

VI.
Conclusions i altres
consideracions

11. CONCLUSIONS I ALTRES CONSIDERACIONS

Després de l'anàlisi de l'aplicació de la proposta didàctica a un grup classe de nens de cinc anys, s'exposen les conclusions en els apartats següents:

- 1 – Limitacions de la investigació.
- 2 – Conclusions referides als objectius de la recerca.
- 3 – Conclusions referides a la proposta didàctica.
- 4 – Propostes de millora de la proposta.
- 5 – Perspectives de treball futur.

11.1 Limitacions de la investigació

L'anàlisi de la proposta didàctica i la concreció d'algunes de les conclusions estan limitades per dos aspectes que hauria estat bo plantejar-se des de l'inici de la recerca:

Conèixer la tasca musical que ha fet la mestra tutora

Si s'hagués conegut la tasca que ha fet la mestra tutora amb els nens, amb el mateix grau de profunditat que s'ha pogut conèixer la de la mestra especialista, l'anàlisi ens hauria permès captar dinàmiques que en aquests moments es desconeixen. Si es fes una altra recerca d'aquestes característiques s'hauria de plantejar almenys la possibilitat d'enregistrar-ne els moments més significatius, recollir converses sobre música, fer un seguiment força continuat de l'activitat al racó de música, etc. Això ens permetria veure com són els processos a partir dels quals els nens inventen o escriuen música fora de la classe de música, i com progressivament aquesta activitat va formant part de la seva vida quotidiana. També ens permetria mostrar la influència musical tan positiva que un educador que no sap música pot exercir sobre els seus alumnes. Aquest fet col·laboraria enormement a demostrar que la música és un llenguatge al qual es pot accedir des de diferents canals. Tots els mestres poden compartir fer música amb els seus alumnes.

Fer el seguiment individual d'alguns nens

El seguiment dels progressos d'una mostra de nens per mitjà d'una observació directa i/o de proves completaria la informació sobre les capacitats desenvolupades i ens permetria entrar més a fons en els coneixements musicals que s'han adquirit.

11.2. Conclusions referides als objectius de la recerca

L'anàlisi que s'ha dut a terme de la proposta didàctica ha permès:

- ♦ Identificar les produccions musicals que s'han realitzat al llarg del curs a la classe de música.
- ♦ Detectar que les fa possibles.
- ♦ Demostrar que hi ha hagut avenç en l'aprenentatge de la música.

Les produccions musicals de nens i educadores

Les produccions musicals han tingut una presència constant al llarg de curs i han format part del procés d'ensenyament i aprenentatge. Hi ha hagut produccions realitzades per les educadores soles, conjuntament amb els nens i pels nens sols. (Vegeu 7.9, 8.5, 9.2). Algunes produccions han sorgit arran de les obres que s'han escoltat (vegeu capítol 7), o de les cançons que s'han interpretat (vegeu capítol 8), i també n'hi ha hagut d'altres que no han estat especialment relacionades amb creacions musicals prèvies (vegeu capítol 9).

Les produccions de nens i educadores han format part del procés d'ensenyament aprenentatge i han influït en la dinàmica i l'ambient de totes les activitats relacionades amb la música i també han influït en altres aspectes com el clima social i la col·laboració entre els membres del grup classe.

Quins aspectes han fet possible que nens i educadores realitzessin les pròpies produccions?

Els aspectes que han facilitat que nens i educadores produïssin la pròpia música són diversos. Al llarg de l'anàlisi s'han mostrat les dinàmiques d'influència mútua que més han marcat l'evolució d'aquesta part de la programació. A continuació exposo els aspectes que considero més rellevants:

- ♦ LA IDEA DE MÚSICA QUE S'HA TRANSMÈS. La idea de música que s'ha transmès és la que es defensava en el marc teòric en el sentit que la música és *so humanament organitzat* (Blacking, 1994) (vegeu 1.1). Aquest concepte ha comportat que es donés la categoria de música a les obres dels compositors, a les cançons i als sons que

educadores o nens han fet per comunicar-se a través seu o crear petites combinacions sonores. Aquesta consideració ha afavorit que tots els components del grup se sentissin *músics*, volguessin mostrar les pròpies produccions i respectessin les que presentaven els altres.

- ◆ LA FORMA DE PLANTEJAR EL CURRÍCULUM. S'ha pogut comprovar que tant la tria dels continguts com la forma d'exposar-los i orientar-los condiciona molt directament l'enfocament que l'educador dóna a l'ensenyament. Voldria ressaltar els aspectes següents:
 - Considerar *els materials musicals* –cançons, obres musicals i produccions pròpies–com els grans blocs de treball entorn dels quals s'organitzen les activitats (vegeu 3.2.2), ha donat unitat a tota la programació alhora que ha situat les pròpies produccions com un element imprescindible per al desenvolupament del procés.
 - Formular que *els elements constitutius de la música* havien de ser els aspectes musicals a escoltar, interpretar i crear tant en les cançons, com en les obres, com en les produccions (vegeu 6.2.3) ha donat criteris clars i oberts per orientar l'aprenentatge. Tot i això, al llarg del procés s'ha demostrat que els enunciats que es plantegen a la proposta didàctica –sons, ritmes, estructures i plans sonors– a la pràctica esdevenen poc explícits i oportuns. Cal fer-ne una nova formulació.
 - Orientar la proposta posant l'accent en *l'intercanvi* i en la intenció de compartir l'ensenyament i aprenentatge de la música amb els nens (vegeu 4.9), ha promulgat actituds d'escolta i respecte que han esdevingut bàsiques per aconseguir que cadascú pogués aportar la pròpia iniciativa i creativitat.
- ◆ LA CREACIÓ D'ESP AIS I TEMPS PER AFAVORIR LA PRÒPIA PRODUCCIÓ. Al llarg del curs, i gràcies a la col·laboració entre la mestra especialista i la tutora, s'ha creat una dinàmica que ha permès la recerca de sons, l'experimentació i la creació d'obres musicals. Els nens veien les educadores inventant música amb uns instruments que ells mateixos trobaven al racó de música. Alhora –al racó de música–, els nens hi aportaven instruments nous que a partir de la pròpia experimentació feien sonar de formes diferents i combinaven amb varietat de recursos. Després d'aquestes activitats d'experimentació i creació sempre tenien ocasió de presentar les seves descobertes al grup classe –dins o fora de la classe de música– les quals es comentaven, es completaven i esdevenien veritables estímuls per continuar

l'activitat. Aquestes dinàmiques han esdevingut bàsiques per facilitar que els nens produïssin la pròpia música.

- ♦ LA INTERVENCIÓ DE LES EDUCADORES. Les educadores han estimulat, orientat, organitzat i enriquit la producció dels nens i han afavorit la creació d'un sentit crític i de desig de millora col·lectiu. En aquest sentit han estat molt importants les converses sobre música en què tots han reflexionat sobre la música i les pròpies creacions i on s'han anat identificat i definint els elements que constitueixen la música (vegeu 9.6.2, exemples 15 i 16).

Es detecten tres aspectes que considero certament rellevants per promoure la creativitat:

- Les educadores mostren als nens que gaudeixen i que *aprenen*. El fet que els alumnes captin que les seves educadores gaudeixen amb les activitats i també estan aprenent, crea un sentiment de complicitat que facilita que la capacitat de passar-ho bé i les ganes d'aprendre s'encomanin. Els nens també experimenten aquestes sensacions i tots plegats s'impliquen en el projecte aportant-hi la pròpia iniciativa.
- Les educadores *escolten i confien*. Aquest és un altra aspecte que es fa molt evident en l'observar la interacció: l'atenció a les aportacions de cada nen o del grup i una confiança incondicional, que dóna valor als diversos suggeriments i aportacions. L'actitud de les educadores dóna categoria a les intervencions dels nens i aquests progressivament les van fent amb més riquesa i oportunitat.
- Les educadores tenen *criteris clars* per orientar les activitats i els aprenentatges. Aquests criteris s'originen en la seva formació personal i professional, en la formulació de la proposta, en les orientacions del seminari i en la capacitat d'implicar-se en el projecte i anar-hi donant forma a partir d'una gran varietat d'intervencions puntuals que sorgeixen del sentit comú i en l'adaptació al context. La seguretat de les educadores en l'orientació de les propostes i en l'organització de les situacions que les fan possibles crea un ampli espai de seguretat, ordre i confiança en tot el grup, aspectes bàsics per al creixement personal, la convivència col·lectiva i el desenvolupament de les iniciatives pròpies dels nens d'aquesta edat.

El progrés en l'aprenentatge i el coneixement de la música

Un dels objectius de la recerca era mostrar que la pròpia producció facilitava el progrés en l'aprenentatge.

L'anàlisi de les produccions dels nens va mostrant com progressivament integren els elements que constitueixen la música i les estratègies que els permeten interpretar-los i combinar-los i també com aquestes produccions provoquen converses en què els nens analitzen el que han interpretat i verbalitzen alguns dels aspectes musicals.

La idea explicitada al marc teòric *d'escoltem i fem* (vegeu 7.4.2) ha estat constant i aquest *fem* ha permès prendre consciència del que s'escolta, donant-l'hi forma, identificant-ho, definint-ho, combinant-ho, etc. Sense aquesta part de realització personal, ben segur que els elements que constitueixen la música queden a un pla molt més teòric i menys viscut. Tot i això –tal com s'ha anat explicitant– les produccions formen part del procés i els aprenentatges es desenvolupen en el conjunt de les vivències musicals que es donen al llarg del curs.

A continuació s'exposen, de forma general, el nivell de coneixements que a partir de l'anàlisi de les produccions dels nens es posen de manifest. Es considera que la seva adquisició és el resultat de tot el procés de treball realitzat a partir de les diverses activitats musicals (vegeu 7.10, 8.7, 9.7).

- ♦ Els nens han après a escoltar amb sensibilitat i percepció auditiva. Han après a captar elements musicals en el què escoltaven. Han avançat en la interpretació especialment a partir de les cançons, però també han practicat la interpretació quan han repetit composicions que han fet altres nens, les educadores o músics de fora de l'escola. Han avançat en la pròpia producció. Han trobat estratègies per combinar els sons i ho han fet amb llibertat, pel plaer de fer-ho, i sense preocupar-se massa dels resultats finals.
- ♦ Han adquirit un cert nivell de comprensió sobre el que és una *obra musical*. La idea que n'han adquirit els ha permès concentrar la seva atenció en la música que han escoltat, interpretat o compost, emmarcant-la en un període de temps concret (vegeu 9.6.3). Aquest fet ha afavorit que entre ells escoltessin les pròpies produccions i que aquestes tinguessin una unitat interna que els donava la categoria d'obra musical. És

habitual que els nens d'aquesta edat –i aquesta és la forma com els nens actuen al racó de música– vagin tocant un determinat instrument durant molta estona. Això, que per al nen que ho fa representa un plaer auditiu i motriu, per als 24 que l'escolten fa la música inacabable i de poc interès. La idea que una obra musical comença i acaba ha fet possible que s'escoltessin entre ells i ha afavorit el discurs del desenvolupament de les seves composicions.

- ♦ Han avançat en la percepció, distinció, reconeixement i domini dels elements constitutius de la música:
 - Els sons i els silencis. Els nens s'han mostrat interessats pels sons, han escoltat els del seu entorn, n'han buscat de nous i els han incorporat a la seva expressió quotidiana. Els timbres i les sonoritats d'alguns instruments els han seduït i han captat la seva atenció; i els han escoltat, interpretat, barrejat, ajuntat, unit, organitzat, combinat... n'han parlat, els han comparat i han expressat les seves preferències.
 - Les qualitats físiques del so. Es mostren diferents nivells d'apropiació d'aquestes qualitats. Amb la intensitat hi han jugat per matisar les seves produccions, però els nens no han experimentat grans contrastos, cosa que hauria estat molt possible provocar. El mateix es podria dir de la durada, afegint-hi que l'han fet servir molt per fer el final de les seves produccions. L'altura s'ha practicat en molts contextos i amb els instruments de freqüència determinada els nens ens mostren que tenen un cert sentit tonal (vegeu 9.6.2, exemples 14 i 15). Aquest aspecte hauria estat més afavorit si en les produccions dels nens s'hagués utilitzat la veu. Finalment el timbre ha estat molt protagonista en tota l'activitat creativa i d'escolta d'obres musicals (vegeu 10.4). De ben segur que hauria estat possible dotar el racó de música d'instruments més contrastats.
 - El ritme. La forma com els nens tracten el ritme en les seves produccions és un element de gran interès que requeriria un estudi específic. En observar-los, es té la sensació que el ritme que interpreten amb els instruments està en perfecta harmonia amb uns moviments corporals –globals i segmentaris– amb els quals s'acostumen a acompanyar quan van inventant la música. En el decurs d'una interpretació gairebé mai no mantenen la regularitat per més que sempre hi tendeixen. El que en resulta és la successió d'una gran varietat de petits motius enllaçats amb un constant impuls sonor que –en força casos– fa notar

continuitat en el discurs musical. Quan les condicions de l'activitat exigeixen la interpretació de ritmes regulars senzills, són molt capaços de fer-ho (vegeu 8.5.4, activitats de la classe 26) i en aquest sentit puc afirmar que el nivell de domini rítmic d'aquest grup classe no és inferior al d'altres grups de nens de cinc anys en què l'enfocament de la pràctica del ritme ha estat conduïda a partir d'unes propostes molt més dirigides per l'educador.

- Les melodies. Se n'han après moltes a partir de les cançons i de les obres dels compositors, però no se n'han creat. De ben segur que aquest és un aspecte deficient d'aquesta experimentació.
- Les estructures. Els nens han comprès que per fer música cal organitzar els sons. Aquest ha estat un aprenentatge que ha progressat al llarg del curs i ha estat afavorit per les intervencions de les educadores. La intenció ha estat ajudar els nens a donar forma als sons que ells produeixen pel plaer de fer-ho amb l'objectiu de fer audible als altres la seva producció. La pregunta: *com podem organitzar els sons?*, s'ha fet en molts moments i ha estat aquest interès el que ha fet compartir moltes estones de creació musical. Quan els nens han adquirit una estructura –comencem d'una manera que ens agradi, fem la música i acabem d'una manera interessant..., s'han manifestat segurs i contents, han adquirit independència han verbalitzat les seves creacions: “hem fet una sorpresa per acabar”, “començarem amb molts sons”, “ara toca aquest, ara aquest”, han donat unitat a moltes idees musicals, s'han distribuït els papers en fer la música, han tingut idees diferents per a cada part de l'obra. A final de curs les creacions amb aquesta estructura –començar, fer música i acabar–eren vertaderament riques (vegeu 9.6.2, 9.6.3). Els oients escoltaven amb una certa expectativa: “com ho faran? nosaltres ho farem diferent”. Aquesta és l'aportació que ha fet tot el treball d'estructures en la realització de les pròpies produccions.
- Els plans sonors. L'escolta, la interpretació i la creació de sons simultanis de forma conscient ha estat un altre tema de gran interès que ha abastat els acords harmònics, els clusters, la idea de solista i acompanyant..., i ha afavorit la creació d'un gran ambient d'escolta en tot el grup (vegeu 8.4.1). Expressions com ara: “fem música junts, escoltem-nos, qui s'ha de sentir més?, qui acompanya?, qui fa la part principal?”, s'han verbalitzat constantment. Els nens saben que quan escolten música, quan interpreten, o quan la inventen, molts sons poden sonar alhora i tenen interès per descobrir-los, interpretar-los

i crear-los. Tot el grup classe s'ha apropiat d'aquest recurs i així plans sonors i estructures han esdevingut dos elements bàsics en l'organització de les produccions dels nens. El nivell de captació harmònic que els nens han mostrat ens ha permès descobrir les possibilitats de percepció de la seva oïda, per a nosaltres desconegudes fins ara, alhora que en els moments de creació de música en petits grups hi ha hagut un nivell de complicitat i d'escolta molt alt, i un desig expressat verbalment de voler que la simultaneïtat de sons es fes d'una forma ben concreta i específica: “toco només en començar, acompanyo la primera estona i després no, quan aquest instrument acompanya l'altre fa el silenci, aquest sonava tan fort que no ens deixava sentir l'altre”. La simultaneïtat dels sons ha esdevingut un element central en tota la programació i ha influït directament en les activitats d'escolta, interpretació i creació (vegeu 9.6.2, 9.6.3).

Dins d'aquest apartat referit a l'avenç en el coneixement de la música voldria citar un aspecte que considero important: *els nens saben que han après i n'estan contents*. Quan a final de curs es demana als nens com els ha anat la música ells diuen:

- “Hem après a fer-la”.
- “Hem descobert les trampes dels compositors”.
- “Sabem com començar i acabar les músiques”.
- “Sabem tocar molts instruments”.

Valoro molt positivament que els nens estiguin contents d'aprendre i en tinguin ganes.

11.3 Conclusions referides a la proposta didàctica

En l'aplicació de la proposta didàctica a l'aula s'ha volgut fer realitat un principi exposat al capítol 1: “La música compleix unes funcions dins de la societat que en un col·lectiu d'infants també ha de complir si es vol que es visqui amb riquesa, interès i intensitat”. En aquell capítol s'expliciten uns aspectes de la música que es consideraven rellevants per a l'educació infantil. A continuació cito els que a partir de l'anàlisi es mostren més presents en les activitats d'educació musical dutes a terme al llarg del curs.

LA INCORPORACIÓ DE LA MÚSICA A LA VIDA QUOTIDIANA

S'ha considerat la música –tant en el vessant d'escolta, com en el d'interpretació o creació– com un element incorporat al fet quotidià. Ha estat un llenguatge que ha permès expressar coses diverses, animar els jocs, entrar en la vida dels personatges fantàstics, formar part dels contes, fer descansar, informar-nos de la presència d'elements externs, etc. I aquesta presència quotidiana de la música ha pogut continuar en l'ambient familiar com ho mostren les produccions que els nens porten pensades, els instruments o objectes sonors que porten de casa, la música que també escolten en aquest context, etc. Així, la música ha esdevingut un llenguatge comunicatiu al servei de tots els individus del grup.

VIURE LA MÚSICA DES DE LA GLOBALITAT

En totes les activitats s'ha tractat la música com un llenguatge complet en que tots els elements hi han estat presents. Fins i tot, quan per facilitar aprenentatges s'ha focalitzat l'atenció en algun les tasques que n'han permès l'escolta, la interpretació o la creació han incorporat els altres elements constitutius de la música a fi que el resultat final no esdevingués buit d'expressió, contingut musical o intenció comunicativa. Aquest fet garanteix que la *música* sigui en tot moment la principal protagonista, i assegura que cada individu pugui establir un contacte individual, sensorial i emotiu amb aquest llenguatge sigui quina sigui l'activitat que s'està realitzant.

FACILITAR LA PARTICIPACIÓ DE TOTS ELS COMPONENTS DEL GRUP, FOS QUIN FOS EL SEU NIVELL

En analitzar les diferents produccions es fa evident que n'hi ha de molt diferents i que no tots els nens tenen el mateix nivell d'imaginació i iniciativa. En canvi, tots han participat en el fet de fer i produir la pròpia música i totes les produccions –les més simples i les més elaborades– generaven converses al seu entorn a partir de les quals es prenien consciència dels elements que intervenien en la seva realització i s'apunten recursos per poder-les millorar. La proposta era suficientment oberta perquè cadascú des del seu nivell pogués avançar. Aquest aspecte el valoro molt positivament ja que l'escola en tot moment ha de facilitar l'avenç dels seus membres a partir de les pròpies capacitats. Per respectar la diversitat dels alumnes que formen les aules, cal contemplar, valorar i acceptar els diferents nivells d'aprenentatge que pot adquirir cada alumne.

TOTS ELS INDIVIDUS HAN ESDEVIANGUT CREATIUS

Educadores i nens han inventat la pròpia música i aquesta ha manifestat diferents intencions, desitjos, emocions, capacitats... Aquestes creacions han estat propiciades i estimulades per l'ambient que s'ha creat a la classe, hi ha hagut llibertat per pensar-les, presentar-les, aportar elements nous, opinar... El context en què han anat apareixen les produccions ha estat suficientment lliure i obert perquè tothom hi tingués cabuda. S'ha pogut comprovar que tots els individus tenen el desig de mostrar les seves pròpies creacions i que els altres senten respecte quan s'intueix que són el resultat d'una elaboració pròpia, fins i tot la qualitat queda en un segon terme.

HI HAGUT MOLTA EMOCIÓ

Parlo d'emoció en el sentit que al llarg del curs hi ha hagut una sensació molt evident de descoberta constant, de ganes d'escoltar i de ser escoltat, de desig de compartir, hi ha hagut alegria, entusiasme, satisfacció, sorpresa i també sentiment, sensibilitat, plaer i goig. Aquestes sensacions han afectat nens i educadores i també algunes famílies han comentat a les educadores: “com li agrada la música al nostre nen!.... potser que tingui moltes qualitats musicals? Es fixa amb tot el que sona i ens en parla”. Valoro favorablement que en el si d'un grup classe es produeixi un nivell d'emoció tan alt, que

propiciï satisfacció i felicitat a tots els components: de ben segur que és la millor garantia per afavorir aprenentatges.

HI HA HAGUT REFLEXIÓ

Hi ha moltes situacions en que els nens esdevenen crítics, comenten el que han escoltat, raonen i ho valoren. En altres reflexionen i busquen la millor forma d'aconseguir un resultat que els satisfaci, creen organitzacions diverses, es coordinen, cerquen formes plàstiques per expressar-se. Observen per descobrir, i reproduir i tornar a interpretar. Connecten la pròpia creació i experimentació amb el joc simbòlic i la cultura i s'expressen amb el gest, la mirada, el llenguatge verbal. Les converses sobre música els porten a donar voltes sobre allò que han construït o escoltat, ho examinen, discorren i deliberen. Tota aquesta intensa activitat del pensament recolzada en l'emoció de la qual ja s'ha parlat segur que té una influència positiva en la creació de la personalitat individual de cada nen, i per als educadors és un gran incentiu que motiva la seva implicació en el procés de forma espontània.

HI HA HAGUT PARTICIPACIÓ I COL·LABORACIÓ

Sense aquests dos elements no hauria estat possible l'experiència. Les primeres a col·laborar i compartir han estat les educadores i ho han verbalitzat en moments molt diferents: “demaneu l'ajuda a la ME per poder llegir aquesta música”, “no sabem com fer-ho; ella ens ho explicarà”, i també: “com m'agrada això que heu fet amb la MT”, “podeu ensenyar-me més coses?” Constantment nens i educadores expliciten la necessitat d'escoltar el que fan els altres a fi de poder-ho conèixer. La pràctica en petits grups en la creació de produccions ha fet experimentar la necessitat de treballar junts, complementar el que fa un altre, representar diferents papers –director, intèrpret, oient–, aguantar la partitura, donar els instruments, etc.; aquesta varietat ha permès experimentar com són d'imprescindibles totes les funcions que intervenen en la realització d'un projecte, ningú no hi representa un paper secundari ja que tots esdevenen igual de necessaris. Si bé la música –es faci amb la metodologia que es faci– sempre requereix d'un treball conjunt, les produccions pròpies i la creació han facilitat que per als nens aquesta qüestió esdevingués imprescindible i fossin ells mateixos els qui la propiciessin i la demanessin.

HI HA HAGUT RESPECTE I CONFIANÇA

Aquest fet ha estat el resultat de considerar que tothom tenia alguna cosa a dir i per tant s'ha posat un nivell d'expectativa veritablement alt en cada persona. Això ha influït en un doble sentit: el respecte als altres i la confiança en un mateix.

HI HA HAGUT ORIGINALITAT

Valoro la forma particular i singular com cadascú ha participat en el procés a part que algunes produccions hagin pogut tenir un nivell més o menys important d'originalitat. En aquest sentit he de dir que en observar els vídeos i analitzar la interacció es veu que, les intervencions puntuals de nens i educadores estan plenes d'aspectes que sorprenen i agraden per l'oportunitat de les intervencions, la rapidesa en les respostes, la varietat en les formes d'intervenció, etc. Aquest element espontani de participació posa en evidència la individualitat de cadascú i aporta riquesa a la comunicació col·lectiva.

11.4. Aspectes a millorar de la proposta

Hi ha alguns aspectes que considero deficientes de l'experimentació de la proposta i que amb tota seguretat caldria variar en una altra aplicació. Són aspectes de diferent naturalesa:

- 1 – **ESPECIFICAR AMB MÉS DETALL ELS ELEMENTS CONSTITUTIUS DE LA MÚSICA QUE ES PODEN TREBALLAR A EDUCACIÓ INFANTIL.** Quan es van determinar els enunciats a partir dels quals s'havia d'organitzar la programació de la proposta didàctica, es va considerar que els elements constitutius de la música podien expressar-se sota quatre enunciats: sons, ritme, estructures i plans sonors. Després d'aquesta experiència considero que aquests enunciats són poc explícits i confosos i que s'ajuda molt més els educadors si s'expliciten de forma específica tots els elements que constitueixen el llenguatge musical i que poden tenir una presència real en l'educació musical dels nens d'aquesta etapa. El nivell de concreció s'ha d'adequar a cada proposta però cal que siguin suficientment explícits com per fer present als educadors els diferents àmbits en què poden intervenir per afavorir l'avenç en l'aprenentatge.
- 2 – **MOSTRAR LES PRODUCCIONS DE LA MESTRA TUTORA A LA CLASSE DE MÚSICA.** Quan es dona a la classe de música el valor que en aquesta experiència se li ha volgut donar en el sentit que allà es mostra la vida musical de la classe, caldria que la mestra tutora –tant si sap música com si no– presentés les seves pròpies creacions en aquest context igual que ho fa la mestra especialista. És un membre del grup molt significatiu i la seva riquesa i originalitat no pot quedar exclosa de l'ambient creatiu del grup.
- 3 – **INCORPORAR LA VEU A LES ACTIVITATS DE CREACIÓ.** Cal afavorir que la veu esdevingui un element tant o més important que tots els altres a l'hora de pensar i interpretar les pròpies produccions. En aquesta experiència la veu ha estat bàsica per a tota la part d'interpretació, però absolutament deficient en la de creació. És un aspecte que requereix un canvi d'enfocament i que hauria de ser objecte d'estudi.
- 4 – **INCORPORAR LA MÚSICA CONTEMPORÀNIA I MODERNA.** Com s'ha explicitat en plantejar la proposta didàctica es van utilitzar les obres musicals que ja es coneixien i s'escoltaven amb els nens. Tot i que aquestes han estat oportunes, la música

contemporània aporta nous models que donarien més varietat a les formes de produir música del grup.

- 5 – AFAVORIR L'EXPERIMENTACIÓ ESPECÍFICA D'ALGUNS ELEMENTS CONSTITUTIUS DE LA MÚSICA. Vull referir molt específicament la intensitat i la altura. En les produccions dels nens aquestes dues qualitats físiques del so hi podrien tenir més presència, sense que per aconseguir-ho fos necessari variar res essencial de la proposta. La intensitat i l'altura aportarien molta riquesa musical a les producció de nens i educadores.
- 6 – AFAVORIR QUE ELS NENS TROBIN LA PRÒPIA FORMA DE REPRESENTACIÓ GRÀFICA DELS SONS. La forma com les educadores han representat la música amb grafies arbitràries, ha influït decisivament en el grup de forma que tots els nens l'han adoptat a l'hora de fer les pròpies produccions gràfiques. Aquesta representació ha ajudat a comprendre alguns elements constitutius de la música però també ha limitat la iniciativa dels nens. Caldria facilitar que els alumnes anessin mostrant la pròpia forma de representació gràfica donant-los més iniciativa en aquest camp.
- 7 – AFAVORIR LA CREACIÓ D'ALTRES MODELS ESTRUCTURALS. La idea que s'ha transmès als nens que la música comença, es desenvolupa i acaba ha ajudat l'organització de les produccions i també ha facilitat que els nens s'escoltessin entre ells i adquirissin una idea compartida *d'obra musical*. Tot i això cal afavorir altres tipus de produccions en què –per més que s'arribés a crear una obra– la idea dels nens no fos directament aquesta sinó, per exemple: jugar amb la intensitat, amb l'altura o amb la durada. Aquest aspecte juntament amb el que ja s'ha citat sobre la representació gràfica dels sons aportaria riquesa a les produccions dels nens.

11.5. Perspectives de treball futur

L'educació musical dels nens de l'etapa d'educació infantil requereix una atenció molt específica que cal que sigui atesa conjuntament pels mestres tutors d'aquesta etapa i especialistes en didàctica de la música

Els aspectes en els que cal treballar de forma més immediata són els següents:

- ◆ Formulació d'un currículum adequat a l'etapa.
- ◆ Implicació de diferents professionals en l'educació musical dels nens de 0–6 anys.
- ◆ Estudi d'alguns àmbits relacionats amb la didàctica de la música.

Formulació d'un currículum adequat a l'etapa

En aquesta recerca es proposa una forma d'organitzar el currículum d'educació musical per a l'etapa d'educació infantil que s'ha mostrat oportuna quan se n'ha fet l'aplicació i que representa alguns canvis en la formulació que es fa en el currículum del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Cal estudiar diferents realitats escolars i treballar amb mestres i especialistes en la formulació d'una proposta consensuada que inclogui les noves tendències en educació musical i s'adeqüi a la realitat de les escoles de 0–6 d'aquest país

Hi ha uns temes de fons al voltant dels quals cal reflexionar amb profunditat a fi que la formació musical dels nens s'iniciï amb la màxima garantia i rigor:

- Amb quins models musicals cal iniciar la formació musical dels nens? Quins estils de música, quins models melòdics, harmònics i estructurals? Atès l'alt nivell de captació dels nens i la facilitat amb què integren allò que escolten, cal reflexionar sobre aquest tema tenint en compte les tendències actuals de la música, la diversitat cultural i la pròpia cultura.
- Amb quin grau de definició s'han de presentar els elements constitutius de la música de forma que facilitin l'avenç en l'aprenentatge i no limitin l'experimentació dels nens i la pròpia descoberta? Per exemple, en l'experiència que es presenta i pel que fa a la pròpia creació, s'ha tractat molt diferent el ritme

- que s’ha deixat sempre lliure i no se n’han donat models concrets–, que l’estructura –que s’ha orientat amb uns criteris que tots els nens han adoptat–Quan l’educador s’avança en la concreció d’alguns aspectes i mostra una forma de concretar els elements musicals, els nens imiten, repeteixen el que han escoltat i captat i les seves produccions perden riquesa i varietat. Cal trobar la justa mesura de forma que faciliti l’avenç en el coneixement i alhora faci possible la pròpia descoberta.
- Quins criteris de qualitat s’han de donar? Cal tenir en compte que quan l’educador fa valoracions sobre el tipus d’instruments, el seu ús, o les produccions dels nens en general, les seves opinions representen molt més que un suggeriment, els nens les adopten gairebé com una norma. Atesa d’una banda, la gran varietat d’estils i criteris que abasta la música contemporània i de l’altra, les motivacions tan subtils que porten als nens a utilitzar uns o altres instruments i a tocar-los d’una forma determinada, es fa difícil establir el llindar entre el que és correcte o no ho és i fins i tot entre el que és millor a l’hora de combinar sons diversos per fer música.
 - Com orientar la representació gràfica de la música? Les grafies musicals –notació musical i grafies arbitràries– representen un gran estímul per als nens d’aquesta edat i col·laboren a situar el llenguatge musical a la mateixa tessitura que el verbal, alhora que tenen una gran influència en el pensament musical del nen. Es per això que cal afavorir que mentre facilitin l’aprenentatge, permetin un desenvolupament ric i obert de la musicalitat.
 - Cal avançar en la concreció d’una terminologia que permeti expressar els conceptes musicals que es poden integrar en una programació per nens de 0 a 6 anys. Els enunciats han d’adequar-se al nivell musical amb que poden ser tractats a aquesta etapa, sense perdre rigor i precisió musical.

Implicació de diferents professionals en l’educació musical dels nens d’aquesta etapa

L’educació musical s’ha de fonamentar en les obres del patrimoni cultural i en la pròpia creació, que pren forma en cada persona des dels primers moments de vida. L’enfocament ha de partir de l’observació dels nens, de la riquesa de vivències comunicatives que s’estableixen i del coneixement del llenguatge musical. Especialment per a les escoles 0–3 moltes vegades el que cal és donar valor a conductes espontànies

que ja estan presents a la vida quotidiana i que s'han d'enriquir amb noves aportacions i criteris musicals. Aquesta orientació requereix de la participació de diferents professionals del camp de l'educació –mestres tutors, mestres especialistes i professionals en didàctica de la música– que haurien de formar-se conjuntament avançant en la concepció de criteris musicals i didàctics adequats per als nens d'aquestes edats.

Donat que la majoria d'escoles d'educació infantil estan ateses per mestres amb molt poca formació musical es fa imprescindible la col·laboració amb especialistes de música; els mestres tutors han d'incloure la música en les seves formes de comunicació amb els nens i els especialistes han de col·laborar aportant elements que permetin l'avenç en el coneixement musical i didàctic. Aquesta forma d'organitzar-se és possible en els parvularis integrats a les escoles 3–12; a les quals hi ha un especialista de música; en canvi, no ho és a les escoles 0–3. Però en tots els casos, i a partir d'una visió global de l'etapa d'educació infantil, calen orientacions específiques que només es poden elaborar oportunament si sorgeixen d'un coneixement objectiu de dos aspectes: dels nens i la realitat que es desenvolupa a les aules i de la música considerada com a un llenguatge viu i significatiu per a individus d'aquestes edats.

La formació permanent dels educadors que haurien d'implicar-se en la formació musical dels nens d'aquesta etapa –mestres tutors, mestres especialistes i professionals en didàctica de la música–, es fa imprescindible i ha de ser orientada amb uns paràmetres que permetin una concepció ampla de la música que s'adeqüi a la realitat escolar específica d'aquesta etapa educativa.

És per això que caldria plantejar el tema pensant en una *formació conjunta* de tots els implicats que, tenint en compte moltes experiències que ja s'estan duent a terme i la realitat de les diferents escoles, elaboressin propostes que orientessin de forma objectiva l'enfocament que ha de tenir l'educació musical dels nens en les primeres edats.

Les noves tendències en educació musical aporten elements per a l'enfocament d'aquesta formació conjunta quan ens parlen de desenvolupar al màxim la creativitat, facilitar l'autoaprenentatge i aprendre a partir de la interacció.

Recerques entorn de la formació musical dels nens de l'etapa d'educació infantil

Després de les conclusions d'aquesta recerca i per continuar en la línia iniciada concretant uns temes que podrien ser motiu d'altres recerques. La seva realització donaria resposta a algunes de les qüestions plantejades i orientaria diferents aspectes sobre l'enfocament que cal donar a aquesta àrea en el marc de les escoles d'educació infantil.

Els tres primers temes que es plantegen són específicament musicals, els altres abasten la música i altres àrees de coneixement.

LA CREACIÓ MUSICAL A PARTIR DE LA VEU

Com s'ha anat mostrant en aquesta experiència en fer les produccions la veu ha quedat en segon terme. En altres experiències havíem fet força activitats de creació de melodies i cançons i en els dos primers anys de vida és fan amb la veu les produccions sonores més freqüents. Caldria aprofundir en aquest tema a partir de recerques que ens permetrien tenir més informació sobre el sentit musical de cada nen i l'evolució en el coneixement i domini dels elements que conformen la música.

RITMES QUE ELS NENS UTILITZEN EN LES SEVES CREACIONS

En les produccions analitzades s'observa que els nens interpreten la música amb una gran varietat rítmica. Una anàlisi específica sobre els ritmes que els nens interpreten lliurement donaria informació sobre les seves capacitats en aquest àmbit que permetrien l'enfocament de propostes didàctiques adequades a les possibilitats dels nens.

ESTUDI COMPARATIU SOBRE DIFERENTS EXPERIÈNCIES, PROPOSTES DIDÀCTIQUES I RECERQUES EFECTUADES EN EL MARC DE LES ESCOLES D'EDUCACIÓ INFANTIL EN RELACIÓ AMB EL TEMA DE LA CREATIVITAT MUSICAL

No hi ha dubte que les noves tendències en educació musical consideren que la creativitat a partir dels sons és un element central en l'educació musicals dels nens. Hi ha moltes publicacions respecte d'aquest tema en què es mostren propostes i resultats. Caldria analitzar quins punts tenen en comú, quins es valoren o es consideren prioritaris i en quins caldria aprofundir a fi de detectar els aspectes que haurien de ser objecte de noves recerques. Això facilitaria l'avenç conjunt i un veritable aprofundiment en aquest camp.

LA MÚSICA, LES EMOCIONS I EL PENSAMENT

S'ha pogut mostrar que l'activitat musical –especialment la relacionada amb la pròpia producció creativa– afavoria un gran ventall d'emocions alhora que permetia la reflexió i el raonament. Seria bo estudiar quines actituds i maneres de viure la música afavoreixen

especialment aquests aspectes, ja que amb tota seguretat tenen una gran influència en la construcció de la personalitat del nen.

LA MÚSICA I ELS PRINCIPIS DE L'INFORME DELORS: APRENDRE A SER, APRENDRE A CONVIURE, APRENDRE A FER, APRENDRE A CONÈIXER

Després d'analitzar la pràctica musical tan intensament viscuda en un grup de nens de cinc anys, em sento estimulada a reflexionar sobre el que he observat a l'aula i aquests principis i crec que tots quatre han estat presents en molts moments del desenvolupament de la proposta. Seria bo analitzar com la música pot col·laborar a facilitar aquests aprenentatges determinant els aspectes metodològics que poden incidir de forma més positiva en la seva consecució.

Aquestes conclusions i la reflexió que n'ha marcat la seva redacció estimulen a continuar el treball compartint-lo amb molts altres professionals. Caldrà analitzar els temes, seleccionar-los, prioritzar-los, –potser introduir-n'hi de nous– i seguir avançant a fi d'afavorir al màxim el desenvolupament harmònic dels infants.

VII. Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

«Llamada ante la UNESCO en favor de la educación artística». *Música y Educación*, 43.

ABBADIE, M.; GILLIE, A. M. (1976): *El niño en el universo del sonido*. Buenos Aires: Kapeluz.

ACHILLES, E. (1999): «Creating Music Environments in Early Childhood Programs». *Young Children*, gener, pp.66-74.

AGOSTI-GHERBAN, C.; RAPP-HESS, C. (1988): *El niño, el mundo sonoro y la música*. Alcoi: Marfil.

AKOSCHKY, J. (1988): *Cotidiófanos*. Buenos Aires: Ricordi.

AKOSCHKY, J. (1989): *La música en el Nivel Inicial. Diseño curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires: Municipalidad de Buenos Aires.

AKOSCHKY, J. (1998): «El lenguaje musical en la educación infantil». *Eufonía*, 11, pp.25-38.

AKOSCHKY, J. (2002): «La educación musical para niños y niñas de 2 y 3 años. Cantar, “tocar” y escuchar». *Eufonía*, 24, pp.41-57.

ALSINA, P. (1997): «Los contenidos procedimentales en la educación musical». *Eufonía*, 7, pp.29-40.

ALSINA, P.; SESÉ, F. (1997): *La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. Barcelona: Graó.

ALSINA, P. (1999): *El área de educación musical*. Barcelona: Graó.

ANDRESS, B. (1985): «Implicaciones de la teoría evolutiva del juego, en el diseño de medios y ambientes adecuados para desarrollar experiencias musicales en relación con la

edad de los niños pequeños» a V. Hemsy de Gainza, *Nuevas Perspectivas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Guadalupe.

ARNAIZ, V.; PONS, F.; SALORD, L. (2002): «Una relación abierta: la música en los primeros años». *Eufonía*, 24, pp.7-16.

ARNAUS, A. ET AL (1983): *La música a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

ARONOFF, F.W. *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi.

ASSELINEAU, M.; BÉREL, E. (1999): *Músicas del Mundo y Las formas vocales*. Courlay: L. M. Fuzeau.

BARTÓK, B. (Junior) (1978): «Kodály as I knew him». *Bulletin of the International Kodály Society*.

BARBERÁ, E. (1999): *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

BARRET, M. (1998): «Children Composing: A view of aesthetic Decision-Making». *Research in Music Education*, 1998:1, pp.57-81.

BENHAMMOU, A. (1990): «Du quotidien au musical: à partir d'un objet usuel, la machine à écrire». *L'école maternelle française*, 2, pp.53-54.

BERNAL, J. (1999): «La formación musical del maestro especialista en la educación infantil». *Eufonía*, 15, pp.23-32.

BLACKING, J. (1994): *Fins a quin punt l'home és músic?*. Vic: Eumo.

BONET, N. (1984): *Tractat de solfeig. I. Introducció als elements essencials de la música*. Barcelona: Catalana d'edicions musicals.

BRASÓ, M. (1998): «“Hacer música”: trabajo de investigación». *Eufonia*, 11, pp.107-118.

BRUNET-LECOMTE, E. (1950): *Jaques-Dalcroze: sa vie, son oeuvre*. Ginebra.

BURNARD, P. (2000): «Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music maker». *British Journal of Music Education*, 17:3, pp.227-245.

BURNS, M.T. (1988): «Music as a Tool for Enhancing Creativity». *The Journal of Creative Behavior*, 22:1, pp.62-69.

- BUSTARRET, A. H. (1982): *L'oreille tendre. Pour une première éducation auditive*. París: Les Editions Ouvrières.
- CABEZAS, P. (1999): «Teoría versus práctica. Reflexiones para una conciliación en la educación musical». *Eufonía*, 17, pp.53-56.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1986): *Becoming critical Education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer Press.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-acciones en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CATEURA, M. (1992): *Por una Educación Musical en España. Estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU.
- CÉLESTE, B.; DELALANDE, F.; DUMERIER, E. (1995): *L'enfant du sonore au musical*. París: Buchet/Chastel & INA.
- CHAPUIS, J. B. (1980): *Sur les pas d'Edgard Willems*. Friburg: Pro Musica.
- CHEVALLARD, Y. (1991): *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M.J. (1985): «Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa», a P. Fernández Berrocal, M.A. Melero, *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- COLL, C; SOLÉ, I. (1990): «La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje», a C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- CORAZZA, E. (2000): «Il comportamento creativo nelle composizioni musicali dei bambini». *Quaderni della SIEM*, 16, pp.81-88.
- CORIAT, L.F. (1974): *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*. Buenos Aires: Hemisur.
- CRIPPS, C. (1999): *La música popular del siglo XX. Texto con ilustraciones y CD*. Madrid: Akal.
- DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. (1991): «Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo», a D.J.Hargreaves, *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

DE LA TORRE, S. (1994): *Innovación curricular. Proceso estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.

DEL CAMPO, P.; ZULUAGA, S. (2002): «Toda una experiencia sonora», *Eufonia*, 24, p.17-32.

DELALANDE, F. (1984): *La musique est un jeu d'enfant*. París: Buchet/Chastel.

DELORS, J. (1996): *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1988): *Orientacions i programes. L'educació a la llar d'infants i al parvulari*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

DIAZ, M.; FREGA, A.L. (1998): *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Vitoria-Gasteiz: Amarú ediciones.

EISNER, E.W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

ESCORIHUELA, R.M.; TOBEÑA, A.F. (1994): *L'estimulació Infantil. Efectes de l'ambient primerenc i l'herència sobre l'emotivitat i l'aprenentatge*. Bellaterra: Publicacions de la UAB.

FARKAS, A. (1998): *Poésie de la musique*. París: Combre.

FASSBENDER, C. (1995): «La sensibilité auditive du nourrisson aux paramètres acoustiques du langage et de la musique», a I. Deliège, J.A. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*. París: Presses Universitaires de France.

FERNÁNDEZ, J. (1999): «El joc des de l'antropologia», a Institut de Ciències de l'Educació, UAB, *El joc a 0-6 anys*. Bellaterra: ICE de la UAB.

FIELD, T. (1996): *Primera infancia (de 0 a 2 años)*. Madrid: Morata.

FIGUERES, M.; FIOL, M.: *Experiència musical amb nens petits: enfoc i realització*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

FRAISSE, P. (1976): *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.

FRANCO, T. (1988): *Vida afectiva y educación infantil*. Madrid: Narcea.

- FRAPART (1990): «Du rôle de l'environnement sonore: petite musique de pluie». *L'école maternelle française*, 1, pp.51-52.
- FREGA, A. L. (1995): *Escuelas de Música. Aproximaciones pedagógicas y didácticas*. Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- FREGA, A.L. (1997): «Creatividad, una constante deseable en la educación artística». *Eufonía*, 8, pp.51-54.
- FRIDMANN, R. (1988): *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Guadalupe.
- FRIDMANN, R. (1997): *La música para el niño por nacer. Los comienzos de la conducta musical*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- GAGNARD, M. (1978): *L'éveil musical de l'enfant*. París: Les Éditions ESF.
- GAIRÍN, J. (1990): «Evaluación de programas y cursos», a *V Congreso de formación de adultos*. Saragossa, pp.12-15.
- GARDNER, H. (1987): *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, C. (2000): «Relación entre las artes plásticas y la música en la educación infantil», a M. Hernández Belver, M. Sánchez Méndez, *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
- GODALL, P. (2000): *L'educació de la veu i la foniatria aplicada en la formació inicial dels mestres: Estudi i avaluació d'una experiència docent*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- GOLEMAN, D. (2000): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GÓMEZ ALEMANY, I. (2000): «Pedactice: un projecte d'introducció dels "multimedia" a l'escola», *Perspectiva Escolar*, 145, pp.12-22.
- GRAETZER, G. (1961): *Introducción a la práctica del Orff Schulwerk*. Buenos Aires. Ed. Barry.
- GUARDIET, M.A. (2000): *L'audició musical a l'Educació infantil i primària*. <http://www.xtec.es/recursos/musica/audicio>.
- GUILFORD, J.P. (1994): *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- GUILLOT, G. (1995): «Educación y creación: tradición y modernidad». *Marsyas*, 25, p.5.
- HARGREAVES, D.J. (1991): *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, D. (1995): «Développement du sens artistique et musical», a I. Deliège, J.A. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*. París: Presses Universitaires de France.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, D.J. (1998): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- HARGREAVES, D.J.; NORTH, A.C. (1998): «El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical». *Eufonía*, 10, pp.45-50.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1964): *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1982): *Ocho estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Paidós.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1997): *Ezequiel Ander-Egg dialoga con Violeta Hemsy de Gainza*. Buenos Aires: Lumen.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1997): *Patricia Stokoe dialoga con Violeta Hemsy de Gainza*. Buenos Aires: Lumen.
- HILDEBRANDT, C. (1998): «Creativity in Music and Early Childhood». *Young Children*, novembre, pp.68-74.
- HOGMEAD, V. (1996): «Algo más que meros movimientos». *Music Educators Journal*, 82:4, p.38.
- IMBERTY, M. (1995): «Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire», a I. Deliège, J.A. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*. París: Presses Universitaires de France.
- JAQUES-DALCROZE, E. (1965): *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausana: Foetisch Frères.
- JAQUES-DALCROZE, E. (1981): *La Musique et nous*. Genève-París. Éd. Slatkine.
- JAQUES-DALCROZE, E. (1991): *Melodies en couleurs*. Ginebra. Éd. La lie de vivre.

- JORBA I BISBAL, J.; GÓMEZ I ALEMANY, I.; PRAT I PLA, A. (1998): *Parlar i escriure per aprendre*. Bellaterra: ICE de la UAB.
- JORQUERA, M.C. (2000): «La música y la educación musical en la sociedad contemporánea». *Léeme*, 6.
- KASCHUB, M. (1997): «Exercicing the musical Imagination». *Music Educators Journal*, 84:3, p.26
- KEMMIS, J. (1992): “*Mejorando la educación mediante la investigación-acción*”. *La investigación-acción*. Inicios y desarrollo. Madrid: Popular.
- KEMP, A. (1993): *Aproximaciones a la investigación en educación musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- KREUSCH-JACOB, D. (1981): *La musique et les petits*. France: Fleurus.
- KRÖPFL, F. (1985): *Reflexiones sobre el fenómeno musical*. Buenos Aires: Agrupación Nueva música.
- KRÖPFL, F. (1991): «El análisis musical». *Lulú - Revista de teorías y técnicas musicales*, 1, pp.32-37.
- LACÁRCEL MORENO, J. (1995): *Psicología de la música y educación musical. Aprendizajes*. Madrid: Visor.
- LATORRE, A.; DEL RINCON, D.; ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la Investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- LECAUNET, J. P. (1995): «L'expérience auditive prénatale», a I. Deliège, J.A. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*. París: Presses Universitaires de France.
- LE CARRÉ, P. (1998): «Qu'est-ce qu'une bonne interprétation?». *La Lettre du Musicien*, 212, p 54.
- LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKY (1979): *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- MALAGARRIGA, T.; VALLS, A.; VILAR, M. (1992): «Treball entorn de la grafia musical amb nens de 3 a 5 anys», a Institut de Ciències de l'Educació, UAB, *La innovació a l'etapa d'educació infantil*. Bellaterra: ICE de la UAB.
- MALAGARRIGA, T. ET AL (1998): «Intervenció de l'adult en l'aprenentatge del nen: de l'activitat sensorio-motora al joc i a l'estructuració del llenguatge», a Institut de Ciències de l'Educació, UAB, *Entre infants i grans*. Bellaterra: ICE de la UAB.

MALAGARRIGA, T.; GÓMEZ, I. (1998): «Hacer música en la escuela infantil: Una investigación sobre la improvisación musical en la clase de cuatro años». *Eufonía*, 11, pp.85-105.

MALAGARRIGA, T. (1999): «El lenguaje musical materno». *Eufonía*, 17, pp.37-40.

MALAGARRIGA, T. (1999): «Aprenem música i ens ho passem molt bé», a Institut de Ciències de l'educació, UAB, *El joc a 0-6 anys*. Bellaterra: ICE de la UAB.

MALAGARRIGA, T.; GÓMEZ, I.; PARÉS, M. (1999): «Lenguaje musical, lenguaje verbal en la etapa de educación infantil». *Eufonía*, 14, pp.35-44.

MALAGARRIGA, A.; MALAGARRIGA, T. (2000): «La audición musical en la etapa de educación infantil», a M. Anton, B. Moll, *Educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: CISS Praxis.

MANEVEAU, G. (1993): *Música y educación*. Madrid: Rialp S.A.

MARTENOT, M. (1970): *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*. París: Magnard.

MARTINEZ, M. (1996) *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED.

MCKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

MENOCAL PÉREZ, A. (1996): «La audición en educación infantil». *Eufonía*, 2, pp.27-34.

MESTRES QUADRENY, J.M. (2000): *Pensar i fer música*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

MIALARET, J.P. (1997): *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. París, Presses Universitaires de France.

MIROUDOT, L. (2000): *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*. París: L'Harmattan.

MOLINA, L. (1994): *Interacció i desenvolupament a l'escola bressol. Estudi sobre l'activitat conjunta entre els infants i l'educadora*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

MOSSI, A.F. (2000): «El arte de pintar la música. Investigaciones sinestéticas y didácticas en primaria», a M. Hernández Belver, M. Sánchez Méndez, *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.

- MUÑOZ, J.R. (1997): «La enseñanza de los contenidos procedimentales». *Eufonía*, 7, pp.41-53.
- MUÑOZ, J.R. (2002): «El cuento y la canción». *Eufonía*, 24, pp.59-69.
- OLIVEIRA, A., HENTSCHE L. (1998): «Investigación longitudinal en música: un caso, un método y algunas consideraciones». *Eufonía*, 10, pp.87-97.
- OLLÉ, M (1999): «El joc des de la pedagogia», a Institut de Ciències de l'Educació, UAB, *El joc a 0-6 anys*. Bellaterra: ICE de la UAB.
- ONRUBIA, F. J. (1992): *Interacción e influencia educativa: Aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis Doctoral.
- OSTERRIETH, P. (1997): *Psicología Infantil*. Madrid: Morata.
- PAPOU_EK, H. (1995): «Musicalité et petite enfance. Origines biologiques et culturelles de la précocité», a I. Deliège, J.A. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*. París: Presses Universitaires de France.
- PAPOU_EK, M. (1995): «Le comportement parental intuitif, source cachée de la stimulation musicale dans la petite enfance», a I. Deliège, J.A. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*. París: Presses Universitaires de France.
- PAYNTER J. (1991): «Personalities in World Music Education, n.13- R. Murray Schafer». *International Journal of Music Education*, 18.
- PAYNTER, J. (1999): *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- PAYNTER, J. (2000): «Making progress with composing». *British Journal of Music Education*, 17:1, pp.5-31.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): *La investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla, 2a ed.
- PFLADERER ZIMMERMANN, M. (1984): «Importancia de la teoría de Piaget en educación musical», a V. Hemsy de Gainza, *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe.

- PIAGET, J. (1961): *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PLA I MOLINS, M. (1994): *Introducción a la educación infantil*. Barcelona: Barcanova.
- POUTHAS, V. (1995): «Développement de la perception du temps et des régulations temporelles de l'action chez le noussisson et l'enfant», a I. Deliège, J.A. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*. París: Presses Universitaires de France.
- PUJOL, M.A. (1997): *La evaluación del área de música*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- PUJOL, M.A. (1997): «La evaluación de los procedimienos». *Eufonía*, 7, pp.55-61.
- PYNTER, J. (1991): *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi.
- ROWELL, L (1999): *Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos*. Barcelona: Gedisa.
- RODRIGUEZ, C. (1997): «Lessons from the Nightingale». *Music Educators Journal*, 84:3, p.23.
- RODRIGUEZ GARCÍA, J.A. (2002): «Los sonidos del alumnado: nuevas perspectivas de educación musical». *Eufonía*, 24, pp.103-108.
- RODRIGUEZ, M.M. (2000): «Entrevista con Ana Pelegrín». *Música y Educación*, 43, pp.7-11.
- SAÍTTA, C. (1978): *Creación y educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- SAVOURET, A. (2000): «L'improvisation musicale par la grande porte: entrer dans le son» a *La musique: un enseignement obligatoire. Pourquoi? Comment? (Actes du colloque CFMI. Lyon 1-2 Octobre 1999)*. París: L'Harmattan.
- SCHAFER, M. R. (1994): *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.
- SCHAEFFER, P. (1959): *Qué es la música concreta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SCHAEFFER, P. (1988): *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza Editorial.
- SCHILLINGER, A. (1997): «Création musicale et pédagogie». *L'Éducation Musicale*, 437, pp.3-6.
- SCHOLES, P.A. (1984): *Diccionario Oxford de la Música*. 2 vol. Barcelona: Edhasa, 2a ed.

- SMALE, M.. (1995): «Learning from children. Early Childhood». *Teaching Music*, agost, 3:1, p.32.
- SMALL, C. (1989): *Música, sociedad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- STAMER, R. (1999): «Motivation in the Choral Rehearsal». *Music Educators Journal*, 85:5, p.26.
- STEFANI, G. (1987): *Comprender la música*. Buenos Aires: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SUNDIN, B. (1998): «Musical Creativity: in the first Six Years. A research project in retrospect». *Research in Music Education*, 1998:1, pp.35-56.
- SUZUKI, S. (1969): *Nurtured by love*. Hicksville, N.Y.: Exposition Press.
- SUZUKI, S. (1983): *Hacia la música por amor: Nueva filosofía pedagógica*. Puerto Rico: Rio Piedras.
- SWANWICK, K. (1991): *Música. Pensamiento y Educación*. Madrid: Morata.
- SZÖNYI, E. (1976): *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály*. Budapest: Éd. Corvina.
- TAFURI, J. (2000): «El origen de la experiencia musical». *Eufonía*, 20, pp.81-92.
- TEMMERMAN, N. (2000): «An investigation of the music activity preferences of pre-school children». *British Journal of Music Education*, 17:1, pp.51-60.
- TOMATIS, A. (1977): *L'oreille et la vie*. París: Robert Laffont.
- TOMATIS, A. (1987): *L'oreille et la voix*. París: Robert Laffont.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1988): «La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación», a Goetz, Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- TORT, A. (1983): «Aprender a jugar, jugar per aprendre». *Butlletí de mestres*, 180, pp.4-5.
- VALLES, M. S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis psicología.
- VALLS, A. (1999): *La didàctica de la música en la formació inicial dels mestres especialistes de música a l'ensenyament primari*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

- VALLS, M. (1980): *La música actual*. Barcelona: Editorial Noguer.
- VIGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VILAR, M. (1984): *La música a l'escola: Anàlisi de metodologies*. Barcelona (treball no publicat).
- VILAR, M. (1998): «Formación del profesorado de música para la escuela primaria: Análisis de tres propuestas». *Eufonía*, 12, pp.99-115.
- VILLA, D.; TAFURI, J. (2000): «Influenza delle esperienze musicali prenatali sulle reazioni del neonato». *Quaderni della SIEM*, 16, pp.391-398.
- WELCH, G.F. (1998): «Early childhood musical development». *Research Studies in Music Education*, 11, pp.27-37.
- WERTSCH, J.V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WILLEMS, E. (1975): *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Friburg: Pro Musica.
- WILLEMS, E. (1976a): *Le rythme musical*. Friburg: Pro Musica, 2a ed.
- WILLEMS, E. (1976b): *L'oreille musicale*. 2 vol. Fribourg: Pro Musica, 4a ed.
- WILLEMS, E. (1976c): *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Ed. Universitaria, 4a ed.
- WILLEMS, E. (1979): *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- ZABALZA, M. A. (1987): *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2000): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 8a ed.

VIII.
Annexos

Annex 1. Seminari: sessions realitzades

El grup de treball, format per tots els qui participen en l'experiència, es reuneix periòdicament.

Les sessions de treball se celebren en les dates següents:

8 i 9 de juliol; sessions de tres hores.

9, 16, 23 i 30 de setembre; sessions d'una hora.

8, 14, 21 i 28 d'octubre; sessions d'una hora.

4 i 18 de novembre; sessions d'una hora.

3 i 11 de desembre; sessions d'una hora.

20 i 27 de gener; sessions d'una hora.

3, 10, 17 i 24 de febrer; sessions d'una hora.

10, 17 i 24 de març; sessions d'una hora.

28 d'abril; sessió d'una hora.

5 i 19 de maig; sessions d'una hora.

Annex 2. Resum de les deu primeres sessions de seminari a partir del mes de setembre

Les notes de les sessions de treball mostren la forma com es comparteix l'experiència i s'avança en l'aplicació de la proposta a les aules. A continuació es presenta un resum de les deu primeres sessions a fi de mostrar la dinàmica de treball del grup.

Dimarts 9 de setembre

- ♦ Es mostra com treballar alguns elements constitutius de la música que fins ara els mestres no havien incorporat a les seves programacions: els plans sonors i els acords.
- ♦ A partir d'una obra musical –la *Dansa xinesa*– i d'una cançó –*D. Pepet si vas a França*– es realitzen exemples pràctics.
- ♦ Es plantegen formes d'estimular la producció dels nens a partir dels plans sonors i dels acords.
- ♦ Conjuntament s'elaboren propostes per a donar continuïtat a les activitats presentades per la coordinadora.
- ♦ Es determinen els objectius a plantejar entorn als plans sonors i als acords en el primer trimestre de curs.

Dimarts 16 de setembre

- ♦ Es mostra com treballar alguns elements constitutius de la música que fins ara els mestres no havien incorporat a les seves programacions. Estructura: les formes de començar i acabar la música.
- ♦ A partir d'una obra musical –el *Bei Männern*– i d'un poema –*Lluna lluneta*– es realitzen exemples pràctics.

- ♦ Els mestres suggereixen nous materials i formes de presentar-los a partir dels quals es poden fer activitats relacionades amb les formes de començar i acabar la música i també els plans sonors.
- ♦ Es determinen els objectius a plantejar entorn a aquests elements en el primer trimestre de curs.
- ♦ Sorgeixen idees per a treballar conjuntament mestra tutora i especialista de música. Es parla del racó de música. A les escoles aquest espai ja acostuma a funcionar.

Dimarts 23 de setembre

- ♦ Es presenta l'esquema de quatre classes de música amb propostes consecutives en les que s'hi incorporen activitats relacionades amb plans sonors, acords, formes de començar i acabar la música i partitures ampliades de cançons.
- ♦ Es realitzen i se'n parla.
- ♦ S'identifiquen els moments en els que poden iniciar-se converses amb els nens.
- ♦ Es simulen possibles intervencions de producció musical fetes pels nens i relacionades amb els continguts plantejats.
- ♦ Es comenten formes de donar-hi resposta i continuïtat.

Dimarts 30 de setembre

Es dedica la sessió a dos temes:

- ♦ Com estimular i orientar les produccions dels nens.
 - Es fan creacions musicals a partir de:
 - Cançons, poesies, contes,
 - Situacions de la vida quotidiana (excuses de fer música)
 - Combinacions d'elements constitutius de la música
 - Combinacions d'elements musicals identificats a les obres musicals escoltades els dies anteriors.

- Es provoquen converses comentant els elements constitutius de la música que sorgeixen a les produccions
- Es parla dels ambients que es creen a partir de les produccions
- ♦ Es presenten i s'observen dues partitures ampliades de cançons.
 - Es fan activitats de seguir la pulsació
 - Es reflexiona sobre diferents aspectes:
 - On posar-les
 - Com presentar-les
 - Com motivar l'interès dels nens
 - Quins objectius es poden plantejar
 - Quines activitats.

Dimarts 7 d'octubre

- ♦ Les especialistes ja han fet dues classes amb els nens. Es comenten. Consideren que han volgut incorporar masses elements nous.
- ♦ Tutora i especialista han començat el racó de música. Els nens fan molts sons. Expliquen algunes converses tutora–nens. Com controlar el nivell de so i deixar que els nens *facin música?*
- ♦ Hi ha desorientació.
- ♦ S'acorda continuar. Cada classe decidirà unes normes per al racó de música; la coordinadora en suggereix algunes (vegeu 5.3.1).
- ♦ Es proposa que al cantar cançons, escoltar músiques conegudes i fer danses les educadores vagin identificant la presència de plans sonors i es fixin especialment en les formes com es comencen i s'acaben les obres i les activitats.

Dimarts 14 d'octubre

- ◆ Es porten resumides algunes de les activitats que les mestres van explicar que havien fet amb els nens en la sessió anterior. Es valoren. Es reflexiona sobre la seva oportunitat. Es parla de les reaccions dels nens.
- ◆ Es posen exemples de com treballar els continguts incorporats de nou (plans sonors i formes de començar i acabar la música) a partir de l'activitat quotidiana:

Els sons de la naturalesa

Els moments de començar i acabar les activitats

En la descoberta de l'entorn

En els moments de lectura

- ◆ Es reflexiona sobre aquestes activitats es fixa l'atenció en la diversitat de sons que es van suggerint. Es veu la possibilitat de que el treball d'estructures i el de plans sonors puguin ajudar a organitzar les produccions sonores dels nens i altres activitats relacionades amb altres àrees.
- ◆ Les mestres tutores expliquen com estan intervenint en els moments en que els nens juguen al racó de música. La reflexió conjunta sobre aquest tema, ajuda a avançar i a trobar possibles formes d'organitzar-se.

Dimarts 21 d'octubre

Parlen els mestres:

- ◆ Es mostren satisfets. Diuen que els nens estan molt contents. Alguns han portat instruments al racó de música.
- ◆ En les converses de música amb els nens parlen de sons forts i fluixos i de quins instruments els agraden més.
- ◆ Les mestres expliquen als nens que “per fer música junts ens hem de posar d'acord” i en fan fer exemples.
- ◆ També els han explicat la importància –i han fet alguns exercicis– d'aguantar els instruments en silenci.
- ◆ En moments de la vida quotidiana donen importància als moments de començar i acabar les activitats.

- ◆ Les dues especialistes de música han presentat el teclat als nens, escoltat el *Bei Männern* de Beethoven fixant l'atenció en el primer so –que es un acord– i escolten l'acord interpretat al teclat.
- ◆ Les mestres especialistes ja han presentat dues partitures ampliades de cançons. Ho han fet com si fos un regal per a la classe. Han acordat amb el grup classe que com que a elles els agrada molt la música i en saben llegir, cada dia quan entrin a la seva classe cantaran algunes cançons amb el nom de les notes que fan servir els músics. Els nens les ajudaran assenyalant-les a les partitures.

Dimarts 28 d'octubre

- ◆ La coordinadora porta resumides les activitats que els mestres van explicar a la sessió anterior. Se'n parla. Se'n determinen els objectius: Què estan aprenent els nens? Quines converses sorgeixen? Quines es poden provocar?
- ◆ Tutora i especialista d'una aula expliquen com han donat continuació a les activitats relacionades amb l'obra *Bei Männern*. Ens sorprenem del nivell de captació auditiva dels nens.
- ◆ Les educadores manifesten inquietud per les activitats que estan fent amb alguna partitura ampliada. Des del seminari s'ha decidit dedicar poc temps a aquests materials i es dubta de si l'orientació que estan prenent les activitats en l'adequada. La coordinadora recorda que es tracta de que els nens tinguin partitures a prop i vegin com es llegeixen i s'adonin de com les fan servir els adults. Cal que aquests ho facin de manera que els nens puguin descobrir *coses*. No cal córrer. Cal observar i a mida que els nens avancin –que se suposa que ho faran–, ja s'aniran buscant les activitats. La coordinadora compromet a portar resumides les activitats que han explicat les educadores. Es veurà quins continguts es treballen i quines formes de participació s'estan propiciant.

Dimarts 4 de novembre

- ◆ Es comença la sessió parlant un moment de les cançons que es canten i dels recursos que s'utilitzen per ensenyar les cançons. Tot va bé. Les especialistes de música

saben molt bé com ensenyar cançons i conduir les estones de cant col·lectiu. S'insisteix que aquestes activitats són bàsiques i que encara que en el seminari no s'hi dediqui temps –a forma com es treballen a l'escola ja es adequada– a l'escola no es poden deixar de fer.

- ◆ La coordinadora porta resumides les activitats relacionades amb les partitures grans que les educadores van explicar a la reunió anterior. Se'n parla i les educadores expliquen les que han fet aquesta setmana. En les tres aules els nens es manifesten interessats. S'han enganxat gomets a sota les notes i tots els nens esperen poden sortir a assenyalar la partitura mentre l'especialista de música els la canta. El fet que s'hi dediqui poc temps, que els nens tinguin el material a l'abast i que es procuri deixar preguntes obertes i coses concretes per observar, està creant molt interès. Alguns nens, en moments diferents del dia, van a les partitures i fan com si estiguessin solfejant.
- ◆ Les mestres parlen molt, a cada classe hi ha algunes coses diferents: expliquen que els nens volen tocar el teclat i l'acord de mi bemoll major, que en diuen "l'acord de Beethoven". Les mestres tutores demanen als nens que vagin al teclat a tocar aquest acord –el tenen assenyalat amb gomets– per començar i acabar algunes activitats curtes, també per recitar el poema del mes.
- ◆ Les mestres tutores també escolten el *Bei Männern* amb els nens i abans de posar la música algun nen surt a interpretar l'acord: "Així ja tenim les orelles preparades per escoltar la música de Beethoven".
- ◆ Una mestra tutora explica la següent activitat: Els nens feien activitats als racons de música del passadís de l'escola i dos nens en feien al racó de música de l'aula. De cop i volta un nen ha començat a tocar l'escala de do major i l'anava repetint. La mestra tutora li ha dit "em sembla que sento alguna cosa" i ell ha contestat "són les notes de la música".
- ◆ Les mestres tutores es manifesten molt contentes, diuen que elles mai havien escoltat amb tanta atenció cap element harmònic.
- ◆ A mitja setmana una escola em truca al despatx. Els nens fan moltes produccions i no troben la forma de recollir-les. També consideren interessants les converses sobre música. Caldria filmar-los. S'aconsegueix una càmera i comencen a filmar les classes en una aula el 18 de novembre.

Dimarts 18 de novembre

- ♦ A la classe de música d'avui una escola ha començat a filmar. Es parla molt d'aquest tema. Filma la mestra tutora mentre l'especialista fa la classe. Es valora el que això representa, però es decideix continuar. Tothom ho farà segons les seves possibilitats.
- ♦ Un nen ha portat de casa un paper amb notes musicals i l'especialista les ha interpretat.
- ♦ En un altra classe els nens han decidit posar instruments al costat de la tortuga de la classe, perquè així sempre que un nen o nena volgués li pogués fer música. Després de parlar entre tots sobre quins podien ser els instruments més adequats, han decidit que com que les tortugues no feien soroll havien de fer-los sons fluixos. De moment hi han posat nous.
- ♦ En tots els grups sorgeixen converses sobre música i s'acorda que per a la sessió següent del seminari la coordinadora portarà un esquema que orienti sobre quins elements constitutius de la música es poden anar definint. Se'n prioritzen alguns? Els plans sonors i les formes de començar i acabar la música ja es fan servir però cal atendre els sons, els timbres... Aquesta orientació la consideren més necessària les mestres tutores ja que elles no saben música i són les que més directament atenen la producció de sons per part dels nens.

Annex 3. Mostra de l'informe fet pel mestre observador d'una sessió de treball del seminari

Les sessions de treball del seminari són anotades detalladament pel mestre observador. Es presenta el resum d'una sessió com a mostra de l'enfocament que es dona a aquests informes.

Dimarts 10 de febrer

Temes tractats:

- 1 – Explicacions dels mestres.
- 2 – Concreció sobre el treball de la melodia.
- 3 – Revisió de la dinàmica de les sessions de música.
- 4 – Racó de música.
- 5 – Feines pendents.

1. Una mestra tutora diu que ha pres la decisió de recollir sistemàticament les partitures amb grafies musicals que els nens porten de casa o que fan en qualsevol moment. N'ha parlat amb els nens i els ha estimulat a portar partitures a la “caixeta de les sorpreses”, igual com hi posen textos o dibuixos.

Aquest mes de febrer a cada escola hi ha un alumne de pràctiques de la UAB. Aquests alumnes també assisteixen a les reunions del grup de treball. Es parla de com es poden integrar a la dinàmica de les classes. Les escoles en parlaran però es considera molt oportú que observin les activitats que els nens fan al racó de música i en comparteixin algunes.

Es planteja el tema de la dificultat d'atendre la dinàmica que s'ha creat. Els nens estan molt interessats per la música i els sons i porten coses pensades de casa, però cal fer altres activitats.

2. Es comenta el que els nens semblen haver descobert en les partitures. Per treballs i comentaris espontanis que fan sembla que es van fixant més en els ritmes que en les melodies.

Es constata que la dinàmica d'aquestes activitats i el poc temps que s'hi dedica crea un ambient de treball que recull poc les observacions que els nens fan sobre les partitures.

Es proposa insistir més en treballar específicament les melodies de les partitures: La Teresa insisteix en que cal no oblidar l'objectiu principal de les activitats relacionades amb la grafia musical. No cal insistir específicament que els nens avancin més de pressa del que ja estan anant. Tot i això s'acorda fer algunes activitats per afavorir que juguin amb les melodies, les descobreixin, en captin la direccionalitat i les vagin relacionant amb la partitura.

Es fixen els següents objectius de treball:

- ♦ Relacionar el dibuix de les notes amb l'altura.
- ♦ Fer sentir la direccionalitat.
 - Dibuixar-la amb el cos i amb el gest corporal.
 - Dibuixar-la gràficament.
 - Escoltar-la, dibuixar-la a partir de les cançons i observar-la en la grafia de les notes.

S'acorda donar paper pautat als nens i afavorir que inventin partitures que després es llegiran. Fins ara, en cap grup no s'ha donat paper pautat. Les mestres consideren que si els nens dibuixen les notes sobre el pentagrama ja es podran cantar de forma afinada.

Les especialistes també podrien presentar partitures molt curtes i especialment pensades per a que els nens descobrissin la direccionalitat melòdica.

3. Revisió de la dinàmica de les classes fetes per les especialistes.

Es parla que, amb tot el que s'està fent, es treballa diferent d'abans i a cada classe hi ha menys activitats de moviment i fins i tot menys estones de cant col·lectiu. Abans aquestes dues activitats, junt amb l'audició d'obres musicals –que moltes vegades també es feia amb moviment–, ocupaven tota l'estona de classe. La dinàmica que ara es crea amb les classes de música es diferent. Abans tots els nens participaven igual, les

activitats es feien totes, tothom cantava, tothom dansava.... ara hi ha nens que participen més que altres, ja que no tots manifesten la mateixa iniciativa.

A moments les educadores troben a faltar la dinàmica que creaven moltes més estones de cant col·lectiu.

Es parla detingudament d'aquest tema. Tothom considera que no s'ha de deixar de cantar ni de dansar ja que aquestes activitats comporten una manera de disfrutar de la música molt bàsica.

Per la seva banda les mestres tutores també diuen que aquest curs els moments que dediquen a la música es per atendre les produccions i també canten menys que en cursos anteriors.

S'acorda que tothom procurarà dedicar més temps a la cançó, encara que això vulgui dir deixar de fer tant joc sonor. Es constata que en aquest moments es fa difícil valorar el que passa. Els nens es manifesten contents amb les activitats, però la forma de viure la música té matisos diferents que cal anar observant per poder-los avaluar.

4. Racó de música.

Els nens han anat portant objectes i instruments al racó de música, i especialment en dues de les classes es considera la necessitat de fer-ne una tria –que evidentment han de fer les educadores. S'observa que les produccions dels nens s'han d'atendre constantment. Ells tenen tendència a repetir coses que han vist fer i a tocar els instruments més coneguts. Les converses són imprescindibles. Cal fer parlar, afavorir que els nens s'escoltin, fer que expressin noves idees o donar-les quan no sorgeixen.

Les tutores demanen que es dediqui una sessió a tornar a parlar dels elements constitutius de la música i es considera que en aquests moments la presència a les escoles de les alumnes de pràctiques pot ser de gran ajuda. Donat que elles també assisteixen a les reunions i coneixen les intencions i objectius que es pretenen podran ajudar molt oportunament.

Al racó de música hi ha el cançoner amb el repertori de la classe que els nens no acostumen a mirar ja que van directes a tocar els instruments. Les alumnes de pràctiques procuraran afavorir que es cantin aquestes cançons.

5. Feines pendents.

La Teresa diu que ha recollit tot el que s'ha anat dient, hi reflexionarà i en parlarà amb altres persones de didàctica de la música. Es miraran els vídeos on hi hagi produccions de nens i valoraran –en la mesura del possible– el valor de tots aquests materials. En la seva opinió és normal que hi hagi un canvi en la dinàmica de les classes de música ja que alumnes i mestres han variat la seva funció i forma de participació.

Es compromet a buscar cançons que siguin divertides de cantar i que es puguin acompanyar amb instruments sense massa preparació a fi d'afavorir que es vagi creant una dinàmica àgil i participativa. Aquests cançons haurien d'incorporar-se a les activitats al racó de música a fi de que els nens sols també tinguessin ganes de tocar-les i acompanyar-les.

Annex 4. Mostra de fitxes que utilitzen les educadores per anotar les activitats

Per fer el seguiment de l'experiència s'utilitzen unes fitxes on les educadores hi fan anotacions.

An.4.1 Fitxa per resumir les classes

Mostra de la fitxa en la qual els mestres anoten periòdicament els elements constitutius de la música que es van treballant en relació a les cançons, a les obres, a les produccions i a les danses.

	Sons i qualitats	Rítmes	Melodies	Estructures	Textures	Converses
Cançons						
Obres musicals						
Produccions						
Dansa						

An.4.2 Fitxa per a l'observació de les produccions dels nens

A la pàgina següent es mostra la fitxa on s'anoten les observacions dels enregistraments en vídeo de les produccions dels nens.

Annex 5. Mostra d'una activitat feta per l'alumna de pràctiques amb els nens al racó de música

Les alumnes de pràctiques estan a les aules durant tot el més de febrer i atenen activitats al racó de música.

A continuació es transcriu la narració d'una activitat tal com l'alumna l'exposa a la memòria de pràctiques. No es disposa dels dibuixos originals dels nens. Els que es reproduïxen són els que hi ha dibuixats a la memòria de l'alumna.

19 de febrer

Tres nens (R. M. i C.) volen fer una improvisació i em demanen que els ajudi.

Traïem instruments a sorts de la capseta i entre tots decidim qui farà cada part.

R.: agafa els pals i diu que vol fer la introducció

JO PREGUNTO: –Com faràs la introducció?

R.: frega els pals.

PREGUNTO: –Com ho podries escriure per recordar-ho?

R. ESCRIU:

M.: toca la campaneta

PREGUNTO: –Com la tocaràs?

M.: la toca

PREGUNTO: –Com ho escriuries?

M. ESCRIU:

Després explica que farà forts i fluïxos i els assenyala al dibuix. Les grafies més altes representen els sons forts.

C.: toca la pandereta i diu que vol fer el final.

PREGUNTO: –Com la tocaràs?

C.: pica tres cops i frega, torna a picar tres cops i acaba fregant.

PREGUNTO: –Ho escrius?

C. ESCRIU:

A continuació jo dibuixo l'esquema amb introducció i final i els demano que dibuixin la música on correspon. Els he d'ajudar. La partitura queda així:

Fan la improvisació tot seguint el que han decidit.

Proposo d'afegir més instruments a cada part de la improvisació.

Llavors decideixen d'afegir la campana a la introducció i els pals en el desenvolupament.

Queda la partitura següent:

Per interpretar-la demanen la col·laboració d'un altre nen (J.).

Annex 6. Cançons cantades durant el curs.

Durant el curs a la classe dels *Óssos* s'han cantat les cançons següents:

Ara plou, ara neva.
Bon dia nostre pare.
Carnestoltes.
Don Pepet.
El ble.
El capellà de Caimari.
El cuc petit.
El mestre.
El xiquet de Vinaixa.
Els petits putxinel·lis.
L'abella.
La barca puja i baixa.
La campaneta la ning ning.
La guineueta.
La lluna la pruna.
La vaca del pastor.
Quan jo em posava la camiseta.
Salta una llebre.
Sota l'oranger.
St Josep fa bugada.
Tira moixó.
Tres, sis, nou.

Annex 7. Obres musicals escoltades durant el curs.

Durant el curs a la classe dels Óssos han escoltat les obres següents:

Diverses cançons tradicionals. Versions per cors infantils, cors d'adults, intèrprets solistes i versions instrumentals.

L. v. Beethoven.

Set variacions sobre el duo Bei Männern de la Flauta Màgica de Mozart

Tema (0.58)

G. F. Teleman

Rondino (1.24)

P. Txaikovski

Treanous, Dansa Xinesa (1.03)

P. Txaikovski

Treanous, Dansa Espanyola (1.11)

D. Kavalevsky

Sis peces op 88, Qui té raó? (0.59)

Dabney, Mark, Brown

Shine, Starlite (1.07)

C. Saint-Saëns

El Carnaval dels Animals, L'elefant (2.20)

G. Bizet

Jocs d'infants, La nina (2.21)

G. Bizet

Jocs d'infants, La baldufa (1.00)

V. Babin

Enfilall de valsos, Tema, vals elegant i tema (2.12)

G.F. Haendel

Música acuàtica. Suite núm 1, Bourrée (1.08)

S. Prokofiev

Simfonia Clàssica Núm 1, Gavotte: Non troppo allegro (1.32)

I. Stravinsky

Pulcinella, Toccata (1.00)

I. Stravinsky

Pulcinella, Vivo, Dueto (1.33)

W. A. Mozart

Les petits riens, Larghetto (1.13)

F. X. Süssmayr

El nom del dia, Arietta: (1.04)

Annex 8. Mostra de partitures presentades a l'aula per les educadores

A continuació es mostren diferents models de partitures musicals i representacions gràfiques de sons i estructures que les educadores presenten als nens. La mostra abasta la diversitat de grafies que s'utilitzen a l'aula al llarg del curs:

An.8.1 Representació gràfica d'estructures i plans sonors

Es mostra la forma com es representen les estructures sonores amb introducció desenvolupament i final i els plans sonors. Aquest esquema s'utilitza aplicat a les cançons, a les obres musicals i a les produccions pròpies.

INTRODUCCIÓ I FINAL

Quan s'ha volgut remarcar gràficament l'entitat d'aquestes dues parts s'ha fet dibuixant un requadre al principi i un altra al final de l'esquema .

LECTURA HORITZONTAL

El discurs sonor s'ha expressat amb uns gràfics que es llegeixen d'esquerra a dreta.

LECTURA VERTICAL. PLANS SONORS

Si en la partitura es volen interpretar sons simultanis, es dibuixen a sota.

An.8.2 Mostra de representació gràfica d'obres musicals

- ◆ Delibes: Silvia. Pizzicato.
- ◆ Kavalevsky. Sis peces, op. 88. Qui té raó?
- ◆ Saint-Saëns: Carnaval dels animals. L'Elefant.
- ◆ Telemann: Rondino.

An.8.3 Mostra de partitures de cançons

- ♦ An.8.3.1 Partitura ampliada per a treball col·lectiu
- ♦ An.8.3.2 Partitura per al racó de música
- ♦ An.8.3.3 Partitura per a cada nen
- ♦ An.8.3.4 Fotos de materials i d'activitats musicals

An.8.4 Mostra d'una partitura per sonoritzar una dita:

- ♦ *Tres cullerades d'aigua amb arròs pim, pam flors.*

An.8.5 Mostra de partitures arbitràries

An.8.6 Mostra d'una partitura amb estructura de rondó

- ♦ *La música d'anar d'excursió.*

ELS DOCUMENTS CORRESPONENTS ALS ANNEXOS **An.8.2** A **An.8.6** ES REPRODUUEIXEN A LES PÀGINES SEGÜENTS.

Annex 9. Mostra de partitures fetes pels nens

An.9.1 Fora de l'aula de música

Es presenten tretze partitures amb notes musicals fetes per diferents nens fora de la classe de música en els mesos de febrer, març i abril.

Aquestes partitures es refereixen i s'analitzen a l'apartat 8.6.

An.9.2 Dins de l'aula

Es presenten 24 partitures amb grafies arbitràries fetes per cadascun dels nens de la classe el dia 2 d'abril, classe núm.20.

Aquestes partitures es refereixen i s'analitzen a l'apartat 9.6.3.

ELS DOCUMENTS CORRESPONENTS ALS ANNEXOS **An.9.1** I **An.9.2** ES REPRODUUEIXEN A LES PÀGINES SEGÜENTS.