VIII JORNADES DE MÚSICA

Les competències bàsiques en l'educació musical

Barcelona, 6 i 7 de setembre de 2012

ice UB

ACTES DE LES
VIII JORNADES DE MÚSICA

Organització
Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

Comitè Científic
Ariadna Solana Pérez
Emilia Casasola Martí
Eva Maria Pujol Pons
Isabel Díaz Ferrero
Javier Navarro Portero
Laia Grañena Santafé
Maria Antònia Pujol Subirà
Maria Carmen Castro López
Marta Martín Alemany
Miquel Pujol Pons
Tuhanet González Fernández

Organització i coordinació
Carme Albaladejo Marcet
Maria Antònia Pujol Subirà

Tractament informàtic de la Documentació
Maria Antònia Pujol Subirà

Barcelona, 6 i 7 de setembre de 2012

edició

Primera edició: maig de 2013
Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171 (Campus Mundet) - 08035 Barcelona
Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu
Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a: ttp://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca

Albaladejo, C.; Pujol, M. A. (eds.). *VIII Jornades de música. Les competències bàsiques en l'educació musical*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2012. Document electrònic.

ISBN: 978-84-695-7539-0
Dipòsit Legal: B 24720-2012

ÍNDEX

Índex

Presentació 5

Ponències

El desplegament curricular de les competències bàsiques.
Una proposta real d'intervenció.
ALBA AMBRÒS PALLARÈS 8

Les competències específiques de l'àrea de música.
JOSEP LLUÍS ZARAGOZÀ MUÑOZ 24

La música en les competències bàsiques.
JOSEP ALSINA MASMITJÀ. 33

Comunicacions

Construcció d'un tamborí de plàstic dins el projecte «Flabiol a l'escola»
de l'A.C.E. La Riscla.
EVA BLASCO LAPUENTE I GALDRIC SANTANA ROMA. 45

Música, dansa i cultura mexicana a L'Arenal.
PATRICIA MINGUILLÁN COLLADOS, VIOLANT OLIVARES QUESADA
I CRISTINA GONZÁLEZ MARTÍN. 54

Experimentació musical amb l'aplicació en línia *Improvisa*.
FRANCESC LLINARES HEREDIA. 68

CREA: un instrument per a avaluar la competència creativa a l'aula de música.
ANNA M. VERNIA CARRASCO, JOSEP GUSTEMS CARNICER I
CATERINA CALDERÓN GARRIDO. 76

La transversalitat de la música i l'art visual i plàstic.
De l'holisme al contingut.
ISABEL M. NÚÑEZ MORENO I ÀNGELS TORRAS ALBERT. 85

Las colonias musicales: Una oportunidad para desarrollar
las competencias sociales.
DIEGO CALDERÓN GARRIDO I JOSEP GUSTEMS CARNICER. 100

Invents musicals.
CARLES MESA SOTO I FERNANDO GONZÁLEZ CLAVERÍA. 108

Les competències ètiques en la formació musical dels mestres
d'educació infantil a la Universitat de Barcelona:
avaluació i propostes curriculars.
JOSEP GUSTEMS CARNICER, LURDES CASADEVALL MUNNÉ, CATERINA CALDERÓN GARRIDO,
TERESA GODALL CASTELL, LYDIA SÁNCHEZ GÓMEZ, JOSEP SÁNCHEZ MARTÍN I
ESTEL MARÍN COS. 115

La música contemporània catalana a l'escola.
ASSUMPTA VALLS CASANOVAS. 124

La creació a l'aula de música. Propostes d'unitats didàctiques.
RAN ROGER AZEMAR, ANNA SUBIRANA TRASOBARES, MARIA VINYETA BALSELLS,
MONT MASSÓ CARRERAS, ESPERANZA PASCUAL REPISO. 135

musicaTOUR: músiques del món.
Un projecte col·laboratiu, interdisciplinari, obert i dinàmic.
MARTA ORTS ALÍS. 141

La música vivencial em fa competencial.
MARTA MARTÍN ALEMANY 153

Presentació

Ja han passat dos anys, i aquesta vegada fins hi tot quatre, de la setena edició de les jornades de música però les ganes que aquest espai d'intercanvi i reflexió entre professionals docents i no docents relacionats amb la música i el seu aprenentatge i ensenyament continuï, ha fet possible l'octava edició.

Les presents jornades s'han organitzat a partir d'un grup de treball, que formava part del Programa de Música de les etapes d'infantil, primària i secundària de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, integrat per mestres especialistes de música.

Pensar, elaborar i organitzar les jornades ha estat un treball col·laboratiu, engrescador i enriquidor que ens donava espurnes d'alegria per enfocar un tema que creiem que era necessari posar-lo a sobre la taula per disseccionar-lo i analitzar-lo des d'enfocs diversos: les competències bàsiques.

Preguntes com estic treballant de manera competencial, o com puc donar a les propostes didàctiques un caràcter competencial, o on puc trobar activitats competencials aplicables a l'aula de música, van ser el punt de partida per anar buscant qui ens podia parlar més i amb un coneixement profund i fonamentat de les competències bàsiques, qui ens podia explicar experiències aplicables a l'aula i investigacions actuals relacionades amb les competències, i qui ens podia fer viure des de la pràctica diferents elements i situacions relacionats sempre amb la música i la dansa.

La vivència, o sigui l'experiència viscuda amb els sentits, ens ajuda que recordem els fets, les persones, les coses, els coneixements,... perquè la vivència és acció i l'acció fa que l'enllaç entre el físic i el mental esdevingui un tot, un tot global que ens acompanya durant la vida però d'una manera mudable, mudable perquè va creixent i es va reconvertint segons el moment temporal, segons l'espai físic, segons la interrelació amb els altres, amb un mateix,....perquè en el fons tots som persones competents.

La situació que s'està vivint en la nostra societat actual ha fet modificar el format de presentació de l'edició[1] dels materials, un element més que demostra que tots som bàsicament competents, altrament dit adaptables al medi per poder donar contemporanietat a elements de sempre.

Maria Antònia Pujol i Subirà

Responsable Programa de Música

[1] Per a la publicació de la present edició s'han utilitzat els originals que els diferents autors i autores van entregar a l'organització de les jornades per la qual cosa són els responsables tant del contingut com de la seva estructuració.

Ponències

El desplegament curricular de les competències bàsiques. Una proposta real d'intervenció[1]

Alba Ambròs Pallarès
aambros@ub.edu

Universitat de Barcelona

Estat de la qüestió. D'on venim i cap a on anem?

Immersos en un context social i mundial de canvis constants a un ritme vertiginós, no és d'estranyar que l'educació i les lleis que van sortint pretenguin prendre el pols, malgrat que a un ritme més lent, a les incerteses i les revolucions comunicatives i socials que ens empenyen no sabem ben bé cap a on. Aquesta mateixa situació d'incertesa i soroll (Rivière, 2003) que ens envolta captiva pensadors i intel·lectuals, filòsofs, educadors i investigadors i els porta a posar-la blanc sobre negre amb la finalitat de poder-la acotar, fer-la més tangible, més entenedora. Fruit de la seva reflexió, tenim metàfores per explicar el context i la societat en què vivim. D'aquí que expressions com ara *societat líquida* (Bauman, 2006), *segle de l'espectador* (Corea, 2004) o *societat xarxa* (Castells i altres, 2006) ens ajudin a comprendre el fugisser i esmunyedís present. A voltes vivim una doble vida repartida entre la biografia vital i la biografia virtual de les pantalles i les xarxes socials. Aquest nou context convida, indefugiblement, a repensar què vol dir educar avui en dia, des de l'educació formal i no formal, acceptant que la ciutadania ha de continuar formant-se al llarg de tota la vida per no quedar marginada.

Centrant-nos en el món educatiu, analitzarem, succintament, de quina manera aquests canvis afecten alguns dels agents que hi interactuen, com ara l'administració, els docents i l'alumnat (sent conscients que, per qüestió de temps i espai, no abordarem el paper de les famílies en aquest article), tots orquestrats per la polifonia de veus, a voltes dissonant, que lluiten per imposar la seva melodia. Tot seguit abordarem el concepte de competència i analitzarem el tipus de competències

[1] En la següent adreça d'accés obert trobareu alguns dels documents citats en el text, així com la seqüència didàctica competencial de música a la qual ens referirem per exemplificar alguns continguts.
<http://campusobert.ub.edu/course/view.php?id=47> [21/06/2012]

bàsiques (CB) descrites en el currículum per justificar la necessitat del desplegament curricular que presentarem. A continuació parlarem de la importància de la metodologia per impulsar l'ensenyament per competències, i acabarem il·lustrant tot el que s'ha explicat amb la seqüència didàctica competencial «¡RECopilemos!», d'Ortega (2011).

L'administració és l'encarregada de vetllar per garantir a tots els nens i nenes el dret que tenen a rebre una educació de qualitat que els capaciti per ser autònoms, democràtics, responsables, bons professionals, persones felices, etc. En funció de les necessitats i el model de ciutadà o ciutadana desitjat, el govern concreta les finalitats educatives en les lleis que elabora. Des de principis de l'any 2000, i sota l'aixopluc de les directrius que Europa dicta als països membres, les finalitats educatives també es globalitzen. Conscients de la consolidació de la societat xarxa i dels canvis socials, culturals i comunicatius que comporta, s'acorda que el model de ciutadà o ciutadana que la societat reclama ha de ser el d'una persona capaç d'aprendre sola, amb rapidesa, de treballar amb altres persones, destra a cercar el saber i comprendre'l usant la xarxa i altres fonts, crítica amb les informacions que rep, bona comunicadora, capaç de viure i habitar el món i de resoldre els problemes que li sorgeixen. En definitiva, que sigui «competent» per viure a la societat del segle XXI.

Aquest debat d'abast internacional s'ha concretat en la darrera llei d'educació (LOE, 2006) amb l'aparició del terme «competència», manllevat del món empresarial. Després d'analitzar què ha de saber, saber fer i ser una persona per viure a la societat líquida, s'han resumit els principis educatius en vuit competències bàsiques que conviuen amb les tradicionals àrees de coneixement. Citem literalment l'inici de l'article de dos dels decrets de primària i secundària de Catalunya en el qual s'afirma que «la finalitat de l'educació primària i secundària obligatòria és proporcionar a tots els nens i les nenes i nois i noies les competències que els permetin [...]» (i després explicita les idees clau de cada una de les competències bàsiques en els diferents àmbits i contextos en els quals es mou).

En aquest sentit, no podem deixar de referir-nos al debat obert que hi ha al voltant de quins són els sabers que ha d'ensenyar l'escola per preparar per a la vida. El darrer llibre de Perrenoud (2012), titulat *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes*?, posa damunt de la taula la problemàtica que s'ha generat al voltant de la introducció de les competències al currículum escolar. De manera rigorosa i argumentativa, l'assessor expert en el disseny i l'elaboració de programes educatius enfocats al desenvolupament de les competències inicia el debat a partir de la pregunta anterior. A més, fa una crítica contundent als governs pel fet que les reformes portades a terme, incloent-hi les competències, s'esdevenen massa ràpid i manquen de reflexió, exigeixen un canvi al professorat i al sistema i no s'ha mesurat la transformació, lenta i gradual, que comporta implementar-les. Sembla talment que Perrenoud

descrivís el sentiment d'una bona part dels professionals de l'educació en l'actualitat.

Els docents són una peça clau en tot el sistema educatiu. La seva tasca és cabdal i extremadament valuosa; sense ells, l'educació integral dels infants i joves quedaria fragmentada, incompleta. Exerceixen com a mediadors entre les finalitats que dicta el govern i la realitat de les aules. Al llarg dels darrers anys, aquest col·lectiu també ha fet el seu propi procés professional d'aproximació i interiorització dels principis bàsics de cada reforma educativa, que, a voltes, s'ha viscut com imposada, poc explicada i injustificada.

Hereus d'un sistema basat en la transmissió del saber, que a poc a poc ha introduït noves metodologies, el repte actual que es planteja als docents davant de les competències és doble. Primer, comprendre què són les competències i quina n'és la finalitat. Segon, aprendre com ensenyar-les i programar-les des de les diferents àrees que s'imparteixen. D'entrada, és complex fer encaixar un ensenyament per competències a partir d'àrees disciplinàries. Malgrat que el terme sigui relativament nou en el context educatiu, tal com veurem en el següent apartat, treballar per competències no és cap novetat. Alguns dels ensenyaments que proposa, com per exemple el treball en equip, l'autonomia en la presa de decisions, la cerca d'informació, etc., estan assumits i integrats pels docents des de fa molt de temps, però potser no estan verbalitzats ni seqüenciats al llarg de tota l'educació obligatòria. Caldrà prendre consciència de tot el que ja es fa treballant en la línia de les competències i incorporar-hi algunes pràctiques que n'afavoreixin l'assoliment.

Com a professionals de l'educació sabem que el compromís que assumim està format per la interacció entre dos camps: d'una banda, la inestimable experiència acumulada any rere any a les aules; de l'altra, l'actualització del coneixement teòric fruit de l'estudi, la revisió de lectures i els cursos de formació permanent per poder estar al dia de les aportacions a l'educació. La realitat complexa que vivim és la que ens interroga i provoca la necessitat d'adaptar la pràctica docent a les necessitats i els reptes nous que van sorgint en la societat del segle XXI. Per on començar? La proposta que suggerim per poder fer la transició del model «x» al model competencial és la d'establir itineraris personals que parteixin de petits canvis metodològics assumibles en la pràctica docent (Zabala, 2009). Per exemple, iniciar les seqüències didàctiques a partir de situacions versemblants de la realitat (enfocament globalitzador), que siguin significatives per a l'alumnat, amb una gestió d'aula compartida, cerca d'informació en diferents suports, etc. En el quart apartat reprendrem aquesta idea.

L'alumnat és l'estrella, i alhora el motor, de tota acció docent, al voltant de la qual cal adaptar els nous coneixements científics de les disciplines relacionades més directament amb el món educatiu en funció del context i les característiques de cada discent. Sovint sentim a dir que a voltes és difícil

captar l'atenció dels nens a classe, que es dispersen i que es motiven poc. El seu cervell és com una esponja que absorbeix les polifonies zàping que sonen al seu entorn. És prou coneguda la metàfora de Prensky (2001) d'anomenar-los nadius digitals, sobreestimulats, enganxats a la xarxa. Sabem, però, com pensen i com aprenen per afavorir l'ensenyament per competències?

La neurociència i la psicologia cognitiva estan aportant dades i estudis sobre com aprenen els infants en funció de les seves capacitats i l'estimulació que reben. Ens expliquen com treballar la diversitat a l'aula, les altes capacitats, per què costa el pensament abstracte, etc. Sabem quin tipus d'estratègies metodològiques són les més adients per aprendre les taules de multiplicar, fer una exposició oral, construir una maqueta, etc. Tot aquest nou saber, que molts dels grans pedagogs de principis del segle XX ja defensaven i van posar en pràctica (Freinet, Decroly, Dewey, etc.) per mostrar que hi havia altres maneres d'ensenyar i aprendre diferents del model de transmissió de coneixements, cada vegada disposa de més dades científiques que els avalen. Amb tot, encara falta molt camí per recórrer perquè hi ha una distància considerable entre la investigació i la pràctica. El professor T. Willingham (2011), expert en l'aplicació de la psicologia cognitiva en l'ensenyament primari i secundari, en el seu llibre *Per què als nens no els agrada anar a l'escola?* justifica de manera didàctica i entenedora nou principis fonamentals en el funcionament de la ment dels infants i les implicacions que comporta per a l'ensenyament. Com encaixen les competències en tot el que s'ha descrit anteriorment?

Què són les competències? Abast del terme

El terme *competència* s'ha convertit, en alguns contextos i fòrums de debat, en un *hit* que ha provocat, alhora, sentiments oposats: admiració, desconcert, avorriment, refús, etc. Per això cal definir què entenem pel concepte de competència, a fi de saber on som i cap a on cal (re)mirar o (re)construir la pràctica docent.

En el primer apartat hem fet referència a la necessitat d'oferir una educació adreçada a tots els àmbits de l'actuació humana, que tingui en compte l'àmbit personal, l'interpersonal, el social i el professional, atesa la complexitat dels canvis socials i culturals presents. L'important és dotar l'alumnat d'habilitats i aprenentatges significatius que pugui aplicar per resoldre els problemes que sorgeixen a la vida.

El terme **competència**, entès com el saber fer bé, de manera eficient i adequada una feina, prové del món jurídic i s'ha adaptat primer al context lingüístic i després a l'educatiu. L'adaptació del concepte competència en l'àmbit educatiu ha suscitat molta literatura i controvèrsia. A tall d'exemple, citem la recopilació coordinada per Bolívar (2010) sobre les publicacions de tipus general i específic que han

sorgit. Com que són molt nombroses les definicions que se n'han fet, n'hem escollit dues per tal de precisar el nostre punt de vista i, a més, comentar-ne les característiques principals[2].

El Decret català de 2007 defineix competència com «la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diversos sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació» (Decret 142/2007: 21.823).

Zabala & Arnau (2007) expliquen el concepte de competència a partir de la resposta a les preguntes que cal considerar en qualsevol intervenció didàctica, de manera que ens ajuden a veure'n les característiques.

Competència

La capacitat o habilitat	Què?
L'existència en les estructures cognitives de la persona de les condicions i els recursos per actuar. La capacitat, l'habilitat, el domini, l'aptitud	
d'efectuar tasques o de fer front a situacions diverses	Per què?
Assumir un rol determinat; una ocupació, respecte als nivells requerits; una tasca específica; realitzar accions; participar en la vida política, social, cultural de la societat; complir les exigències complexes; resoldre problemes de la vida real; fer front a un tipus de situacions	
de forma eficaç	De quina manera?
Capacitat efectiva; tenir èxit; exercici eficaç; aconseguir resultats i exercir-los amb excel·lència; participació eficaç; mobilitzant a consciència i de manera ràpida, pertinent i creativa.	
en un context determinat	On?
Una activitat plenament identificada; en un context determinat; en una situació determinada; en un àmbit o escenari de l'activitat humana	
I per a això és necessari mobilitzar actituds, habilitats i coneixements	A través de?
Diversos recursos cognitius; prerequisits psicosocials, coneixements, destreses i actituds; coneixements, destreses i característiques individuals; coneixements, qualitats, capacitats i aptituds; els recursos que mobilitza, coneixements teòrics i metodològics, actituds, habilitats i competències més específiques, esquemes motors, esquemes de percepció, avaluació, anticipació, decisió; comportaments, facultat d'anàlisi, presa de decisions, transmissió d'informacions; habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions i d'altres components socials; ampli repertori d'estratègies; operacions mentals complexes, esquemes de pensament, sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament	
Al mateix temps i de forma interrelacionada	Com?
De forma integrada, orquestrada	

[2] Per ampliar aquesta informació recomanem la lectura íntegra de dos documents als quals farem referència en aquest apartat. D'una banda, el segon capítol d'*Enfilem les competències* (Ambròs, Ramos & Rovira, 2009), publicat en línea. L'altre és el primer capítol del llibre de Guitart & Paris (2012: 9-32).

De manera resumida, la definició quedaria així:

> «Allò que necessita qualsevol persona per donar resposta als problemes amb els quals s'enfrontarà al llarg de la vida. Una intervenció eficaç en els diversos àmbits de la vida mitjançant accions en les quals **es mobilitzen, al mateix temps i de manera interrelacionada, components actitudinals, procedimentals i conceptuals**.» (2007: 43-44).

Treballar per competències no vol dir que només s'ha de fer, fer i fer per resoldre problemes amb èxit, sinó que per fer cal saber. Sobre aquest punt trobem molt encertada l'afirmació de Willingham (2011: 58) quan diu que «les competències són impossibles sense coneixements». I en aquesta línia cal entendre que els coneixements aportats per a les diferents matèries no són la finalitat en si mateixos, sinó tan sols un mitjà. Subratlla la importància de tenir «cultura general» per poder reflexionar amb lògica i actitud crítica. Escamilla (2008: 23) ho expressa així: «Para saber hacer, es indispensable saber. El saber no debe agotar su valor en sí mismo: puede y debe ponerse al servicio de su uso».

De les dues definicions presentades es desprèn el concepte de competència com una eina que forma part de l'individu. L'ajuda a afrontar i resoldre diverses situacions que es produeixen en diversos àmbits de la vida amb l'acció i amb la consideració de les actituds, els valors i els procediments adequats de manera conjunta. Per tant, hem vist que les competències estan formades per tres tipus diferents de continguts, el domini dels quals determinarà si l'alumne és competent o no en la seva actuació.

La transposició del concepte de competència a l'àmbit escolar triangula tots els elements que formen part de qualsevol intervenció didàctica sota la premissa de vetllar per promoure que **l'aprenentatge realitzat sigui funcional i aplicable, contextualitzat i significatiu, transferible i interdisciplinari**. Aquesta concepció de l'ensenyament convida a (re)pensar i qüestionar-se què faig i per què ho faig, quan ho faig, com ho connecto amb un entorn proper a l'alumnat, quines activitats m'ajudaran a assolir els objectius, quines habilitats de pensament estic treballant, etc.

Incorporar les competències en l'ensenyament comporta acceptar un canvi conceptual molt profund en el sistema educatiu, ja que demana que la teoria estigui al servei de la pràctica, i no al revés. La tradició escolar sustentada en el sistema tradicional transmissiu potenciava el desenvolupament d'habilitats de pensament de nivell inferior, com per exemple recordar, comprendre o reproduir. Si volem que l'ensenyament sigui funcional, cal desenvolupar habilitats de pensament d'ordre superior per tal que se'n faciliti l'aplicació en altres contextos. Cal analitzar, comparar, estructurar, revisar, criticar, crear, etc. continguts de diferents disciplines per resoldre un problema concret (Churches, 2009). Urgeix una revisió profunda de cadascun dels estaments del sistema educatiu per ajustar-se a

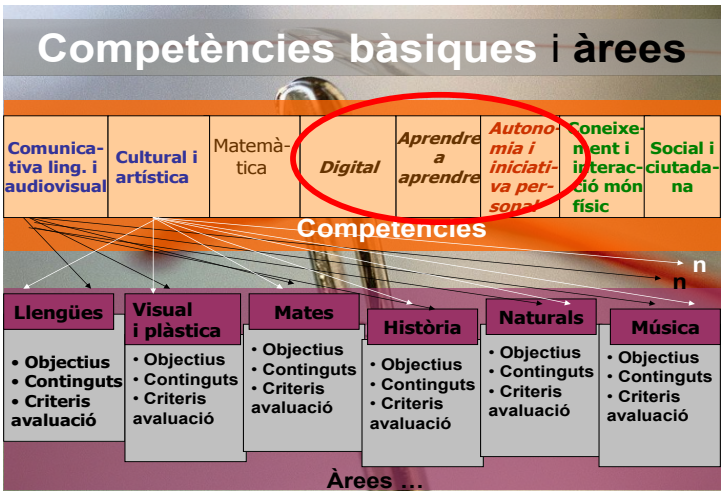
aquest nou tipus d'ensenyament, que, com ja s'ha comentat, no és cap novetat en el sistema educatiu.

Tot seguit aprofundirem en els diferents tipus de competències presents en el currículum i comentarem, seguidament, alguns apunts metodològics per afavorir l'ensenyament i aprenentatge per competències.

Competències disciplinàries, interdisciplinàries i metadisciplinàries. Una proposta de desplegament curricular

Un cop definit el concepte de competència analitzarem els tres tipus de competències que apareixen en el currículum. La LOE (2006) va incorporar les competències bàsiques com a revulsiu de canvi metodològic amb força esculls, atès que demanava que es treballés per competències a les aules a partir d'un currículum organitzat per àrees, i només amb una vaga descripció general de les competències prescriptives. Vegem-ho en aquesta figura:

Figura 1. Distribució de les competències bàsiques i les àrees als decrets 142/2007 i 143/2007.



Si fem una anàlisi de les CB en funció del suport disciplinari i la seva distribució en àrees i matèries tradicionals, de seguida ens adonarem que hi ha competències que estan directament relacionades amb disciplines acadèmiques, com ara la competència comunicativa lingüística, amb una relació molt clara amb les àrees de llengua, o la competència matemàtica, relacionada amb l'àrea de matemàtiques. Aquestes competències tenen un **suport disciplinari** i és fàcil que els continguts de la competència es treballin des d'aquestes àrees més afins.

En canvi, veurem que hi ha un segon grup de competències que estan fonamentades en més d'una disciplina científica, com és el cas de la competència cultural i artística i l'audiovisual, els continguts de les quals apareixen en diferents disciplines i s'han aglutinat en blocs de continguts en diferents

àrees del currículum, com per exemple en l'àrea de música, la de visual i plàstica, etc. **Sóncompetències amb suport interdisciplinari.**

El darrer grup està format per aquelles competències a les quals no hi ha cap disciplina científica que els doni suport. Són les que anomenem **metadisciplinàries**, marcades amb un cercle en la figura 1: la competència d'aprendre a aprendre, la d'autonomia i iniciativa personal i la digital. Per a aquestes competències tampoc no hi ha cap àrea específica del currículum que n'expliciti els continguts, ni la seqüenciació, ni la distribució per cicles o nivells. Per tant, com podem treballar i avaluar la competència d'aprendre a aprendre a primer de primària? I a primer de secundària? A més a més, sabem que el treball de les competències s'ha de fer en totes les àrees i que els seus continguts són fonamentals per al canvi metodològic que es demana en el treball per competències. Com ho podem fer si no sabem quins són els continguts que les defineixen?

Una de les aportacions recents que aporta llum a aquesta pregunta la trobem en la publicació de dos llibres titulats ***Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques***, que contenen una proposta per al desplegament curricular d'educació primària i una altra per a l'educació secundària. L'objectiu d'ambdós llibres és oferir una proposta, no l'única, a allò que el currículum oficial ha deixat en mans del professorat: el desplegament de totes les competències que no estan expressades en el currículum per àrees. El desplegament es basa a definir **l'àmbit comú**, entès com «l'espai que ha de recollir i desenvolupar sistemàticament totes les competències metadisciplinàries, atès que és la manera més apropiada de resoldre les dificultats que pateixen els centres educatius per elaborar el seu projecte educatiu i curricular» (Zabala, 2011: 23). La creació d'aquest àmbit afavoreix que es donin les sis condicions per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les competències[3].

Les competències que componen l'àmbit comú s'han estructurat igual que les de les àrees del currículum:

a) Concreció dels objectius que l'alumnat ha d'assolir en finalitzar l'etapa, els cicles de primària i els cursos de secundària.
b) Els continguts d'aprenentatge per a cada un dels objectius establerts per cicles i nivells.
c) Els criteris d'avaluació corresponents.

Per arribar a definir els continguts que calia desplegar en cada una de les competències, l'equip que ha fet el desplegament ha partit d'una anàlisi exhaustiva dels continguts de totes les àrees curriculars de primària i secundària per veure què es treballava i què no de cada una de les competències

[3] Les sis condicions per a l'ensenyament i aprenentatge de les competències són (Zabala, 2011: 15-16): *a*) explicitació dels continguts de les CB; *b*) seqüenciació i temporalització dels continguts de les CB en cicles i nivells; *c*) priorització dels continguts segons la rellevància que tenen; *d*) exercitació i pràctica de les CB; *e*) reflexió sobre la funció, les característiques i els diferents models de realització de la competència, i *f*) avaluació de la competència.

bàsiques. La conclusió a la qual s'ha arribat és que, a banda de desplegar quasi íntegrament les tres competències metadisciplinàries, calia desplegar alguns continguts per a tres competències bàsiques més: la competència audiovisual, l'artística i cultural i la social i ciutadana. Vegeu el resum de les conclusions de l'anàlisi en aquest quadre.

Figura 2. Conclusions de l'anàlisi del contingut de les àrees del currículum i de les competències bàsiques (Zabala, 2011: 26).

- **(C1) Competència comunicativa, lingüística i audiovisual**. Aquesta competència es desplega amb escreix en les àrees de llengua, però no en els continguts relacionats amb les competències de comunicació audiovisual. Per tant, l'àmbit comú inclou el desplegament de les competències relacionades amb la comunicació audiovisual.
- **(C2) Competència artística i cultural**. Aquesta competència es troba desenvolupada en diverses àrees, però el seu desplegament no és suficient per donar-hi resposta. Per tant, l'àmbit comú desplega la part que no s'hi inclou.
- **(C3) Tractament de la informació i competència digital**. No hi ha cap àrea que assumeixi i desenvolupi plenament aquesta competència. Per tant, l'àmbit comú el desplega en la seva totalitat.
- **(C4) Competència matemàtica**. L'àrea de matemàtiques dóna resposta a tots els propòsits d'aquesta competència. Per tant, l'àmbit comú no necessita desplegar aquesta competència.
- **(C5) Competència d'aprendre a aprendre**. L'àmbit comú fa un desplegament de tota aquesta competència, ja que no hi ha cap àrea que l'assumeixi o la desenvolupi.
- **(C6) Competència d'autonomia i iniciativa personal**. L'àmbit comú fa el desplegament d'aquesta competència per completar el que apareix de manera poc definida en l'àrea d'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania.
- **(C7) Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic**. En aquest cas, les àrees del coneixement del medi natural, social i cultural a primària, ciències naturals a secundària i educació física donen resposta a tots els propòsits d'aquesta competència. Per tant, l'àmbit comú no necessita desplegar-la.
- **(C8) Competència social i ciutadana**. En aquesta competència, l'àmbit comú desplega els objectius, continguts i criteris d'avaluació que no estan prou desenvolupats en les àrees de ciències socials i de ciutadania.

En el discurs anterior s'ha anat repetint que un punt de partida per afavorir l'ensenyament per competències consisteix a revisar les diferents estratègies metodològiques que configuren la nostra pràctica docent per tal que cada vegada afavoreixi un ensenyament més funcional i menys transmissiu. Relacionat amb això, una de les aportacions més interessants del desplegament és que permet veure que alguns dels continguts que es proposen treballar en les competències metadisciplinàries esdevenen, alhora, continguts i estratègies metodològiques competencials que només cal incorporar en l'ensenyament i aprenentatge dels continguts de tipus més disciplinaris. En

l'exemple que presentem al darrer punt («¡RECopilemos!») s'exemplifica el que acabem de comentar.

Com podem treballar per competències? Apunts metodològics

El repte de l'educació amb un enfocament competencial serà més o menys complex segons el punt de partida de cada individu i de cada centre. Com hem dit, no hi ha receptes màgiques, sinó que cal partir d'una anàlisi sincera i humil, una radiografia de com ho fem a l'aula i de com es treballa al centre. La metodologia (Zabala, 2009) és l'instrument mitjançant el qual volem aconseguir les finalitats educatives; per tant, planteja processos, accions i activitats que persegueixen l'assoliment del objectius educatius. Les estratègies metodològiques esdevenen el desllorigador del treball per competències.

En les sessions de formació que portem a terme ens ha estat útil proposar la reflexió a partir de preguntes simples que cada docent ha de contextualitzar en la seva pràctica (Imbernon, 2012), ja que defugim d'orientacions estàndards i generals per a tothom. Les preguntes les hem agrupades segons diferents criteris, però és obvi que totes estan interrelacionades en l'acció didàctica. Per treballar per competències cal afavorir i facilitar algunes condicions de les variables que hi intervenen, ja sigui en la gestió de l'aula o en la seqüenciació de les activitats, com en la implicació de l'alumnat en l'avaluació, en l'explicitació de les activitats, en l'ús de varietat de recursos, en la gestió dels rols, etc. Som conscients del risc que comporta simplificar-ho en aquest format de preguntes per dialogar amb un mateix. L'aparent senzillesa incorpora criteris i el que fàcilment podríem reconvertir en descriptors, així com els implícits de les fases d'una acció competent i la seva seqüenciació[4]. És una invitació per (re)mirar la pràctica docent, a partir de la qual es poden traçar itineraris personals als quals ens hem referit abans. L'important és prendre consciència del model del qual partim per saber on volem arribar introduint, progressivament, petits canvis a l'aula.

Figura 3. Reflexió sobre la pràctica docent

Pel que fa a les activitats d'ensenyament i aprenentatge...
1. Dissenyo (o escullo) les activitats d'aprenentatge en contextos com més reals o versemblants millor, que siguin significatius i «atractius» per als aprenents i vulguin resoldre algun problema o qüestió? 2. Vetllo perquè les activitats d'una unitat didàctica girin al voltant d'un fil conductor que les aglutini i doni sentit al que estem treballant de manera gradual i seqüenciada en un temps assumible? 3. Dissenyo o escullo activitats que promoguin la interciciplinarietat i la mobilització de diferents competències? 4. Introdueixo una tasca final a la seqüència que tingui més d'una possible solució i que sigui assumible per als estudiants en funció de la seva zona de desenvolupament proper?

[4] Per ampliar informació sobre aquestes qüestions llegiu el segon capítol de Zabala (2011).

Pel que fa a la gestió dels rols...
5. Dissenyo situacions d'aprenentatge que combinin el treball individual, el treball en parelles i el treball en grup? 6. Afavoreixo les situacions d'ensenyament i aprenentatge com a expert, guia i facilitador? 7. Tinc present l'aprenentatge autònom i procuro que els estudiants tinguin un paper actiu en l'aprenentatge?

Pel que fa als materials...
8. Quan programo les activitats incorporo materials i recursos diversos que responguin a uns objectius d'aprenentatge ben definits per al grup i l'atenció a la diversitat?

Pel que fa al procés cognitiu...
9. Quan programo (o escullo) les activitats d'una seqüència tinc en compte: activitats d'inici per activar els coneixements previs, activitats de desenvolupament per exercitar els continguts, i de síntesi per cloure i veure'n l'aplicació en d'altres contextos? 10. Incorporo alguna activitat que afavoreixi la metacognició?

Pel que fa a l'avaluació...
11. Dissenyo les tasques d'avaluació en relació amb els objectius didàctics dissenyats? 12. Comparteixo els criteris d'avaluació i els indicadors amb els estudiants en algun moment de la seqüència? 13. Utilitzo els criteris d'avaluació com a eina d'aprenentatge per a la coavaluació, autoavaluació i heteroavaluació?

«¡RECopilemos! Las recopilaciones musicales en el aula». Una seqüència didàctica competencial de música

Per tal d'il·lustrar el que s'ha explicat en els apartats anteriors ens ha semblat oportú servir-nos de la seqüència didàctica (SD) d'Ortega (2011), publicada a la revista *Aula de Innovación Educativa*. «¡RECopilemos! Las recopilaciones musicales en el aula de música» és una SD competencial funcional, vertebrada a partir del tema de les recopilacions musicals com a mètode de treball amb la finalitat d'ampliar la cultura musical de l'alumnat i el desenvolupament de les competències bàsiques.

Ortega comença citant aquestes paraules de Nick Hornby a *Alta Fidelidad*: «Gravar una cinta recopilatòria requereix un art molt subtil, amb moltes normes i detalls» per justificar que és un tema actual que motiva els estudiants de primària i secundària, si bé la proposta està desplegada per al primer cicle d'educació secundària. Decidir els criteris per fer una recopilació comporta dissenyar i escollir un esquema d'actuació concret, prendre decisions i consensuar-les, compartir idees i punts de vista diferents que permeten comptar amb possibilitats diverses per treballar a l'aula: *a*) continguts relacionats amb l'àrea de música principalment, com per exemple la història de la música, els gèneres, els estils, etc.; *b*) continguts d'altres àrees (llengua, història i geografia), i *c*) continguts de les competències bàsiques metadisciplinàries.

Per poder fer-nos una idea més concreta dels trets competencials de la seqüència ens fixarem en els

quatre objectius didàctics que la configuren i en la rúbrica dissenyada per a l'avaluació de la tasca significativa que ha de fer l'alumnat: anar construint una recopilació musical en grups reduïts, usant diferents fonts i recursos, que respongui a necessitats reals i que cal preparar, presentar a l'aula davant dels companys, justificar i difondre per Internet segons les possibilitats del centre (blog, Moodle, pàgina web, etc.).

Els objectius de la seqüència són els següents:

1r Crear recopilacions musicals mitjançant el treball en equip amb la finalitat de compartir experiències, opinions i coneixements.

2n Presentar les recopilacions elaborades de forma oral, escrita i plàstica per tal de comunicar els coneixements, judicis i opinions musicals adquirits i compartir-los i contrastar-los amb l'opinió de la comunitat educativa.

3r Buscar i comprendre informació de forma reflexiva procedent de diferents fonts i suports per augmentar el criteri de selecció i elecció per enriquir els coneixements i la cultura musical.

4t Valorar l'escolta comprensiva de la música d'estils, gèneres i cultures diversos amb interès, respecte i sensibilitat estètica mitjançant l'audició, amb la finalitat d'assolir el coneixement d'un mateix i del món, l'enriquiment personal i el gaudi.

Després de llegir-los ens poden cridar l'atenció dos aspectes. Primer, el fet que són força llargs, ja que estan redactats amb clau competencial, i això vol dir que dins de l'objectiu s'especifiquen els tres components que configuren una competència: els procediments, els conceptes i les actituds. En segon lloc, potser ens pot sorprendre que, a banda de continguts musicals, també s'han inclòs continguts de tipus més metodològic que, com dèiem més amunt, responen a continguts d'algunes competències bàsiques metadisciplinàries. Si ens fixem en el segon objectiu veurem com els continguts metodològics que proposa treballar es corresponen amb el primer objectiu del desplegament de la competència metadisciplinària del tractament de la informació i la competència digital. Aquesta té un contingut específic per a primer de secundària relacionat amb la dimensió de «cerca i selecció de la informació». Vegem-ho resumit en aquesta figura:

Figura 4. Relació entre un objectiu didàctic de la SD «¡RECopilemos!» i una competència metadisciplinària del desplegament curricular.

SD «¡RECopilemos!»	Competència del tractament de la informació i competència digital
3r objectiu de la SD	1r objectiu del desplegament curricular de la competència
Buscar i comprendre informació de forma reflexiva procedent de diferents fonts i suports per augmentar el criteri de selecció i elecció per enriquir els coneixements i la cultura musical.	Aplicar les habilitats bàsiques en l'ús de fonts d'informació diverses a partir de la selecció, l'organització i la interpretació de la informació, amb la finalitat d'aconseguir emprar-la amb sentit ètic, crític i reflexiu.
	Contingut de la dimensió «cerca i selecció de la informació» de la competència per al primer curs d'ESO
	Fer cerques dirigides a partir dels recursos digitals existents en fonts diverses a la biblioteca del centre i a biblioteques virtuals.

El desplegament curricular és cabdal per poder distribuir i saber quins són els continguts de les competències metadisicplinàries que treballen en un curs els diferents professors que imparteixen les àrees. D'aquesta manera, es garanteix i es facilita que es treballin totes les competències en totes les àrees, de manera seqüenciada i estructurada. Aquest exemple el podem aplicar en altres continguts competencials que apareixen en la resta d'objectius. Per exemple, en el segon objectiu veiem que es fa referència explícita a la competència comunicativa lingüística, a la competència artística i cultural (objectiu 3 del desplegament i contingut núm. 9) i també a la d'aprendre a aprendre (objectiu 4 del desplegament)[5].

La rúbrica elaborada per a l'alumnat amb la finalitat que s'autoavaluï o que coavaluï el procés i el producte final de la SD és en si mateixa una estratègia metodològica competencial. Mirant els criteris que inclou a l'esquerra i els descriptors graduats a la dreta de cada criteri apreciarem la interrelació de continguts musicals amb continguts competencials metadisciplinaris.

[5] Els objectius i continguts als quals hem fet referència són els següents: competència artística i cultural (objectiu 3 del desplegament, que diu així: expressar i comunicar idees, vivències, emocions i valors, mitjançant l'ús de diferents tècniques artístiques, atenent les pròpies capacitats innates, amb la finalitat de conrear una capacitat artística, un interès continu per la vida cultural i valorar els factors estètics de la vida quotidiana. De manera més concreta, el contingut que s'hi relaciona és el núm. 9 de la dimensió «expressió creativa», que diu: expressió d'idees, vivències i emocions mitjançant la utilització i la combinació de diversos llenguatges artístics) i també competència d'aprendre a aprendre (objectiu 4 del desplegament, que diu així: comunicar, com a part del procés d'aprenentatge, les idees i els coneixements propis, utilitzant la forma més apropiada per a una varietat de contextos i situacions, per tal de compartir i construir coneixements nous).

Figura 5. Rúbrica per avaluar la SD de «¡RECopilemos!» d'Ortega (2011: 86).

ASPECTOS MUSICALES				
¿He comprendido el proceso de creación de una recopilación musical?	Lo he comprendido y podría hacer una recopilación de forma autónoma o grupal.	Lo he comprendido y podría realizar otra recopilación grupal.	Lo he comprendido, pero no sabría realizar otra recopilación grupal.	No he comprendido cómo se realiza y no sabría realizar otra.
¿He escuchado atentamente las diferentes audiciones para poder realizar las recopilaciones con el mayor conocimiento posible?	He realizado una escucha activa.	He realizado una escucha activa en la mayoría de los casos.	Solo he realizado una escucha activa en algunas de las audiciones.	En general no he realizado una escucha activa.
¿Conozco los elementos principales del estilo musical escogido, así como sus características básicas atendiendo a su contexto social e histórico?	Conozco el estilo musical, así como sus características principales, y sería capaz.	Conozco el estilo musical, pero no el contexto histórico.	Conozco lo más básico del estilo musical elegido.	No conozco casi nada de este estilo musical.
EXPOSICIÓN				
¿He realizado la presentación con el vocabulario específico correcto y aportando todo aquello aprendido a lo largo del proyecto?	He expuesto con claridad, corrección y adecuación el contenido correspondiente.	He expuesto con claridad y corrección, pero me ha fallado la trasmisión de contenido.	He expuesto muy bien el contenido, pero me ha faltado hacerlo con claridad y corrección.	No he sabido exponer con claridad y corrección, ni transmitir el contenido adecuadamente.
TRABAJO EN EQUIPO				
¿Han estado bien repartidas las tareas asignadas?	Hemos repartido las tareas del proyecto equitativamente y cada miembro ha realizado su parte.	Hemos repartido las tareas del proyecto equitativamente, pero no todos los miembros han realizado su parte.	Hemos repartido las tareas de forma desigual.	No hemos repartido las tareas.
¿Hemos compartido reflexiones y opiniones con interés y respeto?	Todos los miembros del grupo hemos mostrado interés y respeto.	Se ha mostrado respeto, pero no siempre había interés por parte de todo el grupo.	En algunas ocasiones se ha faltado el respeto.	Se ha faltado gravemente el respeto o no se han compartido opiniones ni reflexiones.
PARTICIPACIÓN				
¿Creo que mi aportación al grupo ha sido la adecuada?	He participado activamente en el trabajo del grupo y me he implicado al máximo.	Mi participación ha sido buena, pero me podría haber implicado más.	Mi participación ha sido bastante baja.	No he participado ni aportado nada al grupo.

Cuadro 3. Ejemplo de rúbrica

Les activitats segueixen els principis comentats anteriorment per afavorir l'ensenyament de les competències. Comencen per l'activació dels coneixements previs i l'exploració (vegeu les activitats primera i segona), i després passen a construir el coneixement a partir del més senzill i fins al més complex. N'hi ha que afavoreixen l'assoliment de conceptes (vegeu l'activitat tercera) i d'altres els procediments (vegeu l'activitat cinquena), tot al servei de l'elaboració de la recopilació. L'apartat d'orientacions didàctiques inclou la transferència del que han après per fer una altra recopilació d'un tema diferent.

A tall de síntesi

Les competències bàsiques han entrat a formar part dels currículums del país per donar resposta a les finalitats educatives que s'han descrit en l'àmbit internacional per definir les capacitats i els sabers que s'han d'haver adquirit al final de l'educació secundària obligatòria. A més dels tradicionals

continguts relacionats amb les disciplines del saber, els canvis socials i culturals que estem vivim, les noves relacions personals i la complexitat en l'àmbit laboral han provocat que el currículum inclogui altres continguts relacionats amb la formació integral de la persona mitjançant les competències metadisciplinàries.

El fet d'introduir les competències bàsiques en un currículum organitzat per àrees i amb una descripció quasi nul·la dels objectius i continguts de cada competència n'ha dificultat molt la comprensió i la posada en pràctica. Actuar de manera competent vol dir saber resoldre amb èxit un problema o una qüestió de la realitat a partir de la mobilització de diferents tipus de saber que s'ajustin a la selecció d'un esquema per resoldre'ls.

Per poder passar d'un ensenyament força basat en la transmissió del saber verbal a un altre en què la teoria està al servei de la pràctica, és a dir, un saber funcional, cal reajustar les variables que intervenen en les estratègies metodològiques més tradicionals per tal que afavoreixin l'aprenentatge d'habilitats de pensament d'ordre superior a partir d'una reorganització dels rols, de l'apropiació del saber, de la cerca, de la presa de decisions, etc.

La proposta presentada del desplegament curricular de les competències és una eina que aporta tres avantatges. Primerament, permet seqüenciar i garantir el treball de totes les competències des de totes les àrees. En segon lloc, permet incorporar continguts metodològics competencials dins de les àrees disciplinàries. En tercer lloc, facilita que es donin les condicions necessàries per ensenyar i aprendre les competències a través de la creació de l'àmbit comú.

La proposta suggerida al professorat per incorporar les competències en la pràctica docent és l'establiment d'itineraris personals que facilitin la transició d'un mètode «x» cap a un de més competencial, de manera gradual i començant per reptes assumibles.

Referències bibliogràfiques

AMBRÒS, A; RAMOS, J. M.; ROVIRA, M. (2009). *Enfilem les competències, les competències bàsiques a l'àrea de llengua*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. <http://161.116.7.34/enfilem> [21/06/2012]

BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.

BOLÍVAR, A. (coord.) (2010). *Competencias básicas*. Barcelona: Wolters Kluwer. (Biblioteca Básica para el Profesorado).

CASTELLS, M.; TUBELLA, I.; SANCHO, T. [et al.] (2003). *La societat xarxa a Catalunya.* Barcelona: UOC.

COREA, C. (2004): «Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento». A: Corea, C.; Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido.* Buenos Aires: Paidós SAICF.

CHURCHES, A. (2009). «Taxonomía de Bloom para la era digital». *Eduteka*. <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3> [21/06/2012]

DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915.

DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915.

ESCAMILLA-GONZÁLEZ, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

GUITART, R.; PARIS, E. (2012). *Competència d'autonomia i iniciativa personal. Reflexions i propostes de programació per a primària i secundària obligatòria*. Barcelona: Graó.

IMBERNON, F. (2012). «¿Hay nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado?» *Aula de Innovación Educativa, 212, 14-17.*

LLEI ORGÀNICA D'EDUCACIÓ 2/2006, de 3 de maig. *Boletín Oficial del Estado*, 106 (4 de maig), 17158-17207.

ORTEGA, M. (2011). «RECopilemos. Las recopilaciones musicales en el aula». *Aula de Innovación Educativa,* 207, 79-87.

PERRENOUD, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 1-6 <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> [21/06/2012]

RIVIÈRE, M. (2003). *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona: Icaria.

ZABALA, A; ARNAU, L. (2007). *El aprendizaje y la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

ZABALA, A. (2009). «Metodologia per a l'ensenyament de les competències». *Guix,* 359, 42-48.

ZABALA, A. (coord.) (2011). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular*. Barcelona: Graó.

ZABALA, A. (coord.) (2011). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular*. Barcelona: Graó.

WILLINGHAM, D.T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?*. Barcelona: Graó.

Bibliografia complementària

AMBRÒS, A. (2009). «La programación de unidades didácticas por competencias». *Aula de Innovación Educativa,* 180, 26-32.

AREA, M. (2012). «Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetitzación digital». *Aula de Innovación Educativa, 212, 54-59.*

REIAL DECRET 1513/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims de l'educació primària. *Boletín Oficial del Estado*, 293 (4 de desembre), 43053-43102.

Les competències específiques de l'àrea de música

Josep Lluís Zaragozà Muñoz
josep.zaragoza@esmuc.cat

Escola Superior de Música de Catalunya

Existeixen les competències específiques de l'àrea de música? I si existeixen, quines són? És possible plantejar l'ensenyament i l'aprenentatge de la música a l'aula tenint com un dels objectius formar alumnes musicalment competents?

El currículum oficial no parla de competències específiques. En el primer nivell de concreció de primària i secundària s'especifiquen els objectius, els blocs de contingut, els criteris d'avaluació... i les **competències bàsiques** (Generalitat de Catalunya, 2007). En el cas de la música, es fa referència a les connexions entre l'aprenentatge de matèria i la creació de formats de treball a l'aula que han de permetre desenvolupar els indicadors de les competències bàsiques. En tot cas, el fet que les competències específiques de l'àrea de música no estiguin explicitades en el currículum oficial no treu, en primer lloc, que puguin ser deduïbles dels mateixos objectius i continguts prescriptius, i, en segon lloc, que es desenvolupin realment quan s'ensenya i aprèn música a l'aula. Encara que, també sovint, els docents no siguem massa conscients que ho fem.

Per altra banda, sabem què volem dir exactament quan parlem de competències? Malgrat una certa polisèmia del terme (només cal que llegim diversos autors per notar-ne les diferències de matís) (Zabala & Arnau, 2007), tothom comparteix un atribut que defineix les persones competents: són aquelles capaces de fer front a les demandes d'un context, de solucionar problemes fent un ús integrat de coneixements, tant conceptuals, com relatius a habilitats i actituds. És un coneixement en l'acció, que no preexisteix, s'ha de demostrar. En això, tots els autors hi estan d'acord. En certs casos, alguns inclouen un matís que per a nosaltres, els docents de música, és rellevant: les competències no només han de solucionar problemes sobrevinguts, sinó crear-ne de nous, construir nous

escenaris, és a dir, assolir una disponibilitat activa, curiosa i creativa que superi la mera recepció d'allò que ens aborda cada dia i que hem de gestionar hàbilment. Aquest component *propositiu* de les competències és un valor afegit per a la nostra matèria. Ens orienta a cercar estratègies que promoguin en l'alumnat unes actituds obertes, crítiques i de recerca al voltant de la música com a fenomen social que compleix funcions diverses, ja siguin artístiques, culturals, d'oci, econòmiques o d'identitat social.

Dit això, situem-nos en la quotidianitat dels nostres alumnes i analitzem alguns comportaments en els usos musicals que foren plausibles de ser duts a l'acció per a una desitjable majoria del nostre alumnat. Quines habilitats musicals haurien d'assolir els alumnes després d'haver superat l'etapa educativa obligatòria per aconseguir ser musicalment competents?

– Imaginem un alumne que mirant una pel·lícula i posant atenció a la banda sonora li ve al cap en aquell moment alguna de les qualitats que la descriuen, com la textura, l'estil, la funció que té en aquella escena, etc.

– Un altre, veient un anunci de televisió, escolta una música en la qual reconeix clarament una roda d'acords perfectament ordenada i repetida.

– A l'hora d'estudiar, alguns alumnes es posen música, contràriament al que se sol aconsellar. Però alguns d'ells saben que l'habilitat per concentrar-se no depèn de si s'està en silenci o no, sinó del fet que el nivell sonor de l'ambient sigui estable, és a dir, que no hi hagi massa variació en els paràmetres sonors, que no hi hagi *sotracs*. Ells saben que aquesta estabilitat sonora afavoreix l'escolta sensorial, de música de fons, que incita a la relaxació i la concentració. El mateix ens passa llegint en un vagó de tren, on el soroll de fons, sovint elevat i molest, si és estable permet abstreure's i concentrar-se en la lectura.

– En una sala d'espera d'un aeroport, el so d'avís de la megafonia és identificat pels alumnes de quart que marxen de viatge de fi d'etapa com un arpegi en mode major.

– Un grup d'amics identifiquen un ritme irregular en una música que interpreta un grup de músics de carrer. Se n'adonen que quan intenten seguir la base rítmica no troben la regularitat i l'equidistància pròpia de la pulsació.

– No els agrada gaire la música atonal perquè les experiències amb aquestes músiques, sobretot les primeres, suposen un gran esforç per seguir-la i no creen prou expectativa d'anticipació, qüestió

fonamental per *comprendre* el discurs sonor. Succeeix el contrari amb la música tonal, que sí que aporta aquesta expectativa gratificant.

– Un alumne explica al professor que el vespre anterior ha vist per televisió un reportatge en què ha sortit una soprano cantant *O mio babbino caro.*

– Aquella alumna que escolta per primera vegada una cançó i no sap de qui és. En canvi no té cap dubte a situar-la en l'estil *New Age*, perquè el ritme, els timbres electrònics embolcallants i les melodies relaxants així li han fet deduir.

Tots aquest exemples i moltíssims d'altres que es podrien descriure en un context quotidià, podríem anomenar-los clarament comportaments musicalment competents. En tots, les persones involucrades gestionen i reflexionen sobre allò que escolten, fent servir de base els coneixements musicals previs assolits a l'aula. Uns coneixements que es caracteritzen pel fet de ser latents, d'estar a disposició, si s'han construït internament de forma significativa, de manera que s'activen en els contextos quotidians si s'acompanyen amb una actitud cognitiva adient. Concretament, en aquest cas parlaríem de **competència perceptiva** (Zaragozà, 2009), competència en saber escoltar i analitzar amb criteri la música que ens arriba, tant la que decidim escoltar voluntàriament com la música de l'entorn ambiental, coneguda o nova, a la qual estem abocats dia a dia.

La competència perceptiva va directament lligada al concepte de **deducció de patrons musicals**. És a dir, un conjunt de coneixements induïts al llarg d'un historial d'experiències d'aprenentatge auditiu que els subjectes interioritzem en forma de conjunt d'atributs, de models, de regularitats, que són deduïbles en músiques que els contenen, i que els oients reconeixen sense gaire esforç des de la primera audició (Ball, 2010).

De patrons musicals n'hi ha de molts tipus (patrons rítmics, melòdics, harmònics, dinàmics, tímbrics, estilístics, etc.). A més a més, cada tipologia de patró es construeix des d'atributs bàsics fàcilment deduïbles per persones no expertes, com per exemple el patrons bàsics del ritme binari o ternari, fins a arribar a patrons de gran complexitat que només són captats per individus experts i entrenats que són capaços de detectar patrons molt subtils. En el cas dels rítmics, parlaríem de polirítmies o d'estructures rítmiques complexes, que solen aparèixer en la música contemporània o certes músiques etiquetades com a exòtiques, per exemple.

Val la pena, en aquest punt, diferenciar entre **habilitats perceptives**, és a dir, el reconeixement de patrons musicals, del que són **coneixements musicals enculturitzats**, que són acumulacions de

sabers conceptuals, de dades i de fets, que faciliten la comprensió i la relació del coneixement imbricat en la xarxa cognitiva. Al contrari que el patró, que és una abstracció transversal i transferible, el coneixement enculturitzat és *estàtic* i declaratiu, i això facilita que les persones se situïn en els contextos concrets i estableixin relacions entre els coneixements. D'aquesta manera s'assoleixen experiències musicals auditives potents i gratificants en comparació amb aquells individus que són incapaços d'establir i activar aquestes xarxes de coneixement perquè simplement no disposen d'aquesta enculturització. Per exemple, una persona enculturitzada que conegui a fons les arrels, el repertori i les estructures del *blues*, gaudirà amb molta més gratificació, posem per cas, de la música de B.B. King o d'Eric Clapton que una altra persona llega en aquest estil. Perquè no hi ha dubte que *el coneixement afavoreix el gust i el sentit crític.*

La competència perceptiva musical és un dels objectius de referència que han de ser presents en el treball a l'aula de música. Es tracta d'una habilitat molt funcional que necessita entrenament mitjançant activitats de conceptualització de caràcter inductiu i deductiu. I de reflexió explícita, perquè en la nostra societat *patim* una exposició sistemàtica a estímuls musicals que ens envaeixen pertot arreu. El cervell, per pura adaptabilitat a aquest entorn hiperestimulat de missatges sonors, s'encarrega d'automatitzar per via inconscient aquesta percepció sonora de forma que evita que la majoria de vegades no ens adonem que estem sentint música. Però al mateix temps, aquesta manca d'atenció conscient neutralitza i deprecia progressivament les habilitats d'escolta activa, i això repercuteix en la nostra capacitat de concentració i d'anàlisi de la música.

En realitat, aquesta competència, que tal com hem descrit combina un entrenament en la captació de patrons amb un fons d'enculturació musical, és deduïble dels blocs de contingut prescriptiu del currículum. Concretament, la **competència perceptiva** es vincula directament al bloc **escoltar i comprendre**. Veiem, doncs, com les competències específiques són presents implícitament en el currículum obligatori.

Continuem amb altres exemples de conductes musicals competents, aquest cop en un altre àmbit: la **competència interpretativa**. Hi ha una certa percepció *vox populi* que considera que la música la fan els músics, aquells que tenen una preparació específica assolida en escoles de música i conservatoris, i són capaços, posem per cas, de tocar molt bé un instrument o cantar amb una tècnica vocal de qualitat. Aquesta percepció és un gran handicap que autolimita la capacitat natural de les persones per fer música, amb la veu, el cos o qualsevol instrument, sense l'obligació d'excel·lir tècnicament. De fet, és un dels grans reptes amb què ens trobem els que ens dediquem a l'ensenyament general de la música. Hauríem de posar molta determinació, a l'hora d'experimentar amb el nostre alumnat, en la idea que fer música és a l'abast de tothom. Aquesta autocensura en l'àmbit interpretatiu de la

música produeix que en la nostra cultura social predomini la percepció musical molt per sobre de l'expressió: la majoria de la gent sent/escolta música, i només un sector molt més reduït (parlem de no professionals) també fan música, també toquen o canten a nivell amateur, aficionat, per gaudir-ne. Quines serien les conductes musicalment competents des de l'àmbit interpretatiu i també creatiu, musical?

– Un noi i una noia que canten per pura satisfacció les cançons que els agraden, tant a casa com a fora, tant quan estan sols com en companyonia dels amics o la família. Alumnes a qui els demanes cantar a l'aula i que ho fan amb ganes i naturalitat. Malauradament, als inicis de l'adolescència el gust per cantar i la disposició a fer-ho dins de l'aula decau per factors diversos. La pressió de grup, la introversió, el repertori allunyat dels seus gustos, la manca de càrrega lectiva de la matèria, que pot ser percebuda com una assignatura perifèrica i dispersa, etc. El cas és que pocs nois i noies mostren actituds extravertides per cantar davant dels altres a l'aula si el professorat no crea les condicions dinàmiques i emocionals adients, qüestió gens senzilla.

– Aprendre a tocar algun instrument i fer música en llocs i contextos diversos. A alguns alumnes se'ls desperta l'interès per aprendre un instrument a partir de la seva experiència a l'aula de música. Aprendre, per exemple, els acords bàsics d'un instrument com la guitarra suposa poder acompanyar harmònicament un gran repertori de música popular. Els teclats electrònics, les guitarres, clàssiques o elèctriques, i, per què no, la *injuriada* flauta de bec escolar, permeten a l'alumnat amb gust, iniciativa i curiositat, fer música a nivells incipients i gratificants. I compartir-la!

– Els alumnes que toquen instruments també desenvolupen la competència creativa perquè els agrada provar coses: trobar encadenaments, melodies i ritmes que els permetin expressar amb música allò que senten. Amb les noves tecnologies i sense tenir coneixements de lectoescriptura, l'alumnat pot cercar, transformar, inventar i arranjar música d'estils variats amb el suport d'un programari ad hoc.

– Es fa un muntatge teatral, al centre o en qualsevol altre espai social, i un grup alumnes s'encarreguen de la música: una part del grup cantarà, altres tocaran i alguns s'encarregaran d'una coreografia i ballaran. Un parell de membres del grup crearan una banda sonora per ambientar l'obra: descarregaran, tractaran i editaran fragments musicals que es faran servir en determinades escenes de l'obra.

– Una simple acció, com xiular o taral·lejar distretament melodies inventades, improvisades.

La competència interpretativa i creativa de la música la deduïm del bloc **interpretar i crear** del currículum de música. Situar els aprenentatges fets a l'aula en connexió amb usos o propostes que l'entorn quotidià genera o pot generar, és una visió que el docent ha de tenir com a guia de les activitats que treballarà a l'aula, que es deriven del bloc curricular esmentat.

Hi ha més competències específiques de la música, més enllà de ser competent en la percepció, interpretació i creació musical? Creiem que sí, encara que les descrites fins ara les considerem les més *musicals*, les més reeixides i de més impacte. Posarem uns exemples del que podríem anomenar **competència musicològica**, que es vincula directament amb el bloc de continguts del currículum obligatori etiquetat com a **contextos musicals**.

Si bé la música en el sentit més ontològic és immaterial, és un sistema dinàmic temporal, que només existeix en el present, quan *sona*, també considerem música o musical tot el que és necessari i serveix per generar-la, per fer-la real. Un instrument no és música, una sala de concerts no és música, una corxera no és música, un fitxer d'mp3 no és música, un pensament musical no és música... No ho són, però aquests elements i molts d'altres contribueixen a fer-la tangible, a fer-la nostra, a humanitzar el so, que és la matèria primera de la música. És per això que *parlar* de música, *saber* de música, *saber* argumentar críticament sobre el món de la música i les seves connexions amb la cultura i la vida de les persones, és un coneixement que podem considerar competencial si se'n fa un ús en els contextos de la quotidianitat.

– Un grup d'alumnes elabora un díptic sobre el concert de Nadal en el qual escriuen uns textos que han confeccionat sobre les peces i els autors de les músiques que s'interpretaran en el concert.

– Es fa un debat sobre els estils musicals que agraden i desagraden al alumnes. Cadascú argumenta amb un vocabulari adient les característiques musicals i estètiques dels estils respectius.

– Un alumne és capaç de verbalitzar amb una terminologia conceptual adequada els atributs de dos subgèneres del jazz coneguts com *dixieland* i *bebop*.

– Conèixer determinats **principis musicals** (Zaragozà, 2006) que funcionen com un axioma i permeten configurar els atributs de la música, de tot allò sonor que ens serveix per etiquetar-la i delimitar-ne els marges: la música crea expectativa; conté els elements de repetició, variació i contrast; la música permet diferents nivells d'escolta; la música no té significat, però sí que té sentit, i capacitat d'expressar i comunicar, etc. Principis musicals sobre els quals cal reflexionar i que cal identificar per potenciar l'experiència musical.

Semblaria que les competències específiques de la música descrites fins ara, perceptiva, interpretativa-creativa i musicològica, completarien el ventall de competències de l'àrea atenent als blocs de contingut del currículum. No obstant això, si fem una anàlisi dels usos musicals, de les conductes musicals que podem observar arreu o que foren desitjables de ser observades, trobem alguns comportaments que podrien qualificar-se de competencials i que no serien adscrits a cap de les anteriors, encara que aquestes actuarien de suport. En certa manera, doncs, parlaríem de *supracompetències*, de competències sustentades en les descrites anteriorment, que determinarien la seva configuració. Perquè, com podríem anomenar l'ús competencial, és a dir, contextual, de la música en els exemples següents?

– Un grup d'alumnes ha dissenyat, gravat i editat (i el penjaran posteriorment a Internet) un videoclip amb una versió d'una cançó de moda. Han fet una imitació gairebé exacta del vídeo original. Ho fan per *regalar-li* a una de les amigues de la colla el dia del seu aniversari, atès que és la seva cançó preferida.

– Un grup d'amics de l'institut ha format un conjunt de *pop-rock* que participarà en un concert solidari a benefici de la recapta d'aliments del barri.

– Els components de la coral del centre han decidit fer-li un concert de comiat al professor de socials que es jubila a final de curs.

– Un alumne de quart, a l'hora del pati, dedica voluntàriament un dia a la setmana als alumnes de primer que volen aprendre els acords de la guitarra.

– Cantar cançons de bressol, felicitar els aniversaris cantant «moltes felicitats, moltes felicitats...», és a dir, fer servir la música per a objectius i finalitats diverses.

– Tot l'àmbit conegut com a música comunitària.

La música, en aquests usos competencials, no és una finalitat, sinó un mitjà. Concretament, en tots els exemples anteriors l'objectiu és del mateix tipus, és ètic, de valors, és per fer-nos millors i fer millors els altres. És, en definitiva, una **competència axiològica**. Directament relacionada amb el que el currículum antic definia com actituds, valors i normes, i que en l'actual text està integrat en l'esperit que promouen les competències bàsiques. L'àrea de música, en aquest àmbit, facilita unes eines de primera magnitud per desenvolupar aquest valors socials primordials.

Una darrera competència, si es vol, de caràcter també **instrumental** en el sentit anterior però referida a l'ús de la música per aprofitar-ne les potencialitats terapèutiques. L'exemple més significatiu en l'aplicació d'aquesta competència el trobem en els professionals de la musicoteràpia, més centrats en un determinat tipus de patologies i de franges d'edat (pensem en l'àmbit geriàtric), i també en tots aquells individus que fan servir la música per millorar el seu estat psicofisiològic: afavorir la concentració, la imaginació o fer servir certes músiques per induir estat profunds de relaxació.

Finalment, farem esment d'una habilitat que mostren algunes persones en utilitzar la música per gaudir-la a fons, sense que necessàriament siguin expertes. Es tracta de persones amb una gran sensibilitat i passió per la música que experimenten estats profunds de gaudi i plaer, ja sigui a través de l'escolta o la interpretació, o de totes dues. Per a elles, la música és l'alè de la vida. La seva competència l'anomenem **autotèlica**, perquè la seva finalitat es dirigeix a si mateixa: música per la música.

Al principi d'aquest article ens preguntàvem retòricament si les competències específiques de la música existien. Com hem vist, només cal fer un esforç de reflexió per visualitzar-les, etiquetar-les i adonar-se que sí, que són presents i observables en la vida quotidiana. Aquest és el primer pas que els docents hem de fer perquè aquestes habilitats prenguin cos a partir de les activitats d'aula, dissenyant formats de treball i tractant els continguts de manera que incideixin en els indicadors d'aquestes competències específiques, en connexió amb les bàsiques. En realitat plantegem una nova mirada sobre l'educació musical generalista que suposa un canvi de perspectiva, sobre el *què* i el *com*, però, sobretot, en el *per a què*. En cap cas, però, es tracta d'invalidar ni qüestionar res que suposi canviar-ho tot. Les competències, l'aprenentatge competencial, no representen cap moviment pendular, sinó un esglaó superior d'abstracció didàctica tendent a optimitzar el procés d'aprenentatge i a dotar-lo de la màxima funcionalitat.

Aquest canvi de perspectiva pedagògica ens demana que en lloc de situar-nos en nosaltres mateixos, en la perspectiva del que ensenya (què ensenyo i com), ens situem en un estadi superior d'abstracció que inclogui, en el mateix nivell de rellevància en què ens situem els docents, els subjectes receptors del nostre ensenyament, aquells que han de fer l'esforç per aprendre, l'alumnat: el què, el com i el per a què aprenen. Què en faran dels coneixements assolits a l'aula, fora de l'aula i en el futur? Hem de ser conscients que la música se la trobaran a tot arreu i cada dia. Potser es tracta d'un dels continguts curriculars *no instrumentals* amb més projecció en les vides del nostre alumnat. Val la pena, doncs, que procurem que l'aula de música visqui connectada amb la realitat de la vida. Però no només això. Com dèiem, les competències inclouen també un sentit d'acció volitiva, de

propositivitat, de canvi, i a l'aula s'ha d'incentivar aquesta actitud, de manera que hem de procurar obrir la mirada, els gustos, les actituds davant la música i formar persones crítiques i reflexives, també amb l'ús i consum de la música.

Tota activitat didàctica que es fonamenti en la reflexió abans, durant i després de la praxi, en *què* s'ensenya i *com*, i en *què* s'aprèn i *com*, permet agafar les regnes del procés, avaluar-lo i autoregular-lo. En el cas de les competències, tant les bàsiques com les específiques que aquí hem tractat, és evident que per ensenyar competències els docents hem de ser també competents. Per aquesta raó la formació científica del professorat és imprescindible en els temps que som. Una formació epistemològica, didàctica i psicopedagògica és primordial per assolir aquests objectius competencials, que no podem deixar en mans de la intuïció o la sort. Els recursos didàctics materials són molt importants per treballar en condicions, però també ho és el mètode didàctic, el tacte pedagògic, el lideratge, l'afectivitat i el compromís social que els docents adquirim quan decidim voluntàriament dedicar-nos a la tasca d'ensenyar i educar per i amb la música, a tots.

Referències bibliogràfiques

BALL, P. (2010). *El instinto musical.* Madrid: Turner.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2007). Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915.

ZABALA, A.; ARNAU, L (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

ZARAGOZÀ, J. Ll. (2006). «Principios musicales y estrategias metacognitivas en el aula». *Eufonía,* 36, 20-28.

ZARAGOZÀ, J. Ll. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

La música en les competències bàsiques

Josep Alsina Masmitjà
jalsina@ub.edu

Universitat de Barcelona

Introducció

Els infants d'avui seran els professionals de demà i necessitaran unes competències que possiblement hauran de passar pel foment del treball en equips multidisciplinaris, la creativitat, la capacitat de comunicació en entorns multiculturals i la cerca i selecció d'informació. Així, el coneixement d'avui potser serà superficial demà perquè les tasques seran més complexes, ja que una gran part del coneixement acadèmic actual es troba a dos segons d'un clic i hem de treballar altres coneixements més adequats a les exigències del futur, justament perquè no sabem què ens exigirà aquest futur. Com deia John Dewey «Si ensenyem als estudiants d'avui tal com ensenyàvem ahir, els estem manllevant el demà».

En aquest sentit, resulta indispensable repensar els tipus de coneixement, desconstruir-los i construir-los de nou comptant amb les aportacions dels alumnes i aventurant-nos a, si escau, transformar el món: «l'educació no és la palanca per transformar el món... perquè podria ser-ho», deia Paulo Freire. El cert és que els estem deixant un món difícil d'arreglar: cal, urgentment, que posem tots els esforços a fer que la formació dels nostres fills i filles sigui de qualitat, perquè ho necessitaran per arreglar el que fins ara la nostra generació ha malbaratat. Recordem la dita: «la docència es l'única professió que crea totes les altres professions». Però, què els podrà aportar la música, a aquests futurs professionals?

La competència artística i cultural en l'educació i en la societat del futur

No és gens agosarat afirmar que l'educació musical té un paper fonamental en l'adquisició de la competència artística i cultural i que, des d'aquesta àrea, es pot contribuir a diversos aspectes relacionats amb altres competències bàsiques. Per citar-ne algunes:

– *Competència comunicativa, lingüística i audiovisual*, mitjançant el cant, els conjunts instrumentals i corals, les aportacions de la música a la dimensió de comunicació audiovisual, etc.
– *Tractament de la informació i competència digital*, a través de recursos multimèdia que ofereix la música.
– *Competència d'aprendre a aprendre*. L'educació musical esdevé una eina molt potent per a la base i el desenvolupament d'aquesta competència, perquè fomenta l'educació de les emocions, l'esforç, la superació d'obstacles... en un context de motivació.
– *Competència d'autonomia i iniciativa personal*. Facilita el desenvolupament i l'adquisició de criteris propis en relació amb quelcom tan personal per als infants i els joves com és la música, el control emocional, l'autocrítica, la perseverança, etc.
– *Competència social i ciutadana*. La música, entesa en la seva dimensió social i ciutadana, és un llenguatge que aproxima cultures i persones.

Un dels principals reptes i apostes de la Unió Europea en matèria d'educació, davant de la ciutadania del futur, resideix a fomentar el coneixement, la creativitat i la innovació. Amb aquesta finalitat, diverses recomanacions i resolucions del Parlament Europeu i del Consell de la Unió Europea insten a:

- Impulsar el paper de l'educació respecte a la inclusió, la cohesió social, l'atenció a la diversitat i els grups desfavorits, des de l'educació en la primera infància fins a l'ensenyament superior, passant per l'educació d'adults i la formació al llarg de la vida (UE, 2010b).
- Animar la creativitat, la innovació i l'esperit emprenedor (UE, 2010a).
- Promoure un cos de docents específicament preparat per a plantejaments i dinàmiques de caràcter intercultural (UE, 2008).

Com a intersecció entre la inclusió i la cohesió social, la creativitat, la innovació, la creació d'ocupació, el foment de l'emprenedoria, etc., la Unió Europea (UE, 2009) considera que l'educació artística, on incloem la música, hauria de ser obligatòria en tots els nivells amb la finalitat de: afavorir l'accés a la cultura; promocionar la creativitat; contribuir a la innovació en la societat i l'economia; configurar les idees i la realització personal en els àmbits intel·lectual, afectiu i corporal; potenciar la cultura i l'educació artística com a factor d'integració i de salvaguarda dels valors culturals.

Aconsella que s'incrementi el vincle entre educació artística, creativitat i innovació i que es consideri l'educació artística com a eina pedagògica essencial per revaloritzar la cultura en un món globalitzat i multicultural.

Atorga un paper destacat als recursos que ofereixen les tecnologies de la comunicació i de la informació com a canals per a un ensenyament modern i adaptat als nous temps, a l'hora d'introduir la dimensió artística en els currículums escolars, i aposta per la formació d'un «nou docent» especialitzat en els actuals mitjans, paral·lelament a les especialitats tradicionals del professorat. Respecte d'això, insisteix en la importància de l'equilibri entre la teoria i la pràctica de l'art per evitar un ensenyament abstracte, que sempre ha d'anar acompanyat també de trobades amb els artistes i la visita de centres culturals, considerant la importància de les activitats artístiques col·lectives i afeccionades.

Aquest organisme (UE, 2011) esmenta la competència cultural i artística com la competència clau consciència i expressió culturals, i la situa dins de les anomenades competències culturals i creatives. Aquestes, les culturals i creatives, inclouen la competència clau de la consciència i expressió i les competències interculturals.

Respecte a la competència cultural i artística, accentua que aquesta té una important dimensió d'aprenentatge permanent i, com a competència transversal cabdal, crucial per a l'adquisició d'altres competències clau per a l'aprenentatge permanent.

En relació amb les competències culturals i creatives destaca, entre altres aspectes, que:

- Comprenen la capacitat d'adquirir, utilitzar i canviar la cultura.
- Fomenten la creativitat, la innovació i el creixement intel·ligent, sostenible i integrador.
- Contribueixen a crear capital intel·lectual, totes les formes d'innovació i el desenvolupament de les indústries culturals i creatives.
- Afavoreixen l'educació, la formació i la preparació per a les ocupacions, també les que requereixen altes qualificacions i competències socials.
- Incrementen el nivell de formació, redueixen l'abandonament escolar i milloren les perspectives d'integració social, ja que tot això té repercussions importants en l'atractiu de les escoles, la motivació i la socialització, i permet que els alumnes descobreixin i desenvolupin les seves capacitats.
- Actuen, al nivell més adequat, a dissenyar polítiques eficaces per a la joventut amb vista al sorgiment d'associacions creatives per tal de desenvolupar les competències culturals i creatives.

I recomana que:

- Es facin investigacions i estudis, sobre això, que contribueixin a la cooperació europea en l'àmbit de la cultura.

- S'augmenti la integració i el reconeixement de les possibilitats que la consciència i l'expressió culturals tenen en l'aprenentatge permanent, les polítiques i els programes dedicats a la joventut, en particular el treball de més reconeixement de les competències adquirides amb l'aprenentatge informal i no formal.
- Es concedeixi major prioritat a l'aprenentatge intercultural i a les associacions creatives en la seva cooperació amb tercers països, especialment en els programes per a joves.
- S'utilitzin plenament les xarxes d'informació existents per donar informació més precisa sobre les activitats que desenvolupen eficaçment les competències culturals i creatives en els joves.

Tot i que les indicacions i els suggeriments anteriors s'han d'aplicar, segons la Unió Europea, sens perjudici dels debats entorn del marc financer, sabem que davant una crisi econòmica tots els debats es tallen per la part més feble i, dissortadament, aquesta part acostuma a ser la cultura i l'art.

Ara bé, en quin sentit el cultural i artístic configura una competència? Destaco, en la següent definició de competència, alguns aspectes que considero que converteixen el factor cultural i artístic en competència i l'educació musical en un dels elements clau. Per Perrenoud, competència és: «l'aptitud per afrontar eficaçment una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera alhora ràpida, pertinent i **creativa**, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, microcompetències, informacions, **valors**, **actituds**, esquemes de **percepció**, d'avaluació i de raonament» (Perrenoud, 2001: 509).

Entre els aspectes subratllats, potser el més significatiu per a aquesta competència i per a l'educació musical és la creativitat, ja que es poden ocupar fonamentalment del desenvolupament de la creativitat. D'acord amb Robinson, hauríem de concebre i atendre a la creativitat com a aprenentatge instrumental, fonamental per a l'aprenentatge al llarg de la vida.

«Si pensem en això, els nens que comencen l'escola aquest any es jubilaran el 2065. Ningú té ni idea, malgrat tots els coneixements que han desfilat per aquí els últims quatre dies, de com es veurà el món en un termini de cinc anys. I, no obstant això, se suposa que estem educant-los per a això. Per tant, la imprevisibilitat, al meu entendre, és extraordinària... I la meva idea és: tots els nens tenen un gran talent que nosaltres malbaratem despietadament... La creativitat és tan important en l'educació com l'alfabetització, i hem de tractar-la amb la mateixa importància.» (Robinson, 2006).

Davant la incertesa respecte a quines seran les competències necessàries en un futur pròxim, quina serà la definició de competència a mitjan segle XXI o, fins i tot, quin enfocament substituirà

l'enfocament competencial, l'únic que podem assegurar és que la creativitat serà un factor determinant en les vides de la ciutadania i que s'hauria de constituir com a base sobre la qual es construiran els futurs aprenentatges. A Jean Cocteau s'atribueix la frase «Jo sé que la poesia és imprescindible, però no sé per què», frase que Jaume Cabré (2011: 630) amplia de forma exquisida quan diu:

«Un cop s'ha tastat la bellesa artística, la vida canvia. Un cop has sentit cantar el cor Monteverdi, la vida et canvia. Un cop has vist Vermeer de prop, la vida et canvia, un cop has llegit Proust, ja no ets el mateix. El que no sé és per què...».

Amb vista a un futur no gaire llunyà, el que es trobarà el nostre alumnat d'aquí a uns dies a la universitat, la música i la competència cultural i artística apunten, entre altres amb les quals es troba relacionada (com ara esperit emprenedor, innovació, etc.), a les següents competències genèriques: diversitat i interculturalitat, pensament creatiu, i creativitat.

- Diversitat i interculturalitat. «La diversitat identifica les diferències i les desigualtats culturals entre les diferents societats que componen el món actual. El terme *interculturalitat* designa els processos de comunicació i d'interacció entre els diferents grups societaris i les diverses cultures.» (Villa & Poblete, 2007: 212).
- Creativitat. «La capacitat d'abordar i respondre satisfactòriament a situacions de forma nova i original en un context donat.» (Villa & Poblete, op. cit.: 259).
- Pensament creatiu. El pensament creatiu no segueix un procés lògic, i en això es diferencia de la resta de pensaments, ja que tots ells segueixen un procés més o menys ordenat i sistemàtic en el seu desenvolupament. Contràriament, el pensament creatiu segueix un camí en ziga-zaga, amb anades i tornades, amb passos que no porten enlloc, almenys en aparença, que poden ser utilitzats posteriorment per trobar una sortida o solució (Villa & Poblete, ibíd.: 84).

A la taula següent (adaptada de Villa & Poblete, 2007) s'indiquen els nivells de domini i els indicadors d'aquestes competències genèriques, on l'educació musical ha de tenir un paper destacat.

COMPETÈNCIA GENÈRICA	**Diversitat i interculturalitat** (Villa & Poblete, 2007: 215)	**Pensament creatiu** (Villa & Poblete, op. cit.: 87)	**Creativitat** (Villa & Poblete, ibíd.: 262)
DEFINICIÓ	Comprendre i acceptar la diversitat social i cultural com un component enriquidor personal i col·lectiu per desenvolupar la convivència entre les persones sense incórrer en discriminació per sexe, edat, religió o condició social, política o ètnica.	És el comportament mental que genera processos de recerca i descobriment de solucions noves inhabituals, però amb sentit, en els diferents àmbits de la vida.	Abordar i respondre satisfactòriament a situacions de forma nova i original en un context donat.
DOMINI RELACIONAT AMB	– Comunicació i informació. – Valors de compartir. – Recerca de significat. – Justícia social. – Responsabilitat. – Dignitat humana. – Justícia mundial.	– Pensaments reflexiu, analògic, analític i sistèmic. – Capacitat d'observació, d'establir relacions. – Resolució de problemes i presa de decisions. – Esperit emprenedor. – Creativitat. – Innovació. – Flexibilitat. – Obertura a altres punts de vista. – Etc.	– Pensament divergent. – Espontaneïtat. – Capacitat de sorpresa i de meravella. – Autoestima. – Etc.
NIVELL DE DOMINI	1. Comprendre la diversitat cultural i social com un fenomen humà i interactuar des del respecte amb persones diferents. 2. Acceptar i comprendre les afiliacions culturals i socials com a relacions estructurals, volitives i raonables de la condició humana. 3. Demostrar convenciment que la diversitat cultural, consubstancial a la convivència humana, genera cohesió i inclusió social.	1. Percebre la informació de forma oberta, des de diferents perspectives utilitzant-la per generar noves idees i enfocaments. 2. Formular varietat de preguntes i alternatives obertes per comprendre millor la situació i generar accions originals i raonades. 3. Desenvolupar de manera sistemàtica enfocaments creatius i originals en la realització de les tasques i els projectes acadèmics o professionals.	1. Generar i transmetre noves idees o generar alternatives innovadores als problemes o situacions coneguts que es plantegen. 2. Generar idees originals i de qualitat, que es poden plasmar d'una manera formal, i defensar-les en situacions o problemes tant coneguts com desconeguts. 3. Aportar idees i solucions d'àmplia originalitat, pràctiques i aplicables, flexibles i complexes, que afecten tant a un mateix i als processos en què està implicat, com a les persones i els processos propers.

INDICADORS	1. Acceptació de la diversitat. 2. Interrelacions. 3. Enriquiment personal. 4. Indiscriminació. 5. Enriquiment cultural.	1. Generar i transmetre noves idees o generar alternatives innovadores als problemes o situacions coneguts que es plantegen. 2. Generar idees originals i de qualitat, que es poden plasmar d'una manera formal, i defensar-les en situacions o problemes tant coneguts com desconeguts. 3. Aportar idees i solucions d'àmplia originalitat, pràctiques i aplicables, flexibles i complexes, que afecten tant a un mateix i als processos en què està implicat, com a les persones i els processos propers.	1. Fluïdesa, flexibilitat, capacitat de generar solucions (quantitat d'idees, idees que milloren el resultat, idees que abasten diversos àmbits). 2. Originalitat (idees innovadores, idees originals, idees rupturistes). 3. Actitud / manera de veure el món (pensament crític, obertura de ment, «sense límits»). 4. Mètode (per analogia o imitació, per associació o integració, espontaneïtat). 5. Capacitat de fer alguna cosa amb aquestes idees (expressar o transmetre, plasmar d'una manera formal, posar-les en pràctica).

El desenvolupament d'aquesta competència pot afavorir la que podem anomenar *creativitat multidisciplinària*[1] i fomentar determinades habilitats i destreses necessàries per a la ciutadania actual i futura. La paraula va deixant espai a la imatge i al so: no és suficient saber escriure un *curriculum vitae*, sinó que s'ha de saber donar una forma adequada al text, no n'hi ha prou a presentar treballs dividits en paràgrafs, sinó que cal saber fer composicions estètiques.

En aquest sentit, aquesta competència pot afavorir una nova cultura de l'aprenentatge que posi fi al «retalla i enganxa». Les tasques que faciliten la utilització d'aquest recurs, massa habitual i força perjudicial, haurien de ser evitades pel professorat per donar pas a noves formes d'expressió, com per exemple el collage multimodal i multimèdia, en què prevalgui la creativitat i la capacitat de síntesi. Des de la competència cultural i artística, propostes com aquesta poden afavorir un canvi substancial en l'alumnat i el professorat. Seguint Ohler (2009), cal deixar enrere el *text-centrisme* i apuntar a l'alfabetisme digital, on té cabuda, evidentment, el text, però també altres mitjans d'expressió i comunicació com GoogleDocs, YouTube, MySpace, Web 2.0, etc. Amb això, el retalla i enganxa resulta més difícil i obliga a un esforç de síntesi excepcional.

[1] Mereix una visita el curt titulat *Crea y pega*, d'Andreu Rabassa. La sinopsi resumeix la «necessitat de canvi en la mentalitat del professorat per atendre les necessitats de l'alumne d'avui en dia». <http://www.dailymotion.com/video/x9beaz_crea-y-pega_news> [24-06-2012].

Aquesta competència afavoreix l'ús de tots els sentits en un univers tecnològic que, tot i afavorir la comunicació immediata a llarga distància, paradoxalment es ressent de falta de manualitat i de comunicació sensorial.

El format multimèdia no representa sacrificar el llenguatge verbal sinó que, més aviat, pot representar un benefici per a aquest llenguatge. D'acord amb Gardner, «concentrar-se de manera exclusiva en les capacitats lingüístiques i lògiques durant l'escolaritat pot suposar una estafa per als individus que tenen capacitat en altres intel·ligències» (Gardner, 1995: 47). A través de diferents punts d'accés que respectin la múltiples capacitats es pot arribar al coneixement: «el professor hàbil és el que pot obrir moltes finestres diferents al mateix concepte» (Gardner, op. cit.: 217).

La UNESCO (2006) reforça aquesta concepció quan reconeix que «l'educació artística contribueix a la millora de l'aprenentatge i de l'adquisició de les competències gràcies al fet que afavoreix la flexibilitat de les estructures (horaris, disciplina), a la seva preocupació d'adaptació a l'alumne (adequació a la vida dels nens i el seu medi social i cultural), i a la cooperació entre els recursos i els sistemes d'aprenentatge formals i informals» i recomana l'elaboració de polítiques que potenciïn la investigació i l'avaluació de l'impacte de l'educació artística, «ja que es pot demostrar que l'educació artística pot contribuir de manera significativa a la millora del resultat dels alumnes en dominis com ara l'alfabetització i l'aprenentatge del càlcul, i ser benèfica sobre els plans humans i socials».

Contribucions des de l'Àrea d'Educació Musical

L'Àrea d'Educació Musical de les diferents etapes educatives (Comunicació i Llenguatges; Educació Artística: Música i Dansa; Música) contribueix a l'adquisició de les competències bàsiques tant en els aspectes que tenen a veure amb la creació com amb l'expressió. Per contribuir a l'adquisició de les competències, els eixos de treball dins de l'àrea s'han de basar en el foment del treball en equip, en la creativitat i en la participació: produccions musicals i artístiques al servei del coneixement d'un/a mateix/a, al servei de la comunicació amb els altres i la diversitat de cultures i, també, al servei de la comunicació de resultats de l'aprenentatge en aquesta àrea i en relació amb totes les altres àrees.

Des de l'àmbit personal i social, aquesta àrea contribueix a la presa de consciència i a treure profit del propi potencial musical i artístic. L'art, en general, i la música, en particular, contribueixen al foment del treball col·laboratiu i a la interacció amb els altres amb esperit obert i en diferents contextos.

Des de l'àmbit de la informació i la comunicació, aquesta àrea participa en el tractament de la informació i la comunicació de forma apropiada, mitjançant la utilització de diferents fonts per a

l'aprenentatge i de diferents llenguatges i codis lingüístics per a la comunicació, utilitzant, si escau, les tecnologies adients per fer-ho i essent crítics amb aquestes tecnologies.

Des de l'àmbit del pensament, aquesta àrea pot contribuir al foment del pensament crític, lògic i creatiu i a la resolució de problemes, així com a l'aproximació a diferents mètodes de treball, sempre amb la intenció de fomentar l'aprendre a aprendre i el pensament crític.

Des de la perspectiva del tipus de continguts, posa èmfasi en els continguts actitudinals i procedimentals, per sobre dels conceptuals i factuals, entenent que els segons han d'estar al servei dels primers. En aquest sentit, aquesta àrea pretén fomentar l'alfabetització i educació de les emocions.

A tall d'exemple, s'ofereix un seguit de continguts interdisciplinaris compartits amb d'altres àrees del currículum de secundària, a partir de l'objectiu «Crear i expressar música utilitzant la veu, el cos, objectes, instruments i recursos tecnològics»[2].

Continguts	Inter-disciplinari amb Ciències Humanes i Socials	Inter-disciplinari amb Llengües, Literatura i Comunicació	Inter-disciplinari amb Educació Visual i Plàstica	Inter-disciplinari amb Tecnologia	Inter-disciplinari amb Ciències Físiques i de la Natura
Les dades específiques artístiques i culturals del territori.	X	X			
L'art i la cultura com a trets de la identitat.	X	X			
Els àmbits professionals de la música (de l'art).			X		
L'expressió musical (artística) en públic.			X		
Les eines de la creació estètica amb relació als treballs escolars.	X	X	X	X	X
Lectura i interpretació dels diferents llenguatges i sistemes de comunicació presents en les produccions literàries i culturals.	X	X	X		

[2] Per desenvolupar-lo, l'alumnat haurà de treballar individualment i en grup, mitjançant l'aplicació i l'ús de tècniques bàsiques, amb la finalitat d'enriquir les pròpies possibilitats de comunicació, relacionar la música amb d'altres llenguatges i fomentar el respecte per d'altres formes d'expressió.

Lectura i interpretació de la imatge i el so sobre manifestacions artístiques i culturals.	X	X	X		
Identificació i descripció de les diferents facetes i especialitats en el treball dels músics (dels artistes).		X	X		
Planificació, assaig, interpretació, direcció i avaluació de representacions musicals (artístiques) a l'aula i en altres espais i contextos.			X		
Elaboració artística de treballs acadèmics.	X	X	X	X	X
Valoració de l'art i la cultura com a patrimoni que cal conèixer i defensar.	X	X			
Respecte pels drets d'autoria.			X		
Interès per mantenir l'estètica en els treballs escolars.	X	X	X	X	X

Referències bibliogràfiques

CABRÉ, J. (2011). *Jo confesso.* Barcelona. Proa.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.

OHLER, J. (2009). «Alfabetismo digital: un decálogo para la acción». *Aula de Innovación Educativa,* 183-184, 20-26.

PERRENOUD, PH. (2001). «La formación de los docentes en el siglo XXI». *Revista de Tecnología Educativa*, 2001, XIV, núm. 3, 503-523. Santiago de Chile: OEI- CREDI. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html> [23/03/2012]

ROBINSON, K. (2006). «Says schools kill creativity?». *TED. Ideas Worth Spreading.* <http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html> [20/02/2012]

UE (2008). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de septiembre de 2008, sobre «Mejorar la calidad de la formación del profesorado».* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.douri=OJ:C:2010:008E:0012:0017:ES:PDF> [20/02/2012]

UE (2009). *Estudios artísticos en la Unión Europea Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, sobre los estudios artísticos en la Unión Europea*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0023:01:ES:HTML> [20/02/2012]

UE (2010a). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre las prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020.* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:324:0005:0015:ES:PDF> [20/02/2012]

UE (2010b). *Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación.* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:ES:PDF> [20/02/2012]

UE (2011). *Conclusiones del Consejo sobre las competencias culturales y creativas y su papel en creación del capital intelectual de Europa.* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0019:0023:ES:PDF> [20/02/2012]

UNESCO (2006). «Road Map for Art Education». *World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisboa (6-9 marzo). <http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC& URL_SECTION=201.html.> [15/09/2012]

VILLA, A. POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao. Universidad de Deusto. <http://es.scribd.com/doc/58832861/30/COMPETENCIA-CREATIVIDAD> [23/03/2012]

Bibliografia complementària

ALSINA, P. (2010). «Competencia cultural y artística: ámbito común». *Códigos artísticos y desarrollo de la expresión en la competencia cultural y artística.* Madrid. Ministeri d'Educació.

ALSINA, P. (2012). «Redibuixar la figura del docent». *La Vanguardia* 13-05-2012, 34.

ALSINA, P.; GIRÁLDEZ, A. [ed.]. (2012). *7 ideas clave sobre la competencia cultural y artística*. Barcelona. Graó.

UE (2008). *Conclusiones del Consejo de 22 de mayo de 2008 sobre las competencias interculturales.* <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.douri=OJ:C:2008:141:0014:0016:ES:PDF> [20/02/2012]

Comunicacions

Construcció d'un tamborí de plàstic dins el projecte «Flabiol a l'escola» de l'A.C.E. La Riscla

Eva Blasco Lapuente
eblasco7@xtec.cat

Membre d'A.C.E. La Riscla

Galdric Santana Roma
galdric.santana@upc.edu

Universitat Politècnica de Catalunya

Resum

Des de l'any 2007 fins al present, l'Associació Cultural Educativa La Riscla agrupa mestres de primària i secundària que han creat, desenvolupat, aplicat i renovat el projecte "Flabiol a l'escola", amb l'objectiu primer d'introduir el flabiol i el tamborí en aquests nivells educatius.

A partir de l'any 2008, el projecte s'aplica a diverses escoles de Catalunya, afegint-se amb èxit cada any nous docents i centres educatius.

El primer procés va consistir en l'encàrrec de disseny i producció d'un flabiol per a ús escolar a través de la Universitat Politècnica de Catalunya.

En un segon procés s'ha elaborat un nou disseny de tamborí a través d'una col·laboració entre l'Eva Blasco i el mateix constructor del flabiol, obtenint un tamborí d'auto-construcció, de baix cost i amb optimització geomètrica i acústica.

Aquest treball d'àmbit artístic i tecnològic, es desenvolupa mitjançant el treball per competències. El treball ha estat revisat a partir de l'experiència obtinguda durant tres cursos lectius i publicat com a guia didàctica per a ús dels docents.

Paraules clau: Associació Cultural i Educativa "La Riscla", projecte "Flabiol a l'escola", flabiol i tamborí, flabiol escolar de plàstic, auto-construcció d'instruments musicals, tamborí de plàstic, competències bàsiques, innovació educativa.

Objectius

– Obtenir un instrument funcional i de qualitat construït pels propis alumnes.

– Posar en marxa la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers (objectiu de les competències bàsiques) per a poder assolir l'anterior objectiu.
– Fomentar el coneixement científic i tecnològic, així com el pensament matemàtic aplicat a un treball artístic.

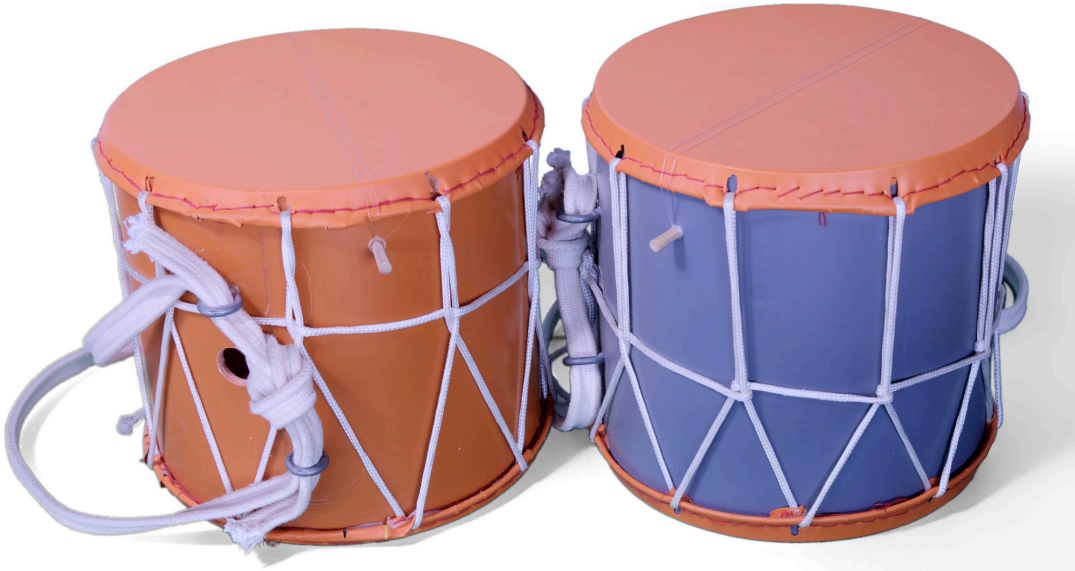
Exposició del treball (experiència, recerca o bona pràctica)

La construcció del tamborí de plàstic s'ha elaborat com a complement al projecte de treball "El Flabiol a l'Escola" (Colls, 2011), dut a terme per un grup de docents de música que impulsa la introducció del flabiol i el tamborí als centres educatius des de 2007. Aquest grup de docents es consolida com a Associació Cultural i Educativa "La Riscla"[1] continuant la tasca fins a l'actualitat.

La construcció del tamborí [figura 1], té el precedent en els treballs efectuats per un grup de pedagogs i músics del SEIT[2] en els cursos 1988/89 i 1992/93. Aquests van iniciar el projecte de la introducció de diversos instruments tradicionals als centres educatius, amb el flabiol i el tamborí entre altres. En l'àmbit del flabiol, una de les activitats era l'auto-construcció per part dels alumnes d'un tamborí.

La construcció d'aquest tamborí està basada en la tècnica tradicional consolidada i perpetuada des del renaixement, per a aquest tipus d'instrument.

Figura 1. Tamborinos de plàstic Ø 20 cm, construïts per alumnes de l'escola Turó de Can Mates de Sant Cugat del Vallès durant el curs 2010-2011. Mestra: Eva Blasco. Fotografia: Galdric Santana.



[1] L'Associació Cultural i Educativa "La Riscla" es crea el gener de l'any 2010 per a representar el col·lectiu de mestres especialistes de música de diverses escoles del Vallès Occidental que crea i treballa des de l'any 2007 en el projecte *"El flabiol a l'escola"*. <http://www.flabiol.com> [4/06/2012]

[2] Seminari d'Ensenyament dels Instruments Tradicionals (SEIT) (SEIT, 1994).

L'elaboració del tamborí de plàstic [figura 1], s'ha fet amb l'objectiu de complementar i acompanyar amb la percussió tradicional el flabiol de plàstic (Santana, 2010), elaborat per a les escoles per Galdric Santana.[3] El tamborí es pot considerar també com un instrument de percussió addicionat a l'aula i de l'alumne. Es tracta d'un instrument molt adequat per al cicle superior de primària i per als diferents nivells i estudis de secundària.

El tamborí obtingut és conseqüència de la recerca tecnològica i didàctica, basada en l'aprenentatge de *competències bàsiques*. També és el resultat de l'experiència a l'aula en dos centres educatius, en períodes lectius consecutius:

1. l'Escola Benviure de Castellbisbal, al curs 09-10 amb els alumnes de 5è de primària.
2. l'Escola Turó de Can Mates de Sant Cugat del Vallès als cursos 10-11 i 11-12 amb 5è de primària. En aquest segon centre i com a segona experiència del treball, ja consolidat, vàrem obtenir el II premi del *VI Premi Clau de So. Construeix el teu instrument musical*.[4]

Figura 2. Alumnes de l'escola Turó de Can Mates de Sant Cugat del Vallès
cosint les "pells" del tamborino durant el curs 2010-2011.
Mestra: Eva Blasco. Fotografia: Eva Blasco.

[3] Flabiols de plàstic – ABS (Acrilonitril-Butadié-Estiré) – model f01 2009 i f02 2012. Patent amb número P201000576 i amb títol: "*cabeza de instrumento de viento, instrumento de viento y método de fabricación de un instrumento de viento*". <www.flabiol.cat.> [4/06/2012]
Galdric Santana i Roma, és professor de Geometria Descriptiva a l'Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona (UPC), i professor del departament de música tradicional de l'Escola Superior de Música (ESMUC). És director de treballs finals de Màster en l'àmbit de la tecnologia en el Màster en *Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i ensenyament d'Idiomes* (ICE-UPC).

[4] II Premi en la categoria A (cursos 5è i 6è de Primària) del *VI Premi Clau de So. Construeix el teu instrument musical*. Museu de la Música de Barcelona. <http://www.auditori.cat/ct/concert/vii-premi-clau-de-so-construeix-el-teu-instrument-musical-2180.aspx> [4/06/2012]

La durada necessària per a l'elaboració dels tamborins és d'unes 6 sessions aproximadament. L'organització del temps, agrupaments i espais per a elaborar el tamborí depèn de les possibilitats i característiques de cada centre educatiu i és, per tant, variable.

Aquest és un projecte d'innovació educativa tant en l'àmbit artístic com en l'àmbit científic-tecnològic i matemàtic; en relació al desenvolupament d'estratègies per a aprendre a través de les competències.

La importància de les activitats que realitza l'alumne és la posada en marxa del coneixement de diferents disciplines que s'utilitzen per arribar a l'objectiu: tenir un instrument de percussió de qualitat, construït per ells mateixos.

El plantejament i l'elaboració són segons el currículum i les proves de competències bàsiques de matemàtiques de primària i secundària. Els objectius, continguts i criteris d'avaluació que s'exposen a la guia del docent són una proposta general sobre els aspectes que es poden desenvolupar i avaluar.

El coneixement matemàtic és un aspecte destacat del treball a l'aula, tot i que alhora es pot dur a terme des d'una vessant més manual i intuïtiva segons l'edat i les possibilitats dels alumnes, per exemple, amb l'ús de plantilles. Això flexibilitza l'edat d'elaboració del tamborí.
A partir d'aquesta experiència, es pot afirmar que els alumnes que poden construir l'instrument amb seguretat i autonomia són de cicle superior de l'etapa de primària, i alumnes dels diferents nivells i cicles de l'etapa de la secundària.

Serà el docent o docents que ho duguin a terme els qui escolliran quin conjunt de les activitats són les adients per als seus alumnes, així com quins objectius, continguts i criteris d'avaluació són els que es prioritzen per a l'elaboració del tamborí. En qualsevol cas, és important que els alumnes reflexionin i analitzin allò que fan i la funció de les tasques i materials emprats.

El tamborí es desenvolupa des de diferents competències, que principalment són:

– **Artística i cultural**: Treball tecnològic i manual, en relació a la producció i anàlisi del so amb l'objectiu d'obtenir un instrument musical.

– **Matemàtica**: Geometria (àrees, perímetre, diàmetre i radi) de la circumferència, el quadrat, el triangle i el cilindre. Instruments, tècniques i unitats de mesura.

– **Coneixement i interacció amb el món físic** *(coneixement científic)*: Les propietats dels materials. La producció sonora.

També es troba implícita la competència comunicativa en la introducció de vocabulari sobre eines, materials, parts de l'instrument; així com la possible elaboració d'un text instructiu.

El procés d'elaboració i el resultat serviran per a que l'alumne vagi experimentant i rumiant el perquè acaba tenint un resultat òptim.

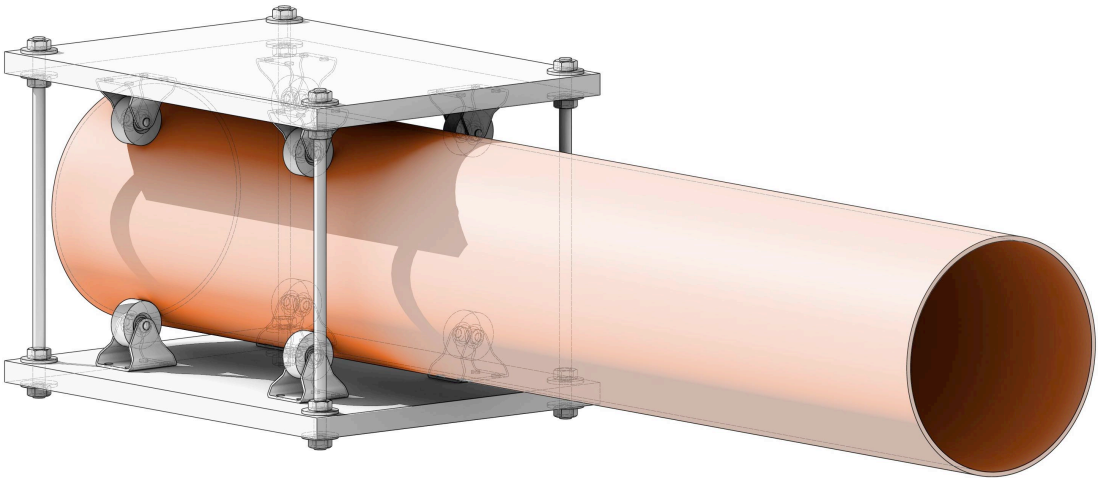
Abans de començar la construcció, hi ha alguns aspectes sobre els que cal fer conscients als alumnes.

En primer lloc, fer una **observació inicial** d'un tamborí acabat és interessant per a que, conforme van elaborant el seu tamborí, dedueixin el perquè sona l'instrument, el com ho fa i el què és necessari per a que funcioni. En aquest moment es recomana no intervenir, la seva experiència durant el procés és la que els ha de portar a les respostes.

En segon lloc, és important exposar un seguit de normes en relació a **l'ordre a l'aula** durant el treball i, sobretot, amb **l'ús responsable de les eines**.

Plantejar un ambient de treball basat en la **cooperació** en les tasques, ja que és imprescindible que tots assoleixin el treball, i al mateix temps que tots assumeixin una o altra responsabilitat (aprenentatge cooperatiu). Aquesta forma de treball compartit facilita el respecte als diferents ritmes de treball que hi ha a les aules. Alhora, una gran part de les activitats s'han de fer en parella.

Figura 3. Talla-tubs per a gran diàmetre, construible mitjançant material estàndard i econòmic de ferreteria. Il·lustració de Galdric Santana.

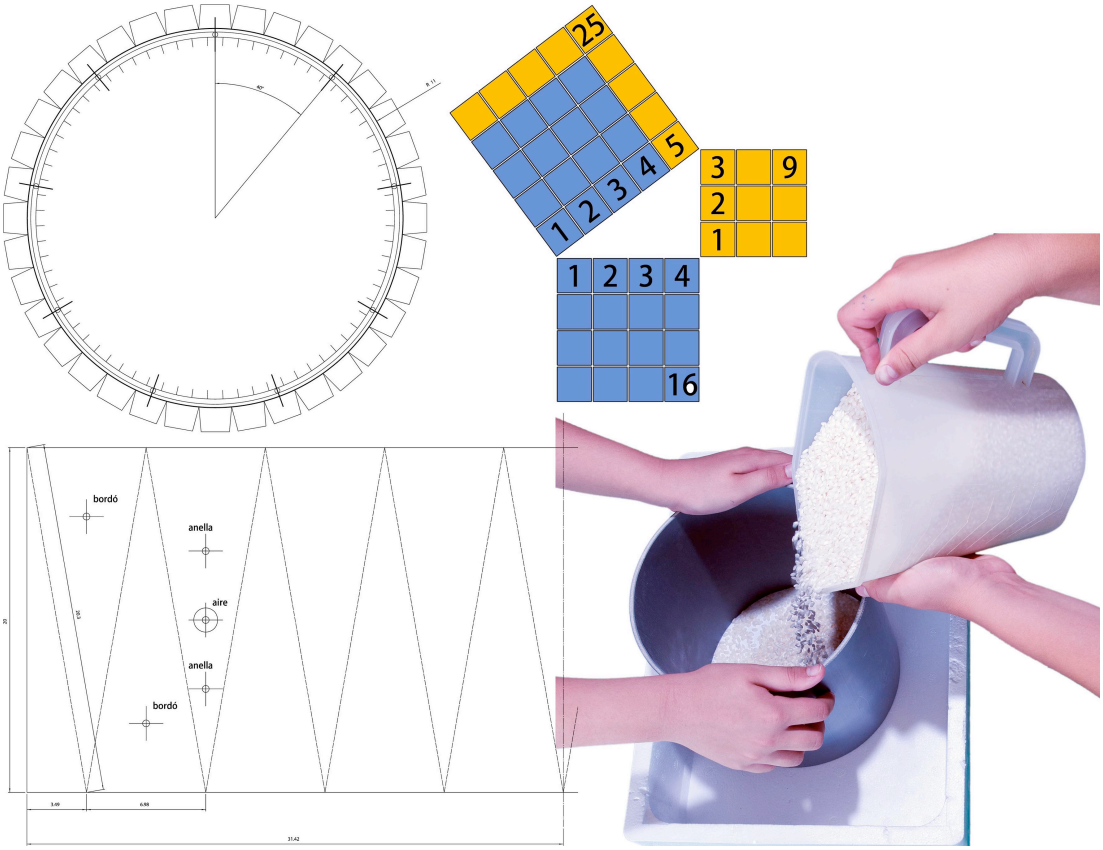


L'elaboració del tamborí requereix posar en marxa **habilitats manuals**. Per una banda, cal que cada alumne s'esforci en resoldre aquelles activitats en les que més dificultat mostra, i per altra, fomenta la responsabilitat i augment d'autoestima per allò que resol; ja que sovint són tasques que no ha

treballat mai o que ha fet molt puntualment (cosir, cargolar, tensar, etc...). Un dels aspectes destacats d'aquestes activitats tecnològiques en l'àmbit de la secundària és la construcció d'un talla-tubs per al gran diàmetre de 20 cm. necessari per al cos del tamborí. [Figura 3]

En començar el procés de construcció, l'ús de la mesura i el càlcul seran un dels recursos que conduiran als alumnes cap a un major rigor i precisió en l'elaboració del tamborí, fent ús d'eines apropiades i diverses. L'observació, manipulació i anàlisi de la geometria i la relació amb el càlcul és la base del **pensament matemàtic** en aquest treball.[5] [Figura 4]

Figura 4. Plantilles per al control geomètric de la construcció del tamborí.
Teorema de pitàgores per aplicar amb fitxes d'un joc tipus "memory".
Mesura del volum del tamborí. Dibuix de Galdric Santana.



L'experiència en l'elaboració, porta a l'alumne a observar, provar i analitzar les seves accions sobre els materials, apropant-se al **coneixement científic**.[6]

[5] Ús i comprensió del transportador d'angles per a localitzar els punts a on foradar la membrana del tamborí (divisió de la circumferència i polígons regulars). Teorema de Pitàgores per calcular la longitud de la corda del tamborí. Càlcul del volum d'aire del cilindre.

[6] Elasticitat del plàstic emprat en la membrana, i necessitat d'obrir un orifici per a la descompressió de l'aire interior del tambor. Transmissió de la vibració de la membrana sobre les cordes del bordó.

Figura 5. Aula de música de l'escola Turó de Can Mates de Sant Cugat del Vallès.
Tamborins construïts durant el curs 2009-2010.
Mestra: Eva Blasco. Fotografia: Galdric Santana.

Resultats i conclusions

Aquests cursos d'experiència en el treball, han aportat una anècdota que il·lustra sintèticament des del punt de vista de resultats algun dels aspectes exposats anteriorment:

> Dos infants jugaven amb un tamborí abans de tenir-lo encordat, amb la impaciència pròpia de la canalla i la novetat entre les mans. Un aguantava el tub pressionat a la taula amb una de les membranes a la part superior, l'altre picava la membrana i posava l'altra mà davant del forat de l'aire, i entre ells es deien: *"ara no sona tant, has de tibar més el plàstic ... ara sí que sona!"*.

Per a obtenir un tamborí és necessari un **esforç** significatiu de l'alumne per a aconseguir-lo, fet que li aportarà una gran satisfacció personal en haver-lo assolit. Això va augmentant i millorant considerablement durant l'evolució del treball de forma natural i a través de la **motivació** del resultat final.

L'experiència obtinguda em fa destacar la implicació dels casos dels alumnes amb diverses dificultats, sobretot conductuals. Les tasques a fer requereixen un esforç manual alt, i això és per a aquest alumnat una via de descàrrega, aconseguint que mostrin un especial interès i esforç. Per tant, els ajuda a augmentar la seva vàlua i alhora la implicació amb la resta de companys, ja que sovint, acaben superant els altres i són ells els qui donen suport a la resta de companys.

El baix cost material[7] fomenta el valor del treball i l'esforç com a mitjà per a assolir fites importants i de bon resultat, **impulsant els valors personals** (coneixement, raonament i esforç individual i compartit) **per sobre dels materials**.

El tamborí de plàstic ha esdevingut un instrument molt valorat per cadascun dels alumnes, amb el que han pogut gaudir en activitats com: el premi del Museu de la Música abans esmentat, la participació a la Festa Major de Sant Cugat del Vallès [figura 6], les Trobades de Flabiolaires Escolars organitzades per l'ACE "La Riscla".

Figura 6. Actuació dels alumnes de l'escola Turó de Can Mates de Sant Cugat del Vallès
a la Festa major de la mateixa ciutat l'any 2011.
Fotografia: Galdric Santana.

En conseqüència, el tamborí, juntament amb el flabiol, esdevenen instruments que aporten sentit de comunitat, amb els quals es pot compartir i viure la música més enllà de l'aula gràcies a les seves característiques. Aquesta reflexió ens acosta a la **competència social i ciutadana** amb la que aprenen a conviure i habitar el món, ja que si es vol que el treball assolit sigui significatiu, cal que aquest prengui una dimensió social (Miquel, 2010).

En el present continuem ampliant la recerca i exploració en tots els àmbits exposats, cercant noves propostes i activitats, amb la il·lusió de millorar el treball a través de la innovació educativa.

[7] Cada curs s'ha adquirit material per a l'elaboració d'un total aproximat de 50 tamborins obtenint-se un cost resultant de 8,00 € per unitat (any 2011).

Referències bibliogràfiques

COLLS, C. (2011). «El flabiol y el tamborí como instrumentos pedagógicos dentro y fuera del aula». *Eufonia,* 55, 86-94..

MIQUEL, F. (2010). «Un instrument social». *Col·loquis del flabiol.* 10, 57-62.

SANTANA, G. (2010). «Flabiol emmotllat per a les escoles de primària». *Col·loquis del flabiol,* 9, 57-62.

SEMINARI D'ENSENYAMENT DELS INSTRUMENTS TRADICIONALS. (1994). *Memòria del Projecte d'Incorporació dels Instruments Tradicionals Catalans a l'Escola*. *Documents*. Mataró: Els Garrofers APC.

Bibliografia complementària

AGUDO, A.; BLASCO, E.; COLLS, C. [et al.] (2012). *El flabiol a l'escola. Guia didàctica. 1 primera part*. Sabadell: La riscla.

ALBÀ, J.; VICENTE, J. L.; MITJANS, R. (1994). «Apèndix documental. Fem tamborins a pre-tecnologia». *Memòria del projecte d'incorporació dels instruments tradicionals catalans a l'escola*. 1, 58-62.

ALSINA, J.; BUSQUÉ, M.; MOLINER, J. [et al.] (1994). *II Jornada d'intercanvi d'experiències en ensenyament dels instruments tradicionals*. Mataró: Els Garrofers.

MIJANS, R.; SOLER, T.; MAS, C. [et al.] (1993). *Jornada d'intercanci d'experiències en ensenyament dels instruments tradicionals*. Mataró: Els Garrofers.

MIQUEL, F. (2010). «El flabiol a l'escola». *Perspectiva Escolar,* 44, 56-57.

MIQUEL, F. (2010). «Un nou instrument per a les escoles». *Caramella,* 23, 114-118.

MITJANS, R.; SOLER, T. (2001). *Introducció al flabiol i al bombo. Primers passos en la interpretació d'aquests dos instruments*. Barcelona: Altafulla.

MAYOL, J. M.; PUJOL, M. A. (2011). *Requetetxec*. *Descobrim els instruments i grups instrumentals dels Països Catalans.* Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació.

Música, dansa i cultura mexicana a L'Arenal

Patricia Minguillán Collados
pminguillan@hotmail.com

Violant Olivares Quesada
olivares.violant@gmail.com

Escola L'Arenal de Llevant de Barcelona

Cristina González Martín
cristina.gonzalez.martin@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

En aquesta comunicació presentem una experiència didàctica que es va realitzar a l'escola L'Arenal de Llevant de Barcelona amb alumnes de sisè de Primària, durant el curs escolar 2010-2011, i versa sobre el treball interdisciplinari i competencial que es teixeix entre l'aprenentatge a partir de les músiques del món i la metodologia dels projectes de treball. A grans trets exposarem com es desenvolupa el procés d'ensenyament-aprenentatge que parteix de l'àrea de música i s'expandeix cap a les altres àrees, tot il·lustrant les diferents activitats, objectius i continguts que ens van permetre conèixer la música mexicana i la seva cultura.

Considerem que aquesta experiència, a part d'impulsar la interrelació d'àrees de coneixement, ha incidit en l'aprenentatge competencial, ja que ha afavorit el desenvolupament personal dels/de les alumnes i, al mateix temps, els ha aportat un coneixement crític i conscient de la realitat social en què vivim, en la qual conflueixen músiques, persones i cultures.

Paraules clau: músiques del món, Mèxic, projectes de treball, interdisciplinarietat, competències bàsiques.

Introducció

L'experiència didàctica que exposarem a continuació consisteix en un projecte de treball sobre música, dansa i cultura mexicana, que va néixer sota la iniciativa del Departament de Didàctica de l'Educació Musical, Plàstica i Corporal de la UAB, formant part del treball de camp d'una tesi doctoral[1].

Considerem que des de l'àrea de música cal facilitar als alumnes una escolta que els aporti una visió més àmplia de la realitat musical que els envolta. Per aquest motiu, la música del món, la música de les cultures que no és la pròpia, s'ha d'incloure dins del repertori escolar, entenent que a través de la música es facilita l'aproximació al coneixement de les diferents cultures. Els alumnes aprenen així a veure la seva pròpia cultura dins d'un context més ampli, el de totes les cultures, cosa que fomenta, entre d'altres, aquelles competències relacionades amb el conviure i habitar el món.

Tot i així, si només escoltem la música del món i no la relacionem amb la cultura a la qual pertany, aquesta escolta queda com a anecdòtica per als nostres alumnes. Per comprendre una música del món és necessari relacionar-la amb la seva cultura (Volk, 1998). Així doncs, cal parlar de la funcionalitat que té en el seu entorn, situar-la geogràficament, complementar-la amb coneixements extramusicals que a la vegada donen sentit a la pràctica musical (Campbell, 2004). Tractar l'entorn que envolta la música, doncs, dóna una obertura cap a les altres àrees escolars que es veu potenciada si s'utilitza la metodologia d'ensenyament-aprenentatge dels projectes de treball.

El projecte de treball és un mètode educatiu que potencia la interacció i interconnexió entre diferents àrees curriculars (Martín, 2006). S'aborda un ensenyament global, basat en la investigació, que parteix dels interessos que els alumnes manifesten (Hernández & Ventura, 2008). Aquesta metodologia fomenta l'autonomia dels infants i fa que l'aprenentatge sigui més significatiu i motivador per a ells, per tant, incideix en competències comunicatives, metodològiques i personals.

En tots aquests aspectes que hem anat exposant anteriorment, que fan d'aquesta experiència una proposta innovadora en el tractament de les músiques del món a l'aula de música, li hem d'afegir un element més: quan fem confluir música i treballs per projectes constatem que en la majoria de les experiències que es coneixen la música sempre actua com una connexió al projecte d'aula i va supeditada al que va treballant el mestre tutor.

[1] Tesi doctoral sobre el tractament de les músiques del món a través de la metodologia dels projectes de treball que està sent realitzada per Cristina Gónzalez Martín i dirigida per la Dra. Assumpta Valls Casanovas.

Davant d'això, presentem un projecte de treball que s'inicia des de l'àrea de música i a partir d'aquesta crea vincles amb les altres àrees curriculars.

A grans trets, exposem una experiència que pretén incorporar diferents elements dins la pràctica educativa, que aposta per la innovació dins de l'escola Primària i que aporta un aprenentatge competencial al permetre als alumnes ser més conscients de la realitat que els envolta i donar-los habilitats i competències per desenvolupar-se d'una manera personal i social.

Objectius

MEDI NATURAL SOCIAL I CULTURAL	
L'entorn i la seva conservació	- Identificar i localitzar Mèxic en un mapa del món físic i polític. - Reconèixer algunes característiques del clima mexicà en comparació amb el clima mediterrani. - Utilitzar i interpretar diferents tipus de representacions cartogràfiques. - Identificar la simbologia utilitzada als còdexs prehispànics com a font d'informació.
Persones, cultures i societats	- Comparar les principals característiques demogràfiques i polítiques de Mèxic amb les de Catalunya. - Rebutjar els estereotips i prejudicis respecte d'altres cultures.
MÚSICA I DANSA	
- Escoltar músiques que generen "il·lusions auditives" i explicar el que ens fan imaginar. - Identificar sons i instruments en les audicions proposades. - Aprendre cançons en llengua nàhuatl i en mexicà a l'uníson i a cànon. - Acompanyar amb instruments les cançons treballades. - Reconèixer figures rítmiques conegudes i aprendre'n de noves a partir del repertori treballat. - Consolidar el concepte de cànon a partir de cançons, jocs de percussió corporal i la dansa. - Conèixer i experimentar amb instruments autòctons de la música mexicana. - Aprendre danses tradicionals del folklore mexicà. - Crear ambients sonors i peces instrumentals / coreogràfiques per acompanyar *la faula de l'àliga i l'ocelote*. - Reconèixer els trets característics de la música i la dansa folklòrica mexicana: instruments, agrupacions instrumentals, estils, compositors, vestuari. - Presentar un muntatge escènic davant d'un públic amb l'actitud adient .	
LLENGUA CATALANA	
Dimensió comunicativa	*Parlar i conversar* - Participar de manera col·laborativa en les converses sorgides a l'aula sobre aspectes de la cultura mexicana. - Produir un text audiovisual amb preparació prèvia per tal de transmetre als companys/es de classe aspectes concrets de la música i dansa mexicanes, utilitzant un llenguatge adient i formal. - Exposar de manera clara, entenedora, coherent i estructurada la presentació treballada.
	Escoltar i comprendre - Comprendre els missatges orals (narrats o cantats) i escrits amb les diferències lingüístiques del mexicà. - Utilitzar les TIC per a resoldre situacions i cercar informació. - Reflexionar sobre els missatges rebuts i fer-se preguntes a partir dels continguts exposats pels companys/es de classe.

	Llegir i comprendre - Llegir de manera silenciosa els poemes d'autors mexicans treballats i *la faula de l'àliga i l'ocelote.* - Interpretar esquemes i gràfics relatius a la geografia i demografia mexicana. Llegir en veu alta *La faula de l'àliga i l'ocelote* posant èmfasi en l'entonació, el ritme i la pronúncia. - Interessar-se pels documents escrits aportats pels especialistes com a font de coneixement i informació.
	Escriure - Escriure textos de tipologies diferents responent a intencions diferents: poemes, descripcions geogràfiques i demogràfiques de l'entorn, receptes, entrevistes. - Conèixer i treballar l'estructura determinada de tots els textos emprats, fent especial èmfasi en el procés de producció: planificar, escriure i revisar. - Interessar-se per la bona presentació dels textos treballats.
	Coneixement del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge - Observar l'organització interna de *la faula de l'àliga i l'ocelote* com a manera de transmissió de la cultura popular. - Distingir els trets bàsics d'un poema a partir de la lectura "Si yo nunca muriera" i de l'escriptura d'un de propi. - Comprendre el funcionament d'alguns elements semàntics presents en els poemes: sentit figurat, comparacions, metàfores, etc.
Dimensió literària	- Adquirir l'hàbit i potenciar el gust per la lectura a partir de noves temàtiques i interessos lligats amb el projecte. - Escoltar i visionar diferents productes audiovisuals adients per l'edat, de temàtica mexicana, per tal de fomentar i potenciar el gust estètic. - Dramatitzar per als alumnes d'altres nivells la faula treballada a l'aula. Participar en l'entrevista realitzada als experts en la matèria i en el posterior debat, així com expressar les impressions personals.
Dimensió plurilíngüe i intercultural	- Valorar la llengua castellana a partir del seu coneixement i de les variacions que ha patit al llarg de la història. - Conèixer les diferents varietats lingüístiques del castellà existents arreu del món. - Conèixer el fet que hi ha llengües que es parlen a molts països i que n'hi ha on es parlen moltes llengües. - Comparar i identificar les semblances i diferències del sistema fonètic, així com del significat del lèxic a partir dels textos treballats. - Trobar estratègies comunicatives per adaptar-se a l'interlocutor reformulant, si cal, els missatges. - Valorar positivament les diferents activitats culturals, lingüístiques i artístiques realitzades durant tot el projecte.

Continguts

MEDI NATURAL SOCIAL I CULTURAL	
- Situació geogràfica de Mèxic. - Característiques del clima i comparació amb el clima mediterrani. - Utilització de mapes, fotografies, croquis... - Trets principals de la cultura mexicana i comparació amb la pròpia. - Respecte per les altres cultures del món.	
MÚSICA I DANSA	
Explorar i percebre	- Audició de fragments de peces musicals prehispàniques, tradicionals i modernes. - Observació i reconeixement visual i auditiu dels instruments autòctons de la música mexicana. - Visualització de danses folclòriques com a font de riquesa i diversitat cultural d'un país.
Interpretar i crear	- Interpretació de repertori amb instruments autòctons i de percussió escolar. - Creació de coreografies i instrumentacions en grup. - Pràctica de punts de dansa del folklore mexicà. - Cant a l'uníson i a cànon de repertori en llengua nàhuatl i mexicà.
LLENGUA CATALANA	
Dimensió comunicativa	- Conversa sobre la cultura mexicana. - Elaboració de textos audiovisuals per a fer exposicions orals sobre el tema. - Comprensió de diferents tipus de missatges orals. - Utilització de les TIC. - Treball de *la faula de l'àliga i l'ocelote*. - Escriptura de diferents tipologies textuals: poesia, text instructiu, narració... - Treball de l'estructura interna del text. - Anàlisi de les característiques bàsiques d'un poema.
Dimensió literària	- Adquisició de bons hàbits de lectura. - Dramatització de la faula. - Entrevista com a font d'obtenció d'informació.
Dimensió plurilíngüe i intercultural	- Treball i anàlisi de les diferents varietats del castellà. - Estratègies d'adaptació a la comunicació.

Activitats

A continuació passem a descriure breument les diverses activitats que es van dur a terme amb el grup. Entre parèntesi hi fem constar la referència de les competències bàsiques que s'hi treballen a cada una d'elles:

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual

2. Competències artística i cultural

3. Tractament de la informació i competència digital

4. Competència matemàtica

5. Competència d'aprendre a aprendre

6. Competència d'autonomia i iniciativa personal

7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

8. Competència social i ciutadana

1. Il·lusionisme i Música (CB1, 2, 6, 7)

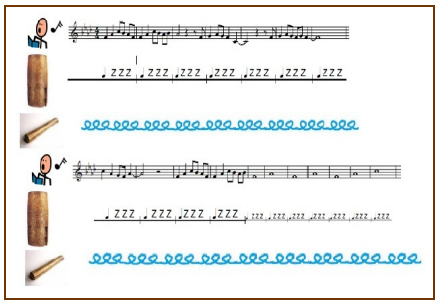
Donat que el grup són la classe de l'Il·lusionisme, la mestra planteja com a activitat de motivació la relació entre so i imatge, tot partint d'exemples de bandes sonores a partir de les quals s'inicia la conversa sobre com el cervell, a través de la Música, ens fa crear "il·lusions auditives", ens fa imaginar llocs, situacions, emocions...

La mestra fa escoltar uns fragments musicals sense citar-ne cap referència i els alumnes escriuren i després expliquen les imatges que aquestes audicions els fan imaginar (selva, tribu, festa, maies, natura, aigua, ocells, boira, vent, mar, sorra, onades, xiuxiueig, xilòfon de pedra, indígenes, cerimònia, pluja, sacrifici, màgia...) Els fragments seleccionats intenten estar relacionats amb els quatre elements de la natura: Vent, Aigua, Foc i Terra i pertanyen a gravacions de grups autòctons que recreen la música prehispànica a Mèxic.

2. "Si yo nunca muriera" (CB 1, 2, 4, 6)

La mestra proposa un joc de percussió corporal amb els noms dels alumnes. A continuació, es repeteix però amb paraules inventades encadenades com a prèvia a la següent lectura. La mestra llegeix un poema (en nàhuatl) i fan hipòtesis sobre el text.

Figura 1. Fragment de la partitura "Si yo nunca muriera".



Després els fa escoltar la 1a part de la cançó "Si yo nunca muriera" *(del cd "Amoxtli", del grup Huehuecuitatl)*, conversen sobre la temàtica de la cançó i aprenen la melodia.

Els alumnes fan hipòtesis sobre els instruments de la música (pals de pluja, ocarines, tambor...) i reconeixen els materials naturals amb què estan fets (canya, fusta, fang...).

A partir del text de la cançó la mestra presenta l'anacrusi de corxera i condueix un treball de reconeixement de cèl·lules rítmiques.

La mestra dirigeix un muntatge instrumental a partir de la cançó, acordant-ne amb el grup l'estructura, els instruments, els obstinats rítmics i l'expressió.

En successives sessions es clou el muntatge afegint una 2a veu a cànon. Per tal de consolidar el treball d'aquest concepte, la mestra els proposa l'aprenentatge de la cançó "Com és un cànon", de Javier Romero, amb percussió corporal, i una coreografia a cànon a partir d'una seqüència de 4 moviments.

3. Fem de poetes mexiques (CB 1, 2, 3, 5, 6, 8)

Cercant el text a internet descobreixen que l'autor del poema és Nezahualcóyotl, monarca del Mèxic precolombí (s.XV) conegut com el "rei filòsof", promotor de les ciències, la música, la literatura, l'enginyeria, les arts i l'arquitectura.

A partir de la comprensió del poema "Si yo nunca muriera", a l'aula ordinària es treballa el poema com a tipologia textual i se'n creen uns de propis tenint en compte les temàtiques més utilitzades pel poeta: amor, mort i natura.

A l'aula de música se seleccionen uns poemes i, en grups de treball, els instrumenten i els interpreten.

4. Localització geogràfica (CB 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8)

Per tal d'ubicar geogràficament el país en el qual es basa el nostre projecte es fan servir atles i altres cercadors. El alumnes el marquen en un mapa del món i busquen en petits grups la informació més rellevant del país, tant a nivell físic com polític.

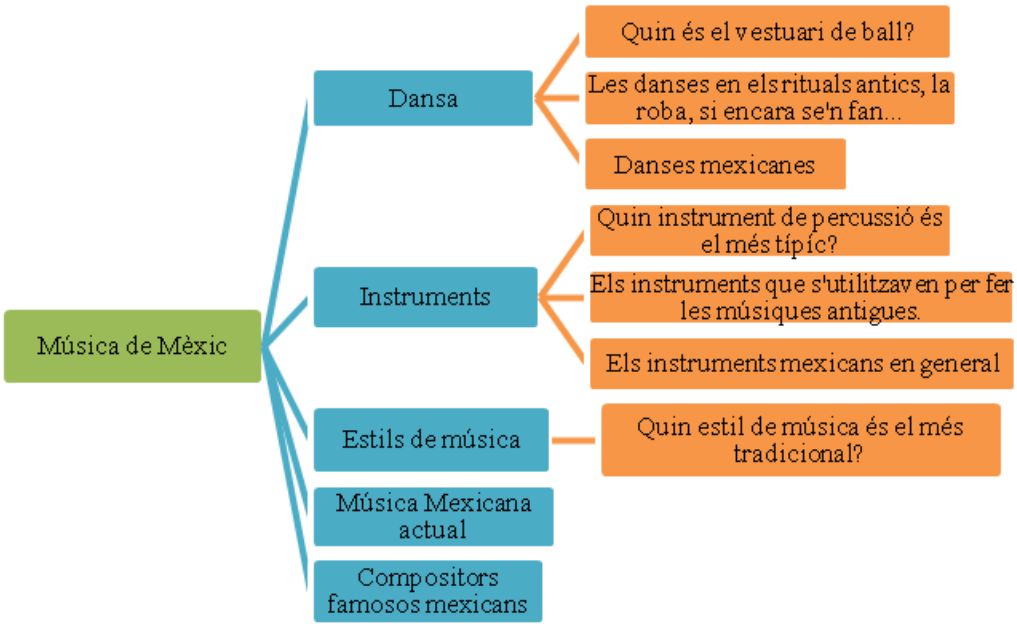
Finalment cada grup exposa la seva informació i la resta de grups la contrasta amb la seva, la completa o la modifica (revisant moltes vegades les dades trobades i el buscador on les han trobat).

5. Investiguem sobre música i dansa mexicana (CB 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8)

A partir de la conversa sorgida a l'aula de música, per grups cooperatius, tots els alumnes realitzen un power point per tal de donar resposta als aspectes de música i dansa sobre els quals han manifestat interès per aprendre. Es reparteix la feina, es prepara a casa i es fa la presentació davant

del grup-classe. Mentre cada grup exposa, la resta va prenent apunts per tal de potenciar i assolir aquesta tècnica d'estudi.

Figura 2. Esquema amb els interessos del grup classificats per blocs temàtics.



6. Entrevistem a l'Octavio Beltrán (CB 1, 2, 5, 6, 8)

A mesura que avança el projecte els nens/es es mostren més engrescats i amb nous interessos i motivacions. L'Octavio Beltrán, percussionista i etnomusicòleg especialitzat en música mexicana i resident a Barcelona, accedeix a venir a la nostra escola per respondre totes les qüestions i dubtes que el grup planteja.

Figura 3. Entrevista amb l'Octavio a l'aula de música.
Fotografia: Violant Olivares.

A l'aula ordinària, per grups cooperatius, s'elabora un llistat de preguntes. Posteriorment es posen en comú amb tot el grup-classe, se'n trien les més interessants i es classifiquen per categories: introducció, temàtica general i temàtica musical.

7. La Dansa dels Yaquis (CB 1, 2, 4, 5, 6, 8)

L'Octavio Beltrán condueix durant el matí un taller amb el muntatge d'una peça dels Yaquis, una cultura indígena mexicana, de caràcter festiu i arranjada per a l'ocasió amb instruments autòctons.

Figura 4. Alumnes durant el taller de música, interpretant la Dansa Yaqui.
Fotografia: Violant Olivares.

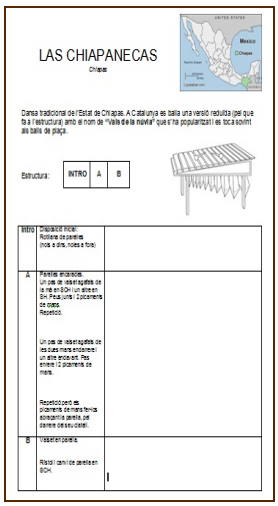
A la tarda, la Gabriela Carpio, ballarina experta en ball folklòric mexicà, posa en dansa la composició instrumentada al matí, ens fa una mostra d'algun dels balls més coneguts de Mèxic i respon totes les preguntes que els alumnes formulen.

Figura 5. Alumnes durant el taller de dansa, interpretant la Dansa Yaqui.
Fotografia: Violant Olivares.

8. Cantem i ballem música mexicana (CB 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8)

Seguint els interessos dels alumnes, la mestra fa una tria del repertori de cançons mexicanes més conegut internacionalment (com ara La Bamba, La Adelita o El Rey) i també d'algunes de cantants actuals com la Julieta Venegas (Limón y sal o Me voy).

Figura 6. Mostra d'una de les fitxes del cançoner i de les danses apreses.



El treball de moviment, a part de la coreografia prehispànica de la Dansa Yaqui, s'ha centrat en el muntatge de tres danses tradicionals mexicanes: La Raspa, la Polca loca i Las Chiapanecas, provients de tres Estats ben diferenciats. Les cançons van quedar recollides en format de cançoner i les danses en format de fitxa tècnica amb diferents propostes d'activitats.

9. La faula de l'àliga i l'ocelote (CB 1, 2, 6, 7, 8)

A l'aula ordinària es presenta el text *La faula de l'àliga i l'ocelote* basat en la mitologia prehispànica, escrit per Jordán Aboytez i adaptat al català per Violant Olivares.

Partint del títol es generen hipòtesis sobre el seu argument, així com de les característiques dels seus personatges: l'ocelote (jaguar) i el zopilote (voltor).

Es fa una lectura individual, una de col·lectiva, una conversa sobre l'argument i es demana als alumnes d'inventar-se un altre final alternatiu.

Figura 7. Fragment inicial de la faula de l'aliga i de l'ocelote.

Faula de l'àliga i de l'ocelote

O de com el zopilote esdevingué àliga i l'ocelote adquirí les seves ràgues negres

Aquesta història va succeir a México fa molts, molts anys, entre els boscos i la selva tropical, i els seus personatges són animals mexicans que habitaven aquells indrets llunyans.

Entre els animals que vivien a les muntanyes i la selva hi havia, per exemple, les aus. N'hi havia algunes de cant molt bonic, com el cenzontle, o d'altres de xerrameques, com el loro.

D'altres tenien un precós plomatge, com el quetzal.

N'hi havia algunes de ben petites i amb plomes acolorides, com el colibrí.

D'altres eren molt treballadores, com els pica-soques, que construïen dia i nit el seu niu colpejant amb el seu bec el tronc dels arbres.

També n'hi havia de molt elegants, com l'àliga, i d'altres molt grans i negres, com el voltor o zopilote, que és com li diem a México.

Durant 8 sessions del tercer trimestre es va recuperar la faula per tal de crear una ambientació sonora amb instruments autòctons, incorporant, a més, la instrumentació i la coreografia de la Dansa Yaqui, narradors i escenografia. El treball va cloure al mes de juny amb la representació de la faula per als alumnes del CI i per als companys de 5è.

10. Receptes mexicanes per a llepar-se els dits! (CB 1, 3, 5, 6, 8)

A mode de cloenda del projecte, com a deures, els alumnes escriuen receptes mexicanes.

Es treballa prèviament a l'aula l'estructura dels textos instructius. Tenen dues consignes a seguir: no es poden fer còpies textuals de buscadors d'internet i han de ser receptes que després es puguin fer fàcilment a l'escola.

Figura 8. Ingredients d'una de les receptes preparades pels alumnes.

11. Què hem après? (CB 1, 2, 5, 6, 7)

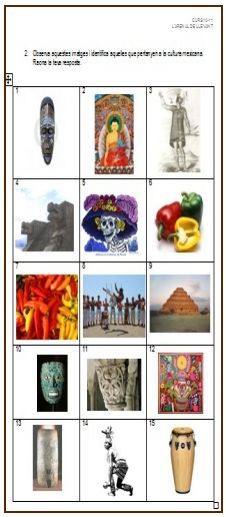
L'activitat final on vam poder avaluar si l'alumnat era capaç d'aplicar els aprenentatges de manera competencial constava de diverses preguntes:

a) Reconeix els fragments de música mexicana d'entre d'altres de diverses procedències i raona-ho.

b) Sitúa geogràficament Mèxic, els seus límits i els mars que l'envolten.

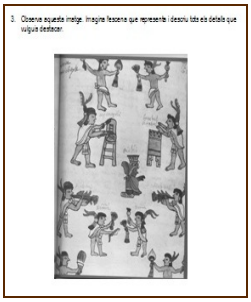
c) Quines d'aquestes imatges pertanyen a la cultura mexicana? Raona la resposta.

Figura 9. Fitxa d'avaluació final corresponent a l'activitat c.



d) Observa aquesta imatge. Imagina l'escena que representa i descriu tots els detalls que vulguis destacar.

Figura 10. Fitxa d'avaluació final corresponent a l'activitat d.



e) Imagina que properament tinguéssim convidat un grup de nens/es mexicans a la nostra escola. Ens agradaria organitzar una festa típica mexicana de benvinguda. Amb tot el que saps d'aquesta cultura, què hauríem de tenir en compte perquè no hi faltés de res (música, ball, decoració, menjars...)?

12. Festa de comiat (CB 2, 6, 8)

El darrer dia de música ens trobem tots a l'aula ordinària, prèviament decorada amb elements mexicans. Cada alumne porta la seva recepta i es fa un tast per a tothom. Es tanca el comiat ballant i cantant les cançons conegudes.

13. Valoració final del projecte

Una vegada acabat el projecte vam passar als alumnes una valoració en la qual es demanava la seva opinió en relació a les diferents activitats desenvolupades.

En general va ser valorat positivament pels nens, els quals van destacar l'entrevista i els tallers amb els experts en música i cultura mexicana i l'activitat de preparació de receptes mexicanes com a activitats estrella. Els seus comentaris donaven a entendre que havia estat una experiència molt bona per a ells, que havien après moltes coses i que havia estat un projecte diferent als que estaven acostumats a fer.

Per tal de deixar la "porta oberta" a nous coneixements i fer-los adonar sobre la dificultat de tancar o posar límits a un tema, se'ls va preguntar sobre tot allò que els hagués agradat aprofundir i de quina manera haurien donat continuïtat al projecte. El menjar, la història, les tradicions, l'art, personatges singulars i l'arquitectura van ser alguns dels interessos que van suggerir.

Conclusions

Si treballar per competències vol dir donar als alumnes la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats de manera transversal i interactiva, vincular diferents sabers tenint en compte la comprensió, la reflexió i la dimensió social de cada situació, l'experiència que hem realitzat ha estat realment competencial.

En primer lloc, utilitzar la metodologia dels projectes de treball a l'àrea de música ha potenciat el caràcter interdisciplinari que ja té implícit aquesta matèria i l'ha obert a altres àrees, evitant la parcel·lació del coneixement i mostrant les relacions entre els diferents continguts curriculars (llengua, música, coneixement del medi...).

Aquesta interdisciplinarietat, en estar supeditada als coneixements que s'anaven treballant dins l'àrea de música, ha estat clau per facilitar l'aproximació al context cultural de la música, per enriquir la seva comprensió i per ampliar les vivències personals de l'alumnat. Hem pogut constatar, també, que quan les diferents àrees de coneixement mantenen una estreta relació entre elles s'aporta coherència al procés educatiu, i s'aconsegueix una formació més completa i equilibrada.

Ara bé, generar aquesta interdisciplinarietat no ha estat una tasca fàcil: requereix una voluntat per part dels mestres, una actitud per establir connexions entre les diferents àrees i una estricta coordinació. Tot i així, la transferència a altres marcs disciplinaris dels aprenentatges adquirits a música ha permès als alumnes descobrir les dimensions ètiques i socials del coneixement, tal i com pretenen les competències bàsiques.

En segon lloc, hem observat que a partir d'aquesta experiència la música adquireix una altra dimensió dins l'escola ja que té el paper protagonista i això l'apropa als tutors, els quals entren en un terreny desconegut per a ells i adquireixen noves vivències. Cada projecte és únic, i el més significatiu és que parteix d'allò que interessa als nens, cosa que fomenta competències d'autonomia i iniciativa personal, i d'aprendre a aprendre.

En tercer lloc, hi ha moltes activitats destacables dins d'aquest projecte, però ens agradaria subratllar la visita dels experts en música i cultura mexicana, els quals han aportat molta informació, potenciat l'aprenentatge significatiu i la motivació dels nens, impulsat vivències i experiències musicals amb una persona autòctona de la cultura i això ha fomentat els valors interculturals.

Per acabar, ens agradaria deixar constància que aquesta experiència ha representat un treball conjunt entre l'escola i la universitat i això ens ha enriquit molt mútuament i ha estat una experiència molt satisfactòria en qüestions d'aprenenetatge d'alumnes, mestres i treball d'investigació.

Bibliografia

CAMPBELL, P. S. (2004). *Teaching music globally. Experiencing music, expressing culture.* New York: Oxford University Press.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (2008). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: Octaedro.

MARTÍN, X. (2006). *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori.

VOLK, T. (1998). *Music, education and multiculturalism.* New York: Oxford University Press.

Experimentació musical amb l'aplicació en línia *Improvisa*

Francesc Llinares Heredia
fllinare@xtec.cat

Institut Bernat Metge de Barcelona

Resum

Improvisa és una aplicació multimèdia en línia en la que es poden improvisar i crear composicions audiovisuals, interactuant amb els sons i les imatges. Aquest treball mostra una experiència portada a terme per alumnat de 4t d'ESO de l'institut Bernat Metge de Barcelona, que consisteix en la creació d'un seguit de continguts sonors seguint un procés d'experimentació, edició i creació sonora que tindrà com a conclusió la interpretació dels continguts sonors creats conjuntament amb imatges o animacions a través de l'aplicació *Improvisa* generant, d'aquesta manera, una composició audiovisual. També s'exposarà com incideix aquesta experiència en l'adquisició de les competències bàsiques.

Paraules clau: música, audiovisual, improvisació, tecnologia, experimentació, creativitat, interacció, competències.

Introducció

Les noves tecnologies han modificat el panorama de la creació musical, abans només reservada als especialistes (Giráldez, 2010), posant a l'abast de tothom un seguit d'eines i recursos que faciliten el desenvolupament de les capacitats creatives dels usuaris. Watson (2011) en el seu llibre *Using Technology to Unlock Musical Creativity*, destaca l'important paper que representen les actuals tecnologies per desblocar la creativitat musical en l'alumnat.

Actualment podem comptar amb una àmplia tipologia de dispositius i aplicacions informàtiques tant d'ús local com per treballar en un entorn Web 2.0[1].

L'experiència que aquí presentem es desenvolupa amb l'aplicació *Improvisa*[2] que es pot inscriure en el marc Web 2.0.

Improvisa és una aplicació en línia que permet crear i interpretar composicions audiovisuals interactuant amb els sons i les imatges. Aquesta aplicació permet crear continguts propis en format multimèdia interactiu, tant de tipus musical/sonor com de tipus visual/gràfic. Aquests continguts es publiquen a *Improvisa* en forma de carpetes d'imatges (estàtiques o en moviment) i/o carpetes de sons. Cada carpeta conté 26 sons o 26 imatges que estan associades a les 26 tecles corresponents a les lletres del teclat anglès de l'ordinador des del que cada tecla activa un so i una imatge (o animació) alhora. Per tant, combinant diferents tecles es poden realitzar improvisacions o, un cop consolidades, composicions audiovisuals. Pel que respecta al so es poden activar fins a 6 tecles a l'hora i mentre mantinguem premuda una tecla el so s'anirà reproduint en forma de bucle mentre no es deixi de prémer la tecla, esvaint-se en el moment que deixem anar la tecla. A més a més de les possibilitats d'interacció entre sons i imatges o la combinació amb d'altres continguts presents a *Improvisa*, les composicions o improvisacions audiovisuals que es generin es poden enregistrar en qualsevol moment i publicar-les en la mateixa aplicació per a mostrar-les o compartir-les amb d'altres usuaris.

Figura 1. Aplicació Improvisa.

[1] El terme Web 2.0 es relaciona amb les aplicacions web que faciliten la compartició d'informació interactiva. Un lloc Web 2.0 permet als usuaris interaccionar i col. laborar entre ells mateixos com a creadors de contingut generat per usuaris en una comunitat virtual, en comparació amb llocs web on els usuaris es limiten a l'observació passiva dels continguts que s'han creat per a ells.

[2] <http://www.improvisa.cat> [29/05/2012]

Amb l'alumnat de l'assignatura optativa de música a 4t d'ESO de l'institut Bernat Metge de Barcelona vam engegar una experiència consistent en la creació i elaboració de diverses carpetes de fragments sonors que, una vegada publicades i combinades amb carpetes d'imatges, permetessin experimentar amb diferents muntatges audiovisuals.

Objectius

Un dels principals objectius d'aquesta experiència era abordar l'anàlisi i la reflexió musical i sonora des de l'àmbit de les noves tecnologies d'una manera creativa així com apropar-se a diferents tipus de manifestacions culturals contemporànies. A partir d'aquí també podem trobar altres objectius implícits:

- Iniciar-se en l'edició del so.
- Desenvolupar el concepte d'improvisació.
- Treballar la creació com a forma d'experimentació i coneixement.
- Estimular els processos d'escolta, de selecció i de presa de decisions en funció d'un objectiu.
- Conèixer modalitats expressives i compositives lligades a la manera de fer de l'art sonor contemporani i la música digital.
- Conèixer i familiaritzar-se amb l'ús d'eines d'enregistrament digital i programari d'edició sonora.

Procés de treball

El punt de partida d'aquesta experiència va ser una sessió en forma de taller realitzada a la Fundació Miró. En aquesta sessió es va presentar a l'alumnat l'aplicació *Improvisa* i es van donar unes consignes bàsiques d'ús perquè, a partir d'aquí, poguessin experimentar amb la improvisació de sons i imatges i la posterior preparació d'un mini concert. En aquest punt es comença a fer reflexionar l'alumnat sobre el concepte d'improvisació, fent notar que aquesta va molt més enllà del fet de fer alguna cosa sense haver-la preparat i es destaca la importància d'aprofundir en el coneixement del material amb el que s'improvisarà; en el nostre cas, dels fragments sonors. Webster (2002) i Ashley (2009) consideren la improvisació com un component central de la creativitat musical.

Exploració i experimentació

La primera fase de l'experiència es basarà en l'exploració i experimentació a més d'iniciar-se en el programari i els conceptes bàsics de l'edició de so. Ja a l'aula, es portaran a terme una seguit d'activitats amb l'objectiu que l'alumnat es familiaritzi amb l'edició del so digital emprant l'editor de so d'ús lliure Audacity. També es facilita el programa a l'alumnat per a que el puguin instal·lar als seus ordinadors personals; això permet que l'alumnat pugui seguir experimentant més enllà de l'aula de música igual que ho pot fer amb l'aplicació *Improvisa,* aconseguint, d'aquesta manera, una major implicació dels alumnes en l'experiència.

Paral·lelament al procés d'aprenentatge d'ús del programa Audacity, de les característiques i formats de so digital i dels rudiments bàsics d'edició sonora es seguirà, en aquesta primera fase d'experimentació i exploració, escoltant enregistraments realitzats per altres usuaris de l'aplicació i analitzant les diverses maneres de combinar continguts sonors i visuals, la realització d'improvisacions i la confrontació dels conceptes improvisació i composició.

Improvisa permet enregistrar les improvisacions audiovisuals que es realitzin; això possibilita que es puguin tornar a veure i escoltar per analitzar i realitzar les modificacions oportunes fins que deixa de ser una improvisació per esdevenir una composició seguint els graus d'ordre que proposen Nilsson & Folkestad (2005).

Malgrat que l'aplicació permet que la durada de cada so o fragment sonor pugui ser de pocs segons fins a diversos minuts es va proposar a l'alumnat que els fragments sonors que activés cada tecla havien de tenir una durada d'entre 5 i 30 segons aproximadament, i havien de ser susceptibles de funcionar com a bucles (*loops*), és a dir, havien de donar la sensació de continuïtat sonora evitant el màxim possible que el tall fos perceptible. Buzarovski (2005) considera els *loops* com un element destacat en la composició musical del segle XXI.

Pel que fa a les indicacions tècniques dels arxius de so es va parlar de la compressió del so digital, el pes dels fitxers i la taxa de bits (*bit rate*) d'un fitxer comprimit en format MP3.

Al llarg d'aquesta fase i partint de l'audició com a eina de reflexió es va dur a terme un treball d'anàlisi auditiu i d'experimentació sonora on l'alumnat havia de percebre i valorar les característiques que havien de tenir els diferents fragments sonors que elaborarien per a que el comportament sonor fos l'adequat, tenint en compte que cada so podia ser interpretat en bucle o que es podien interpretar simultàniament diferents fragments sonors d'una mateixa carpeta.

Durant aquest procés d'anàlisi es va plantejar el fet que crear els 26 sons d'una carpeta no era trivial, doncs era convenient que tinguessin una coherència interna, una temàtica determinada, un estil formal o altres consideracions, de manera que els sons es poguessin combinar entre ells, sonar simultàniament o respondre adequadament a un ordre aleatori de combinacions.

Per tant, amb la finalitat d'elaborar unes carpetes de sons amb coherència, sense talls sobtats, amb possibilitats expressives i que poguessin interactuar entre sí, es va treballar sobre diversos elements musical/sonors tant des d'una vessant teòrica com desenvolupant un seguit de procediments pràctics.

Alguns d'aquests elements treballats van ser:

- durada: decidir i homogeneïtzar la durada dels bucles

- intensitat: dinàmiques contrastades o no

- bucle: sensació de continuïtat

- relacions harmòniques/tonalitat: per evitar sensacions de trencament o discontinuïtat

- relacions rítmiques: coherents o contrastades

- cadències: que afavoriran el tall per realitzar els bucles

- efectes sonors: que poden intensificar les possibilitats expressives

- caràcter: què es vol comunicar o expressar?

Creació de carpetes de sons

Després de la fase d'exploració i experimentació es passa a la segona fase en la que l'alumnat, ara agrupat per parelles, crearà diverses carpetes de sons.

Inicialment es treballa editant i manipulant músiques preexistents, encara que es poden afegir elements sonors originals creats o interpretats i enregistrats pels propis alumnes i posteriorment digitalitzats per integrar-los al projecte.

S'aprofita per introduir algunes nocions bàsiques d'enregistrament sonor: tipus de micròfons, captació de senyal, control de medidors (*vumeters*), saturació, decibel.

Es fa una proposta de fonts sonores diverses a partir de les que poden treballar, encara que no s'han de limitar necessàriament a aquestes. A l'hora de realitzar cada un dels 26 bucles sonors que formin cada carpeta, l'alumnat, si ho creu convenient, pot utilitzar en un únic bucle diverses fonts sonores a tall de collage sonor i evidentment editar el so aplicant totes les modificacions i efectes que cregui adients. L'elecció de les fonts sonores proposades inicialment, a més a més de la diversificació d'estils, es basa en les possibilitats que ofereix cada un del conjunt de músiques proposades per a que l'alumnat realitzi les tasques d'edició sonora.

Les músiques preexistents inicialment proposades en aquesta experiència van ser d'estils força diferents com per exemple:

- After Virtue – Wim Mertens
- Intervals – Jep Nuix
- Kind of Blue – Miles Davis
- El Planeta dels Simis (BSO) – Jerry Goldsmith

- RAP – Diversos
- Altres

Una vegada completada l'elaboració de les diferents carpetes de sons es mostraran a la resta de companys fent una audició a partir de la qual es comentaran, criticaran i valoraran de manera constructiva. Finalment, per acabar aquesta fase, es publicaran les diferents carpetes amb els seus sons a l'aplicació *Improvisa*.

Preparació i interpretació d'un concert audiovisual

En la darrera fase de l'experiència les diferents parelles d'alumnat que intervenia en l'experiència havien de preparar una mena de concert audiovisual a partir de les carpetes de sons que havien creat ells mateixos. Cal tenir present que es pot controlar l'ordre dels arxius de so que formen una carpeta. Els arxius s'ordenen al teclat d'esquerra a dreta i de dalt a baix. Es poden ordenar escrivint 01, 02, 03, etc., com encapçalament del nom del fitxer, per tant la tecla corresponent a la lletra Q activarà el fitxer que comenci per 01, la lletra W la que comenci per 02 i així successivament.

Com que en aquest projecte no s'havien creat carpetes d'imatges, calia que els alumnes exploressin els continguts visuals publicats a *Improvisa* per utilitzar els que consideressin més convenients per interactuar amb els sons que ells havien creat.

En aquesta fase de l'experiència es va valorar, de cara a un nou projecte, la possibilitat de crear carpetes d'imatges o animacions pròpies a partir d'un treball interdisciplinari amb l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica i/o Informàtica.

Resultats

Com a resultat d'aquesta experiència, a més a més de les carpetes de sons creades per l'alumnat i publicades a *Improvisa*, hi ha diversos muntatges audiovisuals[3] realitzats, amb aquestes carpetes de sons, tant per part del propi alumnat com per altres usuaris de l'aplicació.

Per altra banda, l'anàlisi dels processos de treball i la seva relació amb les competències desenvolupades mostren la incidència que ha tingut l'experiència en el desenvolupament de destreses i habilitats per part de l'alumnat i que posteriorment ha pogut aplicar en altres activitats.
Cal destacar la motivació addicional que ha representat per a l'alumnat la interactivitat que ofereix l'aplicació *Improvisa* potenciant, a partir de la mateixa, les capacitats expressives de l'alumnat.

[3] Espai web on es poden visionar i escoltar alguns dels treballs resultants d'aquesta experiència: <http://www.mydocumenta.com/web/improvisa/galeria.html> [29/05/2012]

Conclusions

L'experiència ha estat molt positiva ja que no només ha permès la possibilitat en l'alumnat de desenvolupar la seva capacitat d'anàlisi i creativitat musical i sonora i ampliar el coneixement en l'ús de les eines tecnològiques per a l'enregistrament i edició sonora amb uns resultats notables, sinó que, a més a més, aquesta activitat s'ha integrat perfectament en el desenvolupament curricular de la matèria contribuint directament al desenvolupament de les següents competències bàsiques:

- **Competència cultural i artística**: Fomentant la capacitat d'apreciar, comprendre i valorar críticament diferents manifestacions culturals i musicals. Apreciació i selecció de diferents estils musicals, improvisació, composició i interpretació d'una obra audiovisual. Creació audiovisual valorant i respectant les creacions alienes. Imaginació i creativitat.
- **Competència d'autonomia i iniciativa personal**: Planificant i gestionant els propis projectes. Selecció de les músiques per treballar. Selecció de les imatges per emprar en la interpretació audiovisual.
- **Tractament de la informació i competència digital**: Utilitzant recursos tecnològics en l'edició del so i composició multimèdia, afavorint un apropament actiu i intuïtiu a l'ús de les noves tecnologies per a la creació de continguts digitals. Ús d'eines d'enregistrament sonor. Accés a internet i ús d'aplicacions interactives (Web 2.0).
- **Competència d'aprendre a aprendre**: Desenvolupant el sentit de l'anàlisi en les audicions i en les creacions, adaptant l'anàlisi realitzat en d'altres obres a la pròpia creació.
- **Competència en comunicativa lingüística i audiovisual**: Integrant i experimentant amb música i imatges no únicament en un nivell estètic sinó també en un pla emocional. Exposant oralment els diferents criteris seguits en les decisions preses i expressant opinions i comentaris sobre els treballs dels companys.
- **Competència social i ciutadana**: Interacció entre tot el grup classe. Treball individual, en petit grup i en gran grup.
- **Competència matemàtica**: Càlcul del pes dels fitxers. Taxa de bits dels MP3. Ús del sistema binari en l'anàlisi del so digital (freqüència de mostreig i profunditat de bits).

Referències bibliogràfiques

ASHLEY, R. (2009). «Musical Improvisation». *The Oxford Handbook of Music Psychology*.

BUZAROVSKI, D. (2005). «Teaching Music Composition in the 21st Century: The Kingdom of Loops». II Skopje Conference: *Cultural Policy and Music Education*. <http://mmc.edu.mk/IRAM/Conferences/Skopjeconf2/10Dimitrije.pdf> [29/05/2012]

GIRÁLDEZ, A. (2010). «La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet». *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 109-125.

NILSSON B.; FOLKESTAD G. (2005). «Children's practice of computer-based composition. Music Education Research, 7(1), 21-38.

WATSON, S. (2011). *Using Technology to Unlock Musical Creativity.* New York: Oxford University Press.

WEBSTER, P. (2002). «Computer-based technology and music teaching and learning». *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 416-39.

CREA: un instrument per a avaluar la competència creativa a l'aula de música

Anna M. Vernia Carrasco
anvernia@gmail.com

Conservatori professional de Música de Vall d'Uixó
Universitat Jaume I de Castelló

Josep Gustems Carnicer
jgustems@ub.edu

Caterina Calderón Garrido
ccalderon@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resum

La creativitat és un element clau en els nous enfocaments educatius, entenent-la com un procés de desenrotllament de l'expressió d'idees noves encaminades a resoldre problemes o per a satisfer necessitats. L'ensenyament per competències és un plantejament que atén els aprenentatges que propiciaran en l'alumnat una actuació activa, responsable i creativa en la construcció de la seua formació tant personal, social com professional i així, la creativitat participa en l'explicació de claus rellevants en les conductes d'excel·lència, per la qual cosa la seua aportació ens informa principalment de les possibilitats i els problemes generats entorn a l'alt rendiment. El professorat valora si els seus alumnes són creatius o no per intuïció, però hi ha instruments que ens ajuden a mesurar o avaluar la creativitat com el CREA. L'avaluació de la creativitat en un grup o un subjecte permet modificar, desenvolupar o suggerir propostes de millora de les metodologies d'educació musical.

Paraules clau: creativitat, educació musical, competència creativa, avaluació de competències.

Jo abans dibuixava com Rafael, però em va portar una vida sencera pintar com un xiquet. Picasso (en Gardner, 2005)

Introducció

Parlar de creativitat a l'escola o a l'aula és parlar també de l'acció docent, responsable en certa mesura de desenvolupar la creativitat en l'alumnat o frenar-la, segons les seues accions i opcions que plantege, però en qualsevol cas la seua acció tindrà un pes important sobre el binomi creativitat-alumne.

Està preparat el docent per a desenvolupar la tasca de motivador creatiu? Per què i com pot potenciar la creativitat una persona que no és creativa? De vegades s'exigeix als docents tasques per a les quals no han estat preparats dintre de la seua formació, aleshores també cal fer una avaluació sobre la pròpia competència docent en diferents camps, com en aquest cas la creativitat. Com diu Frega (2009) *sols s'ensenya bé allò que es coneix bé,* per la qual cosa la preparació docent i la seua competència com a artista/músic serà fonamental.

Torrance va estudiar les activitats creatives en diferents edats (nens, adolescents i professorat que ensenyaven pensament creatiu). També és el responsable del programa solució de problemes futurs (Future Problem Solving Program) adreçat a la solució creativa de problemes en el currículum de primària. *La didàctica és en essència creativa. (...) potser no puga existir una vertadera didàctica sense una bona dosi de creativitat*. (Alsina, Díaz, Giráldez & Ibarretxe, 2009).

Alsina (2006) ens diu que la creativitat de la funció docent ha estat menys estudiada que la creativitat de l'alumnat, la qual cosa posa de relleu el que siguin necessàries noves investigacions adreçades al desenvolupament de la pràctica creativa docent. Afegeix aquest autor que quan es tracta de música o arts en general, es sobreentén que la creativitat està present, i en el cas de l'aula de música, el llenguatge musical en pot ser una eina impulsora, així com l'estil docent.

També Malbrán (2009) és de l'opinió de que la creativitat dels mestres ha estat poc analitzada. Aquesta autora cita les paraules de Csikszentmihalyi (1998): *La creativitat aconsegueix el seu apogeu en la tercera dècada de la vida,* amb la qual cosa aquesta edat coincidiria amb l'actuació de molts dels docents de música i amb l'experiència d'alguns anys d'exercir la professió.

En opinió de Zaragozá (2009) hi ha dues dimensions ben diferents pel que fa a la creativitat, per una part està la competència didàctica a la que fan referència (Alsina & Godoy, 2009) i per una altra part els continguts aplicats a l'aula.

Actualment han augmentat les investigacions entorn de la creativitat, per la necessitat d'oferir ràpides solucions als problemes actuals. La creativitat necessita d'un ambient flexible i de llibertat, en contra d'una ensenyança rígida (Martínez-Otero, 2007).

En la següent figura es mostra un decàleg per a desenrotllar la creativitat:

Figura 1. Decàleg per al desenrotllament de la creativitat
(Martínez-Otero, 2007).

– Treballar amb mètode lògic i amb esforç.
– Estimular la capacitat d'anàlisi crítica.
– Cultivar la curiositat i l'exploració.
– Promoure el pensament heterogeni.
– Impulsar les activitats i tasques en que s'exerciten estratègies heurístiques.
– Desenrotllar la sensibilitat.
– Afavorir el descobriment de nous sentits en els objectes.
– Generar un clima de treball apropiat per a la investigació.
– Evitar la mecanització i el dogmatisme en l'ensenyança per a buscar l'autonomia de l'educand.
– Transitar cap a una educació personalitzada.

Podríem parlar d'aprenentatge musical creatiu si l'alumne és capaç de desenrotllar la seua inventiva musical per iniciativa pròpia, tant en grup com de forma individual, a l'aula i fora d'ella, amb plena llibertat o amb pautes prèviament marcades (Zaragozá, 2009). Sense creativitat no és possible innovar. Una definició de creativitat la trobem en la següent descripció que dóna Danny Gregory, presa de Thorne (2008):

> *Creativitat no significa fer succeir les coses partint del no-res. Significa veure i sentir el món de manera tan vívida que pots establir connexions i pautes que ajuden a explicar la realitat. Significa obrir-se a la bellesa del món en comptes d'amagar-se d'ell. Espanta, veritat?*

Aquestes paraules que poden incitar-nos a endinsar-nos en el món creatiu pel fet de conèixer i conèixer-nos, ens recorden la importància que no tot val per a l'acte creatiu, sinó que ha de tenir una significativitat guiada per unes determinades pautes.

El pensament creatiu implica moltes qualitats o almenys així ho reconeix Díaz (2003), qui elabora una proposta de fitxa per a avaluar l'aspecte creatiu amb quatre qualitats, i segons la seua opinió serien les més fàcils de reconèixer i que podem apreciar en la figura següent:

Figura 2. Qualitats del pensament creatiu
(Díaz, 2003).

Fluïdesa	De manera quantitativa, fa referència a la quantitat d'idees o respostes sobre un tema o problema determinat.
Flexibilitat	Diversitat de respostes dins d'un mateix tema
Originalitat	Qualitativament la valoració va cap a l'inèdit.
Organització i Manipulació	Es refereix a donar forma a les idees, estructurar, relacionar o enllaçar, integrant els diversos elements.

Avaluació de la Competència Creativa

Els docents en general recorrem a la intuïció per a opinar sobre la creativitat de l'alumnat, però hi ha instruments que ens ajuden a mesurar-la, com el TTCT (Torrance Test Creative Thinking) l'aplicabilitat del qual pot realitzar-se al llarg de tota l'escolaritat, avaluant la flexibilitat, fluïdesa, originalitat i elaboració (components principals de la creativitat). Aquest test es considera més apropiat per a valorar el potencial creatiu de joves i adolescents, no obstant a mesura que anem madurant és més probable que s'haja expressat la creativitat en obres concretes, per tant i segons l'opinió de Martínez-Otero (2007) és aconsellable que es valoren més en joves i adults els seus treballs escrits i artístics (pintura, música etc.) que la quantitat o qualitat de qüestions (del test).

Una altra eina que ens permetrà valorar el grau de creativitat és el CREGA (test d'intel·ligència creativa) dirigit a avaluar cognitivament la creativitat de manera individual utilitzant qüestionaris, ací la creativitat és interpretada tant des dels aspectes afectius i motivacionals com cognitius (Martínez-Otero, 2007).

Les institucions educatives, per a diagnosticar la creativitat, solen utilitzar proves o tests d'autors com Guilford, qui opina que *la creativitat pertany als aspectes generals de l'aprenentatge, el qual pot ser adquirit i transferit a altres camps o quefers,* o Torrance, les proves del qual poden aplicar-se a qualsevol dels nivells educatius (Alsina et al., 2009).

Aquests tests poden ajudar-nos, a través de la informació facilitada amb la seua aplicació, a potenciar la competència creativa i, encara que Valero (2003) opina que la creativitat no es pot expressar en termes matemàtics, no pot mesurar-se o pesar-se, reconeix l'existència de tècniques que serveixen per a apreciar el grau de creativitat.

Factors que frenen la creativitat

Generalment es sol parlar de potenciar o incrementar la creativitat, però no hem d'oblidar que hi ha factors que poden frenar-la o inhibir-la. Aquest són els que hem de tenir en compte els docents,

independentment del nivell a qui ens adrecem (primària, secundària, conservatoris de música o mestres, entre d'altres).

Figura 3. Factors que poden frenar o potenciar la creativitat
(Cerrillo & Delgado, 2010).

Com frenar la creativitat	Com potenciar la creativitat
L'espera d'una recompensa	La tasca com un repte
La competitivitat	Llibertat i autonomia
La vigilància	Recursos
Els límits temporals	Treball en equip
L'expectativa d'una avaluació	Ànim en la supervisió
	Recolzament dintre de l'aula

Altres elements que poden frenar la creativitat, segons Bernabeu & Goldstein (2009) són algunes actituds com: falta de llibertat, excés de crítica i autocrítica, temor al ridícul, idees estereotipades, bloqueig en l'expressió d'emocions, idees o sentiments, falta d'empatia, desconfiança, falta d'autenticitat o falta de respecte.

En aquest sentit, Zaragozá (2009) opina que és important eliminar les barreres o impediments psicològics que solen deteriorar les activitats expressives musicals en grup, sent açò el primer pas per a enriquir l'aprenentatge musical. Segons aquest autor tots podem optar a una àmplia gamma de possibilitats per al desenrotllament intra i interpersonal afavorint l'autoconeixement, la cohesió social i el coneixement de nous camins per a l'expressió i la comunicació, la qual cosa pot aconseguir-se a través de la pràctica de les potencialitats que ofereix la música, no sols des de la part tècnica sinó també des de la part emocional i creativa.

Competència creativa

Pel que fa a la competència, Parcerisa (2007) opina que adquirir coneixements no significa ser competent en quelcom. Aquest autor, citant a Perrenoud (2000) ens dóna la noció de competència com una *aptitud per a mobilitzar recursos cognitius, l'exercitació de la qual es realitza a través de complexes operacions mentals*, així les capacitats estaran expressades pels continguts que hauran de desenrotllar-se per l'alumnat. La integració d'aquests continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals segons Zaragozá (2009) donaran lloc a les competències.

Com diu Escamilla (2008), les competències específiques estan referides a les programacions d'àrees o matèries encara que de vegades les podem concretar més, acostant-se a les competències operatives (per a una unitat didàctica) o destreses.

Zaragozá (2009) ens parla de les habilitats que permetran a l'alumnat ser *musicalment competent* a partir de les quals cita les competències musicals que l'alumnat de secundària hauria d'adquirir, de les quals sintetitzem la competència creativa:

- "Competència creativa: A través de les TIC, instruments tradicionals i altres materials".

Per a Tafuri (a Díaz & Riaño, 2007) la composició no és l'únic camí en música per a ser creatiu, també ho és la improvisació, analitzar o escriure música. Considerant que la creativitat és un acte o procés de fer quelcom nou, és necessària una base organitzativa. En aquest sentit, la persona creativa per a Gardner (1995) és aquella que sol resoldre problemes.

Objectius de la nostra investigació

La nostra investigació té com a objectiu general avaluar el grau de creativitat d'un grup d'alumnes adults de llenguatge musical d'una escola de música, per a establir millores si fóra necessari. Per a això ens hem proposat els següents objectius operatius específics:

1. Avaluar la competència creativa en els alumnes de la classe de llenguatge musical.
2. Reflexionar sobre la nostra pràctica docent respecte a la potenciació de la creativitat en els alumnes.
3. Analitzar les dades per a adoptar mesures didàctiques que puguen servir per a qualsevol situació educativa semblant.

Disseny de la investigació. Metodologia

Per a la mesura o avaluació de la creativitat a la classe de llenguatge musical d'adults es va emprar el CREA, prova que funciona com una unitat de mesura cognitiva de la creativitat, tant en nens, adolescents com en adults. Aquesta prova té com a objectiu l'apreciació de la intel·ligència creativa. Es compon de tres làmines:

A (10 a 17 anys i adults)

B (12 a 17 anys i adults)

C (6 a 16 anys)

a partir de les qual l'alumne ha de formular tot tipus de preguntes que li suggereixen les làmines. En el nostre cas hem utilitzat la segona làmina.

El mesurament utilitzat en esta prova es dóna a través de la capacitat que té la persona per a elaborar preguntes a partir d'un document gràfic (làmina). Aquest test va encaminat a avaluar la creativitat individual de manera cognitiva a través d'un qüestionari, en el qual s'ha de formular el màxim de preguntes després de la visualització d'una làmina durant un temps determinat (Martínez-Otero, 2007).

El CREA ha trobat un indicador de la capacitat creativa en la variabilitat cognitiva manifestant-se a través de preguntes. És una manera eficient d' entrellaçar context teòric i proposta d'avaluació de forma singular com a mesura unificada. Aquest test possiblement ofereix una alternativa que permet conèixer aspectes rellevants de la creativitat, per a pronosticar la capacitat creativa de l'alumnat. Així el CREA s'identifica més com a mesura cognitiva, intel·ligència creativa o capacitat creativa que com a creativitat en si (Corbalán & Limiñana, 2010).

Posteriorment s'han analitzat els estadístics descriptius per mitjà del paquet informàtic SPSS-16.

Mostra

La mostra va consistir en 17 alumnes de l'assignatura de llenguatge musical, concretament 7 homes i 10 dones, de diferents nivells quant a coneixements musicals i també respecte a les seues edats, professions, nivell educacional i estatus social, perquè el que es pretenia era mesurar la creativitat en subjectes adults que estan començant la seua formació artística.

Conclusions

En el seu conjunt, la puntuació global del grup en el qüestionari CREA és de 21.41. Aquesta puntuació tant baixa esdevé en capacitat per a la producció creativa limitada. L'alumnat resol els problemes utilitzant més bé el pensament convergent, responent millor a contextos que no necessiten elaboració de propostes o imaginació. Tendeixen a adaptar-se i troben dificultat per a la reflexió crítica.

No es van trobar diferències significatives entre homes i dones.

Un rendiment baix pot ser resultat de limitacions cognitives o estar provocat per variables motivacionals o afectives que interferisquen en els processos cognitius d'elaboració i execució. També podria ser expressió d'un estil d'afrontament evitatiu.

En qualsevol cas, és necessària una proposta de millora que potencie la capacitat creativa per a aconseguir ser competent en creativitat. Aquesta proposta, en la nostra opinió, cal que afecte primer

al docent, qui ha de plantejar noves activitats atenent a la realitat de l'aula (siguen nens, adolescents, adults, alumnes o mestres).

A mode d'exemple es proposen activitats que poden potenciar el pensament divergent com ara:

- Creació de cançons per treballar diferents elements del llenguatge musical.
- Creació de coreografies que utilitzin el cos com a instrument de comunicació musical.
- Plantejar audicions didàctiques amb diferents temàtiques.
- Pràctica de lectura rítmico-melòdica utilitzant la veu i el cos simultàniament, a partir de melodies proposades per l'alumnat.
- Escollir diferents continguts de llenguatge musical per a practicar-los a partir de diferents exercicis rítmics-corporals proposats per l'alumnat.

La creativitat del docent ha de manifestar-se a partir de les seues propostes de millora a la seua aula, comprovant que les mesures preses han donat resultats positius, després d'aplicar les mesures i passar el CREA per segona vegada.

Cal afegir que entre l'alumnat participant d'aquesta investigació es troben dues professores de secundària, un adolescent, una professora d'infantil i a més, diplomats i llicenciats de diferents especialitats com infermeria o enginyeria industrial.

Referències bibliogràfiques

ALSINA M. (2006). «Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: Un estudio a partir del contexto universitario inglés». *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 2 (3)*. <http://www.ucm.es/info/reciem/v3n2.pdf> [23/01/2012]

ALSINA, M.; GODOY, J. (2009). «Competencias creativas en el aula de música». *Eufonía. Didáctica de la Música, 45,* 97-107. Barcelona: Graó

ALSINA, P. (2006). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula.* Barcelona: Graó.

ALSINA, P.; DÍAZ, M.; GIRÁLDEZ, A.; IBARRETXE, G. (2009). *10 ideas claves: el aprendizaje creativo*. Ideas clave. Barceona: Graó.

BERNABEU, N.; GOLDSTEIN, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica* .Madrid: Narcea.

CERRILLO, A.; DELGADO A.M. (Coord.). (2010). *Docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: UOC.

CORBALÁN, J.; LIMIÑANA, R.M. (2010). «El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico "El test CREA, inteligencia creativa"». *Anales de psicología, 2* (26) 197-205. <http://revistas.um.es/analesps/article/view/108981/103641> [3/01/2012]

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.

DÍAZ, M.C. (2003). *La creatividad en la expresión plástica. Propuestas didácticas y metodológicas.* Madrid: Narcea.

DÍAZ, M.; RIAÑO, M.E. (2007). *Creatividad y educación musical*. Santander: Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona: Graó.

FREGA, A. L. (2009). «Creatividad y Educación Musical». *Revista Creatividad y Sociedad, 13*, 9-31. <www.creatividadysociedad.net> [23/01/2012]

GARDNER, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.

MALBRÁN, S. (2009). «La creatividad de los maestros y la educación musical». *Revista Creatividad y Sociedad, 13*, 80-105.
<www.creatividadysociedad.net> [23/01/2012]

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanística*. Barcelona: Anthropos.

PARCERISA, A. (2007). «Las competencias como referentes para la práctica educativa». *Eufonía: Didáctica de la música, 41*, 6-16. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (2000). «L'approche par compétences, una réponse à l'échec scolaire?», en *AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale*. Montreal.

THORNE, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase.* Barcelona: Graó.

VALERO, J.M. (2003). *La escuela que yo quiero*. México: Progreso.

ZARAGOZÁ, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje.* Barcelona: Graó.

La transversalitat de la música i l'art visual i plàstic.
De l'holisme al contingut

Isabel Mª Núñez Moreno
bnunez@tinet.cat

Escola ACIS–Artur Martorell

Àngels Torras Albert
mariaangelsta@blanquerna.url.edu

Universitat Ramon Llull

Resum

En aquest espai pretenem exposar una manera diferent d'entendre la música i les arts visuals i plàstiques en l'educació. Un plantejament holístic, on la música i l'art es converteixen en l'eix vertebrador dels aprenentatges, ens aproxima millor a entendre els valors, la interculturalitat i l'atenció a la diversitat.

A partir d'una concepció holística, plantegem un treball on **les arts** esdevenen la base d'aprenentatges significatius i relacions socials a l'aula. Una eina important per plantejar un treball cap a totes les àrees a través de concepcions filosòfiques i metodològiques que parteixen de l'individu com a èsser humà.

Documentem una experiència didàctica realitzada a l'etapa d'Infantil i Cicle superior de Primària en una escola inclusiva de Barcelona. L'experiència mostra com la música i visual i plàstica es converteixen en el nucli a partir del qual es generen la resta d'aprenentatges a totes les àrees del currículum. Fent ús dels elements propis d'aquests llenguatges, s'obre la porta a l'experimentació amb diferents tècniques i elements que li són propis. S'obren altres vies de comunicació a través de les quals el nen pot descriure les seves experiències, vivències i sentiments.

Paraules clau: música, arts visuals i plàstiques, holisme, creativitat, inclusió, aprenentatges significatius, comunicació, llenguatge, competències, àrees.

Objectius

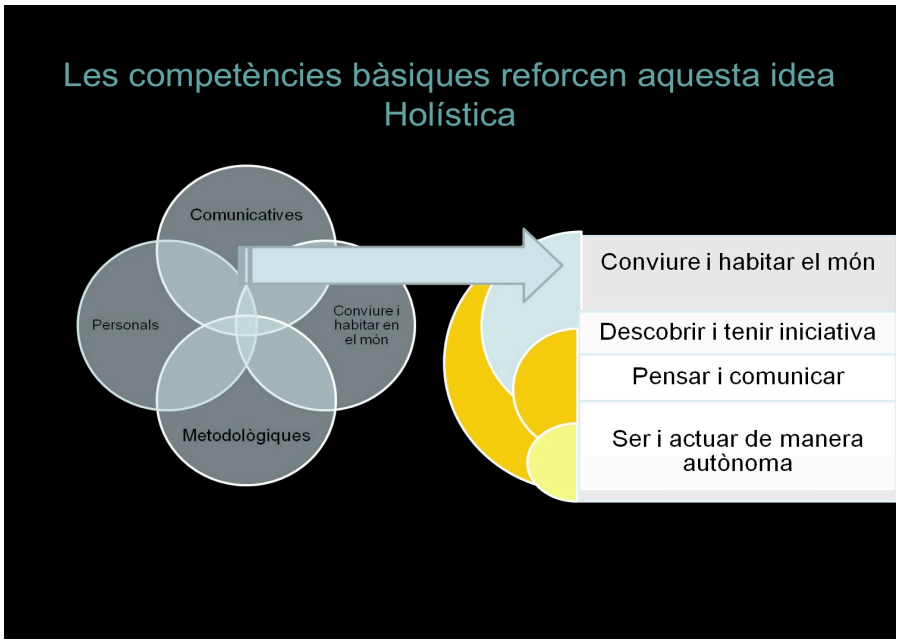
- Plantejar una manera d'apropar-nos a l'educació a través d'una concepció holística.
- Focalitzar l'ART com a motor dels aprenentatges.

- Oferir models de conducta emocionals respectant els temps i la capacitat d'iniciativa.

Competències

De les vuit competències bàsiques que planteja el currículum, es treballen gairebé totes a Infantil i en la seva totalitat a Primària, tant les transversals (comunicatives, metodològiques i personals) com les específiques, amb especial interès l'artística i cultural, aprendre a aprendre, autonomia i iniciativa personal, i les específiques: coneixement i interacció amb el món físic i la competència social i ciutadana.

Figura 1. Relació competències i holisme.



Exposició del treball

Fonamentació teòrica

Seguint la concepció Aristotèlica d'un cosmos holístic en el qual la suma d'astres i cossos que el formen té unitat com a "ésser", ens acollim a la definició d'Holisme (ὅλος, total) com la concepció filosòfica que contempla un determinat camp d'estudi, com un tot que supera la suma de les seves parts. Des que el terme apareix per primera vegada el 1926 «Holisme i Evolució» del polític Jan Smuts, el concepte s'ha aplicat a diferents camps, tant científics com filosòfics. No pretenem, en aquest espai, comentar tota la trajectòria del terme... però pel nostre propòsit, és obligat fer referència a tres eixos:

1.- La Hipòtesi Gaia de James Lovelock (1979), basada en la concepció grega que la terra és una organisme viu, un tot que viu i respira, capaç d'autoregular-se i, com aquesta hipòtesi, pot aplicar-se

a qualsevol sistema. És sota aquesta concepció Holística que ens permetem la llicencia de parlar de «Ciutat-Gaia» (Martínez & Torras, 2008), per definir una ciutat que educa més enllà de la transversalitat i de les possibles relacions que s'estableixen entre els seus agents i «Aules-Gaia» (Núñez & Torras, 2010) com espais de reunió per parlar, debatre, comprendre…. Espais que acullin els alumnes en comptes de reunir-los, espais que eduquin L'ÉSSER, espais on cultivar les activitats humanes que es desenvolupen en les diferents edats/etapes dels alumnes.

Figura 2. Transmissió de «Ciutat-Gaia» a «Aules-Gaia».

2.- Un altre referent, Ken Wilber (2000), que ens planteja una teoria integral en la qual afegeix, al cosmos extern, un cosmos individual intern i subjectiu de l'ésser. Aquest referent a l'intrínsec humà ens porta a concebre un aspecte poc usual en el camp pedagògic, "l'ànima". Paraula que, en definitiva, actua com un holos per significar el tot d'una vida que ens evoca les emocions i sentiments.

3.- La ciència cognitiva. Aquesta és la ciència de les "disciplines múltiples". Es tracta de la unió de disciplines per afrontar l'estudi de la ment i el pensament. Una de les figures fundadores d'aquesta ciència va ser Hugh Christofer Longuet-Higgins (1979)[1]: químic teòric, científic cognitiu i també músic aficionat; era pianista, director i compositor.

L'objectiu comú és l'interès per la ment i el coneixement del cervell humà. Encara que ja en els anys 50 algunes disciplines treballaven conjuntament, el terme no es va definir fins a 1973 arran dels seus

[1] Podeu trobar més informació relacionada amb temes musicals a <http://cf.hum.uva.nl/mmm/index.html?lh/&target> [20/08/2012]

treballs. Atès que els processos cognitius es preveuen múltiples, es proposa abordar el seu estudi des de diferents perspectives. El conjunt de capacitats que constitueixen el camp d'estudi són conceptes com: ment, memòria, atenció, intel·ligència, aprenentatge, percepció, raonament, imaginació, emoció... entre d'altres, termes que descriuen nombroses capacitats dels éssers humans i que impliquen conèixer la facultat del cervell per processar la informació.

A partir d'aquests enfocaments proposem un model holístic que va més enllà de les unitats didàctiques ben planificades, l'atenció a la diversitat, els racons, treball per projectes… Aquí tot és UN, són les dues cares de la mateixa moneda. L'espai/aula s'autoregula com Gaia, es contempla la part subjectiva de l'ésser humà, tant de l'alumne com del professor, i les disciplines són múltiples i tan variades que es converteixen en un Tot. La nostra proposta és mostrar com l'art, expressió més profunda de l'esser, té com a característica inherent l'holisme.

Contextualització

L'ACIS-Escola Artur Martorell s'ubica a Barcelona al barri del Guinardó. És una escola concertada, catalana i de forta iniciativa social que defensa la inclusió i té una especial atenció a la diversitat. L'escola consta d'un alumnat heterogeni, amb un nombre significatiu d'alumnes de famílies immigrants i alumnes amb risc d'exclusió social. També comptem amb alumnes en règim d'escola compartida de l'escola d'Educació Especial Centre d'integració Escola "El Niu".

Durant els últims anys s'està realitzant un treball on l'art: la música i les arts visuals i plàstiques es converteixen en l'eix vertebrador de la resta dels aprenentatges.

Es treballen holísticament totes les àrees. La música, visual i plàstica es converteixen en el nucli a partir del qual es generen la resta d'aprenentatges en totes les àrees.

Figura 3. Relació de l'àrea artística amb les competències.

Educació Infantil

Descripció de les activitats

El llenguatge Artístic serveix de mitjà als infants per a poder expressar allò que van coneixent de l'entorn i del seu món interior. En aquesta etapa l'experimentació és bàsica. S'inicia l'aprenentatge de les diferents tècniques i elements d'aquests llenguatges. Tant a nivell visual i plàstic com musical, els materials per explorar i manipular múltiples. És també el moment de començar a tenir contacte amb els artistes i les seves obres com a referents culturals amb els quals aprendre, sentir i gaudir. Exposem a continuació algunes activitats de referència.

1. Un collage d'instruments

Aquesta tècnica permet l'experimentació amb diferents materials i implica un treball important de situació dels elements en un espai. Els nostres referents seran dos artistes: Juan Gris i Pablo Picasso.

El primer objectiu és "aprendre a mirar" per després poder "fer". Les obres de Picasso i Gris permeten entrenar-se en aquest "aprendre a mirar": què veiem? què podem trobar amagat?:

Són instruments de Música!!! Uns s'identifiquen, altres no. Els anirem presentant mentre els nens juguen a trobar-los per posteriorment crear el seu propi collage.

Aprendre a escoltar. Valorem que cada nen té la seva veu, una veu que ens identifica com a persones. En el quadre "Músics amb màscara" els músics amaguen la cara, no els veiem però els reconeixeríem per la veu, per l'instrument que toquen. Proposem un joc de reconeixement auditiu de la veu dels companys sense veure qui parla. Posem una màscara al nostre equip de música. Es reprodueixen cançons ja treballades pels nens i han d'endevinar quina és. Atès que l'instrument que ha resultat més popular per als nens ha estat la guitarra, realitzem una audició: fragments del "Concert per a guitarra i orquestra de corda" d'Antoni Vivaldi. Observem quan la guitarra toca sola i quan és acompanyada per altres instruments, quan la música està contenta i salta (primer moviment) i quan està més tranquil·la (segon moviment).

2. Color / timbre / disposició en l'espai: sensacions i sentiments

Coneixem una nova obra: "La música" de Matisse. Observem l'escena, què està passant?, què fan els personatges? Els colors, com es distribueixen... igual que passa a la classe quan canviem la disposició de les cadires i les taules, la decoració dels murals o els companys de taula, el quadre, sent el mateix, serà diferent.

Amb la música passa el mateix? Escoltem diferents versions d'una cançó, “La Margarideta”. Observem que la cançó és la mateixa però els colors/timbres, tempos... són diferents. Un dels instruments del quadre és la flauta. La presentem. Treballem el volum i realitzem una flauta amb materials de reciclatge.

3. Com s’escriu la música?

Unim tres fets: el coneixement per part dels nens de les partitures, el coneixement de les primeres lletres i l’inici del treball de la grafomotricitat.

Tot i que disposem d'uns quaderns editats amb diferents activitats per treballar el traç vertical, horitzontal, el zig-zag,... hem trobat una nova proposta per treballar el traç de forma contextualitzada i dins d'un procés d'ensenyament-aprenentatge més significatiu. És principi de curs i hem iniciat el treball del traç vertical. Escriurem com ho fan els músics. Aprendre a mirar: com són les notes, com s'escriuen, a on, entre quines línies, algunes s'uneixen,... i inventem un títol a la nostra partitura.

4. Som diferents

A l'aula aquest curs comptem amb 25 nens dels quals 10 són de famílies on tots dos pares o un d'ells provenen d'altres països. Impliquem les famílies: necessitem músiques diferents, instruments,...

Cada dia es realitzen audicions de les músiques que ens han arribat a la classe i l'alegria del protagonista és el millor regal. Coneixem nous instruments: el djembé, el rondaire, el “cajón”, les maraques, castanyoles,... tenim l'oportunitat d'escoltar com sonen i, sobretot, de tocar-los.

5. Una orquestra diferent

Hem penjat un pòster d’una orquestra simfònica. Ens fixem com estan distribuïts els instruments, el nombre... però veiem que alguns instruments que hem conegut i tenim a l’aula no hi són. Proposem fer la nostra pròpia orquestra on hi tinguin cabuda tots. Els pintem amb ceres toves i usem el vernís per donar-los lluentor. Cal col·locar-los d'una forma determinada, perquè hem observat que cadascun té el seu lloc, perquè cadascun d'ells es toca diferent i pertany a una família diferent.

Hem après que hi ha instruments de vent (perquè cal bufar-los), de percussió (perquè sonen quan els piquem) i de corda (uns es freguen i altres es pincen). Saben diferenciar-los i classificar-los com també els quadres que pengen de les parets de l’aula.

6. Pintem la música

Coneixem els instruments, els seus noms, com sonen i com es toquen, com s'escriu la música,... però, podem pintar la música?

L'activitat es planteja com una festa: pintem seguint els instruments que va tocant la mestra: mans del djembé, rascar de guitarra i dits del piano. Cada instrument es toca d'una forma diferent, amb la implicació de diferents parts del cos, amb moviments diferents, i això queda reflectit en la pintura sobre el paper.

7. Pintura-músics-ritme

A partir del monogràfic sobre Joan Miró que es treballa al centre, juguem amb les qualitats del so (direccionalitat i intensitat) amb el quadre de Joan Miró, Blau II. Li posem so i ho llegim com si fos una partitura. Fem la nostra partitura com un quadre de Miró. L'instrument marca quan podem pintar (dictat musical). Cada instrument té un timbre determinat, i en aquest cas també un color. Després d'uns assajos, els quadres es pinten seguint el so de cada instrument. En acabar, unim les partitures dels alumnes construint una gran partitura i la interpretem.

8. Contes

Llegir un conte suposa fer una audició, predisposa a escoltar, a ser conscients de les diferents entonacions dels personatges, les declinacions correctes, (aguts, greus, fort, fluix, reguladors, onomatopeies, sons llargs, curts...). Suposa adquirir nou vocabulari, conèixer nous entorns, experimentar diferents emocions, expressar-les...

Treballem quatre contes de temàtica musical en diferents formats:

1. El núvol Ruixafí (audició). Àngels Torras
2. Els músics de Bremen (audició). Germans Grimm
3. El flautista d'Hamelín (diaporama). Germans Grimm
4. Pere i el llop de Sergei Prokofiev. (Vídeo de Disney)

Cada conte ens ofereix propostes de treball diferents en tots els àmbits i un moment de joia i gaudi plegats.

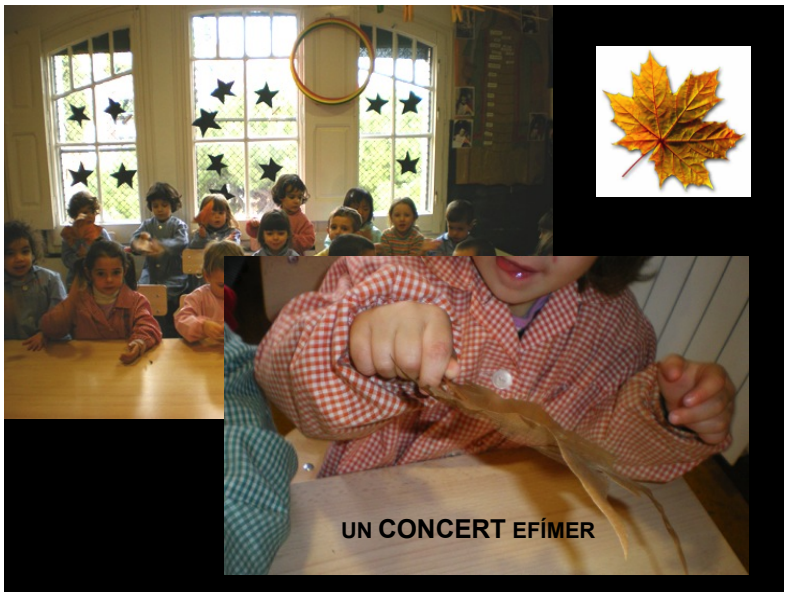
9. Concert efímer

Estem en plena tardor. I hem fet una excursió per recollir elements del bosc: fulles seques, escorces d'arbres, fruits... La tardor també té el seu propi so? Al bosc ens tombem o asseiem i escoltem el silenci. Què és el silenci? Si callem... hi ha silenci? Escoltem els sons.

En arribar a la classe ho recordarem, en parlem i pintem els sons que escoltàvem durant “el nostre” temps de silenci. Experimentem com sonen els elements que hem recollit al bosc, observem com, depenent dels moviments, les fulles produeixen un so diferent (fregar, copejar, bufar..).

Repartim les fulles i dividim els alumnes per grups. Cadascú realitza un moviment, un so diferent. Cada grup té la seva entrada en un moment determinat i molt precís... Som músics, fem un concert especial. És efímer. La fulla seca es trenca tot just l’hem fet sonar. Cal estar atents als gests de direcció de la mestra, la música ha sonat. Quant a durat?? Poc temps, un instant, un moment i… se n'ha anat.

Figura 4. Alumnes durant l'activitat Concert efímer.



Cicle Superior de Primària

Descripció de les activitats

La valoració positiva de l'experiència realitzada en educació infantil ens va portar a la seva aplicació al cicle superior de primària. El projecte es realitza en una aula de 18 alumnes dels quals 9 provenen de diversos països i cultures. Exposem diferents activitats en les quals s'han unit objectius de diferents àrees i s'han fet convergir matèries que tradicionalment sempre han anat separades.

S'ha realitzat un aprenentatge holístic amb un alt grau de motivació per part de l'alumnat, tant per la seva novetat com per la seva implicació directa en alguns dels continguts treballats.

1. El collage de la música

El collage no és un trencaclosques, diferents materials poden sobreposar-se, unir-se, de la mateixa manera que en la música es construeix l'harmonia. A partir de referents artístics diversos observem com podem utilitzar materials tan diferents com el metall, el cartró, la roba, papers de colors i formes diferents, per crear obres d'art.

A nivell visual i plàstic suposa un redescobriment de la tècnica i resultats no coneguts, i a nivell musical, emprendre un camí de sons sobreposats i simultanis. D'instruments que parlen, col·laboren, es pregunten i responen cadascun en el seu camí i tots en el camí dels altres, i junts construeixen la partitura.

Pel que fa a altres àrees implica, des de medi social i natural, conèixer les propietats dels materials emprats per realitzar el collage, els instruments que han portat a la classe diferents companys, les propietats físiques dels instruments musicals, el treball de luthier i de forma extensiva altres oficis, l'estudi de l'aparell fonador. De l'àrea de Llengua catalana i castellana, conèixer nou vocabulari i enriquir el vocabulari habitual: balalaica, rondaire, flauta de Pan... Estimació de la pròpia llengua, valoració de les altres llengües que parlen els companys. Introduir elements de la cultura popular de diferents països. En aquesta àrea iniciem el camí cap a la comprensió de nous llenguatges: el llenguatge visual i plàstic, el del so i el del cos. De l`àrea de matemàtiques, a més dels elements estrictament formals de la música com: ritme, pulsació, melodia, cèl·lules rítmiques... treballem la propietat additiva, les relacions espaials, geometria...

Figura 5. Alumnes durant l'activitat El collage de la música.

2. Música, moviment, petjades

No hi ha una música sinó moltes músiques a la nostra aula, i totes han de poder-se expressar. Els alumnes vénen de llocs diferents i tots porten a la maleta el so del país, el seu paisatge sonor que, en definitiva, se'ls transmet per la música que escolten a casa els seus pares. És la Petjada, l'entorn sonor familiar. Demanem que portin la música que escolten a casa els seus pares i, en diferents sessions, les escoltem totes. A través d'elles coneixem aspectes dels nostres companys… però…. Interculturalitat!!!… conèixer l'altre… i que l'altre ens conegui. Els alumnes del país s'esforcen a fer comprendre als seus companys les nostres músiques i instruments significatius (gralla, tenora, sac de gemecs....). Com poder escriure aquests sentiments, idees, descripcions….

Realitzem una activitat que ens permet experimentar amb noves tècniques de pintura i conèixer un representant de l'art del segle XX.: Jackson Pollock.

Fem ballar sobre la tela una bala seguint la música, les seves petjades són l'escriptura produïda per l'atzar. En una activitat posterior ens convertim en bales i anem rodant per l'espai fent corbes, voltes, girs…. Deixant-nos portar per la música.

3. Jazz, colors primaris, Barcelona

Mondrian va pintar el ritme del jazz com avingudes de la ciutat, com les illes de polígons regulars que la formen. El títol d'una de les seves obres és tot un homenatge: *Victory booguie wooguie*, fent referència a l'estil musical dels clubs de jazz i blues de principis del segle XX. Des d'aquests referents artístics coneixem la nostra ciutat, la seva estructura i el disseny d'Ildefons Cerdà. La situem al mapa, al continent, al món.

El jazz, els colors primaris i Barcelona n'és el resultat. També és un estímul per pensar què ens suggereixen les obres de Mondrian. Parlem de finestres, reixes… i això ens porta a cançons tradicionals catalanes com "La presó de Lleida" i la "Cançó del lladre".

4. L'art matemàtic (Volk & Honingh, 2012)

En la Música trobem les matemàtiques en les qualitats del so: altura, to, intensitat, timbre, durada; en l'escala musical i la seva construcció: tons i semitons, en la progressió geomètrica…però també trobem relacions amb la física en les especificitats organologies: formes dels instruments, produccions del so, les ones sonores, vibració,….etc. Podríem continuar la llista fins a arribar a aspectes molt més complexos com els sistemes d'afinació, els sistemes musicals…Aspectes que no podem tractar en nivells com el dels nostres alumnes. A visual i plàstica les trobem en la línia, el punt, les proporcions dels pigments, mesures, espais...

L'inici de curs coincideix amb la Festa Major de Barcelona: la Mercè. Volem conèixer les tradicions pròpies i mostrar-les als companys que han arribat, ja que per ells són noves i desconegudes. Saber l'origen de la festa, els seus símbols, les seves músiques. Hem trobat que "Els castells" han estat anomenats "Patrimoni Cultural Immaterial de la Humanitat" per la UNESCO. Tot es comenta, s'exposa i es valora.

"Els castells" tenen la seva pròpia música que els acompanya i en marca l'evolució. Escoltem els diferents tocs, coneixem la gralla , els instruments de la cobla i la sardana. A través de la formació del castell observem la forma cònica i establim diferències amb la piràmide. Treballem les relacions de pes entre baixos i enxaneta, però també les d'amistat i relacions humanes que ens porten a introduir les consonàncies i dissonàncies musicals.

Realitzem un taller de construccions d'instruments. Treballem el volum, les mesures, la proporció i la seva relació amb el so més agut o més greu.

A través del dibuix realitzem cartells per anunciar la Festa i estudiem geometria, els polígons, les figures planes o amb volum, i realitzem problemes a partir de les unitats de mesura, el quilogram i els metres.

5. Un instrument, un espai

L'obra de Magritte *A litlle of the bandit's soul* es converteix en referent per situar un instrument en un espai i context determinat. El quadre ens permet introduir diferents paisatges, geografia, estils de vida, característiques de cada lloc, història… i introduir audicions de músiques, ritmes, timbres desconeguts. Coneixem altres cultures, perquè fora de la riquesa de l'aula hi ha encara molta diversitat.

6. Músiques de tot el món

La cançó pren una rellevància especial en aquest moment. El llibre de González (2009) s'ajusta perfectament al nostre projecte. Hi trobem cançons de cadascun dels països d'origen dels alumnes. Les lletres ens aporten elements importantíssims del temari de l'àrea de llengua. Les cantem en idiomes per a nosaltres no coneguts: portuguès i ucraïnès. Situem els països al mapa amb la fotografia de l'alumne que hi va néixer.

7. Fang

Experimentem amb el material, sentim la seva textura, temperatura.... Tenim a l'aula diferents instruments. Són el nostre model. I en els casos que no comptem amb l'instrument físic, ens guiem

per diferents imatges preses des de diversos angles. D'aquesta manera aprenem a mirar. A fer que les mans recullin el que els ulls veuen igual que en la música aprenem a sentir allò que escoltem.

Treballem les propietats del material, les proporcions, nou vocabulari: buidadors, barbotina… seleccionem músiques en les quals destaquen com a solistes els instruments creats….

Ballarem la música, sentirem el nostre cos, sol, movent-se per l'espai, inventarem coreografies i ens relacionarem amb els companys.

8. Fora de mida

Estem atents a tot el que ens envolta. Relativament a prop de l'escola podem observar una obra de Claes Oldenburg que va realitzar pels Jocs Olímpics de Barcelona'92.

La relacionem amb el treball de les unitats de mesures. Observem obres de l'escultor i ens plantejem una escultura de gran format pel vestíbul de l'escola com a punt final de la festa de Santa Cecília. Una escultura relacionada amb la música, un instrument que per nosaltres té un significat especial: un violoncel. Escoltem el discurs de Pau Casals davant les Nacions Unides i una obra emblemàtica per al nostre país: El Cant dels ocells.

Figura 6. Exemples de l'obra de l'artista i de les creacions artístiques dels i de les alumnes.

Utilitzem la idea per realitzar una relació especial entre les notes musicals i cadascun dels nois i de les noies de la classe. Deixem plasmada la imatge per sempre al paper i segurament en nosaltres mateixos. Per marcar la nostra diferència, la nostra relació especial amb l'obra, ens fem una fotografia cadascun. Les notes, a les diferents fotografies, surten rectes, tortes, del dret o del revés…. Cadascun ha marcat el seu espai i la disposició buscant una manera original i creativa d'expressar-se.

Conclusions

Creiem que l'ART és una eina per millorar l'ésser i conduir-lo cap a l'excel·lència com a persona. Per una «Ciutat-Gaia», EL SO ÉS LA CIUTAT QUE ENS PARLA, i per a les nostres «Aules-Gaia» creiem que ho ha de fer l'ART. Les aules han d'oferir un espai "vital" que s'adapti a la naturalesa de les persones que acull. No solament en el sentit de reunir, com dèiem al principi, sinó a nivell emocional. Pensar en la distribució i organització dels espais, l'estètica, l'arquitectura... per al nostre model holístic encara no és suficient. Hi ha un altre aspecte a tenir en compte a les «Aules-Gaia»: L'ànima. Educar a través de l'art implica sentir l'ànima de les aules. Enteses no com a espais sinó com el conglomerat de totes les seves individualitats. Anar més enllà de la seva autoregulació com a sistema viu. Escoltar-la d'una manera diferent.

Quan parlem de l'educació musical i artística dels nens hem de pensar en entorns sonors rics en els quals es pugui manipular i experimentar amb el so, el color, la forma, els timbres ... Des que Ernst Chladni ens fa visible el so, podem veure com actua sobre la matèria, cada vegada amb raonaments més científics, i encara que ningú sap situar l'ànima en un lloc concret, volem dir que les seves vibracions ens hi arriben.

Creiem que plantejar l'art com a nucli de les activitats d'aprenentatge és la conquesta d'uns ciutadans diferents, perquè se'ls convida a escoltar, a reflexionar, observar, mirar, comprendre, pensar, i sobretot a sentir.

Pensem que hem de trobar una nova manera d'apropar-nos a l'educació i la concepció holística ens obre un camí ple de possibilitats.

Sense crear, inventar, ni fer res nou, simplement reconduint el que ja sabem: que uns professors creatius són els que tenen unes aules amb ànima i sentiments, amb un tempo pausat, sense presses, i allà tot s'estructura, creix, es desenvolupa i respira amb una harmonia raonable.

L'art potencia experiències i vivències de gran riquesa. Ens ofereix activitats per gaudir, per a l'estudi, per observar, pensar, memoritzar, somiar desperts, i ens posa en contacte amb parcel·les importants de la nostra sensibilitat. Ens ajuda a elaborar la nostra pròpia essència.

El nostre plantejament Holístic no implica solament simultaneïtat d'activitats, sinó una planificació creativa que permeti la capacitat d'iniciativa, que contempli no solament els temps i la individualitat dels alumnes sinó també el temps per viure tots els processos emocionals que es desenvolupen: alegries, tristeses, por, angoixa, pèrdues... Ha d'oferir models de conducta emocionals respectant els temps. Les coses requereixen temps, elaborar idees i pensaments demana el seu temps. No hem d'estructurar una escola amb "més" activitats, sinó una escola "diferent" que potenciï activitats més riques a través de les quals els nens se sentin valorats, compresos, escoltats…

Creiem que la nostra concepció holística facilita les «Aules-Gaia» i pensem que a través de l'art –com deia Maideu (1997), el que apunta a la dimensió vital i humana, el que afavoreix la integració de les facultats, l'ART marcat amb la petjada de l'ànima– poden créixer, desenvolupar-se i canviar els ciutadans de demà.

Referències bibliogràfiques

GONZÁLEZ, O. (2009). *Cançons d'arreu del món: Cançoner Intercultural*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

LONGUET-HIGGINS, H. C. (1979). «The perception of music». *Proceedings of the Royal Society,* B 205, 307–322.

LOVELOK, J. (1979). *Gaia: Una nueva vision de la tierra*. Barcelona: Tusquets.

MAIDEU, J. (1997). *Música, societat i educació.* Berga*:* Amalgama.

MARTÍNEZ, J.; TORRAS, A. (2008). «La Ciutat Educadora: Més Enllà De L'Intèrval Visible». *II Congrés Educació Avui: La pràctica Innovadora*. Edició en Compact Disc.

NÚÑEZ, I.; TORRAS, A. (2010). «La transversalidad de la música. Del holismo al contenido». *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad,* I, 73-92.

VOLK, A.; HONINGH, A. (2012). «Mathematical and computational approaches to music: challenges in an interdisciplinary enterprise». Journal of Mathematics and Music: Mathematical and Computational Approaches to Music Theory, Analysis, Composition and Performance, 6:2, 73-81. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17459737.2012.704154> [20/08/2012]

WILBER, K. (2000). *Una Teoria de Todo*. Barcelona: Kairós.

Bibliografia complementària

BARTOLOMEIS, F. (1994). *El color de los pensamientos y de los sentimientos.* Barcelona: Octaedro.

BERGER, J. (2000). *Modos de ver.* Barcelona: Gustavo Gili.

BOSCH, E. (1998). *El plaer de mirar. El museu del visitant.* Barcelona: Actar.

COLOM, A. J. (1990). *La ciutat educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

COOMBS, Ph. H. (1971). *La crisis mundial de la educación.* Barcelona: Península.

FAURE, E. [et al.] (1974). *Aprender a ser.* Madrid-Barcelona: Alianza Universitaria-Departament d'Ensenyament.
JÖNSSON, B. (2000). *Deu reflexions sobre el temps.* Barcelona: Columna Edicions.
LOVELOK, J. (1993). *Las Edades de Gaia.* Barcelona: Tusquets.
PEDROLA, A. (1990). *Material, procediments i técniques pictòriques.* Barcelona. Publicacions UB.
PICÓ, D. (2005). *Filosofia de la Escucha.* Barcelona: Crítica.
SANS, S,; BALADA, M. (2004). *Fragments.* Barcelona: Rosa Sensat.

Las colonias musicales:
Una oportunidad para desarrollar las competencias sociales

Diego Calderón Garrido
dcalderon@ub.edu

Josep Gustems Carnicer
jgustems@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resumen

Las colonias musicales se nos presentan como una propuesta educativa que fusiona la pedagogía musical con la educación en el ocio, obteniendo beneficios de ambos ámbitos. Partiendo de un análisis de las características de dichas colonias, así como de sus dimensiones formativas, exponemos los resultados de unos cuestionarios realizados entre el alumnado asistente en el que se reflejan las relaciones interpersonales que se establecen en estas colonias. De estos resultados, se desprenden varias conclusiones que nos invitan a trabajar las competencias sociales en las colonias, al considerar éstas como un marco idóneo para su desarrollo.

Palabras clave: colonias musicales, educación no formal, educación informal, competencias sociales.

Objetivos

Conocer el funcionamiento de una colonia musical y analizar el desarrollo de las principales competencias sociales que en dicha propuesta educativa se realiza.

La tradición de las colonias musicales

Si bien la fusión entre la música y el ocio es una constante en el desarrollo de las sociedades desde la antigua Grecia, en la actualidad encontramos un crecimiento exponencial de las propuestas formativas que buscan la interrelación entre la educación musical y la pedagogía del ocio. Entre esta oferta nos encontramos las colonias musicales, las cuales, a pesar de su tradición y sus beneficios educativos, siguen siendo desconocidas para gran parte de la sociedad musical.

El origen oficial de las colonias[1] se remonta a 1876, cuando el pastor protestante Walter Bion, llevó a un grupo de 68 niños a las montañas de Appenzell, alejándolos de las condiciones insalubres en que éstos vivían en su ciudad natal, en pleno desarrollo industrial. De esta forma, y persiguiendo un fin higienista[2], Bion, consciente de las posibilidades educativas que su propuesta tenía, acompañó a los niños junto a otros diez maestros. Los beneficios constatados en la salud de sus participantes, hizo que el movimiento de colonias se extendiese rápidamente por el resto de Europa, llegando a España de mano de la Institución Libre de Enseñanza y el Museo Pedagógico Nacional, en 1886. Desde entonces, a nivel estatal, la oferta de las colonias, así como sus objetivos pedagógicos, se han ido adaptando a los diferentes contextos sociales y físicos en los que se han desarrollado.

En dicha adaptación, las actividades musicales, especialmente las corales, han acompañado siempre el funcionamiento de cada colonia, ya que el desarrollo artístico ha estado presente desde los orígenes de éstas[3]. A pesar de dicho desarrollo, en la mayoría de los casos, no podemos hablar más que de actividades aisladas y no de objetivos pedagógicos relacionados con dicho desarrollo artístico. Para poder centrar esta comunicación, y después de haber realizado un exhaustivo análisis histórico, podemos definir una colonia musical como «la actividad que se desarrolla durante el periodo estival en un albergue o similar, donde un grupo de alumnos reciben clases de música de profesores cualificados, y son guiados en sus actividades de ocio por monitores de tiempo libre, conviviendo todos ellos durante dicha colonia» (Calderón, 2011).

Basándonos en esta definición, podemos fechar en 1933 y de manos de l'Orfeó Gracienc, en Barcelona, la primera colonia musical en nuestro país, la cual fue financiada, entre otros, por Pau Casals. El desarrollo de esta colonia se vio drásticamente interrumpido por la Guerra Civil. El cambio de orientación que sufrieron todas las actividades relacionadas con las colonias y los objetivos pedagógicos perseguidos, retrasó hasta 1967 la aparición de una nueva propuesta, esta vez organizadas por l'Orfeó Lleidetà, en Lleida.

Con la democracia, las propuestas de colonias con un centro de interés concreto se multiplicaron, desarrollándose una cultura del ocio que se adaptaba a las necesidades cambiantes de la sociedad. De esta forma, encontramos en la oferta actual múltiples colonias de idiomas, de deporte, de ingenio, etc. y como parte de esa respuesta a la demanda social, múltiples colonias de música.

---

[1] El motivo de atribuir a Bion en 1876 el origen histórico de las colonias, es la publicación de su libro *Diario de una Colonia*. A pesar de eso, están datadas actividades anteriores con un fin similar en varias ciudades europeas (Monroy, 1918).

[2] Corriente que nace en la primera mitad del S.XIX y se desarrolla con el liberalismo, en la que los gobernantes se preocupan de la salud de las ciudades y sus habitantes, ya que consideran las enfermedades un fenómeno social que abarca todos los aspectos de la vida humana.

[3] Para más información sobre este tema, consultar Calderón, D.; Gustems, J. (2012). El desarrollo artístico en las colonias y campamentos de verano, *ARTSEDUCA,* 2. <http://www.slideshare.net/annavernia/artseduca-nm2> [15/05/2012]

Las colonias musicales como propuesta pedagógica

Para entender tanto el funcionamiento como los beneficios pedagógicos que se obtienen de una colonia musical, debemos, en primer lugar, buscar el ámbito en el que se realizan. De esa focalización, nos encontramos con que se trata de una actividad enmarcada dentro de la *educación no formal*, es decir, se trata de una actividad educativa organizada, sistematizada e intencional que se encuentra fuera del sistema educativo reglado (Riaño, 2008).

Excluir tanto a las colonias musicales, como a cualquier otra propuesta pedagógica del sistema reglado, no significa plantear una contraposición, sino más bien una complementariedad, ya que en la evolución de la educación no formal, se ha observado como ésta llenaba los huecos dejados por la educación formal. Esta complementariedad permite que las actividades incluidas en la educación no formal, ofrezcan una transmisión de informaciones, habilidades y valores que el contexto oficial no contempla (Lamata, 2003).

Además de esta educación no formal en el aspecto musical, encontramos la fusión con la pedagogía en el tiempo libre, en concreto y en nuestro caso, la educación en el ocio. No debemos olvidar que estamos en una colonia, donde el tiempo que no es empleado en el descanso ni en las actividades de música, está lleno de actividades programadas por profesionales en la educación del ocio (Sorando & Gómez, 1975). Dichas actividades, al estar en el mismo contexto que las musicales, pueden llenar espacios que éstas dejan, buscando así un objetivo formativo general, donde los beneficios musicales se conjuguen con los obtenidos de la educación del ocio.

Volviendo a la definición de colonia musical, destacamos la palabra convivencia para remarcar la importancia que tiene la *educación informal* en esta propuesta pedagógica, entendiendo dicha educación como la que recibimos en nuestro día a día, la cual está generada por nuestro propio contacto con el medio con el que interactuamos (Trilla, 1986) y cuya característica principal es la de carecer de intencionalidad (Touriñán, 1987). Así pues debemos entender la convivencia referida anteriormente como transmisión educativa, especialmente si hablamos de una transmisión de actitudes y, como es el caso del eje central de esta comunicación, competencias sociales.

Se nos presentan en las colonias musicales, por tanto, cuatro ejes educativos, los cuales interactúan constantemente adquiriendo indistintamente el papel de educador o educando, y obteniendo un resultado pedagógico no observable en otros ámbitos debido a la singularidad del contexto en el que se produce. De esta forma, podemos establecer cuatro grupos bien diferenciados:

- El primer grupo está compuesto por el personal del albergue donde se desarrolla la colonia, es decir, el director, personal de mantenimiento, seguridad, etc. Este grupo es el que menos

implicación tiene en los objetivos pedagógicos de la colonia.

- El segundo grupo lo forman los monitores de tiempo libre, los cuales, más allá de la simple función de cuidadores, se encargan de dinamizar y guiar a los alumnos en sus actividades de ocio.
- El tercer grupo se compone por los profesores de música, el cual, en la convivencia de la colonia, encuentra la oportunidad de incidir en algunos aspectos que durante el curso lectivo no puede trabajar en una clase de apenas una hora a la semana.
- El cuarto grupo, el más importante de todos, es el compuesto por el alumnado, los cuales, en su proceso de comunicación diaria con sus compañeros, ya sea con el instrumento en la mano, o contando sus dificultades en alguna clase en concreto, o simplemente hablando sobre las experiencias vividas, realizan una acción educativa, en la que la educación informal toma sentido, tratándose de esta forma de educadores y educandos sin papel previo ni intencionalidad, y moviéndose de un lado a otro de dicha línea educativa con total libertad.

Pasamos ahora a realizar un perfil de colonia musical en la actualidad, para lo cual debemos recordar la adaptabilidad descrita anteriormente. Si observamos la evolución de cualquiera de estas propuestas, es fácil comprobar como se han adaptado a las necesidades del contexto físico y social en el que se han desarrollado, adaptándose al lugar concreto en el que se realizan y al público objetivo al que están dirigidas. En un análisis de la oferta actual, nos encontramos con colonias con una duración media de nueve días, en las cuales se realizan clases colectivas de cinco horas y media diarias. El alumnado asistente tiene entre 6 y 17 años, existiendo oferta tanto para música clásica como moderna dentro de la misma colonia. Existe igualmente oferta para alumnado sin conocimientos previos, ya sea en clases de sensibilización musical, de coral o de teatro musical, como colonias que exclusivamente aceptan alumnos con una experiencia mínima de cinco años. Al establecerse el sistema de clases en la enseñanza colectiva, a cada grupo se le asigna un profesor que ejerce a la vez de tutor.

Las competencias sociales en las colonias musicales

Considerar que en poco más de una semana, se pueden desarrollar de forma significativa unas aptitudes que ayuden a nuestros alumnos a afrontar su vida diaria, puede parecer pretencioso a primera vista. Sin embargo, la colonia ofrece la oportunidad de centralizar los objetivos pedagógicos en las necesidades especificas de sus asistentes.

Por un lado, debemos recordar que todas las actividades que se desarrollan en una colonia musical son *colectivas*, tanto las actividades musicales como las de ocio, de forma que en el desarrollo de la competencia social, hay que entender esta colectividad constante que no existe en otros ámbitos

educativos. Por otro lado, debemos recordar también que la asimilación y aprendizaje de las competencias se adquiere, en primer lugar, a través de la observación, por lo que la convivencia en unas colonias musicales es una fuente inagotable de observación directa, así como de un aprendizaje vivencial.

Para un primer análisis de las competencias sociales que se desarrollan, hemos realizado, validado y aplicado unos cuestionarios donde queden reflejadas las relaciones interpersonales que los alumnos mantienen con el resto de componentes de la colonia. Dichos cuestionarios fueron distribuidos entre 50 alumnos con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años, asistentes a las "Estades de música L'Estiu és teu" (Cataluña), y la "Colonia musical de Solórzano" (Cantabria). De dichos cuestionarios, exponemos aquí las respuestas relativas a la relación que el alumnado mantiene con sus compañeros, con los profesores y con los monitores, ya que, como hemos comentado, la educación informal es un factor clave en el resultado pedagógico de la colonia, considerando por tanto, la interacción resultante de estas relaciones como auténticas transmisiones educativas.

Como ya hemos comentado, las clases de música se distribuyen en diferentes grupos (orquesta, *big band*, combos, grupos de cámara, etc.) por lo que la primera pregunta que formulamos fue sobre la relación que los alumnos mantenían con los compañeros de su propio grupo. A esta pregunta, el 80% de los alumnos manifestaron que mantenían una relación muy buena, el 16% señaló que tenía una buena relación, mientras que un 4% opinaba que mantenía una relación normal.

Posteriormente, se les realizó la misma pregunta, pero esta vez referida al resto de compañeros de la colonia. En esta ocasión, el 82% de los encuestados opinaba que mantenía muy buena relación, mientras que el 12% mantenía una buena relación, el 4% una relación normal y un 2%, una mala relación.

La siguiente pregunta incluía las relaciones con el profesor/tutor de su grupo. A esta cuestión, el 76% del alumnado pensaba que tenía muy buena relación y el 24% mantenía buena relación con su profesor/tutor.

A continuación, la pregunta estaba encaminada a saber las relaciones que mantenían con el resto del profesorado de música. El 40% del alumnado señaló que tenía muy buena relación, el 48% manifestó una buena relación, mientras que el 10% opinaba que tenía una relación normal y el 2% mantenía una mala relación.

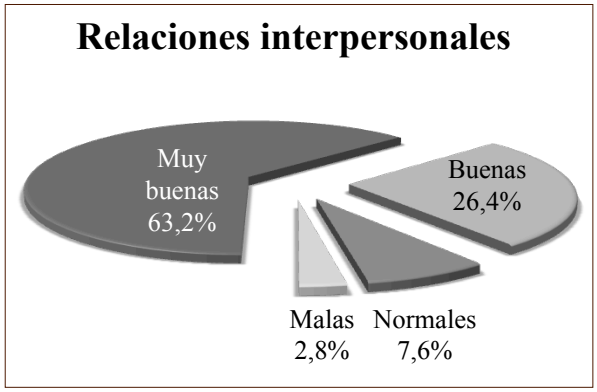
La última pregunta referente a las relaciones interpersonales que reflejamos en esta comunicación,

es relativa a la relación del alumnado con los monitores de tiempo libre. Ante esta cuestión, el 38% del alumnado señaló una muy buena relación, el 32% una buena relación, el 20% una relación normal y el 10% manifestó mantener una mala relación con los monitores.

De estas respuestas reflejadas, se desprende que las relaciones que se establecen en una colonia musical, son muy diferentes a las que se pueden observar en otros ámbitos educativos, especialmente si nos centramos en las respuestas referentes a los compañeros y profesores que no son de su misma clase. Dicho dato se fundamenta en la convivencia , dando especial relevancia a la educación informal descrita anteriormente.

De las mismas respuestas, si hacemos un cómputo global, observamos como, en su mayoría, los alumnos califican de muy buenas las relaciones que establecen en una colonia musical. En este ambiente, el desarrollo de las principales competencias sociales se realiza desde un clima de socialización entre todos los miembros de la colonia. Así pues, tanto las competencias referentes a la empatía como a las habilidades sociales, encuentran su espacio de trabajo.

Figura 1. Gráfico percentual de las relaciones interpersonales.



Las competencias relacionadas con la empatía favorecerán una mayor calidad del trabajo colectivo (Goleman, 1996), factor que se retroalimenta si desarrollamos el trabajo grupal con un objetivo de favorecer la empatía. En el contexto colectivo en el que se desarrollan las colonias musicales, tanto en las actividades de música como en las de ocio, el conocimiento del resto de personas implicadas en la colonia favorecen la disposición prosocial[4], situada por Eisenberg (2002), como papel central de la empatía, cuando define ésta como «una respuesta emocional surgida de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo».

Las habilidades sociales se desarrollan desde la propia individualidad de cada alumno. El sentirse

[4] Vinculada estrechamente con las relaciones interpersonales, se define como «los actos realizados en beneficio de otras personas».

cómodo dentro de un grupo, invita a cada miembro a expresarse libremente, lo que conlleva a un desarrollo y una afirmación de la personalidad de cada uno de estos participantes, lo que implica una autoafirmación de sus propios valores y un desarrollo de su autoestima, a la vez que una flexibilidad hacia los otros. Esta individualidad conforma un grupo diverso que se enriquece de todos sus componentes, ya que la identidad de dicho grupo depende de la aportación de cada uno de sus miembros. Dicha aportación, a su vez, supone un desarrollo de la asertividad de los miembros del grupo, al considerar estos la necesidad de escuchar y ser escuchados por sus compañeros. El trabajo colectivo realizado tanto musical (Gustems & Calderón, 2007) como en las actividades de ocio (Soler, 2006), no hace más que reafirmar la identidad del grupo.

Conclusión

La convivencia en la que se basa el funcionamiento de una colonia musical, ofrece una singularidad educativa que no se observa en otras propuestas pedagógicas. Dicha convivencia, sitúa en el mismo plano a los alumnos, monitores y profesores, haciendo de la educación no formal y la educación informal, el eje sobre el que girará la transmisión de actitudes y aptitudes. Como hemos visto reflejado en los cuestionarios expuestos en esta comunicación, las relaciones interpersonales son valoradas por los alumnos como muy buenas, creando el marco idóneo para trabajar aspectos referidos a las competencias sociales. Tanto desde la empatía como desde las habilidades sociales, encontramos en esta tipología de colonia un desarrollo constante en nuestros alumnos.

Referències bibliogràfiques

CALDERÓN, D. (2011). *Las colonias musicales en España: Historia y dimensiones formativas*. Barcelona: Recercat. <http://hdl.handle.net/2445/20303> [15/05/2012]

CALDERÓN, D.; GUSTEMS, J. (2012). «El desarrollo artístico en las colonias y campamentos de verano». *ARTSEDUCA*, 2. <http://www.artseduca.com/> [15/05/2012]

EISENBERG, N. (2002). «Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization». En DAVIDSON R.J.; HARRINGTON A. (Ed.), *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature*. pp. 131-164. London: Oxford University Press.

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

GUSTEMS, J.; CALDERÓN, C. (2007). «Educació en valors i educació musical». Barcelona: Recercat. y en *Revista Electrònica Senderi*, nº 30. <http://hdl.handle.net/2072/4791> <http://hdl.handle.net/2072/4791> [15/05/2012]

LAMATA, R. (2003). «Educación formal, educación no formal, educación informal». En DOMINGUEZ, R.; LAMATA, R. (Coords.). *La construcción de procesos formativos en educación no formal.* Madrid: Narcea S.A. de ediciones.

MONRROY, A. (1918). *Conversaciones pedagógicas. Colonias Escolares*. Barcelona: TIP. LIT. M. SIVIT.

RIAÑO, Mª E. (2008). *La gestión de las actividades musicales del G-9 en contextos de educación formal y no formal.* Bilbao: Universidad del País Vasco.

SOLER, P. (2006). «Intervención psicopedagógica en proyectos y programas para el tiempo libre». En BADIA, A.; MAURI, T.; MONEREO, C. (coords.) *La practica psicopedagógica en educación no formal.* pp. 119-138. Barcelona: UOC.

SORANDO, J.; GÓMEZ, J. J. (1975) *Pedagogía para un campamento*. Barcelona: Edebé.

TRILLA, J. (1986): *La educación informal.* Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.

TOURIÑAN, J.M. (1987). *Estatuto del profesorado: Función pedagógica y alternativas de formación.* Madrid: Escuela Española.

Invents musicals

Carles Mesa Soto
carles.mesa@fje.edu

Fernando González Clavería
fernando.gonzalez@fje.edu

Col·legi Sant Pere Claver de Barcelona

Resum

L'activitat es planteja com a exercici compartit entre les assignatures de Música i Educació Visual i Plàstica. Respon a la inquietud per trobar punts d'unió entre les àrees d'educació artística, i oferir als alumnes experiències d'aprenentatge significatiu i gratificant a través de l'experimentació i la creativitat.

L'objectiu principal és la creació d'un instrument que compleixi amb les característiques necessàries per poder incloure'l en una instrumentació grupal. Per arribar a aquesta fita partim de l'observació i l'exploració. En aquest cas ens ha estat molt útil conèixer i visitar la col·lecció d'instruments del Museu de Música de Barcelona (Escales, Ribé & Vilardell, 2007; Dolcet, 2010).

La primera part del projecte es dedica a l'assimilació d'alguns coneixements relacionats amb el so, a través de l'experimentació i les aportacions de tothom, posant l'èmfasi en la comprensió més que no pas en una memorització de dades (Dispezio, 2004). El procés de l'activitat varia depenent del grau de coneixement de l'alumnat vers el tema tractat. Els resultats depenen, en gran mesura, dels seus interessos, la seva predisposició a experimentar, formular hipòtesis, la seva creativitat i habilitat/destresa en la manipulació dels diferents elements... El mestre, en aquest cas, ha de reconduir les diferents situacions per obtenir el millor resultat possible.

La valoració de l'activitat es fa de manera conjunta entre el mestre d'Educació Musical i el mestre d'Educació Visual i Plàstica tenint en compte el desenvolupament de les competències bàsiques. Mantenim també en consideració la valoració que cadascú faci del seu treball.

Paraules clau: invents musicals, construcció d'instruments, projecte interdisciplinari, creativitat, experimentació, cooperació, creació, art.

Objectius, continguts i criteris d'avaluació

OBJECTIUS	CONTINGUTS
- Descobrir les capacitats sonores de diferents objectes. - Investigar sobre la producció del so i les seves característiques. - Dialogar i posar en pràctica les pautes d'un treball experimental, de disseny i construcció. - Construir un instrument musical per tal de participar en una instrumentació conjunta, fent servir els materials i les eines necessàries en cada cas. - Mostrar interès en la recerca de solucions i recursos davant dels problemes que es puguin plantejar.	- El so i les seves característiques. - La producció del so. - La propagació del so. - Les famílies d'instruments. - Els sons de l'entorn. - Materials sonors. - Les eines; ús, possibilitats, seguretat... - La creació d'un instrument.

CRITERIS D'AVALUACIÓ[1]
Les competències comunicatives
1 **Competència comunicativa lingüística i audiovisual** 1.1 Ha estat capaç de plasmar en un text instructiu, adequat a l'edat, els passos, eines i material necessari... per desenvolupar la creació del seu instrument, tot acompanyant-ho amb il·lustracions en cas necessari. 1.2 Ha estat capaç de plasmar en un text instructiu, adequat a l'edat, els passos, eines i material necessari... per desenvolupar la creació del seu instrument, tot acompanyant-ho amb il·lustracions en cas necessari.
2 **Competències artística i cultural** 2.1 Mostra inquietud i interès cap a les manifestacions culturals i artístiques. 2.2 Coneix/ha adquirit nocions musicals relacionades amb la classificació dels instruments, la producció del so i les seves qualitats. 2.3 Mostra habilitats creatives per tal de contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic.
Les competències metodològiques
3 **Tractament de la informació i competència digital** 3.1 Ha estat capaç d'assimilar la informació rebuda a través de l'observació i la recerca.
4 **Competència matemàtica** 4.1 Mostra seguretat en les tasques de mesura. 4.2 S'interessa per les relacions matemàtiques que es donen en la producció i propagació del so.
5 **Competència d'aprendre a aprendre** 5.1 Es mostra conscient i coneixedor de les seves capacitats, i sap quins recursos i/o habilitats ha de posar en pràctica en cada moment per poder obtenir èxit en les seves accions.
Les competències personals
6 **Competència d'autonomia i iniciativa personal** 6.1 Ha estat capaç d'imaginar, desenvolupar i avaluar les seves accions i el projecte amb creativitat, confiança i responsabilitat.

[1] La valoració de l'activitat es farà de manera conjunta entre el mestre d'Educació Musical i el mestre d'Educació Visual i Plàstica, tenint en compte el desenvolupament de les competències bàsiques. Mantindrem també en consideració la valoració que cadascú faci del seu treball.

Competències específiques centrades en conviure i habitar el món.
7 **Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic** 7.1 Entén la importància de conservar el medi, i veu la reutilització i el reciclatge com a manera de consum responsable i racional dels recursos. 7.2 Ha estat capaç d'observar fenòmens relacionats amb el so, formular hipòtesis, experimentar i extreure conclusions per tal de crear informació.
8 **Competència social i ciutadana** 8.1 Mostra respecte cap a les aportacions dels altres i col·labora en l'adquisició de coneixement conjunta.

Experiència (curs 2011-12)

L'invent musical d'aquest any es va plantejar com una evolució del que van fer els alumnes de sisè de l'any passat –el "2x1"– intentant respondre la pregunta: com el podem millorar?

Després d'analitzar amb els alumnes el vídeo d'aquest instrument (Mesa i González, 2011), vam decidir que hi havia alguns aspectes que tenien possibilitats de millora: el material sonor, el disseny dels circuits elèctrics i el lector de targetes perforades. Ja teníem un punt de partida.

Respecte al material sonor, vam canviar les ampolles afinades amb aigua del "2x1" per tubs d'alumini que ens va proporcionar a bon preu un taller del barri. D'aquesta manera, certament atzarosa, es va definir el nostre instrument com a carilló de campanes tubulars.

Pel que fa a l'acumulació de circuits elèctrics, perquè no resultés massa confusa (recordàvem que *vam perdre* la nota RE quan ja estàvem a l'escenari de l'Auditori durant el concurs Clau de So de l'any anterior...), vam decidir treballar amb cables elèctrics de vuit colors diferents, tants com a notes tindria l'invent.

El tema del lector de targetes es presentava més complicat. La millora que vam plantejar era molt exigent: que els interruptors que tanquessin els diferents circuits foren òptics (cèl·lules fotoelèctriques) per a evitar que la cartolina de les targetes s'entrebanqués amb els metalls que fan el contacte elèctric. Això ens havia de donar una lectura més àgil de les targetes que ens permetria treballar de forma creativa alguns temes que trobem interessants, com ara la transcripció musical o les relacions entre formes i sons que podríem investigar amb aquests mitjans. Com que cap dels dos professors d'aquest projecte tenim els coneixements suficients d'electrònica per a dissenyar un circuit adequat a les nostres necessitats, vam plantejar aquesta part del treball des de l'únic punt de vista que ens semblava educatiu: si no en sabem prou, busquem la figura d'un especialista.

Malauradament, no ha estat possible. Encarregar a un electrònic que dissenyés el circuit quedava fora del nostre abast, tant econòmic com educatiu. Vam intentar, doncs, una altra solució mirant d'implicar de forma activa en aquest projecte a un inventor; un enginyer jubilat que viu a prop de l'escola. La manca de temps i altres factors ens han fet desistir d'aquest propòsit.

Descartat el tema de les targetes perforades, havíem de buscar una altra manera de tocar música amb l'instrument. Ens vam decidir, com l'any passat, per la màgia d'una màquina que toqués música sola, per ella mateixa.

La solució buscada té a veure amb la presentació en escena de l'instrument: si el col·loquem lluny dels intèrprets i amaguem els interruptors que accionen cada motor, semblarà que el carilló toca música tot sol. Així, cadascú dels vuit intèrprets, quan surti a escena, ha de creuar les mans a l'esquena portant en elles els anells de coure que fan les vegades d'interruptor. Cada contacte dels dos anells ha de fer sonar una de les campanes tubulars.

Mirant de dissimular encara més la presència d'aquests interruptors, un nen va suggerir que havia de ser tota la classe (els 23, que donen nom a l'invent) els que sortissin a escena, tots en una filera, de cara al públic, lluny de l'instrument, i amb les mans creuades a la esquena.

Tot plegat complica molt la interpretació musical: és molt difícil coordinar els vuit interruptors de forma que surti fluida la melodia. Però no es pot negar que la imatge dels vint-i-tres alumnes immòbils davant d'un carilló que toca sol és molt il·lusionant.

Sabent el que volíem, tocava posar-nos a construir-lo. El primer pas va ser definir, per grups i de forma experimental, quin era el punt exacte del qual podíem agafar cada tub per fer-lo sonar. Va ser fàcil de comprovar: els tubs passaven de sonar amb plenitud, com una campana, a sonar amb un so molt més mort, depenent de per on s'agafessin.

Després tocava afinar, també per grups, els vuit tubs d'alumini. Tallant a poc a poc, llimant i comparant el so amb els carillons que tenim a l'aula i els afinadors, els grups van aconseguir que el material sonor de l'instrument fos fiable.

Una decisió important que afectava molt al so era el material amb el que faríem els percutors. De nou vam fer grups per a provar diferents materials (suro, taps de plàstic, fusta, metalls diferents, metall amb feltre, metall amb cautxú..). Després, per votació, la classe va decidir que percudiríem els tubs amb un material que, si bé no donava gaire volum sonor, al no ser un material dur li donava al

so una certa delicadesa. Va quedar clar que el nostre instrument seria més adequat per a un conjunt de cambra que no pas per a orquestra simfònica.

La subjecció dels tubs a l'estructura que els havia d'aguantar (una "mula" de penjar roba que hi havia per l'escola), va plantejar problemes imprevistos: el fil de pescar del que pengen els tubs grinyolava (i molt, perquè està tibant) quan aquests es movien. Vam trobar la solució en uns pals de fusta (d'aquells que utilitzen els metges) que separen els dos fils de manera que no toquin el tub. Davant dels alumnes sempre valorem aquests imprevistos com a conseqüència ineludible del fet de passar del projecte a la construcció, de la idea a la matèria: sempre cal dialogar amb el material.

Encara vam trobar un altre motiu per insistir en els diferents aspectes que intervenen en un procés creatiu. Havíem planejat col·locar horitzontals els motors per tal que el retrocés dels percutors, després de colpejar els tubs, fos per gravetat, pel seu propi pes i no pas per magnetisme com al "2x1" de l'any passat. Vam poder comprovar que, posats així, els motors no tenien prou força per aixecar amb rapidesa el pes dels taps d'ampolla de vi. D'això parlàvem amb tot el grup quan, per atzar, el motor va quedar una mica inclinat i vam poder veure com aquesta posició ens donava la solució que buscàvem: com que el filferro que aguanta els taps percutors fa palanca, només es necessita un mínim angle d'inclinació del motor per fer retrocedir el percutor per gravetat, tornant a la situació de repòs. L'atzar és una ajuda si mantenim l'atenció desperta.

Tota aquesta feina ens va durar cinc sessions de dues hores (cinc setmanes a l'horari de la nostra escola). A partir d'aquí vam haver de canviar la metodologia de treball perquè era del tot impossible organitzar la feina dels vint-i-tres alumnes alhora en un sol instrument. És per això que vam decidir ampliar les activitats al voltant d'aquest projecte. Així, vam organitzar diferents comissions de treball que anaven canviant cada sessió. Només alguns d'aquests grups de treball incidien directament en la construcció material de l'invent, ja fos en fusteria, electricitat, etc. Altres comissions es dedicaven a aprendre a construir interruptors, muntar diferents circuits elèctrics, investigar mètodes per amplificar el volum de so dels tubs o per aturar mecànicament la vibració i la durada del mateix i poder fer ritmes més curts i una música més ràpida, documentar totes les feines gravant-les en vídeo i fent fotos, buscar a Internet informacions relacionades amb el carilló de campanes tubulars que estaven construint, etcètera. Només una comissió va ser permanent: la dels cronistes, un nen i una nena que es van dedicar a narrar molt breument què feia cada grup de treball a cada sessió.
Tot aquest procés va durar quatre sessions setmanals més. Al mig d'aquestes vam fer una sortida amb els alumnes al MIBA, Museu dels Invents de Barcelona.

Encara vam haver de dedicar quatre sessions més a acabar el treball, però ara només amb grups de tres o quatre persones, junt amb el mestre de música, mentre la resta de la classe feia activitats de plàstica. D'aquesta manera la feina es feia més operativa.

Durant aquests dies es va acabar tot el muntatge. Vam trobar la necessitat de posar uns llapis que limitessin el moviment dels percutors. També vam buscar i decidir per votació un nom per l'instrument. El guanyador va ser el nom que millor expressa el caràcter cooperatiu de la feina: "Els 23", nombre d'alumnes de la classe. Finalment es va pintar l'invent musical seguint el criteri que també s'havia decidit entre tot el grup: pintar de negre per fer ressaltar el blanc dels tubs, i deixar com a única nota de color (això sí, color fluorescent) el nom escollit: ELS 23.

A l'hora de plantejar-nos la instrumentació amb l'invent musical es va plantejar la possibilitat que, per tal que els alumnes fossin els protagonistes des del principi fins al final del projecte, creessin ells mateixos la peça instrumental.

Era una idea temptadora, però també sorgien seriosos dubtes sobre com posar-la en pràctica. A classe de música, fins el moment, s'havia treballat la producció (entesa com a invenció) musical des de diversos vessants: creacions rítmiques, instrumentacions amb material sonor, utilització de loops "prefabricats" amb software musical... però composar una peça melòdica i fer-ho de tal manera que unes oïdes occidentalment educades (al menys musicalment parlant, i malgrat la diversitat d'orígens de la nostra escola) hi trobessin la "gràcia" a la composició, es va convertir en un petit repte per nosaltres.

Finalment vam decidir fer-ho d'una manera guiada, seguint unes regles del joc que ens assegurarien uns resultats prou fiables per al nostre objectiu. D'aquesta manera vam oferir els alumnes, en petits grups, la possibilitat de crear una melodia com si d'un exercici matemàtic es tractés: se'ls van dir quines figures rítmiques podien utilitzar per completar els compassos, fent servir les notes que formaven part de l'acord escrit a sota.

Una vegada escrit ho tocaven amb la flauta per fer-se una primera idea. Finalment, i amb l'acompanyament del piano, vam escoltar totes les composicions i, a través de les votacions, els alumnes van decidir quines composicions es presentarien juntament amb l'instrument.

Referències bibliogràfiques

DISPEZIO. M. A. (2004). *Experimentos sorprendentes con el sonido.* Barcelona: Ediciones Oniro.

DOLCET, J. (redac.) [et al.] (2010). *Un sol món, músiques diverses. Guia del Museu de la Música de Barcelona*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

ESCALES, R. (dir.) RIBÉ, B; VILARDELL, E. (coord.) [et al.] (2007). *El Museu de la Música de Barcelona a la Casa Quadras. 1983-2001*, Barcelona: Museu de la Música – Institut de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.

MESA, C.; GONZÁLEZ, F. (2011). *Invents musicals.* <http://inventsmusicals.wix.com/home> [23/11/2012]

Bibliografia complementària

LLEONART, T. (dir.) [et al.] (2005). *Atrapasons.* <http://www.tv3.cat/pprogrames/atrapasons/ atrSeccio.jsp> [23/11/2012]

MIBA. Museu d'Invents de Barcelona. <http://www.mibamuseum.com/> [23/11/2012]

PAYNO, J.; TABOADA, F. (2005-09). *Vertedero Sonoro.* <http://www.degeneradores.com/ vertedero/> [23/11/2012]

Les competències ètiques en la formació musical dels mestres d'educació infantil a la Universitat de Barcelona: avaluació i propostes curriculars

Josep Gustems Carnicer[1]
jgustems@ub.edu

Lurdes Casadevall Munné
lcasadevall@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resum

Aquest treball mostra els resultats d'un estudi per avaluar competències ètiques dels futurs mestres d'educació infantil, actuals estudiants de la UB, mitjaçant les fortaleses de caràcter i les estratègies d'afrontament com a factors de protecció davant l'estrés acadèmic i escolar. El desenvolupament de les competències ètiques té lloc, segons els plans docents, en assignatures d'expressió musical del grau d'educació infantil. Per tot això hem iniciat una recerca que permeti diagnosticar els punts forts i dèbils de la formació ètica del nostre alumnat.

La nostra proposta d'avaluació és de caràcter quantitatiu, mitjançant instruments psicològics normalitzats i passats a una àmplia mostra. Els instruments emprats en aquesta recerca són el qüestionari on line VIA-IS (Park, Peterson & Seligman, 2004), inspirat en la "psicologia positiva", TECA (per mesurar l'empatia), CRI-A (estratègies d'afrontament) i BSI (Benestar psicològic). Tots ells permetran compondre un estat de la qüestió ric i profund i proporcionaran un element objectiu de valoració de les capacitats ètiques dels nostres alumnes. A partir dels resultats obtinguts es proposen línies de millora i d'acció des de l'àrea d'educació musical per tal de desenvolupar aquells àmbits que ho precisin.

Paraules clau: educació musical, competències ètiques, educació infantil, formació de mestres.

[1] Investigació realitzada per: Dr. Josep Gustems Carnicer-UB (invest. pral.); Sra. Lurdes Casadevall Munné-UB; Dra. Caterina Calderón Garrido-UB; Dra. Teresa Godall Castell-UB; Dra. Lydia Sánchez Gómez-UB; Sr. Josep Sánchez Martín-UB; Sra. Estel Marín Cos-UAB.

Objectius

L'objectiu del nostre treball és avaluar l'ús de les diferents estratègies d'afrontament utilitzades per l'alumnat del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona, com a factor de protecció front el conflicte laboral i l'estrès acadèmic i professional, així com l'empatia i les fortaleses de caràcter que conformen les competències ètiques, per tal de poder proposar millores en la preparació professional d'aquest col·lectiu. D'aquesta manera millora la qualitat acadèmica del grau, mitjançant la proposta en les assignatures del Grau la inclusió d'activitats que reforcin o desenvolupin els tipus d'estratègies d'afrontament que estiguin menys desenvolupades entre els nostres estudiants i els preparin per a la vida professional.

Exposició del treball

Un grup de professors i investigadors de la Universitat de Barcelona hem iniciat una recerca sobre les competències ètiques dels estudiants del Grau d'Educació Infantil (amb els ajuts ARCE 2010 i REDICE 2010) per veure com l'adquisició d'aquestes influia en el seu desenvolupament com a mestres i persones, i també per trobar una possibilitat de millorar la salut emocional a través de la seva capacitat i les seves estratègies d'enfrontament davant d'una situació estressant.

L'afrontament és una resposta donada davant d'una situació específica estressant (Lazarus & Folkman, 1984). Les situacions generades sota l'estrès són nocives i amenacen l'assoliment del benestar i de la salut personal. La capacitat de la persona per respondre a aquestes situacions farà que millori la seva salut, tenint en compte que les respostes d'afrontament actuen com a variables moderadores entre l'estrès i la salut.

Segons s'ha pogut constatar, algunes estratègies d'afrontament són més eficaces que d'altres per preservar la salut mental en situació d'estrès, tot i que hi ha diversos factors en la relació entre l'estrès, l'afrontament i la salut que poden estar intervenint el rol que exerceixen aquestes estratègies respecte la salut.

Moos (2010), planteja dos sentits respecte l'afrontament: un aproximatiu (que inclou estratègies com l'anàlisi lògica, la reavaluació positiva, la cerca de guia i suport i la solució de problemes) i un altre evitatiu (que inclou l'evitació cognitiva, l'acceptació o resignació, la cerca de recompenses alternatives i la descàrrega emocional). Al descriure les estratègies d'afrontament utilitzades, és important assenyalar les característiques del context, sobretot en estudiants universitaris, doncs la controlabilitat de la situació figura com un element determinant en la valoració d'una estratègia utilitzada (Cassaretto, Chau, Oblitas & Valdez, 2003).

El pla de Bolonya és una oportunitat de transformació de les formes d'aprendre i d'ensenyar, podent promoure actituds diferents a les tradicionals. L'aprenentatge ètic o l'educació en valors en aquest context plantejarà processos de canvis en els comportaments, que promoguin la pràctica de la reflexió i l'observació dels comportaments des d'una perspectiva socioconstructivista, on la persona està en procés de construcció mitjançant pràctiques formatives socials, guiada per un conjunt de valors històricament constituïts i socialment acceptats.

Amb aquest esperit es va elaborar el pla d'estudis del Grau d'Educació Infantil a la Facultat de Formació del Professorat de la UB, que dins la seva memòria proposa l'adquisició de competències generals i específiques de caràcter ètic. En concret, entre les **competències generals** cal esmentar:

– El compromís ètic i deontològic que fomenti i respecti els valors democràtics, la igualtat de gènere, la no discriminació de persones amb discapacitats, l'equitat, el respecte als drets humans, la crítica i autocrítica constructives (núm. 121355).

– Les habilitats en les relacions interpersonals, com l'empatia, sociabilitat i tacte en la comunicació amb els altres, amb una actitud contrària a la violència, als prejudicis i als estereotips sexistes, creant una atmosfera agradable i cooperativa que transmeti benestar, seguretat, tranquil·litat i afecte a les relacions interpersonals (núm. 121359)

– El reconeixement de la diversitat i la multiculturalitat, valorant positivament la diversitat de tot tipus, respectant altres visions del món i gestionant amb creativitat les interaccions culturals per tal d'enriquir-se mútuament (núm. 121362).

Respecte a les **competències específiques**, cal atendre a:

– Dissenyar i regular entorns harmònics d'aprenentatge en contextos de diversitat en l'Educació Infantil que atenguin les necessitats educatives singulars de cada estudiant, les dificultats d'aprenentatge, la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte als drets humans (núm. 121368).

– Fomentar la convivència dins i fora de l'aula d'Educació Infantil i abordar la resolució pacífica de conflictes (núm. 121369).

– Dinamitzar la reflexió en grup sobre l'acceptació de normes i el respecte als altres. Promoure l'autonomia i la singularitat de cada estudiant com a factors d'educació de les emocions, els sentiments i els valors en la primera infància (núm. 121372).

Les tres assignatures obligatòries del nostre departament (expressió musical i corporal, didàctica de la música i didàctica de l'educació física) estan implicades, segons el Pla d'estudis, en el desenvolupament i l'adquisició d'algunes d'aquestes competències ètiques citades anteriorment. És per tant el lloc idoni per a prendre mesures i proposar canvis metodològics que puguin millorar l'adquisició de les competències ètiques.

Mètode

Participants

La mostra de l'estudi està centrada en alumnes de tercer del Grau d'Educació Infantil (curs 2011-12), un total de 98 alumnes dels quals el 98% són dones i el 2% homes. L'edat dels estudiants oscil·la entre els 19 i 42 anys, essent-ne la mitjana de 23,31 i la desviació típica de 4,81. En relació al nivell socioeconòmic (NSE) familiar (a partir de Hollingshead, 1975), 8 estudiantes eren de NSE baix (8,2%), 18 de NSE mig-baix (18,6%), 23 de NSE mig (23,7%), 29 de NSE mig-alt (29,9%) i 19 de NSE alt (19,6%).

Instruments

Inventari de respostes d'afrontament (CRI-A, Moos, 2010). El CRI-A és un inventari que permet avaluar les respostes d'afrontament que una persona utilitza davant d'un problema o d'una situació estressant. Les seves vuit escales inclouen quatre estratègies d'aproximació al problema (anàlisi lògica, reavaluació positiva, cerca de guia i suport, solució de problemes) i quatre d'evitació del problema (evitació cognitiva, acceptació o resignació, cerca de recompenses alternatives, descàrrega emocional). L'adaptació espanyola de l'inventari dóna una bona fiabilitat, amb un índex de Cronbach que fluctua entre 0,81 i 0,90. El CRI-A és un inventari força utilitzat en contextos educatius o socials per facilitar l'orientació i el desenvolupament de la persona avaluada i millorar la seva manera de superar els problemes als que s'enfronta (Kirchner, Forns, Muñoz y Pereda, 2008). El CRI-A consta de 48 ítems que l'individu ha de respondre en una escala de 4 punts (des de "no, mai" a "sí, quasi sempre") referits a un problema que prèviament l'alumne ha plantejat. Els 48 ítems estan dividits en les vuit escales o estratègies d'afrontament.

Test d'Empatia Cognitiva i Afectiva (TECA, López-Pérez, Fernández-Pinto i Abad, 2008). El TECA permet apreciar la capacitat empàtica des d'una aproximació cognitiva i afectiva. Avalua una dimensió global de l'empatia i quatre escales específiques. Molt emprat en contextos socials, psicoterapèutics i educatius. Llur fiabilitat és alta, amb un índex de Cronbach de 0,86.

Metodologia

L'estudi que presentem és de tipus observacional i de caràcter transversal, combina una metodologia descriptiva i correlacional. S'ha calculat les mesures i desviacions típiques entre les variables quantitatives, i freqüències i percentatges entre les variables qualitatives. Per comprovar el supòsit de normalitat de les variables s'ha utilitzat el test de Kolmogorov-Smirnov. Per l'anàlisi estadística hem usat el paquet estadístic per Ciències Socials (SPSS), versió 16.0. Per a totes les proves realitzades, el nivell de significació estadístic s'ha fixat en igual o inferior a 0,05.

Procediment

Els estudiants de tercer curs del Grau d'Educació Infantil van acceptar voluntàriament participar en la recerca i van signar el consentiment informat. Totes les dades han estat tractades de forma anònima mitjançant codis d'identificació per preservar l'anonimat dels estudiants i la confidencialitat dels resultats. Aquesta investigació s'emmarca dins dels condicionaments de l'informe Belmont (1978) i el codi de Bones Pràctiques en Investigació de la Universitat de Barcelona (2010).

Els qüestionaris s'aplicaren de forma auto-administrada en un sol moment temporal, a les aules d'informàtica de la Facultat de Formació del Professorat de la UB a l'octubre del 2011. En el moment de la recollida dels qüestionaris es va verificar la correcta i completa resposta. Un cop obtingudes les respostes es va procedir a la realització de les corresponents anàlisis estadístiques.

Resultats, conclusions i prospectiva

La secció d'estudiants universitaris analitzada mostra un perfil mig-baix d'estratègies d'afrontament, la majoria de les estratègies es situen al voltant de la mitja. No hi ha cap estratègia que ressalti per sobre, mentre que n'hi ha dues que estan per sota de la mitja: la cerca de guia i suport, i l'acceptació-resignació.

L'estratègia de cerca de guia i suport està relacionada amb la cerca, per part de l'alumne, de consell i guia per part d'altres persones, per tal que els ajudin a solucionar el problema, mentre que l'estratègia d'acceptació-resignació implica l'acceptació dels problemes, sobretot amb allò que no té solució.

Pel que fa a l'edat, s'ha trobat diferències significatives entre l'edat dels estudiants i tres de les estratègies d'afrontament: cerca de guia i suport, solució de problemes i descàrrega emocional. En concret, els resultats de les correlacions bivariades entre l'edat i les estratègies d'afrontament centrada en el problema donen els següents resultats: cerca de guia i suport ($r= ,219$, $p= ,032$), solució de problemes ($r= ,223$, $p= ,029$). Els resultats de les correlacions bivariades entre l'edat i l'estratègia d'afrontament centrada en l'emoció té com a resultat la descàrrega emocional ($r= -,205$, $p= ,046$).

Els estudiants de més edat es diferencien dels més joves en la posada en pràctica de més estratègies de tipus conductual, com la cerca d'informació, guia o suport, i la solució de problemes (emprendre accions que portin a la solució directa del problema). Mentre que els estudiants més joves es diferencien significativament dels més grans en l'ús de la descàrrega emocional, una estratègia de tipus conductual basada en la reducció de la tensió mitjançant l'expressió de sentiments negatius.

Tampoc es van trobar diferències significatives entre el Nivell Socio-econòmic (NSE) i cap tipus d'estratègies d'afrontament.

Pel que fa a l'empatia, els resultats es situen entorn de la mitja (T = 54,8), sense diferències significatives ni segons edat, ni gènere, ni nivell socioeconòmic. Aquests resultats es sitúen en l'expectativa atribuïda als professionals de les professions sanitàries i educatives, grup on s'insereix la mostra analitzada (López-Pérez, Fernández-Pinto & Abad, 2008).

L'art (com la música) i les activitats d'expressió corporal són un vehicle ideal per a experimentar amb fórmules innovadores per modificar les conductes i les perspectives personals de com sentir i afrontar els esdeveniments futurs i, en la mesura possible, minimitzar l'estrès de la vida professional.

La música segons sigui considerada art, ciència o llenguatge, es pot relacionar amb el món dels sentits, els sentiments i l'afectivitat, la intel.ligència, la sensorialitat, el llenguatge o la moral. Mirant la relació entre la música i l'ésser humà, podem veure els pensaments de Liebniz que afirmava que "la música era el llenguatge dels sentiments, l'art d'expressar una agradabe sensació de sentiments a través dels sons", o citar Chopin que deia que "la música és una impressió humana i una manifestació humana que pensa, és una veu que s'expressa". Aquestes dues definicions ens porten clarament a veure l'efecte que pot tenir la música sobre nosaltres, com a reproductors o receptors.

A l'Antiga Grècia, la música era apreciada pel seu alt valor educatiu. Deia Plató que si es pogués triar la música que escoltaven o tocaven els joves es podria dir quina societat construirien. Aristòtil recomenava que, en el que correspondria a la nostra etapa d'educació infantil, els nens han de jugar, adquirir bons hàbits, reconèixer el plaer musical i entretenir-se amb la pràctica musical i l'audició.

A l'Edat Moderna una de les funcions de la música arriba a ser la de "moure els afectes", de commoure i fer estremir les cordes de l'ànim humà (Fubini, 1990: 133).

A partir del segle XVIII, la música s'anirà popularitzant gradualment de manera que pugui ser apresa i compresa per una gran part de la societat. Des de Rousseau, que va deixar una gran influència en la pedagogia, fins als últims pensadors musicals contemporanis, s'ha anat parlant de la música com el llenguatge de les emocions.

Com diu Fubini –i malgrat que hagin passat vint anys encara és vigent– avui dia es preten analitzar com funciona la música, quins mecanismes psicològics posa en joc, quines estructures lingüístiques utilitza i en què es diferencia d'altres maneres d'expressar-se que té l'home (1990: 497).

Així doncs, com hem vist al llarg de la història, la música ha estat tant element d'estudi per uns com matèria per a ser estudiada per uns altres. Queda clara, doncs, la seva importància tant en el terreny de l'educació com en el sentiments, afectes i emocions.

Per tal de millorar les estratègies d'afrontament més baixes que s'ha detectat en la recerca (acceptació/resignació i cerca de guia i suport), us proposem uns exemples d'activitats que, a través de la música, ens poden ajudar a enriquir l'afrontament.

Aquestes activitats estan fonamentades en l'audició activa i la cançó.

Pel que fa l'audició no es tracta només de sentir música sinó d'escoltar-la amb l'atenció, concentració i relaxació necessàries, amb l'objectiu de gaudir de l'audició. Com diu Wuytack (1966), la receptivitat no s'obté per l'estudi teòric sinó que s'apren a través de l'activitat. Ell treballa a diferents terrenys de l'audició i utilitza tècniques específiques. Nosaltres ens centrarem en el plànol sensorial (sensacions i sentiments) i descriptiu (situacions, escenes o històries):

– Contextualitzarem l'audició mitjançant trets culturals o històrics del compositor per desenvolupar la capacitat de posar-nos en altres situacions.
– Utilitzarem la dramatització per poder expressar històries o personatges que ens ajudin a comprendre una situació.
– Farem ús de la paraula per ser conscients de la nostra realitat, recitant textos mentre escoltem la música.
– Aprofitarem els mitjans audiovisuals que acompanyin la música amb la finalitat que la visualització ens remeti a diferents situacions.

Exemple abreujat:

Audició activa: *Estudi núm. 1 en Mi b major*, Llibre d'estudis, Chopin

Aquesta peça té una durada de tres minuts. Es traca de fer una primera audició per tenir consciència del temps. Després realitzarem una segona audició mentre fem una activitat senzilla i quotidiana com per exemple endreçar la maleta d'estudi o una prestatgeria, etc. Si s'aconsegueix l'objectiu, s'haurà de mirar de realitzar una altra activitat més complicada. Si no, ens trobarem en un cas en el que haurem d'utilitzar la fortalesa de caràcter d'acceptació/resignació davant d'una situació.

La cançó és un instrument de comunicació, és un bon mitjà per l'expressió i una bona font de motivació cap a altres aprenentatges. Cantar suposa l'acció comunicativa per transmetre estats

d'ànim o afectes a una persona o a un grup, millora la integració grupal i les relacions socials. El fet de cantar produeix plaer i satisfacció, i si es fa en grup dóna una gran sensació de complicitat i sentit de pertanyença. Des de l'antiguitat, ja se sabia la necessitat de cantar cançons de bressol als infants per introduir-los al món de la música.

La relació que s'estableix entre la música i la lletra és en aquest cas especialment important i l'hem de tenir molt en compte. Es tracta de fer una tria de cançons que ens ajudin a posar-nos o ens recordin una situació problemàtica. També hem de vigilar amb els textos dels recitats (que proposem que escriguin els propis cantants)

Exemple abreujat:

Cançó: "Llença't" de Lax'n Busto. On ens diu "que un llapis mai no dibuixa sense una mà", fa referència a que ens cal l'ajuda dels altres per sortir-nos d'alguna situació i en aquest cas es reforçaria l'estratègia d'afrontament de cerca de guia i suport. Una altra variació es podria fer també amb la cancó Acuarela de Toquinho, que té diferents versions rítmiques.

Per altra banda, també es proposa la tutoria entre iguals i el pla d'acció tutorial com a eines eficaces per a conèixer, confiar i demanar ajut a d'altres persones, ja siguin estudiants més avançats, de cursos superiors o tutors assignats per la facultat. La participació en activitats musicals no formals (com la coral de la facultat) esdevenen un marc idoni per a aquest intercanvi i augment de la confiança interpersonal, element clau en les estratègies d'afrontament que cal reforçar.

Referències bibliogràfiques

CASARETTO, M.; CHAU, C.; OBLITAS, H.; VALDEZ, N. (2003). «Estrés y afrontamiento en estudiantes de Psicología». *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú,* XXI.

FUBINI, E. (1990). *La Estética musical desde la Antigüedat hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.

HOLLINGSHEAD, A.B. (1975). *Four factor index of social status*. New Haven: Yale University.

INFORME BELMONT. (1978). Comisión Nacional para la Protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del Comportamiento. El informe Belmont, Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. <www.bioeticayderecho.ub.es> [10/02/2012]

KIRCHNER, T.; FORNS, M.; MUÑOZ, D.; PEREDA, N. (2008). «Psychometric properties and dimensional structure of the Spanish version of the Coping Responses Inventory - Adult Form». *Psicothema*, 20 (4), 902-909.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos.* Madrid: Martínez Roca.

LÓPEZ-PÉREZ, B.; FERNÁNDEZ-PINTO, I.; ABAD, F.J.; (2008). *TECA. Test de empatía cognitiva y afectiva*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

MOOS, R.H. (2010). *Inventario de Respuestas de afrontamiento para adultos*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.

PARK, N.; PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. (2004). «Strengths of character and well-being». *Journal of Social & Clinical Psychology, 23*, 603-619.

UNIVERSITAT DE BARCELONA. (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

WUYTACK, J. (1966). *La audición*. París: Leduc.

La música contemporània catalana a l'escola

Assumpta Valls Casanovas[1]
assumpta.valls@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

Aquest projecte neix amb la finalitat de facilitar la introducció de la música dels compositors catalans contemporanis a les aules de primària.

S'ha dirigit des de la UAB i s'ha aplicat en 10 escoles de diferents municipis.

El disseny del treball combina la recerca amb la innovació a l'aula. En la comunicació s'exposen les diferents fases del projecte: 1) el procés de selecció i els criteris aplicats per aconseguir un ventall d'obres de compositors contemporanis apropiades per a l'escola; 2) el disseny de les propostes didàctiques amb una anàlisi dels trets metodològics en els que es recolzen el conjunt de les activitats, i les competències bàsiques que hi queden involucrades a banda de la competència artística i cultural[2]) l'anàlisi del resultat de l'aplicació de les propostes a les escoles. Finalment, les conclusions recullen les aportacions del projecte pel que fa al disseny, contingut i posada en pràctica de les propostes tant per la repercussió en l'alumnat com en el docent.

Paraules clau: audició, música contemporània i compositors catalans.

Finalitats i objectius del projecte

Aquesta comunicació s'emmarca dins del treball realitzat en el projecte *La música contemporània catalana a l'ensenyament obligatori*. La seva principal finalitat és facilitar que la música dels compositors contemporanis catalans formin part del repertori escolar bàsic que els alumnes de les nostres escoles reben durant la seva formació obligatòria. S'entén com una forma de normalitzar el tractament del repertori musical, donant a la música contemporània el lloc que li correspon.

[1] Responsable del Grup de treball *Músiques contemporànies, modernes i del món* ICE-UAB <http://grupsderecerca.uab.cat/musicaieducacio>

[2] Durant la comunicació no es farà referència a la competència artística i cultural per considerar que la temàtica del projecte porta implícita la seva presència en tots i cada un dels apartats.

El disseny d'aquest treball combina recerca i innovació a l'aula i s'estructura segons tres grans objectius:

• Elaborar una selecció d'obres de compositors contemporanis catalans idònies en termes didàctics.
• Dissenyar i elaborar materials i recursos en forma de propostes didàctiques.
• Analitzar l'aplicació dels materials en l'etapa de primària.

Exposició del treball

El projecte s'ha realitzat durant l'any 2009 des de la Universitat Autònoma de Barcelona, i han participat mestres de deu escoles de diferents municipis de la província de Barcelona.

Partim de la idea que com a docents de música en l'ensenyament obligatori, i al marge dels gustos personals, hem de possibilitar als nens prendre contacte amb un repertori ampli, variat i representatiu de diferents estils, cultures i etapes històriques (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2009). I per això tenim el convenciment que a l'escola és necessari que els nens coneguin (auditivament parlant) la música dels compositors actuals –a banda de la música comercial– perquè també forma part de la cultura musical dels nostres dies (Pinsson, 2003).

La nostra experiència en formació permanent ens mostra que la majoria dels professionals utilitza un repertori de música basat en compositors dels períodes històrics anteriors al segle XX. En aquest mateix sentit, quan analitzem la tipologia d'obres musicals que contenen els llibres de text, també observem una manca significativa d'aquestes obres. Per això ens sembla molt necessari poder incorporar el repertori de compositors contemporanis en el pla de formació de l'infant. Entenem aquestes músiques com aquelles que havent estat compostes al segle XX-XXI es regeixen per uns plantejaments de l'art musical en franca oposició amb el passat immediat. Per situar aquest bloc hem de dir que aquestes músiques, essencialment, abastaria tota la segona meitat del segle XX, després de la Segona Guerra Mundial, fins als nostres dies.

Tot seguit exposem com s'han portat a terme els tres grans objectius del treball.

Procés per la selecció de repertori

Per realitzar la selecció inicial del repertori s'han utilitzat les següents tècniques de recollida de dades: consulta de fonts documentals (bibliografia i discografia) i entrevistes amb experts especialitzats en música contemporània. La informació recollida ens va dibuixar un primer mapa de compositors i obres, que vàrem agrupar en tres grans períodes generacionals.

A continuació es va iniciar la primera fase d'anàlisi auditiu de les obres. Es van anar prenent notes sobre els moviments, parts o fragments que pel seu resultat sonor global (criteri vivencial) ens semblaven adequades per ser escoltades a les aules, així mateix indicaven aquells aspectes que podien ser tractats a nivell didàctic (criteri didàctic), i alhora també s'anava fent anotació de les característiques musicals que podien ser tema de treball a l'aula (criteri musical). Aquesta anàlisi va donar com a resultat una primera selecció amb les obres, o fragments d'aquestes, que resultaven valorades positivament en els tres criteris.

En la segona fase d'anàlisi es va arribar a una selecció més acotada. Es van fer noves i repetides audicions de les obres seleccionades per valorar les que resultaven més equilibrades i adequades des de la perspectiva didàctica. En aquesta part del procés, i en tots els casos que ens va ser possible, es va consultar la partitura per valorar les possibilitats didàctiques que la grafia d'aquest estil de música ens oferia a nivell d'observació, comprensió i anàlisi de la música.

Posteriorment es va fer una anàlisi comparativa de les característiques de les obres escollides amb la finalitat d'obtenir una selecció variada i equilibrada. També és va vetllar perquè a la selecció definitiva hi hagués varietat i complementarietat entre els elements musicals i característiques més rellevants de les obres. El resultat d'aquesta selecció final (Valls & Calmell, 2010) es ressenya en el següent quadre.

Figura 1. Quadre d'autors i obres seleccionades

Guinjoan, Joan (1931)	Magma: Fragment final de la obra
Taverna-Bech (1932-2010)	Temps de lluna: Selene
Guinovart, Carles (1940)	Stella Splendens
Sardà, Albert (1943)	Quintet de vent nº 1
Rodríguez Picó, Jesús (1953)	Imatges d'Alícia
Nuix, Jep (1955-1998)	Escac i mat
Llanas, Albert (1957)	Concert per a guitarra i cordes. Primer moviment: Memòries
Brotons, Salvador (1959)	Sonata Concertino per a trombó solista, orquestra de corda, percussió i piano
Charles, Agustí (1960)	Primary Colors: Hard

El disseny de les propostes

La primera intenció en el disseny de les propostes és donar eines al mestre perquè incorpori aquestes músiques en la seva programació. Les propostes estan concebudes des d'una doble perspectiva que es retroalimenta entre si. D'una banda, es propicia que el nen experimenti una escolta activa i sensible, i que comparteixi amb els companys les seves sensacions, emocions i opinions. De l'altra, s'aborda el coneixement i aprenentatge dels elements musicals més rellevants o

destacables auditivament en cadascuna de les obres.

L'elaboració de les propostes sorgeixen d'un procés d'anàlisi i maduració del coneixement de l'obra, es recullen aquells aspectes que resulten més propers i familiars als nens, de manera que d'una banda possibiliten un treball sobre els elements de la música ja coneguts i, per l'altra, ofereixen la possibilitat de descobrir i presentar-ne de nous (Malagarriga & Martínez, 2010).

En les propostes es detallen les diferents activitats que les composen, es facilita tota mena de materials i recursos per poder-les realitzar i es posa èmfasi especial en com el docent ha de conduir el procés d'ensenyament-aprenentatge. En conjunt, es donen pautes/orientacions i s'ofereixen els mitjans perquè el mestre compleixi amb una de les seves principals funcions davant de l'audició: implicar els nens en l'escolta de la música, fent que esdevingui activa i participativa.

Per a cada obra es presenten diferents possibilitats de propostes amb les seves respectives activitats facilitant així que cada docent esculli les que millor s'adaptin a la seva realitat[3].

Fent una mirada global a les característiques o tipologia de propostes que es presenten en el conjunt de les 9 audicions, podem diferenciar aquelles que són transversals a qualsevol tipologia de música i aquelles que son conseqüència dels trets específics relacionats amb la música contemporània. Pel que fa als aspectes comuns a altres tipologies i estils de músiques destaquem:

L'ús del llenguatge corporal i el llenguatge gràfic. La manera de treballar durant l'escolta de l'audició molt sovint està estretament vinculada/relacionada amb el llenguatge corporal i llenguatge gràfic, independentment de si la finalitat de l'activitat és exclusivament de caràcter expressiu i vivencial com si està dirigida a focalitzar el tractament d'algun paràmetre musical. Cos i/o grafia es constitueixen en un canal per exterioritzar, visualitzar i fixar l'escolta, i propicien una millor concentració i atenció amb el que se sent .

Amb la implicació del llenguatge corporal i plàstic es fomenta la *competència comunicativa* des del llenguatge no verbal. Els nens expressen les sensacions, emocions i sentiments que la música els suggereix a través d'uns llenguatges molt més d'acord amb el llenguatge musical, ja que les formes corporals o plàstiques converteixen en material, d'una manera lliure i oberta, allò que de per si és immaterial. El fet de no haver de descriure, exposar ni qualificar a través de les paraula, permet expressar-se i comunicar-se des d'una dimensió diferent i complementària a l'expressió oral, amb

[3] Aquest material s'ha recopilat en el llibre: Valls, A.; Calmell, C. (2010). *La música contemporània catalana a l'escola.* Barcelona: Dinsic.

una alta potencialitat de llibertat que esdevé molt rica i formativa per la competència comunicativa (Malagarriga & Valls, 2003).

Les converses-debat en els "entreactes auditius". En els espais entre les diferents escoltes d'una audició es proposa establir converses amb els nens per parlar i reflexionar sobre la música escoltada. Per una banda se'ls demana que expliquin i comparteixin amb els companys les seves impressions i sensacions, i per l'altra –i amb la deguda conducció del docent– es proposa generar processos d'anàlisi que portin els nens a descobrir els elements constitutius de la música més rellevants de l'obra. El camí de l'anàlisi i descoberta implica compartir i debatre opinions, recordar, comparar i deduir, definir i redefinir… tot el necessari per aconseguir coneixement i comprensió de la música (Malagarriga & Martínez, 2010; Valls, 2008).

Tot aquest procés està estretament vinculat amb les competències bàsiques. D'entrada, la *competència comunicativa lingüística*, pels diàlegs que s'estableixen entre els nens on expressen les seves opinions, emocions i vivències, perquè creen espais per exposar, escoltar, interpretar, justificar i sobretot respectar. Competència estretament lligada amb la *competència d'autonomia i iniciativa personal*, perquè els nens progressivament van prenent consciència de les seves pròpies emocions, augmenten l'autoestima i aprenen a escoltar els altres. La *competència d'aprendre a aprendre*, perquè durant els processos d'anàlisi de l'obra els nens es formulen preguntes, elaboren argumentacions i estableixen relacions entre el que els és nou i el que ja els és conegut, fent que en conjunt s'augmenti la motivació per aprendre i conèixer millor com és i està construïda la música. També podem parlar de la *competència social i ciutadana*, en les interaccions que es donen, cada nen pot i ha d'expressar les seves idees i aquestes han de ser respectades, s'aprèn a escoltar i respectar perquè en l'àmbit personal i emocional no hi ha encerts ni desencerts. Participar activament d'aquesta diversitat ens fa coneixedors, des d'una altra mirada, d'una vessant de la realitat que ens envolta.

Fixant-nos en els aspectes més característics o que prenen més rellevància en el tractament de la música contemporània podem ressaltar:

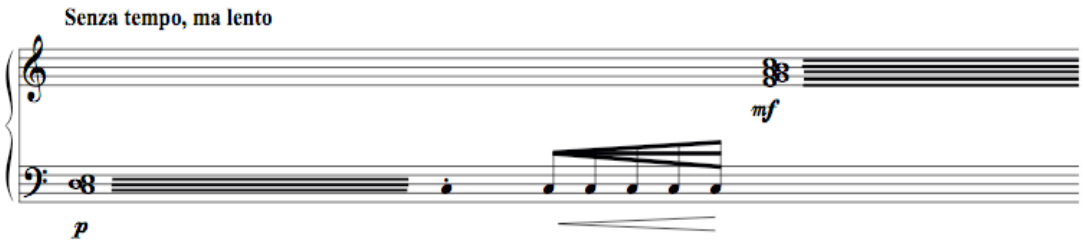
La funció dels exercicis previs i preparatoris a la primera audició. A diferència de la música més *convencional*, amb aquesta tipologia de música els exercicis previs o preparatoris per a la posterior escolta de la música prenen un altre tipus de relleu. La preparació de l'ambient sonor que se sentirà a l'obra, encara que no sempre necessària, resulta molt adient, de manera que quan es té el primer contacte amb la música hi ha quelcom de conegut o familiar que propicia una escolta més activa i propera. Podríem dir que fer exercicis previs d'interpretació i/o creació amb alguns dels elements

que sobresurten a l'audició i que els nens seran capaços de captar, faciliten després l'escolta i propicien el seu interès i motivació.

El protagonisme de l'especificitat dels elements musicals rellevants. En la música contemporània, respecte a altres tipologies de música, en més d'una ocasió hi ha un cert canvi de protagonisme dels elements musicals que resulten més destacables o característics de la peça. Alguns dels aspectes que queden reflectits i es poden apreciar en la selecció d'obres d'aquest conjunt de compositors catalans són: glissandos, clusters, ressonàncies, trinos-tremolo, ritme accelarat, …

Figura 2. Fragment partitura Escac Mat, de Jep Nuix.

En aquest petit motiu s'observa el cluster, la ressonància, i una grafia rítmica que indica sons progressivament més ràpids.

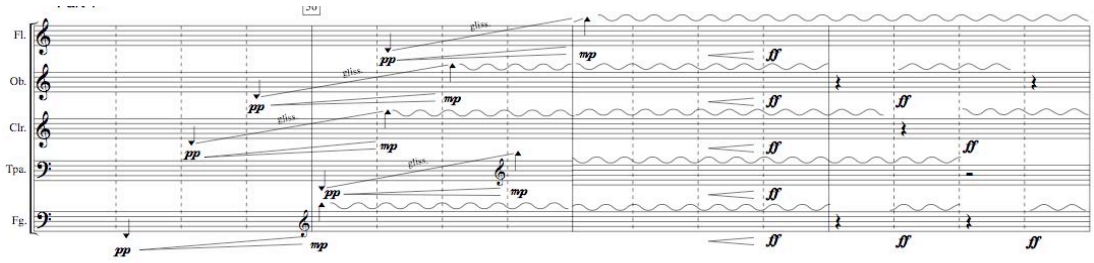


La grafia contemporània, un vehicle per a la comprensió, escolta, interpretació i creació musical. En molts casos la plasticitat de la grafia de les obres de música contemporània ens fa coneixedors d'una nova forma d'expressar l'escriptura musical que ens facilita molt la comprensió de la música, convida els nens que facin interpretacions a partir de les seves pròpies decodificacions, i genera processos d'experimentació i descoberta sonora que porten cap a la creació musical. Destaquem algunes de les possibilitats que ofereix la partitura:

• Observar la grafia abans d'escoltar l'obra permet que els nens plantegin hipòtesis sobre la seva interpretació. Els nens, amb els seus coneixements previs, descriuen i analitzen les característiques de la grafia i fan supòsits i propostes sobre una possible traducció sonora. Tot aquest procés porta a debatre sobre el contingut dels elements musicals, a parlar de música, a repassar el que ja es coneix i també a corregir concepcions equivocades o poc clares d'algun concepte musical conegut.

Figura 3. Fragment partitura Quintet de vent n. 1, d'Albert Sardà.

Amb fragments com aquests els nens abans de sentir l'obra poden interpretar-lo amb la veu o instruments de placa fent els glissandos, trinos, reguladors i amb les entrades segons l'ordre de la partitura.



• Quan la grafia es mostra una vegada escoltada l'obra, després que el grup ja ha verbalitzat les principals característiques de la música, es desencadena un procés invers a l'anterior, els nens busquen a la partitura correspondències gràfiques del que han escoltat. Paral·lelament, la partitura pot mostrar grafies que condueixen cap a la identificació d'altres aspectes musicals encara no observats.

Tant en un cas com un altre, les característiques de la grafia de la música contemporània fan que aquests espais de debat i conversa potenciïn i desenvolupin opinions i argumentacions més enllà del que se sol explicitar amb la grafia clàssica, i en general contribueixen a un eixamplament de coneixements i una millor comprensió de la música. Un moment en el que entra plenament en joc l'exercici de les *competències comunicativa lingüística i d'aprendre a aprendre*.

• Independentment del moment en que s'accedeix a la visualització de la partitura, aquesta esdevé també una molt bona eina per seguir-la durant l'escolta de l'audició, es converteix en una guia semblant als clàssics musicogrames.

L'alumne, durant l'escolta, fixa l'atenció en la partitura al mateix temps que va localitzant visualment els ítems prèviament analitzats. Tot plegat fa que l'audició esdevingui més atenta, comprensiva i motivadora pel nen. A més, aquest procés d'interrelació amb la partitura de música contemporània fa que els nens sentin la música més a prop i més accessible, perquè sovint les grafies que s'observen tenen moltes similituds, i de vegades clares coincidències, amb les grafies que els nens han utilitzat i/o utilitzen en l'escriptura arbitrària de la música.

Figura 4. Fragment 1 partitura Magma, de Joan Guinjoan.

En aquests dos fragments del Magma s'observen grafies que sovint també són utilitzades a l'aula per expressar la direccionalitat del so fent petites sirenes o com a línia general de la melodia, també es poden identificar petites agrupacions de sons curts o el so mantingut del contrabaix.

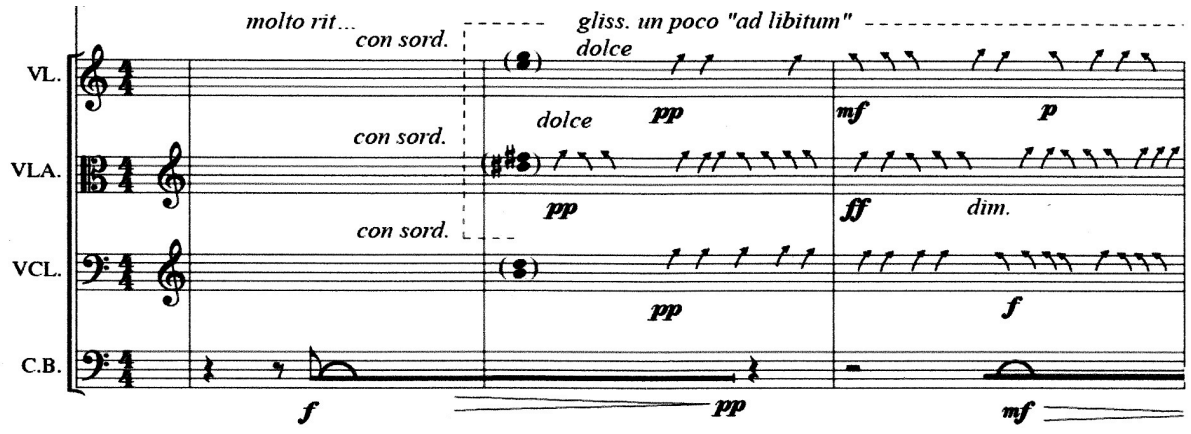
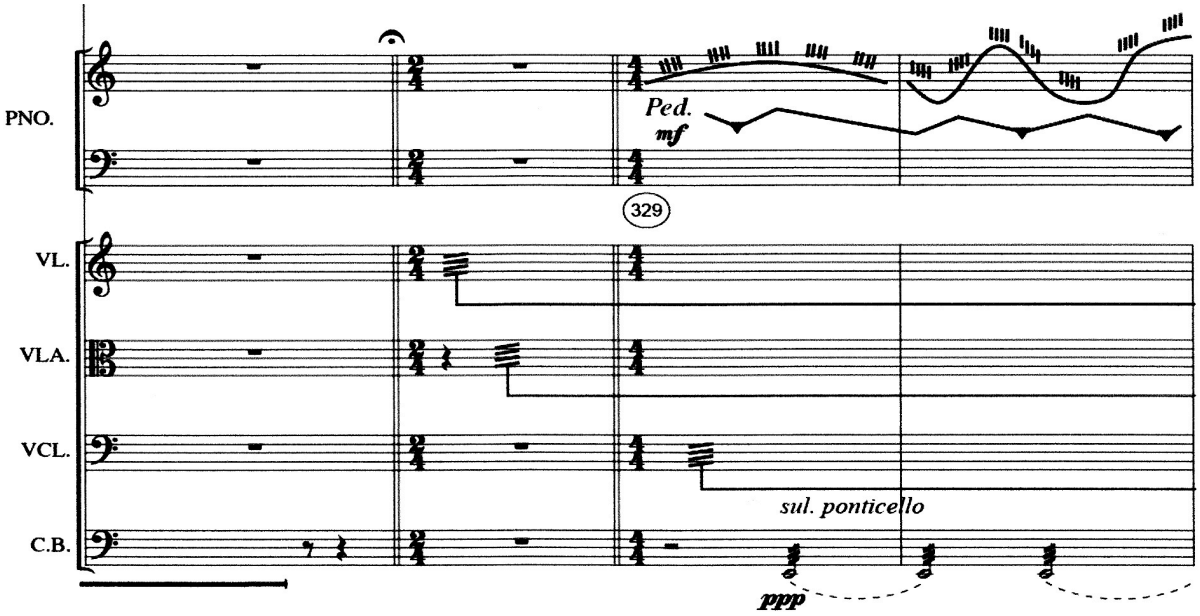


Figura 5. Fragment 2 partitura Magma, de Joan Guinjoan.



Els paràmetres de la música contemporània esdevenen indicadors per pautar les pràctiques compositives dels alumnes. La música contemporània facilita que els nens després de l'escolta i anàlisi de l'obra passin a l'exercici de la creació musical a un nivell molt superior que a partir d'altres tipus de música. Alguns dels seus paràmetres com per exemple l'aleatorietat de les seves melodies, la importància de la sonoritat tímbrica més enllà del so de l'instrument, les textures i/tramats tímbrics que en resulten o el pes de l'element rítmic, fan que els nens se'ls sentin propers i

entenedors, vegin les possibilitats que ofereixen, senten llibertat per fer-los servir, se'ls facin seus i es vegin més capaços d'utilitzar-los i organitzar-los en les seves pròpies composicions. Al final del procés, també tenen sensacions positives perquè aconsegueixen resultats sonors molt propers al de les obres escoltades.

El potencial per despertar la imaginació. Finalment, destacar que la música contemporània té un gran potencial per despertar fàcilment la imaginació dels nens. Molts dels seus trets expressius, sovint plens de contrastos i lluny d'estructures clàssiques, la fan imprevisible per segons quins aspectes, però des de la perspectiva de l'escolta del nen, sol resultar molt atractiva i descriptiva independentment de la intenció del compositor. Per això, les activitats on els nens manifesten el que els suggereix la música són presents en quasi totes les audicions. Aquesta lectura descriptiva que fan els nens contribueix a augmentar la seva motivació i els prepara positivament per altres activitats més analítiques de la mateixa música (Authelain, 1995).

Novament ens trobem en una situació on la competència *d'autonomia i iniciativa personal* queda ben palesa, amb el desenvolupament de la identitat personal i amb una clara orientació d'actituds a favor de la comprensió, tolerància i flexibilitat davant els altres.

Anàlisi de l'aplicació de les propostes didàctiques a l'aula.

L'anàlisi de l'aplicació de les propostes didàctiques que presentem s'ha realitzat a partir de la informació que els docents ens han proporcionat a través de la reflexió de la seva pròpia pràctica i de les dades que s'han recopilat en les reunions del grup de discussió.

El mestre a la seva aula posa en pràctica unes propostes didàctiques que li comporten uns coneixements nous a nivell de continguts i d'aplicació didàctica. Pren decisions sobre com adaptar-les a la seva situació i després les transforma o readapta en funció de les respostes del grup classe. Durant aquest procés el docent va prenent nota de les seves reflexions personals en un diari de camp que després comparteix i debat en les reunions del grup de treball.

Les sessions del grup de treball tenen una doble funcionalitat: d'una banda, de formació del professorat gràcies a les aportacions de les propostes didàctiques que se li presenten i pel coneixement que es construeix col·lectivament en el transcurs de l'anàlisi crítica que cada un dels components fa de la seva posada en pràctica de les propostes didàctiques. D'altra banda, en les sessions de grup s'optimitzen les propostes amb les aportacions dels docents, es valida el disseny didàctic i s'aporta a la comunitat educativa la possibilitat d'incorporar a les seves aules aquest repertori que actualment no és atès.

Del conjunt d'aquestes anàlisis destaquem els següents resultats:

• Es comprova que és possible aplicar la majoria de les propostes inicials, encara que en alguns casos s'acorda ampliar o matisar amb les aportacions dels docents.

• Es coincideix que els alumnes, lluny encara de possibles prejudicis musicals, es mostren interessats per les audicions de les obres contemporànies.

• Es constata que algunes de les peces seleccionades han facilitat l'apropament de la música a uns alumnes que habitualment es manifesten poc motivats a les classes. Això s'ha donat sobretot en aquelles peces en les quals destaca el component rítmic i tímbric.

• L'observació de la partitura ha aportat nous coneixements als nens, ha generat interessos i nous interrogants. Els nens han descobert noves formes d'escriure música, de crear sons amb els instruments, de compondre, etc. L'ús d'unes normes diferents de les que havien après s'han interpretat com una transgressió i ha generat molta expectativa i incrementat l'interès. El mestre s'ha vist obligat a parlar de la música d'una forma diferent.

• A mesura que s'avança en el projecte s'observa un clar augment de l'interès per part del professorat cap a aquestes músiques i es manifesten positivament sorpresos davant les possibilitats didàctiques que els ofereix el repertori contemporani. Podem dir que els docents s'han iniciat en el coneixement de la música contemporània a través de la seva pròpia pràctica, el que els ha permès abordar nous aspectes i elements musicals.

Resultats i conclusions

L'avaluació global del projecte en les diferents parts i fases ens porta a les següents conclusions.

• Hem aconseguit que la música dels compositors catalans es faci present a les aules de primària. Però entenem que la selecció de les obres i la concreció dels aspectes a treballar, juntament amb els materials que s'adjunten, és el que ha fet que el mestre se sentís capaç de realitzar aquest tipus d'audició.

• Els resultats positius en les aules avalen l'efectivitat de la selecció d'obres i compositors, les propostes didàctiques i els materials dissenyats. Considerem que aquestes propostes són una contribució a la normalització del repertori de la música contemporània a les nostres aules.

• Ressaltar que si els docents utilitzen poc la música contemporània és per la seva falta de coneixement i formació al respecte. En aquest cas les propostes didàctiques han tingut un doble efecte: facilitar que els docents portin la música contemporània a les seves aules i iniciar-se, a nivell personal, en l'escolta d'aquest estil de música.

• Per poder dur a terme un projecte d'aquestes característiques és necessari que els docents adquireixin un compromís i facin un "vot de confiança". L'autodisciplina d'aplicar unes propostes amb una tipologia de música que al principi a molts no els motiva és una de les causes de l'èxit del procés.

• També s'ha demostrat que la dinàmica de treball en grup ha estat molt favorable perquè les propostes didàctiques s'apliquin. Quan el docent té el primer contacte auditiu amb les obres de forma col·lectiva adquireix un nivell superior de coneixement i, a posteriori, l'intercanvi d'experiències actua de reforç positiu i estimula l'exercici de noves pràctiques entre els mestres.

Referències bibliogràfiques

AUTHELAIN, G. (1995). *La creation musicale grandeur nature*. Courlay: J.M. Fuzeau.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). *Currículum. Educació Primària* Barcelona: Autor.

MALAGARRIGA, T.; MARTÍNEZ, M. (edit.) (2010). *Tot ho podem expressar amb música*. Barcelona: Dinsic.

MALAGARRIGA, T.; VALLS, A. (2003). *La audición musical en la educación infantil*. Barcelona: CEAC.

PINSSON, M. (2003). *Écouter la musique du XXe siècle*. Ardennes: Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation Nationale.

VALLS, A.; CALMELL, C. (2010). *La música contemporània catalana a l'escola*. Barcelona: Dinsic.

VALLS, A. (2008). «Escoltar com els instruments fan música». *3a. Escola d'Estiu d'Educació Musical*, 38-43. Barcelona: Dinsic.

Bibliografia complementària

AFSIN, K. (2009). *Psychopédagogie de l'ecoute musicale*. Bruselas: De Boeck Université

AGUILAR, M. C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: Aprendizaje.

DÁVILA, A.; PÉREZ, J. (2008). *Compositors d'avui. Guia de la música contemporània*. Barcelona: Caixa Catalunya Obra Social.

MUÑOZ, E. (2007). *La comprensión musical de las estéticas del s. XX en el niño*. Madrid: Ediciones UAM.

PALACIOS, F. (1997). *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical*. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

PAYNTER, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.

VV.AA. (2007). «La música contemporània: nous reptes a Catalunya i a Europa». *Nexus* 37 (*monogràfic).* Fundació Caixa Catalunya.

La creació a l'aula de música.
Propostes d'unitats didàctiques

Grup de treball[1] del Servei Educatiu de Sants-Montjuïc
http://gtmusica.tk

Mestres de primària del districte Sants-Montjuïc de Barcelona

Resum

Ja que un dels blocs temàtics de l'àrea d'educació artística, àmbit música i dansa, fa referència a la creació es creu convenient elaborar una Unitat de Programació genèrica que desenvolupi la creació musical a l'aula de Primària.

Les activitats proposades son un mostrari de possibles activitats adaptables dels tres cicles de l'etapa.

Paraules clau: programació, unitats didàctiques, música, creació, creativitat.

Presentació, introducció i justificació

El grup de mestres especialistes de Música de diverses escoles, agrupats al Grup de Treball del CRP de Sants-Montjuïc, durant 6 anys hem estat Seminari, coordinat per Maria Antònia Pujol i Subirà, elaborant durant els 3 darrers cursos la publicació que avui us volem fer conèixer.

Potser us preguntareu: per què mestres, amb tota la feinada que ja tenim, ens embranquem a la recerca i elaboració d'una publicació?

Per entendre-ho cal que matisem dos aspectes. En primer lloc cal tenir en compte que aquesta publicació és un recull de materials didàctics sobre creació, recursos per als docents musicals a l'etapa de Primària. I en segon lloc cal justificar l'elaboració i compilació dels materials; creiem que des de l'aplicació de la Llei Orgànica d'Educació (LOE) i el seu nou plantejament curricular, els mestres ens hem pogut sentir, en algun moment, una mica desorientats. "Com hem de programar?

[1] El grup de treball del servei educatiu de Sants-Montjuïc està integrat pels següents mestres especialistes de música: Sr. Ran Roger Azemar (coord.), Escola Perú; Sra. Anna Subirana Trasobares, escola N-II de Pràctiques; Sra. Maria Vinyeta Balsells, Escola Proa; Sra. Mont Massó Carreras, Escola Barrufet; Sra. Esperanza Pascual Repiso, Escola Sant Medir.

Com aplicar les Competències Bàsiques? Com contemplar-les a l'avaluació? Com seqüenciar a partir dels blocs temàtics? Com equiparar la meva metodologia a les noves directrius?" Són algunes de les preguntes que potser, d'una manera o altra, ens hem fet enfront la nova llei, però com diu Pujol (2009: 16):

"(…) Sovint es té la sensació que cada vegada que canvia la llei d'educació tot canvia però no és del tot així, ja que els elements bàsics i essencials hi continuen essent."

El grup de mestres, en les nostres trobades setmanals, també ens plantejàvem qüestions que reflexionàvem. Debats que ens van dur a observar que disposàvem d'escassos materials en el terreny de la Creació. Així, doncs, hem recopilat l'experiència de cadascú, organitzat totes les idees, plantejat el marc teòric de cadascun dels cicles i seqüenciat en forma d'un bon grapat d'activitats.

I, per què la creativitat? Voldríem recordar, abans, la filosofia de la LOE (Ministeri d'educació i ciència, 2006; Generalitat de Catalunya, 2007), segons la qual es considera que l'educació ha de contribuir al desenvolupament de competències a més d'impartir continguts concrets. Aquestes competències són habilitats personals que permeten a l'alumne integrar-se amb èxit a la societat. Es basen en un ensenyament interdisciplinari i pràctic més que en l'acumulació de coneixements. Sabem que les Competències Bàsiques, les habilitats personals que esmenta la llei, es divideixen en Competències específiques i en Competències transversals. Aquestes últimes, alhora, es subdivideixen en metodològiques, comunicatives i personals. En definitiva, com s'apuntava anteriorment, s'engloben dins d'una terminologia de desenvolupament.

L'àrea de música, la que ens conscerneix, treballa a partir de les competències específiques de l'àrea artística, a més de les aportacions que la música realitza a les competències bàsiques. La programació que presentem es centra en la creació com a generador de vivències, desenvolupament personal i grupal i estimulació del fet artístic. La creació, alhora, no es pot desvincular del treball cooperatiu que s'origina i que és clau en la integració a la societat.

El grup de mestres de música autors de la publicació entenem l'assoliment de les competències a través del descobriment, el treball i el respecte. Podríem dir que en l'apartat de creació hi ha un treball competencial a partir de la feina cooperativa però també des d'un esforç i desenvolupament personal de dins cap a fora. Esdevenir competencial per a una integració social pot significar un primer treball personal per a una fase posterior d'obertura als altres. Aquest progrés personal amb posterior obertura es pot exercitar a través de l'art, la música i, en concret, la creació.

Que el fet creatiu ajuda a posar en pràctica els continguts que els nens i nenes van aprenent a la classe de música és obvi per a tots els docents (Epelde, 2007). Tant si la creació és espontània o pensada –improvisació o composició– (Molina, 2008; Tolmos, 2008), afavoreix que els alumnes posin en pràctica la capacitat de decidir quins elements musicals es volen fer servir. Al mateix temps, la creació afavoreix la capacitat expressiva a la vegada que se'n gaudeix de manera activa. I encara podríem incloure l'apartat que comentàvem on la creació és eina d'integració social i desenvolupament personal al ser una acció estimuladora, enriquidora i cooperativista.

En conclusió, l'expressió creativa de la música, que els que estem aquí tant ens apassiona.

UD Genèrica

Quan pensàvem en creació eren molts els dubtes que se'ns plantejaven. Però un dels que ens neguitejava més als mestres del seminari era com concretar les activitats que anàvem realitzant a l'aula en una Unitat Didàctica. Si bé és cert que fer classe i idear activitats no ens amoïna gaire, majoritàriament, sí que ho fa la part més burocràtica. Així és que vam pensar que podríem crear una Unitat Didàctica que ens pogués servir de model per a totes i cadascuna de les posteriors que escrivíssim. És així com neix la idea de la Unitat Didàctica Genèrica.

A partir dels ítems que la LOE ens demana per a realitzar les Unitats Didàctiques (Generalitat, 2007) vam crear un document en forma de graella on anar omplint tots els apartats treballats. La graella que podreu veure és només una eina que hem ideat per a poder facilitar la feina dels docents, però en cap cas és l'única opció ni la millor, simplement una ajuda.

El primer que vam fer va ser agafar el currículum, l'apartat de Música i dansa, i vam començar a marcar tots aquells continguts específics o que es poguessin vincular a la Creació. Amb tota la selecció feta, vam numerar cada contingut respectant l'ordre com apareixia escrit en el currículum. D'aquesta manera ens va semblar que si algun company/a volia saber d'on havia sortit cada contingut li seria molt més fàcil perquè estaria referenciat. Aquests continguts els vam distribuir pels tres cicles d'Educació Primària. El fet que un contingut d'un cicle inferior no aparegui en un de superior no vol dir que aquest no es pugui treballar, sinó que es prioritza el seu assoliment en un altre nivell. Per tal d'assolir els continguts marcats per la LOE vam intentar plasmar en els objectius d'aprenentatge de quina manera treballaríem per adquirir-los.

El segon pas va ser fer el mateix amb les vuit competències bàsiques. Vam numerar-les segons apareixen en el currículum, però les vam endreçar per ordre d'importància a l'hora de treballar-les a les activitats de creació. Com es pot veure, es treballen totes les vuit competències però pensem que

amb aquest tipus d'activitats es potencia més la competència d'autonomia i iniciativa personal que la competència de tractament de la informació; no vol dir que no es treballi, simplement és una gradació.

El tercer pas va ser numerar els criteris d'avaluació i només seleccionar aquells que específicament estiguessin relacionats amb la creació. Posteriorment els vam distribuir pels diferents cicles. Aquests criteris també els tindríem en compte a l'hora d'escriure les activitats per tal que aquestes ens ajudessin a assolir-los.

El quart pas va consistir en fer una pluja d'activitats de creació que ja realitzéssim a l'aula amb les quals poguéssim treballar i assolir els objectius i continguts que ens havíem proposat. Volíem recollir tot allò que ja treballàvem a classe per adonar-nos que de fet sempre hem estat fent creació. La idea no era crear activitats noves sinó recollir les que ja coneixíem i sabíem que funcionaven. Amb el llistat que va sortir vam veure que moltes de les activitats eren similars, amb algunes variants, però que també tenien diverses dificultats. El que vam decidir fer va ser agrupar les activitats per temes; ambientacions sonores, moviments corporals, elements rítmics, melodia, activitats rítmico-melòdiques, dansa... i vam fer una gradació de dificultat pensant que moltes d'aquestes activitats es poden realitzar als diferents cicles de primària ja que un cop assolits els objectius que ens plantegem es pot anar incorporant elements que en facin variar la seva dificultat. L'altra cosa que vam observar era que totes les activitats no requerien la mateixa organització del grup classe. Unes activitats eren pensades per un grup reduït de 4-5 alumnes, altres per mitja classe i altres per tot el grup sencer. En el desenvolupament de les activitats també vam tenir en compte la distribució d'organització dels grups i per aquest motiu tots els enunciats de les activitats s'inicien amb qui comença l'activitat i quina serà l'organització del grup classe per donar-ne resposta. L'enunciat és l'activitat bàsica a realitzar, totes les altres variants estan escrites amb una tabulació més interna a la pàgina i tenint en compte la seva dificultat. Per exemple, l'activitat de l'enunciat es pot considerar que és ideal per a realitzar amb els alumnes de Cicle Inicial, però en canvi les altres variants estan pensades per a ser realitzades amb els alumnes de Cicle Mitjà o Cicle Superior perquè ja tenen assolits altres continguts. També vam fer un buidat de quines tipologies de grups utilitzàvem per a treballar la creació i també quins eren els materials que podríem necessitar. Amb aquestes idees vam omplir els apartats de la graella sobre organització del grup i materials. Per molt evidents que puguin semblar alguns dels materials que hem escrit, pensem que és important que hi apareguin reflectits a les unitat didàctiques perquè, de vegades, aquests petits detalls són els que ajuden que una activitat es pugui realitzar o no.

L’últim apartat que vam escriure va ser la reflexió sobre la pràctica. Creiem que aquesta ha de ser una reflexió personal de cada docent; que aquest és l’espai on reflectir què és el que ha funcionat bé o el què caldria millorar per tal que la classe fos més engrescadora. Si bé és cert que cada grup és un món, considerem que ser crítics amb la nostra tasca docent també ens ajuda a créixer i millorar.

UD Exemple

Pensant en mostres d'unitats didàctiques vam creure bo posar un exemple de cada un dels tres cicles: Inicial, Mitjà i Superior. Cada una d'aquestes unitats didàctiques s'ha realitzat amb l'alumnat que correspon i el mestre que l'ha realitzat, l'ha experimentat, amb un resultat satisfactori.

Pel Cicle Inicial vam desenvolupar una activitat pensada per a realitzar cap al tercer trimestre dels grups de segon.

Aquesta consistia en crear entre tot el grup una cançó que parlés del nom de la seva classe, en aquest cas: els planetes.

Per a realitzar la composició es partia dels coneixements que l'alumnat ja tenia, tant a nivell rítmic com melòdic, donant unes pautes molt clares. Cada taula creava un tros de la cançó i de manera col·lectiva s'hi posava un text sobre els planetes.

Finalment, cada alumne copiava la partitura resultant i entre tots i totes es feia una partitura tamany mural per a penjar a la classe de música.

L'alumnat va valorar molt positivament l'activitat.

Conclusió

I no només els infants valoren positivament la feina feta amb les unitats didàctiques exemple sinó que el docent també. S’ha pogut apreciar el potencial i les carències en el fet creatiu dels alumnes però, alhora, les ganes de transmetre als companys el que tenen dins i, en alguns casos, l’afany d’autosuperació.

Aquests dos estats –comunicació i superació– condicionen sí o sí un desenvolupament positiu i enriquidor. No prioritzem, o no hauríem, el resultat; ans al contrari, el progrés recau en l’esforç, la constància, la superació de vicissituds, la reflexió dels dubtes, sobrepassar incògnites, aparcar pors, timideses i vergonyes, la desinhibició, el gust per a l’exercici musical, el gaudi del fet artístic, l’espontaneïtat de la creació, la col·laboració del treball cooperatiu, la convivència del treball grupal…

i un extens etcètera de valors extraordinaris, menys tècnics a nivell artístic però més competencials a nivell social.

Valors que, en realitat, no tan sols cal transmetre a l'aula, als nostres alumnes, sinó que proposem en el dia a dia del món adult, doncs tots podem crear, podem aportar quelcom nou, ric i interessant en un món en situació delicada.

Com va dir Einstein, en moments de crisis tan sols la imaginació és més important que la intel·ligència.

Referències bibliogràfiques

EPELDE, A. (2007). «Creatividad musical en Educación Primaria». *Música y educación,* 69, 55-70.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2007). Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915.

MINISTERI D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA (2006). Llei orgànica d'educació 2/2006, de 3 de maig. *Boletín Oficial del Estado*, 106 (4 de maig), 17158-17207.

MOLINA, E. (2008). «La improvisación: definiciones y puntos de vista». *Música y educación,* 75, 78-94.

PUJOL, M. A. (2009). «La programació en l'àmbit de música i dansa». *4a. Escola d'Estiu de Música*, 16-21.

TOLMOS, A. (2008). *Improvisació musical: crear i gaudir en temps real*. Lleida: Pagès.

musicaTOUR: músiques del món.
Un projecte col·laboratiu, interdisciplinari, obert i dinàmic

Marta Orts Alís
orts@xtec.cat

Institut Jaume Vicens Vives de Girona

Resum

Per la seva pròpia essència, les disciplines artístiques incideixen directament en la sensibilitat, les emocions, la imaginació i la creativitat dels estudiants, quelcom imprescindible si se'ls vol desvetllar i desenvolupar una consciència més empàtica, més tolerant i més receptiva que els permeti viure en una societat plural i global com la nostra.

En base a aquestes consideracions, des del curs 2007-2008 estem impartint una alternativa de Música a 1r d'ESO en la que, a partir de la música tradicional com a manifestació cultural significativa del poble que l'ha produït, ens apropem a realitats culturals de països d'arreu del món. Es tracta d'un projecte obert que es nodreix d'aportacions d'alumnes de cursos successius, on el coneixement es construeix en funció dels seus interessos, però sempre a partir d'un plantejament curricular interdisciplinari i transversal en el que es treballen les competències bàsiques a partir de la música com a eix vertebrador dels aprenentatges.

Paraules clau: secundària, competències bàsiques, transversalitat, interdisciplinarietat, grups col·laboratius, projectes, metodologia activa, NNTT, TIC, músiques del món, patrimoni cultural immaterial.

Objectius

1. Apropar l'alumnat a realitats culturals diferents a la pròpia per tal de valorar i respectar manifestacions culturals diverses i, per extensió, les persones que provenen dels països que les produeixen (competència artística i cultural i competència social i ciutadana).
2. Conèixer cultures i països d'arreu del món a través de les seves cançons tradicionals o popularitzades (competència artística i cultural).

3. Aprendre a cantar cançons i a ballar danses tradicionals de diverses cultures i països del món (competència artística i cultural).
4. A partir de grups col·laboratius (competència personals), utilitzar les TIC com a eina de treball (competències metodològiques) per obtenir informació i conèixer els aspectes més representatius dels països de cada projecte (competències específiques centrades en conviure i habitar el món).
5. Comparar i contrastar la informació obtinguda a través de les TIC (tractament de la informació i competència digital) per elaborar un text sintètic que inclogui les dades més rellevants de l'objecte d'estudi (competències comunicatives).
6. Compartir el treball realitzat a través dels recursos de l'XTEC i d'exposicions orals a classe (competències comunicatives).

Exposició del treball

> *Cada cultura ofereix un sistema de valors, mites i símbols que permeten viure amb orientacions específiques. La diversitat cultural és la garantia última del pluralisme. Expressa la legitimitat de les diverses maneres del ser humà. Cap cultura no en pot pretendre el monopoli. El progrés humà va en la direcció de la diversitat. La diversitat cultural és el patrimoni més important de la humanitat.* [...]. *El conjunt de les cultures és el tresor més gran que ha generat la història humana.* (Martí, 2003: 19).

Quan parlem de música hem de tenir en compte tant la música vocal com la música instrumental i també les cançons de dansa, perquè tot plegat és fruit de l'expressió de l'individu, ja sigui de manera unipersonal o col·lectiva, en un context funcional de comunicació interpersonal o social, i ritual (religiosa o pagana). Concretament, a través de les cançons tradicionals de qualsevol poble d'arreu del món (en tant que Patrimoni Cultural Immaterial) podem conèixer els seus costums, com és el lloc on està situat, el seu paisatge natural, la flora i la fauna, i tot allò que li és propi, perquè les lletres ens expliquen històries, ens parlen de com treballa un poble, dels oficis, tasques i contextos de lleure dels homes i dones, joves i infants, de les eines i estris de les cases on viuen, de les menges i els animals que conviuen amb ells, etc. I l'observació dels instruments musicals tradicionals que acompanyen cants i danses permet descobrir quines són les matèries primeres a l'abast de la societat que els ha construït.

Contextualització

Tenint en compte els plantejaments exposats, al curs 2007-2008 vam iniciar el projecte que varem denominar «musicaTOUR: músiques del món» i que, des d'aleshores, impartim ininterrompudament. Es tracta d'una alternativa a la religió que l'institut Jaume Vicens Vives de Girona ofereix a l'alumnat de 1r d'ESO.

Figura 1. Dades del projecte «musicaTOUR: músiques del món».

musicaTOUR: músiques del món	
Viatge virtual per diferents països i cultures del món per tal de conèixer la diversitat musical i valorar-la com a Patrimoni de la Humanitat. Aproximació pràctica a través de cançons, danses i audicions, i també teòrica a través de la recerca d'informació (fonts secundàries en línia i fonts directes (familiars).	
Centre de realització	Institut Jaume Vicens Vives (Girona)
Àrea de coneixement en què s'inscriu	Música
Adscripció del professorat que l'imparteix	Departament de Música
Inici del projecte	2007-2008
Estat	Actiu ininterrompudament des de 2007-2008
Curs i nivell	1r ESO
Modalitat	Alternativa a la religió
Durada	Anual: tres trimestres d'un curs escolar.

Continguts, activitats i competències bàsiques

> *S'entén per competència la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.* (Generalitat de Catalunya, 2007: 21823).

Vam iniciar aquest projecte abans de la implementació del nou currículum, però el seu disseny s'adequa als nous requeriments (Ministeri d'Educació i Ciència, 2006), de manera que en aquesta alternativa de música es treballen la majoria de les competències bàsiques de secundària. [Figura 2]

Figura 2. Les competències bàsiques[1] en relació als continguts, les activitats i les eines d'aprenentatge del projecte «musicaTOUR: músiques del món».

		C1	C2	C3	C5	C6	C7	C8
CONTINGUTS	Introducció	x				x		x
	Situació geogràfica						x	
	Fauna i flora						x	
	Relleu i hidrografia						x	
	Mitjans de transports						x	
	Indumentària i vestits tradicionals		x				x	
	Gastronomia						x	
	Bandera		x					x
	Ressenya històrica							x
	Ciutats i monuments representatius		x					x
	Mites, llegendes i tradicions		x					x
	Personatges cèlebres		x				x	x
	Música i dansa		x					
	Esports							x
	Treball en grups cooperatius				x	x		x
	Utilització d'ordinadors i Internet	x		x	x			
	Eines de treball: e-mail i Google Docs	x		x	x	x		
	Presentació oral	x	x			x		x

Recursos utilitzats

En relació als recursos utilitzats pel desplegament d'aquest projecte cal distingir tres àmbits que vénen determinats per la seva funcionalitat:

a) **Obtenció d'informació**:

– Fonts directes: transmissió oral a través d'informants provinents de l'àmbit familiar.

– Fonts indirectes: Internet.

b) **Realització del treball en grup**. Eines de treball compartit en línia:

– Correu electrònic Gmail.

– Google Docs de Gmail.

[1] C1: competència comunicativa lingüística i audiovisual. C2: competència artística i cultural. C3: tractament de la informació i competència digital. C4: competència matemàtica (no es treballa en aquesta assignatura). C5: competència d'aprendre a aprendre. C6: competència d'autonomia i iniciatva personal. C7: competència en el coneixement i la interacció amb el món físic. C8: competència social i cuitadana. (Generalitat de Catalunya, 2007).

c) **Compartir el treball realitzat**:

– Curs 2007-2008: La Prestatgeria de l'XTEC. Creació del "Quadern de bitàcola". <http://apliense.xtec.cat/prestatgeria/b7001723_400/llibre/> [12/04/2012]

– Curs 2008-2009 i següents: BlocsXTEC. Creació del weblog "jvv-musicaTOUR". <http://blocs.xtec.cat/jvvmusicatour/> [12/04/2012]

Descripció

Tot i que el treball competencial no es defineix fins l'aparició de l'Ordre EDU/295/2008 de 13 de juny (Generalitat de Catalunya, 2008), i que el projecte eduCAT i la seva voluntat de generalitzar l'ús de les tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement no es va començar a implementar fins el curs 2009-2010, al nostre institut ja havíem iniciat el procés d'equipament d'aules ordinàries amb ordinador, projector i Internet. També disposàvem de 3 aules específiques d'informàtica amb uns 25 ordinadors cadascuna, i des del curs 2003-2004, set ordinadors a l'aula de música amb accés a Internet i interconnectats entre ells en xarxa, la qual cosa va propiciar la implementació de l'ús de les TIC i les TAC, i el treball cooperatiu amb l'ajut de les NNTT. Darrerament, l'equipament Wi-Fi i els ordinadors personals dels alumnes del projecte 1x1 han facilitat la normalització del treball a l'aula amb suport electrònic.

Entorns d'ensenyament-aprenentatge

A principis del 2007 es va posar en funcionament *La Prestatgeria, llibres digitals* de l'XTEC, però no va ser fins que vam veure el treball "Henry VIII" realitzat per alumnes de 4t d'ESO a l'assignatura d'anglès del nostre institut que no ens vam animar a començar a fer proves en aquest nou recurs que ens proporcionava el Departament d'Ensenyament. Després de conèixer i valorar l'experiència amb les professores responsables, i veient les possibilitats que tenia aquest entorn digital de comunicació i difusió d'informació, vam plantejar-nos la possibilitat de fer un llibre de viatges amb els alumnes de l'assignatura "Músiques del món". Així, a partir de la informació recopilada, el 22/01/2008 els alumnes van començar a editar les planes del llibre digital "Quadern de bitàcola: vivències dels nostres viatges familiars i dels aprenentatges musicals d'aquest curs 2007-2008". El llibre té 142 planes i s'organitza en vint llocs (països, pobles o ciutats).

Els alumnes ho van expressar així:

> *En aquest llibre electrònic que hem anomenat* ***Quadern de bitàcola*** *–com el nom que reben els quaderns de viatge dels mariners– trobareu informació sobre diferents pobles, ciutats o països que hem visitat o que coneixem prou bé perquè són els nostres, amb explicacions sobre la seva cultura, els costums, les festes, la gastronomia, la música, etc.* (M.A. i I.P., 2008).

Prèviament, el 14/03/2007 havíem començat a muntar el bloc del Departament de Música (*jvv-musica*) a la plataforma *Bloc.Cat*, però d'ençà que el 9/10/2007 es va posar en funcionament l'XTECblocs, el 30/10/2007 vam crear un nou entorn on hi vam traslladar els materials publicats. Des d'aleshores, des d'aquí enllacem a altres d'específics on es publiquen els treballs que fan els alumnes, com és el cas de l'entorn *jvv-musicatour*.

Activitats

1. De manera individual o per parelles, es proposa:

Opció 1

1.1. Tria d'una cançó que es conegui de Primària o per haver-la escoltat i cantat a casa seva.

Se'ls dóna unes pautes de contextualització de la cançó triada: ha de ser una cançó tradicional i no una cançó de música moderna (de les que s'escolten pels mitjans de comunicació), ni tampoc d'autor. En la mesura que puguin, han d'aportar la partitura i el text íntegre de la cançó, i han d'explicar d'on prové la cançó, de què tracta, on i quan l'han apresa, per què l'han triat, etc.

1.2. Exposició oral.

1.2.1.1. Explicació prèvia de les dades requerides.

1.2.1.2. Interpretació davant del grup-classe de la cançó seleccionada.

1.2.1.3. Aprenentatge de cada cançó amb tot el grup-classe.

Opció 2

1.3. Cerca per Internet i comparació de diferents webs on hi hagi informació sobre músiques del món.

Se'ls faciliten enllaços on trobaran informació sobre el tema:

<http://www.musicarts.cat/?page_id=118> [12/04/2012]

<http://blocs.xtec.cat/jvvmusica/musicatour/> [12/04/2012]

Han de valorar els continguts publicats (quantitat, organització i presentació), i aspectes formals com les eines de navegació per l'entorn, entre d'altres.

1.4. Proposta d'ampliació del treball d'altres per completar la informació d'algunes de les planes de weBlog *jvv-musicatour* que, per un motiu o altre, els alumnes de cursos anteriors no han pogut enllestir.

Cada grup presenta una justificació argumentada de la tria realitzada, amb l'anàlisi de les mancances del projecte existent que vol completar.

2. Partint de les cançons aportades o de la revisió dels projectes preexistents, realització d'un treball en grup sobre un país (el de la cançó tradicional triada o algun pel que tinguin alguna predilecció especial).

Els alumnes s'agrupen lliurement i cada grup escriu la justificació de la tria del país o població, atenent a motivacions: perquè és el seu lloc de procedència i volen explicar als altres la seva singularitat; perquè els atreu per algun motiu personal, d'actualitat... i volen fer-ne una primera aproximació o aprofundir en la seva idiosincràsia; perquè hi han anat de vacances o coneixen algú que ho hagi fet; per algun altre motiu que doni sentit al treball que se'ls proposa.

2.1. Cada grup es reparteix la feina a fer.

Fonamentalment, la informació que han de recollir de cada país o població ha de fer referència a: bandera, divisió administrativa, moneda, situació geogràfica, clima, fauna, flora, idioma, ciutats importants i monuments característics, gastronomia, música tradicional (instruments, cançons i danses), personatges importants, referències històriques, transports, vestit tradicional, vivenda, costums i tradicions (festes i llegendes), etc.

Cada apartat ha de tenir un text amb la informació rellevant, una imatge que il·lustri les paraules i, si s'escau, un vídeo o un arxiu d'àudio. S'insisteix en que cal incloure les fonts documents en forma d'enllaç.

2.2. Cada integrant del grup treballa individualment o en parelles per cercar, seleccionar i organitzar la informació pertinent.

2.3. Periòdicament, cada grup posa en comú la feina realitzada i reorganitza el treball. Amb la utilització de l'eina Google Docs, aquesta part del procés resulta més àgil i operativa.

3. Publicació del resultat de la recerca al weBlog *jvv-musicatour*.

A mesura que van enllestint les tasques, comparteixen amb la professora la feina realitzada perquè revisi els continguts i, si s'escau, els doni el vist-i-plau per a la seva publicació. En cas de no ser així, se'ls orienta per tal que puguin millorar el treball i, segons el cas, rectificar-lo, completar-lo o ampliar-lo.

4. Posada en comú i valoració de la feina realitzada.

4.1. Cada grup revisa la seva feina i la dels altres, i en fa un informe d'avaluació que es posa en comú en una sessió col·lectiva.

4.2. Presentació davant del grup classe de la feina realitzada per cada grup explicant el procés de treball i alguns aspectes més importants sobre el país que han estat treballant.

Avaluació

A l'hora de parlar d'avaluació hem de distingir la que fa el professorat i la que, segons els plantejament metodològics d'educació centrada en l'alumne, fan els mateixos alumnes sobre què han fet (resultats) i com ho han fet (procés i procediments). Així doncs, entenem l'avaluació a dos nivells:

a) per part del professorat: observació, seguiment i valoració del treball de cada grup i de cadascun dels seus membres, i anàlisi de l'experiència realitzada en termes d'investigació-acció;

b) per part de l'alumnat: autoavaulació i co-avaluació a partir de fitxes d'observació amb indicadors que facilitin la reflexió, però deixant també la possibilitat d'una valoració oberta.

Resultats i conclusions sobre els alumnes i els projectes realitzats

Des de 2007 fins ara, en aquest projecte hi han participat un total de 112 alumnes, que corresponen a una mitjana de 22,4 alumnes/any. Tal com indiquem a la taula núm. 3, en aquests cinc anys s'ha realitzat 64 projectes que s'han dut a terme amb diferents tipus d'agrupament.

Al primer curs gairebé tot l'alumnat va treballar a nivell individual. Als cursos successius això va ser l'excepció, perquè ens vam plantejar el treball en grup com un objectiu en tant que permet desenvolupar capacitats i habilitats personals que no es posen en pràctica en el treball individual: socialització, tolerància, respecte mutu, empatia, etc.

Constatem que el fet que prèviament els alumnes hagin treballat en petits grups facilita la dinamització i gestió de l'activitat cooperativa a nivell de grup-classe.

Figura 3. Dades dels projectes realitzats a cada curs escolar.

		TIPUS D'AGRUPAMENT						
	Núm. de projectes	*Grups de 1*	*Grups de 2*	*Grups de 3*	*Grups de 4*	*Grups de 5*	*Grup classe*	Núm. d'alumnes
2007-2008	22	*20*	*1*	*1*	*0*	*0*	*0*	25
2008-2009	9	*1*	*5*	*1*	*1*	*0*	*1*	18
2009-2010	13	*2*	*7*	*2*	*0*	*0*	*2*	22
2010-2011	13	*2*	*3*	*3*	*1*	*0*	*4*	21
2011-2012	7	*0*	*0*	*0*	*4*	*2*	*1*	26
Totals	**64**	*25*	*16*	*7*	*6*	*2*	*8*	**112**

Constatem que quan els alumnes treballen amb informació provinent d'Internet –i especialment si són de primer curs d'ESO– es fa difícil evitar el "copy-paste" i se'ls oblida indicar la informació que han seleccionat en forma de citacions textuals. Semblantment, tampoc fan explícites les fonts documentals ni dels textos ni de les imatges que utilitzen per il·lustrar-los.

Per intentar pal·liar aquests errors i mancances és important anar revisant els treballs durant el procés de realització. A més, això afavoreix que els alumnes entenguin el treball com una producció

que es va construint i que cal anar validant, i no com a un producte final que s'avalua exclusivament al final.

Cal destacar que hi ha hagut casos que les alumnes han aportat dades obtingudes de les famílies (alguna frase o text en la llengua del país, cançó de tradició oral, recepta de rebosteria i postres per compartir...), la qual cosa ha estat valorada positivament pel grup-classe i ha donat un valor afegit al treball.

Hem de dir que alguns projectes són més reeixits que d'altres; alguns es centren només en alguns aspectes i d'altres n'inclouen prou com per donar una visió general del país o població. En qualsevol cas, en aquest projecte prioritzem per part de l'alumnat l'assoliment dels procediments i les actituds, o dit en termes curriculars LOE (2006), les competències comunicatives i metodològiques, i no tant els continguts en sí mateixos.

Sobre els elements motivacionals

En relació als elements motivacionals, els alumnes tenen interessos diferents a l'hora de triar un o altre país com a tema del seu projecte. Tot i això, cal remarcar que els nois i noies es posen d'acord en treballar plegats en un tema perquè l'opinió d'un convenç els altres per empatia amb les circumstàncies personals d'un d'ells (intel·ligència interpersonal); perquè segueixen les pautes donades com la de completar treballs -que és el que els hem proposat aquest curs escolar- (competència metodològica de tractament de la informació i competència digital); etc.

D'altra banda, alguns treballs han sorgit com a treball previ i posterior a activitats organitzades pel departament de música en les que el grup hi participava. Aquest és el cas de Manresa (participació en la XVII Trobada de Corals de Catalunya) o Àfrica d'Ivori (país d'origen del grup que va venir al teatre de l'institut per oferir una actuació en directe.

> *El dimarts 17 de maig de 2011 al teatre Ignasi Bonnín* [del nostre institut] *va haver-hi l'espectacle realitat pel grup Afrika d'Ivori. És un grup de percussions, cant i expressió corporal-dansa provinent de l'Àfrica negra....* (O.M., 2010-2011).

D'altres s'han realitzat amb motiu d'activitats de l'entorn immediat: Girona, temps de flors o Fires i festes de Sant Narcís (patró de la ciutat). Malauradament, la motivació també ha estat conseqüència de notícies d'actualitat que, per la magnitud de la catàstrofe, els commocionaren.

> *Hem decidit fer Japó pel terratrèmol i el tsunami que va afectar la costa de l'oceà Pacífic d'aquest país d'Àsia que van ocórrer el passat març d'aquest 2011. Fins ara, a Músiques del món*

havíem estat fent un treball d'un país que havíem triat cada grup però l'hem aplaçat per poder fer Japó. Entre tots els de la classe ens hem distribuït tots els temes que hi ha a continuació per conèixer més a fons el Japó. El nostre treball serà per recordar aquests fets i per dir que estem amb ells. (Q.C., L.J. i G.E., en nom del grup-classe, 2010-2011).

Sabem que en el procés de construcció del coneixement és important partir dels coneixements previs, i que l'interès per treballar uns continguts o d'altres ve donat pel desig de satisfer la curiositat innata de l'ésser humà. Això es pot donar a dos nivells:

- **Ampliació de continguts previs ja apresos**. Els alumnes ho fan explícit en un 21,54% dels treballs realitzats.

  He triat Brasil perquè de petit hi vaig anar i no me'n recordo gaire, per tant m'agradaria recordar-lo una mica. (B.P., 2010-2011).

  He triat aquest país [Sud-àfrica] *perquè m'agraden molt les seves cançons, concretament una que es diu "Wimoweh", que feia temps que la sabia.* (M.M., 2010-2011).

  Nosaltres hem triat aquest treball perquè ja sabíem bastants coses sobre França però en volíem saber moltes més... (P.B., S.R. i C.V., 2010-2011)**.**

- **Descoberta de nous continguts**. Ho veiem reflectit en la justificació d'un 10,77% dels projectes.

  He triat el continent africà perquè no en sé quasi res de les seves tradicions, fauna, flora, costums, etc., i amb aquest treball pretenc aprendre totes aquestes coses... (D.C., 2007-2008).

  Nosaltres vam triar Jamaica perquè ens va agradar la idea de conèixer un país lluny d'on vivim... (R.C., M.F., M.P. i A.Q., 2008-2009).

  Hem triat fer Xina perquè creiem que és un país on tot és diferent de les altres cultures, des dels costums, l'idioma, el menjar i, sobretot, la música. (B.B. i C.S., 2009-2010).

Però també hi ha altres factors motivacionals. Aquí no pretenem fer un estudi del tema, però hem cregut interessant indicar-los perquè ens poden donar pautes d'actuació de cara a nous projectes. Veiem-los per ordre de preferència:

- **Destinació de vacances** (29,23%). Segons les dades obtingudes, aquest és l'element motivacional més significatiu.

  Cuando tenía ocho años fui de vacaciones a Málaga. Estuve una semana y me lo pasé muy bien... pensé en hacer Málaga, para descubrir todo lo que no sabía. (C.R., 2008-2009)**.**

- **País de procedència** (22,95%). Hi ha alumnes que han triat fer el seu país d'origen però no sempre ho indiquen. D'altres ho fan explícit:

  Io sono Mattia. Elegito Italia perque il mio papa e italiano anque io sono italiano. (M.I., 2008-2009).

- **L'amistat** (20,00%). L'empatia amb les circumstàncies dels amics (intel·ligència intrapersonal) esdevé un element motivacional important a l'hora de la tria dels temes.

  He triat Brasil com a país perquè tinc un amic que hi viu. (G.E., 2010-2011).

  ...Vam decidir treballar el Nepal ... Us preguntareu per què el Nepal, no?… Una de les components del grup... va néixer allà ... (T.R. i B.V., 2008-2009).

- **La música i les tradicions** (20,00 %) tenen bastant d'interès per a l'alumnat.
  He triat Brasil perquè m'agraden els carnavals d'allà... (Ll.J., 2010-2011).

  Yo he elegido Málaga porque... me gusta el flamenco. (R.M., 2008-2009).

- **La família** (9,23%). Semblantment com a la infantesa, constatem com la família continua essent un element motivacional pels adolescents, encara que força per sota del grups d'iguals (amics).

  Vaig triar França ... perquè tinc familiars que han anat de veremes a aquest país. (J.M.G., 2009-2010).

  Hola, sóc la B. He decidit fer el treball sobre Holanda perquè la meva mare és d'allà i en sé moltes coses. M'agrada estar allà perquè hi tinc família i amics. En holandès, el que acabo de dir s'escriuria: "Hallo ik ben B. Ik heb dit wekstuk over Nederland gekozen omdat mijn moeder Nederland is en daaron weet ik heel veel dingen. Ik vind het leuk om daar te zijin omdat het heel mooi is en ik heb vrinden en familie daar." (B.B., 2008-2009).

- **Els esports** (3,08%). Els esports resulten ser un focus d'atenció entre els nois.

Vaig triar França perquè és un país que està a prop i perquè fan el Tour una cursa en bicicleta que es celebra cada any. (J.M.G., 2009-2010).

He triat Brasil perquè ... per mi, tenen el millor futbol, les millors estrelles del futbol. (Ll.J., 2010-2011).

Coda

Cada nou curs obtenim noves dades que ens permeten reajustar els plantejaments del projecte, especialment en tot el que es refereix l'assoliment de les competències bàsiques, al treball en grups cooperatius (autonomia de treball i gestió dels recursos) i en l'ús de les NNTT. Precisament, amb aquest ajustament continuat del disseny del projecte és com intentem avançar en la millora dels nostres plantejaments didàctics i educatius.

Referències bibliogràfiques

GENERALITAT DE CATALUNYA (2007). Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2008). Ordre EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya,* 5155. <http://www.gencat.cat/diari/5155/08165082.htm> [12/04/2012]

MARTÍ, F. (2203). «Les 5.000 cultures del món». *Calaix de sastre,* 26, 18-19. <http://www.joanpelegri.com/publica/Calaix/cds5/calaixdesastre.pdf> [12/04/2012]

MINISTERI D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA (2006). Llei orgànica d'educació 2/2006, de 3 de maig. *Boletín Oficial del Estado*, 106 (4 de maig), 17158-17207. <http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/professors/noticies/LOEcatala.pdf> [12/04/2012]

La música vivencial em fa competencial

Marta Martín Alemany
mmart747@xtec.cat

Escola Joan Miró de Badalona

Resum

Ja sigui a l'Educació Infantil com a primer cicle de primària, els continguts que es treballen han de tenir una base molt sòlida per poder consolidar-se, en aquesta i les posteriors etapes. És per això que el treball musical amb infants, comenci a l'etapa que comenci, ha de tenir una base vivencial i sensorial molt sòlida per poder anar construint un aprenentatge el més competencial possible.

La meva proposta va dirigida als inicis de l'Educació Musical, és a dir l'etapa d'Educació Infantil (0-6 anys), o en el seu defecte al primer cicle d'Educació Primària: Cicle Inicial. M'agradaria compartir la meva experiència treballant aspectes bàsics de la música, com ara el so-silenci i/o les qualitats del so, a través d'activitats el màxim vivencials i sensorials, per tal d'arribar a aprenentatges significatius i funcionals, que facin que l'alumnat els pugui transferir als contextos reals i quotidians, fent una escola inclusiva i integradora des de l'inici, per a tot tipus d'alumnat, integrant també els possibles alumnes amb NEE, dins el grup classe.

Paraules clau: educació musical, educació infantil, vivencial, competències bàsiques, metodologia, activitats sensorials i vivencials, so-silenci, qualitats del so.

Objectius

- Prendre consciència de la importància de la música en les primeres etapes de la vida, i educatives.
- Tenir consciència de la importància del mètode i triar el més funcional, segons la nostra realitat educativa, desenvolupant així al màxim les competències bàsiques del nostre alumnat.
- Intentar aportar i compartir el màxim de recursos musicals, vivencials i sensorials, per tal que cada mestre/a pugui tenir el més ampli ventall, per poder triar els més escaients i funcionals en cada moment de la tasca educativa.

Voldria deixar constància que comparteixo amb Josep Lluís Zaragozà quan, al curs de formació sobre el currículum competencial en l'àrea de música realitzat al Grup de Treball de Música de l'ICE de la Universitat de Barcelona durant l'abril i maig de 2011 *Competències bàsiques i educatives de l'àrea de música. Propostes pel seu desenvolupament*, diu que cal aprendre música, en el nostre cas, per saber fer i fer servir. L'objectiu hauria de ser que els nostres alumnes puguin vincular allò après a l'aula a allò quotidià, arribant a fer la transferència de l'aprenentatge.

Competències

Les capacitats que els alumnes d'educació infantil desenvolupen a l'entorn de la vivència i descoberta de la música, són fonaments directament relacionats amb l'adquisicío de les competències bàsiques a l'etapa primària (Generalitat de Catalunya 2008, 2010).

Exposició del treball

Marc teòric

La música afavoreix el desenvolupament integral dels infants. Estimula els sentits, educa la veu, l'oïda, el ritme, l'expressió corporal, la capacitat d'atenció, d'observació, la memòria, fomenta la imaginació, l'expressió, la creativitat, la concentració, el gust estètic, afavoreix la coordinació, la disciplina, la responsabilitat, la sensibilitat, el treball d'emocions i de sentiments, la sociabilitat: el sentit de grup i a la vegada l'individual, crea vincles afectius entre l'adult i l'Infant, i entre els iguals, organitza la personalitat de l'Infant i contribueix a l'aprenentatge d'altres matèries, sense oblidar el seu important paper com a vehicle de transmissió del folklore i les tradicions.

Per això amb el treball de la música estem afavorint l'assoliment de les competències bàsiques: artística i cultural, aprendre a aprendre, comunicació lingüística, social i ciutadana, autonomia i iniciativa personal, matemàtica, interacció món físic i tractament informació i digital. Coincideixo amb Maldonado (2004) quan explica que a l'educació infantil els mestres han d'utilitzar les cançons i els jocs musicals com a recurs pedagògic per a que la mainada vagin adquirint com és la realitat sonora.

Zaragozà (2009) ens fa entendre que les competències bàsiques i les específiques sempre estan presents en el desenvolupament de les classes de música diàries, per tant el que hauríem de fer és prendre'n consciència, didàcticament parlant. M'agrada molt aquesta idea ja que considero que amb tot el tema de les competències, o de fet sempre que hi ha una reforma del currículum, ens atabalem una mica, doncs sembla que de cop hàgim de canviar-ho tot; en aquest setit comparteixo el punt de vista de Pujol (2007) quan diu que hauríem de veure el que fem i què ens demanen de nou, adaptant-ho amb el que ja fem, i aprendre el nou llenguatge i formes d'anomenar el que treballem

per, en definitiva, prendre consciència del nou enfoc. Nosaltres com a docents ens hem d'anar reciclant i formant en les nostres mancances, però ja tenim un gran bagatge personal com a professionals que ens fa tenir una manera d'ensenyar; es tractaria doncs d'anar adaptant-nos, com la teoria de les espècies de Darwin, a les noves realitats i demandes socials (Zabala, 2011).

En aquest sentit, i pel que fa a prendre consciència de la metodologia i a l'adquisició de competències, trobo molt interessants per reflexionar les afirmacions dels següents autors: Alsina (2007: 18) «podríamos afirmar que las competències del alumnado son, en algún sentido, directamente proporcionales a las competencias de su profesor», i (2007: 30) «el profesorado debe ser competente en las competencias que se espera que adquiera su alumnado», això vol ser conscients de quines hauríem de tenir per contribuir a l'adquisició de competències com: aprendre a aprendre, adquisició de l'autonomia etc... D'altra banda per a Perrenoud, citat per Alsina (2007: 19) «se pueden distinguir dos facetas de la construcción de las competencias: por una parte la adquisición de los recursos, por otra el aprendizaje para movilizarlos». Le Boterf i Perrenoud, citats per Alsina (2007: 19) estan totalment d'acord en la relació total entre competència i acció com un tot quan diuen «no preexisten, no hay más competencia que la competencia en la acción». Finalment, Zaragozà (2009), ens ho aplica a la música i ens ho sintetitza quan diu que no és el mateix escoltar que fer música, que per fer música cal que escoltem amb interès i així la música ens resultarà interessant, que escoltar ja és una activitat, no una passivitat, per això les activitats han de promoure l'experiència pràctica, vivencial i compartida –com ara l'aprenentatge entre iguals i la pràctica musical a l'aula–, deixant el coneixement conceptual al servei de la pràctica musical.

Finalment abans d'exposar la meva experiència com a mestra de música amb alumnat molt divers (d'escoles de música, conservatori, de primària i educació infantil, de llars d'infants, amb alumnes d'un centre d'educació especial) i com a formadora de mestres, m'agradaria compartir una dita xinesa que em sembla recollir el que voldria transmetre: **"Si m'expliques les coses, les oblido. Si les veig, les recordo però potser les oblido. Si ho faig jo, aprenc"**

Pràctica educativa

Creem les bases a través del fil conductor: So-Silenci i Qualitats del So.

La meva manera de fer és fruit de la meva experiència personal i professional, però especialment de la necessitat, ja que fa uns 10 anys vaig anar a parar a un centre de nova creació on per primera vegada tenien especialista de música, i no hi havia cap material per fer música. Això va suposar tot un repte per a mi, ja que tot i que no disposava de res (materialment parlant, ni llibres, instruments, música...) a la vegada disposava de llibertat i del que la meva imaginació i el meu bagatge personal i professional van deixar emergir. Considero que, tot i les dificultats inicials, la gran inversió de treball i

econòmica que hi vaig esmerçar va resultar una experiència molt positiva i gratificant, tant a nivell professional com personal, ja que va fer emergir la meva part més creativa, així com agafar l'hàbit d'iniciar una cerca de recursos (que encara ara continuo) per tal de poder ensenyar la música, segons els meus principis, de la manera més vivencial i sensorial possible.

Primer vaig observar com treballaven les meves companyes a l'etapa d'infantil, doncs jo era la especialista de música, però elles eren les especialistes en els infants d'aquesta etapa.

Això crec que és fonamental: conèixer l'alumnat a qui vols ensenyar.

Vaig veure que als infants els agradava aprendre a través del joc i la cançó, i que algunes companyes feien servir elements sorpresa i màgics, que els transportaven a un món encisador on quedaven atrapats. Treballaven força per racons, centres d'interès i en definitiva tot allò que motiva el nen a voler emprendre un viatge màgic, al món de la construcció del seu propi aprenentatge, sentint-se en tot moment protagonista d'aquesta aventura, i motivant-lo alhora a voler-ne més i més, i fins i tot fruit d'aquest desig, voler continuar-ho fora de l'escola, arribant així a fer-ne la transferència a d'altres contexts de la seva realitat quotidiana.

La caixa de sorpreses

Aquesta em serveix per tal de crear un ambient de gran interès i motivació, doncs saben que d'allà sortirà una sorpresa, que ens ve a presentar un nou element musical (personatge, instrument, cançó, dansa, audició...) que tothom podrà viure-sentir en directe. Jo faig servir una capsa (de fet en tinc de diferents mides, segons la grandària de l'element musical) però podria ser qualsevol element (mocadors, paper maco...) que embolcalli l'element per descobrir.

Figura 1. Una caixa de sorpreses.

Figura 2. Infants de P1 atents per descobrir la sorpresa.

Els racons musicals

Vaig començar aleshores a crear racons a l'aula de música, tot seguint un fil conductor, que em servís alhora de base en l'aprenentatge musical i de possibles personatges, per això vaig pensar que aquest fil conductor fos el So-silenci i les qualitats del so.

Els racons els vaig pensar de forma que els pogués fer servir del màxim de maneres possibles segons l'alumnat, el moment i les necessitats. Així doncs vaig crear tot un seguit de racons on podíem fer joc simbòlic, cantar, ballar tocar instruments... La idea era poder transportar els meus alumnes a un món màgic (seguint el model de la pel·lícula de Mary Poppins on l'escuraxemeneies dibuixa a terra uns paisatges i la màgia de la Mary fa transportar tothom al lloc triat) i realment en posar-ho en pràctica em vaig adonar que la veritable màgia que ho fa possible la tenen els nostres infants, encara avui em sorprenen!

La majoria de racons que faig servir, especialment els que representen el so-silenci i les qualitats del so, estan dibuixats a terra, d'altres a la pissarra, per les parets... el que sí que intento, però, és que finalment cadascú integri el racó i el que representa l'element musical treballat al seu propi cos (així el podrà portar sempre allà on vagi) mitjançant gestos. Alguns dels racons-personatges que faig servir són:

El racó del rei del silenci i el racó del rei del so

Aquest és el primer que treballem i presentem doncs considero que és el més important per tal de fer prendre consciència als infants de la importància del silenci, en una societat cada vegada més sorollosa i amb més contaminació acústica. Faig sevir el personatge del rei del silenci amb titelles i a través de contes (que després em serveixen per treballar els racons, cançons, audicions, jocs...). Tenim el racó del rei del silenci a la pissarra (fa de vigilant que ens observa durant la classe, i si estem molt en silenci li dibuixem un gran somriure) i el país del rei del silenci i del so al terra. Tothom tenim la mà màgica que s'emporta el so.

Per treballar el so i silenci faig servir una estructura que em serveix per treballar la resta de qualitats del so: la capsa de sorpreses. Presentem l'element musical amb un conte, una cançó, personatges que després representem, ballem... fem activitats relacionades (observar i escoltar-ho: fem de detectius-investigadors, ambients sonors (cos, casa, escola, carrer, natura... del més proper al més llunyà), fer-ho amb el cos i classificar-los, audicions... i també faig servir jocs (massatges, les capsetes màgiques, "memory"...) construcció de cotidiòfons o instruments amb materials reciclats, que fan so o silenci.

Figura 3. Racó Rei del silenci – Z.

Figura 4. Capsetes màgiques.

Figura 5. Mòbils de So i Silenci.

Racons de les qualitats del so

En aquest mural hi ha representades les qualitats del so amb el seu nom i les grafies convencionals i no convencionals ja que considero que ja s'han d'acostumar a veure-ho.

- La Intensitat (el senyor fort i el senyor fluix-piano)

  Seguint l'estructura, presento el senyor fort i fluix-piano, la seva representació, gest i gràfica (al racó de terra també hi ha les dos convencional i no) fem conte-cançó la representem i ballem, fem d'investigadors, fem jocs, i aprofito per treballar també els reguladors d'intensitat i presentar el pandero (vivenciem què passa amb la membrana, d'aquest si la tensem o no).

- La durada (senyor llarg i el senyor curt)

  En aquesta qualitat faig servir un element molt motivador: un globus que em serveix d'instrument i a la vegada de símil per explicar, més endavant, com funciona la veu i la respiració diafragmàtica. El globus els permet vivenciar, amb el màxim de sentits (oïda, vista i tacte) la durada: els sons llargs i curts. Passegem pel so (racó del llarg i curt).

- La direccionalitat-l'altura (coets musicals, el senyor greu i la senyora aguda)

  Començo treballant la direccionalitat del so amb un altre element força motivador: la màquina de fer coets (flauta d'èmbol) que també els permet vivenciar amb el màxim de sentits (oïda, vista i tacte) si el so puja, baixa o es manté, també fem molts "coets -sirenes" amb tot el cos. Considero que aquest treball és molt important també per a la veu, fer-la anar (estirant-la a través de tot el cos) als seus extrems, especialment l'agut doncs cada cop trobem més alumnes amb problemes de veu. El senyor agut i greu els treballo amb els "boom wackers" que més endavant ja s'aniran transformant amb les notes musicals que pugem i baixem pel racó de l'escala musical i del pentagrama. Piquem amb ells per entrar a casa seva, parlar com ells, fer cançons…

Figura 6. Grup de P1 amb flauta d'èmbol.

Figura 7. Grup de P5 fent coets ascendents.

- El timbre (els instruments musicals)

  Seguint-ne l'estructura (activitats, contes, cançons, racons, investigadors, gest, grafies, balls, audicions, jocs…) aquesta qualitat de fet la començo a treballar amb el so-silenci (investiguem com es produeix, materials... en construïm: cotidiòfons), els deixo experimentar des de ben petits amb tot tipus d'element sonor, intentant també oferir instruments motivadors, però alhora de la màxima qualitat possible. Treballo molt fent-ne diferents classificacions, com sonen, com es produeix el so (racó dels micos productors del so: picar, bufar, percudir, fregar), els materials de que estan fets (famílies d'instruments) i sobre tot intentem manipular i escoltar els instruments reals en directe tot treballant també hàbits de concert. El racó de notícies musicals: posem concerts, activitats, notícies, tot el que faci referència a la música i que ells hagin fet la transferència als contexts reals del seu dia a dia.

Figura 8. Racó del timbre.

Figura 9. Infants P1 experimentant i escoltant instruments.

La pulsació

Tot i que hi ha un racó a terra, aquesta sempre hi és present: és el cor de la música!! Una forma de treballar-la és amb exercicis de rítmica Dalcroze o Willems, a mi em funciona molt bé picar-la i sentir-la primer per tot el cos (diferents parts cos) amb instruments, i quan són més grans amb pilotes (per treballar també la mètrica binària, ternària, quaternària).

Figura 10. Racó de la pulsació.

Figura 11. Alumnes de 1er i 2n sentint la pulsació: cos, instruments.

Audició, cançó, dansa…

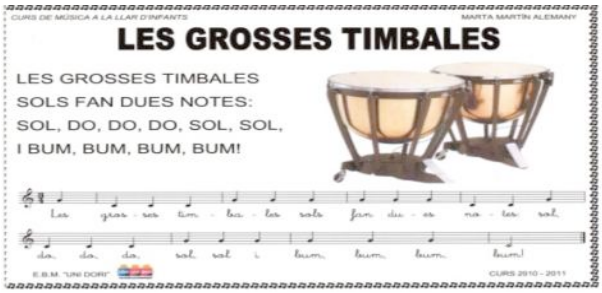
Als infants els agraden les cançons i intento fer-les el màxim vivencials possibles: primer els canto una vegada només la cançó (el model del mestre és importantíssim, així doncs hem de procurar donar sempre la millor qualitat possible), pregunto si algú sap què ens explica (audició activa), la torno a cantar representant-la amb gestos. Per ajudar a esbrinar sobre què parla la cançó, apareix de la capsa de sorpreses el personatge (un titella, o el personatge-objecte: un cigró…) i si puc la torno a fer amb l'acompanyament en directe (o en el seu defecte enregistrat). Com que ja l'han anat escoltant i treballant de diferents formes, demano qui la vol cantar amb el personatge (se senten protagonistes i la vivencien molt més individualment), finalment la cantem tots amb el personatge de la cançó, intento tenir sempre allò que representa la cançó per a tothom, vivenciem col·lectivament: petita orquestra, (si és perillós que se'l puguin ficar a la boca el posem en un potet transparent, que a més a més, com que sona movent-lo, per a molts també els serveix d'instrument que els acompanya quan canten). Per a mi és molt important que puguin ballar la cançó, ja que especialment en la veu participa tot el nostre cos (ens hem de relaxar i activar-lo per a un funcionament el màxim vivencial i actiu possible), i és important que des de ben petits comencin a gaudir d'expressar amb tot el cos, i puguin cantar la cançó i moure's, per això els deixo cantar-la i moure's lliurement o creem coreografies, si algun infant encara és massa petit per moure's i sentir-viure amb tot el cos la cançó o una audició els agafo a coll i ballem junts, fins que de mica en mica evolutivament ho aniran fent sols.

Figura 12. Infants P1 i P2 cantant amb el personatge de la cançó.

Figura 13. Ballant l'audició-cançó.

També trobo important que als cartells que es pengin a l'aula fent referència a la cançó o audició treballada hi apareguin sempre el màxim de llenguatges possibles, i en aquest cas sempre hauria de ser imprescindible el nostre el llenguatge musical: amb la partitura de la cançó, el verbal: amb la lletra i el plàstic amb alguna fotografia o dibuix, en el seu defecte, del que representa la cançó, així els infants s'acostumen de ben petits a veure, a associar i en definitiva a integrar els diferents llenguatges i les seves representacions gràfiques.

Figura 12. Un exemple de partitura: les timbales.



Resultats i conclusions

Segons he pogut constatar al llarg d'aquests anys de docència, els alumnes aprenen millor, i per tant són més competents, quan més possibilitats tenen d'experimentar vivencialment i ser els protagonistes del seu propi aprenentatge, permetent-los fer-ne la transferència als contextos reals que envolten la seva quotidianitat, més enllà de les nostres aules.

Referències bibliogràfiques

ALSINA, P. (2007). «Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo». *Eufonía*, 41, 17-37.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2008). Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5216.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2010). Decret 101/2010, de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle d'educació infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5686.

MALDONADO, A, (Coord.) (2004): Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Vol.1 Madrid. Aneca. <http://www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf> [21/06/2012]

PUJOL, M. A. (2007). «Segle XXI: nou currículum, nou enfoc». *2a. Escola d'Estiu d'Educació Musical*, 21-26.

ZABALA, A. (coord.) (2011). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular* (1a edició). Barcelona: Graó.

ZARAGOZÁ, J. LL. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: competencias docentes y aprendizajes*. Barcelona: Graó.

Bibliografia complementària

LE BOTERF, G. (1994). *De la competénce. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.

PERRENOUD, P (2000). «L'aproche par compétences, una réponse à l'echec scolaire?» *AQPC Réussir au Collégial*. Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale. Montreal. Facultad de Psicología y de Cienciaas de la Educación. Ginebra. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.rtf> [21/06/2012]

PERRENOUD, P (2001). «La formación de los docentes en el siglo XXI» *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, n. 3, 503-523. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf> [21/06/2012]

PERRENOUD, P (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona.Graó