, però al final respon: escoltant les músiques que has posat. -D'alguna altra manera vas aprendre? (mou el cap dient no (08:39)

3. *Creus que ens va sortir, que la música que vam fer s'assemblava a la que havíem escoltat?*

A l'hora d'expressar la seva opinió, es confon i fa una connexió amb la construcció del mòbil. Recorda molt bé el procés, al N3 de l'estratègia de recordar, però es confon amb la pregunta.

-una mica, perquè vam canviar, vam fer una música i després es va liar (el mòbil) i vam fer una altra música. -o sigui, vam anar... -provàvem, però és que es va liar, i li vas posar això (assenyala els extrems de les canyes, recobertes de cartó).

Reflexions finals sobre les percepcions dels infants

Les entrevistes han esdevingut una eina valuosa per acabar de confirmar l'avenç en el nivell dels alumnes participants, i donar veu sobretot, als alumnes que en el treball col·lectiu van mostrar-se menys participatius.

Amb l'anàlisi de les seves respostes, s'ha vist que els alumnes que es van desenvolupar majoritàriament fent ús d'indicadors del **nivell Novell o Transició**, (Sara, Bruno, Sofía, Mencía) són menys autònoms a l'hora de desenvolupar-se en un context de composició musical col·lectiva, i es constata que perceben d'alguna manera, que **depenen** de la figura de **l'expert o docent** per aprendre. També són alumnes que durant la conversa fan referència directa a la **repetició** com a estratègia d'aprenentatge, a excepció del cas d'en Carlos, que tot i mostrar un **nivell més alt d'expertesa** però, també percep que l'aprenentatge l'ha aconseguit a partir de la **repetició o reiteració tècnica**.

Per altra banda, els alumnes que han aconseguit assolir **un nivell d'Expertesa més alt**, fan referència a estratègies més cognitives, com **relacionar, explorar, recordar, o entendre** (Julia i Pol), que com s'ha confirmat al llarg de la recerca, són les estratègies que apareixen més desenvolupades quan **més experts** són els integrants del grup. D'altra banda es corrobora la tendència a abandonar els usos del N3, per incrementar l'ús d'indicadors registrats als nivells **N4 i N5**.

Amb aquestes entrevistes es constata que l'aprenentatge en el procés de composició col·lectiva esdevé significatiu quan s'han pogut desenvolupar totes les estratègies implicades, i s'obre la porta a la idea que un desenvolupament de la metacognició sobre les estratègies, malgrat les limitacions de l'edat, podria portar a l'ús més conscient, reflexiu i eficaç en l'aprenentatge.

5. CONCLUSIONS

5.1. Característiques i definició de les estratègies del procés de composició col·lectiva

Amb aquesta investigació s'ha volgut aportar dades sobre les característiques del procés compositiu musical, posant el focus d'atenció en **les estratègies** que fan servir els infants de 7 i 8 anys per aprendre i desenvolupar-se com a individus i com a grup, en un context d'aprenentatge compartit.

Entendre quins són els requeriments d'aprenentatge per a la participació en aquest context permet satisfer una de les meves inquietuds com a docent. Poder obtenir respostes sobre com s'esdevé i s'avança en l'expertesa en la composició musical i en l'aprenentatge autònom satisfà també un dels meus objectius i metes en la meva realitat d'aula.

Com s'ha definit al llarg de la recerca, el procés de creació musical col·lectiva manifesta un triple caràcter pel que fa a la tipologia operativa: *procedimental*, *cognitiva* i *actitudinal*, i cal veure que les interaccions entre els participants que es fan per mitjà **d'actes de parla, comportaments i produccions sonores**, que conformen **idees (conceptuals i musicals), opinions, actituds** són les que configuraran el coneixement global compartit del grup.

Recollides en una taula T4, i transformades en **indicadors**, totes aquestes operacions sorgides durant el procés de composició revelen un nivell d'aprenentatge implícit (del grup i dels infants) i la fase del procés creatiu a la qual s'adscriuen.

La recerca i aportació de dades sobre les característiques del procés compositiu en l'àmbit musical ha permès entrar en dialèctica amb la bibliografia que estableix les fases com a definitòries de les actuacions dels participants.

Durant les fases dels processos de composició presentats, definides àmpliament per Younker (1999), Berkley (2004) i Viladot (2012), a la recerca que s'ha presentat, se n'han registrat fins a quatre: **motivació, exploració, aportació i fase de consens**, i s'ha vist com les accions i interaccions entre participants es donen de manera ràpida i s'encavalquen en el temps fent desaparèixer en certa manera el concepte de fase, i focalitzant el participant a la solució d'un repte d'aprenentatge, vinculat a la idea de Glover (2004) sobre el tipus de creacions que fluctuen entre la improvisació i la composició.

Per aquest motiu, la profunditat de l'anàlisi que s'ha anat articulant amb les dades obtingudes, ha permès visualitzar els **processos interns** dels participants en les operacions destinades a solucionar els reptes d'aprenentatge.

D'aquesta manera, les **funcions o processos** cognitius que de manera genèrica assenyalava Beltrán (1993) com a necessaris per aprendre i adquirir coneixement van configurant el nivell d'aprenentatge dels participants. Els sis processos definits per aquest mateix autor, per incorporar, elaborar i transferir la informació (*Sensibilització, atenció, adquisició, personalització, recuperació, elaboració, transfer*) s'han reelaborat a partir de les dades, i s'han adaptat a una nomenclatura que faci també referència a les estratègies que operen i que de manera directa fan referència a aquests processos implícits, en un procés de composició col·lectiva.

Com s'ha pogut veure en el transcurs del capítol 5, en la Fase II de l'Anàlisi, s'han detectat fins a vuit estratègies que es posen al servei dels processos cognitius que permeten l'adquisició de coneixement en un procés de creació col·lectiva:

1. Adaptar-se al context de creació col·lectiu
2. Repetir idees, procediments, i opinions dels altres
3. Explorar amb el so i els instruments
4. Variar processos i idees dels altres per atendre a les pròpies circumstàncies
5. Recordar idees, paraules i processos compartits
6. Expressar habilitats, idees, opinions (prèviament generades)
7. Relacionar idees, amb coneixements o referents previs
8. Entendre i explicar-se durant el procés creatiu

Aquestes estratègies, com s'ha vist, són configurades per accions i comportaments dels participants que van avançant segons l'evolució en l'apropiació i construcció del coneixement, i el nivell d'aprenentatge, i es relacionen, com s'ha vist en la Fase III de l'Anàlisi, i en la línia expressada per Beltrán (1993) de manera **sincrònica i diacrònica**.

Les relacions que s'estableixen entre estratègies o **sincronia**, permet constatar un nivell cognitiu, que d'alguna manera situa com a base per a l'aprenentatge, l'estratègia d'adaptació. D'una manera **diacrònica**, o jeràrquica (pel que fa a l'assoliment de l'expertesa), es van succeint les altres estratègies, que finalment porten a la consolidació o **expertesa** en l'aprenentatge.

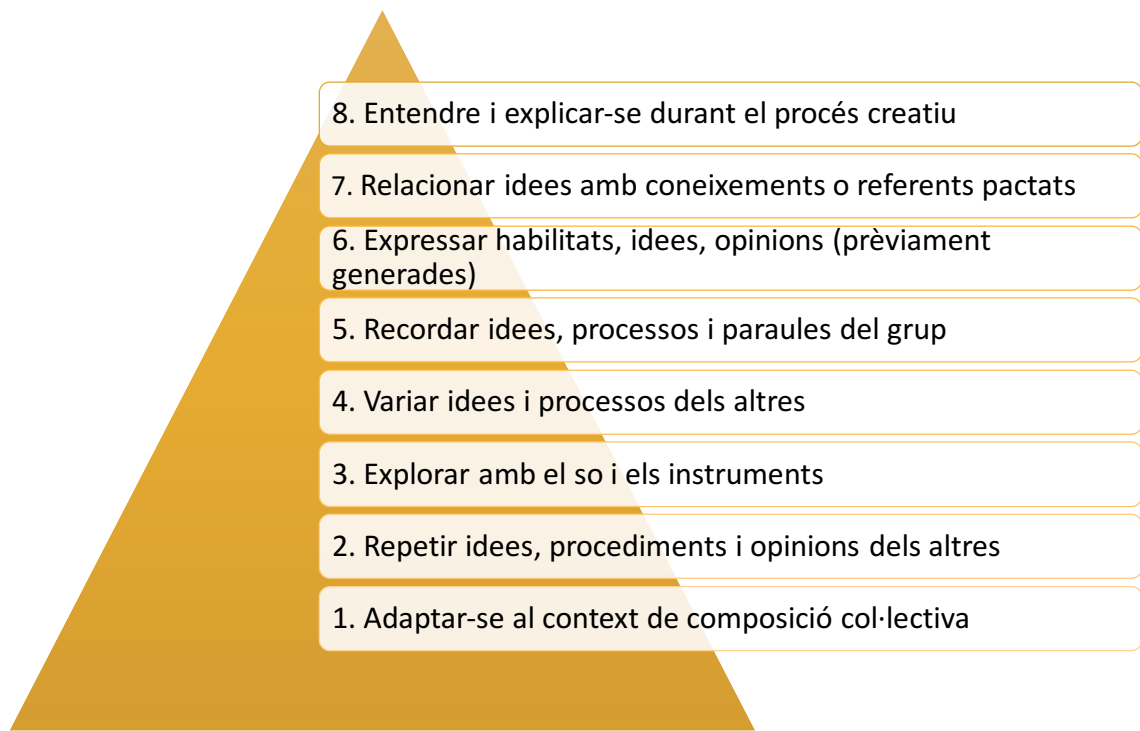


Figura 1: Jerarquia d'estratègies d'aprenentatge en un context de composició col·lectiva

L'experiència de "participar" en un **context d'aprenentatge obert** (que ve determinat pel tipus de participació del docent), i **compartit** (amb el grup d'aula que actua com a comunitat d'aprenentatge) esdevé el factor motor de **l'aprenentatge autònom**, amb el qual se situa el participant davant diferents reptes d'actuació, que requereixen unes operacions diverses, necessàries, per desenvolupar-se dins el context d'aprenentatge.

A partir del grau d'experiència en el context compositiu els infants van automatitzant operacions, descartant les pròpies dels nivells novell i novell-transició, avançant cap a l'expertesa, que tant requereix una pràctica física com una pràctica mental.

En aquest sentit, la concepció de Monereo (1994:4) amb la qual defineix **les estratègies** com "processos de presa de decisions (conscients i intencionals) on cada alumne tria i recupera de manera coordinada els coneixements que necessita per complir amb una demanda o objectiu, que depèn de les característiques de la situació educativa on es produeix l'acció", en el treball que es presenta prenen una altra dimensió.

Aquestes estratègies que s'esdevenen per operar en un context de creació col·lectiva, amb alumnes de 7 i 8 anys, a causa de les seves característiques evolutives porten implícit un caràcter operacional no conscient que dificulta la visualització de les seves metes d'aprenentatge.

Com s'ha vist, però, amb l'anàlisi dels seus **comportaments, accions i produccions musicals**, les característiques del procés creatiu, i els processos cognitius que el defineixen, els porten a orientar les seves activitats per resoldre les situacions pròpies del context de composició musical. És a partir de l'estímul i l'aprenentatge metacognitiu que pot estimular-se la presa conscient de les operacions destinades a aprendre.

Les entrevistes als participants han permès fer emergir aquests aspectes metacognitius i s'han pogut detectar les percepcions i estratègies que defineixen l'aprenentatge dels participants. Han corroborat les dades centrals de l'anàlisi pel que fa als nivells assolits i l'avenç cap a l'autonomia i l'expertesa.

5.2. L'avenç en autonomia i expertesa

Una altra de les funcions que com a docent s'ha desvetllat i ampliat és la de procurar per un aprenentatge autònom, reflexiu i significatiu, tal com s'ha exposat segons els postulats constructivistes.

L'aplicació del canvi cap a una metodologia d'ensenyament-aprenentatge més oberta, on l'alumne "acompanyat" pel docent va construint el coneixement, segons el context on s'integra, ha donat com a resultat reflexions profundes i revisions de la meua pròpia praxis que ha permès l'avenç del grup i de cada un dels infants cap a l'**autonomia** en l'aprenentatge.

Amb els reptes educatius que s'han anat plantejant durant el procés compositiu, els participants han anat experimentant un aprenentatge basat en l'avenç en l'ús de les estratègies que configuren el procés de creació col·lectiva, i que s'encarreguen de modelar la globalitat del coneixement.

En aquest sentit, s'ha mantingut la idea de Viladot, Malagarriga i Gómez (2008:65):

“a partir de les interaccions que es donen a l'aula, els participants construeixen i reconstrueixen cadascuna de les seves representacions mentals en relació als significats socialment establerts” o d'una altra manera “l'aprenentatge a dins de l'aula és possible gràcies a la comunicació entre els participants.”

En aquest treball, l'**autonomia** del grup es defineix en relació a la participació del docent, i l'**expertesa**, en relació a la qualitat o el nivell general de les intervencions.

Tenint en compte les consideracions sòcioconstructivistes, pel que fa al rol dels participants en una situació d'aprenentatge, **el rol de docent** el desenvolupen tant l'adult com l'**expert**. En aquesta recerca s'ha constatat que les interaccions a dins de l'aula han permès –com deia Coll (1996)- que determinats usos de la parla possibilitin que els agents educatius o membres més competents (més experts) ajudin, orientin, assisteixin als aprenents o membres menys competents en la construcció de sistemes de significats més rics. En aquest sentit, el traspàs de la funció docent, de l'adult a l'expert, és tant l'expressió d'un tipus d'aprenentatge basat en el modelatge, com una mostra del coneixement de la matèria, així com una **expertesa** en l'adaptació al context d'aprenentatge sobre la composició musical col·lectiva.

Quan el grup tendeix a l'expertesa, el **participant expert** que s'apropia de la **funció aportadora i d'intervenció** organitza el grup i transmet el seu coneixement a partir d'accions o verbalitzacions. Les verbalitzacions impliquen un major domini cognitiu, per la qual cosa és un fet que indica un nivell general més expert.

L'expertesa del grup, com s'ha vist en el capítol 5, durant la Fase III de l'Anàlisi, es defineix per la tendència en el temps, d'incrementar el total d'indicadors que se situen en els nivells experts (N4+N5) i en l'increment de participants que configuren el grup expert.

L'anàlisi sobre els usos i canvis en la tria d'estratègies ha portat a confirmació del fet que com més s'avança en l'experiència i en el temps, més correspondències hi ha en els nivells de les estratègies que configuren el nivell expert. A més, s'estableixen entre les estratègies unes relacions que faciliten o dificulten l'avenç cap a l'expertesa.

Una de les limitacions de la franja d'edat estudiada és la de poder analitzar l'autonomia individual a l'hora d'aprendre. Les operacions que tenen lloc durant el procés tendeixen a ser poc conscients, mentre duren, ara bé, posteriorment, com s'ha vist en les entrevistes, hi ha certs aspectes relacionats amb l'aprenentatge autònom que han mostrat que començar-se a fer-se conscients.

5.3. L'ensenyament de les estratègies per a la composició musical col·lectiva i valoració de l'aprenentatge dels participants

Un dels instruments d'anàlisi de les situacions d'aula presentades en aquest treball, la Taula d'indicadors i estratègies (T4) pot esdevenir una bona eina de valoració del docent, sobre el nivell d'adquisició i aprenentatge tant del grup, com dels participants de manera individual. Poder visualitzar alhora en quins indicadors i estratègies els alumnes tenen dificultats, o excel·leixen, podria comportar canvis del docent per ajustar-se a les demandes dels infants i treballar cap a un possible equilibri del grup en totes les estratègies.

Aquesta recerca, -al punt on s'ha quedat- no implementa les estratègies que farien avançar els alumnes que es mantenen al nivell novell. Això no obstant, s'han identificat i tipificat.

Sobre les estratègies que han emergit/s'han tipificat, l'actuació docent per orientar el grup cap a l'**autonomia** i l'**expertesa** en un procés de composició col·lectiva, pot anar encaminada a incidir, mitjançant el *guiatge docent*:

- Vetllar per l'observació i escolta de les produccions dels altres i alhora, vetllar per la participació personal activa i autònoma de tots els participants
- Estimular la recerca de recursos tècnics i sonors, en diversos instruments
- Proporcionar al grup diversos referents sonors que es puguin concretar i interpretar instrumentalment per un procés de variació
- Remetre als referents sonors compartits
- Fomentar el sentit crític i estètic sobre les pròpies produccions i les produccions dels altres
- Desenvolupar la metacognició i consciència sobre les estratègies d'aprenentatge

Per finalitzar, cal recordar que el registre i establiment dels indicadors que configuren l'aparència de les estratègies clau del procés d'aprenentatge, són pròpies i característiques del grup i el context estudiat. Ara bé, durant tot moment s'ha mantingut una voluntat generalitzadora a l'hora de situar a la taula les accions, produccions i actes de parla dels participants, prenent les més significatives i les que posseeixen un caràcter general aplicable a un altre grup amb característiques similars.

No obstant, seria d'interès per a la recerca en Educació musical, i específicament, en l'aprenentatge per a la composició musical col·lectiva, analitzar en altres grups d'edat, quines són les accions, produccions i actes de parla que es generen, amb quina finalitat s'originen, quina relació mantenen amb el procés de creació, i finalment, si el desenvolupament metacognitiu influeix en la tria de les operacions i estratègies, i fa avançar l'alumne de manera més autònoma, experta i significat

Referències bibliogràfiques

Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Colorado: Westview Press.

Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Beltrán Llera, J. A. (2003). *Estrategias de aprendizaje*. *Revista de educación*, 332, 55-73.

Berkeley, R. (2004) Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Musical Education*, 21 (3).

Brown, A., Campione, J., Day, J. (1981). Learning to learn. On Training Students to Learn from text. *The Journal Educational Research*, 10(2), 14-21.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bunting, R. (1999). Teaching composing and improvisation'. *National Association of Music Educators Magazine*, 2, 23-6.

Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. *Music education research*, 2(1), 7-23.

Burnard, P., i Younker, B. A. (2004). Problem-solving and creativity: Insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education*, 22(1), 59-76.

Candela, A. (1993). La construcción discursiva de la ciencia en el aula. *Investigación en la escuela*, 21, 31-38.

Candela, A. (1996). La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, 99-116.

Candela, A. (1999). Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso. México: Paidós.

Cantwell, R.H. i Millard, Y. (1999) The Planning Behaviours of Musicians Engaging Traditional and Non-Traditional Scores. *Psychology of Music October*, 27, 245-266.

- Capdevila, R. (2008). *Conductes musicals dels infants 0-3: anàlisi i valoració d'una pauta d'observació*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Chi, M. T. (2006). Two approaches to the study of experts' characteristics. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 21-30.
- Coll, C. i Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, 53.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. I Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. Dins P. Fernández i M.A. Melero (comp): *la interacción social en contextos educativos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C., i Edwards, D. (Eds.). (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C., Palacios, J., i Marchesi, A (comp) (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Edwards, D. i Mercer, N. (1986). Context and continuity: Classroom discourse and the development of shared knowledge. *Language development in the school years*, 172-202.
- Edwards, D. i Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC [Publicació original 1987].
- Edwards, D. i Mercer, N. (1989). Reconstructing context: the conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Processes* 12, 91-104.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., i Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. Prentice-Hall, Inc.
- Garcia, R. (2011). *Evaluación de las estrategias de las estructuras metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Glover, J. (1990). Understanding children's musical understanding. *British Journal of Music Education*, 7(03), 257-262.

- Glover, J. (2004). *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona: Graó.
- Gómez, I. (1998). *Bases teòriques d'una proposta didàctica per afavorir la comunicació a l'aula* dins Jorba, J., Gómez, I., i Prat, À. (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Haworth, H. (2006). *Teaching composition*.
- Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A. i Millán Arellano, M. A. (2010) Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (25), 11-23.
- Imbernon, F. (2003). *La formación con una nueva metodología*. Barcelona: Graó.
- Jorba, J., Gómez, I., i Prat, À. (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kaschub, M. (1997). A comparison of two composed guided Large group composition projects. *Research studies in Music Education*, 37, 5-20.
- Kratz, J. (1998). A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37, 5-10
- Larson, C. O., Dansereau, D. F., O'Donnell, A. M., Hythecker, V. I., Lambiotte, J. G., i Rocklin, T. R. (1985). Effects of metacognitive and elaborative activity on cooperative learning and transfer. *Contemporary Educational Psychology*, 10(4), 342-348.
- Lemke, J. L. G., Lemke, A. J. L., Garcia, T. A., i Garcia, B. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Malagarriga, T., Gómez, I., i Viladot, L. (2008). Innovar en la escuela de música: un proyecto compartido con la universidad. *Cultura y Educación*, 20(1), 63-78.
- Melero Aguilar, N. M. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (21), 339-355.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Monereo C, et al (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Vol. 112. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista de investigación educativa*,

5(3), 239-265.

Newman, D, Griffin, P. I Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/Morata.

Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(03), 275-291.

Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Taylor & Frances/Routledge.

Oxendine, J. B. (1970). Emotional arousal and motor performance. *Quest*, 13(1), 23-32.

Piaget, J. (1975). *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.

Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.

Pozo, J. I., i Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Santillana.

Pozo, J. I., i Postigo, Y. (1993). La solución de problemas como contenido procedimental de la Educación Obligatoria. *Jl Pozo (Ed.)*, 180-213.

Priest, T. (2006). Self-evaluation, creativity, and musical achievement. *Psychology of Music*, 34(1), 47-61.

Rist, R. (1977). *The urban School: a factory for failure. A study of education in American Society*. MIT Press.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. (Edició original 1990).

Rogoff, B. (1997). Evaluating development in the process of participation: Theory, methods, and practice building on each other. *Change and development: Issues of theory, method, and application*, 265-285.

Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Sawyer, R. K. (2004a). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational researcher*, 33(2), 12-20.

Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34, 2. 148-165.

- Sawyer*, R. K. (2004b). *Improvised lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. Teaching Education, 15(2), 189-201.*
- St. John, P.A. (2004). *A Community of Learners: An investigation of the Relationship between Flow experience and the role of scaffolding in a Kindermusik classroom. Unpublished doctoral dissertation. Teachers college/Columbia University, New York.*
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudios de casos. Madrid: Morata.*
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity. New York: Cambridge Univ. Press.*
- Sullivan, Y. M., i Cantwell, R. H. (1999). The planning behaviours of musicians engaging traditional and non-traditional scores. *Psychology of Music, 27(2), 245-266.*
- Taylor, S.J. i Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.*
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 159-178). M. Cole (Ed.). Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Barcelona, Paidós.*
- Viladot, L. (2009). *Anàlisi d'una proposta d'innovació didàctica a l'escola de música. Estudi del procés de composició col·lectives a l'aula de 3r elemental. Tesi doctoral. UAB.*
- Viladot, L. (2012). De la poesia a la composició musical col·lectiva: una experiència a l'escola de música. *Temps d'educació, núm. 42, p.93-110.*
- Viladot, L., Gómez, I., i Malagarriga, T. (2008). Análisis del discurso en un aula de música: Introducción del concepto de notas con líneas adicionales. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 5, 1.*
- Viladot, L., Malagarriga, T., i Gómez, I. (2008) Compartiendo significados en un aula de música. *Eufonía, 44, 98-112.*
- Weinberg, R. S. (1988). *The mental advantage Developing your psychological skills in tennis. Champaign, Human Kinnetics.*
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. Dins de: B. Rogoff i J. V. Wertsch (Eds) *Children's learning in the "zone of proximale development"*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wertsch, J. V. (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.*

Wiggins, J. H. (1994). Children's strategies for solving compositional problems with peers. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 232-252.

Wood, D., Bruner, J. i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology ans Psychiatry*, 17, 89-100.

Wood, D., Wood, H., i Middleton, D. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of behavioural development*, 1, 131-147.

Yunker, B. A. (2013). Composing with voice: Students' strategies and processes, and the influence of text on the composed music. *The Phenomenon of Singing*, 2, 247-260.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33(2-3), 73-86.

Annexos

UNITAT 1

SESSIÓ 1

9 d'octubre 2014

ACTIVITAT	Cançó: Els rellotges	Cançó: Ara Plou	Audició: L'hivern	Producció: Improvisació amb percussió corporal
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar i percutir la cançó (P+R+C) - Distingir les semicorxeres corporalment - Prendre consciència de la pulsació 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar la cançó i observar la partitura de la primera part i veure la concoordança entre negra i pulsació 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar el moviment constant/inconstant de la pluja corporalment. - Dividir en dos grups per a la percussió de la pulsació i l'expressió rítmica de la melodia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Per torns, oralment, improvisen un fragment que contingui semicorxeres utilitzant com a recurs, els diferents timbres de percussió corporal amb o sense nombre de pulsacions
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Gràfic de les semicorxeres 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocòpia de la primera part de la cançó on marcaran la pulsació 	<ul style="list-style-type: none"> - CD i instruments de percussió 	

SESSIÓ 2-3

16 d'octubre 2014-9 de gener 2015

ACTIVITAT	Cançó: Els rellotges	Cançó: Ara Plou	Audició: L'hivern
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar i percutir la cançó amb polirítmia per grups (P+R) - Descobrir les notes de l'acord de Do M 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar la primera part de la partitura amb el nom de les notes - Cantar la partitura 	<ul style="list-style-type: none"> - Grafisme de la pulsació en un mural i canviar el grafisme en els moments de canvis rítmics per mostrar els efectes sonors
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Escriure en un full pautat les notes-resum de la cançó en posició d'acord i d'arpegi 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocòpia de la primera part de la cançó 	<ul style="list-style-type: none"> - CD i paper mural

SESSIÓ 4

15 de gener 2015

Producció: Invenció-composició d'una tempesta
<ul style="list-style-type: none"> - Inventar una composició que faci referència a una tempesta amb els instruments i expressar la música inventada gràficament
<ul style="list-style-type: none"> - Partitura mural i instruments

UNITAT 2

SESSIÓ 1

12 de febrer 2015

ACTIVITAT	Cançó: Endevinalles	Audició: La merla negra, Messiaen	Producció: Improvisació de sons i moviments/xocs simulant els ocells
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar-la i resoldre l'endevinalla. - Distingir l'estructura AABA. - Distingir el ritme corx punt semi (desplaçaments i percussions fent ús del valor rítmic) 	<ul style="list-style-type: none"> - Escoltar i endevinar els instruments i l'animal al qual fa referència - Reflexió sobre el tipus de ritme-vs. pulsació - Simular gestualment el vol de l'ocell 	<ul style="list-style-type: none"> - Per torns, i conjuntament, invenció de moviments simulant ocells acompanyats de la veu i de xocs rítmics
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Gràfic de corx.semi I d'estructura 	<ul style="list-style-type: none"> - Àudio 	

SESSIÓ 2

5 de març de 2015

ACTIVITAT	Cançó: Endevinalles	Cançó: La merla negra, Messiaen	Producció: Invenció-composició d'un vol d'ocells
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar-la , recordar l'estructura - Percudir un acompanyament en polirítmia dreta-esquerra 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar la partitura i veure la textura de melodia amb acompanyament - Escoltar i registrar les característiques (de forma i textura, pulsació i el que sorgeixi) de l'obra 	<ul style="list-style-type: none"> - Amb instruments de plaques inventar un vol d'ocells com el de la Merla negra (observació de les característiques acordades)
MATERIAL		<ul style="list-style-type: none"> - Àudio, partitura i Paper per anotar les característiques de l'obra 	<ul style="list-style-type: none"> - Instruments de plaques

SESSIÓ 3

12 de març de 2015

ACTIVITAT	Cançó: El poder del Cant	Audició: Dansa hongaresa
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar la cançó - Distingir el canvi de caràcter i de mode en relació a la lletra i descobrir l'estructura de la cançó - Cantar l'Escala Major i menor de Re 	<ul style="list-style-type: none"> - En rotllana, ballar i percudir el temps per poder prendre consciència dels contrastos dinàmics i agògics, textura, instrumentació i estructura de cada part, que exemplificarem
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Gràfic de l'estructura i dels canvis Major-menor 	<ul style="list-style-type: none"> - CD + gràfic de les parts

SESSIÓ 4**20 de març 2015**

ACTIVITAT	Cançó: El poder del cant, Don Lluís i la Balalaika	Producció: Improvisació oral sobre el mode Major I menor	Producció:
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar la cançó i distingir el mode, les parts i els caràcters - Cantar l'escala de Re m 	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisar oralment acompanyats al piano, sobre un mode menor i un mode major 	<ul style="list-style-type: none"> - Inventar amb instruments de plaques i els 5 graus de l'escala M/m una peça seguint una estructura i aplicant contrastos dinàmics i agògics
MATERIAL			<ul style="list-style-type: none"> - Instruments de plaques - Gravadora

SESSIÓ 5-DESPRÉS DE SETMANA SANTA-VALORACIÓ**9 d'abril del 2015**

ACTIVITAT	Valoració:	Audició: Stockhausen Klavierstück IX
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> - Què va ser el que vam fer les últimes classes? - Què hem fet aquest curs a música? - De què parlàvem? - Com ho fèiem? - Com sonava? 	<ul style="list-style-type: none"> - Veure el vídeo de Pollini i escoltar les característiques de l'obra pel que fa a la dinàmica, a l'agògica a la textura, silencis i contrastos. - Dividir el grup i donar tasques per detectar en la partitura tot el contingut de paraules noves d'arrel italiana
MATERIAL	- Gravació	-Gravació i partitura

SESSIÓ 6 (NO PORTADA A TERME)

16 d'abril de 2015

Audició: Invenció
– Escotar el fragment enregistrat i caracteritzar la invenció
- Gravació

SESSIÓ 7 (NO CONTEMPLADA EN L'ESTUDI)

23 d'abril de 2015

Audició: Stockhausen Klavierstück IX
– Veure el vídeo de Pollini i escoltar les característiques de l'obra pel que fa a la dinàmica, a l'agògica a la textura, silencis i contrastos. – Dividir el grup i donar tasques per detectar en la partitura tot el contingut de paraules noves d'arrel italiana
-Gravació i partitura

ACTIVITAT	Producció: Què feia Stockhausen? Improvisació amb els instruments d'una obra seguint l'estil d'Stockhausen i que aglutini les característiques musicals observades	Audició: Escoltar la improvisació
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> – Amb els instruments improvisar una peça musical que s'assembli a la peça d'Stockhausen (alterni simultaneïtat-sons aïllats, crescendos, decrescendos i accellerandos-ritardandos) 	<ul style="list-style-type: none"> – Escoltar la improvisació de la sessió anterior i observar les característiques musicals
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> – Instruments i gravació 	<ul style="list-style-type: none"> – Projector

UNITAT 3

SESSIÓ 1 (EXPLORACIÓ CONCEPTES PREVIS)

7 de maig 2015

ACTIVITAT	Primera audició John Cage. http://www.youtube.com/watch?v=Mgs1n7u4fEk
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> – Primera audició de l'obra sense veure el vídeo – Després de la primera audició, per escrit, respondre a les següents preguntes: Què us ha fet sentir? En què us ha fet pensar? Què us ha semblat? Us ha agradat? Com era aquesta música? Quins instruments sonaven? – Posar en comú les respostes i registrar-les – Tornar-la a escoltar per veure si completa la llista de coses que emergeixen

	<ul style="list-style-type: none"> - Demanar el material reciclat, amb exemples i sense explicar la finalitat
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Àudio de John Cage - Full de registre

SESSIÓ 2 (EXPERIMENTACIÓ-EXEMPLIFICACIÓ DELS FENÒMENS)

14 de maig de 2015

ACTIVITAT	<ul style="list-style-type: none"> - Segona audició John Cage, i visualització del vídeo http://www.youtube.com/watch?v=Mgs1n7u4fEk - Contextualització de l'obra Cage-Calder
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperem entre tots, la descripció de l'obra de Cage - La tornem a escoltar. Recuperem els conceptes inicials dels fulls de registre - Mostro fotografies de l'obra de Calder, i el vídeo anterior - Observarem si realment hi ha relació entre la música de Cage i els mòbils de Calder pel què fa al MOVIMENT, TIMBRE, RESSONÀNCIA, ALÇADA, PLANS SONORS, INTENSITAT, DINÀMIQUES. Anar donant exemples sonors de cada concepte, preparar material i instruments per mostrar el lèxic. - Explico en què consistirà l'activitat de les properes 6 sessions, i que per tal de construir el mòbil i poder-lo interpretar musicalment, tothom comenci a portar tapes metàl·liques de pots, o peces de fusta, suro, plàstic, o pots de llaunes que siguin <i>de textures diferents</i>.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Àudio i vídeo (projector) - Full de registre de la sessió 1 - Material sobre Calder

SESSIÓ 3

28 de maig 2015

ACTIVITAT	<ul style="list-style-type: none">- Construcció del mòbil- Exploració del material sonor- Improvisació per al mòbil- Tria i valoració de les idees musicals
RESUM	<ul style="list-style-type: none">- Parlar i utilitzar del material sonor de què disposem a la sessió i repassem les qualitats de cada objecte sonor.- Improvisem-explorem en conjunt, una música instrumental per al mòbil.- Mostrem les idees. I construïm el discurs musical. Assajem. I repassem verbalment com és cada fragment musical, i el conjunt de la composició, amb els elements que la caracteritzen.- Parlem de quines són les característiques de cadascuna. Com és la música, com ho hem aconseguit, i quins sons ens agraden més.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none">- Material reciclat per a la construcció del mòbil- Objectes sonors i instruments de classe

SESSIÓ 4

18 de juny de 2015

ACTIVITAT	<ul style="list-style-type: none">- Interpretació de l'obra en públic- Recull de percepcions
RESUM	<ul style="list-style-type: none">- La tornem a interpretar a classe i organitzem un concert per als altres grups.- Parlem de nou en grup sobre la música, quines característiques té i com s'emeten els sons- Entrevistes per explorar amb quin discurs d'han quedat

SESSIÓ 1

09/10/14

PROGRAMACIÓ

ACTIVITAT	Cançó: Els rellotges	Cançó: Ara Plou	Audició: L'hivern	Creació: Improvisació amb percussió corporal
RESUM	Cantar i percutir la cançó (P+R+C) Distingir les semicorxeres corporalment Prendre consciència de la pulsació	Cantar la cançó i observar la partitura de la primera part i veure la concoordança entre negra i pulsació	Mostrar el moviment constant/inconstant de la pluja corporalment. Dividir en dos grups per a la percussió de la pulsació i l'expressió rítmica de la melodia.	Per torns, oralment, improvisen un fragment que contingui semicorxeres utilitzant com a recurs, els diferents timbres de percussió corporal amb o sense nombre de pulsacions
MATERIAL	Gràfic de les semicorxeres	Fotocòpia de la primera part de la cançó on marcaran la pulsació	CD i instruments de percussió	

PARTICIPANTS

Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mencía	Patrick	Pol	Sara	Tomás
--------	-------	-------	--------	-------	-----	--------	---------	-----	------	-------

En el transcurs de la Sessió 1, de la Unitat 1, s'observa que:

ACTIVITAT CANÇÓ

Hi ha tres alumnes nous al grup, dos dels quals, Pol i Patrick no tenen adquirit l'hàbit de l'escolta i l'afinació. D'aquesta manera, en el moment de les cançons, l'afinació d'en Patrick fluctua tot i tenir molt bona veu, en canvi en Pol no és capaç de projectar la veu ni de mostrar moviment. La Berta no té cap d'aquestes dificultats.

Hi ha dos alumnes, en Bruno i l'Álvaro que tendeixen a aïllar-se en el moment de la cançó, i no participen activament. En Tomás té dificultats de projecció que tot i participar, es fatiga i es cansa, i deixa de cantar.

Pel que fa la coordinació de nivells corporals, en Pol, Patrick, Bruno tenen dificultats en els canvis de nivells i memòria dels gests per a les percussions.

Gairebé tots són capaços de distingir les semicorxeres auditivament, excepte en Bruno i de vegades, en Carlos.

En el moment d'anàlisi de la partitura i de la comprensió del concepte "pulsació" en Leo, Tomás, l'Álvaro, la Berta, la Julia, i en Pol, comprenen el fenomen i com s'expressa gràficament i en Leo, la Berta, l'Álvaro i en Tomàs ho intenten explicar als altres. No ho acaben de comprendre, en Patrick, la Mencía, en Carlos, en Bruno i la Sara.

ACTIVITAT AUDICIÓ

Corporalment la caiguda de la pulsació és regular en el grup, excepte algunes irregularitats en en Patrick, en Bruno i de vegades, la Mencía. Continuen tenint problemes de coordinació de moviments en Patrick, en Pol i en Bruno, sobretot en el moment de la polirítmia col·lectiva.

ACTIVITAT CREACIÓ

Davant la premisa d'inventar durant 4 i 8 pulsacions on apareguin les quatre semicorxeres, es veuen dificultats d'expressió davant del grup de Pol, Berta, Julia i Álvaro, que se senten cohibits i no participen, o repeteixen un mateix motiu rítmic.

U1-S1	Escolta i afinació	Sentit de la pulsació	Coordinació corporal	Comprensió escrita pulsació	Implicació creació	Ajustament a la premisa en la creació
Álvaro	Incert	Expert	Expert	Expert	Transició	Expert
Berta	Expert	Expert	Expert	Expert	Transició	Novell
Bruno	Incert	Transició	Novell	Novell	Novell	Novell
Carlos	Expert	Expert	Expert	Transició	Transició	Expert
Julia	Expert	Expert	Expert	Transició	Transició	Transició
Leo	Expert	Expert	Expert	Expert	Expert	Expert
Mencía	Expert	Transició	Expert	Transició	Transició	Transició
Patrick	Novell	Novell	Novell	Novell	Transició	Novell

Pol	Novell	Novell	Novell	Transició	Novell	Novell
Sara	Expert	Expert	Transició	Transició	Expert	Expert
Tomás	Transició	Expert	Expert	Expert	Transició	Expert

Tenen moltes ganes de participar activament en Patrick, encara que fluctua en pulsació, i en Leo, Tomás, Sara, Mencía, Carlos participen aproximant-se més o menys a la premisa.

SESSIÓ 2

16/10/14

PROGRAMACIÓ

ACTIVITAT	Cançó: Els rellotges	Cançó: Ara Plou	Audició: L'hivern
RESUM	Cantar i percutir la cançó amb polirítmia per grups (P+R) Descobrir les notes de l'acord de Do M	Cantar la primera part de la partitura amb el nom de les notes Cantar la partitura	Grafisme de la pulsació en un mural i canviar el grafisme en els moments de canvis rítmics per mostrar els efectes sonors
MATERIAL	Escriure en un full pautat les notes-resum de la cançó en posició d'acord i d'arpegi	Fotocòpia de la primera part de la cançó	CD i paper mural

PARTICIPANTS

Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mencía	Patrick	Pol	Sara	Tomás
--------	-------	-------	--------	-------	-----	--------	---------	-----	------	-------

ACTIVITAT CANÇÓ

Mostren irregularitats en l'estabilitat de la pulsació en polirítmia col·lectiva sobretot en Patrick.

A l'hora de trobar les notes de l'acord de Do M, en Leo i en Carlos són els qui les encerten. No obstant, en Tomás, la Julia i la Berta s'hi aproximen molt, i en Patrick, la Mencía i la Sara pretenen trobar-les.

Davant la partitura ampliada de l'Ara Plou, en Tomás i l'Álvaro són qui les encerten totes. La Berta fa l'aportació "sumes o restes des de la nota Sol". La Julia, la Mencía, en Leo, en Patrick, la Sara i en Pol s'hi aproximen. En Carlos es bloqueja i no participa, i en Bruno no comprèn l'activitat.

ACTIVITAT D'AUDICIÓ

Tots s'impliquen molt en l'activitat d'escriptura de la pulsació. Els costa mantenir la regularitat i la coordinació so-traç a en Patrick (no és capaç de mantenir el traç en coordinació amb la pulsació), en Bruno (és capaç de mantenir la regularitat, però de seguida la perd), la Mencía (també fluctua). Els altres són més o menys regulars, però destaca en Tomás en l'exactitud.

NO HI HA PROU TEMPS PER A LA CREACIÓ

U1-S2	Dictat oral de notes acord Do M	Sentit de la pulsació en polirítmia col·lectiva	Partitura lectura de notes	Coordinació so pulsació-traç
Álvaro	Incert	Transició	Expert	Transició
Berta	Transició	Transició	Expert	Transició
Bruno	Novell	Transició	Novell	Novell
Carlos	Expert	Transició	Novell	Transició
Julia	Transició	Transició	Transició	Transició
Leo	Expert	Transició	Transició	Transició
Mencía	Transició	Transició	Transició	Transició
Patrick	Novell	Novell	Novell	Novell
Pol	Novell	Transició	Transició	Novell
Sara	Transició	Transició	Transició	Transició
Tomás	Transició	Expert	Expert	Expert

Observacions generals de les dues primeres sessions:

- En Patrick i en Pol són novells en molts dels processos analitzats.

- En Bruno tendeix a aïllar-se, la qual cosa li impedeix la comprensió dels fenòmens, i podríem concloure que el seu nivell segons quina activitat és incert, no obstant si aconseguim que participi, el seu grau d'aproximació és novell.
- La Berta, en Leo, en Tomás ajuden i aporten solucions divergents/alternatives que permeten l'avenç del grup, en molts casos la seva aproximació als processos és la d'expert.
- La Julia, la Mencía, en Carlos i la Sara, tendeixen a deixar-se portar per les solucions del grup dels experts, podríem dir que el seu nivell és generalment de transició.
- El nivell d'aproximació de l'Álvaro en molts aspectes és expert, però té tendència a no voler-ho mostrar.
- No hi ha prou temps per deixar fluir els moments de reflexió conjunta. Les activitats haurien de ser més breus o menys activitats.

SESSIÓ 3

09/01/15

PROGRAMACIÓ

ACTIVITAT	Cançó: Els rellotges	Cançó: Ara Plou	Audició: L'hivern
RESUM	Cantar i perdre la cançó amb polirítmia per grups (P+R) Descobrir les notes de l'acord de Do M	Cantar la primera part de la partitura amb el nom de les notes Cantar la partitura	Grafisme de la pulsació en un mural i canviar el grafisme en els moments de canvis rítmics per mostrar els efectes sonors
MATERIAL	Escriure en un full pautat les notes-resum de la cançó en posició d'acord i d'arpegi	Fotocòpia de la primera part de la cançó	CD i paper mural

PARTICIPANTS

Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mencía	Patrick	Pol	Sara	Sofia	Tomás
--------	-------	-------	--------	-------	-----	--------	---------	-----	------	-------	-------

L'última sessió va quedar incompleta, i després de dos mesos portant a terme exercicis del llibre i preparant les cançons de Nadal, s'ha tornat a replantejar la durada i caràcter de les activitats de la intervenció.

- Es planteja una sessió que recull la informació de l'última intervenció, i s'assumeixen els coneixements adquirits durant aquest lapse de temps amb un altre procediment.
- Comença una alumna nova, la Sofia Bogunyà

ACTIVITAT DE CANÇÓ

S'encomana d'escriure la primera part de la cançó d'Ara plou en Do Major. Aquesta activitat té un problema (no previst), i és el salt que comporta necessitar el sol 2, que hauran de trobar d'alguna manera.

Abans, oralment, cantem la cançó amb el nom de les notes, i amb exactitud les troben en Tomás, la Julia, la Mencía, en Leo. En Tomás resol el sol 2 escrivint un pentagrama en clau de fa, i la Mencía, afegeix un pentagrama en clau de sol, a sota, per indicar que baixa. En Carlos s'atabala molt i es bloqueja, i en Bruno no acaba de comprendre què cal fer.

ACTIVITAT D'AUDICIÓ

Recuperem l'audició de l'Hivern, i escoltem novament el contrast entre pulsació i ritme, i percuïm corporalment els canvis en la textura musical. En Patrick i en Leo són els qui més ajusten el gest a la música, els altres s'hi afegeixen.

U1-S3	Nom de les notes	Esriptura moviment sonor	Solució per al Sol 2	Coordinació so-moviment	Estructura	Efectes sonors
Álvaro	Transició	Transició	Novell	Expert	Novell	Novell
Berta	Transició	Transició	Transició	Transició	Novell	Transició
Bruno	Novell	Novell	Novell	Novell	Novell	Novell
Carlos	Transició	Transició	Novell	Transició	Novell	Transició
Julia	Expert	Expert	Transició	Transició	Novell	Novell
Leo	Expert	Expert	Transició	Expert	Expert	Transició
Mencía	Expert	Expert	Expert	Transició	Novell	Transició

Patrick	Transició	Transició	Novell	Expert	Expert	Expert
Pol	Transició	Transició	Novell	Novell	Transició	Expert
Sara	Transició	Expert	Transició	Transició	Transició	Expert
Sofia	Novell	Novell	Novell	Novell	Novell	Novell
Tomás	Expert	Expert	Expert	Transició	Transició	Transició

Faig notar “us en recordàveu?” “què és i com és?”, “és un violí” diu en Patrick, i llavors parlem de l’instrument solista i el paper de l’orquestra, i acabem parlant del tutti, dinàmiques, i estructura sonora en tutti-solista, i correspondència entre fenòmens musicals i fenòmens de la tempesta. Ens encallem escoltant el fragment de la neu, on els instruments de corda percudeixen amb l’arc a sobre les cordes. Pregunto “com ho deuen fer?” I van sortint idees, fins que trec un cello perquè ho provin. En Pol i en Patrick són els primers que diuen “ho hem estat parlant i tenim una idea”. S’hi aproximem, rasquen, amb l’arquet, verticalment, la corda, però decidim que no ho fan així. La Sara pica amb la part de fusta, i tampoc. I és llavors que encomano la feina de buscar durant la setmana “com ho deuen fer”, i la propera classe, la dedicarem a fer la part de Creació. Han de portar els instruments.

SESSIÓ 4

15/01/15

PROGRAMACIÓ

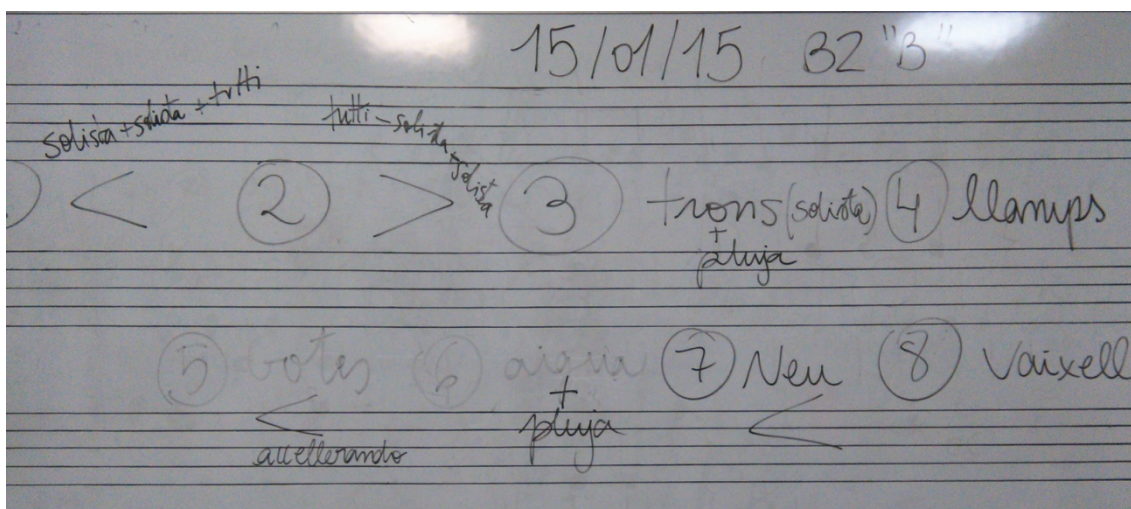
Creació Invenció-composició d’una tempesta
Inventar una composició que faci referència a una tempesta amb els instruments i expressar la música inventada gràficament
Partitura mural i instruments

PARTICIPANTS

Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mencía	Patrick	Pol	Sara	Sofia	Tomás
--------	-------	-------	--------	-------	-----	--------	---------	-----	------	-------	-------

- Aquesta sessió està totalment enfocada a la Creació d'una obra que tingui com a motiu principal una tempesta, com l'audició de l'hivern de les Quatre estacions de Vivaldi.
- Tots porten els seus instruments a classe

Tothom es mostra molt participatiu i implicat i com a resultat, sorgeix una peça musical de vuit "parts" on intervien diferents idees musicals.



L'evolució de la creació és la següent:

1. En Pol, contrabaix, proposa començar la peça com si comencés la pluja amb una nota, i llavors, la Julia diu que s'hi afegeix (violoncel), i després continua tota la classe, i en Pol proposa fer "crescendo" (ell diu: cada vegada més fort) i "decrecendo".
2. Volen fer sortir els trons, i la Sofia, ho prova al piano, i en Tomás proposa que mentre sonen els trons, picarà a la caixa del piano.
3. Els guitarristes, Carlos, Álvaro i Bruno, no donen cap idea, i jo dic, –i les guitarres? Podríeu fer els llamps, no? I en Bruno, fa un glissando que acaba amb un espetec de corda, llavors, la idea d'en Carlos és que es passin l'espetec entre tots, un després de l'altre, i en Leo serà qui donarà l'entrada.
4. La Sara diu de continuar fent gotes (fa pizzicato, però no diu la paraula), i jo introdueixo la paraula accelerando.
5. La Julia vol fer un riu i els pianistes troben la solució fent glissando (no diuen la paraula).

6. També vol fer la neu, i en Carlos (guitarrista) no hi està gaire d'acord. En Patrick (violí) de seguida té una idea, que és rascar les cordes i en Bruno, fregar la caixa de les guitarres. En Pol proposa fer crescendo (sí diu la paraula) en aquest moment de la creació.
7. No saben com acabar i la Julia s'imagina un vaixell que entra i en Pol, amb el contrabaix, farà tres cops d'arc.

U1-S4	Consciència de "parts"	Domini del vocabulari	Nombre Proposta d'idees	Correspondència idea musical recurs emprat
Álvaro	Incert	Incert	Novell	Incert
Berta	Incert	Incert	Transició	Transició
Bruno	Incert	Incert	Transició	Expert
Carlos	Incert	Incert	Transició	Transició
Julia	Incert	Incert	Expert	Expert
Leo	Incert	Incert	Transició	Incert
Mencía	Incert	Incert	Novell	Incert
Patrick	Incert	Incert	Transició	Expert
Pol	Incert	Transició	Expert	Expert
Sara	Incert	Incert	Transició	Expert
Sofia	Incert	Incert	Transició	Expert
Tomás	Incert	Incert	Transició	Expert

Com a conclusions:

1. En Pol, la Julia, la Sara, la Sofia, en Patrick, i en Bruno mostren una bona i ràpida capacitat d'imaginació sonora i saben escollir el recurs sonor per representar-lo.
2. L'Álvaro continua sense voler participar activament de l'activitat i demana "no farem res més?".

3. No queda clar si s'apropien de les paraules introduïdes: glissando, crescendo, decrescendo, accellerando, pizzicato, corda fregada, tutti i solista.
4. El resultat musical va molt d'acord amb una pulsació que apareix de manera constant en les parts del tutti, de la mateixa manera que a l'audició de Vivaldi.
5. Si hi ha dissonàncies harmòniques no es perceben perquè estan posades al servei de la intenció musical.
6. No apareix cap fragment amb un sentit melòdic, són parts o efectes sonors que representen una tempesta.

SESSIÓ 1

12/02/15

Aquesta sessió ja està plantejada assumint els últims canvis en la programació, que volen donar més lloc a la part de creació i audició.

PROGRAMACIÓ

ACTIVITAT	Cançó: Endevinalles	Audició: La merla negra, Messiaen	Creació: Improvisació de sons i moviments/xocs simulant els ocells
RESUM	Cantar-la i resoldre l'endevinalla. Distingir l'estructura AABA. Distingir el ritme corx punt semi (desplaçaments i percussions fent ús del valor rítmic)	Escoltar i endevinar els instruments i l'animal al qual fa referència Reflexió sobre el tipus de ritme-vs. pulsació Simular gestualment el vol de l'ocell	Per torns, conjuntament, invenció de moviments simulant ocells acompanyats de la veu i de xocs rítmics
MATERIAL	Gràfic de corx.semi I d'estructura	Àudio	

PARTICIPANTS

Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mencía	Patrick	Pol	Sara	Sofia	Tomás
--------	-------	-------	--------	-------	-----	--------	---------	-----	------	-------	-------

Activitat de cançó

Tots junts busquem l'estructura de la cançó Endevinalles, parlant de les "parts", i a partir de la observació i escolta de la melodia, en Leo és qui s'adona que "es repeteix", i la Julia és qui agrupa els conceptes dient, que hi ha "dos parts diferents que es repeteixen". En general, els costa veure que la part final s'assembla molt a la primera.

Fem jocs d'identificar si la part que sona és A o B, i en un gràfic, establim l'estructura final, i encomano de fer atenció al ritme de la part B.

En Leo és qui més aviat s'adona que hi ha un ritme irregular que no és ni negres ni corxeres. Ho fa picant i amb més èmfasi a la semicorxera. Fem una ronda de polirítmies amb ritme+desplaçament de la pulsació on es posen de manifest algunes dificultats per part d'en Pol, en Patrick, en Carlos i la Sofia. Fem rondes de lectura i percussió de ritmes que combinin la corx amb punt i semicorx amb negres i corxeres, i en general, picant de mans, els costa aplicar el ritme seguit de negres o corxeres. La Sofia i en Bruno estan molt distrets, en Carlos s'atabala molt, en Pol no sap gaire com percutir una seqüència rítmica, en Patrick ho fa per imitació, i la Julia és la que troba més ràpid i precisa com fer-ho. La Berta troba la manera de fer-ho i s'encarrega d'explicar-ho. En Leo s'hi aproxima, i en Tomàs també. La Sara pretén apropar-s'hi igual que l'Álvaro.

Activitat d'audició

D'una manera molt precària, no funcionen els altaveus correctament, escoltem la Merla Negra de Messiaen. Tots posen molta atenció i col·laboració a poder-ho escoltar bé. Presento l'activitat dient que es fixin en la música. Després de 2 minuts aproximadament, pregunto: Què us ha semblat? i en Pol diu "a mi m'ha semblat una flauta", en Patrick diu "un violí" i la Julia i en Leo diuen "sí, també un piano".

I si hagués de ser un animal, en què us ha fet pensar? La Julia diu un "girafa", en Pol "una pantera" en Patrick, "una serp", però la Julia diu -ah! Ja ho sé, "un ocell piulant". La Sofia diu "un rossinyol", i la Berta diu que li "fa por". Els explico el títol: La Merla Negra, i en Leo diu que ell era de la classe de les Merles! I en Pol explica que a París, vaig veure una bandada de merles en un parc, que estava ple. I -com són? I en Pol diu: "negres, com corbs".

Activitat de creació

Improvisació de sons i moviments simulant ocells

No modulen fan sorolls.

Introdueixo el gest amb el so, de volar ràpid, i la Sofia xiula. -Vola sempre igual? Com les àligues, així (gest horitzontal constant). En Pol diu -jo crec que les merles van així (moviment oscil·lant amb la mà) que van així, com nervioses. -Molt esverada, diu en Leo i s'aixeca per mostrar el moviment, -comença lenta, i després pffrrr!

-Posem-nos drets, però anem tots junts, eh? L'Álvaro salta, i –però amb les mans, com ho faríem? (Álvaro, Sofia i Patrick es distreuen molt, i la Berta també). En Leo explica que -va volant, menja i fa xxxrrrt! I la Julia diu que –després se'n va al seu niu. En Pol pregunta si hi ha algú que es vol –menjar la Merla? Fem gests de pujar, baixar, i en Pol diu que té uns petards que són mosques, que fan igual. –és ràpida o lenta la Merla? I tots diuen –ràpida!.

U2-S1	Consciència de "parts"	Domini rítmic del valor corx. Punt semicorxera	Identificació dels instruments	Identificació dels animals	Expressivitat corporal
Álvaro	Incert	Novell	-		Incert
Berta	Incert	Expert	Expert		Expert
Bruno	Incert	Incert	-		Transició
Carlos	Incert	Novell	-		Transició
Julia	Expert	Expert	-	Expert	Expert
Leo	Expert	Transició	-		Expert
Mencía	Incert	Transició	Transició		Expert
Patrick	Incert	Novell	-		Novell
Pol	Incert	Novell	Expert	Expert	Transició
Sara	Incert	Novell	-		Transició
Sofia	Incert	Incert	-		Novell
Tomás	Incert	Transició	-		Expert

SESSIÓ 2

5/03/15

- Ha faltat en Patrick i en Tomás es mostra molt poc participatiu. Diu que està cansat o no es troba gaire bé.
- No consoliden el valor corx punt semicorxera, i valdria la pena continuar explorant l'audició La merla negra.
- Continuo tenint problemes amb les audicions i recreació dels fitxers. Val la pena imprimir la primera part de la partitura de la Merla Negra, perquè vegin millor l'escriptura.
- La part de creació està enregistrada en vídeo
- La part de reflexió conjunta

PROGRAMACIÓ

ACTIVITAT	Cançó: Endevinalles	Cançó: La merla negra, Messiaen	Creació: Invenció-composició d'un vol d'ocells
RESUM	Cantar-la , recordar l'estructura Percudir un acompanyament en polirítmia dreta-esquerra	Observar la partitura i veure la textura de melodia amb acompanyament Escoltar i registrar les característiques (de forma i textura, pulsació i el que sorgeixi) de l'obra	Amb instruments de plaques inventar un vol d'ocells com el de la Merla negra (observació de les característiques acordades)
		Àudio, partitura i Paper per anotar les característiques de l'obra	Instruments de plaques

PARTICIPANTS

Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mencía	Patrick	Pol	Sara	Sofia	Tomás
--------	-------	-------	--------	-------	-----	--------	---------	-----	------	-------	-------

Activitat cançó

Cantem la cançó Endevinalles, i recorda en Leo, "que es repetia", cada "part" (he de recordar jo, la paraula). La Julia és qui recordava "quantas vegades es repetia". Percudeixen en polirítmia, dreta-esquerra, la pulsació i el ritme. En Pol és qui mostra

més dificultats de lateralitat. Recordem el ritme de corx punt semicorx. Identifiquen el valor auditivament aixecant el braç. Tenen en general, dubtes, menys en Leo. Demano voluntaris per escriure a la pissarra, i aixeca la mà en Pol, i escriu seqüències rítmiques dictades, de corxeres i corx punt semicorxera. Ha d'indentificar on apareix, i té moltes dificultats, a la vegada que fa 5, aconsegueix aproximar-s'hi molt. Els altres, també mostren dubtes.

Escric 4 seqüències rítmiques que combinen negres, corxeres i corx punt semicorx. Han d'endevinar quina he perdut. Continuen tenint dubtes. No hi ha ningú que identifiqui clarament les seqüències.

Activitat audició

Canviem d'aula, anem a una aula on hi he instal·lat els altaveus i hi ha senyal wifi, per poder gaudir millor de l'audició i veure una partitura dinàmica, tot i això, l'experiència torna a ser precària, perquè no es veu bé la partitura.

Parlem de la música i en Carlos diu que és "misteriosa", i la Mencía diu que "fa por", la Berta diu que "és la garsa que està a dins del bosc", i en Pol que la música i la merla estava "nerviosa". Escoltem amb més atenció la textura, del piano, i la flauta a l'inici. I mostro a la partitura les notes "agudes" de la flauta. No aprofundim en aquest aspecte, perquè es fa tard i tinc la intenció de fer la creació.

Activitat de creació

- Es distreuen amb facilitat amb els instruments de percussió
- Hauríem de tenir l'esquema de creació a la pissarra, ajudaria a la comprensió o a la integració dels aspectes treballats anteriorment
- Són capaços de recordar les parts inventades al moment
- Aprofundeixen poc, per manca de temps i de control del grup, acabem ràpid la creació.
- La part de reflexió i comparació entre la música de Messiaen i la composició pròpia sorgeixen molts temes i la seva implicació és molt gran, sobretot, en Pol.
- Els conceptes que sorgeixen a la part de creació: agut-greu, fort-fluix, glissandos, moviment sonor, silencis i pauses, crescendo=cada vegada més fort, parts

- Els conceptes que sorgeixen a la part de reflexió: parts, mode, pulsació, repetició, caràcter, ràpid, fort, metalls i fustes, melodia acompanyada, instrument solista.
- En Pol i en Leo s'apropien molt ràpid del vocabulari, que fa referència ràpidament a un efecte sonor. Experimenten molt i aporten idees: en Pol, la Berta, en Leo i la Julia. En canvi, la Sofia en Bruno, l'Álvaro, no experimenten gaire en comú, no discrepen de les idees generades. En Carlos discrepa i aporta respostes puntualment, i la Mencía segueix bastant el criteri general. La Sofia s'esforça per participar en els dos àmbits però té dificultats d'adequació i coneixement del vocabulari i la tècnica.

Canviem d'aula i anem a l'aula de percussió, on cadascú es posa davant d'un carilló, xol·lòfon o metal·lòfon.

Pregunto -com era la música? I responen fent glissandos, fins que en Pol té una idea i fa una sola nota. La Mencía proposa que -al final feia com (i percudeix tres vegades una nota) -i això què vol dir? Que és molt "greu" no? A veure, feu les notes més greus? (tots toquen notes greus fortes) -però el problema és, al final eren notes fortes o fluixes? -foortes! Diu la Berta, que mostra una confusió, perquè diu que el seu carrilló no pot fer fort, i es posa en evidència que tots tenen confusió entre fort i greu, perquè pregunto - la Berta pot fer "fort"? i la Julia diu -sí! El més greu que tinguis! I en Leo li ensenya les plaques greus dient -el més greu és aquest! Per treure'ls d'aquí demano -el més greu és el més fort? I tots estan d'acord a dir que "no", però algú diu "fluix", i resumeixo l'assumpte dient -"fort" vol dir que piquem "fort" i "fluix" vol dir que piquem "fluix". La Berta demana -si pico "fort", què fa? i dic -a veure, prova-ho? Ho prova i queda satisfeta.

Torno a recuperar la idea de -com era la música de la merla negra? -què passa? -com vam fer amb els braços? I la Berta i la Julia de seguida mostren el moviment de la Merla que havíem estat fent a la classe anterior. La Berta i en Pol ho mostren fent "glissandos" i la Berta diu que "comença així", mentre en Pol fa "glissandos". Tots proven de fer glissandos, i pregunto -quanta estona volem que duri, això? -com acabem? I en Pol ho resol fent "una sola nota llarga". Introdueixo el concepte de "silenci" dient que la música no era tota seguida, hi havia "silencis"? -no! -No hi havia pauses? -no! -No? -Sí! -i com ho farem això? I la Berta toca una tecla ràpida dient -així! i proven de tocar junts acabant sobtadament fent silencis. També faig repàs de les parts inventades, dient - hem dit que començàvem fent així, que passàveu, és glissando, després dels glissandos, en Pol, després junts, fent pa pa pa, i silencis, i després, Julia, què dius que vols fer? - així! (i fa glissando), i després, la Julia diu -i que li persegueix, -i com? -així! I fan notes alternades, i primer comencen els metal·lòfons, I després s'afegeixen els de fusta, I

quan parem? I la Berta, assenyalant en Pol diu –quan ell fagi l'últim, –a veure, com? i en Pol acaba picant una sola placa.

Fem un repàs de les parts, fins que a la persecució dic –jo ho començaria més flux, i la Julia, diu –i cada vegada més fort.

Tornem a canviar d'aula, i recollim fent una comparació les idees sobre la nostra música inventada i la Merla Negra de Messiaen.

- Com era la música de l'obra de Messiaen, que era el compositor... -ara els compositors som tots nosaltres, diu la Sofia, ja però la música de la Merla Negra com era? I la Julia amb la veu i gest fa trrrt-trrrt, i això com ho diríem? –nerviosa, diu en Leo, i com més? Misteriosa, continua en Leo, -curiosa diu la Sofia, -menor, diu en Carlos, bueno, això ho haurem de mirar, ho poso amb un interrogant. I tenia parts? La Julia diu –sí, que tenia parts! –la nostra tenia parts, però la de la Merla Negra, tenia parts com les de la cançó? –no es repeteix, diu en Pol, i no té parts, i –com més era? Per exemple, si parlem de pulsació, era sempre igual? –no! En Leo diu, era com aquella nota que... que va amb un puntet, i això vol dir que la pulsació era regular o irregular que és que va canviant? –irregular! Hi havia quants instruments? –dos, i hi havia una melodia, qui feia la melodia? –la flauta, i el piano diu en Pol, però bueno, més era la flauta.

-i la nostra? També es deia la Merla Negra? –no! Diu la Sofia, perquè llavors haurem copiat el nom i no pot ser... ha de ser la Merla grisa... no es posen d'acord, i deixem La Merla Negra i ja pensarem el títol. –la nostra era... una obra inventada, diu la Sofia, i en Pol i en Leo diuen –amb parts! Però escolteu una cosa, la Merla Negra d'en Messiaen també és inventada, no? Perquè el compositor és Messiaen, i ara aquí posa... la nostra classe, diu la Julia.

–sí que té parts, no? –es repeteixen? –no! Quantes parts té? –cinc, diu la Julia. Hi havia melodia acompanyada? –no anava acompanyada, tothom participava, no hi havia un instrument solista... -sí! Els de metall, diu en Pol, -els de metall feien de solistes? –sí! Com més era? –Major! Era major? Sí? Posarem un interrogant perquè ens ho hem d'escoltar bé, això. Com era la pulsació? Era sempre igual? –no! Diu en Pol, era diferent, -era irregular, no? –era nerviosa la nostra o no? –què va, diu en Carlos. En Pol diu –era regular, perquè tranquil·la no, i nerviosa, tampoc. En Leo diu –irregular perquè... i la Mencía diu –mig mig?

-feia por? –despistada? Diu la Sofia, -no, no, diuen tots, en Pol diu –alertada, alertada? Què vols dir amb això? –que estava alerta, la Merla Alerta.

–anem a veure com eren les parts, la primera part què fèiem? –era nerviosa, no? Com ho fèieu, com es deia, era això? –flotando! –glissando! Com era la segona part? –

tranquil·la, i què fèieu? –un do, diu en Leo, -i la tercera? –picàvem tots, diu en Pol, -era nerviosa. –i la quarta? –era tranquil·la, i els metalls feien de solistes. –i la persecució? On la tenim? (repassem les parts, ens hem deixat una part I en total, són 6 parts) –com ho fèiem? –ràpid I fort, diu en Pol. –I la sisena part? –fèiem el fa, diu en Pol, -no, era un do, diu en Leo.

-Avui ha estat molt xulíssim, diu en Leo.

U2-S2	Domini del vocabulari	Experimentació	Nombre Proposta d'idees	Correspondència idea musical recurs emprat
Álvaro	Incert	Novell	Novell	Incert
Berta	Novell	Expert	Expert	Transició
Bruno	Incert	Novell	Novell	Novell
Carlos	Incert	Transició	Transició	Transició
Julia	Transició	Expert	Expert	Expert
Leo	Expert	Expert	Expert	Incert
Mencía	Incert	Transició	Transició	Incert
Pol	Expert	Expert	Expert	Expert
Sara	Incert	Incert	Transició	Expert
Sofia	Novell	Novell	Novell	Novell
Tomás	Incert	Incert	Incert	Incert

SESSIÓ 3

12/03/15

PROGRAMACIÓ

ACTIVITAT	Cançó: El poder del Cant	Audició: Dansa hongaresa
RESUM	Cantar la cançó Distingir el canvi de caràcter i de mode en relació a la lletra i descobrir l'estructura de la cançó Cantar l'Escala Major i menor de Re	En rotllana, ballar i percutir el temps per poder prendre consciència dels contrastos dinàmics i agògics, textura, instrumentació i estructura de cada part, que exemplificarem
MATERIAL	Gràfic de l'estructura i dels canvis Major-menor	CD + gràfic de les parts

PARTICIPANTS

Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mencía	Patrick	Pol	Sara	Sofia	Tomás
--------	-------	-------	--------	-------	-----	--------	---------	-----	------	-------	-------

- Aquesta sessió no és enregistrada, i per completar aspectes de grafia del llibre, no hem tingut temps de fer la part de creació
- En aquesta sessió es veu que hi ha hagut una aproximació general a l'expertesa del concepte "parts" i "estructura musical", respecte la sessió anterior, perquè en general, van més ràpid a distingir les frases musicals, i no s'equivoquen en l'adjudicació de noms per a les parts, i en observar les repeticions.
- També es dóna una aproximació molt sòlida general a l'expertesa del concepte "major i menor" perquè són capaços de veure la relació entre "lletra, música i estat d'ànim" i els serveix d'eina d'identificació auditiva.
- Es posa en evidència la manca de concreció pel que fa a la "instrumentació", en la qual, són tots, novells.
- Tampoc es mostra gaire la facultat de percebre el "concepte de pulsació", i encara menys l'apropiació dels mots "crescendo, decrescendo, accelerando", que tot i haver sorgit anteriorment, cap alumne hi fa referència. Un parell o tres d'alumnes perceben el canvi en la pulsació en termes de "ràpid a lent", però no és general.

- En general, sorpen que molt sensibles al concepte de “tutti” havent-se apropiat també, de la paraula en italià.

ACTIVITAT CANÇÓ:

Cantem la cançó d'El poder del cant, que els agrada molt i a la pregunta “és major o és menor?” (ells, des de principi de curs, ja han treballat la diferència de modes) de seguida la Julia s'adona del canvi de Major-menor a dins de la cançó. Parlem de la lletra, i del canvi de mode que comporta un canvi d'estat d'ànim. Convenim que hi ha estats d'ànim que s'adequen a cada mode. Utilitzarem el mode major per expressar alegria, felicitat, i el menor, per expressar tristesa, por, l'estar enfadat. Connecten molt bé amb les reflexions, sobretot, en Patrick.

Repassem les parts de la cançó, i la comparem amb les Endevinalles, adjudicant AABA, i definint que la part B és la part en mode menor i la part A es repeteix. Aquí es nota el canvi general en la rapidesa a l'hora d'identificar les frases musicals, i de veure quines es repeteixen i quantes vegades. Destaca en Leo, però, en general, percebo que ho entenen prou bé.

ACTIVITAT AUDICIÓ:

Escoltem la Dansa Hongaresa núm. 3 de Johannes Brahms. Els demano que escoltin “com és la música: els instruments, parts, mode, pulsació, matisos, si hi ha part solista i quins acompanyaments”.

Sobre els instruments, a la part A identifiquen la flauta, de seguida distingeixen el canvi de caràcter i de mode de la part B, i la tornem a escoltar conjuntament, anotant les parts, i les característiques de cada part. No distingeixen les famílies d'instruments de vent, per als de fusta, identifiquen la “flauta”, però els de metall, queden molt difusos per ells. Sí que distingeixen el mode, i el canvi de pulsació, “accelerando”, de la part B de la segona vegada que apareix, que a més hi ha un “crescendo”, que la Julia diu que “és cada vegada més fort”, per contrast, faig notar que a la B final hi ha un “decrecendo”. Sí que noten la part del “tutti” de la C, i de seguida ho identifiquen.

U1-S1	Identificació de les parts	Identificació del mode	Identificació caràcter	Identificació instrumentació	Vocabulari agògica i dinàmica
Álvaro					

Berta					
Bruno					
Carlos					
Julia		Expert			Transició
Leo	Expert				
Mencía					
Patrick			Expert		
Pol					
Sara					
Tomás					

SESSIÓ 4

20/03/15

PROGRAMACIÓ

ACTIVITAT	Cançó: El poder del cant, Don Lluís i la Balalaika	Creació: Improvisació oral sobre el mode Major I menor	Creació:
RESUM	Cantar la cançó i distingir el mode, les parts i els caràcters Cantar l'escala de Re m	Improvisar oralment acompanyats al piano, sobre un mode menor i un mode major	Inventar amb instruments de plaques i els 5 graus de l'escala M/m una peça seguint una estructura i aplicant contrastos dinàmics i agògics
MATERIAL			Instruments de plaques Gravadora

PARTICIPANTS

Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mencía	Patrick	Pol	Sara	Sofia	Tomás
--------	-------	-------	--------	-------	-----	--------	---------	-----	------	-------	-------

- Aquesta sessió està gairebé dedicada a la totalitat a la creació, pendent de la sessió anterior. Sessió enregistrada.
- L'Álvaro es mostra molt més participatiu que en sessions anteriors.
- En Pol i en Leo són capaços d'identificar la repetició de parts, i en Patrick i la Julia, el mode.
- En general, discerneixen auditivament el mode major-menor, però es veu una confusió (Sofia, Berta i Mencía) entre caràcter-mode, en el moment de la improvisació oral.
- En canvi, en Patrick mostra discrepàncies en les idees generals, sobre el caràcter i els recursos musicals, ampliant el concepte "misteriós", també en els aguts, situant-se bé en el mode. També afina el concepte "estar trist" amb un grau més "estar a punt de plorar".
- En l'activitat de creació es veu la confusió dels conceptes en italià, certes confusions entre dinàmica i agògica, i costa que sorgeixin idees per començar i acabar.
- No tenen dificultats d'organitzar-se per grups i en el grup general. En Leo, la Julia, la Berta, i en Pol es mostren com a rols de directors. La Mencía fixa ràpidament la idea del seu grup, i està molt atenta a les entrades. En Patrick i en

Bruno són molt poc col·laboratius, i la Berta demostra certes dificultats a l'hora de descriure l'acció que desenvolupa en termes musicals. No s'expressa verbalment, en Bruno, però tampoc és capaç de fixar la idea musical.

- S'observa que obliden el caràcter misteriós a l'hora de tocar, només s'adverteix una certa voluntat en la idea de la Julia i la Berta, per les expressions facials, igual que en Pol i la Sofia, i l'ús de la dinàmica i agògica, també d'aquests dos grups.
- Associen: ratpenats, secrets, casa i música al caràcter misteriós, i llavors, la Julia diu "els animadors" i l'Álvaro i en Tomás remeten a "Harry Potter".

ACTIVITAT CANÇÓ:

Cantem i recordem la cançó el Poder del cant, i la Julia diu que "és major i menor" i – quantes parts tenia? L'Álvaro respon sense reflexionar gaire "5 parts". En Leo diu "3 o 4". Mentre torno a tocar, en Patrick, la Berta i l'Álvaro compten amb els dits les parts. A en Patrick l'hi surt 4 parts, i dic, però, hi ha una part, que què li passa? En Pol diu "que es repeteix". La que es repeteix és la Major o la menor? Patrick respon "menor". La Julia diu la A i en Leo intervé dient que "les dues primeres parts són iguals" i afegeixo: i la última, també, però ell no n'està del tot convençut. La Julia diu "és A prima", però dic – no, no, és A normal.

En Pol diu que "hi ha una altra cançó menor... la de l'altre idioma... (en Patrick comença a cantar 3 i 3) però en Pol vol dir Alike mini salem". La comencem a cantar i la Berta diu: és menor!. I en Patrick diu "La vida de les galeres", dic: però és menor? La cantem, i – què li passa? En Patrick diu: "parla d'una cosa menor, passa una cosa trista, però la música és major". La Berta preocupada, diu: quina és la cosa trista? L'hi expliquem, i dic –quan estem tristos o enfadats ens va molt bé el mode menor.

Cantem la Balalaika, i La vida de les galeres, proposo cantar-la en mode menor. I quan acabem, la Berta diu: "és més lenta!" fent un gest d'abaixar la mà, i després la cantem en diferents estats d'ànim: enfadats, a punt de plorar (Patrick és qui va més enllà de la descripció de trist dient "quan tens ganes de plorar", misteriosa), preocupada (ho diu la Sofia).

Cantem l'escala menor i procedim a reproduir motius menors. Identifiquen l'estat d'ànim, però s'observa una confusió entre mode i estat d'ànim. La Berta, la Sofia i la Mencía mostren la confusió quan dic.. com vols el caràcter? Diuen major o menor. –no, dic, el caràcter vol dir l'estat d'ànim. Quin estat d'ànim vols? –trist.

Després d'alguns motius dic –com era, aquest? Era misteriós? I en Pol diu -no! Misteriós hauria de ser més tenebrós. Toco als greus i la Berta i en Pol de seguida diuen -Sí! Perquè si ho faig aquí (als aguts) és tenebrós? Diuen –No! Però en Patrick discrepa i diu –sí! Els aguts fan por. En Tomàs també hi està d'acord. –com ratpenats, diu en Pol, i quan toco als greus, diu –això seria més de Harry Potter.

ACTIVITAT CREACIÓ:

Ens traslладem a la Sala d'Orff, on exposem “com volem que sigui la composició”. Jo dono peu als conceptes, i junts decideixen: mode: menor, caràcter: misteriós, pulsació: regular x votació, nombre de parts: ? (en Pol diu “ja ho veurem”) hi haurà parts solistes i de “tutti”.

Convenim que per grups, pensaran alguna “idea musical misteriosa”. Per grups van exposant les seves idees:

Pol i Sofia: toquen de re a re repetint cada nota i al final, notes alternades ràpides.

Berta i Julia: toquen la nota la, amb notes alternades ràpides, amb matís de crescendo i decrescendo.

Bruno i Carlos: no s'han posat d'acord a l'hora d'executar-ho. al principi, en Bruno té un motiu melòdic, però quan l'hi faig repetir fa una altra cosa. Pregunto “quines notes són?” I en Carlos respon per ell “és que les té desordenades”. Al final, acaben reproduint la idea d'en Pol i la Sofia, amb el matís d'accelerando a part de notes ràpides al final. En aquest moment en Leo diu: -jo no veig que això sigui misteriós. Pregunto “què li ha passat a la pulsació?” i la Julia diu que cada vegada va “més ràpid”, però “com ho dèiem?” busquen la paraula i els surt “tutti” (Patrick), i la Berta diu “forte”, i en Pol “crescendo”. Acabo dient “accelerando” i la Julia diu –ai! És veritat!

Leo, Tomàs i Mencía: no s'han organitzat, tampoc Álvaro i Patrick (no té baquetes, els hi he tret perquè no parava... I els dono temps fins que en Patrick té una idea i toca la si do si la la, dient-me, que és –el final del 3 i 3. llavors en Pol diu –a mi no em sembla misteriós. El grup d'en Leo, Tomàs i Mencía toquen la do re mi do re mi.

Falta organitzar com articulem els grups. Volen començar Sofia i Pol però els indico que si comencen la Berta i la Julia, és –més misteriós, perquè fan crescendo i decrescendo. En Leo hi està d'acord, i la Julia diu que ho podríem fer en “tutti”, i en Leo proposa “anar-nos afegint”. Els sembla bé la idea però no saben com fer-ho. Proposo que s'afegeixin per grups, i l'Álvaro està preocupat per saber “quines notes són”, i la Julia diu

–aquesta tot el rato, i jo dic, –és la nota “la”. Faig notar que tots volen fer “crescendo i decrescendo”. L’Álvaro diu que així han de començar per la “més petita”. Hi ha una confusió entre agut-greu i fort-fluix.

També discutim com acabar aquest tutti inicial, i la Julia i la Berta proposen acabar amb uns cops sobre una nota. La Julia diu –han de fer-ho més fluix, sinó no s’escolta el La.

Llavors, van entrant les parts solistes, però en Pol diu –a mi no m’acaba de semblar misteriós. Proposo deixar l’obstinat de la Berta i la Julia mentre els solistes toquen. No tenen gaire clar les entrades, els he d’ajudar a entrar un cop el grup anterior ha acabat el seu motiu.

Escrivim a la pissarra els motius melòdics que han anat sorgint.

Tornem a discutir com acabar la peça i la Berta, tocant, diu –així, i així, però la seva idea no prospera. Després diu –de fort a fluix! I jo dic –decrescendo! I la Berta diu –quan fem així, ells fan així, i mostra un “decrescendo”. –Acabem amb la mateixa nota, diu la Julia.

Amb un parell d’interpretacions, es fixen les idees i els torns d’intervenció.

Busquem un títol, i no el concretem però:

Julia: els animadors

Berta: la música misteriosa

Bruno: la música misteriosa (després d’haver sentit la Berta)

Carlos: diu que no ho sap

Álvaro: Harry Potter

Pol: la casa de les sorpreses (i en Leo diu –alah! No és misteriós, això!)

Mencía: el secret de la música

Tomàs: la música Potter

Leo: els ratpenats misteriosos

Sofia: -jo encara no ho he dit! Doncs, mystery music.

U2-S4	Identificació de les parts	Identificació del mode	Identificació caràcter	Vocabulari i agògica i dinàmica	Concoordança entre recurs	Concoordança títol-intenció	Concoordança títol-resultat
-------	----------------------------	------------------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------	-----------------------------	-----------------------------

					musical i intenció		
Álvaro	Transició				Novell	Transició	
Berta		Novell	Novell	Novell	Expert	Expert	
Bruno					Novell	Novell	
Carlos					Novell	Novell	
Julia	Transició	Expert		Transició	Expert	Novell	Transició
Leo	Expert			Transició		Expert	
Mencía			Novell			Expert	
Patrick	Transició	Expert	Expert		Transició		
Pol	Expert		Expert		Transició	Expert	
Tomás						Transició	
Sofia			Novell		Transició	Novell	

SESSIÓ 5

9/04/15

PROGRAMACIÓ

ACTIVITAT	Valoració:
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> - Què va ser el que vam fer les últimes classes? - Què hem fet aquest curs a música? - De què parlàvem? - Com ho fèiem? - Com sonava?
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Gravació

PARTICIPANTS

Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mencía	Patrick	Pol	Sara	Sofia	Tomás
--------	-------	-------	--------	-------	-----	--------	---------	-----	------	-------	-------

1. Després d'una reunió plantegem la necessitat de recollir la "veu dels nens" i es planteja una sessió que reculli les percepcions sobre l'aprenentatge musical.
2. Els preguntarem què va ser el que vam fer les últimes classes? Què hem fet a música aquest curs? De què parlàvem? Com ho fèiem? Com sonava?
3. Els conceptes o idees que emergeixen:
 - Hem après a cantar i cançons
 - La clau de fa, la clau de do
 - L'escala de re menor
 - Hem anat a la sala d'instruments
 - Hem après a tocar els instruments
 - Els xil·lòfons
 - Major i menor
 - El ritme
 - La corxera amb punt i la semicorxera, la corxera que és més ràpida, i la pulsació
 - Accellerando, ritardando, crescendo, tutti
 - Ens vam inventar una cançó
 - Aprendre a estar en grup
 - Aprendre a fer una cançó amb uns quants instruments

- Vam fer una orquestra
- Vivaldi, l'hivern de les quatre estacions, La Merla Negra, El carnaval dels animals
- Vam aprendre a fer la neu, tapant les cordes i picant amb l'arquet, i la pluja amb dues tecles del piano, i els llamps amb les guitarres, i un tro gegant amb el piano
- Hem fet els exàmens, i el llibre
- Hem fet els ocells de les finestres
- He après a tocar el contrabaix
- També vam fer el de A, B...
- Hem anat a cantar al Palau de la música
- Fèiem una cançó i cadascú feia la seva part

En aquesta sessió:

- En Leo puntualitza i especifica la informació que va sorgint –cada vegada més ràpid!.
- La Sofia és capaç de recordar els procediments, els llocs, i l'organització social.
- En Pol és capaç de recordar les paraules tècniques referents a la dinàmica, agògica, i estructura –ritardando!
- La Julia és capaç de recordar paraules tècniques, procediments, i l'organització social –vam fer una orquestra!.
- La Berta s'expressa amb gestos quan es refereix a elements musicals, o d'íctics: així, allà, això, i es refereix sovint a l'acció: -a tocar!, o al so "trrrr".
- En Patrick recorda sensacions –feia por, conceptes musicals concrets.
- La Sara es mostra molt poc participativa, contribueix a parlar del Concert del Palau de la música.
- En Bruno participa molt poc. No tinc clar si s'apropia de respostes dels altres, i si també fa ús de clixés –és bonica?.
- La Mencía, en Carlos i en Tomás no participen gaire, la Mencía està molt preocupada per quan acabarem la decoració dels finestrals.
- L'Álvaro no participa gaire, però quan participa, puntualitza i especifica la informació.

CONVERSA:

Els plantejo que responguin la pregunta de "Què heu estat aprenent a música?" I la Berta diu "ai, jo què sé!" i què vam fer les últimes classes? "ai, no sé!" "no m'en recordo! Diu l'Álvaro, -ni jo! Diu en Tomás, però comenta amb l'Álvaro: "vam mirar el vídeo aquell" (es refereix a l'audició de la Merla Negra). La Sofia diu "hem après cançons!" i li diu a la Berta: "hem après a cantar" vinga, pensem una estona... Sofia diu:

hem après la cançó de Simamaka (canta) i en Pol diu: Irene, és que jo vaig començar més tard, els primers dies... –No passa res! Tomàs diu: clar!

Per torns, van responent

Dic: Bruno, què has après? –mm.. cançons, - i com eren? I respon: boniques! Què, en Carlos? No ho sé, diu: cançons? Només això? No us en recordeu de res més? En Bruno diu: la clau de fa! I en Leo: també la coxera amb puntet, i en Patrick: i la clau de do! La clau de do? Aquí has après la clau de do? –no, he après que existia. La Berta: doncs, que hem anat a la sala d'instruments. I què hem après allà? –a tocar! I quins instruments? Què hi fèiem allà? En Leo respon: els xil·lòfons! i més instruments, diu la Berta. La Sofia diu: noves cançons i me'n recordo d'una –de quina? –simamaka! I no us en recordeu de res més? –sí, diu la Berta, del ritme! –major i menor, diu en Patrick, i l'accelerando!, diu en Pol. I què volia dir accelerando? –ràpid? Pregunta en Pol, -cada vegada més ràpid diu en Leo. L'Álvaro diu: crescendo, i què volia dir? –cada vegada més fort, i què més? –el tutti! diu en Tomàs. I què era el tutti? –tots els instruments a la vegada, respon en Leo. En Pol diu: ri-tar-dan-do. I què volia dir?-cada vegada més lent, diu en Leo. –ho he fet a potra! –sempre diu això, diu la Berta.

Julia, i tu què dius? –hem après dues cançons amb el xil·lòfon. Quines? –mm.. la Merla Negra i la misteriosa. En Leo diu: ens la vem inventar. Un moment, així, la de la Merla Negra la vam aprendre o ens la vam in- (ells completen) ventar!. La Berta diu: clar, no era igual eh? I com ho vam fer? Com ens la vam inventar? Us en recordeu? –sí! Diu la Sofia, amb els instruments! Ens la vam inventar, hi havia dues parelles que decidien una melodia que s'assemblés a la Merla, i llavors, escollíem la melodia entre tots. –i ho vam escriure en un full, diu la Berta. En un full? –sí, quan vam acabar! Sí! És aquell full (assenyalen al suro) i com era la música de la Merla? –començaven els xil·lòfons de metall. I l'altra cançó? Vam decidir el títol? (confusió) Pol diu: els vampirs... –no! Els ratpenats, diu en Leo! –la música misteriosa diu l'Álvaro.

I tu, Mencía, què has après? –cançons, i la Julia diu: l'escala de re menor! Us en recordeu? La cantem? (la cantem i alguns acaben en do) dic: do? –no! –re! I la Mencía continua, -anar a la sala de percussió, i la Julia diu: ah! A estar en grup! A conviure amb els companys, i en Pol diu: aprendre a fer una cançó amb uns quants instruments.

–Irene! Diu la Julia, també vam fer una orquestra aquí! Que us en recordeu, de l'orquestra? Ah sí! Diuen. Què vam fer? I la Sofia diu: uns tocaven el piano, uns tocaven els seus instruments! I què vam aprendre a fer? Pol diu: treball amb equip? Sí, era treball en equip però com era la música? La Julia diu: doncs que al final passava un vaixell. I la Sofia diu. Sí! El feia ell! (assenyala en Pol) la Julia i ell! I de què anava? –

misteriosa, diu la Julia, -no! Diu l'Álvaro, alguns no hi eren. -Neu! Diu en Patrick, vent! Pluja! Aigua! Riu! Els instruments! I què era? I la Berta diu: què vols dir, què era? Ens va fer pensar en una cançó que havíem escoltat no? I en Pol diu: la de... Vivaldi! La de les estacions! Però, dic, quina estació? La de l'Hivern! -però feia una miqueta de por, diu en Patrick, era menor! I també vam descobrir com es feia la neu. I com es feia? La Julia diu: tapant totes les cordes i fent així (gest de picar amb l'arquet). I jo dic, passant l'arquet. I com més ho fèiem? -la pluja, així (gest dos dits picant sobre la taula) amb el piano. Què vol dir així? -doncs amb dues tecles! -la pluja, amb la guitarra, diu en Pol, i en Patrick diu -tormenta! I què feien les guitarres? -els llamps, diu en Patrick. La Sofia diu: el piano, tocava així (gest amb les mans de tocar moltes notes) com un tro gegant, i la Berta fa trrrr amb la veu, i llavors les guitarres feien els llamps, diu l'Álvaro. La Julia diu: al començament començava el contrabaix, després, el violoncel, i ens anàvem afegint. I com sortia tot? -bé!

I tu, Sara, què recordes? En Pol diu: també hem fet els exàmens! I la Julia: i els llibres! I la maraton! I la Mencía: també hem fet els ocells (que hi ha a les finestres). Torno a la Sara, i dic: i tu? -hi ha coses que ja volia dir... acaba-t'ho de pensar, doncs, Patrick, què has après? -He après sobre la corxera i la semicorxera, la pulsació... i de la corxera semicorxera què has après? -que les corxeres més ràpid i que una blanca i una blanca són una rodona. I en Leo diu: això no ho has après aquí! Al cole! I en Patrick continua: també he après a fer maratons i que la corxera seria com una corxera i una corxera. En Pol intervé dient: jo he après a tocar el contrabaix, perquè jo he tocat el piano, el baix, la bateria, la guitarra... i en Patrick: jo el xil·lòfon. I què més? -el tutti! i què més? I en Pol diu: allò d'aquella nota amb puntet i corxera amb punt semicorxera. I quina cançó, per cert, portava aquesta figura, aquest ritme? La Julia diu: la de la Merla Negra, diuen -no, no! La del 3 i 3, la de les Galeres (patrick) la de l'ocellet? (sofia) patrick diu: Un home alt i gros! (la cantem).

En Pol continua dient: -que me'n recordi, la clau de fa. I la Julia diu: -ens has gravat! I l'Álvaro intervé: ens has posat unes cançons i havíem d'endevinar quin animal era... Ah, diu la Julia, la del Carnaval dels animals! I la Sofia afegeix: també vam fer allò d'A i B. - ah, sí, diu en Pol, eren les parts. -sí, diu en Carlos, les parts de la cançó. I què passava, Bruno? -que canviaven. -que n'hi havia una que canviava diu la Julia. La Sara diu: que hem anat a cantar un concert al Palau de la música! L'Álvaro diu: jo havia dinat allà, en un restaurant. -què és el Palau de la Música? Diu la Sofia, -és un Palau on es toquen concerts. -Jo, un dia de vacances vaig anar a veure com es va fer. I tu, Tomás, què has après? -tot m'ho han tret, i el que més t'ha agradat? -allò dels carillons, tocar-los i més coses. I què vam fer allà? -els tocàvem, -no! Diu l'Álvaro, fèiem una cançó i cadascú havia de fer la seva part.

SESSIÓ 1

7/05/15

PROGRAMACIÓ

ACTIVITAT	Primera audició John Cage. http://www.youtube.com/watch?v=Mgs1n7u4fEk
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> - Primera audició de l'obra sense veure el vídeo - Després de la primera audició, per escrit, respondre a les següents preguntes: Què us ha fet sentir? En què us ha fet pensar? Què us ha semblat? Us ha agradat? Com era aquesta música? Quins instruments sonaven? - Posar en comú les respostes i registrar-les - Tornar-la a escoltar per veure si completa la llista de coses que emergeixen - Demanar el material reciclat, amb exemples i sense explicar la finalitat
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Àudio de John Cage - Full de registre

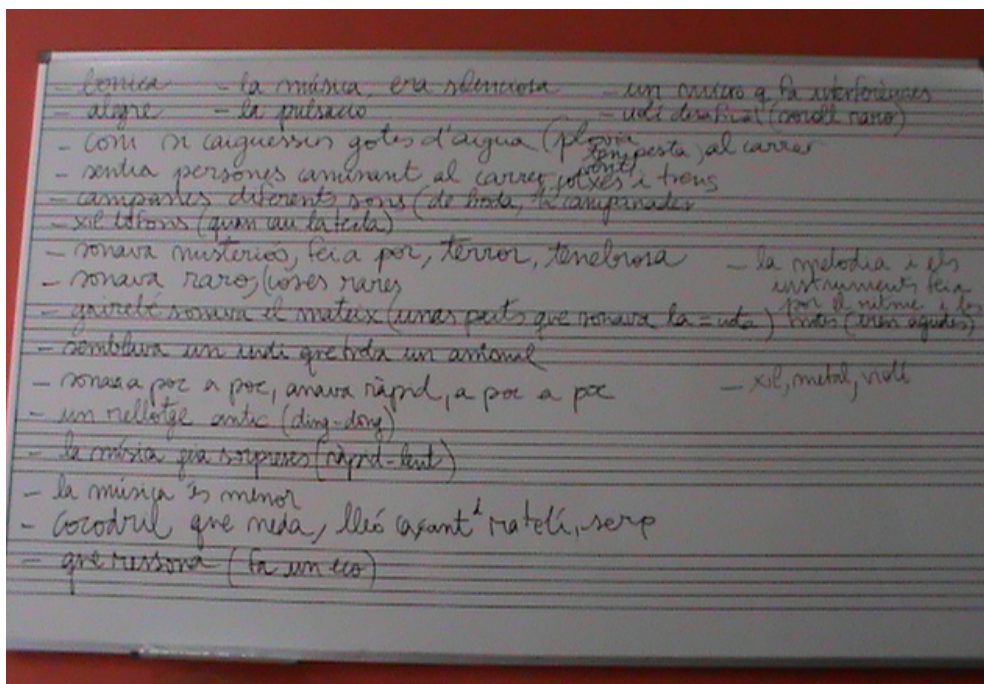
PARTICIPANTS

Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mencía	Patrick	Pol	Sara	Sofia	Tomás
--------	-------	-------	--------	-------	-----	--------	---------	-----	------	-------	-------

Primera audició de l'obra de John Cage, Works of Calder i encàrrec de material

- En aquesta sessió ens traslladem d'aula, perquè l'audició sigui més bona, sense interrupcions ni sons d'altres classes, però sembla que a en Patrick no li agrada l'espai, tot i que és l'espai on fa classes de violí.
- L'Álvaro i en Tomás, s'asseuen a darrera i escolten, però de seguida es distreuen. Perden l'atenció sovint.
- L'Álvaro es mostra poc participatiu en el moment de dir el que li ha semblat l'audició, no vol dir-ho, o s'apropia del que s'ha dit, m'adono que el ha apuntat al paper no es correspon amb el que diu. Valorem el que ha escrit, i llavors, puntualitza el que ha dit.

- En el moment de canviar d'aula, com que no explico què han escoltat, la Sofia té moltes ganes de descobrir-ho i es pensa que l'obra escoltada és l'enregistrament de la producció que van fer ells mateixos sobre La merla negra.
- La Julia, la Berta i la Sofia estan molt il·lusionades a portar materials que puguin fer so.



En aquesta sessió es recullen per escrit i s'explica verbalment, diversos tipus de percepcions pel què fa a l'escolta:

- percepcions que fan referència a SENSACIONS (misteriosa, por, tenebrosa, terror, raro)
- percepcions que fan referència a SONS CONCRETS (campanes, gotes, cotxe, tren, rellotge antic, micro, tecla que cau)
- percepcions que fan referència a SONS IMAGINATS (indi o lleó que caça, cocodril que va pel riu, ratolí, serp)
- percepcions que fan referència a CONCEPTES MUSICALS (fort, lent, ràpid, agut, menor, ritme, melodia, instruments, silencis, així com també descriuen sonorament els efectes amb la veu i onomatopeies (piiiip, trrrrr))

A l'encàrrec de materials, la Sofia es pensa que l'obra de Cage és l'obra que van compondre perquè sent el so enregistrat i això li fa pensar en el dia que vam registrar la producció a la Sala d'instruments.

SESSIÓ 2

14/05/15

PROGRAMACIÓ

ACTIVITAT	<ul style="list-style-type: none"> - Segona audició John Cage, i visualització del vídeo http://www.youtube.com/watch?v=Mgs1n7u4fEk - Contextualització de l'obra Cage-Calder
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperem entre tots, la descripció de l'obra de Cage - La tornem a escoltar. Recuperem els conceptes inicials dels fulls de registre - Mostro fotografies de l'obra de Calder, i el vídeo anterior - Observarem si realment hi ha relació entre la música de Cage i els mòbils de Calder pel què fa al MOVIMENT, TIMBRE, RESSONÀNCIA, ALÇADA, PLANS SONORS, INTENSITAT, DINÀMIQUES. Anar donant exemples sonors de cada concepte, preparar material i instruments per mostrar el lèxic. - Explico en què consistirà l'activitat de les properes 6 sessions, i que per tal de construir el mòbil i poder-lo interpretar musicalment, tothom comenci a portar tapes metàl·liques de pots, o peces de fusta, suro, plàstic, o pots de llaunes que siguin <i>de textures diferents</i>.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Àudio i vídeo (projector) - Full de registre de la sessió 1 - Material sobre Calder

PARTICIPANTS

Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mencía	Patrick	Pol	Sara	Sofia	Tomás
--------	-------	-------	--------	-------	-----	--------	---------	-----	------	-------	-------

Segona audició de l'obra de John Cage, Works of Calder, explicació, 1a construcció del mòbil i 1a improvisació instrumental.

- Aquesta es converteix en una sessió molt llarga, un dia molt calurós, cosa per la qual tant ells com jo estem nerviosos, cansats i costa mantenir un ambient de participació pausat.
- Falta en Pol i en Bruno. En Tomás i la Sara em diuen que estan molt cansats
- En Patrick continua tenint problemes importants d'atenció i distreu als altres en el moment de l'audició
- Tenen moltes ganes de participar en la construcció del mòbil: Berta, Julia, Leo, Sara, Mencía, en canvi, l'Álvaro, en Tomás, en Patrick, Sofia es distreuen molt, no col·laborant amb els altres, exploren però no amb la finalitat de posar-ho en comú. En Carlos mostra una participació més alta, i es mostra crític a l'hora de fer la tria de sons i d'objectes. Els

altres, exploren, i valoren la tria que fan a l'hora de posar els objectes al mòbil, a l'hora que molts són capaços de preveure el resultat sonor de la tria.

- En el moment de la improvisació, mostren les seves idees en Patrick, la Julia, en Carlos, l'Álvaro, Leo. La Berta dóna la seva opinió sobre les idees dels altres, i en Patrick s'aïlla força tocant el seu instrument, sense escoltar gaire, i molestant als companys. De vegades, la Sofia també.

Sessió 3

28/05/15

ACTIVITAT	<ul style="list-style-type: none"> - Construcció del mòbil - Exploració del material sonor - Improvisació per al mòbil
RESUM	<ul style="list-style-type: none"> - Parlar i utilitzar del material sonor de què disposem a la sessió i repassem les qualitats de cada objecte sonor. - Improvisem-explorem en conjunt, una música instrumental per al mòbil.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Material reciclat per a la construcció del mòbil - Objectes sonors i instruments de classe

PARTICIPANTS

Álvaro	Berta	Bruno	Carlos	Julia	Leo	Mencía	Patrick	Pol	Sara	Sofia	Tomás
--------	-------	-------	--------	-------	-----	--------	---------	-----	------	-------	-------

Recordem la 1a audició de Cage, 2a construcció del mòbil i 2a improvisació.

- Després d'una setmana sense classe, tornem a escoltar l'audició de John Cage, i hem de recuperar i reparar el mòbil perquè va tenir un "accident" i es van embolicar els fils i els objectes.
- Comencem recordant l'audició i en general, tots recorden les seves impressions, i el vídeo, i tenen incorporada la paraula mòbil.
- Decideixo crear un clima més ordenat a l'hora de construir el mobil, preparant el material i demanant que qui tingui una idea la digui, s'aixequi i col·loqui els objectes que cregui.

- Hi ha una conversa interessant sobre el concepte “ressonar” que servirà per tirar endavant durant la creació.
- A vegades hi ha una confusió de procediments en la creació, perquè hi ha la idea que el so del mòbil el produeix el material reciclat, no els instruments.
- En Pol, a la creació, participa poc, potser perquè té un violoncel i ell és contrabaixista.
- En general, durant la creació utilitzen recursos relacionats amb efectes sonors instrumentals, però hi ha una intenció musical que es verbalitza relacionant-la amb el so del mòbil quan gira i sona.
- Fan molta referència a sons o estats d'ànims fruit de la seva experiència a l'hora d'imaginar el resultat sonor. Poques vegades el referent és estrictament musical.
- Normalment verbalitzen després de fer.
- Es veuen consolidades paraules com: crescendo, tutti, xoc, ressonar, accelerando, decrescendo, desacelerando, lent i ràpid. Hi ha algun moment de confusió de paraules italianes, i de vegades, expressen més baix (per dir flux), i més ràpid/lent per accelerando/ritardando.

SESSIÓ 4

18 de juny ASSAIG-CONCERT

- El dia del concert, prèviament, en el moment d'assaig, s'afegeixen a la classe la germana de la Sara, de 7 anys, i la germana de la Julia, de 10 anys, que també volen participar.
- Falten els guitarristes, Álvaro, Bruno i Carlos, en un primer moment, perquè estan assajant pel concert, i en Patrick, que també està assajant.
- Al principi només compto amb la participació de les pianistes: Sofia, Mencía i Berta; en Pol, la Sara, la Julia, i les dues germanes.
- Com que en la sessió anterior van tenir exàmens d'instrument, i no van fer classe, ens hem de remuntar, de memòria a la sessió del 28 de maig i 4 de juny.
- No tenen cap problema per recordar la música composta, i demano que preparin la presentació, que vol fer-la la Sofia. En la presentació, la Sofia aconsegueix resumir bé el projecte.
- Decideixen també, el títol.

MINUT	PART	TRANSCRIPCIÓ	INDICADORS
0:03	Docent	aviam... us explico, no... perdona, abans d'explicar, tots els instruments fan silenci...	Intervenció docent
0:20	Docent	algú sap què farem, ara?	Intervenció docent
0:24	Leo	(aixeca la mà) un concert!	
0:25	Docent	ho he dit abans, què faríem, què?	Intervenció docent
0:27	Docent	un concert! Però el concert el farem avui? O practicarem?	Guiatge docent
0:31	Docent	no... (em dirigeixo a ells)	Intervenció docent
0:36	Docent	què, què hem dit que faríem? Ho hem dit abans, eh?	Intervenció docent
0:40	Docent	ho he dit abans, eh? farem aquest... he dit, què és això? Què és el que estem construint?	Guiatge docent
0:49	Mencía	un mòbil?	Dubta de les respostes que expressa verbalment
0:52	Docent	què farem, nosaltres?	Guiatge docent
0:52	Berta	la cançó del mòbil!	Recorda els processos
0:52	Leo	però el mòbil no és...	
1:00	Docent	i com serà aquesta cançó? Com si el mòbil... es mogués, no?	Aportació docent
1:06	Berta	pam, pam, pam!	Fa connexió amb un referent pactat
1:08	Docent	és com si, mireu (porto el mòbil a davant la càmera)	Guiatge docent
1:10	Docent	Lo que hem d'aconseguir és fer amb els instruments... mireu, eh? (el faig girar)	Guiatge docent
1:18	Patrick	(es posa a passar l'arc per una corda)	No s'adapta a l'organització en grup
1:20	Leo	(li posa la mà sobre les cordes)	
1:24	Patrick	irene! És que el Leo no para de tocar-me les... això! (assenyala les clavilles)	
1:25	Leo	és que no para	
1:26	Patrick	para de tocar-me las...	
1:31	Leo	no t'estava tocant això, t'estava tocant la corda perquè paris de tocar!	
1:38	Docent	ei! Sí, perquè jo estava aquí explicant, que m'ho he currat un piló i ara no sabreu què... escoltem el mòbil!	Intervenció docent
1:38	Berta	pareu de discutir!	Pren el rol de docent mijançant l'acció
1:50	Docent	el faig girar	
1:52	Julia	no està gaire...	Expressa un sentit crític i estètic sobre les idees
1:55	Docent	bueno, l'hem de perfeccionar!	Aportació docent

1:59	Julia	podem començar nosaltres?	Rol director: organitza el grup
2:01	Julia	es lia, es lia, es lia tot i acabem de deslligar-ho, hasta acabarem nosaltres	Expressa un sentit crític i estètic sobre les idees
2:11	Julia	irene! Saps com acabarem?	
2:16	Docent	com?	
2:17	Julia	lligats nosaltres en allà!	
2:23		(mentre parlo, Patrick i Julia van tocant)	
2:27	Docent	(torno el mòbil al penjador) doncs, molt bé, hem de fer com en John Cage i inventar-nos una cançó que ens faci pensar en els materials del nostre mòbil i en la música que hem sentit	Guiatge docent
2:37	Docent	ale, com ho podríem fer, a veure!	Guiatge docent
2:41	Docent	qui té una idea? Com era la música que estàvem escoltant?	Guiatge docent
2:46	Julia	té que ser misteriós	Fa connexió amb un referent pactat
3:00	Docent	com, com ho hem de fer, així? Qui té una idea per la música que hem escoltat?	Guiatge docent
3:09	Docent	mira, mira, comença el Carlos... per exemple, com eren les notes d'aquella cançó?	Guiatge docent
3:10	Carlos	(pinça una corda i la deixa ressonar)	Aportació espontània
3:10	Carlos		S'ajusta al referent sonor
3:10	Carlos		Tria ràpida del recurs tècnic-sonor
3:17	Carlos	agudes?	Dubta de les respostes que expressa verbalment
3:17	Carlos		Reconeix auditivament un fenomen musical
3:18	Docent	sempre eren agudes?	Guiatge docent
3:21	Carlos	no! (...) canviaven	Fa connexió amb un referent auditiu pactat
3:26		Toquen amb els instruments a mode exploratori	
3:45	Docent	un moment! A veure! Per fer això no podem estar tothom al seu rotllo perquè no funciona!	Intervenció docent
3:54	Docent	és com quan vam fer l'orquestra, us en recordeu que va funcionar?	Guiatge docent
3:55	Docent	com funcionava? Tothom exposava la seva idea i a veure què!	Guiatge docent
4:01	Julia	perquè tot eren xilòfons, encara!	Recorda els processos
4:08	Docent	com? Com podem fer? Com podem començar? Com era la música que hem escoltat avui?	Guiatge docent
4:15	Berta	començava com...	
4:17	Docent	feia com plop!	Aportació docent
4:17	Patrick		Assoleix el propòsit

4:17	Patrick	(passa ràpid l'arc per una corda) jolines!	Tria ràpida del recurs tècnic-sonor
4:21	Julia	(imita en Patrick)	Imitació de processos
4:26	Julia	(continua tocant)	No s'adapta a l'organització en grup
4:28	Docent	i això, què vindria a ser, del mòbil?	Guiatge docent
4:34	Patrick	com que fes el ritme!	Es confon
4:36	Julia		Fa connexió amb un referent auditiu pactat
4:36	Julia	això (s'aixeca i assenyala els taps de metall)	Ús imprecís del vocabulari
4:36	Pianistes	(exploren)	
4:42	Docent	a veure? Perquè se senti més estona, no? Com ho feia? Per exemple, quan xoca?	Guiatge docent
4:55	Docent	i quan xoca, com ho podríem fer?	Guiatge docent
4:56	Docent	això, sola, xoca? O com ho podríem fer, l'orquestra?	Guiatge docent
5:08	Docent	a algú li ve la idea de com ho podríem fer?	Guiatge docent
5:13	Sara	(toca el triangle sola)	S'aïlla
5:15	Berta	i tu?	
5:17	Docent	no... jo...	Guiatge docent
5:20	Docent	com ho faries?	Guiatge docent
5:21	Antoine	jo tinc una idea	
5:22	Antoine	s'aixeca i pica al plat d'alumini	Aporta idees a partir de l'acció-onomatopeies
5:23	Docent	sí, però, com podem fer que dos instruments xoquin?	Guiatge docent
5:37	Docent	només amb un instrument?	Guiatge docent
5:38	Mencía	(s'aixeca, va al mòbil i fa xocar dos materials)	El propòsit no s'ajusta a la consigna
5:42	Docent	aquí, no, amb els instruments	Aportació docent
5:43	Docent	(s'aixequen uns quants) no, no...	Intervenció docent
5:57	Berta	el violí i el... ells dos a la vegada	Aporta idees mitjançant la verbalització
6:00	Docent	a veure, a veure? Com si xoqués!	Guiatge docent
6:02	Berta	(s'aixeca i els ensenya com ho han de fer, tocant una corda de cada instrument)	Pren el rol de docent mitjançant l'acció
6:02	Berta	(s'aixeca, va cap on són la Julia i en Patrick)	
6:13	Patrick	(ho prova imitant el gest del cello) la más aguda es esta! (riu)	Adapta un recurs a les seves circumstàncies
6:13	Patrick		El resultat no s'ajusta al propòsit
6:13	Julia	(diu a en Patrick) a la més aguda	Pren el rol de docent mitjançant l'explicació

6:13	Patrick		Reconeix auditivament un fenomen musical
6:13	Patrick		S'autoavalua
6:13	Patrick		Ús precís del vocabulari
6:28	Patrick , Julia	(toquen el seu instrument) Patrick, sisplau, sisplau	Intervenció docent
6:33	Docent	hi ha molt d'enrenou) a veure, com la música que hem escoltat, xoquen! A veure, dos instruments?	Aportació docent
6:49	Julia i Patrick	(toquen xocant)	Assoleix el propòsit
6:50	Patrick	(canvia de nota)	No fixa idees musicals
6:58	Julia	i després, s'afegeix la Sara, lenta, lenta	Rol director: organitza el grup
7:02	Sara	(toca el triangle xocant amb en Patrick i la Julia)	
7:13	Julia	després, l'Antoine!	Rol director: organitza el grup
7:22	Docent	ara estan xocant tots, a veure, un moment, stop, stop	Guiatge docent
7:25	Docent	un moment, stop! Però si sempre fem així (pico de mans) què passa?	Guiatge docent
7:38	Patrick	i quan acabem farem...	Rol director: organitza el grup
7:48	Patrick		Repeteix la idea d'algú altre
7:48	Patrick	(s'aixeca) quan estiguem així, (toca) que algú altre s'afegeixi (assenyala amb l'arquet la Sara i l'Álvaro)	Rol director: organitza el grup
8:00	Julia	irene! Tinc una idea!	
8:05	Julia	després l'Antoine, després el Tomás, va fent-ho ràpid	Rol director: organitza el grup
8:12	Antoine	(toca el carilló)	
8:16	Patrick		El resultat no s'ajusta al propòsit de més ràpid
8:16	Patrick		Rol director: organitza el grup
8:16	Patrick	cada vegada més ràpid, i que s'uneixin més persones... és que seria... (toca canviant de nota, en un moment li surt el doble)	Ús imprecís del vocabulari
8:24	Patrick	podria ser aixins... (toca)	Aporta idees a partir de l'acció-onomatopeies
8:26	Docent	ensenyeu-m'ho a veure com ho voleu fer?	Guiatge docent
8:36	Docent	cada vegada més ràpid? Qui és que ho ha de fer?	Guiatge docent
8:36	Berta	(es mou al ritme del so, i fa gest de dirigir la Sara)	Rol director: organitza el grup
8:40	Julia	vosaltres també (referint-se als guitarristes)	Rol director: organitza el grup

8:48	Docent	stop, un moment, anem a mirar una altra vegada, què passa si jo faig moure això (agafo el mòbil)	Guiatge docent
8:55	Julia	ho fem una altra vegada?	
9:02	Docent	un moment, un moment, això és una idea, però anem a mirar què passa, què passava	Guiatge docent
9:06	Docent	mireu, per fer això necessitem que tothom estigui pendent, eh?	Intervenció docent
9:12	Docent	què passava a l'audició? Hi havia sempre la mateixa música, o no? Mireu què passa si giro	Guiatge docent
9:19	Berta	és que sona molt així, de plàstic de...	Expressa un sentit crític i estètic sobre les idees
9:25	Álvaro	(pica un ritme a la caixa de la guitarra)	Assoleix el propòsit
9:25	Docent	no bueno, però, com és el so d'això?	Guiatge docent
9:30	Julia	(pica les cordes amb el rebot de l'arc) és molt baixet!	Ús imprecís del vocabulari
9:36	Mencía	és molt fluixet!	Corregeix la idea d'algú altre
9:40	Docent	i després què passa? Leo, abans has dit una cosa que passava amb la música!	Guiatge docent
9:50	Docent	com era la música?	Guiatge docent
9:51	Docent	(paro el mòbil) quan jo faig així què està passant, de so?	Guiatge docent
9:54	Berta	res!	No reconeix el fenomen musical
9:57	Docent	i de cop?	Guiatge docent
10:00	Berta	pam!	Aporta idees a partir de l'acció-onomatopeies
10:02	Julia	ah! Ja ho sé!	
10:05	Docent	un moment! Calla! Calleu! (a en Patrick)	Intervenció docent
10:07	Patrick	podria ser aixins... (toca)	
10:15	Docent	(torno a parar el mòbil) podem estar així, o podem estar en...	Guiatge docent
10:15	Docent	no estàs escoltant! No estàs mirant què passa!	Intervenció docent
10:18	Berta	es mouen	Observació
10:19	Tots	(escolten)	
10:20	Mencía	que estan caient gotes?	Fa connexió amb un referent auditiu pactat
10:27	Patrick	(en Patrick no escolta, només toca)	No s'adapta a l'organització en grup
10:30	Docent	shhht	Intervenció docent
10:35	Berta	Patrick!	Rol director: organitza el grup
10:41	Docent	es tracta d'escoltar i pensar! (a en Patrick) què fa això?	Guiatge docent
10:49	Docent	nosaltres podríem estar així, que és en...	Guiatge docent

10:50	Carlos	en silenci!	Recorda el vocabulari
10:53	Antoine	la la, la lluvia!	Fa connexió amb un referent auditiu pactat
11:04	Docent	O hi ha cops que podem tocar tots, no?	Guiatge docent
11:04	Patrick	un tutti!	Recorda el vocabulari
11:04	Mencía	un tutti!	
11:08	Docent	I si no tenim tutti, què tenim?	
11:09	Mencía	tutti fruti	
11:13	Docent	Tutti és quan tots toquen	
11:16	Docent		
11:19	Julia	jo tinc una idea!	
11:25	Docent	mira la idea que té l'Antoine!	
11:29	Docent	Com sonen aquestes notes?	
11:30	Antoine	(toca notes alternes per fer la pluja al carilló)	Assoleix el propòsit
11:40	Docent	i quan us afegireu, pianistes?	Guiatge docent
12:06	Docent	a veure, pianistes, què se us acut? Escoltem els pianistes a veure quina idea tenen?	
12:32	Grup pianistes	Els pianistes ho fan als aguts i als greus fan un acord, sense gaire bon resultat	Aportació espontània
12:32	Grup pianistes		El resultat no s'ajusta al propòsit
12:32	Grup pianistes		Tria ràpida d'un recurs tècnic-sonor
12:44	Docent	i quan us afegiu pianistes?	
12:47	Julia	després del Tomás!	Rol director: organitza el grup
12:52	Docent	i els guitarristes? Com ho fareu?	
12:56	Patrick	aixeca la mà	
13:05	Leo	(agrupa els guitarristes per proposar una idea)	
13:18	Docent	però ens ha de fer pensar en un mòbil que es mou, eh?	
13:25		(Hi ha molt d'enrenou)	
13:40	Julia	(li ensenya a en Patrick com tocar tapant les cordes)	
13:55	Leo		Accepta les aportacions dels altres
13:55	Leo	En Leo proposa picar la caixa de la guitarra i diu –o podem una altra cosa! (i pica) s'hi afegeixen els altres dos guitarristes (Álvaro i Carlos)	Aporta idees mitjançant la verbalització
13:55	Leo		Tria ràpida del recurs tècnic-sonor
14:31	Docent	Escoltem els guitarristes	
14:32	Tots	(ho toquen)	El resultat no s'ajusta al propòsit

14:38	Carlos	quan roza el iogurt amb el... (ratllador) i rasca les cordes	Fa connexió amb un referent auditu pactat
14:38	Carlos		Previsió del resultat sonor
15:00	Sofia	(toca mentre en Carlos està demostrant la seva idea)	No s'adapta a l'organització en grup
15:23	Álvaro	(toca picant com si xoquessin les ampolles)	Assoleix el propòsit
15:43	Julia	La Julia té la idea de tapar les cordes i picar amb l'arquet per fer el so dels taps metàl·lics (prèviament, a 15:53 ho diu en Leo) Julia ho diu quan sona la campana d'alumini	Assoleix el propòsit

0:01	Docent	Ens traslladem a la Sala d'Orff, on pregunto: com volem que sigui la composició? Han de decidir el mode: menor, caràcter: misteriós, pulsació: regular x votació, nombre de parts. Hi	
0:04	Pol, Sofia	(comencen a tocar)	S'adapta fàcilment al treball en grup
0:05	Docent	tothom escolta?	Intervenció docent
0:05	Docent	ens ho podeu tornar a repetir i tothom	Intervenció docent
0:10	Sofia	no una altra! (es dirigeix a en Pol) diu: -Ah! (Toquen de la a la repetint cada nota i al final, notes alternades ràpides)	S'adapta fàcilment al treball en grup
0:10	Pol, Sofia		Aconsegueixen uns resultats que s'ajusten a la consigna
0:26	Docent	escoltem una altra idea... la de la Berta i la	Intervenció docent
0:30	Berta, Julia	(toquen la nota la, fent un trémolo amb matís de crescendo i decrescendo i una nota final)	S'adapta fàcilment al treball en grup
0:41	Docent	vale, misteriós? Quin altre, algun altre grup?	Intervenció docent
0:45	Docent	el grup del Carlos i en Bruno!	Intervenció docent
0:46	Bruno	(aixeca la mà i comença a tocar notes	Fa aportacions espontànies
0:47	Bruno	(comença a tocar sense esperar en Carlos)	No s'adapta a l'organització en grup
1:01	Docent	ho torneu a fer, junts, Carlos?	Intervenció docent
1:10	Carlos	(es mira en Bruno, però no sap què ha de	
1:18	Docent	us heu de posar d'acord! Us heu posat d'acord? O és la idea de... quines notes heu	Intervenció docent
1:26	Carlos	al principi així, però després podria fer algo ràpid!	Aporta idees mitjançant l'acció
1:35	Docent	A veure com? Feu això que dieu	Guiatge docent
1:40	Carlos	(li ensenya on ha de començar a en Bruno)	
1:48	Carlos, Bruno	(toquen una cosa diferent)	No fixa les idees musicals
1:53	Docent	però sempre feu les mateixes notes?	Guiatge docent
1:56	Carlos	no ho sé	No fixa les idees musicals
2:01	Bruno	(en Bruno no diu res)	No participa
2:06	Carlos	jo li he dit que potser que faci aquestes, (li ensenya però diu) és que les té desordenades	Prend el rol de docent mitjançant l'acció
2:10	Docent	des del la, has de fer des del la, Bruno, a veure,	Aportació docent
2:16	Carlos	així! (li ensenya on)	Prend el rol de docent mitjançant l'acció
2:24	Docent	Escoltem tots en Carlos i en Bruno? –Sofia, Pol,	Intervenció docent
2:35	Álvaro	(imita el gest de tocar sense tocar)	

2:36	Carlos, Bruno	(repeteixen la idea d'en Pol i la Sofia, repetint notes des del La amb matís accelerando)	Varia la idea d'algú altre
2:42	Leo	jo no veig que això sigui misteriós	Expressa un sentit crític i estètic sobre les idees
2:53	Docent	què li ha passat a la pulsació?	Guiatge docent
2:56	Julia	que cada vegada va més ràpid	Ús imprecís del vocabulari
2:58	Docent	com diem cada vegada més ràpid?	Guiatge docent
3:04	Patrick	tutti!	Recorda el vocabulari
3:09	Mencía	superràpid?	Fa connexió amb els coneixements previs
3:11	Patrick	molto ràpide!	Fa connexió amb els coneixements previs
3:14	Berta	forte! Forte!	Es confon
3:14	Julia	forto!	Es confon
3:18	Julia	silenci!, para! (i fa parar algú que està tocant)	Pren el rol de director: organitzador
3:28	Docent	(hi ha molt enrenou) no, no, així no!	Intervenció docent
3:48	Pol	crescendo	Es confon
3:49	Docent	és accelerando...	Aportació docent
3:51	Berta	ai! És veritat!	Recorda el vocabulari
3:58	Bruno	(practica la idea)	
4:06	Docent	va! Escoltem aquest grup d'aquí, aquest,	Intervenció docent
4:09	Patrick	jo? (s'assenyala amb les plaques del xilòfon)	No s'adapta a l'organització en grup
4:10	Docent	no estaràs tocant amb això, espero?	Intervenció docent
4:11	Patrick	(fa que no amb el cap)	
4:12	Berta	sí!	
4:14	Docent	i què el material, es tracta d'aquesta manera el material de la sala d'orff?,	Intervenció docent
4:18	Docent	Ja pots posar les tecles aquí, i quan et comportis, te tornaré a donar les baquetes	Intervenció docent
4:24	Docent	(li dono les baquetes a en Patrick)	Intervenció docent
4:26	Docent	a veure vosaltres, què heu decidit?	Intervenció docent
4:28	Leo	és que quan estàvem tocant, no podia tocar...	No s'organitzen en petit grup
4:47	Docent	aquí us heu organitzat, o teníeu idea de com fer-ho? no? tampoc? Tothom ha dit lo seu? No? Falta l'Álvaro i en Patrick... què ha passat	Intervenció docent
4:54	Berta	ui!	
4:56	Docent	no han pogut fer res, no?	Intervenció docent
4:57	Patrick	sí que hem pogut!	Tria ràpida del recurs tècnic-sonor
5:00	Docent	i què heu decidit?	Guiatge docent

5:02	Patrick	(ho vol demostrar i li demana les baquetes a	
5:05	Pol, Sofia	tornen a començar	
5:08	Pol	una cosa, irene, perquè totes les paraules crescendo, accelerando i així són en italià?	Demana explicació
5:10	Docent	es va decidir així, sí!	Aportació docent
5:13	Álvaro	(no li vol donar les baquestes a en Patrick)	No cedeix
5:25	Patrick	(vol convèncer l'Álvaro de la seva idea, fins que en Patrick toca la si do si la la) el final del 3 i 3!	El resultat s'adequa al propòsit
5:25	Patrick		Reconeix auditivament un fenomen musical
5:50	Docent	(canta notes en veu alta)	Aportació docent
5:58	Pol	doncs a mi, aquest grup no em sembla misteriós	Discrepa en relació les idees dels altres
6:01	Docent	però potser podem fer-ho d'alguna altra	Guiatge docent
6:08	Docent	som-hi, escoltarem aquest altre grup!	Intervenció docent
6:09	Mencía	irene! Ja ho tenim!	
6:17	Leo	(repassa amb el seu grup el que havien acordat i ensenyant-los com ho han de fer, toquen: la	Pren el rol de director: organitzador
6:28	Leo, Mencía, Tomás	(ho toquen)	
6:34	Docent	quines notes feu?	Guiatge docent
6:34	Leo, Mencía	(canten les notes amb el nom)	Reconeix auditivament un fenomen musical
6:39	Tomás	(s'ho mira)	No participa
6:48		ho tornen a tocar i hi ha molt soroll	
6:52	Docent	doncs, vale, ara què, com comencem?	Guiatge docent
6:57	Julia	en Bruno i en Carlos!	Pren el rol de director: organitzador
7:01	Docent	a veure? Voleu començar vosaltres?	Intervenció docent
7:29	Docent	(Demano atenció, i comencen a tocar, no s'han posat d'acord i tots dos toquen dues coses	Intervenció docent
7:43	Carlos	no, aquesta no, aquesta d'aquí!	Pren el rol de docent mitjançant l'acció
8:06	Docent	val, molt bé, però per començar, diria que hauria de començar un grup més misteriós, i hi ha un grup molt misteriós, i hem dit que eren elles dues, no? És més misteriós, no? heu	Aportació docent
8:24	Docent	podríem començar així, no?	Aportació docent
8:29	Álvaro	però quina nota és?	Demana explicació
8:32	Leo	no! Primer un, després dos, després tres...	Pren el rol de director: organitzador
8:36	Docent	voleu fer-ho en tutti, tots fent-ho a la vegada?	Guiatge docent
8:38	Docent	mira, mira què diu en Leo!	Intervenció docent

8:42	Leo	(ho repeteix)	
8:58	Pol	com la Merla? Que primer un, dos, i després	
9:01	Docent	sí, ho diu així!	
9:06	Docent	us sembla bé la idea d'en Leo, d'anar-vos	Guiatge docent
9:07	Leo	són com ratpenats	Fa connexió amb un referent personal
9:13	Docent	i com us afegireu?	Guiatge docent
9:26	Álvaro	quina nota és?	
9:30	Docent	mira quina preocupació que té l'Álvaro, ens heu de dir quines notes feu (a la Berta i a la	Guiatge docent
9:35	Julia	aquesta tot el rato	Pren el rol de docent mitjançant l'acció
9:36	Berta	no ho sé...	Discrepància amb la idea dels altres
9:37	Docent	aquesta, tot el rato, és el "la"	Aportació docent
9:46	Tots	(ho practiquen)	
10:02	Álvaro	sí, perquè si hem de fer de fluixet a més fort	Es confon
10:02	Docent	la tota l'estona, mireu com queda? Fareu crescendo, cada cop més fort? O... cada cop	Guiatge docent
10:11	Julia	cada cop més fort i després, cada cop es van	Rol director
10:18	Docent	no, així no es pot fer res, molt malament	Intervenció docent
10:25	Álvaro	així començarem de més petit	Es confon
10:28	Docent	voldries començar des del més petit?	Guiatge docent
10:34	Docent	però aquest són els més aguts (assenyalo els carillons) no són els més fluixos, fluix és: com que tothom farà l'esforç de tocar fluix, fluix és	Aportació docent
11:00	Docent	un, dos, tres i... fluixet, perquè es tracta de fer	Guiatge docent
11:20	Docent	no esteu escoltant, perquè elles decideixen acabar d'una manera... quants cops fareu? (a la	Guiatge docent
11:36	Berta	un!	
11:37	Docent	amb un cop i entra en Carlos i en Bruno	Guiatge docent
11:45	Tots	(ho toquen)	No s'adapten a l'organització en grup
12:09	Julia	és que ells ho fan massa fort	Expressa un sentit crític i estètic sobre les idees
12:21	Berta	és que no ens sentiran quan fem així	Previsió resultats sonors
12:28	Docent	llavors, el problema és que fem un crescendo, no? si ho fem massa fort, què passa?	Guiatge docent
12:47	Julia	que no s'escolta el la	Previsió resultats sonors
12:52	Tots	(van entrant les parts solistes)	
13:10	Berta	ja hem picat (enfadada) ja hem picat, i no han parat!	Pren el rol de director: organitzador

13:29	Docent	i ara què? quin grup? (Proposo deixar l'obstinat de la Berta i la Julia mentre els	Aportació docent
13:33	Pol	a mi no m'acaba de sonar... bé	Expressa un sentit crític i estètic sobre les idees
13:49	Docent	(No tenen gaire clar les entrades, els he d'ajudar a entrar un cop el grup anterior ha	Aportació docent
13:58	Docent	(proposo una altra organització)	Aportació docent
15:42	Docent	com acabem?	Guiatge docent
15:50	Docent	cada vegada més flux és decrescendo!	Aportació docent
15:51	Docent	(Hi ha molt d'enrenou mentre vaig escrivint el resum dels motius a la pissarra, uns quants repassen amb mi els processos, els altres,	Intervenció docent
18:07	Berta	jo sé la solució, mira, així, i així	Aporta idees mitjançant l'acció
18:24	Tots	Ho tornen a tocar	
19:37	Tots	(no els surt el final)	
19:40	Julia	acabem amb la mateixa nota i s'acaba	Ús imprecís del vocabulari
19:40	Docent	ara, com acabem?	Guiatge docent
19:40	Docent	ara, com acabem?	
19:43	Berta	(toca) així, i així, de fort a flux!	Aporta idees mitjançant l'acció
20:05	Julia	quan acabem fem així (li diu a la Berta)	
20:16	Docent	com fem el final?	Guiatge docent
20:20	Docent	la Berta ens ha proposat un final que és...	Intervenció docent
20:24	Berta	quan fem així, ells fan així (toca fent	Ús imprecís del vocabulari
20:48	Tots	(practiquen el final)	
20:55	Leo	i nosaltres?	Demana explicació
20:57	Julia	un, dos, tres, i...	
21:43	Docent	a veure? Tornem a fer de dalt a baix?	Intervenció docent
21:47	Docent	al final és un tutti, no? Comencen elles, i al final s'afegeix tothom fent decrescendo!	Aportació docent
22:24	Tots	Ho tornen a tocar-vídeo 2	
MINUT	PARTICIPANT	TRANSCRIPCIÓ	INDICADORS
	Docent	(Proposo que s'afegeixin per grups)	Aportació docent
	Docent	tothom farà això!	Aportació docent
	Berta	La música misteriosa	Assoleix el propòsit
	Leo	Els ratpenats misteriosos	Assoleix el propòsit
	Mencía	El secret de la música	Assoleix el propòsit
	Pol	La casa de les sorpreses	Assoleix el propòsit
	Leo	alah! No és misteriós, això!	Discrepa en relació les idees dels altres

	Julia	Els animadors	El resultat no s'adequa al propòsit
	Sofia		El resultat no s'ajusta al propòsit
	Álvaro	(mira l'hora)	Es distreu
	Álvaro	Harry Potter	Fa connexió amb un referent personal
	Carlos	No ho sé	No participa
	Tots	(hi ha molt d'enrenou)	No s'adapten a l'organització en grup
	Tots	(hi ha molt enrenou)	No s'adapten a l'organització en grup
	Pol, Julia	(proposen alhora maneres d'anar-se afegint)	Pren el rol de director: organitzador
	Bruno	La música misteriosa (després d'haver sentit la	Repeteix la idea d'algú altre
	Sofia	jo encara no ho he dit! Doncs, mystery music.	Varia la idea d'algú altre
	Tomás	La música Potter	Varia la idea d'algú altre
	Berta, Julia	(ho toquen i tothom escolta)	
		i ara com acabem?	
		Busquem un títol, i no el concretem però:	

0:01	Docent	algú li pot explicar a en Bruno, què estem fent?	Intervenció docent
0:22	Pol	farem un mòbil	
0:44	Julia	una música!	
0:53	Pol	(hi ha molta confusió) hem de posar ordre	Rol director: organitza el grup
1:00	Álvaro	farem una música, però amb reciclatge	Confusió
1:20	Docent	l com ha de ser?	Guiatge docent
1:47	Patrick	ha de ser amb un ritme paregut al del mòbil, que sembli que l'està fent el mòbil	Pren el rol de docent mitjançant l'explicació
1:47	Patrick		Confusió
2:20	Patrick	(passa l'arc per les cordes)	
2:20	Patrick		Tria ràpida del recurs tècnic-sonor
2:50	Julia	(Pica a les cordes amb l'arc) que xoqués!	Tria ràpida del recurs tècnic-sonor
2:50	Julia		Aporta idees a partir de l'explicació
2:50	Julia		Recorda el vocabulari
4:04	Tots	(estan buscant el so de les pinces amb el plàstic)	
4:20	Leo	(a en Carlos) no! rascando las cuerdas!	Corregeix la idea d'algú altre
4:20	Leo		Pren el rol de docent mitjançant l'explicació
4:45	Julia	(ensenya als pianistes com rascar sobre el piano sobre la tapa)	Pren el rol de docent mitjançant l'acció
5:10	Pianistes	(resolen el problema percutint amb els dits sobre la tapa del piano)	Tria ràpida del recurs tècnic-sonor
5:10	Pianistes		Assoleixen el propòsit
5:14	Leo	a la pluja	Fa connexió amb un referent pactat
5:55	Patrick	Neu! (so del fregament del triangle)	Fa connexió amb un referent pactat
6:28	Molts	Trien com volen començar i utilitzen la paraula tutti i solistes	Recorden el vocabulari
6:28	Molts		S'adapten fàcilment al treball en grup
6:28	Molts		Fa connexió amb els continguts previs
7:23	Álvaro	(l'Álvaro s'ofereix fent un gest com d'alto amb la mà)	Rol director: organitza el grup

8:25	Docent	Molt bé, heu dit per parts, no? Com ho farem? Els pianistes, a veure, rasqueu soles, a veure què passa? Elles ben bé no rasquen, què estan fent? Mireu, elles no rasquen, què fan?	Guiatge docent
9:00	Tomás	stop	Ús imprecís del vocabulari
9:10	Molts	No!	Tria d'un recurs tècnic-sonor
9:15	Tomás	(riu) és que jo no puc, (ho prova, fluix) perquè jo no puc, i no sona, mira, jo no puc	Reconeix auditivament un fenomen musical
9:36	Berta	ràpid	
9:51	Leo	(fa gest amb la mà d'stop i canta una cançó en anglès que comença amb la paraula stop)	Fa connexió amb un referent pactat
9:55	Patrick	silenci! (s'hi afegeix la Julia i més)	
####	Docent	i facin de cop com si volguessin atrapar alguna cosa, i... (faig gest d'atrapar amb la mà) (...) silenci, no? A veure, provem-ho?	Aportació docent
####	Docent	provem el tutti. Álvaro... sí? Rascant, rascant...	Aportació docent
####	Docent	i vosaltres picant, no?	Guiatge docent
####	Patrick	(va tocant amb l'arquet)	No s'adapta a l'organització en grup
####	Docent	ah! Has de rascar, ara, rascar	Aportació docent
####	Docent	no sona perquè està envernissat, llavors, vosaltres, els que esteu envernissats, us passa igual que el piano	Aportació docent
####	Patrick	com una aranya!	Fa connexió amb un referent pactat
####	Álvaro	(fa gest amb la mà d'stop i en veu alta) stop!	Rol director: organitza el grup
####	Docent	però al mig d'una peça musical no pots dir... stop! (gest amb la mà) has de fer un gest que vulgui dir... (faig gest de direcció de recollir el so)	Aportació docent
####	Mencía	com si l'indi volgués pillar algo?	Varia la idea d'algú altre
####	Docent	però quan vols atrapar alguna cosa... així? Heu de parar i tornar a començar, no?	Guiatge docent
####	Mencía	(ho toca)	
####	Leo	però tens que parar entremig	Pren el rol de docent mitjançant l'explicació
####	Berta	perquè jo feia així (pica)	Aporta idees a partir de l'acció
####	Docent	com si algú volgués entrar i picar la porta, i sempre piquen igual, o què estan fent elles?	Guiatge docent
####	Carlos	accelerando	Recorda el vocabulari
####	Docent	i què voleu fer, guitarres?	Guiatge docent
####	Docent	però del nostre mòbil, què podríeu ser?	Guiatge docent
####	Patrick	ressona	
####	Pol	així! (pica la caixa de ressonància del cello)	Aporta idees a partir de l'acció
####	Pol	(torna a tocar fort)	
####	Docent	a veure el d'en Tomás, si ressona més?	Guiatge docent

####	Docent	no... no estem escoltant, s'ha d'escoltar just després de que ell toqui!	Intervenció docent
####	Docent	a veure si ressona, el teu?	Guiatge docent
####	Docent	a veure, què dius?	Intervenció docent
####	Docent	però perquè no deixem que ho faci en Tomás, que es veu més que ressona?	Aportació docent
####	Docent	exacte! A vere, escoltem en Tomás, a veure com ressona en Tomás	Intervenció docent
####	Julia	el meu també ressona, irene! Irene! El meu també ressona	Reconeix auditivament un fenomen musical
####	Álvaro	(practica el gest de recollir el so)	Repeteix la idea d'algú altre
####	Tots	es posen a tocar, fins que l'Álvaro fa el so de recollir i no tothom acaba alhora, n'hi ha que em miren a mi	
####	Docent	hi ha gent que no estava mirant, hem de tornar-ho a repetir, endavant	Intervenció docent
####	Tots	es posen a tocar, fins que l'Álvaro fa el so de recollir i en Tomás continua tocant	
####	Docent	Tomás! Hem de tornar-ho a repetir	Intervenció docent
####	Berta	l'hem de mirar, perquè ell ens diu quan parem!	Pren el rol de docent mitjançant l'explicació
####	Tomás	eh, Bruno? Has de mirar a ell (assenyalant-lo)	Pren el rol de docent mitjançant l'acció
####	Docent	ara què?	Guiatge docent
####	Pianiste	(toquen)	
####	Leo	(li indica a en Bruno que es posi bé la guitarra)	Pren el rol de docent mitjançant l'explicació
####	Tomás	(em mira perquè li doni l'entrada)	
####	Docent	ens has de deixar escoltar com ressona, has de fer-ho així, que la membrana (això d'aquí) vibri, l'has d'agafar per aquest forat i fer (toco el mateix ritme)	Aportació docent
####	Docent	ho tornem a fer per si de cas	Intervenció docent
####	Tots	(toquen)	
####	Docent	molt bé, us està quedant bé	Aportació docent
####	Julia	i després un altre, ressonant?	Rol director: organitza el grup
####	Docent	un altre, ressonant? Ei, saps què? En Patrick al principi tenia una idea que a mi m'ha agradat, i de moment hem decidit que fèiem servir una altra idea, que ell deia que xocaven, quan xocaven el metall amb el metall, no l'hem fet!	Aportació docent
####	Docent	no... justament sona... sona metall?	Guiatge docent
####	Docent	des del principi, un, dos, tres...	Intervenció docent

		i això... mireu, escoltem el metall amb el metall, aquí, a veure què passa? (em dirigeixo al mòbil i el faig rodar per fer-lo sonar)	Guiatge docent
####	Docent	però el triangle tot sol... no pot ser, perquè no hi ha xoc (pico de mans) si toca sol	Aportació docent
####	Docent	(faig sonar els metalls en xoc, escolten)	Guiatge docent
####	Julia	decrecendo!	Recorda el vocabulari
####	Docent	vale, des del principi, endavant, som-hi!	Intervenció docent
####	Tots	(toquen)	
0:00	Docent	a veure, Leo, mireu en Leo què diu! En Leo diu que primer les cordes quan xoquen, que són els metalls, eoo Patrick, diu que primer sona fluix	Intervenció docent
####	Docent	escoltem-ho? (faig rodar el mòbil)	Guiatge docent
####	Docent	sí? Doncs, vinga (faig gest de donar el consentiment de començar a les cordes) anem a provar... un, dos, tres, i...	Guiatge docent
####	Docent	però una pregunta, (m'aixeco i aviso a les pianistes)	Guiatge docent
####	Docent	irregular, per tant vosaltres no podeu estar tocant tots	Aportació docent
####	Docent	com acabem? Guitarristes, teniu alguna altra idea? Ho deixem aquí i la setmana que ve ho continuarem fent...	Guiatge docent
MIN UT	PART	TRANSCRIPCIÓ	INDICADORS
	Álvaro	Així! (rasca més fort)	Adapta un recurs tècnic-sonor a les seves circumstàncies
	Álvaro	(imita el gest d'en Tomás)	Repeteix la idea d'algú altre
	Álvaro	(fa el mateix gest que al principi)	No fixa les idees musicals
	Álvaro	(imita el gest d'en Tomás, i el va repetint)	Repeteix la idea d'algú altre
	Álvaro	(toca una corda de la guitarra)	Fa una aportació espontània
	Álvaro	i amb la guitarra? (gira la guitarra per poder picar la caixa)	Adapta un recurs tècnic-sonor a les seves circumstàncies
	Álvaro	Tomás!	
	Álvaro	un, dos, tres, i ja!	Rol director: organitza el grup
	Álvaro	i...	Rol director: organitza el grup
	Álvaro	(pica la guitarra) no!	Reconeix auditivament un fenomen musical
	Álvaro	(aixeca la mà)	S'adapta a l'organització en grup
	Álvaro	un, dos, tres, i ja!	Rol director: organitza el grup
	Álvaro	un, dos, tres, i...	Rol director: organitza el grup

	Berta	no sona res!	Expressa un sentit crític-estètic sobre les idees
	Berta	Piquem amb les ungles	Aporta idees a partir de l'explicació
	Berta	aquí! (surt de darrere el piano) és que pico aquí!	
	Berta	no ressona!	Reconeix auditivament un fenomen musical
	Berta	sí!	
	Berta	mira'l (dirigint-se a en Tomás que torna a estar distret)	Pren el rol de docent mitjançant l'explicació
	Bruno	(va explorant els sons de picar la caixa amb les mans)	
	Bruno	vernissat!	Repeteix la idea d'algú altre
	Bruno F	(no s'atura)	
	Carlos	mira todos lo que rascan (assenyala els altres)	Discrepa en relació a les aportacions dels altres
	Carlos	home, és que si rasco, com es...	Expressa un sentit crític-estètic sobre les idees
	Carlos	però és que no sona, perquè està envernissat!	Expressa un sentit crític-estètic sobre les idees
	Carlos	(imita el gest d'en Tomás)	Repeteix la idea d'algú altre
	Carlos	(pica amb els nusos dels dits)	El resultat sonor s'aproxima al propòsit
	Carlos, Bruno	(en Carlos toca una corda, en Bruno pica amb els nusos dels dits)	
	Cordes	(toquen)	
	Cordes	(toquen)	
	Cordes	(comencen a tocar des del principi)	
	Cordes	tots toquen alhora	
	Docent	a què s'assembla?	Guiatge docent
	Docent	en què us fa pensar, aquest so?	Guiatge docent
	Docent	qui donarà la senyal de parar?	Guiatge docent
	Docent	Voleu picar amb les ungles? Tots?	Guiatge docent
	Docent	només els pianos? però amb el tomás, què? a veure, piqueu?	Guiatge docent
	Docent	però, un moment, jo us he de preguntar una cosa, crec que no estem fent atenció i en Patrick encara menys, però la música que vam escoltar passava una cosa, us en recordeu que en Leo va dir que era com un indi que què li passava?	Intervenció docent

	Docent	i després, parava, no? quan para, com diem amb la música quan pares? què diem que és?	Guiatge docent
	Docent	no... stop? (Ric) potser sí que jo us deia stop, però quan escrivim, què posem?	Guiatge docent
	Docent	i perquè no ho fem així, per exemple, que comencin elles...	Guiatge docent
	Docent	no... no... (em dirigeixo a en Patrick) no us està molestant molt en Patrick	Intervenció docent
	Docent	mira, mira, rascar és així,	Aportació docent
	Docent	com ho fèieu? (dirigint-me als pianistes)	Guiatge docent
	Docent	vinga, doncs, com una aranya!	Guiatge docent
	Docent	llavors no estem rasant, estem fent... piquem!	Aportació docent
	Docent	perquè així... (gest d'stop com de la policia)	Guiatge docent
	Docent	endavant! rasquem, rasquem, piquem com les aranyes... i ara?	Guiatge docent
	Docent	i ara què hem dit que fèiem? Pianistes, ara que fèieu?	Guiatge docent
	Docent	no... què hem dit que passava? Com a la música!	Guiatge docent
	Docent	com si volgués atrapar algo... a veure?	Guiatge docent
	Docent	no, no! Mira, mira el que fa la Mencía! Mireu a la Mencía, que té molt bona idea! A veure, Mencía?	Guiatge docent
	Docent	perfecte, no?	Aportació docent
	Docent	però un moment, ara és el moment dels pianos, no?	Guiatge docent
	Docent	més ràpid, més ràpid? Com dèiem quan era més cada cop més ràpid	Guiatge docent
	Docent	accelerando, bravo! I després, parem en sec?	Guiatge docent
	Docent	després dels pianistes, què?	Guiatge docent
	Docent	de fusta!	Aportació docent
	Docent	però a mi m'ha agradat una idea que ha dit abans en Patrick que no sé si l'heu recollit, no sé si algú ha escoltat el que ha dit en Patrick, però en Patrick ha dit que hi havia un moment era com si xoquessin... que és quan el so... què li passa al so?	Guiatge docent
	Docent	ressona	Aportació docent
	Docent	i com ho podries fer?	Guiatge docent
	Docent	un moment, escoltem en Pol, a veure com sona?	Guiatge docent
	Docent	escoltem	Intervenció docent
	Docent	escoltem, Pol, ho tornes a fer que ningú t'està escoltant?	Intervenció docent
	Docent	no estàs escoltant! Estàs aixafant! A veure, tornem-hi? Pol?	Intervenció docent
	Docent	a veure, segur, torna-hi, Pol	Intervenció docent

		però si parleu després que ell toqui no sentirem si ressona, perquè ressonar és després de que ell toqui... escoltem!	Intervenció docent
	Docent	(faig so amb la boca de no estar-ne segura)	Aportació docent
	Docent	i un altre instrument?	Guiatge docent
	Docent	alah! A veure, Tomás?	Guiatge docent
	Docent	sí, no?	Aportació docent
	Docent	bueno... no cal	Aportació docent
	Docent	a veure?	
	Docent	compte, eh?	Guiatge docent
	Docent	mira, mira què fa en Carlos, a veure, Carlos?	Intervenció docent
	Docent	a veure Tomás, i pots fer un so, o pots... fer-ne un altre, no?	Guiatge docent
	Docent	t'has d'esperar que tinguem temps d'escoltar, aviam?	Aportació docent
	Docent	molt bé, ho fem des del principi, endavant! a veure si us en recordeu!	Intervenció docent
	Docent	sí? Un, dos, tres, i...	Guiatge docent
	Docent	ho tornem a fer	Intervenció docent
	Docent	tothom a escoltar els pianistes	Intervenció docent
	Docent	a veure com seria xoc de metall amb metall?	Guiatge docent
	Docent	a veure? Com sonaria metall? (assenyalo en Patrick i la Julia que passen ràpid l'arquet per una corda)	Guiatge docent
	Docent	xocs? Cordes, no? (s'afegeixen en Pol i la Sara)	Guiatge docent
	Docent	un moment, però, si us fixeu... ei! Si us fixeu amb una cosa, quan xoca aquí, va xocant sempre igual, o com xoca, això?	Guiatge docent
	Docent	sona com raro, no? (faig gest com d'embolicar-se)	Aportació docent
	Docent	mira què diu la Mencía, quan xoca, com sonen les coses?	Guiatge docent
	Docent	i el triangle?	Guiatge docent
	Docent	com sona?	Guiatge docent
	Docent	com ho faríeu?	Guiatge docent
	Docent	a veure, tornem a escoltar això? Ei! Tornem a escoltar com sona quan xoquen metall amb metall, eh? (...) no esteu preparats!	Intervenció docent
	Docent	i com es diu quan sona menys, més flux?	Guiatge docent
	Docent	decrecendo! Endavant, preparats? Feu que xoquin els metalls, endavant!	Aportació docent
	Docent	gest de dirigir les dinàmiques) cada cop, fins que no se sent, no?	Aportació docent
	Docent	un, dos, tres, exacte Álvaro! Ho fas tu!	Aportació docent

	Docent	vale!	
	Docent	bueno i ara què? Com acabem?	Guiatge docent
	Docent	voldries fer-ho més lent?	Guiatge docent
	Docent	fluixet o lent?	Guiatge docent
	Docent	sí, crescendo decrescendo?	Guiatge docent
	Docent	no no, només el moment aquest del xoc dels metalls	Guiatge docent
	Docent	el so que fa això... (toco el mòbil) és com llarg, o... perquè si vosaltres aneu passant tot l'arc	Aportació docent
	Docent	mira, escoltem bé perquè jo penso que cordes, heu de fer servir una altra tècnica... escolteu! Com ho podríeu fer?	Guiatge docent
	Docent	i ara decrescendo...	Aportació docent
	Docent	però la pulsació és regular o irregular?	Guiatge docent
	Docent	ho tornem a provar? Un dos tres, i	Intervenció docent
	Docent	(dirigeixo i parlo de com han de ser les dinàmiques)	Guiatge docent
	Docent	a veure, tots?	intervenció docent
	Docent	què passa al final?	Guiatge docent
	Docent	decrescendo, vols dir?	Guiatge docent
	Docent	crescendo i decrescendo, vols dir?	Guiatge docent
	Julia	metall amb metall	Matisa la informació d'algú altre
	Julia		Assoleix el propòsit
	Julia	(rasca amb els dits la caixa del cello)	Assoleix el propòsit
	Julia		Tria ràpida del recurs tècnic-sonor
	Julia	(No hi està d'acord)	Expressa un sentit crític-estètic sobre les idees
	Julia		Discrepa de la idea d'algú altre
	Julia	Piquen	
	Julia	podem fer-ho més suau	Matisa la informació d'algú altre
	Julia	(aixeca la mà) l'inidi... parava!	Matisa la idea d'algú altre
	Julia	(aixeca la mà) tinc una idea...	
	Julia	així! (pica a la caixa)	Aporta idees a partir de l'acció
	Julia	amb la lluvia... (pica la caixa de l'instrument)	Fa connexió amb un referent pactat
	Julia	i ara, s'afegeix un altre	Rol director: organitza el grup
	Julia	no ressona	Reconeix auditivament un fenomen musical
	Julia	el meu també ressona!	Reconeix auditivament un fenomen musical
	Julia	ara nosaltres, i ara ell, ara nosaltres i ara ell (alternant un so cadascú)	Rol director: organitza el grup
	Julia	(aixeca la mà) així, primer un, després més, després més...	Rol director: organitza el grup

	Julia	(aixeca la mà) més flux!	Ús imprecís del vocabulari
	Julia	cada vegada més flux	Ús imprecís del vocabulari
	Julia	(ho proven i a la Julia li surt pizzicato)	Aporta idees a partir de l'acció
	Julia	així! (toca fent pizzicato)	No reconeix el fenomen musical
	Leo	acompanyar el mòbil amb els instruments	Matisa la informació d'algú altre
	Leo	sí!	
	Leo	però quan fas així, (picant la caixa de la guitarra) tens que parar	Pren el rol de docent mitjançant l'acció
	Leo	després els pianistes	Rol director: organitza el grup
	Leo	les guitarres	
	Leo	(toca, picant amb els nusos dels dits)	Aporta idees a partir de l'acció
	Leo	del metall amb metall	Ús precís del vocabulari
	Leo	del metall amb metall? Però justament estàs tocant un material que no és metall, no?	
	Leo	l'eco	Fa connexió amb els continguts previs
	Leo	però la nostra, ens sona perquè tenim les cordes	Expressa un sentit crític-estètic sobre les idees
	Leo	la nostra ens ressona	Reconeix auditivament un fenomen musical
	Leo	(pica la caixa)	Aporta idees a partir de l'acció
	Leo	però, amb la mà, ressonen... les cordes!	
	Leo	vernís...	Repeteix la idea d'algú altre
	Leo	ah, sí, que havíem fet... (rasca les cordes de la guitarra)	
	Leo	és per al triangle, això	Previsió dels resultats sonors
	Leo	com el triangle!	Reconeix auditivament un fenomen musical
	Leo	(aixeca la mà)	S'organitza en el treball en grup
	Leo	no, però quan comencen ells (assenyala el mòbil fa moviment amb els braços de moure els metalls) entren massa fort entren papapa	
	Leo	sí, o sinó, fa frrrrrt (gest d'embolicar seguit de gest d'obrir els braços com d'incredulitat), de cop, i té que ser... trrrrt (flux i crescendo)	
	Leo	ja... però ells, quan comencen fan fffffrrrt (gest de braços de rodar ràpid)	Ús imprecís del vocabulari- onomatopeies
	Leo	(assenteix) no, ehm, primer fluxet i després fort	Ús imprecís del vocabulari
	Leo	primer fluxet, després fort, i després fluxet	Ús imprecís del vocabulari
	Leo	(no diu res)	
	Leo	(assenteix)	
	Leo	ara més flux	Expressa un sentit crític-estètic sobre les idees

	Mencía	no se sent res!	Repeteix la idea d'algú altre
	Mencía	nosaltres ho fem com una aranya!	Fa connexió amb un referent pactat
	Mencía	sí!	
	Mencía	no, no... que estem	
	Mencía	com pupupurupu pururupu	Aporta idees a partir de l'acció
	Mencía	pupurupupupu pupururupupu	Aporta idees a partir de l'acció
	Molts	(alguns piquen, alguns rasquen)	
	Molts	bueno, esteu picant, molts, eh? Si rasqueu? (em dirigeixo a en Carlos) com és rascar?	
	Molts	(ho practiquen)	
	Molts	(volen dir coses)	
	Molts	(riu i s'exclamen)	
	Patrick	un ritme!	Ús imprecís del vocabulari
	Patrick	està xocant	Fa connexió amb un referent pactat
	Patrick		Recorda el vocabulari
	Patrick	és com si algú volgués entrar i picant la porta	Aporta idees a partir de l'explicació
	Patrick	adiós	Sentit crític-estètic
	Patrick	podria ser aixís	Aporta idees a partir de l'acció
	Patrick	però també podria ser aixins	Aporta idees a partir de l'acció
	Patrick	(toca per fer ressonar la caixa del violí però no ressona)	El resultat sonor no s'ajusta al propòsit
	Patrick	(toca mentre en Tomás fa el ritme)	No s'adapta a l'organització en grup
	Patrick	(toca el cap d'en Tomás amb l'arquet)	No s'adapta a l'organització en grup
	Patrick	alah!	
	Patrick	(assenyala els pianistes)	Aporta idees a partir de l'acció
	Patrick	(passa l'arquet per les cordes)	Aporta idees a partir de l'acció
	Patrick	(va tocant)	No s'adapta a l'organització en grup
	Pol	de fusta! Fusta i metall	Corregeix la idea d'algú altre
	Pol	(pica a la caixa molt fort)	Aporta idees a partir de l'acció
	Pol	(torna a tocar fort)	S'aproxima al propòsit
	Pol	(toca la caixa del cello)	
	Pol	xoca una mica	Matisa la informació d'algú altre
	Pol	irregular	Reconeix auditivament un fenomen musical
	Sara	(imita el gest d'en Tomás)	Repeteix la idea d'algú altre
	Sara	(va tocant amb en Patrick)	S'aïlla
	Tomás	així! (fa gest exagerat de recollir el so)	Aporta idees a partir de l'acció
	Tomás	no! (fa gest de recollir el so)	Corregeix la idea d'algú altre
	Tomás	i la Berta?	

	Tomás	ah, molt bé!	
	Tomás	ui! (fa gest de tirar-se enrere, com espantat)	Expressa un sentit crític-estètic sobre les idees
	Tomás	(toca fort i quan sent el resultat, se sent sorprès i satisfet)	Reconeix auditivament un fenomen musical
	Tomás	(torna a tocar fort)	
	Tomás	(pica el pandero)	
	Tomás	(fa un ritme de curt llarg)	
	Tomás	(torna a fer el mateix ritme)	Recorda la idea
	Tomás	(torna a fer el mateix ritme)	
	Tots	(Proven de picar els instruments amb les ungles)	
	Tots	(practiquen)	
	Tots	(ho practiquen)	
	Tots	(practiquen picant)	
	Tots	(ho toquen)	
	Tots	(piquen les caixes dels seus instruments, massa fort)	
	Tots	(hi ha molt d'enrenou)	
	Tots	(comencen a tocar)	
	Tots	(toquen fins que l'Álvaro fa el gest de recollir el so)	
	Tots	(practiquen passant l'arc, s'acaben fusionant les pulsacions)	
	Tots	(toquen)	
		Observacions	
		ho practiquen	

0:06	Docent	Recordem com era la música de la Merla Negra?	
0:08	Julia	rrrrrr!	Fa connexió amb un referent pactat
0:09	Leo	ah! Era (toca un glissando amb les baquetes al revés)	
0:14	Leo	(gira les baquetes i les fa sonar per la part de plàstic)	Tria ràpida del recurs tècnic-sonor
0:20	Molts	(passen les baquetes lliscant per sobre les plaques)	Tria ràpida del recurs tècnic-sonor
0:26	Docent	Qui tingui una idea que aixequi la mà!	Intervenció docent
0:27	Leo	(aixeca la mà i ensenya la baqueta al revés) així!	Aporta idees mitjançant l'acció
0:27	Leo		S'adapta fàcilment a l'organització en grup
0:35	Berta	(imita en Leo tocant el seu carilló amb la part de plàstic de les baquetes)	Imita els processos d'algú altre
0:36	Bruno	(toca notes alternes ràpides i para en sec)	Aporta idees mitjançant l'acció
0:36	Bruno		Assoleix el propòsit
0:38	Berta	(es tapa les orelles de l'enrenou)	
0:44	Docent	hi ha algú que ha aixecat la mà!	
0:51	Pol	(toca notes alternades) hi ha un moment que fa... (toca una nota llarga que ressona)	Propòsit incert
0:57	Docent	qui més té una idea de com feia?	
0:58	Mencía	al final feia com (toca una nota greu que ressona)	
1:05	Mencía	(toca la nota més greu del seu carilló)	Propòsit incert
1:06	Docent	però això què vol dir? Com ho podríem fer?	
1:14	Docent	A veure, el so més greu de tots?	Intervenció docent
1:25	Docent	Però hi ha un problema, el final era fort o era fluix?	Guiatge docent
1:28	Berta	foooort	Es confon
1:34	Julia	jo no tinc fortes! Jo no tinc fortes!	Es confon
1:34	Berta	Ja... mira les meves (toca el seu carilló que és molt agut)	Es confon
1:41	Tots	(toquen notes alternes)	
1:42	Docent	Fort què vol dir? Vol dir greu?	Guiatge docent
1:49	Julia	silencio!	Rol director: organitza el grup
1:53	Docent	mireu el que ha preguntat la Berta, la Berta pregunta si ella pot ser fort amb aquest carilló?	Demana explicació

2:01	Leo	(es gira i li ensenya en el seu carilló)	Pren el rol de docent mitjançant l'acció
2:03	Docent	el més greu vol dir el més fort?	Guiatge docent
2:03	Leo	no...	
2:03	Tomás	sí	
2:07	Tomés	no... més flux!	
2:09	Docent	fort és quan piquem fort, i flux és quan piquem flux	Aportació docent
2:12	Bruno	(es dedica a canviar les plaques del seu carilló)	
2:15	Leo	pica fort el seu carilló	
2:16	Berta	si pico fort, què fa?	Demana explicació
2:17	Docent	—a veure, si piques fort?	
2:20	Berta	(pica fort) fa fort!	Reconeixement auditiu
2:22	Julia	sí! el més greu que tinguis,	Pren el rol de docent mitjançant la verbalització
2:30	Docent	(hi ha molt d'enrenou) si ho fem així no ens podem escoltar	Intervenció docent
2:36	Molts	com més era la Merla Negra? Què més passa?	
2:39	Docent	què més passa?	
2:41	Docent	què fa, Sofia?	
2:42	Sofia	(aixeca la mà)	S'adapta fàcilment a l'organització en grup
2:43	Sofia	també fa... (toca notes repetides de dues en dues, ràpides, i seguides)	Aportació espontània
2:47	Molts	(Bruno, Carlos, Leo, Berta, van provant amb els seus carillons)	Exploració sonora
2:47	Docent	tota l'estona sona, com era la Merla Negra? Amb els braços ho vam fer!	Guiatge docent
2:53	Berta	(ho mostra amb els braços que es movien ràpid)	Connexió referent pactat-acció
2:55	Pol	així! (i fa lliscar les baquetes per sobre les plaques)	Aportació espontània
2:58	Docent	mireu en Pol, en Pol té idees	
2:59	Molts	(tmiren en Pol mentre llisca per sobre les plaques)	Imita el procediment d'algú altre
3:01	Leo	(imita en Pol)	Imita el procediment d'algú altre
3:14	Pol, Leo	(ho toquen)	
3:16	Docent	a veure tothom?	Intervenció docent

3:19	Molts	(toquen lliscant)	
3:20	Docent	hem de parar, no?	Aportació docent
3:23	Leo	(es tapa les orelles de l'enrenou)	Propòsit incert
3:24	Berta	(fa senyal de recollir el so) pareu!	Rol director-organitzador
3:30	Docent	quanta estona voleu que duri això? No gaire, no? Perquè aixeca el vol!	Aportació docent
3:31	Berta	així! (toca ràpid i para)	El resultat s'ajusta al propòsit
3:31	Berta	sí, així!	
3:33	Docent	doncs va: un, dos, tres... (faig gest amb les mans d'aixecar el vol)	Aportació docent
3:37	Tots	(toquen els glissandos, i no acaben junts)	
3:38	Docent	a veure, tots hem d'acabar igual, sinó...	Aportació docent
3:45	Berta	para! (dirigint-se a la Sofia) shhht!	Rol director-organitzador
3:49	Sofia	(continua explorant la seva idea)	S'aïlla explorant
4:00	Docent	i llavors, què passa més?	Guiatge docent
4:02	Berta	ja està! (enfadada) Sofia!	Rol director: organitza el grup
4:04	Pol	(toca una nota a l'atzar que ressona)	Propòsit incert
4:10	Docent	i els altres? Com responen?	Guiatge docent
4:10	Tots	(toquen i exploren)	
4:34	Docent	aquesta música anava tota seguida o hi havia pauses?	Guiatge docent
4:35	Leo	no, no hi havia pauses	No coneixen el vocabulari
4:41	Docent	no hi havia silencis?	Guiatge docent
4:43	Berta	sí, sí	
4:45	Docent	quan es quedava parada, no?	Aportació docent
4:47	Docent	com ho farem això?	Guiatge docent
4:49	Berta		Assoleix el propòsit
4:49	Berta	(amb les dues baquetes en una mà toca una nota) així! I es queda quieta	Tria ràpida del recurs tècnic-sonor
4:57	Berta	(va canviant de notes alternes, a glissandos ràpids)	Propòsit incert
5:05	Docent	ho tornem a fer! Llavors... mireu, hem dit que al principi faríem això que heu fet així, que passàveu, es diu glissando	Aportació docent
5:13	Docent	espereu, espereu, recordem què venia després dels glissandos, què farem?	Guiatge docent
5:19	Docent	en Pol que farà això... Què més pot passar, després?	Guiatge docent
5:19	Pol	(toca una nota aïllada)	Recorda la idea musical
5:25	Docent	Demano que ho faci amb la part tova de la baqueta.	Intervenció docent

5:27	Leo	(toca un glissando amb la part de plàstic de la baqueta)	
5:29	Pol	(toca amb la part de plàstic)	Imita els processos d'algú altre
5:29	Julia	(algú toca El cargol amb el carilló)	
5:30	Docent	després, que vola, i es para. Però ho hem d'anar fent... mireu, així! (ensenyo mans alternes)	Aportació docent
5:42	Bruno	(toca amb la part de plàstic)	
5:45	Docent	a veure... una altra vegada... tornem a pensar com va... a veure?	Guiatge docent
5:50	Docent	Repasso en veu alta: a veure... primer els glissandos, després... en Pol, després d'en Pol, tots junts fent... papapapapa, i silenci!	Guiatge docent
6:09	Leo	(es gira a la taula de darrere seu) que es passen molt, ho fan molt fort.	Expressa un sentit crític-estètic sobre les idees
6:09	Docent	doncs no pot ser, ja sabeu que hem de tractar bé el material, sinó es fa malbé.	Intervenció docent
6:20	Pol	comencen a donar cops...	
6:22	Julia	pot volar (fa un glissando amb la part de plàstic, d'agut a greu)	Tria ràpida del recurs tècnic-sonor
6:24	Docent	Ho tornem a fer? I després què?	Guiatge docent
6:42	Leo	(arronsa les espatlles)	No recorda el nombre de parts
6:43	Docent	quantes parts ens han sortit?	Guiatge docent
6:46	Pol	sol n'hi han dues	No recorda el nombre de parts
6:55	Docent	a veure? La primera part què farem?	
6:59	Berta	així (fent uns glissandos ràpids)	Aporta idees mitjançant l'acció
6:59	Docent	i com es diu, així?	Guiatge docent
7:00	Leo	glissando!	Recorda el vocabulari
7:00	Pol	glissando!	Recorda el vocabulari
7:03	Docent	després què farem?	Guiatge docent
7:05	Pol	jo faig (i toca una tecla)	Recorda els processos
7:08	Docent	ell farà un cop, i què farem, després?	Guiatge docent
7:14	Docent	era ràpid o lent?	
7:16	Julia	molt ràpid!	
7:25	Docent	i pararem	Aportació docent
7:28	Docent	A veure, després d'això,	
7:29	Julia	després d'això, podem fer un altre glissando junts	Aporta idees mitjançant l'explicació

7:37	Pol	(mentre tots tallen en sec en Pol, continua lliscant per sobre les tecles)	S'aïlla tocant
7:41	Julia	que el persegueix!	Fa connexió amb un referent pactat
7:42	Bruno	(canta en veu alta, fent sons, mentre els altres proven de fer la persecució, en general, amb notes alternes)	S'aïlla
7:43	Docent	a veure?	
7:43	Pol	(toca notes alternes, ràpides i greus)	
7:45	Docent	i a veure, ara necessitaríem... i ara?	
7:47	Leo	fa una nota llarga que ressona	
7:56	Docent	Podem fer que comencen els metal·lòfons, els de metall, i... després que s'afegeixi la fusta (es van afegint fent notes ràpides, alternes)	Aportació docent
8:16	Bruno	(es tapa les orelles de l'enrenou)	
8:20	Docent	i quan parem?	
8:26	Berta	quan ell fagi l'últim (assenyala en Pol)	Rol director: organitza el grup
8:28	Docent	a veure?	
8:28	Pol	(ho toca)	
8:31	Bruno	(ho repeteix)	Imita els processos d'algú altre
8:39	Docent	Torno a repassar les parts de la creació en veu alta i reclamo atenció	Intervenció docent
9:08	Docent	A veure: glissandos, en Pol, junts fem així, que és quan l'ocell puja, tornem a fer glissandos, i llavors la persecució, que comença amb els metalòfons... ho fan i dic: fluix! Jo començaria una mica més fluix, sinó...	Aportació docent
9:32	Docent	després les fustes...	Aportació docent
9:32	Julia	cada vegada més fort	Ús imprecís del vocabulari
9:39	Docent	i com a acaba? a veure, metalòfons? Tu també, amb els metalòfons	Aportació docent
9:39	JULIA	i jo? Jo també?	Demana explicació
9:55	Mencía	irene, jo també?	Demana explicació
10:09	Docent	a veure, un, dos, i... recordem totes les parts, eh? Quantes parts han sortit? (m'acompanyen comptant amb els dits en Leo i la Sofia) una, glissandos, dos, qui és la segona part? Assenyalen en Pol, la tercera part, qui la fa?	Guiatge docent
10:14	Julia	tothom!	Recorda el procés

10:16	Docent	la quarta part?	
10:20	Berta	ells! (assenyala metal·lòfons)	Recorda el procés
10:21	Docent	ells comencen... ells comencen la persecució, després, la fusta,	Guiatge docent
10:25	Docent	i la cinquena part?	
10:26	Julia	i jo?	Demana explicació
10:27	Berta	la cinquena part ell (fent un gest de picar una placa) ells! (girant-se cap als metal·lòfons)	Rol director: organitza el grup
10:33	Julia	però jo sóc metall?	Demana explicació
10:35	Docent	tu sí que ets metal·lòfon! El carilló és de metall!	Aportació docent
10:39	Berta	i jo?	Demana explicació
10:42	Docent	Tu també ets de metall	Aportació docent

Temps	Resum de la sessió	Observacions
00:06	Recordem com era la música de la Merla Negra? La Julia diu: rrrrrr! I en aquest moment, tots passen les baquetes per sobre les plaques	Expressa so amb onomatopeies Tria d'un recurs-Propòsit clar
00:14	En Leo, gira les baquetes i les fa sonar per la part de plàstic	Resultat sonor s'adequa al propòsit
00:27	Qui tingui una idea que aixequi la mà! En Leo aixeca la mà i ensenya la baqueta al revés, i diu: així!	Aportació d'una idea tècnica
00:35	La Berta l'imita tocant el seu carilló amb la part de plàstic de les baquetes	Imita el procés
00:51	En Pol ha estat provant notes alternades, i vol aportar diu: hi ha un moment que fa... (toca una nota llarga que ressona)	Propòsit incert
01:05	La Mencía té una idea pel final, i toca la nota més greu del seu carilló	Propòsit incert
01:14	A veure, el so més greu de tots?	Intervenció docent
01:28	Però hi ha un problema, el final era fort o era fluix? –la Berta diu: foooort	Confusió
01:34	La Julia diu: jo no tinc fortes! Jo no tinc fortes! Ja... mira les meves, diu la Berta tocant el seu carilló (que és molt agut)	Confusió
01:42	Fort què vol dir? Vol dir greu? (ningú respon i van tocant els carillons)	No s'adapten a l'organització conjunta
01:49	La Julia diu: silenci! La Berta pregunta si ella pot fer fort? –pot fer fort amb aquest carilló? –la Julia diu: sí! Li diu: el més greu que tinguis, i en Leo es gira i li ensenya en el seu carilló	Rol docent verbalització Rol docent acció Demana explicació
02:03	Pregunto: El més greu vol dir el més fort? –no, diu en Leo (no ho tenen gaire clar) dic: -fort és quan piquem fort, i fluix és quan piquem fluix	Intervenció docent
02:16	Berta: Si pico fort, què fa? –a veure, si piques fort? (pica fort) fa fort! (tots ho proven als seus carillons)	Tècnica instrumental: fort-fluix
02:30	(hi ha molt desordre) dic: si ho fem així no ens podem escoltar	No s'adapten a l'organització conjunta
02:36	Pregunto: com més era la Merla Negra? Què més passa? Aixeca la mà la Sofia i en Pol	
02:42	Què fa, Sofia? (toca notes repetides de dues en dues, ràpides, i contínues)	Aportació ràpida després d'explorar
02:47	(Bruno, Carlos, Leo, Berta, van provant amb els seus carillons) pregunto: tota l'estona sona, com era la Merla Negra? Amb els braços ho vam fer!	Exploració sonora
02:53	La Berta recorda el moviment dels braços que es movien ràpid.	Memòria del tempo
02:55	En Pol diu: així (i fa lliscar les baquetes per sobre les plaques)	Aportació d'una solució Propòsit incert
02:59	Dic: mireu en Pol, en Pol té idees. (tots miren en Pol mentre llisca per sobre les plaques, i en Leo l'imita). La Berta diu: sí, així!	Imitació d'un procés
03:16	Pregunto: a veure tothom? (tots toquen lliscant) dic: però hem de parar, no?	Intervenció docent
03:24	La Berta fa el senyal de recollir el so, i diu als seus companys: pareu!	Rol director Rol docent acció i verbalització
03:30	Pregunto: -quanta estona voleu que duri això? No gaire, no? Perquè aixeca el vol! –la Berta diu: així (toca ràpid i para) –doncs va: un, dos, tres... (faig gest amb les mans d'aixecar el vol)	Correspondència entre gest i resultat sonor Intervenció docent
03:37	Mentre tots tallen en sec en Pol, continua lliscant per sobre les tecles. Dic: a veure, tots hem d'acabar igual, sinó...	No para atenció Intervenció docent

		No s'adapten a l'organització conjunta
03:49	La Sofia s'aïlla explorant la seva idea, la Berta es gira i li diu: para!	S'aïlla explorant Rol docent
04:02	Tots toquen la idea, i no acaben junts, la Berta s'enfada i diu: ja està!	Rol docent
04:04	Pregunto: i llavors, què passa més? –en Pol toca una nota a l'atzar que ressona –i els altres? Com responen? Toquen notes alturnes, llargues, ràpides.	Propòsit incert
04:29	Pregunto: aquesta música anava tota seguida? La Julia diu: ah! (i fa un glissando) O hi havia pauses? En Leo diu: -no, no hi havia pauses. Pregunto: -No hi havia silencis? La Berta diu: -sí, sí dic: quan es quedava parada, no? –ja, diu en Leo	No coneixen la paraula pausa per referir-se al silenci Intervenció docent
04:49	Pregunto: i com ho farem això? La Berta amb les dues baquetes en una mà toca una nota i diu: -així! I es queda quieta	Tria ràpida del recurs tècnic
05:05	Dic: ho tornem a fer. Llavors, mireu, hem dit que al principi faríem això que heu fet així, que passàveu, es diu glissando, ho toquen, i dic: espereu, espereu, recordem què venia després dels glissandos, què farem?	Intervenció docent Aportació paraula glissando
05:19	En Pol toca una nota aïllada, i dic: En Pol que farà això... Què més pot passar, després?	Intervenció docent
05:27	En Leo prova un glissando amb la part de plàstic de la baqueta. Li demano que ho faci amb la part tova de la baqueta. Mentre, en Pol ho prova amb la part de plàstic, la Berta fa com una melodia, i en Bruno va canviant de notes alturnes, a glissandos ràpids.	Exploració tècnica
05:30	Dic: després, que vola, i es para. Però ho hem d'anar fent... mireu, així! (ensenyant mans alturnes)	Intervenció docent
05:45	Demano atenció: a veure... una altra vegada... tornem a pensar com va... a veure?	Intervenció docent No s'adapten a l'organització conjunta
05:56	Repaso en veu alta: a veure... primer els glissandos, després... en Pol, després d'en Pol, tots junts fent... papapapapa, i silenci!	Intervenció docent
06:09	En Leo es gira a la taula de darrere seu i diu: és que es passen molt, ho fan molt fort. En Pol li dóna la raó dient: comencen a donar cops... doncs no pot ser, ja sabem que hem de tractar bé el material, sinó es fa malbé.	No s'adapten a l'organització conjunta Intervenció docent
06:22	Ho tornem a fer? I després què? La Julia vol participar i diu: pot volar (fa un glissando amb la part de plàstic, d'agut a greu) i els altres ho proven.	Tria ràpida del recurs tècnic El resultat s'adequa al propòsit
06:42	Dic: A veure... quantes parts ens han sortit? (en Leo arronsa les espatlles, i en Pol diu: sol n'hi han dues.	No fixen la memòria de les parts
06:59	Pregunto: a veure? La primera part què farem? (la Berta diu: -així (fent uns glissandos ràpids), i dic: i com es diu, així? En Pol i en Leo a l'unisso diuen: glissando	Memòria del lèxic
07:05	Després què farem? En Pol diu: jo faig (i toca una tecla) ell farà un cop, i què farem, després? Ho proven, i la Julia diu: ràpid En Bruno toca notes alturnes ràpides i para en sec, tots repeteixen la idea, i dic: i pararem.	Memòria dels processos tècnics Intervenció docent

07:29	A veure, després d'això, la Julia diu que després d'això, podem fer un altre glissando junts, a veure? Ho fan, i a veure, ara necessitaríem... i ara? La Julia diu: que el persegueix!	Relació directa entre aportació i significat Intervenció docent
07:42	En Bruno canta en veu alta, fent sons, mentre els altres proven de fer la persecució, en general, amb notes alternes, un moment.	Es distreu, s'aïlla
07:56	Podem fer que comencen els metal·lòfons, els de metall, i... després que s'afegeixi la fusta (es van afegint fent notes ràpides, alternes)	Intervenció docent
08:26	Pregunto: i quan parem? –i la Berta diu: quan ell fagi l'últim, i assenyala en Pol. A veure? En Pol toca, i ho repeteix en Bruno.	Aportació Rol director Imitació de processos
08:39	Torno a repassar les parts de la creació en veu alta i reclamo atenció	No s'adapten a l'organització conjunta
09:08	A veure: glissandos, en Pol, junts fem així, que és quan l'ocell puja, tornem a fer glissandos, i llavors la persecució, que comença amb els metal·lòfons... ho fan i dic: fluix! Jo començaria una mica més fluix, sinó...	Intervenció docent
09:32	La Julia diu: cada vegada més fort, dic: després les fustes... i la Julia: i jo? Jo també? I la Mencía: jo també? Pregunto: i com acaba? A veure, metal·lòfons? Tu també, amb els metal·lòfons	Ús imprecís del lèxic
10:09	A veure, un, dos, i... recordem totes les parts, eh? Quantes parts han sortit? (m'acompanyen comptant amb els dits en Leo i la Sofia) una, glissandos, dos, qui és la segona part? Assenyalen en Pol, la tercera part, qui la fa? –tothom, diu la Julia, la quarta part? –ells! (Berta assenyala metal·lòfons) Ells comencen... dic: ells comencen la persecució, després, la fusta, i jo? Pregunta la Julia, i dic: i la cinquena part? –la Berta diu: la cinquena part ell, fent un gest de picar una placa, i torna a dir, ells, girant-se cap als metal·lòfons.	Intervenció docent Memòria dels processos
10:33	La Julia torna a dir: però jo sóc metall? –tu sí que ets metal·lòfon! El carilló és de metall! I la Berta torna a preguntar... i jo? Tu també ets de metall!	Confusió sobre el timbre Demana explicació

U2-S3-CREACIÓ

MERLA NEGRA

5 de març

2-ENCÀRREC MATERIALS

Minut	Resum de la situació	Observacions
00:49	La Sofia es pensa que van compondre ells l'audició de Cage van anar a la sala dels xil·lòfons. Ella notava que en l'audició, el so gravat era d'ambient.	Relació audició-Experiència classe
01:12	La Sofia diu: "ui ui, sona malament" quan trec els objectes de la bossa	Sentit crític Sentit estètic

3-RECORDEM PRIMERA AUDICIÓ CAGE

Minut	Resum de la situació	Observacions
05:03	La Mencía diu -m'han tret totes les idees! , i la Berta, també	Es fixen en les idees dels altres per descriure la música que havien sentit en l'anterior sessió. Depenen de les idees generals
05:15	En Leo diu que ho va escriure malament, perquè diu que s'equivocava	Sentit Crític i volia ser més precís en la descripció

4-SEGONA AUDICIÓ CAGE

Fa molta calor

Minut	Resum de la situació	Observacions
00:26	En Leo, en el moment d'escoltar les primeres notes de l'audició diu -ja me'l sé	Reconeixement i memòria auditiva
00:32	La Berta comença a marcar la pulsació	Integració d'un element treballat en l'audició
00:38	En Tomás fa un gest com de gallina, i en Patrick l'imita	Imitació Recerca de referents Dificultat d'escolta Actitud
01:18	En Leo diu que es tracta d'un xil·lòfon amb un DJ, i es tapa la cara com si li fes vergonya	Precisa la informació donada Relació fenomen auditiu-experiència personal
02:22	La Julia descriu el so del DJ amb la paraula -eco però a en Patrick li surt la paraula -ressonar	Ús del vocabulari acumulat: Eco i Ressonar
03:02	En Tomás de seguida endevina l'instrument	Relació experiència personal (és pianista)

03:04	En Patrick diu que és un clavicèmbal	Relació experiència personal Idees preconcebudes Vocabulari imprecís
03:13	La Sofia estava convençuda que l'audició que havien escoltat eren ells mateixos gravats, en la sessió de producció. Amb la segona escolta, confirma que estava equivocada.	Sentit crític
03:33	En Leo diu que el nom de John Cage li sonava d'alguna cosa	Relació experiència personal
03:44	La Berta diu –perquè aplanés les cordes... en el moment de veure com J. Cage havia preparat el piano	Recerca d'explicació Idees preconcebudes
04:50	La Berta s'apropa a l'ordinador per veure bé el piano preparat	Recerca d'explicació
06:31	No coneixen el concepte mòbil. Només la Julia diu –és una escultura	Relació experiència personal
06:42	La Berta diu que la seva tieta en té un	Relació experiència personal
10:16	En Patrick no posa atenció al vídeo i distreu els altres companys	Actitud
11:23	En Patrick de seguida que els materials que se sentiran més seran els metalls, i l'Álvaro, les ampolles	Previsió dels resultats Sentit estètic
11:54	La Berta pregunta –d'on treurem el mòbil	Recerca d'explicació
12:46	En Tomás i la Sara es veuen molt cansats	Actitud

5-CONSTRUCCIÓ DEL MÒBIL

Minut	Resum de la situació	Observacions
00:07	L'Álvaro proposa posar objectes petits a dins de les ampolles perquè sonin	Previsió dels resultats
00:14	La Berta prova de fer sonar “rascant” el ratllador i la cullera	El propòsit no s'ajusta a la consigna Exploració sonora
00:27	La Julia diu de penjar les ampolles i -si roda, sona	Previsió dels resultats
04:07	La Mencía prova les ampolles i diu que –sonen com aigua	Correspondència resultat sonor de les ampolles model audició pluja
04:07	En Patrick i la Sofia exploren pel seu compte sense tenir en compte la consigna ni el treball de grup	Actitud
04:48	Escoltem el so dels objectes col·locats a l'estructura i la Julia diu –els altres no sonen, i en Carlos –han de xocar més coses	Previsió dels resultats Sentit crític
09:04	En Leo diu que –va canviant de soroll, si col·loquem el iogurt entre el metall i la fusta	Sentit estètic
10:49	La Sara diu d'agrupar les xapes amb el fil	Sentit estètic i previsió dels resultats
11:17	La Berta diu –sona com claus	Relació experiència personal

13:48	La Sofia transforma un recipient d'alumini en campana, però no sap resoldre-ho	El propòsit no s'ajusta a la consigna Exploració
17:03	Fem sonar el mòbil, i la Berta diu –l'hem de moure més	Sentit crític Sentit estètic Previsió dels resultats

6-PRIMERA COMPOSICIÓ MÒBIL

Estan molt cansats

Minut	Resum de la situació	Observacions
00:52	La Berta diu que –farem la composició del mòbil i afegeix –com paaam, paaam	Estadi “fer” Estadi “ensenyar”
01:26	Hi ha un conflicte entre en Patrick i en Leo, originat per en Patrick, que no deixa escoltar a en Leo	Actitud
01:52	Quan faig moure el mòbil la Julia diu –no està gaire... –es lia, es lia (min. 02:09)	Sentit estètic Sentit crític
02:49	Quan proposo fer una música com la de J. Cage, la Julia diu –té que ser misteriosa	Idees preconcebudes Idees consensuades pel grup
03:10	Quan demano qui té una idea, en Carlos pinça una corda i la deixa ressonar	Idees pròpies Correspondència resultat sonor a model audició Ús integrat del concepte ressonància Tècnica instrumental
03:27	Pregunto com eren les notes, i en Carlos diu –agudes?	Coneixement del vocabulari: agut Ús del vocabulari acumulat
04:14	Pregunto com començava? I algú respon alguna cosa intel·ligible, però tradueixo a “plop” i immediatament, en Patrick passa ràpid l'arc per una corda. La Julia l'imita	Imitació de processos Tècnica instrumental El resultat s'ajusta al propòsit Atac ràpid
04:34	I això, respecte al mòbil què seria?, pregunto, i en Patrick diu –seria el ritme	Vocabulari imprecís Relació pulsació a notes repetides
04:36	La Julia s'aixeca i assenyala els taps de metall dient – això, quan demano que relacionin el que fan sonorament respecte al mòbil	Vocabulari imprecís Relació soroll cordes fregades-soroll metall Tècnica instrumental: corda fregada No hi ha correspondència entre el resultat sonor i el model xoc taps metàl·lics
05:11	No entenen la idea de xoc com a dos elements que es toquen.	Desconeixement de simultaneïtat de sons
05:52	Al final, la Berta diu –el violí i el... ells dos a la vegada	Estadi ensenyar
06:02	La Berta s'aixeca i els ensenya com ho han de fer, tocant una corda de cada instrument	Estadi ensenyar fent

06:13	La Julia diu a en Patrick –a la més aguda. En Patrick ho prova passant l'arc, però no el convenç el resultat perquè està col·locat al revés i està imitant el gest del cello. Finalment ho troba i diu –la más aguda es esta! I riu	Exploració Actitud ensenyar Reconeixement auditiu Ús del vocabulari acumulat: agut
06:58	Sobre la idea de xoc la Julia proposa que s'afegeixi la Sara "lenta". Llavors ho proven, i comencen a contratemps i acaben regularitzant el temps. En Patrick canvia de nota.	Idees pròpies Tècnica instrumental: corda fregada Ús del vocabulari acumulat: lent
07:48	En Patrick s'aixeca per donar una idea que era de la Julia, dient –que algú altre s'afegeixi	Dependència idees generals Organització del grup
08:05	La Julia continua volent fer general la seva idea, -d'anar afegint participants, i en Tomás diu –més ràpid	Organització del grup Precisió de la idea
08:16	En Patrick diu –cada vegada més ràpid, i que –s'uneixin més persones, i toca canviant de nota, en un moment li surt el doble, però no ho reconeix.	Vocabulari imprecís: no ús d'accelerando El resultat no s'ajusta al propòsit de més ràpid Organització del grup
09:19	La Berta diu –és que sona molt així, de plàstic de...	Sentit estètic
09:25	L'Álvaro pica la caixa de la guitarra i la Julia pica les cordes amb el rebot de l'arc i diu que –és molt baixet, i la Mencía puntualitza –és molt fluixet	Sentit estètic Precisió explicació Vocabulari imprecís
09:54	Paro el mòbil i pregunto –si faig així què passa? –res! Diu la Berta	
10:27	En Patrick no escolta, només toca	Exploració sonora Actitud
10:50	Torno a parar el mòbil i dic podem estar així, o podem estar en... i en Carlos diu –en silenci!	Vocabulari precís acumulat: silenci
11:04	O hi ha cops que podem tocar tots, i en Patrick diu –tutti	Vocabulari precís acumulat: tutti
11:30	L'Antoine (és al grup per casualitat) toca notes alternes per fer la pluja al carilló	Correspondència entre resultat sonor i model auditiu pluja
12:32	Els pianistes ho fan als aguts i als greus fan un acord, sense gaire bon resultat	El resultat no s'ajusta al propòsit pluja Exploració sonora Tècnica instrumental: acord
12:47	Pregunto –i quan us afegireu, pianistes? La Julia diu després del Tomás. I els guitarristes? En Leo proposa una idea als guitarristes	Organització del grup Idees pròpies
13:55	En Leo proposa tocar la caixa de la guitarra i diu –o podem una altra cosa! (i pica) s'hi afegeixen els altres dos guitarristes (Álvaro i Carlos)	Dependència d'idees dels altres Tècnica instrumental: picar la caixa
14:38	Demano i això i en Carlos diu –quan roza el iogurt amb el... (ratllador) i rasca les cordes	Correspondència entre el resultat sonor i el model mòbil Exploració amb previsió del resultat sonor
15:00	La Sofia i l'Antoine toquen mentre en Carlos està demostrant la seva idea	Actitud
15:23	L'Álvaro toca picant com si xoquessin les ampolles	Correspondència resultat sonor a model sonor mòbil
15:43	La Julia té la idea de tapar les cordes i picar amb l'arquet per fer el so dels taps metàl·lics (prèviament, a 15:53 ho diu en Leo) Julia ho diu quan sona la campana d'alumini	Correspondència resultat sonor a model sonor mòbil (Leo) no s'ajusta aquí la Julia

7-SEGONA CONSTRUCCIÓ MÒBIL

Minut	Resum de la situació	Observacions
00:12	La Sofia fa el resum del que havíem estat fent fins llavors, i fa servir paraules generals com "música", i "això" per referir-se a la composició	Vocabulari imprecís
00:31	Responen a la pregunta com era l'audició? com campanes, misteriosa, com les dotze campanades, com la pluja	Idees consensuades pel grup anteriorment
01:20	Sobre els instruments, la Sara diu –era un piano, i –sonava raro, ho diu la Berta	Sentit estètic Vocabulari precís
01:28	Sobre l'autor, la Julia diu –era un senyor que tenia un piano que pel mig tenia mini-instruments	Ideea preconcebuda
01:40	La Berta concreta la intervenció anterior dient –posava coses entremig de les cordes	Redefinició i precisió de la informació
01:55	Sobre els materials, la Berta enumera –de metall , de ferro, de fusta, de plàstic	Transvessament idees de la creació sobre l'audició
02:02	En Leo diu –sí, les botelles, quan sent parlar del plàstic	Transvessament idees de la creació sobre l'audició
02:50	Responen –de materials, sobre la pregunta de com era fet el mòbil	
03:07	La Mencía precisa –de metall, a algú que havia dit –de plata, i amb la veu exemplifica –ning, ning	Exemplificació Precisió de la informació Estadi fer
03:12	A la pregunta –com sonava? En Leo fa amb la veu –prfff	Estadi fer Exemplificació
03:18	Sobre els sons, en Patrick respon –desafinats	Idees preconcebudes
03:21	En Pol diu que són sons –nerviosos	Vocabulari acumulat Idea no consensuada en aquesta audició
03:40	Sobre els sons, la Mencía diu que –s'assemblaven molt	Sentit estètic Reconeixement auditiu: semblança de timbres
04:21	Sobre els sons, en Pol diu –duraven poc, i en Patrick diu –eren blanques, negres	Idees no consensuades Vocabulari acumulat: negres, blanques
04:30	-I.. això que feia en Leo prff, què vol dir? I la Mencía respon –que era com un tro, com la pluja	Correspondència audició amb idees consensuades pel grup
04:50	La Mencía busca la paraula –ressonar però diu –sonava tot seguit prfff (acompanya el so amb un gest de durada amb les mans)	Estadi fer Exemplificació Vocabulari no acumulat: ressonar
04:47	En Pol diu –crescendo!	Vocabulari imprecís
05:09	En Leo diu –que sona més!	Vocabulari imprecís
	La Julia diu –que ressona!	Vocabulari acumulat: ressonar
05:13	En Leo diu –com en una cova si crides fa prffff	Exemplificació Relació amb experiència personal
05:15	És l'Eco, diu la Mencía	Vocabulari precís, consensuat pel grup: eco

06:17	Parlant dels sons que ressonen, concretament, fixant-se en el mòbil, en Leo diu –com el plat de metall que fa el soroll llarg	Correspondència vocabulari acumulat audició-material del mòbil
07:12	Agafó els metalls i els faig sonar i la Berta diu –alah	Sentit estètic
07:25	Faig sonar el plàstic amb el metall, però en Pol diu –No! Sona més els taps que no...	Sentit estètic Sentit crític
07:33	En Leo precisa –però així sembla més la pluja, no?	Sentit crític Sentit estètic Relació entre el so que es genera i el propòsit consensuat derivat de l'audició
08:40	Quan dic –la setmana passada va ser una mica un desastre, en Leo diu –no, però ho vam fer molt bé	Actitud: Implicació
09:30	Mentre uns quants col·loquen metalls i plàstics, en Pol diu –una mica més a dalt, sinó no sona	Sentit crític Previsió dels resultats sonors
10:00	Moc el mòbil i dic –aquest so no us fa pensar en alguna cosa? I en Leo diu –al soroll de les vaques!	Reconeixement sonor Relació experiència personal
10:43	Al mateix moment, en Bruno diu –a les campanes de l'església	Idees consensuades pel grup
12:22	Faig sonar les ampolles per fer la pluja, però el so que més els agrada és el de la fusta amb el metall (Bruno, Álvaro i Mencía)	Sentit estètic
13:20	En Leo parla d'un instrument que ressona i fa el gest, però no diu quin	Vocabulari imprecís
13:25	Els pregunto sobre el mòbil, quins ressonen més i diuen –això... referint-se al metall amb el metall	Sentit crític Reconeixement auditiu
14:52	Provem altres alternatives de so, al marge d'un propòsit clar, només situats a nivell estètic, en Pol diu –jo crec que sonarà més això, referint-se al metall	Sentit crític Previsió dels resultats
15:31	La Julia diu –sí, ara, perquè ho mous tu, si no, a lo millor no sona	Sentit crític Previsió dels resultats
15:50	La Mencía diu –això està molt a la punta	Sentit crític Previsió dels resultats

8-SEGONA COMPOSICIÓ MÒBIL

Minut	Resum de la situació	Observacions
00:22	Sobre la demanda d'explicar què estem fent? en Pol diu –farem un mòbil i en Leo afegeix –acompanyar el mòbil amb els instruments	Precisió de la informació
00:44	La Julia diu –una música, i en Patrick –un ritme	Vocabulari imprecís
00:53	Hi ha molta confusió, i en Pol diu –hem de posar ordre	Actitud: organitzar el grup
01:00	L'Álvaro diu –farem una música, però amb reciclatge	Confusió procediment
01:20	-I com ha de ser? –semblant al mòbil	

01:47	En Patrick explica com serà la música i diu –ha de ser amb un ritme paregut al del mòbil, que sembli que l'està fent el mòbil	Precisió i redefinició de les idees
02:20	En Patrick passa l'arc per les cordes i pregunto, -a què s'assembla? I respon –està xocant, i la Julia precisa – metall amb metall	Ús del vocabulari acumulat: xoc Precisió de la informació Transvessament resultat sonor instrumental al mòbil
02:50	La Julia pica a les cordes amb l'arc, i diu –que xoqués	Tècnica instrumental: picar les cordes amb arc Exemplificació
04:04	Estan buscant el so de les pines amb el plàstic, i la Julia ho resol rasant amb els dits a la caixa del cello	Correspondència resultat sonor al model sonor mòbil
04:20	Tots rasquen i en Leo li diu al Carlos –no, rascando las cuerdas, però en Carlos diu –mira todos lo que rascan, ensenyant que rasquen les caixes dels instruments	Sentit crític Estadi ensenyar (tot i que erroni)
04:45	La Julia ensenya als pianistes com rasca sobre el piano (sobre la tapa) i la Berta diu –no sona res! Ho repeteix exactament igual la Mencía –no se sent res!	Estadi ensenyar fent Sentit crític Dependència idees generals
05:10	Resolen el problema percutint amb els dits sobre la tapa del piano	
05:14	En què us fa pensar, aquest so? En Leo respon –a la pluja	Idea consensuada pel grup en l'audició, transvessament al mòbil
05:55	-neu! Diu en Patrick al so del fregament del triangle	Idea consensuada pel grup en altres composicions
06:28	Trien com volen començar i utilitzen la paraula –tutti i – solistes	Tria i ordre Sentit crític Vocabulari acumulat: solistes i tutti
07:23	Pregunto –qui donarà la senyal de parar? I l'Álvaro s'ofereix fent un gest com d'alto amb la mà i la Julia no hi està d'acord	Sentit crític Sentit estètic
09:10	Decideixen picar amb les ungles	

ENTREVISTA BRUNO PI

MINUT	RESUM
00:18	Li pregunto: què has estat aprenent aquest curs? Diu: música, cançons, el telèfon
00:27	Quin telèfon? (assenyala el mòbil) i diu: aquest! —ah, dic, el mòbil?
00:37	(continua la llista) diu: A fer sons amb el mòbil, i cançons amb els... com es deia aquest instrument?
01:09	Te'n recordes perquè vam fer servir-los? Diu: sí! Per fer la cosa aquella... aquella... l'àliga negra.
01:31	Li pregunto on ho vam fer i diu a la sala de percussió, i li pregunto: i què vam fer allà? —pregunta: tocar xilòfons i tocar la cançó de la Merla Negra?
01:43	Però ens la vam inventar o la vam tocar exactament igual? —Ens la vam inventar!
01:46	Li pregunto: i com ens va sortir, aquella cançó? Diu: bé! I com era? —ehm... tranquil·la?
02:05	(pensa un moment com era la música) diu: alegre?
02:16	Però, la nostra intenció quina era? Te'n recordes que vam anar apuntant a la pissarra, totes les coses que volíem fer? Com volíem que sortís? Volíem que fos alegre?
02:34	Diu: no, trista, dic: Trista? Diu: menor, menor
02:40	i... ens va sortir així, trista i menor? —sí! Torno a preguntar: trista i menor, o alegre? —és que no me'n recordo!
02:46	Diu: crec que per mi era alegre, però crec que ens va sortir... ens va sortir trista? —sí!
03:04	Quina part ens va sortir trista? Pregunta: quan la merla negra volava? Ah! I quan era de nit!
03:22	Li pregunto quina diferència veu entre el que ha après al principi i al final, i diu: que al principi apreníem cançons i tot així, i ara estem aprenent el mòbil i més cançons
03:34	Explica'm una mica la història del mòbil, què hem fet amb això?
03:41	Toca el mòbil, el fa sonar, i diu: hem fet música? —I com l'hem fet? —amb plàstic i metall?
03:52	Però quina és la història? Per què ho hem fet, nosaltres? Pregunta: per reciclar? —i també? —per fer música! Però, hem fet música, com? I respon: amb plàstic...
04:13	El resultat final era fer el mòbil o fer una altra cosa? —era fer el mòbil!
04:56	Li torno a preguntar què vam fer a la classe fins que diu: —ah! Vam agafar el material, vam decidir plàstic o metall, i vam veure si sonava bé, i llavors, ho vam posar.
05:09	I després de fer el mòbil? Què vam fer? Respon: els exàmens!
05:18	Li pregunto si se'n recorda d'alguna altra cosa, i si a part de portar el material a la classe havien hagut de portar alguna altra cosa, però no se'n recorda.
05:34	—què van fer els del piano i en Tomàs, amb el pandero... diu: ah sí! Ja me'n recordo, els instruments!
05:40	—i què vam fer? —ah, vam fer amb el xilòfon (assenyala el mòbil). Sí, vam fer per exemple algun instrument tocava per exemple el metall amb això (ho toca al mòbil)
06:01	—i què et va semblar la música? —alegre!
06:03	—i s'assemblava al so que feia això? —no, més bé, no. Una mica sí, eh? Però no del tot
06:17	—per què penses que no ens va sortir del tot? —perquè els instruments no són xxx. - Què vols dir? —ideals! —quins no són ideals? Aquests o els nostres? —els nostres.
07:03	—i com haurien de ser? (ell pensa i manipula el mòbil, i el fa sonar) diu: això serien els pals, els metalls, allò que fa "xam", ah! Els plats! —i aquest, què? (assenyalo el plat d'alumini)
07:46	—no em sona. A lo millor... a veure? (ho fa sonar) —també els plats!
08:06	Li torno a preguntar "com has après, aquest any" i diu: a fer un mòbil, músiques, així, i cançons

Comentado [UdMO1]: CONFUSIÓ PROCEDIMENTS

Comentado [UdMO2]: DUBTE SOBRE EL CARÀCTER

Comentado [UdMO3]: CONFUSIÓ PROCEDIMENTS

08:23	-i com has anat aprenent les coses? –pensant! –tu sol? –no, amb els demés! –deixa'm pensar (s'atura i pregunta) a fer el mòbil? –sí, per exemple, però aquest curs, com has anat millorant? –fent música, amb els instruments
09:16	-com? –amb les teves paraules, i pensant, i amb altres coses del col·legi, de música
09:35	-quines paraules més has après, noves? (pensa) –mòbil, que no sabia, i ninguna més...
09:55	-alguna de nova? –semicorxera?, cançons, i ja està
10:15	-si ara et demano que facis una música misteriosa, com ho faries? (li dono el xilòfon per tocar)
10:29	-faría les notes xxx, notes greus
10:32	-fes-me alguna cosa per veure com ho faries (es posa a tocar notes alternades, no gaire greus, fa un decrescendo i ritardando. Es va movent físicament per sobre les plaques, alternant-ne, dues)
11:03	Diu: aquí és menor (agut) i aquí agut (greu). el correigeixo i diu: agut significa alt? i greu significa baix? –sí! (es posa a tocar) i diu: aquest és el més agut i aquest, el més greu?
11:23	-però sona més alt aquest (greu) que aquest (agut)
11:25	-sona més alt o sona més fort? –ah! Sona més fort aquest!
11:46	Li demano que m'expliqui com és la música misteriosa, però decideix tocar-la. Va tocant dues notes alternades, flux i lent.
12:02	-què estàs fent? Diu: ehm... pulsacions? –sempre iguals? –has canviat alguna cosa?
12:08	-és quan roben una cosa (i fa un trémolo)
12:12	Fa un trémolo més ràpid i pregunto: això és quan roben? –no, això és quan van de puntetes!
12:19	Continua fent la descripció mentre s'acompanya del xilòfon. Diu: obren la porta (do3 la més greu) i ara comença la part d'emoció (notes alternades ràpides), després els pillen (toca el mi4, la més aguda, una vegada)
12:36	-i què has anat canviant? –les notes? –només les notes? –el ritme! –i com era? –era ràpid... Bueno, ha sigut de tot
13:30	Va explicant la música sobre la història, i torna a tocar i afegeix que arriba la policia, fent notes alternades.
14:23	Faig un decrescendo, i dic: si faig això, què canvia? –ah! Has fet fort i has anat baixant! –Com es diu això? –aa! No me'n recordo! Dic: decrescendo. –sí! Ja me'n recordo d'aquell dia!
15:06	-quines cançons t'han agradat més? –de les teves? –sí! –hi ha tres: la d'en Francisco, les galeres, i la de l'ocell!

ENTREVISTA CARLOS SÁNCHEZ-ETAYO

MINUTS	RESUM
00:51	Li he demanat que m'expliqui què hem fet a música, què li ha agradat més, i respon: el mòbil . Li demano que m'expliqui com ho vam fer.
00:55	-vam portar material de reciclatge i vam fer el mòbil
01:02	-i per què ho fèiem? –perquè vam veure un vídeo i... que era un mòbil, Bueno, era un piano que tenia coses dintre, i que sonava com un mòbil .
01:43	-com era la música? – vam veure una música que sonava com les dotze campanades
01:48	-i te'n recordes, què vas dir, tu, aquell dia? –sí, això, les dotze campanades, que semblava que era la pluja, un rellotge... – era un rellotge normal? –no, d'aquells antics
02:33	-i un cop vam fer el mòbil, quina era la nostra idea? – era fer una música per acompanyar
02:42	Li demano com vam fer la música i respon: -primer, el piano, després les guitarres, després els plats, els tambors, i s'acabava tocant tots els que vulguem.
03:08	-com era la música que ens va sortir? –era com... semblant a què xoqués l'un amb l'altre, feia un soroll i havia que fer una cosa semblant a lo del soroll.
03:34	- i creus que ens va sortir? –sí, –era igual, el so? –no! –què era diferent? (toca el plat d'alumini) diu: això era diferent . Li demano: com ho vam resoldre, això? –amb els tambors, plats.
04:53	-però, amb els instruments, com ho fèiem? –fèiem notes? –no! Tocàvem les cordes, o notes, i els tambors picaven i el piano, donaven cops allà dalt (assenyala la tapa del piano)
05:13	-i els guitarristes... te'n recordes de què feien? –sí! Tocàvem la corda, una corda –quina? – el La . –i com la tocàveu? –normal, tocant-la.
05:42	Li poso instruments de petita percussió sobre la taula i li demano: si haguessis de fer com la música que vam estar escoltant, per exemple, amb el tema del mòbil, com la faries?
06:16	-no ho sé! –te'n recordes que era com? –com la música que vam estar escoltant. (li poso el referent de la pluja i els rellotges) –no ho sé!
06:48	-com faries una música misteriosa que s'assembla a la que vam escoltar? –doncs tocant fort i fluix, i lent .
07:04	-ho intentes amb això a veure com et sortiria? (toca dues plaques, l'aguda, la repeteix)
07:40	-com era la música de la Merla Negra? – era tocant ràpid, i lent, i... fort i fluix
08:41	Li demano que faci una música com la Merla Negra. Toca gairebé el mateix després de dir: com abans. (negra i semicx i corx amb punt)
09:08	Toca
09:12	Li pregunto si se'n recorda de com era la música de la Merla Negra, s'ho pensa i diu: que no hi havia tuttis . –quins instruments hi havia? –el xilòfon.

Comentado [UdMO1]: PROPÒSIT CLAR

Comentado [UdMO2]: RESULTAT S'ADEQUA AL PROPÒSIT

	Li explico que és amb el que vam fer la música però la música que vam escoltar era el piano i la flauta.
10:00	-i la Merla Negra, com era? -estava tranquil·la? -no! -què li passava? -es quedava quieta, i després corria. -i si haguessis de fer com la música de la Merla Negra, com ho faries?
10:17	Toca i fa una melodia als aguts.
10:29	-com és que has fet servir les teclès d'aquí? (referint-me als aguts) -perquè aquestes són més agudes. -i et fa pensar més amb la Merla? -sí!
10:45	-com és que has fet servir les agudes? -doncs perquè no era molt d'això, era més agut. -i les que són per aquí? - greus!
11:18	-perquè has fet servir aquestes, perquè vola? -no! Perquè la música és més aguda.
11:20	Li demano si se'n recorda de quan vam anar a la sala, a fer la música, i diu que no, jo li recordo el context preguntant-li amb qui anava, que no s'havien posat d'acord. Llavors, se'n recorda i diu: amb en Patrick.
11:55	-que us va costar posar-vos d'acord, com és? -és que no tocava... -què feia, ell? -es quedava així (es queda quiet)
12:35	Li demano que torni a tocar però més llarg. Fa gairebé el mateix però més fluix.
12:55	Li pregunto sobre les cançons que ens hem anat inventant, com ha après a fer-ho. Diu: no ho sé. El torno a posar en situació demanant-li des del setembre fins ara, com has anat aprenent, a la classe? -perquè toco cada vegada cançons més difícils, i llavors, les altres em surten millor.
13:50	-i aquí, a la classe de llenguatge? -no ho sé! -què diries que has après aquest any? -ehm... (s'ho pensa) diu: la pulsació.
13:59	-què és el que no coneixies i has anat aprenent? -no ho sé. -per exemple, les notes, ja les sabies? -sí! -què has après de nou? -no ho sé.
14:42	-sí algú ara, te diu: tu, Carlos, que estudies música, què saps de música? Què saps fer? -ehm... tocar la guitarra, llegir millor les notes, i no ho sé.
15:30	-i com diries que has anat fent, aprenent a llegir millor? -doncs com que llegim més, aprenem més. -i a tocar la guitarra? -no ho sé. Perquè em posen cançons i me les ensenyen, i al final, les toco. -i vol dir que has après? -sí!
16:31	-i llavors, en conjunt, com ho hem après a fer? -no ho sé. -tu sabies què s'havia de fer quan estàvem tots junts, et venien idees? -sí!
16:55	-i com et venien les idees? -en què pensaves? -en semblant a la música. -i llavors, com ho feies amb l'instrument? -ehm... tocant algo semblant.
17:39	-com aconseguies fer el que tu volies (amb els xilòfons)? -doncs tocava les notes fins que veia una nota que era el so que volia.
18:04	-i què és el que t'ha agradat més? -el mòbil. -i de cançó? -la de l'ocell.

Comentado [UdMO3]: Tendeix a NO PARTICIPAR

Comentado [UdMO4]: Fa una relació aprenentatge-lectura, per repetició

Comentado [UdMO5]: CONSTRUCCIÓ D'IDEES SOBRE EL MODEL SONOR

Comentado [UdMO6]: EXPLORACIÓ SONORA AMB UN PROPÒSIT CLAR

ENTREVISTA JULIA ESPINÁS

MINUTS	RESUM
00:43	Li demano què hem estat fent a música, els últims dies i diu: el mòbil . I li demano, que m'ho toqui, o m'ho expliqui, i agafa el cello. –te'n recordes de què fèiem?
00:52	-primer començàvem fent cops amb l'instrument, i un nen feia així (stop amb la mà) perquè paréssim. Després començaven les guitarres, i després el piano, i després, el que ressonava, el tambor (era un pandero) i després...
01:25	-i després, una altra cosa, el mòbil, en què et feia pensar? –què fèiem amb el mòbil i els instruments? –el giràvem i sonava. –i llavors, què havíem intentat fer, nosaltres? –un mòbil com el del senyor que vam escoltar.
01:53	-aquell era diferent, no? –perquè nosaltres, hem fet servir uns altres materials, no?
02:05	-ell utilitzava metall pintat . –però, te'n recordes de com va fer la música, com era la música? –per quin instrument era? –te'n recordes, d'això? –sí, era un piano, i dintre, instruments de plàstic.
02:27	-també te'n recordes de quan vam anar a l'altra sala, amb els instruments... – els xilòfons! – i allà què vam fer? – la música de la Merla Negra.
02:48	-te'n recordes de quin nom li vam posar a aquella cançó? –no! No li vam posar nom!
02:59	–si haguessis de pensar una música misteriosa, què faries? –posaria tots els discos... –tots els discos que tens a casa? –sí!
03:21	-però si ara et dic que la facis, que facis una música misteriosa, com la faries? Se t'acut? –no! –i amb l'arquet o el violoncel? (mou el cap dient que no, però està escoltant la música que ve de la classe del costat)
04:52	-perquè com ho fèiem per fer una música misteriosa? De sorpresa? – ens ho vam inventar entre tots. –perquè quan volem fer una música misteriosa, com ho fem? –utilitzem les cordes més... baixes? –li demano que amb aquestes cordes s'inventi una cançó, però no li surt. Diu: una música més alegre amb aquestes altres cordes que queden.
06:43	Li torno a preguntar com la faria, una música misteriosa, i torna a dubtar, però diu: com la Merla Negra (xiuxiuejant)
06:48	-i què feia la Merla Negra? – anava ràpid, després parava, després anava...
06:59	-i per exemple, podries fer-ho amb el cello, o amb la veu, cantant, o fent sorolls, o prefereixes un altre instrument? Prefereixes un timbal, un pandero? (arronsa les espatlles tot dient que no ho sap)
07:30	Li trec el cello de davant i li demano que m'ho expliqui. Recapitulo les idees que em diu i afegeix: si tinguessis de fer ràpid , hauries de fer-ho amb l'arc. – i què més faries servir, de música? –picar la caixa de ressonància (xiuxiuejant)
08:17	-com ho faries? –donant-li un cop darrere i ja està

Comentado [UdMO1]: CONFUSIÓ PROCEDIMENTS

Comentado [UdMO2]: CONFUSIÓ PROCEDIMENTS

Comentado [UdMO3]: Per fer una música misteriosa diu que es "posaria tot els discos"
IDEES SOBRE UN MODEL SONOR

Comentado [UdMO4]: IDEES SOBRE UN MODEL SONOR

Comentado [UdMO5]: En tota l'entrevista, tendeix a NO PARTICIPAR

08:39	- i com has après a fer cançons misterioses? (mou el cap com dient no) respon: escoltant les músiques que has posat. -D'alguna altra manera vas aprendre? (mou el cap dient no)
08:58	- i tu penses que la música que ens vam inventar s'assembla a la música que vam escoltar? -una mica, perquè vam canviar, vam fer una música i després es va liar (el mòbil) i vam fer una altra música. -o sigui, vam anar... - provàvem , però és que es va liar, i li vas posar això (assenyala els extrems de les canyes, recobertes de cartó)
09:30	- o sigui, s'assembla una mica? -sí, però és diferent quan el toquem amb les mans o el posem allà.

Comentado [UdMO6]: Diu que ha après "escoltant les músiques que has posat)

ENTREVISTA LEO GOLDENBERG

MINUTS	RESUM
00:34	-què te'n recordes que hem estat fent aquest any a música? -el mòbil. - Bueno, a part del mòbil, què hem fet? cantar , fer els xilòfons. -però, exactament, què hem estat aprenent a fer? O què hem estat aprenent? - cançons. -Alguna? -la vida de les galeres, oh Susana!
01:26	-jo el que vull preguntar-te és si te'n recordes de tot el que hem estat fent a música. -cantar! -m'has dit primer, el mòbil, explica'm una mica la història.
01:37	-doncs que... haviem sentit una cançó, i estava feta de... ehm... era un mòbil... nosaltres volíem fer un mòbil, però amb coses reciclades, i vam fer aquest mòbil amb materials.
02:07	-quina cançó vam sentir? -què passava?
02:14	-doncs que... era com un piano que hi havia com coses a dins que sonaven raro. -què vol dir sona raro? -doncs que sona diferent, com ara, el piano sona normal, doncs hi fiques aquelles coses a dins i sona diferent.
02:43	-i com era aquella música que vam sentir? -ehm... era greu, i semblava com les 12 campanades i amb gotes, que eren nens que parlaven, en vritat
03:29	-com estava feta? -amb un piano, -i com sonava? -greu, ja t'ho he dit.
03:38	-sempre sonava greu? -no, a vegades parava
03:46	-i què passava a la música? -ehm... que a vegades parava, anava més fluix, a vegades, més lent, sonava més fort, i era "tatata". -Després vam venir aquí i vam començar... -el mòbil! I el vam penjar aquí perquè s'aguantés, perquè sinó...
04:26	-i què vam fer, després? -una cançó per al mòbil. -i com era aquesta cançó? -ehm... -a veure si te'n recordes de com la vam estar fent... -amb els nostres instruments, i fèiem com sonava quan el giràvem, teníem que fer-ho com sonava, o sigui, podíem inventar-nos una cançó, o sigui, quan tu giraves, sonava com... sonaven diferents sons, i ehm... nosaltres teníem que fer els sons amb els nostres instruments.
05:04	-i penses que ens en vam sortir? (mou el cap com volent dir, una mica, però diu -sí!) -sí!
05:12	-però sonava igual? -bueno, igual, igual, no, sonava una mica diferent.
05:29	-però, per arribar fins aquí, com ho vam fer? -com ens vam organitzar? -com van sortir les idees?
05:36	-doncs que cada nen anava pensant, anava pensant tot el rato, quins sons podíem fer, després ho havíem fet tots junts, perquè o sigui primer, fèiem que rascàvem els nostres instruments, després, que els pianistes feien així (gest de tocar mans)
05:57	-no me'n recordo si vas posar alguna idea, si en el conjunt vas donar alguna idea, la de rascar, la vas dir tu?
06:08	-no, la va dir en Tomás. -i en tomás, què feia? Te'n recordes? -feia els trons!

Comentado [UdMO1]: Ha après a CANTAR, FER XILÒFONS

Comentado [UdMO2]: PROPÒSTI CLAR

Comentado [UdMO3]: IDEES NO CONSENSUADES PEL GRUP-RECOINEIXEMENT AUDITIU

Comentado [UdMO4]: PROPÒSIT CLAR

Comentado [UdMO5]: IDEES A PARTIR DEL QUE PODIA FER AMB ELS INSTRUMENTS, I AMB GRUP-EXPLORACIÓ SONORA AMB GRUP

06:24	-però, eren trons? Nosaltres, parlàvem de trons? –no, de com ressonava (fa gest de tocar el pandero)
06:38	- i s'assemblava a la música que havíem sentit? –no... (dubta) –per què? – bueno, ho havíem ficat així per de la cançó que havíem pensat. Però primer havíem fet això, teníem de mirar com fer-ho.
07:10	-llavors, amb la primera cançó que havíem sentit ja no s'assemblava tant? –ehm... no!
07:21	- i de música, te'n recordes de la Merla Negra? –ah, sí! – i et va agradar? – sí! –què és el que et va agradar més de fer? –ehm... tot!
07:40	-si ara et preguntés, Leo, com faries una música misteriosa, què seria el primer que et vindria al cap? –doncs fer-ho a poc a poc, després més ràpid, després, més a poc a poc, i hi ha com uns sons que fan zzzzum!
08:03	-i m'ho podries fer amb un instrument? –amb el xilòfon? –com vulguis
08:21	-(li recapitulo el que ha dit, i li pregunto: com continuaria? –ehm... al final, és com en un barco que s'inunda i que passen tot de peixos
08:41	(se sent una fressa molt forta, que interromp la conversa)
Segona part de la conversa	
00:21	(li demano que ho toqui i triï amb quin instrument, agafa les baquetes per tocar el xilòfon)
00:52	(comença a tocar, sons aguts, i fluixos, glissandos ràpids, sons alternats, molt fluixos, es torna a quedar als aguts, i va fent glissandos)
01:30	(surto per la finestra i dic –sortiu d'aquí! Mentre ell va tocant)
02:24	-o sigui, què has estat fent? –ehm, primer amb el la i el sol agut, després, fa, mi, re, do, si, la, sol, fa així, i anava sonant el la i el sol, i entremig, allò.
02:45	- i com has après a fer això? –ehm... (arronsa les espatlles) –no ho sé! –ho he fet com ho he dit, “en aquest programa” (mira a la càmera)
03:05	-primer has fet el que has dit, ho has pensat? –i en què t'ho ha fet pensar? –en què pensaves, quan pensaves?
03:19	-en la del piano que hi havia a dins.
03:30	-era com aquesta, però no era igual

Comentado [UdMO6]: Per fer una música misteriosa faria canvis de tempo, i glissandos ràpids

Comentado [UdMO7]: SONORITZACIÓ D'UNA HISTÒRIA

Comentado [UdMO8]: Diu que ha après a fer música, “fent el que he dit”
IDEES MUSICALS DESPRÉS DE VERBALITZAR-LES

Comentado [UdMO9]: IDEES A PARTIR DEL MODEL SONOR

ENTREVISTA MENCÍA PRADOS

MINUTS	RESUM
00:10	-el que volia preguntar-te és el que hem estat fent a música aquest any... què has après, aquest any? –ehm... com es fa una cançó de música, que es té que arreglar i tot...
00:27	-ah sí? Com per exemple? Estàs pensant en alguna? –sí, en la que jo i algunes altres estàvem al piano i pensàvem com un conill que atrapàvem
00:48	-a veure... i te'n recordes que això va ser una música que ens vam inventar perquè? –per al mòbil. I què fèiem amb el mòbil? –com ho fèiem?
01:03	-ehm... lo de picar (fa gest de picar) era això (toca ampolles i taps metàl·lics) lo del tambor que feia això que feia com així (s'aixeca i toca el pandero ressonant) (i assenyala el ratllador i els taps que mou) i el que feien les guitarres era això, (i assenyala el plat d'alumini)
01:39	-què feien les guitarres? És que no me'n recordo –rascaven, feien tutti fruti! –feien tutti, per què? Perquè tocaven tots junts.
01:57	-tu penses que la música que la música que ens va sortir de fer per al mòbil s'assemblava al mòbil? –bueno, sí, més o menys, perquè això (toca un fil amb taps metàl·lics) era una part, i s'assemblava un poc.
02:21	-i te'n recordes de la música que vam estar escoltant abans de fer el mòbil? –te'n recordes com era, aquella música? –sí! Era molt rara perquè feia puuum! ... pumppumpumpum! –era molt rara, perquè era com si jo toqués una nota La i de repent una Do.
03:04	-ho podries provar aquí? (al xilòfon, i ho fa) –ho podries fer com et semblava? (toca notes alternes, ràpides, als aguts i als greus)
03:14	-i com era aquesta música? –era com misteriosa –per què? –perquè des d'aquí (aguts) tocava aquí (greus i notes alternes per totes les plaques entremig)
03:45	-era rara perquè tocava com notes "suetes"? o com vols dir? –perquè tocaven si aquí està el DO i aquí el LA doncs tocaven d'aquí a aquí... si sol feien unes notes
04:08	-i com seria que no fos raro? –doncs que ho fessin com un poc seguit (toca notes seguides)
04:21	-i de tot el que has fet a música, què és el que més t'ha agradat? –fer les cançons –i quina preferida? –la del mòbil
04:36	-i com vam anar fent la cançó del mòbil? –primer tocàvem tots rascant els instruments, alguns fèiem així (gest tocar piano) perquè així no se sentia, després l'Álvaro feia així (gest d'aplegar el so) i nosaltres fèiem així (pica a la taula) –o sigui, que la música canviava? –molt!
05:19	-perquè, això que feies ara? Per què canvia? –perquè fèiem (compta i pica 7 cops lents, 7 cops ràpids, 7 cops lents)
05:39	-o sigui, ho teníeu pensat? –sí! –i en què us va fer pensar això? –com un conill que atrapa... no ho sé!
05:58	-i això què té a veure amb el mòbil? –el conill tenia a veure una mica amb això (toca un fil amb taps metàl·lics)

Comentado [UdMO1]: Ha après "com es fa una cançó de música, que s'ha d'anar arreglant"
PROCEDIMENT CLAR

Comentado [UdMO2]: VOCABULARI IMPRECÍS, ÚS DE DÍPTICS

Comentado [UdMO3]: ÚS DE DÍPTICS

06:22	-i quan fèieu això (pico) et sembla que ressonava? –sí! Un poc –però, quin era l'instrument que ressonava més? Com ho van fer els que ressonaven? –els que ressonaven era el piano
06:33	(després d'una interrupció) el que ressonava més era el tambor, que feia "puuum" (fa gest de xoc) i se sentia per tot.
06:53	-te'n recordes d'alguna altra cançó que vam fer? –sí, una altra que vem anar a aquella sala i vam agafar alguns... això (toca amb una baqueta un xilòfon)
07:09	-i com has anat aprenent tu, a fer les coses? –ehm... perquè he escoltat i he anat mirant cançons, i he anat no sé, agafant idees dels altres, i de les meves també...
07:44	-i te'n recordes què va passar quan vam anar a la sala dels instruments? Què va passar? –sí, que jo tocava un instrument que era molt agut
07:59	-i aquí ha sigut diferent? –sí, cadascú tocava el seu instrument? –allà? –no, perquè allà no hi havia aquests instruments. –i quins instruments teníem allà? –el xilòfon aquest, un que era més agut, altre que era de metall i era més fort, i teníem també el tambor i el... –bueno, i els carillons, també
08:31	-i allà vam fer una música que s'assemblava? –què volíem fer? –fem la idea com d'aquesta perquè la música l'havíem de tocar com una que seria per una cançó –i te'n recordes, de quina havíem estat escoltant, abans? –et sona la de la Merla Negra? –sí! –i com era aquella música? –era mig rara
09:28	(aturem la gravació)
00:04	-i la música que vam acabar fent? –era com... primer tocava el meu, que era molt agut, després un que era mig, després que era menys, i després els altres instruments
00:27	-i si jo ara et preguntés de fer una música misteriosa, per exemple, com ho faries? –pues, faria com la música que vem agafar que era com do, sí, (cantant) re, fa sol –això és misteriosa? –Bueno, sí.
01:03	-com has pensat les notes que volies fer? –ah, pues, a lo millor jo em poso aquí, no? (es posa a davant del xilòfon) i faig així (notes alternades com al principi)
01:16	-per què dius que són misterioses aquestes notes? –no sé, perquè sonaven raro

Comentado [UdMO4]: Diu que ha après "escoltant, mirant cançons, agafant idees dels altres, i de les meves"
 IDEES DELS ALTRES
 IDEES PRÒPIES
 ESCOLTA

Comentado [UdMO5]: CONFUSIÓ EN EL PROPÒSIT
 ÚS VOCABULARI ACUMULAT

Comentado [UdMO6]: Per fer una música misteriosa
 "faria com la música que vam agafar, i canta fent salts"
 RELACIÓ FALTA DE MELODIA-RARESA
 IDEES A PARTIR DEL MODEL SONOR

Comentado [UdMO7]: NO DIFERENCIA PENSAR-FER
 EXPLORACIÓ SONORA

ENTREVISTA POL TABOADA

MINUTS	RESUM
00:14	-tu has arribat aquest any, nou, no havies fet mai música (diu que no amb el cap però afegeix) –bueno sí –al meu poble tocava el baix, el piano... –i quin és el teu poble? –Viladecans.
00:30	–però, feies classes de llenguatge? –no!
00:38	-i llavors, has començat aquest any, i què has après aquest any, aquí? –ehm... noves cançons, a tocar el xilòfon, ehm... a tocar el contrabaix, a entendre les notes, a fer clau de fa i clau de sol, a què significa dos i quatre... –ah! I què significa dos i quatre? –dos pulsacions (i no li surt a on, resumeixo dient a cada compàs)
01:58	-i... què més has après? O què és el que més t'ha agradat que hem fet? – cantar! –la teva cançó preferida? –l'ocell –estàs preparat per dissabte, suposo? –sí!
02:16	-de les coses que has après a música, totes les activitats, que hem fet, a mi m'agradaria parlar de les activitats que hem fet quan ens hem inventat nosaltres amb els instruments. No sé si te'n recordes, la primera que vam fer?
02:40	-ehm... vam fer la versió de la Merla Negra? –sí! Vam fer la versió de la Merla Negra, i com era això? –els de corda com si fos un vaixell, els de piano, una mica tenebrós...
03:04	-però te'n recordes com ho vàrem fer exactament això? – ens vam decidir qui tocava primer, els sons. (li dic si pot parlar una mica més fort, perquè a l'altra classe, sona un piano molt fort)
03:20	-o sigui, aviam, amb quins instruments vam fer o com... la Merla Negra, eh? Enrecorda-te'n... –sí! Amb el contrabaix, el cello... –la Merla Negra amb el contrabaix? –sí, el vaig portar!
03:36	-va ser amb la Merla Negra, n'estàs segur? –sí! –vols dir que no va ser el dia que vam anar a la sala d'instruments?
03:40	-el dia que vas portar el contrabaix, va ser el dia que vam fer de les Quatre Estacions de Vivaldi, que vam fer l'Hivern –ahhh! –te'n recordes? Llavors sí que vas portar el contrabaix.
03:57	-vam anar a la sala de xilòfons a fer lo de la Merla Negra –ah sí!
04:00	-i què, què vam fer allà, explica-m'ho –ehm... ens vam decidir com començava, i els que tenien dos xilòfons iguals decidien quina nota començava, quina no... –vale, i llavors vàrem anar fent, una música no? –sí!
04:21	-i què en penses d'aquella música? – que era tenebrosa –sí, vam dir que volíem que fos així, perquè havíem estat treballant aquí a la classe? –què havíem estat treballant, just abans de fer la Merla Negra, te'n recordes? –no! –havíem estat treballant una cançó, em sembla que era Don Francisco, i què li passava a aquesta cançó? –ah, jo no la vaig aprendre aquesta cançó perquè... –era quan et van operar? (el van operar de nòdols a les cordes vocals) –no, era quan estava escaiolat. (interromp la classe, en Tomás)

Comentado [UdMO1]: PRESA DE DECISIONS en col·lectiu

05:08	-però era tenebrós la cançó de la Merla Negra, però, l'audició que vam escoltar, com era aquella música? –ehm... la Merla Negra estava neguitosa, pel cel, es movia i de cop i volta la música parava, i després, continuava
05:32	-i llavors vam anar nosaltres a la Sala d'orquestra i vam decidir fer una música que s'hi assemblés –sí! –i tu què feies, per exemple? Te'n recordes? –el xilòfon de metall, una nota molt greu –quina era? –crec que era el do
05:52	-i te'n recordes més o menys, com era, la música? (dubta) –te'n recordes, del resultat, com va quedar? –sí! –i si m'haguessis d'explicar com era, el resultat? –era molt tenebrós, ehm... primer començava molt agut, molt agut, i després començava més fort,
06:24	-i sempre tocàvem junts, o no? –no, era, si hi havia un xilòfon sol, ho feia ell sol, i si hi havien dos, ho feien els dos.
06:40	-i la música com era? Com era la música que fèiem? Com era feta? –era com si fossin cops
06:52	-llavors, també vàrem estar fent una altra... ens hem inventat una altra música... –sí! –la més última que ens hem inventat... ehm... Bueno, te'n recordes? –sí!
07:07	-me pots explicar de què anava? O per què la vam fer? –la vam fer perquè vem sentir una música del piano... ehm... que també es va fer el mòbil... però abans d'això vem fer com una versió de lo que vam escoltar
07:30	-i... ens va sortir bé aquesta versió? Què en penses? S'hi assemblava? (fa un moviment com per dir que no gaire, o una mica) Perquè quan dius la versió, vols dir que s'hi assembla? –sí! –pro... –no! No va arribar a ser perquè era la música... ehm... no era... hi havia molts silencis, i en canvi a la música no hi havia tants silencis! –a la nostra? –a la nostra hi havia molts silencis, i en canvi, a la que vam escoltar, no.
08:01	-a tu què et va semblar la música que havíem escoltat? –que era com si el piano tingués per dins molts animals que estiguessin desordenats
08:20	-i a veure, la música que vam fer nosaltres, la que vam fer aquí a la classe, quin resultat va sortir, com et penses que va sortir? Te va agradar el que va sonar o no? –sí! Penso que sí –i en què pensàvem quan fèiem la música? –en un vaixell –no, aquesta última, eh? En aquesta última, vàrem pensar en un vaixell o ens vam fixar en una altra cosa per fer... –sí, el piano –perquè en un principi en què ens fixàvem per fer? –en les dotze campanades i en la pluja –sí, però ens vam fixar en una altra cosa, no, potser? (fa cara com de contrariat) –no!
09:04	-a veure, gira't un moment (té a darrere, el mòbil, riu) –ah, el mòbil!
09:10	-i què, com ho fèiem, a veure? –amb els instruments, vem provar tots totes aquestes coses (assenyala els materials) i decidíem quin era l'instrument que s'assemblava més a lo del soroll –i penses que ens va sortir bé? –sí
	(interrupció)
00:10	-llavors, la música que vam fer s'assemblava, o volia assemblar-se a... –amb el mòbil –i a veure, la relació que hi ha entre la nostra música i el mòbil, quina penses que és? –molt diferent!

Comentado [UdMO2]: PROPÒSIT I RESULTAT

Comentado [UdMO3]: IDEES PRECONCEBUDES-RELACIÓ EXPERIÈNCIA PERSONAL I SO

00:20	-perquè, és clar... –són coses diferents (es gira) això era com percussió, i només hi havia quatre de percussió, els demés eren de corda –llavors, vàrem fer el que vam poder
00:49	-i no sé, ens vam fixar en... com ressonaven els metalls, no? –i llavors, com ho vam resoldre nosaltres, el tema de la ressonància? –ehm... primer cadascú pensava com ressonaria, i fèiem torns, i el que ressonava més era el que ho feia
01:16	-i el caràcter de la música, com penses que era? O sigui, ens feia pensar en el mòbil, i ens feia pensar en l'audició, no, una mica? –però hi havia un caràcter? (fa que no amb el cap) –com si fos de major i menor? –sí! Perquè els pianos picaven allà, i era com major i després, -no sé si era major, no ho vam acabar de descobrir,
01:56	-per exemple, jo ara si et preguntés com faries una música misteriosa? – doncs, amb objectes que quan els toquis, ressonin, que siguin greus...
02:12	-per exemple, bueno, voldries fer servir, voldries fer-ho amb això? me podries fer una demostració, o amb això (xilòfon, pandero)
02:26	-si haguessis de fer una música misteriosa, faries... (toca notes alternes a les notes greus, fent un trémolo molt curt) –una mica més llarg, o canviant una mica més, a veure què podries fer? (fa el mateix tremolo, i acaba amb un sol cop sec a una placa) –perquè, amb aquestes dues que són les... greus, i aquesta que és... l'aguda, ens donaria sensació de misteri? –sí!
03:01	-amb el pandero? Per exemple? (agafa el pandero i pica dues vegades) –és de misteri això que acabes de fer? –sí!
	(Interrupció)
00:09	-i això et causa sensació de misteri? –sí, a les pelis, quan entres a unes cases misterioses, sempre hi ha llamps, trons, -ah! I és el que estàs fent tu, -sí! A veure, torna-hi? –ai, més que misteri, a mi no sé si em fa més por que misteri...
00:50	-i tu, com penses que has après, aquest any, aquí a música, com creus que has anat aprenent les coses? –ehm... escoltant, i quan diuen què s'ha de fer, mirar-ho i entendre –i després, alguna altra cosa? –no! –o sigui, escoltant, mirar el que s'ha de fer, i fer-ho? –sí! –i així has anat aprenent? –sí!
01:26	-i penses que això del projecte és una bona idea per anar aprenent? –Sí! Perquè podem aprendre nous sorolls que no havíem après
01:39	-i llavors, quan tu ara vulguis pensar una música, per exemple, podràs pensar en moltes coses, no? –sí! -Què seria el primer que pensaries? – ehm... a com començaria la música, de què es tractaria... –i amb les coses que tu saps de música, com ho faries? –amb les notes més greus que hi ha... –però això passaria per fer coses misterioses? –sí! –i després, faries servir alguna altra cosa de música que has après? –no!
02:20	–com continuaries? –continuaria, ah... amb altres instruments!

Comentado [UdMO4]: CONFUSIÓ MAJOR-MENOR

Comentado [UdMO5]: REFERENT PEL-LÍCULA

Comentado [UdMO6]: Diu que ha après Escoltant, i quan diuen que s'ha de fer, mirar-ho i entendre-ho

ENTREVISTA SARA MIRÓ

MINUTS	RESUM
00:04	-jo voldria saber aquest any, a música què has après? Què et sembla, de quan vam començar a ara, quantes coses has après? (es toca el nas i mou les cames, nerviosa) –ehm... cançons? –te'n recordes de quina? Quina és la teva preferida? (desvia la mirada) –la de l'Ocell
00:38	-què més te'n recordes? –hem fet el mòbil? –i què, què m'expliques d'aquest mòbil? Com ha sortit la idea? D'on ha sortit aquest mòbil? –doncs, hem reciclat coses, i ens hem inventat coses perquè soni,
01:00	-i com ho hem fet per triar les coses que sonen? Te'n recordes de com ho vam fer? –no! –com ho fèiem o com ho vam fer, per posar les coses?
01:28	-hi havia un nen que deia, podem posar això! (agafa el plat d'alumini) –i com ho decidíem? Com ho fèiem, ho decidíem? –sí! A vegades no, i a vegades, sí
01:54	-i per què ho fèiem, això? –perquè vem veure un vídeo d'un mòbil que va fer un senyor, com coses així –i com era la música, d'aquell mòbil? –d'aquest? –no, d'aquell altre senyor, -no
02:20	-te'n recordes quan vam anar a la classe de violí? –ah! Sara, tu no hi eres em sembla, tu hi eres el dia que vam anar a escoltar-la? –no! L'altre dijous? –no, va ser un dia que vàrem anar a escoltar-ho a la classe de violí perquè no ens molestessin aquí a la classe –no...
02:47	-però el vídeo, aquell que vam veure, al vídeo hi havia una música –sí... –quin instrument era, si te'n recordes... –l'altre vídeo o... el del mòbil? –l'altre, l'altre, -pos un piano que era raro –ahà... –molt gran –i què li passava en aquell piano? –sonava una mica diferent? –per què? Te'n recordes de per què sonava diferent? Era perquè a dintre havien preparat el piano i hi havien posat coses perquè sonés diferent, te'n recordes, entremig de les cordes hi havien claus, hi havien altres materials a dintre, te'n recordes, d'això? –no, -ja t'ho dic jo
03:33	-i llavors, nosaltres ens vam inventar una música, no? O què vam fer? –ah, sí! Amb els instruments! –què volíem fer amb els instruments? –amb el tambor, coses així, ressonar! –prò què volíem fer, a veure? Quan estàvem tots junts amb els instruments? –una cançó? –una cançó, molt bé, i com havia de ser aquesta cançó? Te'n recordes? Com feia? O sigui, com funcionava quan estàvem tots amb els instruments, què fèiem? –pues, tocàvem! –però tocàvem normal, o... com ho fèiem?
	(Interrupció)
00:13	-te'n recordes, com ho fèiem, amb els instruments? –pues primer... –te'n recordes? O sigui, mira, primer ens vam organitzar, i després, què va passar?
00:36	-primer va tocar el piano, que feia així (pica sobre la taula amb els punys) –i com ho van decidir això? (no diu res)
01:03	-perquè nosaltres, miràvem el mòbil, no? Escoltàvem el so que feia, i buscàvem una música, no? Te'n recordes, que s'hi assemblés? –sí! –què en

	penses, ho vam aconseguir? –no! –per què? –per què no ho vam aconseguir? -quina diferència veus entre el so del mòbil i el so que nosaltres vam fer?
01:55	(com que no respon, li dic que no cal que se'n recordi de tot)
02:05	-una altra cosa, aquest any a música, tot el que has après, com ho has après? Tu com penses que ho has après? (pensa, i parla molt fluix) –pots repetir-ho? –que si tu, com vas començat i has acabat el curs, has après a fer coses, a cantar... i a fer més coses... –com diries que ho has après, tu, això? A cantar, per exemple? –cantant, i a fer el mòbil? –doncs veient-lo al vídeo (no participa gens, li torno a preguntar -com has après, tu?)
04:18	-pues la gent va anar portant coses, i un nen va dir, mira, això pot quedar bé amb això (toca el mòbil, una tira de taps de metall i les pinces), després vaig anar pensant en algo que quedaria bé amb una altra cosa, com aquelles coses llargues, com l'aquàrius i aquelles lates, feia així (gest de sacsejar) com si fossin claus, i amb aquell paper de plata, vem fer així (gest de doblegar) i el vem penjar aquí, i sonava, però després, un nen el va tot, tot destruït, i el vem haver de tornar a fer, però ja no estan aquelles coses
05:12	-ja no hi són, perquè els vam haver de treure... però després de fer això, justament després de fer el mòbil, vam fer una música, te'n recordes? –sí! –el que jo vull saber és com has après a fer aquesta música?
05:47	-o per exemple, la Merla Negra? –te'n recordes de la Merla Negra? –sí! –te'n recordes de quan vam anar a la sala d'instruments? –sí!
05:55	-com hem après a fer música, aquest any? –cantant, amb la professora? –la professora, que sóc jo? –sí! –les cançons, com que les repetíem, quedaven al meu cap, i per això
06:35	-i després, les cançons, el que ens hem inventat nosaltres, amb els xilòfons i els instruments? –com diries que ho has après, això? –perquè això no ho hem repetit tant... com creus que ho hem après?
06:47	-perquè tu deies, els de fusta fem així.. (gest de tocar xilòfon amb mans alternes), els de... (pensa) dic: -els de metall??? –sí! –pues fem una altra cosa (gest de tocar)
07:15	–i tu què tenies, fustes o metalls? –fustes! –i com vas pensar la música que volies fer? (pensa) –no la vaig pensar –què vas fer? –escoltant els altres com se les inventaven, i llavors, tocàvem –llavors, tu feies el que feien els altres, una mica? –sí! (Puntualitza) –els de fusta! –el que feien els de fusta, i tu estaves amb els de fusta...
07:35	-perquè jo, ara, si et preguntés de fer una música misteriosa, jo te dic, per exemple, Sara, com faries una música misteriosa? –doncs, una nota una mica més forta, misteriosa, i faria com: nà, nà, nà, nanananà... (caràcter misteriós, mentre pica sobre les cames)
08:30	(li faig repetir, li fa vergonya, però amb un fil de veu, canta, però acaba dient: -no ho sé!) –quin instrument triaries, per fer-ho? (s'ho pensa i diu: -el piano!)
08:40	-i voldries fer-ho? Vols anar-ho a provar, a veure si et surt una música misteriosa? (assenteix) –o sigui, m'has dit que faries una nota forta, i

	després què més faries? –com una nota forta, misteriosa, i una cançó, també, misteriosa...
09:07	-a veure? Anem allà a fer-ho, a veure si et surt una música misteriosa! (ens desplaçem al piano.
09:25	(toca el do més greu del piano, alternat amb el re, do, re, re, re, do, si, es va desplaçant entre aquestes notes amb ritmes de negres i corxeres, fins que acaba fent re, do, si)
10:14	-a veure, torna cap allà, i explica'm com ho has pensat, això, Sara? – inventant-m'ho! (fa gest amb els dits, de tocar el piano) –i has pensat en alguna altra cosa per pensar aquesta música? –t'ha vingut al cap alguna cosa? –no, he fet així (gest de tocar el piano) –com sabies que sortiria misteriós? –amb aquelles notes de més cap allà (fa gest amb la mà dreta d'assenyalar la part més greu del piano)
10:47	-com se diuen aquestes notes que estan més aquí? –les agudes, o les? Diu: -agudes! Dic: -greus! Són les greus, les notes greus, i amb això, fem misteri amb les notes greus
11:03	-i què més pot fer misteri? (s'ho pensa) –també poden ser les agudes! –i com ho faries? –fes-ho amb el xilòfon, per exemple... –com seria misteriós a les agudes? –es col·loca a les agudes i toca: la, la, sol, sol, fa, sol, fa, sol, fa, fa, fa, fa, mi, fa. –i això és misteriós? –no, no sé! (no n'està gens convençuda)
11:50	-queda millor en els aguts o en els greus? –en els greus! –i com més podria ser? –que ressoni una mica (fa gest de picar a la taula amb les mans mentre diu: -nà! Nà!)
13:13	(li dono el pandero, fa quatre cops lents i forts) –i què et ve al cap? –com si estigués una mica trist

ENTREVISTA SOFIA BOGUNYÁ

MINUTS	RESUM
00:09	T'he de fer unes quantes preguntes... –vale! Quin instrument toques? – el piano. –des de quan? –fa molt que m'agradava tocar el piano, i llavors li vaig dir a la meva mare i llavors, em va apuntar aquí, al gener.
00:34	-llavors vas venir aquí, a la classe de música de llenguatge musical perquè tu no havies fet mai música. –ehm... sí que havia fet llenguatge (llenfuatge) musical, però mai havia fet piano
00:47	-una altra cosa que volem parlar és... tu, per exemple què és el que t'ha agradat més de fer, o què és que te'n recordes més que hem fet aquest any. –ehm... –o què és el que has après a la classe de música? –ehm... (dubta) –aquí, amb mi, què és el que has après? –doncs, m'ha agradat molt fer... això! (assenyala el mòbil), descobrir la música del... del... (assenyala el mòbil) –del mòbil? – del mòbil, sí!
01:24	–però més aviat, què és el que més t'ha agradat? –les cançons noves que m'has ensenyat... m'han agradat molt.
	(S'obre la porta, hem de tornar a començar l'entrevista)
00:25	(torno a preguntar què és el que ha après) –doncs he après nous... ehm... he après què era la clau de fa, a posar les notes en ordre per la clau de fa, he après noves cançons que m'han agradat molt –i la teva preferida? –maite zaitut
01:07	-i ja està? Això és tot el que has après a música? –no, també he après una mica a tocar el xilòfon –i què vas aprendre? –vaig aprendre que en el xilòfon també hi havia notes més greus i més agudes (fa gest de pujar la mà) -molt bé!
01:30	-i te'n recordes de quan ho vas aprendre això? –a l'abril! Un dia de l'abril ens vas portar a la sala de xilòfons i llavors, ens vas...
	(interrupció)
02:00	-val, tornem-hi... –i què vam fer? Ens vam anar a la sala? –a la sala dels xilòfons, i tu ens vas dir que entre tots ens féssim parelles i busquéssim alguna música inventada, amb el xilòfon, i llavors, si ens agradava a tots, dèiem, vale, entra la nostra cançó.
02:39	-però te'n recordes de què volíem... –volíem fer com una Merla Negra! –Com era la Merla Negra? –la cançó que vem escoltar primer era com... tratataraà (para en sec) es parava, i tornava a fer sorollets, volava molt ràpid, i es tornava a parar
03:16	-i com ho vàrem fer? –com ens va sortir la música? –ehm... a mi em va agradar molt, va quedar molt bé. –com ho vàrem fer? –ehm... cada parella, s'inventava... per exemple (s'aixeca, agafa les baquetes i es posa a tocar)
03:30	-per exemple, jo vaig amb tu, vale? Per exemple, una de les parelles deia... i teníem de començar des del La, tu ens deies, comencem des del

	La i que cada parella s'inventi un tros de la nostra música i si ens agrada, el posem
04:04	-i, te'n recordes, com era? Com sonava? –primer... els xilòfons de metall, la Berta i la Julia feien com... (toca notes alternades, després, repeteix l'aguda) les dos, tot el rato, tota la música, però llavors anava fent més finet, i més gros, saps?
04:29	-jo, amb la meva parella vaig inventar-me una cosa que feia (toca l'escala repetint cada nota ritme corxeres)
04:55	(Interrupció)
05:14	-què te'n recordes més, d'aquell dia? –que després dels xilòfons, vem anar a la classe, i ens vas ensenyar alguna cançó, la cançó de... l'ocell o la de maite zaitut...
05:30	-prò quan vam anar aquella sala, com volíem que sortís aquella música? –com la que havíem escoltat!
05:43	-però, en què ens feia pensar? Quines sensacions teníem quan fèiem la música allà? –ehm... com que teníem que fer una música una mica esverada, ens sentíem una mica esverats, i provàvem de fer música esverades i tot això (s'aixeca, i amb les baquetes, notes alternes ràpides)
06:27	-si ara et dic, amb tot el que has après aquest any, m'agradaria que fessis una música misteriosa, per exemple, com ho faries? –doncs, o agafaria el xilòfon o el piano perquè el piano té tecles molt agudes -ho vols provar? –vale! (va al piano)
07:01	-com te la imaginaries? –me la imaginaria que les tecles duressin, i quan estiguessin a punt d'acabar la nota, sonés una altra –a veure? Prova-ho
07:12	(toca notes a ritme de blanques do4-re4-re3-mi4-do3-do5-re5-sol5-la5-re4-dore –mi4-trémolo, i torna a repetir el trémolo)
07:40	-més o menys una cosa així... –m'ha agradat molt això que has fet, i m'ha fet pensar molt amb una audició que vam fer
07:56	-audició? –sí, no t'ha fet pensar molt en... d'on has... com creus que has après a fer això? –d'on creus que has tret aquesta idea?
08:11	-aquesta idea, doncs, l'he tret, de músiques que escoltàvem... –i per exemple? –ehm...
08:23	-i aquí a música n'has escoltat alguna que s'assembla a aquesta, com la que acabes de fer? –sí, jo també un dia vaig fer una mica la mateixa, que vas demanar que tots amb el nostre instrument intentéssim fer una música...
08:43	-i perquè te sona d'alguna altra cosa que hem escoltat aquí a la classe? –a la classe no, però ehm... el dia de Carnestoltes intentàvem fer una música que fes terror, vale? i... però una mica va quedar misteriosa
09:11	-i te'n recordes amb què ho vam fer? –sí, amb el piano, sí, a la classe de la Lluïsa –ah sí, aquell dia que jo no hi era! –sí! –o què va passar? –jo anava vestida de cowboy, perquè era Carnestoltes
09:50	-potser no, però, no t'ha fet pensar? A mi m'ha fet pensar en la música que vam escoltar allà, te'n recordes? a la classe de violí? Que vam anar

	<p>un dia a una altra classe? –ah sí! –perquè amb aquella cançó, amb aquella audició que vam escoltar, te'n recordes de com era, una mica? Per què vàrem estar escoltant allò? –te'n recordes? –una pregunta, és fa poc? –és fa poc –és aquella que dèiem que era com de gotes de pluja? –sí (es gira i assenyala el mòbil) –és lo de... –què? (no li surt la paraula) –te'n recordes de com era aquella música?</p>
10:34	<p>–era un mòbil que feia música, i que hi havia una mena de piano obert, i allavons, picava, i allavons, nosaltres (agafa el mòbil) tu vas provar si volíem intentar de fer un mòbil per fer la música, allavons, nosaltres vam anar provant, per exemple (agafa una tira de metalls) els taps, amb això, llavons, els taps amb l'ampolla, i ens va agradar, i en què ens va fer pensar, aquest? (faig sonar metall i plàstic) amb la pluja, i també, en Leo va dir, que era com un indi atrapant a nosé que –sí, atrapant un animal</p>
11:35	<p>–i llavors també vàrem trobar que aquest d'aquí (ratllador i taps) ens agradava aquest soroll? –aquest so, per què? –perquè era com una mica misteriós, això!</p>
11:54	<p>–però més que misteriós, què li passava, a això? (ho moc) –que ressonava! –llavons, aquest, (pica el plat d'alumini) –aquest ens feia pensar en les campanes... te'n recordes que la Berta i jo... –ens feia pensar en les campanes? (ho moc i s'aixeca) –sí, perquè mira, veiem... (pica el plat d'alumini) –ah no! (fa girar tot el mòbil)</p>
12:26	<p>–i després què vam fer amb el mòbil? Ens vam inspirar, no? Per fer algo, no? Què vam fer? Te'n recordes? –ens vam inspirar per fer música –sí senyora! I quina música vam fer?</p>
12:42	<p>(s'aixeca i va cap al piano) –primer tots, rascàvem els instruments, vale? I allavons, el piano, no podia rascar perquè no sonava, feia (pica amb els dits a sobre d'una taula) –ah sí! –i llavons tots els que fèiem piano, fèiem (pica amb els punys sobre la taula, uns quants ràpids, altres, lent) dic: –sí, a vegades, ràpid a vegades...</p>
13:28	<p>(Interrupció, la Sofia aprofita per tocar al xilòfon oh when the saints)</p>
13:57	<p>–fèieu així (pico amb els punys sobre la taula), després... els sons – després, les guitarres, feien com llamps, una mica –i com ho feien? – feien (canta i s'acompanya del gest d'estirar una corda) traaaaaam! – una nota sonava molt, ressonava, i llavons deixaven, al mateix temps que les guitarres estaven fent allò, el piano, jo, tocava una tecla i els altres obrien la part de dalt del piano perquè ressonés més, i jo, apretava el pedal... –sí, quedava un so com (faig gest ondulant) ja me'n recordo! –com era el so que sortia del piano? –era com... –a veure, ho anem a provar? –provem-ho (ens aixequem i anem cap al piano)</p>
14:50	<p>–jo feia (do4 mi5, mentre jo moc la tapa) i sonava més xxxssst</p>
15:24	<p>–ara ja gairebé estem... l'altra pregunta que jo tenia ganes de fer, com penses que has après, a fer tot això? –lo del piano? –bueno, tot, aquest any, com creus que has après música? –per tu, m'has ensenyat moltes coses, has tingut paciència –ja, però a part d'això, com has après a fer les coses?</p>

15:55	-perquè... allavons, he après a fer les coses perquè tu ho explicaves, jo ho entenien, i ho feia
16:00	-una altra pregunta, penses que la música que ens ha sortit del projecte que hem fet de la música d'en John Cage amb els mòbils, penses que la música que ens vam inventar, s'assembla a la música del mòbil que ens vam inventar? –no, gens! –per què? –perquè Bueno, s'assembla una mica, però els llamps i els trons no s'assemblen perquè mira, (s'aixeca i fa sonar taps i fustes) que s'assemblen a uns trons, això? No! No, queda com plaplaplpla –
16:39	–però, llamps i trons no ho havíem sentit allà... –ja però tu vas dir d'acord... –algú va dir volem fer llamps, i jo vaig dir d'acord, i això no té res a veure amb allò... –no, no té res a veure (es va movent per fer sonar el mòbil) (pica el plat d'alumini i diu: no!) i això? –no! (mou els taps amb la fusta) Això sembla una mica parabamparabamparabam +pica com les potes de cavall, s'assembla al que fem nosaltres al piano (pica a la taula)
17:23	-i això (mou l'ampolla plena de taps) (dic: sí, la pluja) com és tan d'aixonsis , s'assembla a la pluja, però... qui fa la pluja? De la nostra música? Ningú la fa! –hem d'acabar de practicar, a veure si avui podem acabar-ho –perquè potser la pluja, si algú tingués el xilòfon podria fer (s'aixeca i toca notes alternes)