

L'ENSENYAMENT MUSICAL A

L'EDUCACIÓ INFANTIL:

EINES I RECURSOS PER A MESTRES GENERALISTES

MUSIC EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD:

TOOLS AND RESOURCES FOR EDUCATION FOR GENERAL
TEACHERS



TREBALL DE FINAL DE GRAU MESTRE D'EDUCACIÓ INFANTIL

GEMMA ORELL VILLALONGA

CURS 2019-2020

DIRIGIT PER JOAN DE LA CREU GODOY I TOMÀS

FACULTAT D'EDUCACIÓ I PSICOLOGIA

UNIVERSITAT DE GIRONA

ÍNDEX

1. RESUM DEL CONTINGUT / ABSTRACT	3
2. INTRODUCCIÓ	4
3. MARC TEÒRIC: L'EDUCACIÓ MUSICAL A L'EDUCACIÓ INFANTIL	6
3.1. DESENVOLUPAMENT DE L'APRENENTATGE MUSICAL	10
3.2. PAPER DEL MESTRE	15
3.2.1. <i>MESTRE GENERALISTA O MESTRE ESPECIALISTA</i>	16
3.3. CARACTERÍSTIQUES METODOLÒGIQUES DE LES ACTIVITATS I PROPOSTES MUSICALS	20
3.4. CONTINGUTS D'EDUCACIÓ MUSICAL PROPIS DEL 2N CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL	27
3.4.1. <i>OÍDA I QUALITATS DEL SO</i>	27
3.4.2. <i>RITME</i>	28
3.4.3. <i>MOVIMENT I DANSA</i>	30
3.4.4. <i>CANÇÓ I VEU</i>	31
3.4.5. <i>INSTRUMENTS</i>	33
3.4.6. <i>CREACIÓ</i>	35
4. MÈTODE.....	37
4.1. OBJECTIUS	39
4.2. CONTEXTUALITZACIÓ	41
4.3. METODOLOGIA DE RECERCA: DISSENY I PROCEDIMENT	43
4.3.1. <i>PLANIFICACIÓ</i>	43
4.3.2. <i>OBSERVACIÓ DE L'AULA</i>	44
4.3.3. <i>ENTREVISTES</i>	44
4.3.4. <i>RECERCA TEÒRICA</i>	46
4.3.5. <i>PROPOSTA D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA</i>	46
4.3.6. <i>DISSENY LLIBRET D'EDUCACIÓ MUSICAL</i>	49
5. RESULTATS	50
5.1. ENTREVISTES	50
5.2. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA	54
5.3. DISSENY LLIBRET D'EDUCACIÓ MUSICAL	56
6. CONCLUSIONS.....	57
7. REFERÈNCIES DOCUMENTALS.....	60
8. ANNEXOS	63
8.1. ANNEX 1. TAULA ORGANITZACIÓ CONTINGUTS.....	64
8.2. ANNEX 2: LLISTAT CONTINGUTS	66
8.3. ANNEX 3: GUIÓ DE PREGUNTES ENTREVISTA MESTRES GENERALISTES	71
8.4. ANNEX 4: TRANSCRIPCIÓ ENTREVISTA A LES MESTRES GENERALISTES.....	74
8.5. ANNEX 5: GUIÓ DE PREGUNTES ENTREVISTA MESTRE ESPECIALISTA DE MÚSICA..	92
8.6. ANNEX 6: TRANSCRIPCIÓ ENTREVISTA AL MESTRE ESPECIALISTA DE MÚSICA	95
8.7. ANNEX 7: UNITAT DIDÀCTICA	105
8.8. ANNEX 8: LLIBRET D'EDUCACIÓ MUSICAL.....	113

1. RESUM DEL CONTINGUT / ABSTRACT

RESUM

El present treball parteix de la premissa de l'educació musical com imprescindible i essencial en el procés d'ensenyament, aprenentatge i desenvolupament integral dels nens i nenes d'Educació Infantil. Es presenten de manera descriptiva les característiques del desenvolupament musical dels infants, les característiques metodològiques ideals, el paper del mestre en aquestes i els continguts a treballar. Es centra i contextualitza a l'Escola Camins de Banyoles, oferint una proposta d'intervenció didàctica i un llibret de continguts, sent aquests un suport a les mestres generalistes d'infantil a l'hora de programar i realitzar propostes didàctiques d'educació musical.

Paraules clau: Educació musical; Educació Infantil; Continguts musicals; Mestres generalistes; Proposta didàctica.

ABSTRACT

In the present essay we start from the premise of music education as essential in the process of teaching, learning and integral development of children in Early Childhood Education. The characteristics of the children's musical development, the ideal methodological characteristics, the role of the teacher in them and the contents to be worked on are presented in a descriptive way. It is focused and contextualized in the Escola Camins de Banyoles, offering a proposal for didactic intervention and a booklet of contents, being these a support to the generalist teachers at the time of programming and realizing didactic proposals of musical education.

Keywords: Music education; Childhood education; Musical contents; Generalist teachers; Didactic proposal.

2. INTRODUCCIÓ

Les experiències musicals significatives i positives en els primers anys de vida dels nens i nenes són summament importants pel seu futur

(Akoschky, et al., 2008, p.29)

Si ara mateix en parem quietos i tanquem els ulls, què sentim? Silenci? Sorolls? Vivim envoltats de sons, formen part de les nostres rutines diàriament. Gran part d'aquests ens passen desapercebuts, no els prestem gaire atenció. Aquests, però, ens permeten obtenir informacions, conèixer i endinsar-nos en el nostre entorn. El nostre entorn proper és replet de música i tenim el deure d'ensenyar els infants a escoltar-lo, entendre'l i interpretar-lo. L'educació musical és important per la formació integral de l'individu, ha de formar part de la vida quotidiana dels nens i nenes (Subirats, 1999). "La música és un conjunt estructurat en què intervenen aspectes i components sensorials, motrius, emocionals i socials" (Sarget, 2003, p.201). Tant les famílies com tots els mestres, hem de despertar interès i estimular la curiositat dels infants per l'entorn sonor i l'atenció en aquest, ajudant a percebre'l i comprendre'l (Barbarroja, 2009).

L'educació musical, basant-me en la meva experiència, en tota la bibliografia revisada, en el Projecte Educatiu de Centre de l'Escola Camins i en la visió dels mestres: és essencial en el dia a dia de l'escola i en el desenvolupament-aprenentatge dels infants. Tot i això, la presència d'activitats musicals a l'educació infantil no està tan estesa com hauria, perquè molts mestres no es consideren capaços de portar-les a terme, creuen que no poden oferir un model d'actuació musical perquè no són especialistes en la matèria (Martín Moreno, 2010).

Moltes mestres d'infantil utilitzen la música a l'aula, com per exemple cançons per complementar propostes. Però, "són pocs els que utilitzen pròpiament l'educació musical perquè els seus alumnes adquireixin els diferents continguts" (Riesco, 2009, p.33). A què es deu això? Pot tenir alguna relació amb els coneixements i/o formació musical que tenen els mestres generalistes? És suficient?

Ningú dubta de la importància i transcendència de la música a l'Educació Infantil, però realment es manifesta això a les aules? (Riesco, 2009). En som conscients de què és i què implica? Sabem quins són els continguts que hem d'ajudar als infants

a adquirir? Com hem de preparar una sessió? Què no li pot mancar? Aquestes preguntes sorgeixen sovint a moltes mestres generalistes. Les quals, tenen coneixements musicals suficients per desenvolupar propostes musicals però, sovint, no se senten prou segures per fer-ho. Tot i ser conscients de la importància d'aquesta àrea, molts cops no és vista com una part valuosa perquè “no és una disciplina instrumental ni incrementa els ingressos salarials” (Aróstegui, 2006, p.834). Però, coneixent les seves capacitats interdisciplinàries, per què no la veiem com a complement a tots els continguts i capacitats? Tenint en compte les emocions, l'atracció i la motivació que aquesta genera als infants, perquè no l'utilitzem com a fil conductor de les propostes? Com esmenten Malagarriga i Busqué (2005, p.10) “la música dona un tipus determinat de vivències, diferents de les que pot donar qualsevol altre estímul” i això ho hem d'aprofitar.

Sovint la responsabilitat de l'educació musical recau únicament al mestre especialista de l'escola. Però en moltes ocasions, aquest no pot participar en les activitats musicals d'Educació Infantil. És per això que les mestres generalistes han de programar i portar a la pràctica diferents propostes musicals. Com a mestres especialistes de música com podem ajudar-les, guiar-les o acompanyar-les?

En el present estudi ens centrem en la situació concreta i real del grup de mestres i infants de P3-P4 de l'Escola Camins de Banyoles. On, per qüestions d'organització del centre, el mestre especialista no pot portar a terme les propostes d'educació musical com havia fet fins ara. És per aquest motiu, partint de la necessitat i proposta del centre, que es decideix recollir informació d'estudis i del centre per tal de dissenyar dues eines per afavorir, facilitar i guiar les programacions i dissenys de propostes musicals creades per les mestres generalistes. Com pot una mestra d'educació infantil amb coneixements musicals bàsics utilitzar-la com una eina habitual a dins de l'aula? Quins elements, continguts i metodologies ha de tenir en compte? Com és el desenvolupament de l'aprenentatge musical i les capacitats dels infants dependent de la seva edat?

3. MARC TEÒRIC: L'EDUCACIÓ MUSICAL A L'EDUCACIÓ INFANTIL

L'Educació Infantil no és una etapa obligatòria però per molts infants representa l'entrada a l'escola és per això que és "important una intervenció psicopedagògica intensa i eficaç que faciliti l'adaptació i evolució escolar de l'infant i de les seves famílies a l'entorn escolar". Ha de contribuir de manera substancial a una escolarització de qualitat en els primers anys de vida (Alguacil de Nicolás, 2009, p.23). Ja que, és en aquesta etapa quan els infants "realitzen funcions tan significatives com la construcció de les estructures neuropsíquiques elementals, l'organització dels primers contactes amb el món, l'elaboració de la pròpia noció d'identitat, l'adquisició de la confiança a partir de relacions afectives, l'adquisició de les primeres informacions i conceptes procedimentals, actitudinals i normatius i, la socialització" (Alguacil de Nicolás, 2009, p.24).

L'aprenentatge "es dona en qualsevol espai i en qualsevol moment (...), l'infant té una necessitat natural d'entendre el món que l'envolta", la curiositat, doncs, és el principal motor de l'aprenentatge. La música i els sons formen part de l'entorn, i diàriament, apareixen en moments molt diversos (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.9).

La música està present en les nostres vides, tant que sovint passa desapercebuda. Vivim submergits en un món musical: la pluja, el vent, la naturalesa, la paraula, la ciutat, la cuina, el soroll dels motors, el cos, el món... Un sens fi de ritmes i ones que transporten la música i ens envolten infinitament

(Calafell, 2017, p.36)

Els comportaments dels nens i nenes a davant d'estímulsonors i envers l'aprenentatge que suposa la música són objectes d'investigació i estudi de psicòlegs, músics i pedagogs. Tot i això, no hi ha moltes publicacions referents a l'educació musical en l'educació infantil (Akoschky, Alsina, Díaz i Giráldez, 2008). Les que hi ha, però, consideren essencial l'entorn musical primerenc, tant d'acció o producció (cant, moviment, joc) com de recepció (percepció, audició, identificació, discriminació, anàlisi...) (Sarget, 2003). És per això que en el II Congrés de la UNESCO sobre Pedagogia Musical (1958) es van formular unes bases sobre la importància de l'educació musical primerenca, que feien incís en: el cant en relació amb el desenvolupament de la capacitat lingüística; els llaços afectius i de

cooperació que s'hi generen; el desenvolupament fisiològic i motriu a través de l'activitat rítmica; i la memòria musical; entre d'altres (Sarget, 2003).

Avui en dia, “es sap que existeix una forta correlació entre l'educació musical i el desenvolupament de les habilitats que els nens i nenes necessitaran al llarg de la seva vida” (Akoschky, et al., 2008, p.14). Afavoreix el desenvolupament integral de l'infant tant en l'àmbit cognitiu, com l'afectiu i el psicomotor (Sarget, 2003). Concretament parlem d'aprenentatges envers l'atenció, l'autodisciplina, la paciència, la sensibilitat, la coordinació, el treball en equip, el sentit de grup, la capacitat d'escoltar, la capacitat per memoritzar i concentrar-se, l'expressió corporal, la psicomotricitat, la discriminació auditiva, i la sensibilitat envers la música (Akoschky, et al., 2008; Barbarroja, 2009; Díaz, 2003; Calafell, 2017; Sarget, 2003; Malagarriga i Busqué, 2005). Per altra banda és important esmentar i tenir en compte tots els vessants terapèutics que també comporta la música per nens i nenes amb limitacions/dificultats físiques, cognitives i/o afectives (Sarget, 2003).

“El seu caràcter interdisciplinari és inqüestionable”. Els infants, relacionant-se i interactuant amb “un paisatge sonor, desenvolupen les pròpies capacitats cognitives i relacionals; aprenen a percebre, a escoltar, a buscar i a discriminar sons submergits en un context d'aprenentatges significatius”. Per això és important que des de la primera infància els oferim experiències sonores i musicals que afavoreixin les capacitats perceptives, creatives, expressives i comunicatives. És necessari que la música “tingui presència en l'educació actual dels nens perquè enforteix la base de la formació, promou que emergeixin nous aprenentatges i, també, ajuda a desenvolupar els diferents potencials que promou” (Calafell, 2017, p. 37-39).

Les àrees de coneixement no han de “suposar presentar la realitat parcel·lada, sinó que caldrà crear uns espais d'aprenentatge globalitzats, establint relacions entre els continguts de les diferents àrees” (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.17). Tot això no vol dir que sense la música no puguin aprendre sinó que aquesta afavoreix i obre tot un món de possibilitats i oportunitats per afavorir l'ensenyament,

l'aprenentatge i el desenvolupament (Akoschky, et al., 2008). Com esmenta Sarget (2003):

L'experiència sensorial que proporciona la música, enriqueix la vida del nen i li atorga un equilibri emocional, psicofisiològic i social. Per contra, la falta d'estímuls sensorials impedeixen el desenvolupament de la intel·ligència i ocasiona perturbacions en la conducta psíquica i biològica.

(Sarget, 2003, p. 197)

Hi ha molt moments possibles on la música pot tenir presència a l'aula d'infantil, des de les rutines d'acollida, d'acomiadament i d'higiene, fins a moments de transició entre activitats o per complementar propostes (d'emocions, consciència fonològica, consciència corporal i de lectoescriptura), entre d'altres (Calafell, 2017). A més, com ja s'ha esmentat té un caràcter interdisciplinari inqüestionable, està estretament lligada a la lògica matemàtica. Sobretot, a través del ritme, el qual és una seqüenciació temporal de sons i de diferents durades que s'agrupen mètricament en un temps determinat i exacte. També amb el llenguatge, principalment a través de l'oral, el qual necessita la veu per ser representat, que és l'instrument musical per excel·lència. La música col·labora en l'ampliació de vocabulari, en la pronunciació, l'audició de sons, exercitació dels músculs bucals.

L'entorn és la font sonora més propera i constant que tenim per això la música també està estretament relacionada amb el coneixement del medi. A més, és habitual relacionar la música amb el moviment i les danses, treballant la respiració i el control postural entre d'altres, fet que la relaciona directament amb l'educació física i corporal. Per últim, però no menys important, la música ens provoca emocions, tant per si sola com per les relacions i interaccions socials que genera (Riesco, 2009). El desenvolupament musical és simultani al lingüístic i, per tant, també ho és en totes les altres àrees i àmbits de coneixement (Martín Moreno, 2010).

Com diu Subirats (1999), l'objectiu principal no ha de ser que els infants aprenguin i desenvolupin grans habilitats musicals sinó que puguin utilitzar aquesta capacitat d'expressió per altres formes d'aprendre. No han d'aprendre el ritme sinó a poder-se moure i expressar amb i amb el ritme. Hem de promoure "el desenvolupament

integral del nen generant motivació cap a la música a través del joc i l'activitat en llibertat" (Sarget, 2003, p.206).

L'educació artística es va integrar dins el currículum "en considerar-se un capital cultural i intel·lectual que hauria de pertànyer a tots". Tot i això s'ha tendit a prioritzar la formació de les destreses tècniques i molt poc la part artística, expressiva, emocional i relacional que comporta (Aróstegui, 2006, p.833). Es consideren les arts com a matèries poc productives, però sovint s'oblida que perquè un ésser humà sigui productiu ha d'estar equilibrat emocionalment, ha de saber valorar el que l'envolta i viure en comunitat. Així doncs, les arts pertanyen al cor del currículum de la primera infància (Hernández, 2010).

En resum, hem de veure la música a l'educació infantil com: un objecte de coneixement, com a finestra a la percepció, com estímul per a la producció creativa, com a medi d'expressió i comunicació, com a font de sensibilització musical, com una eina per l'aprenentatge globalitzat (Akoschky, et al., 2008). Els infants han de "gaudir d'una educació de qualitat en tots els sentits, i la música no pot tractar-se de qualsevol manera ni com un passatemps. L'educació musical ha de considerar-se com li correspon i ha de gaudir de les mateixes oportunitats" sobretot, perquè: fomenta valors estètics que perduren en el temps; és una eina transversal que pot abastar totes les disciplines; i promou i afavoreix el desenvolupament global (Calafell, 2017, p.40). "La música és, sense cap dubte, el medi més eficaç per integrar en el nostre cervell dades que han de perdurar en la memòria molt de temps". Perquè qui no recorda les cançons apreses durant la seva infància? (Riesco, 2009, p.33).

3.1. DESENVOLUPAMENT DE L'APRENTATGE MUSICAL

Tots naixem amb una història sonora que ens vincula estretament a la mare
(Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.24)

Com hem esmentat, doncs, vivim envoltats de música, fins i tot des d'abans de néixer. Els infants, entre les 24 i les 30 setmanes de gestació ja escolten i senten les vibracions sonores de l'interior i l'exterior del cos de la seva mare. Un cop nascuts s'han trobat relacions entre les accions del nadó envers sons ja coneguts, com per exemple reaccionar a la veu materna o preferir cançons que ja havien sentit abans de néixer (Akoschky, et al., 2008; Subirats, 1999).

Des de ben petits, doncs, els infants tenen una forta motivació per escoltar, i habilitats per orientar-se amb el so i expressar-se (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.24). És a dir, des de nadons produïm respostes actives envers la música, a través de balancejos, balbucejos o l'expressió facial o emocional. Fins als dos anys, els infants modifiquen el seu estat de repòs. És habitual que la resposta als estímuls sonors vagi acompanyada de moviments (Sarget, 2003).

Així doncs, des de la nostra primera infància el so i la música són elements claus, ens permeten: descobrir i prendre contacte amb el món que ens rodeja; desenvolupar la percepció auditiva; comunicar-nos; socialitzar-nos; i utilitzar la nostra imaginació i creativitat; entre moltes altres. Tot això, però, a través del gaudi i el plaer. Les cançons de bressol o els jocs de falda en són exemples (Akoschky, et al, 2008 i Subirats, 1999).

El sentit de l'oïda, però, va més enllà de tot el que s'ha esmentat. Té una importància fonamental en el desenvolupament físic del cos. Això és degut al fet que el nervi auditiu que transmet la informació des de l'oïda fins al cervell influencia l'equilibri i la flexibilitat del moviment. Així doncs, una de les principals funcions de l'oïda és vestibular: mantenir l'equilibri del cos, facilitar el moviment i comunicar la sensació del cos en l'espai (Martín Moreno, 2010).

Depenent dels autors trobem diverses divisions del procés de desenvolupament i d'aprenentatge de l'educació musical dels infants. Per exemple Sarget (2003) ho fragmenta en tres períodes: sensoriomotor, preoperacional i operacional. A

l'educació infantil podem trobar infants en els dos primers estadis. En el període sensoriomotor, infants fins als 2 o 3 anys aproximadament, utilitzen els seus sentits i habilitats motores per entendre el món. En el preoperacional s'adquireix molta més coordinació i varietat en els moviments; domini dels ritmes i les melodies acostant-se al concepte de tonalitat. Tot i això en aquest estadi s'adquireixen "habilitats, destreses i coneixements de manera relativament aïllada", ja que els infants centren l'atenció en elements determinats (Sarget, 2003, p.204).

El desenvolupament musical en el nen segueix la mateixa línia que la teoria de Piaget, per al desenvolupament cognitiu es basa en la noció d'una estructura d'esquemes que es desenvolupa en primer lloc a través de la seva interacció amb l'ambient. (...) El nen assimila elements de l'ambient com són sons, cançons, ritmes... escoltats en qualsevol lloc. (...) Com a resultat d'aquesta assimilació, els propis esquemes canvien i el nen s'acomoda a ells. Així tenim com a resultat com les vocalitzacions espontànies del nen, es dirigeixen amb l'edat cap a unes regles de tonalitat, organització rítmica, etc. pròpies dels adults.

(Lacarcel, 1991, p.105)

Seguint aquesta línia i com explica Akoschky (2008, p.15) "cada etapa s'inicia amb un desequilibri, que, mitjançant operacions d'adaptació (assimilació i acomodació), conclou en un nou equilibri que es tornarà a desencanaixar a l'inici d'una nova etapa". Als tres anys, quan s'inicia l'Educació Infantil l'infant "es troba en ple procés d'assimilació i acomodació dels elements bàsics de la música". Els nens i nenes, des dels divuit mesos, interioritzen els esquemes sensoriomotors i cognitius (Sarget, 2003, p.201). A continuació es presenten de manera resumida i distribuïda per edats, les característiques i capacitats dels infants de segon cicle d'Educació Infantil envers l'educació musical.

ABANS DELS 2 ANYS

Els fetus, com ja s'ha esmentat, ja perceben els sons de l'interior i l'exterior del ventre matern, fet que provocarà respostes espontànies. L'oïda comença a funcionar en el sisè mes d'embaràs, per això és important que des d'un bon principi s'estimuli (Díaz, 2003).

Els nadons neixen predisposats orgànicament a percebre elements i qualitats del so i, amb pocs dies, discriminen: l'altura, el contorn melòdic, l'estructura rítmica, la

intensitat i les qualitats musicals de la veu humana, sobretot la de la seva mare (Díaz, 2003 i Lacarcel, 1991). Tot i això, escolten i senten a grans trets la música (Sarget, 2003).

Envers aquestes discriminacions els infants responen amb moviments físics o alteracions del ritme cardíac, modificant el seu estat de repòs. El balanceig n'és un exemple, per manifestar el ritme i la pulsació, tant amb tot el cos, com amb el cap, les extremitats o d'altres (Díaz, 2003 i Lacarcel, 1991). Com diu Lacarcel (1991, p.100), les primeres relacions del nadó amb el so "consisteixen a colpejar el que té al voltant, agafar objectes i jugar amb ells explorant els resultats sonors de la seva acció, seleccionant els que li agraden més, mostrant així les seves preferències".

DELS 2 ALS 3 ANYS

En nens i nenes d'entre dos i tres anys, aproximadament, augmenta la coordinació de la motricitat dinàmica i estàtica, i també prenen control de les extremitats. Això fa que siguin capaços de seguir amb el cos, de manera aproximada, un ritme. A condició que, s'adapti a la seva pulsació interna, el ritme no sigui ni molt lent ni ràpid. Així doncs, hi ha una associació entre l'activitat motriu i l'activitat sensorial, fet que es veu amb la millora en el sentit i la resposta rítmica i, alhora, en la motricitat. Fins i tot, apareixen els primers intents de danses.

També hi ha un avanç en el desenvolupament lingüístic fet que els permet produir petites frases melòdiques ja escoltades, tot i que amb una entonació poc precisa i amb varietat tonal. Els infants juguen amb la veu produint sons de característiques diverses però sobretot greus i aguts, explorant així els extrems de la seva tessitura vocal i no tant els sons intermedis. En aquesta edat també apareix el simbolisme que els permet representar coses absents i, per tant, el joc simbòlic. Les cançons són molts cops elements auxiliars a aquest.

Per últim esmentar que en aquestes edats els seus universos es limiten principalment a la seva pròpia persona per això és difícil aconseguir coordinacions grupals (Akoschky, et al., 2008; Subirats, 1999; Sarget, 2003; i Lacarcel, 1991).

DELS 3 ALS 4 ANYS

A partir dels tres anys els infants augmenten la seva capacitat d'escolta atenta per períodes de més llarga durada i això es veu reflectit en altres aspectes.

Com per exemple, una característica destacable dels nens i nenes d'aquestes edats és l'increment de curiositat i la capacitat de representar gràficament l'entorn visual i auditiu, també el llenguatge. Fet que es relaciona directament amb l'evolució de la cançó, que cada cop n'augmenten la llargada fins a arribar a la reproducció de cançons senceres. També en perfeccionen l'entonació, acostant-se cada cop més a estructures melòdiques que culturalment es consideren correctes.

La cançó segueix tenint un paper essencial dins els jocs, sobretot els de caràcter imaginatiu. Cada cop s'aprecia més la música en activitats lúdiques i socials. El cant espontani segueix sent present i mostra una gran influència de les músiques escoltades. Els nens i nenes seleccionen aquells fragments melòdics coneguts més significatius per a ells i els combinen amb produccions espontànies (Akoschky, et al., 2008; Subirats, 1999; Sarget, 2003; i Lacarcel, 1991).

Pel que fa al moviment, tenen molta més capacitat de controlar la motricitat global del cos i la seva relació amb l'espai, fet que n'augmenta la varietat. Desenvolupen aspectes relacionats amb la lateralitat i la seqüenciació de moviments. Aquest perfeccionament motriu ajuda a la incorporació de ritmes regulars i la millora amb la pulsació, per exemple amb el peu (Akoschky, et al., 2008; Subirats, 1999; Sarget, 2003; i Lacarcel, 1991). Com diu Lacarcel (1991) un nen de tres o quatre anys:

és capaç d'arribar a acompanyar, si se'l posa en una situació adequada, el ritme o tempo que marca un metrònom, sempre que s'adapti al seu desenvolupament, i li fem arribar les consignes (verbals o no) amb claredat perquè l'acció es produeixi de manera voluntària. Si el tempo és ràpid, la dificultat és major, per tant l'interval entre dos sons per aquestes edats ha de ser com a mínim d'un segon.

(Lacarcel, 1991, p.101)

DELS 4 ALS 5 ANYS

Seguint amb el desenvolupament de les edats anteriors, l'entonació del cant es va perfeccionant i afinant cada vegada més cap al mode just. També augmenta la destresa per memoritzar cançons i inventar melodies amb coherència formal i tonal, però poc organitzades. Tots aquests aspectes ajuden en la interpretació de les cançons. L'augment i perfeccionament de la consciència tonal fa que els sigui més fàcil retenir en la memòria cançons, sons i músiques. Fet que provoca un increment de la capacitat simbòlica per representar sons (Akoschky, et al., 2008; Subirats, 1999; Sarget, 2003; i Lacarcel, 1991).

També es va millorant el control i coordinació psicomotriu i la sincronització del moviment amb el ritme. Els sons, la música i les cançons perduren com a complements del joc. Fins i tot, alguns infants s'inventen lletres per cançons pròpies. Al voltant dels cinc anys, els nens i nenes s'inicien en el desenvolupament de la capacitat de discriminar similituds o diferències entre patrons melòdics i/o rítmics senzills (Akoschky, et al., 2008; Subirats, 1999; Sarget, 2003; i Lacarcel, 1991).

3.2. PAPER DEL MESTRE

Els nens i nenes passen moltes hores en els centres escolars, envoltats de sons i músiques. El mateix passa, però, a fora dels centres, l'aprenentatge va molt més enllà d'únicament les aules (Akoschky, et al., 2008; Servei d'Ordenació Curricular, 2016). Ajudar a l'infant a desenvolupar habilitats, emocions i capacitats sensorials, perceptives i creatives, ha de recaure en ambdós entorns: l'escolar i el familiar (Barbarroja, 2009).

A qui correspon cantar cançons per acompanyar jocs rítmics i motrius o per bressolar un nadó? Qui ha d'ajudar als nens i nenes quan sorgeix la curiositat pels sons que els rodegen? Qui ha de compartir amb ells jocs o estimular els moments d'experimentació que tenen lloc quan accionen diferents objectes per produir sons?

(Akoschky, et al., 2008, p.29)

Una de les funcions del mestre ha de ser ajudar als alumnes a focalitzar l'atenció en certs estímuls o certs elements i qualitats de la música (Sarget, 2003). El docent té un paper essencial, ha de ser el responsable de transmetre entusiasme i gaudi per l'educació musical. També, ha d'observar de manera activa per tal de poder-se adaptar a les necessitats dels infants (Del Bianco, 2009). Per això, és molt important que s'ensenyi la música de la mateixa manera que s'ensenyia a parlar, és a dir, de "manera natural, proporcionant oportunitats per observar, escoltar, experimentar, copiar models i comunicar-se" (Akoschky, et al., 2008, p.14).

La tasca de mestre requereix "reflexió sobre la pràctica per oferir a cada infant les millors oportunitats de desenvolupament integral", hem de ser conscients d'allò que fem i com podem millorar-ho (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.7). Per tal de poder-ne fer bones revisions i reflexions, és important que l'observació per part dels docents sigui atenta i permanent en tot el grup i en cada nen i nena en particular. "El mestre ha de desenvolupar l'escolta selectiva que li permeti individualitzar un nen o nena dins del conjunt". Tot això, permetrà prendre decisions si fos necessari interrompre o canviar les activitats, escurçar algunes parts, etc. El docent pot documentar, fer anotacions i registres per tal de després poder-ne treure conclusions (Akoschky, et al., 2008, p.44). Alhora, els mestres prendran consciència sobre què els agrada més o menys als infants per tal d'adaptar les posteriors propostes (Servei d'Ordenació Curricular, 2016).

En molt poques ocasions, l'educació musical dels més petits està en mans dels mestres especialistes. Normalment se n'encarreguen els generalistes, però aquests, molts cops se senten insegurs o amb manques de coneixements respecte a la música. Es considera que el mestre ha de ser “bon coneixedor dels continguts de música que ensenyarà i amb la necessària formació envers el desenvolupament motor, intel·lectual, psicosocial dels nens i les nenes d'educació infantil”. Això provoca l'aparició de diverses preguntes: els mestres i educadors d'infantil estan “suficientment preparats per oferir una educació musical bàsica de qualitat?”; es senten capacitats?; quins avantatges i desavantatges tindria la presència d'un especialista? (Akoschky, et al., 2008, p.30-43).

Els sistemes educatius de tot el món estan experimentant, en els últims anys, reformes en tots els nivells educatius envers la globalització del procés d'ensenyament-aprenentatge. Això també es comença a veure reflectit a les ensenyances universitàries, on els futurs mestres es formen en tots els àmbits i àrees (Aróstegui, 2006). Tot i això, ens trobem amb una gran varietat d'opinions envers qui hauria de portar a terme les activitats d'educació musical: un mestre generalista o un mestre especialista?

3.2.1. MESTRE GENERALISTA O MESTRE ESPECIALISTA

No hi ha unanimitat de resposta envers si seria millor la presència d'un especialista a les aules d'infantil o no. “La música sol ser percebuda com una cosa diferent perquè es considera que els mestres necessiten habilitats especials que no estan a l'abast de tots”. O, per altra banda, es té la imatge d'un mestre de música “assegut al piano i cantant amb una veu cultivada”. Tot i que, com s'especifica en aquest treball, la música a l'Educació Infantil hauria de ser tot el contrari (Akoschky, et al., 2008, p.32)

En els plans d'estudi de Magisteri, tots els futurs docents reben una formació música bàsica. Tot i això, té un paper secundari i després es veu reflectit a les escoles (Hernández, 2010). Els mestres generalistes, doncs, compten amb aquesta formació bàsica, la qual els ha de permetre fer front a diferents situacions o complementar els seus coneixements. Molts docents, però, tenen la sensació que

la formació rebuda “no els ha proporcionat els coneixements i recursos necessaris envers l'educació musical” (Akoschky, et al., 2008, p.30).

Els mestres generalistes no tenen la seguretat necessària per utilitzar la música regularment a l'aula, el que els porta a evitar la realització de diferents activitats musicals. Aquesta falta de confiança en les pròpies capacitats sol relacionar-se tant amb experiències i la formació prèvia com amb les opinions respecte a el que suposa posseir determinades habilitats musicals bàsiques com cantar, ballar, escoltar i entendre la música o tocar instruments més o menys senzills. Aquí entra en joc l'eterna discussió de si les habilitats musicals són innates o poden ser apreses.

(Akoschky, et al., 2008, p.30)

Per altra banda, els mestres generalistes, disposen d'un ampli ventall de coneixements del món infantil i, a més, tenen l'experiència. “Moltes de les estratègies didàctiques que s'utilitzen per ensenyar llengua, plàstica o matemàtiques poden ser també aplicades a l'hora d'ensenyar música” (Akoschky, et al., 2008, p.34). Així doncs, com diu Aróstegui (2006, p.843) “un mestre generalista, en principi, està més preparat per integrar l'educació musical dins d'un concepte d'ensenyança del currículum més global, encara que amb el risc de convertir la música en una eina subsidiària d'altres assignatures”. A més, els tutors són els que passen la major part o, fins i tot, tota la jornada escolar amb els nens, per això i perquè la música és present durant tot el dia, són els mestres més importants a l'hora de transmetre l'amor per la música i el cant (Hernández, 2010).

Altrament, als centres on hi ha mestres especialistes de música que participen en el cicle d'Educació Infantil hi ha un major compromís i una valoració més positiva de l'expressió musical”, fet que seria molt important aconseguir en la societat en general (Hernández, 2010). Es considera que un docent amb coneixements específics de música pot ser un bon proveïdor i creador de materials i recursos diversos i que, per tant, pot oferir una experiència més vivencial afavorint així el treball d'objectius més generals (Hernández, 2010; i Aróstegui, 2006).

A més, certs autors consideren essencial la presència d'especialistes, considerant que els generalistes no tenen les mateixes capacitats i defensant que els nens i nenes:

necessiten un model al qual contemplar i imitar i, per tant, una instrucció directa basada amb la demostració i suport visual, auditiu, expressiu i sensitiu, etc. Per això és imprescindible que el professorat d'educació infantil conegui suficientment les

metodologies actives relacionades amb la música i la seva didàctica i, per suposat sàpiga cantar.

(Sarget, 2003, p.208)

En diversos casos, es considera que l'opció òptima pels nens i nenes seria que hi hagi col·laboració entre l'especialista de música i el mestre generalista de l'aula. Al currículum, per exemple, quan parla dels tallers especifica que amb el mestre tutor també pot col·laborar una persona experta. Considerant-ne diverses opcions com: l'assessorament de l'especialista sense presència a l'aula; la presència puntual d'aquest a l'aula; la presència setmanal; etc. (Akoschky, et al., 2008; Servei d'Ordenació Curricular, 2016).

Res pot fer l'especialista si no té el suport dels tutors de l'aula (Hernández, 2010). Així doncs, hem de pensar amb què hi ha uns coneixements que són importants per treballar l'educació musical però també hem de tenir en compte tots aquells que ja tenen els mestres generalistes, que amb formació i interès es poden multiplicar i perfeccionar per acabar portant a terme grans propostes d'educació musical (Akoschky, et al., 2008).

De la mateixa manera que podem ajudar als nens i nenes a desenvolupar les seves habilitats relacionades amb les matemàtiques sense ser matemàtics, o amb l'expressió plàstica sense ser pintors o escultors, és possible ensenyar música sense ser pianista ni músic professional.

(Akoschky, et al., 2008, p.32)

Sigui qui sigui el docent que porti a terme les propostes relacionades amb l'educació musical, ha de desenvolupar certes habilitats: d'interpretació, de discriminació auditiva i de didàctica musical. La interpretació fa referència al fet que el mestre ha de poder: "cantar, amb o sense acompanyament instrumental (enregistrat o amb directe); imitar sons vocalment; i percutir ritmes per estimular el moviment i/o acompanyar cançons i peces musicals". Quan es parla de discriminació auditiva, es valora que es sàpiga identificar auditivament característiques musicals com el tempo, l'estructura i els moviments i també percebre i analitzar diferències d'altura, intensitat, duració i timbre entre diferents sons. Per últim, és essencial que el docent tingui criteri a l'hora de programar i seleccionar les peces musicals i les cançons i, també, que sàpiga guiar les propostes, és a dir que tingui les habilitats de didàctica musical (Silvia Malbrán, 1991, p.20-22).

Algunes d'aquestes habilitats les podem i les hem de desenvolupar a través de la nostra formació, tant inicial com permanent, però moltes altres s'adquireixen en contextos no formals, com "aprendre a gaudir de la música, del cant, del moviment, i, ocasionalment, de la interpretació d'un instrument" (Akoschky, et al., 2008, p.34).

És cert, però, que "el resultat envers la diversitat de valors i de formació de professorat és que els objectius de l'educació musical i artística difereixen considerablement, depenent de què l'educació musical estigui impartida per especialistes o per generalistes" (Aróstegui, 2006, p.834). Així doncs, depenent de la formació del docent els infants rebran una formació o una altra respecte la música.

Però el més important, com diu Aróstegui (2006, p.840), "estarem d'acord en el fet que un mestre de música ha de ser prou competent per ser capaç de transmetre amor per la música". Cal que el mestre hagi tingut vivències musicals, cal que ell senti la música com a quelcom viu, que li agradi, que la valori com a cosa important (Malagarriga i Busqué, 2005).

3.3. CARACTERÍSTIQUES METODOLÒGIQUES DE LES ACTIVITATS I PROPOSTES MUSICALS

Conegut el procés de desenvolupament i d'aprenentatge musical dels infants i del paper de l'educador dins l'aula: com han de ser les propostes i activitats musicals? Quines metodologies hi ha? Com hem d'enfocar les sessions? L'aprenentatge musical ha de ser "natural, proporcionant oportunitats, per observar, escoltar, experimentar, copiar models i comunicar-se", hem d'aprendre-la i ensenyar-la de la mateixa manera que el parlar. Hem de compartir experiències musicals amb els nens i nenes, fet que suposarà accions i situacions estimulants i significatives pels infants i docents (Akoschky, et al. 2008, p.14). Tenim contacte amb la música de moltes maneres diferents, per això "el contacte amb la música a partir de qualsevol mena d'esdeveniment, de paper, d'ús o funció, és essencial pel desenvolupament musical". Generant, així, entorns i oferint la interrelació amb la música de manera formal i informal (Akoschky, et al. 2008, p.26).

Així doncs, com diu Akoschky (2008, p.33) la música "no ha de ser entesa únicament com un entreteniment, el procés d'ensenyament i aprenentatge musical (ja es tracti d'escoltar, interpretar o inventar música a l'aula) ha de ser plaent per tenir algun valor". Ha de proporcionar experiències sonores i musicals per enriquir-nos de manera perceptiva, creativa, expressiva i comunicativa (Díaz, 2003). A l'hora de plantejar activitats hem de tenir en compte la vida quotidiana, l'entramat relacional (Martín Moreno, 2010). Les propostes ens han de permetre "conèixer i reconèixer sons, comparar-los, relacionar-los, classificar-los, adjectivar-los..." i, sobretot, ens han de permetre obtenir "informació valuosa per conèixer el món" (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.25).

A l'hora de plantejar una activitat o una sessió de música hem de tenir en compte molts aspectes com: la coherència entre propostes; l'organització i distribució temporal; l'organització dels continguts, dels materials, de l'espai, de l'alumnat i de les activitats (Akoschky, et al. 2008).

Les activitats i propostes es poden presentar de manera aïllada i independent, com a seqüències amb un fil conductor o com un projecte on conflueixin diverses seqüències programades. És important, però, que els continguts i activitats treballats tinguin coherència entre unes i altres (Akoschky, et al. 2008). A més, també és essencial que cadascuna estigui emmarcada dins una seqüència on hi hagi un inici, un desenvolupament i un tancament. Hem d'entendre aquestes parts com una primera fase de planificació, després una d'interacció i per concloure una última de revisió (Akoschky, et al., 2008). Subirats (1999) hi afegeix dos elements més en aquesta seqüència per tal d'atendre més la diversitat d'alumnat: activitats d'ampliació i de reforç.

En parlar de diversitat, no ens referim únicament als infants amb necessitats educatives específiques, sinó que avui sabem que la combinació de diferents tipus de capacitats produeix estils cognitius diferents en cada persona (...). Cada ésser humà té una combinació única de diferents tipus d'intel·ligència i aquest és el desafiament educatiu fonamental

(Alguacil de Nicolás, 2009, p.25)

Cada infant segueix el seu procés de desenvolupament i aprenentatge, per això s'han de dissenyar propostes que tots els alumnes puguin treure'n profit. "No hi ha alumnes ordinaris i alumnes especials, sinó simplement alumnes, sense adjectius, cadascú amb les característiques i necessitats pròpies". Alhora hem de veure la diversitat com una oportunitat per treballar músiques de cultures i llengües diverses, tenint en compte la identitat pròpia de cada infant (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.73).

Bontas i Stocco (2019), i també altres autors com Akoschky (2008), destaquen la importància d'incloure a la seqüència, activitats de tornada a la calma o de cloenda. "Moltes vegades no ens prenem un temps per sentir, olorar, per escoltar el nostre ritme cardíac. Un temps en què tot transcorre d'una forma més lenta i ens permeti descobrir altres aspectes personals, així com observar i escoltar l'altre" (Bontas i Stocco, 2019, p.11).

Parlant també de la distribució temporal, no totes les activitats han de tenir la mateixa durada, ha de poder-se adaptar, una activitat perllongada més enllà del que és necessari pot provocar la pèrdua d'interès. A més, és necessari repetir-les,

idèntiques o amb variacions, al cap d'un temps, no n'hi ha prou amb fer una sola vegada una activitat, els nens necessiten reviure-les per apropiarse dels nous continguts. Tornar a sentir una peça ens pot fer percebre característiques que a la primera audició ens han passat desapercebudes (Akoschky, et al. 2008).

També és important l'aula on es facin les propostes, ha de ser un espai ampli, sense obstacles, que ens permeti donar diferents usos i agrupacions d'alumnat diverses. Ens ha de permetre desenvolupar amb flexibilitat les funcions lúdiques, comunicatives i representatives de l'aprenentatge. S'hi ha de poder crear un clima silenciós, tranquil i de seguretat emocional perquè els alumnes puguin actuar en confiança (Subirats, 1999; Martín Moreno, 2010; i Akoschky, et al., 2008).

Pel que fa a les capacitats a desenvolupar i adquirir, és important tractar-les de manera globalitzada però sempre establint i relacionant-hi uns objectius, continguts i criteris d'avaluació (Subirats, 1999; Akoschky, et al., 2008). Per tal d'abastar totes les capacitats hi ha d'haver activitats i propostes que serveixin per discriminar auditivament (localitzar sons, reconèixer i identificar, etc.), de creació i interpretació i d'altres per desenvolupar el sentit del ritme (Barbarroja, 2009). Tot i això, hem de ser conscients que conjuntament amb la música també estem desenvolupant altres capacitats i habilitats d'altres àmbits de coneixement (Akoschky, 2008).

Segons Sarafine (1988) citat a Subirats (1999) els nens adquireixen els coneixements musicals gràcies a tres factors: la transmissió oral, l'activitat constructiva i el desenvolupament del sistema cognitiu. S'entén la transmissió oral com: la principal via d'aprenentatge i se'n destaca la importància de la interacció personal; el plaer que provoca el cant pels infants i la descoberta de la seva pròpia veu i capacitats; el treball del moviment a través de jocs de falda i moixaines; i, sobretot, el contacte directe amb l'entorn cultural. Pel que fa a l'activitat constructivista es refereix al fet de desenvolupar la creativitat musical dels infants. Des de ben petits fan improvisacions rítmiques i melòdiques, fet que s'ha de potenciar i utilitzar com a recurs per a treballar i desenvolupar activitats d'atenció, percepció sonora i memòria rítmica i melòdica, entre d'altres. Els infants han de ser assimiladors, espectadors i productors actius de les manifestacions musicals. Per últim quan parla de desenvolupament musical es refereix al fet que tots portem

música a dins i que la funció del mestre és ajudar a desenvolupar-la i, per això, és important que conegui les diferents etapes del desenvolupament- aprenentatge musical (Subirats, 1999).

Com ja s'ha anat esmentat, l'educació musical ha de partir d'una pedagogia activa en què "el nen ha de ser el protagonista de l'acció educativa" i que contribueixi al desenvolupament d'aspectes diversos com són: l'expressió vocal i corporal, l'audició i la psicomotricitat, entre d'altres (Sarget, 2003, p.205). Les activitats i propostes han de potenciar l'interès dels infants per l'exploració i la manipulació, tenint com a objectiu essencial que els nens gaudeixin (Subirats, 1999).

L'emoció i la cognició funcionen constantment dins el cervell, la motivació positiva envers una tasca influeix significativament en l'aprenentatge dels infants i és molt important que els mestres coneguem què és el que els infants són capaços d'aconseguir

(Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.6)

Per tal d'aprendre a través del gaudi i la diversió, el joc lúdic ha de ser la base del desenvolupament, ja que en aquesta etapa es converteix en un poderós instrument per potenciar i desenvolupar objectes d'intervenció educativa com les diferents capacitats, les habilitats motrius i sensorials i experimenten emocionalment (Barbarroja, 2009; Subirats, 1999; Servei d'Ordenació Curricular, 2016).

Com diu Sarget (2003, p.205) "el joc constitueix, metodològicament parlant, un eix motivador (...) Les primeres experiències lúdiques estan relacionades amb la realitat sonora i l'audició en les diferents vessants: contemplativa, perceptiva, imitativa, explicativa i discriminativa, etc.". A més, "la música i el joc han traçat itineraris paral·lels en incomptables ocasions", com per exemple en els jocs tradicionals (Akoschky, et al., 2008, p.88).

El joc és l'activitat per excel·lència de l'infant, és una activitat natural i també un dret universal reconegut per la Declaració dels Drets de l'Infant de l'ONU (1959), necessària per al seu desenvolupament integral (intel·lectual, psicomotor, sensorial, social i emocional)" (...) "el joc permet aprendre i créixer a través de l'experiència d'una forma natural i lúdica, dona als infants la possibilitat d'imaginar, descobrir, experimentar, resoldre problemes o situacions amb creativitat, amb la llibertat de poder decidir i provar noves solucions

(Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.14)

El joc, doncs, serà un excel·lent recurs però també hem de tenir en compte altres aspectes (Akoschky, et al, 2008) Per exemple, a l'hora de treballar l'educació musical a l'educació infantil és important que tinguem en compte l'entorn sonor com a font principal d'informació, entenent-ho com l'entorn cultural propi del centre i de les famílies (Barbarroja, 2009). El so té la gran capacitat d'evocar i crear imatges, ens permet visualitzar un paisatge, un personatge, objectes i/o situacions, fet que ens ofereix múltiples opcions de treball per tal de fer més significatives, emocionants i vivencials les experiències (Debón, 2009).

Per altra banda, els nens i nenes d'educació infantil ja tenen conquerit els desplaçaments i la marxa, fet que els obre moltes possibilitats, fa que es diversifiqui l'exploració i s'ampliïn les possibilitats d'activitats i jocs (Akoschky, et al., 2008). No és novetat que el moviment i l'educació han estat sempre estretament relacionats, tot i que en els últims anys s'hi ha donat més importància a través de mètodes com el de Dalcroze. Com diu Santo (2019, p.21-22) "el moviment és com una cançó que vibra en l'aire", els humans som cos i "tot quan fem, pensem, produïm i sentim ve d'allà". "És a través del cos com ens relacionem amb nosaltres mateixos, amb les altres persones i amb el món que ens envolta" i, actualment podem afirmar que "les operacions mentals no estan desconnectades del cos" (Giráldez i Jaramillo, 2019, p.4). "El concepte essencial que s'ha de tenir en compte per l'aprenentatge musical en edats primerenques és el vincle entre l'acció física i el llenguatge, la combinació de moviment amb audició i pensament" (Martín Moreno, 2010).

Un altre element a tenir en compte és la improvisació, ja que com s'ha esmentat en el desenvolupament de l'aprenentatge musical des de ben petits els infants fan produccions espontànies. "La improvisació estimula la creativitat, la imaginació i espontaneïtat i motiva l'alumnat a buscar i expressar un vocabulari corporal propi fugint d'estereotips i esdevenint, per tant, una bona eina per al desenvolupament la identitat personal" (Sánchez, Calbó i Cañabate, 2010).

No ens hem d'oblidar de la importància del cant ni del ritme. "L'aprenentatge de la música s'inicia en tres passos molt senzills: cantar, cantar i cantar en família, en grup, a l'escola" (Akoschky, et al., 2008, p.28). Les cançons són la manera més viva, fàcil i espontània de practicar la música (Barbarroja, 2009)

L'audició rítmica es situa a la mateixa part del cervell des d'on parteixen les accions motrius i dinàmiques (Sarget, 2003). Els exercicis sensorials són el punt de partida de l'educació del ritme i de la formació musical. Hem d'aconseguir el ritme de manera gradual, a través del moviment, l'expressió del cos, la cançó, i els jocs musicals, entre d'altres (Barbarroja, 2009).

Produir i apreciar constitueixen els pilars sobre els quals s'anirà construint la tasca. El cant, l'execució instrumental i el moviment corporal constitueixen els medis d'expressió amb què compten els nens i nenes per la producció sonora i musical. L'escolta sonora i musical posarà en joc la seva atenció i receptivitat tant en activitats de producció com en activitats específiques d'audició i apreciació. La familiarització creixent amb el repertori de cançons, sons i músiques que s'utilitzi propiciarà el reconeixement, la discriminació, la memorització i una major capacitat de selecció d'acord amb els gustos i preferències.

(Akoschky, et al., 2008, p.39)

Pel que fa a metodologies i teories d'autors concrets hi ha molta varietat. Gran part d'aquestes són metodologies actives. Les més rellevants del segle XX han tingut en compte el cos i el moviment com a mitjans d'expressió i compressió. L'origen d'aquesta idea la trobem en el mètode de Dalcroze (1865-1950) la Rítmica, un mètode per i a través de la música, amb el qual demostrà que la música no només l'escoltem amb l'oïda sinó també amb tot el cos. A partir del moviment, el treball corporal conscient, el fenomen sonor i materialitzant l'espai que ens envolta podem abordar qualsevol dels elements que formen part de la música: la pulsació, el fraseig, el ritme, l'espai melòdic i harmònic, la forma, l'articulació, el caràcter o la textura... Tot això ens crearà imatges sensorials que ens possibilitaran viure i comprendre conscientment la música (Sánchez, Calbó i Cañabate, 2010; Del Bianco, 2009).

Així doncs, en els últims anys s'ha començat a donar molta més importància als cossos, perquè "és a través del cos com ens relacionem amb nosaltres mateixos, amb les altres persones i amb el món que ens envolta" (Giráldez i Jaramillo, 2019, p.4). Els músics i educadors no sempre han tingut en compte aquesta connexió. No va ser fins a principis del segle XX quan Dalcroze va "revolucionar el món de l'educació musical a l'aixecar els alumnes dels pupitres de les seves classes de solfeig". Actualment podem afirmar que "les operacions mentals no estan desconnectades del cos" (Giráldez i Jaramillo, 2019, p.4). Per altra banda autors

com Willems estableixen relacions entre elements fonamentals de la música i la pròpia naturalesa humana (Sarget, 2003). I, d'altres com Bela Bartok o Kodaly parlen de la importància d'iniciar l'educació musical i el desenvolupament en ambients musicalment rics des d'edats primerenques (Hernández, 2010)

Així doncs, alguns exemples d'autors són: Jaques Dalcroze; Justine Bayard Ward; Edgar Willems; Bela Bartok; Maurice Martenot; Zoltan Kodaly; i Carl Orff; entre molts altres.

En resum, pel que fa a les característiques metodològiques, els nens són actius i receptius. Per tant, l'educació musical s'ha de treballar de manera vivencial i experimentant sensorialment, per tal de fer l'aprenentatge significatiu i crear als infants interès i curiositat amb aquest. Tot això funcionarà sempre i quan hàgim fet una bona programació i revisió posterior, per tal d'adequar les propostes a les seves capacitats, preferències, gustos i interessos. Treballar els continguts de manera cíclica també ens ajudarà a afavorir la memòria musical i auditiva (Barbarroja, 2009; Sarget, 2003; Akoschky, et al., 2008).

Caldrà tenir present que aquestes propostes que formulem o preparem per als infants han de ser prou variades i diferents per a atraure l'interès i proporcionar experiències valuoses a tots els infants, i que aquestes les puguin transformar en aprenentatges útils i significatius

(Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.9)

3.4. CONTINGUTS D'EDUCACIÓ MUSICAL PROPIS DEL 2n CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL

Trobem moltes classificacions i distribucions diverses dels continguts i capacitats d'educació musical a desenvolupar durant l'educació infantil, A l'annex 1 s'adjunta una taula amb tres classificacions d'exemple extretes de diversos autors. S'ha escollit la que és més sintètica i concisa, la de Malagarriga i Busqué (2005) que distribueix els continguts en sis categories: oïda, ritme, cançó, veu, creació i dansa. Tot i això, s'han complementat amb dues categories més: les qualitats del so i els instruments. Per tal de tenir en compte totes les aportacions d'altres autors que també s'han tingut en compte. Aquest són: Akoschky (2008); Malagarriga i Busqué (2005); Barbarroja (2009); Del Bianco (2009); Sánchez, Calbó i Cañabate (2010); Lacarcel (1991); Santo (2019); Bontas i Stocco (2019); Calafell (2017); i del currículum del segon cicle d'Educació Infantil (Servei d'Ordenació Curricular, 2016).

A l'annex 2 es troben de manera detallada i en llistat continguts relacionats amb cadascun dels següents apartats.

3.4.1. OÏDA I QUALITATS DEL SO

Com s'ha esmentat des del principi l'oïda i l'audició estan presents en el nostre dia a dia des d'abans del naixement. El so el trobem a tot arreu, "fins al punt que silenciar-lo implica un artífici". Els sons "son percebuts i arxivats a la memòria que els organitza i relaciona amb els esdeveniments que els produïren". La música "està present de forma contínua en la nostra societat", hem de saber escoltar-la (Akoschky, et al., 2008, p.48-58).

L'escolta és un dels "continguts fonamentals de l'educació musical", tota la resta de continguts van relacionats amb la percepció sonora (Akoschky, et al., 2008, p.58). Desenvolupar l'educació auditiva ajuda a despertar la sensibilitat del nen, el sentit estètic, l'agudesesa de l'oïda, l'educació de la veu i molts altres continguts musicals (Barbarroja, 2009). Desenvolupant una escolta atenta els infants podran identificar, discriminar i reconèixer molt millors els aspectes distintius del so (Akoschky, et al.,

2008). Amb el treball de l'oïda aconseguirem que els infants siguin sensibles al so, capaços de gaudir-lo i anar-lo dominant (Malagarriga i Busqué, 2005).

És essencial, però, que abans de treballar l'educació musical el docent hagi despertat el seu propi gust per l'escolta i sigui conscient de la importància de: la repetició per afavorir la memòria sonora i musical; treballar el silenci; i treballar l'escolta orientada i dirigida, en ambients i entorns naturals i socials. També és important que sempre que es treballi amb música enregistrada es tingui en compte que s'emeti amb equips de so en bon estat i siguin enregistraments de qualitat. En la selecció musical hi ha d'haver diferents estils i gèneres tant populars com cultes, "com més ric sigui el repertori, més rica i diversa serà l'experiència que els nens i nenes, inclús els més petits, tindran amb la música" (Akoschky, et al, 2008, p.61).

Amb l'aprenentatge i desenvolupament de l'oïda hi van estretament lligades les qualitats del so: l'altura, agut i greu; la intensitat, fort i suau; la duració, llarg i curt; la textura, llis i rugós; i el timbre, el nom de les diferents fons sonores (Barbarroja, 2009; Akoschky, 2008),

3.4.2. RITME

El ritme "és el potencial musical més primitiu que es dona en la persona" i molts cops es considera instintiu, ja que "apareix la imitació rítmica abans de qualsevol altra imitació musical" (Lacarcel, 1991, p.89). Actualment diverses investigacions permeten afirmar que les activitats proposades en relació al treball de la rítmica ajuden al desenvolupament de percepcions i permeten millorar l'atenció, la concentració i la memòria (Del Bianco, 2009)

Les impressions de ritmes musicals desperten sempre i, en certa mesura, imatges motrius en la ment de l'oient, i en el seu cos reaccions motrius instintives. Les sensacions musculars acaben per associar-se a les sensacions auditives, que, així, reforçades, s'imposen més a l'esperit d'apreciació i d'anàlisi.

(Dalcroze, 1919 citat per Sánchez, Calbó i Cañabate, 2010)

Hem de considerar sempre units la música, el ritme i el moviment. El podem entendre "com una font d'energia que incideix sobre l'organisme de l'infant i el mou i estimula l'acció". Estudis consideren que l'origen del sentit rítmic prové de

l'experiència prenatal amb el ritme cardíac percebut al ventre matern. A partir d'aquí cada persona té el seu tempo personal, que es reflecteix en totes les activitats i relacions (Lacarcel, 1991, p.98).

El tempo espontani motor es correlaciona amb el ritme de balanceig, diversos moviments amb o sense desplaçament, marxa, etc. realitzats de manera natural amb diferents parts del cos. (...) Ajuda a desenvolupar el control motor elemental i la coordinació sensoriomotriu. Seguir un ritme suposa sincronitzar el moviment del cos amb una duració i accent.

(Lacarcel, 1991, p.100)

Si eduquem el ritme aconseguirem que es desenvolupin "les primeres formes de control motor de l'infant i un esbós de coordinació sensoriomotriu", que ajudarà a l'infant a controlar progressivament "la sincronització d'un moviment voluntari com un ritme en el qual els tempos musicals siguin susceptibles d'isocronisme, com ara un ritme regular o una música senzilla i amb rellevància rítmica homogènia". Fer que el cos es mogui en el mateix moment que la música o inhibir-lo suposa una gran evolució i desenvolupament a nivell psicomotriu. (Lacarcel, 1991, p. 101).

A l'hora de treballar-lo és important tenir en compte que els ritmes que produeixen els infants de manera espontània al principi tendeixen a ser regulars, monòtons i sense accents. De mica en mica es van desenvolupant i van apareixent accents irregulars (Lacarcel, 1991; Akoschky, 2008). I també s'ha de tenir cura la velocitat del ritme que se li proposa.

El sistema d'anticipació és molt espontània i la introducció motora arrossega el nen a donar el cop al mateix moment que el so. Si el ritme és molt ràpid, correrem el risc que es desajusti la sincronització, degut sobretot a problemes amb el control dels moviments, que no són precisos; si pel contrari el tempo rítmic és molt lent i la distància és massa rellevant, sobrepassarem el llindar de discriminació de la successió.

(Lacarcel, 1991, p. 101)

"Sabem que una persona té un bon sentit del ritme quan té un domini del seu cos que li permet adaptar el seu moviment, amb precisió, als estímuls rítmics més diversos i variats". A mesura que el nen vagi adquirint domini i maduració en el moviment podrem demanar-li més precisió a l'hora de produir sons (Malagarriga i Busqué, 2005, p.26).

3.4.3. MOVIMENT I DANSA

En l'educació musical hi té una gran importància el moviment, com diu Santo (2019, p.21-22) “el moviment és com una cançó que vibra en l'aire”. Els humans som cos i “tot quan fem, pensem, produïm i sentim ve d'allà”.

L'infant es relaciona i comunica amb el món a través del seu cos i cada un ho fa d'una manera única, segons quines siguin les seves capacitats i necessitats. L'infant té una necessitat innata d'acció, de moviment, que li permet actuar i interaccionar amb el seu entorn i anar ampliant aprenentatges. Així mateix, el llenguatge corporal és qui acompanya i ajuda a desenvolupar la resta de llenguatges (plàstic, matemàtic, musical i verbal).

(Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.38)

La dansa i el ball han sigut sempre una de les millors maneres d'expressió social, i han format part integral de les diferents cultures. Les danses tradicionals i populars, per exemple, constitueixen un dels millors elements de transmissió a través del temps entre les diferents cultures (Barbarroja, 2009). El moviment pròpiament no és educació musical, tot i això, es pot relacionar estretament amb molts continguts musicals com per exemple: el tempo, el moviment melòdic, les frases musicals i el cos com a instrument (Bontas i Stocco, 2019). Es poden fer múltiples propostes relacionant-lo amb l'escolta sonora i musical, amb jocs, amb coreografies i cançons acompanyades amb moviments (Akoschky, et al., 2008).

Música i moviment poden traçar camins molt propers i moltes vegades complementaris. No obstant això, és important recordar que música i dansa – o expressió corporal- són diferents disciplines amb objectius específics, a vegades en estreta relació i, altres, amb clares diferències respecte a les metes fixades. Saber integrar i també diferenciar ambdues disciplines ajudarà a relacionar-se amb major encert i eficàcia i a determinar quan una és recurs de l'altre, i en quines ocasions es produeix de manera integral.

(Akoschky, et al., 2008, p. 87)

A més, el treball de la música estimula altres aspectes com la disciplina, el compromís, la descoberta del cos i les seves parts i possibilitats, etc. (Riesco, 2009; Barbarroja, 2009).

La correspondència entre música i dansa suposa segurament la sinestèsia més antiga i fructífera de la història de les manifestacions artístiques (...), per tant és lògic que la pedagogia musical incorpori la rítmica i la dansa com a elements bàsics de l'aprenentatge musical

(Sánchez, Calbó i Cañabate, 2010)

Existeix una estreta relació entre l'escolta musical i el moviment. "Quan els nens i nenes escolten música és molt probable que l'acompanyin amb algun moviment corporal" (Akoschky, et al., 2008, p.83). El moviment dona la possibilitat de poder expressar "les sensacions que el cor rep a partir del so, la música, el silenci, etc." (Malagarriga i Busqué, 2005, p.28). Durant les sessions i aprofitant la capacitat evocadora d'imatges de la música es pot "explorar i profunditzar les possibilitats del moviment" inspirant-nos, per exemple, en animals, la naturalesa o objectes (Bontas i Stocco, 2019).

Així doncs, caldrà que donem al cos la importància que es mereix, fent una bona integració del moviment i la dansa amb l'educació musical. Com per exemple, en el treball de la cançó, l'audició i el llenguatge musical (Servei d'Ordenació Curricular, 2016; Sánchez, Calbó i Cañabate, 2010). "Estar a l'aula és com estar en escena: tots som part d'una dinàmica viva i espurnejant, on la comunicació entre professorat i alumnat pot ser tan creativa i emocional com una funció" (Santo, 2019, p.23).

3.4.4. CANÇÓ I VEU

La veu és l'instrument musical del nostre cos i seria desitjable que tots sabéssim fer-lo servir com a tal.

(Malagarriga i Busqué, 2005, p.27)

El llenguatge oral és, en l'educació en general, un element essencial en l'aprenentatge. El cant es desenvolupa de manera pràcticament paral·lela i hi està estretament lligada.

Les cançons són la manera més viva, fàcil i espontània de practicar la música (Barbarroja, 2009). No obstant, cantar a la infància no s'ha de traduir únicament en cantar cançons infantils (Aróstegui, 2006). Les cançons formen part de l'essència

de l'experiència musical, "caldrà vetllar per assegurar-nos que els nens adquireixen un repertori de cançons ampli i variat", que vagi de cançons populars i tradicionals fins a cançons d'autor (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.25).

La veu és l'element indispensable per treballar la cançó. Per això és molt important cuidar-la i veure-la com una eina per habitar l'espai. Tenir cura de la veu "no és solament tenir cura de l'aparell de fonació. La veu es fa amb tot el cos", tenint en compte la posició corporal, la respiració i les caixes de ressonància entre d'altres (Malagarriga i Busqué, 2005, p.15). "La veu no només està lligada a les possibilitats sonores, sinó també a la construcció del llenguatge i els processos maduratsius i de socialització de cada nen i nena" (Bontas i Stocco, 2019, p.11).

Segons Lacarcel (1991) podem considerar quatre etapes relacionades amb edats aproximades a l'hora de referir-nos a les cançons:

- Reproducció de frases, però no del to, als dos anys.
- Reproducció de parts de la cançó als dos anys i mig
- Reproducció d'una cançó completa però no del to, als tres anys
- Reproducció d'una cançó completa de forma correcta a partir dels quatre anys.

(Lacarcel, 1991, p.107)

Aprendre una cançó és un fenomen complex que en múltiples ocasions ha estat objecte d'estudi (Lacarcel, 1991). En el procés d'aprenentatge es recomana que sempre sigui amb un clima tranquil amb bona disposició per l'escolta, a més de tenir-ne un coneixement profund (Akoschky, et al., 2008). Hem de tenir cura de la metodologia utilitzada així com observar constantment els infants per tal de proposar-los cançons que ells puguin aprendre, retenir i interpretar (Malagarriga i Busqué, 2005). Es proposa seguir la progressió següent:

Primer s'aprenen les paraules, seguides del ritme, contorn i intervals (...). Pel que fa a la lletra, explicarem el seu sentit i si existeix alguna paraula que ofereix algun dubte respecte al seu significat intentarem aclarir-lo. Es recitarà la lletra de la cançó cuidant l'expressió de la veu, per fragments amb sentit significatiu, els nens imitaran en tot moment les accions i pronunciacions proposades. Agafarem frases o fragments concrets per ser memoritzats i els ensenyarem per imitació. Ajuntarem els fragments fins a arribar a l'aprenentatge de l'estrofa. Podem recitar acompanyant de gestos dramatitzades i expressió vocal adequada al missatge.

(Lacarcel, 1991, p.109)

Els infants gaudeixen del cant conjunt, tot i que això requereix temps i pràctica per tal d'adquirir l'hàbit. Alguns aspectes que podem treballar conjuntament amb una

cançó que què ens suggereix, de què ens parla, la identificació de sons o instruments, la seva forma, etc.

A l'hora de cantar en conjunt és important tenir en compte la tessitura, ja que no és la mateixa la de les veus adultes que la dels nens i nenes, la qual no té tanta varietat. Els grups són heterogenis i cal escollir un to còmode per a la gran majoria. A més hem de saber que "l'afinació també es construeix i els nens i nenes requereixen temps de maduració per conquerir-la", fet que també està relacionat amb cuidar la veu: no forçar-la, ni parlar o cantar a volums molt elevats (Akoschky, et al., 2008, p.68).

Els mestres i les mestres solen tenir veus més greus que els seus alumnes i canten en registres més baixos; però és ideal portar les veus infantils, sense forçar-les ni fatigar-les, cap a zones més agudes. Si la mestra o el mestre no pogueren realitzar aquest transport de tonalitat per si mateix, pot utilitzar com ajuda gravacions prèviament analitzades que s'adaptin al terme mitjà grupal, ni molt greu ni molt agut.

(Akoschky, et al. 2008, p.65)

"El cant desperta emocions (...). El cant s'uneix a records, vivències emotives i esdeveniments transcendentals. El cant atreu amb el text, amb els seus ritmes pròpies, amb les seves cadències melòdiques." (Akoschky, et al., 2008, p.63) Tot i això és important que no cantem per cantar i que sempre es treballi de manera significativa (Calafell, 2017).

Cada vegada que un adult canta una cançó els nens i aquests l'escolten embadalits, els provoca un moment de goig, pau, de tranquil·litat, els fa arribar una de les manifestacions més importants de la cultura, es comunica amb ells... Ens sembla que això és molt important.

(Malagarriga i Busqué, 2005, p.10)

3.4.5. INSTRUMENTS

De la mateixa manera els infants es mostren proactius i espontanis a l'hora de jugar amb el so, ells en són productors, descobridors, exploradors i juguen i gaudeixen amb les combinacions sonores. L'experimentació sonora els proporciona eines per despertar la seva part més exploratòria i creativa (...). Les experiències sonores s'aniran enriquint amb la pràctica, l'escolta de models musicals de qualitat i la motivació de l'adult que escolta i valora les produccions infantils.

(Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.25)

“Produir sons amb instruments té un gran atractiu per als nens i nenes petits. Els sons instrumentals els atrauen i són una invitació per la participació entusiasta”. La curiositat per l'exploració i la descoberta és molt present entre els nens i nenes d'educació infantil. “Explorar és una manera de conèixer, un mode de descobrir un món de sons”, interactuant amb l'entorn i els objectes n'obtenim informació (Akoschky, et al., 2008, p.71-72). “Si la curiositat ens ve donada de sèrie, la tasca de l'escola només s'ha de concentrar a mantenir-la, estimular-la o afavorir-la, o en tot cas, a evitar aquelles maneres de fer que tendeixen a ofegar-la” (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.31).

L'oportunitat d'explorar i conèixer instruments musicals adequats a les seves possibilitats, d'avançar en l'ús de diferents modes d'acció, d'acompanyar amb instruments les seves cançons i músiques preferides, de gaudir de l'execució individual i grupal, de sensibilitzar-se amb la producció sonora amb una major varietat d'instruments.

(Akoschky, et al. 2008, p.72)

Durant l'exploració, primerament autònoma i després amb intervencions docents, percebem els sons produïts i a través de l'escolta els podem classificar i seleccionar (Akoschky, et al., 2008). Els infants han de poder interaccionar amb instruments infantils, instruments reals i amb objectes quotidians, l'única condició indispensable és que produeixin un so de qualitat. Els infants per tal de produir sons utilitzen diferents modes d'acció, com per exemple colpejar, sacsejar, raspar, picar amb baquetes, etc. com a docents hem d'observar i oferir-los pautes o models per tal d'ajudar-los.

És estimulante que els nens i nenes comptin amb riques possibilitats per produir sons i per conèixer i “tocar” instruments. En aquesta pràctica, sumada al cant, es concentra gran part de l'activitat sonora i musical que es pot desenvolupar molt exitosament amb els nens i nenes d'infantil

(Akoschky, et al. 2008, p.82)

Conèixer nous instruments, siguin del tipus que siguin “sempre serà una activitat molt atractiva pels nens i nenes petits”. Amb freqüència seran ells mateixos que n'aportaran informació, perquè els coneixen de casa o d'alguna altra activitat (Akoschky, et al., 2008, p.81).

Com ja s'ha esmentat el nostre propi cos també és un instrument i la percussió corporal en permet gaudir-lo i descobrir molts aspectes musicals.

Acompanyar la música amb palmes és una manifestació tan espontània com moure's estimulat pel seu ritme i sonoritat. Els sons que es poden produir amb les palmes, els dits, els cops a les cuixes i amb els peus constitueixen una bateria sonora de gran riquesa tímbrica

(Akoschky, et al. 2008, p.78)

3.4.6. CREACIÓ

“Els nens tenen capacitat i inventiva per fer música, i, de fet, la fan, independentment que se'ls mostri o ensenyi com”

(Glover, 2004 citat a Akoschky, et al., 2008, p.94)

La creació i la invenció sovint formen part dels jocs o activitats diàries. Quan els infants adquireixen el llenguatge ja s'inicien en la improvisació de cançons espontànies o investiguen el món sonor del que disposen. “Imitar, improvisar i crear poder construir procediments didàctics en els quals la invenció musical està present, donant vol i creativitat a les possibilitats de producció” (Akoschky, et al., 2008, p.94).

Entenem i relacionem amb creació “els jocs sonors que el nen fa espontàniament o pensats, amb els quals pretén fer el que vol, i no el que ha après”. És important estimular-ho i permetre que experimentin fins que ells sols acabin adequant i evolucionant els seus jocs espontanis fins a poder fer creacions pensades i ordenades (Malagarriga i Busqué, 2005, p.28)

L'activitat creadora de la imaginació es troba en relació directa amb la riquesa i la varietat de l'experiència acumulada per l'home, perquè aquesta experiència és el material amb què erigeix els seus edificis la fantasia. Com més rica sigui l'experiència humana, major serà el material del qual disposa la imaginació. D'aquí la conclusió pedagògica sobre la necessitat d'ampliar l'experiència del nen si volem proporcionar-li una base suficientment sòlida per la seva activitat creadora. Quan més vegi, senti i experimenti... com més aprengui i assimili... com més elements reals disposi en la seva experiència, tant més considerable i productiva serà, de la mateixa manera que les altres circumstàncies, l'activitat de la seva imaginació.

(Vigostsky, 1996 citat a Akoschky, et al, 2008, p. 100)

La improvisació pot estar present en nombroses activitats, com per exemple el cant, el joc, l'acompanyament de cançons, l'exploració sonora, etc. Algunes activitats que poden afavorir i influenciar la creació i la improvisació dels infants són les

evocacions sonores. Algunes escenes conviden més que d'altres a ser imitades. "A l'evocar sons, els nens i nenes connecten amb la seva memòria i realitzen associacions lligades a les seves experiències anteriors. Per reproduir els sons evocats, traslladen la imaginació al camp de l'acció" (Akoschky, et al., 2008, p.96-99).

Els infants són creatius des del naixement i a través de l'educació no els hem de limitar aquesta habilitat.

Sabem que la creativitat és fruit de les connexions i la barreja de coneixements diversos i que cal inspirar-se en coses ja fetes per generar noves idees i creacions. Això implica que serà bo observar i analitzar no un sol model, sinó una varietat de models, situacions, fets... per trobar noves idees i plantejar creacions pròpies en què es valorarà l'originalitat, la diversitat i la creativitat.

(Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.27)

4. MÈTODE

“La definició del problema és el punt de partida efectiu de tot disseny d'investigació. La necessitat d'investigar està vinculada a la necessitat de donar resposta a un problema concret” (Rodríguez i Valldeoriola, 2014, p.22). Com s'ha esmentat a la introducció de l'estudi ens trobem a l'Escola Camins de Banyoles on és el primer curs que el mestre especialista de música no pot participar en les activitats musicals de P3 i P4. Aquest fet ha suposat un esforç afegit per les mestres generalistes, les quals no es senten prou segures o amb suficients habilitats i coneixements musicals per dinamitzar i enriquir el desenvolupament musical dels infants. Així doncs, ens trobem amb un problema rellevant i real dins un context concret, tot i que és adaptable a molts altres contextos escolars.

El present escrit és un Treball d'Aplicació Professional, un estudi que es contextualitza en un centre educatiu específic. S'aporta un recurs o material que no necessàriament s'aplica completament durant l'estada de pràctiques però que té una finalitat educativa i docent concreta. Vol ser una eina per ajudar a estructurar, programar i aplicar l'educació musical a totes les mestres o educadores d'educació infantil. Així doncs, al no haver-hi aplicació no hi ha recollida de resultats educatius i per tant no podem emmarcar-ho dins una recerca quantitativa i/o qualitativa. Tot i això en el present estudi també s'hi incorporen entrevistes les quals sí que ofereixen unes respostes i uns resultats qualitius (Garcia, et al., 2013, p. 24; Rodríguez i Valldeoriola, 2014).

Les metodologies qualitatives s'orienten cap a la comprensió de les situacions úniques i particulars, se centren en la cerca de significat i de sentit que confereixen els mateixos agents als fets, i en com viuen i experimenten certs fenòmens o experiències els individus o els grups socials que investiguem
(Rodríguez i Valldeoriola, 2014, p.46)

En un estudi qualitatiu, l'investigador ha de romandre un temps a l'escenari, per guanyar la confiança i la interacció i relació fluida amb els participants (Rodríguez i Valldeoriola, 2014), per això l'estada de pràctiques és ideal.

Com esmenta Garcia (2013), l'aplicació professional és un projecte que “aplega, de forma estructurada, un conjunt de tasques relacionades amb un objectiu definit”, i

que es relaciona amb un temps determinat i amb uns recursos concrets. Se segueixen les següents fases a l'hora de plantejar el present treball: definició d'una proposta de projecte i d'enfocament; disseny del projecte; desenvolupament i aplicació; i, finalment, revisió. En la fase de disseny del projecte és necessari establir: objectius; preguntes d'estudi; els participants i els recursos humans implicats (característiques, interessos...); l'enfocament teòric; i el disseny detallat de la proposta amb la pertinent avaluació. El disseny ha de tenir fonamentació teòrica "basada en referències bibliografies rigoroses, de l'enfocament teòric de la proposta en coherència amb els punts claus de la proposta i justificació de la seva idoneïtat des d'una perspectiva pedagògica", atenent: el rol del docent i del discent; el model pedagògic i la metodologia; i les bases conceptuals de l'aprenentatge, entre d'altres (Garcia, et al., 2013; Rodríguez i Valldeoriola, 2014).

4.1. OBJECTIUS

“Tota investigació comença amb un interrogant per resoldre”, que condicionarà la formulació dels objectius, les preguntes d'estudi i la recerca en general (Rodríguez i Valdeoriola, 2014, p. 22). A partir de la problemàtica sorgeix la pregunta: quines estratègies es poden elaborar i oferir a les mestres generalistes per tal que tinguin més recursos i eines, i es sentin més segures, capacitades i amb coneixements suficients envers el procés d'ensenyament, aprenentatge i desenvolupament de l'educació musical a l'Educació Infantil?

Els objectius principals d'aquesta investigació són dos:

- Dissenyar i programar una seqüència didàctica model en relació amb l'educació musical per al nivell P3-P4 de l'Escola Camins de Banyoles, tenint en compte que serà portada a terme per mestres generalistes.
- Dissenyar i crear un llibret on quedin resumits i breument explicats els continguts essencials i imprescindibles de l'educació musical al segon cicle d'Educació Infantil, com a eina per les mestres generalistes.

Així doncs, es parteix de la premissa de què l'educació musical ha de tenir una important presència en l'educació primària, sent eina per treballar molts altres aspectes i per afavorir el desenvolupament d'habilitats i capacitats generals dels infants, independentment dels coneixements que tingui el docent que ho porti a terme.

Davant d'aquest plantejament, apareixen una sèrie de qüestions a les quals cal donar resposta per tal de poder dissenyar i plantejar la seqüència didàctica i el llibret. A partir del marc teòric i l'estudi en general, doncs, es pretén donar resposta a les següents preguntes:

- Com és el desenvolupament i l'aprenentatge musical dels infants des del naixement fins al final de l'Educació Infantil? Quins beneficis aporta?
- Quina és i com és la metodologia de treball idònia per treballar l'Educació Musical a l'Educació Infantil? I com aquesta es pot adaptar a la metodologia de treball i programacions habituals de l'Escola Camins?

- Quines estratègies o eines i coneixements ha de tenir en compte el/la mestre/a a l'hora de posar en pràctica una sessió? Què és millor que aquest sigui generalista o especialista?
- Quins són els continguts musicals propis del segon cicle d'educació infantil? Com els podem treballar?

A continuació s'exposa el context d'aplicació i a l'apartat 4.3, metodologia de recerca, s'especifica la planificació de les entrevistes i la recerca realitzades i, també, la seqüència programada i el llibret.

4.2. CONTEXTUALITZACIÓ

Ens trobem a l'Escola Camins de Banyoles, centre de nova creació (2012) a causa de l'augment de la natalitat de la població. Es defineix al PEC com una escola pública, laica, democràtica, dinàmica, activa i catalana que: respecta els drets i deures dels infants; transmet valors propis d'una societat democràtica; potencia l'equitat, la integració i la igualtat d'oportunitats per a tots els col·lectius, afavorint la cohesió social; promou una educació de qualitat i l'assoliment de les competències bàsiques; utilitza l'entorn i els contextos reals com a fil conductor; i promou l'aprenentatge de manera integral, deixant d'entendre'l com a àmbits i àrees separades i compartimentades.

L'agrupament dels alumnes es fa per grups heterogenis, internivells i amb ràtios reduïdes. Ens trobem als nivells de P3 i P4, on hi ha un total de 46 alumnes, distribuïts en tres grups d'ambients anomenats: Laboratori, la Sala i Joc Simbòlic. Entre l'alumnat, hi ha molta diversitat en tots els àmbits respecte als nivells de desenvolupament-aprenentatge, a la coneixença de la llengua vehicular del centre; i, també, diversitat cultural. Hi intervenen 4 mestres i 2 Tècniques d'Educació Infantil. Així doncs l'alumnat i les mestres són la població de l'estudi, el conjunt d'individus els quals es relacionen directament amb el fenomen estudiat (Rodríguez i Valldeoriola, 2014).

Pel que fa a les metodologies de treball habituals del centre, es dona molta importància al fet que l'infant sigui el protagonista de l'aprenentatge a través de propostes de vivenciació, manipulació, experimentació i joc. A més, també es promou que l'aprenentatge vagi lligat a la imaginació, la creativitat, la curiositat, la perseverança i el gaudi.

La distribució i organització horària d'aquest nivell es pot simplificar amb set blocs: ambients, tallers, capses, hora del conte, activitats especials, espai exterior i, paral·lelament el treball d'hàbits. Malgrat tot, la música apareix en qualsevol moment del dia, les capses i els tallers són dues de les franges horàries on la música té un protagonisme especial.

A l'escola s'organitzen 4 tallers: ciències, plàstica, cos i música. Els infants van passant per tots i fent, així, totes les propostes que s'hi preparen. A diferència d'altres hores, com per exemple les estones d'ambients, hi ha propostes concretes, més pautades i guiades que, generalment, tot el grup fa de manera conjunta.

Els tallers són una altra forma d'organització també molt emprada a educació infantil, generalment pensats en un espai concret, on els infants desenvolupen activitats, d'una manera periòdica, que suposen realitzar, crear, provar o expressar. (...) El mestre, amb el qual també pot col·laborar una persona experta, és l'encarregat d'organitzar-los i disposar-los d'una manera atractiva i és qui condueix la sessió segons els objectius marcats, fent propostes que poden ser completament lliures basades en la manipulació dels materials, el plantejament de petits reptes oberts a diverses solucions o propostes d'activitats més dirigides. (...) En qualsevol dels plantejaments, els tallers sempre procuren ser espais estimuladors de la creativitat i la investigació i potencien l'adquisició de valors.

(Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.62)

Les capsas, per altra banda, són propostes concretes que es realitzen sempre després de l'estona d'esbarjo. A la capsa de matemàtiques s'hi proposen petits reptes relacionats amb el raonament lògic (classificacions, ordenacions, aparellaments i petits problemes). A la capsa de la música, es presenten cançons, danses, es fan audicions o es presenten instruments. A la d'expressió oral, es treballa la comunicació dels alumnes. La capsa de filosofia, permet els alumnes establir converses de reflexió i tractar valors i emocions. La capsa de consciència fonològica és exclusiva de P4, s'hi proposen activitats per aprendre a discriminar correctament els sons. Paral·lelament, els de P3 tenen les bosses tafaneres on es treballen hàbits i nou vocabulari.

Les activitats especials normalment es fan els divendres a la tarda, però també es poden desplaçar a algun altre moment de la setmana. Són propostes diferents, que surten de la rutina habitual de l'escola i que, normalment, fan tots els infants de P3 i P4 alhora.

4.3. METODOLOGIA DE RECERCA: DISSENY I PROCEDIMENT

4.3.1. PLANIFICACIÓ

En aquesta primera fase, es plantejà els objectius de recerca a partir de la premissa esmentada anteriorment. Seguidament, es començà a fer recerca d'estudis, llibres i articles ja publicats, de manera que aquests servissin com a font d'inspiració i de coneixement pel disseny de l'estudi, de la unitat didàctica i el llibret per a les mestres generalistes.

Com ja s'ha esmentat, a l'escola on s'ha fet l'estada de pràcticum era el primer any on el mestre especialista de música no podia fer els tallers d'aquesta àrea als infants de P3 i P4. Tot i això, les capses de música ja les portaven a terme les mestres generalistes. A partir d'establir una conversa amb la directora del centre, amb el mestre especialista i les mestres generalistes se'm proposà, com a estudiant de la menció de música, participar en les sessions d'educació musical.

Conjuntament amb el mestre especialista de música del centre, s'acordà dissenyar una proposta on es relacionessin els diferents moments de l'horari on es treballa específicament l'educació musical: capses, tallers i alguna activitat especial. Donant-li així una coherència i unió a les propostes i continguts que s'hi treballen.

Primer de tot, i partint d'aquesta situació, es decidí observar les sessions relacionades amb l'educació musical durant unes setmanes, per posteriorment poder fer dues entrevistes: una grupal a les mestres generalistes i una al mestre especialista de música. A través d'aquestes, s'extraurien conclusions sobre quines són les concepcions, les perspectives, les necessitats i els objectius que es tenen envers l'educació musical. Posteriorment, i com ja s'ha esmentat, es dissenyaria una proposta didàctica relacionant-ho tot amb els aspectes teòrics.

En un primer moment, a l'hora d'iniciar l'estudi, es plantejà la implementació de la proposta didàctica i la posterior avaluació per tal d'extreure'n resultats qualitius a partir de les reaccions, emocions i interaccions dels infants. Es començà a implementar la proposta didàctica, però a causa de l'emergència sanitària generada per la COVID-19, a la qual s'ha vist sotmesa el nostre país, només es pogueren posar en pràctica les dues primeres sessions.

A partir d'aquesta situació, es plantejà perfeccionar la proposta didàctica i complementar-la amb un llibret. La funcionalitat d'aquest serà resumir i definir els continguts relacionats amb educació musical bàsics i essencials al segon cicle d'educació infantil.

4.3.2. OBSERVACIÓ DE L'AULA

El primer pas, com ja s'ha esmentat, fou l'observació de la dinàmica de l'aula en les diverses activitats de capsos, tallers i activitats especials. A partir d'aquesta, i la integració al dia a dia de l'escola, es pogué obtenir una visió molt més acurada i definida sobre com enfocar les entrevistes, la recerca, la programació de la unitat didàctica i la creació del llibret. L'observació constitueix "un instrument de treball que ha demostrat clarament la seva eficàcia en el terreny de la investigació educativa i pot contribuir en enriquir poderosament les capacitats dels mestres per l'aproximació a la coneixença del nen". A través de l'observació podem descobrir els procediments i estratègies que fan servir els infants per a resoldre les situacions i propostes que se'ls presenten (Medrano, 1997, p.1).

4.3.3. ENTREVISTES

Així doncs, un cop creada la pròpia visió sobre l'aula, els infants i les metodologies del centre, es decidí dissenyar i programar dues entrevistes. Una primera, en grup, a les tres mestres tutores dels grups de P3-P4 i, una segona, al mestre especialista de música. Com esmenta Ballester (2004) les entrevistes no són com una experiència de laboratori on s'obtenen uns resultats quantitius i clars, sinó que és molt més ampli. "L'entrevista s'utilitza amb el propòsit d'aconseguir la major quantitat d'informació rellevant i vàlida que sigui possible". Per això és essencial fer-ne una bona preparació prèvia i, si és possible, oferir prèviament a l'entrevistat bona part de les preguntes o qüestions a tractar, fet que possibilitarà obtenir unes respostes més meditades i reflexionades (Ballester, 2004, p.280).

Seguint les fases establertes per Ballester (2004), se seleccionà els entrevistats, es preparà un guió de l'entrevista, es validà i es portà en pràctica. Les entrevistes són

semiestructurades, tenen un guió flexible i obert. A més, també s'ha fet una entrevista en grup gaudint, així, de la comunicació i interacció entre els diversos subjectes.

La selecció dels entrevistats fou senzilla, per la rellevància d'aquests, ja que s'entrevistaren els quatre docents directament implicats amb la temàtica del present estudi. Seguidament, es prepararen dos guions diferents, un per cada entrevista, els quals es poden trobar als annexos 3 i 5. En aquests es plantejà un llistat detallat de preguntes separades amb els temes a tractar, ordenades amb la seqüència provisional que es considerà apropiada. Els guions es passaren a un mínim de tres persones cadascun per la seva validació: al tutor de la universitat, a la directora del centre i als diferents mestres (no a l'entrevistat). A partir dels seus comentaris i crítiques constructives, s'incorporaren algunes modificacions i reformulacions de preguntes per tal de fer-les de caràcter més obert. Seguidament, es passà les entrevistes als entrevistats perquè s'ho poguessin preparar i deixar clar l'objectiu d'aquesta.

Definides les preguntes s'acordà el dia i l'hora per fer-les, intentat que foren en un espai tranquil i amb temps suficient per establir una comunicació fluida i relaxada. Es necessita temps per tal de poder parlar còmodament. Per altra banda també és important establir contacte i presentar-se envers els entrevistats (Ballester, 2004). Aquesta part s'obvià una mica perquè entre l'entrevistador i els entrevistats ja hi havia un vincle de confiança i coneixença.

Durant la conversa, es tingueren en compte alguns dels aspectes que esmenta Ballester (2004), com per exemple els recursos d'aclariment, replantejament, recapitulació i reformulació, per tal de no acceptar respostes ambigües, superficials o poc clares de l'entrevistat i, també, per adaptar-se a les respostes. Per altra banda s'intentà no suggerir mai la resposta que s'esperava, ja que "en la interacció social existeix la tendència a comunicar allò que es creu que espera l'altra persona" (Ballester, 2004, p. 282).

L'última fase de les entrevistes fou la transcripció i l'anàlisi posteriors. A través dels quals es revisà, seleccionà i ordenà la informació rebuda per tal d'exposar-la en el

present treball, recolzant-la amb fragments textuais. A més, aquesta s'utilitzà per definir i emmarcar la recerca teòrica i les propostes de la seqüència didàctica programada.

4.3.4. RECERCA TEÒRICA

Pel que fa a la recerca teòrica s'escolliren quatre blocs a dins de l'educació musical: el desenvolupament de l'aprenentatge musical a la primera infància; el paper dels docents a dins de l'aula, envers les propostes musicals; les característiques metodològiques de les activitats; i els continguts d'educació musical i l'organització d'aquests.

4.3.5. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA

La recerca teòrica i les informacions obtingudes a partir de les entrevistes ajudaren a formular, definir i programar la unitat didàctica. En aquesta, s'intentà fer una breu pinzellada de cadascun dels apartats de continguts esmentats a l'apartat 3.4: oïda i qualitats del so; ritme; moviment i dansa; cançó i veu; instruments; i creació.

Pel disseny de la seqüència es tingueren molt presents, doncs, les metodologies i rutines de l'escola, com també, els coneixements previs dels infants. Ja que, com assenyalava Vygotsky (1978) si la distància entre el que l'alumne sap i el que aprèn és massa gran es produirà un aprenentatge descontextualitzat i desconnectat de la resta de coneixements. Per tant, es contempla la zona de desenvolupament proper dels infants.

Per altra banda, i com s'esmenta al Currículum del segon cicle d'Educació Infantil, en la programació s'han tingut presents: les capacitats, els objectius didàctics, els continguts, la seqüència, la metodologia i els criteris d'avaluació.

A més, l'hora de dissenyar i programar la unitat didàctica i les respectives propostes i activitats es tingueren en compte aspectes esmentats en la recerca teòrica del treball, com per exemple: la presència de la vida quotidiana i de l'entorn proper; el material; l'organització espacial i temporal; l'alumnat a qui va dirigida; la coherència i el fil conductor entre les activitats; i els aspectes. Com s'esmenta al currículum,

“conèixer i reconèixer sons, comparar-los, relacionar-los, classificar-los, adjectivar-los” ens permetrà obtenir “informació valuosa per conèixer el món” (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.25).

La proposta està dissenyada per treballar aspectes relacionats amb l'educació musical però també n'hi apareixen sobre la descoberta d'un mateix i dels altres, la descoberta de l'entorn, el desenvolupament del llenguatge i la comunicació. Així doncs, es parteix d'un enfocament globalitzat pel desenvolupament i l'aprenentatge integral de l'infant. A través de l'evocació sonora es viuen i escenifiquen diverses situacions.

S'utilitza una metodologia activa i participativa, ja que es consideren bàsiques per l'aprenentatge. L'infant és el protagonista del seu propi aprenentatge i el docent té la funció de guia i acompanyant de l'alumnat. Hi apareixen sessions amb diverses agrupacions, heterogènies i internivell, habituals al centre: amb el grup de referència; amb el grup dels tallers i tot l'alumnat conjuntament.

Es considera important destacar la presència del joc lúdic, el qual ha de ser la base del desenvolupament, i permet potenciar diferents capacitats, habilitats motrius i sensorials i emocional. L'educació musical ha de partir d'una metodologia activa en la qual l'infant sigui el protagonista de l'acció educativa. Les diferents propostes i activitats han de potenciar l'interès dels infants envers l'exploració i la manipulació i també en el desenvolupament d'aspectes diversos com: l'expressió vocal i corporal i l'audició, entre d'altres (Barbarroja, 2009; Subirats, 1999; Sarget, 2003; Servei d'Ordenació Curricular, 2016).

Per altra banda, aprofitant que els nens i nenes del segon cicle d'educació infantil ja tenen conquerits els desplaçaments i la marxa s'han d'utilitzar aquests per ampliar i diversificar les oportunitats. Tenint en compte que el moviment i la música estan estretament relacionats. A través de la capacitat evocadora i creadora d'imatges del so podem viatjar a paisatges i situacions, i visualitzar personatges i objectes. Fet que ens ofereix múltiples opcions de treball per tal de fer més significatives, emocionants i vivencials les experiències (Debón, 2009; Akoschky, Alsina, Díaz, Giráldez, 2008).

No s'ha d'oblidar de la importància del cant, ja que les cançons són la manera més viva, fàcil i espontània de practicar la música. Tampoc hem de deixar de banda el

ritme. Els exercicis sensorials són el punt de partida de l'educació del ritme i de la formació musical. Hem d'aconseguir el ritme de manera gradual, a través del moviment, l'expressió del cos, la cançó i els jocs musicals, entre d'altres (Akoschky, et al., 2008; Barbarroja, 2009). Els infants han de ser assimiladors, espectadors i productors actius de les manifestacions musicals (Subirats, 1999).

S'ha fet servir l'àlbum il·lustrat *Et regalo el Món*, de Stacey McCleary i Carmen Saldaña, com a fil conductor de la proposta, per generar coherència entre les activitats. A més, també es fa servir com a cloenda de la proposta, recollint així tots els aspectes treballats. Per això s'ha fet una selecció de cançons relacionant cada il·lustració amb una d'aquestes, es pot trobar detallar a l'apartat 6 d'aquest mateix document. Les cançons són d'estils i gèneres diversos, des de cançons i sons tradicionals, passant per música clàssica, fins a cançons més modernes. Tot i això hi ha poques cançons pròpies del cançoner tradicional infantil, ja que considero que aquestes són molt presents en el dia a dia de l'escola. També manquen sonoritats com la cobla o les bandes de música, és difícil encabir-ho tot en una mateixa proposta. Hem de ser conscients, però, d'oferir varietat musical als infants, sempre que sigui de qualitat.

Les propostes de capses són introductòries i es treballen aspectes i continguts més concrets. En els tallers les activitats són més globals per viure i experimentar diversos continguts musicals. L'activitat especial serveix de cloenda i retrobament de tots els aspectes treballats. A l'annex 7 s'hi pot trobar la taula general de la programació de la seqüència didàctica dissenyada.

L'avaluació de la proposta es faria de manera contínua, global, positiva, integrada i diversa i de caràcter regulador. De manera que: es tindria en compte la incidència en el procés educatiu; estaria integrada en els moments d'ensenyament-aprenentatge; valoraria els processos i progressos individuals; i s'obtidria a partir de diferents fonts d'informació. L'avaluació "haurà de complir les funcions de verificar el grau d'assoliment dels objectius i d'adaptar l'ajut pedagògic a les característiques individuals dels infants" (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.75).

Així doncs, l'avaluació seria qualitativa, mitjançant eines com l'observació i la documentació, les quals ajudaran a prendre notes i avaluar qualitativament els nens

i nenes (Subirats, 1999). No hem d'avaluar els resultats sinó els processos de desenvolupament i d'aprenentatge. La documentació ens permetrà “deixar constància d'una tasca o d'un procés, recopilar evidències, il·lustrar processos educatius, mostrar interessos i emocions, descriure experiències...”, fets que ens facilitaran el coneixement dels infants i la reflexió sobre l'aprenentatge d'aquests (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.79).

L'avaluació, també ha de permetre als docents “revisar i millorar les maneres d'ensenyar i les programacions elaborades”, adequar la nostra actuació. L'avaluació és part integral de les activitats educatives (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.75)

4.3.6. DISSENY LLIBRET D'EDUCACIÓ MUSICAL

Per últim, com a complement a la proposta didàctica i com a eina per a les mestres generalistes i especialistes s'ha dissenyat un llibret, amb el programa *Canva*. En aquest, es resumeixen els continguts essencials envers l'educació musical al segon cicle d'educació infantil. A més, s'hi incorporen breus explicacions i definicions d'alguns d'aquests. S'ha creat a partir del contingut de la recerca teòrica envers diferents autors i estudis. Intentant així aconseguir una visió àmplia i global del que ha de ser la música en aquesta etapa. El disseny s'ha intentat fer el màxim de visual, clar i entenedor possible. A l'annex 8 es troba adjuntat el llibret.

5. RESULTATS

5.1. ENTREVISTES

A partir de les dues entrevistes s'han obtingut les opinions i punts de vistes dels mestres de l'Escola Camins. Als annexos 3 i 5 s'hi troben els guions previs a les entrevistes i als annexos 4 i 6 la transcripció d'ambdues. A continuació, s'exposarà un breu resum de les seves respostes, comparant les dues entrevistes.

Pel que fa a la metodologia, les mestres generalistes consideren essencial que aquesta permeti als infants aportar, que els engresqui i captivi, i sobretot, que sigui adequada al temps i l'edat dels infants. A més, també donen molta importància al joc i a la presència de material suficient perquè els nens i nenes puguin manipular i experimentar. Les propostes han de ser obertes i que permetin als infants aportar i tenir petits èxits individuals. Tot i això, com esmenten els mestres, "que no facin o no participin no vol dir que no estiguin aprenent", hem de captar la seva atenció però no forçar-ne la participació activa.

Pel que fa a les activitats de capsas, les defineixen com propostes píndoles de continguts o subtemes, més concretes, amb uns objectius clars del que es vol treballar i aconseguir. Es treballa de manera molt visual, permetent a tots els infants observar i manipular. A més, els infants ja estan habituats al ritual de descobrir i conèixer què hi ha a dins de la capsa. "Si el primer trimestre estem treballant les qualitats del so en el taller, doncs en la capsa centrar-nos en una o dues qualitats del so", exemplifica el mestre especialista.

Els tallers tenen una durada més llarga i són més dirigits. Les propostes estan pensades per a tot l'alumnat per igual, però alhora amb diferents nivells. Permeten una organització i/o un muntatge diferent i, també, dedicar temps a introduir i tancar la sessió: deixar clar què farem, quin és l'objectiu, i concloure repassant i recordant el que ha anat sorgint. El mestre especialista ens explica que, des del seu punt de vista, als tallers s'hi reuneixen tots els continguts musicals més bàsics i es treballen conjuntament. A més, que des de la seva experiència impartint els tallers no tenia per costum dedicar gaire estona a la conversa al final de la sessió. També ens especifica que, a l'hora de programar les sessions, distribuïa les activitats en el

temps depenent de l'exigència de moviment d'aquestes: el principi més suau per escalfar, arribant ràpidament al màxim de moviment i disminuint-lo progressivament arribant altra vegada a la calma. Deixant, d'aquesta manera, les propostes més estàtiques i tranquil·les pel final de la sessió.

Les activitats especials, com el seu nom indica han de ser especials, han de sortir de la rutina de cada dia, de manera engrescadora. Les tutores destaquen la importància d'aquestes per tal d'oferir un bagatge de vivències per a tot l'alumnat: teatre que fan les mestres, sortides a l'entorn proper, visites d'experts amb tema/ofici. Esmenten la importància d'anticipar-les als infants, ja que aquestes surten de la seva zona de confort i els poden suposar inseguretats. Paral·lelament, l'especialista les defineix com propostes que permeten aglutinar-ho tot, de manera interdisciplinària, i que, per altra banda, també poden ser propostes *bolets* que no estiguin relacionats ni contextualitzats en la resta del moment.

En totes les propostes la mestra adopta el rol de proposar, dinamitzar, provocar reptes als intents, però sobretot d'acompanyar-los. Sempre observant cadascun d'ells on es troba, posant-se a la seva pell, per tal de veure'n les potencialitats, engrescar-lo i poder-lo ajudar a avançar. L'especialista ens explica que durant les propostes d'educació musical considera que el mestre no és només un guia sinó també protagonista, ja que és qui canta, es mou i ofereix un model per a la imitació. A més, destaca com a imprescindible que el mestre sigui camaleònic, que se sàpiga adaptar al grup i a les situacions que sorgeixen, adaptant així les activitats i propostes quan és necessari.

Pel que fa a l'avaluació, a nivell d'escola es fa, sobretot, a través de l'observació, la documentació (fotografies o vídeos) i les anotacions posteriors. Tot i això, hi ha algunes mestres que consideren que amb la documentació els infants poden modificar les seves accions. És per això que l'especialista grava les sessions des d'un punt fixe sense que els infants ho sàpiguen.

Si ens centrem amb l'entorn musical i cultural dels infants, les mestres generalistes consideren que aquest curs han perdut bastant envers el que ofereixen als infants, pel fet de no tenir la presència de l'especialista setmanalment. Tot i això, consideren que a nivell d'escola l'ambient i l'entorn sonor i musical que es proporciona als infants és ric, amb activitats com: la setmana de la música, el pati musical, etc.

A més, tenen intenció i bona voluntat a l'hora de treballar l'educació musical i s'hi esforcen al màxim. Tot i això, però, consideren que els seus coneixements envers aquesta àrea són limitats. El mestre especialista destaca que actualment els infants tenen accés al món de la comunicació i que, per tant, el repertori o la cultura musical a la qual accedeixen s'ha multiplicat. Això, però, suposa un risc, ja que poden accedir a contingut no adequat.

Parlant més concretament de propostes musicals, doncs, és important que es parteixi de l'audició i del treball de les qualitats del so, ja que això ho engloba tot. A través de jugar amb la música i fer música jugant els infants han d'adquirir un domini de les qualitats del so, tant a nivell físic com a nivell explicatiu, fet que els permetrà analitzar un so. Donen importància a la varietat de músiques i no quedar-se únicament en aquelles més típiques i pròpies del cançoner infantil. L'especialista esmenta que hi ha tres columnes estilístiques importants: música tradicional, música clàssica i música moderna. A partir d'aquí, s'ha d'anar treballant tots, però sempre sabent el perquè hem escollit cada estil o cada peça/cançó. També és important que hi hagi material variat, atractiu i amb quantitat suficient. Hi ha d'haver instruments com a tal però, també, objectes quotidians que ens permetin treballar sonoritats diverses.

Així doncs, per a tots els entrevistats les propostes musicals han de ser participatives, vivencials i dinàmiques. Han de tenir un element pràctic, ja que com diu l'especialista, "no farem música si no podem tenir un contacte directe amb ella".

Tots els entrevistats són conscients de la importància de l'educació musical des de la primera infància. Tenen en compte que es relaciona amb la coordinació, la concentració, l'atenció, la lateralitat, l'escolta activa, el llenguatge, etc. A més, les mestres generalistes esmenten que la música és essencial en el dia a dia de l'escola, i que va més enllà de les activitats que concretament hi estan relacionades. "La música és com caminar" diu l'especialista de música, abans de caminar ja sentim, i ho anem exercitant al llarg de tota la nostra vida. Per tant, a la primera infància no podem deixar-ho de banda i després intentar recuperar-ho, la música és i ha de ser sempre un pilar.

Parlant de la seva relació personal amb la música, algunes mestres recorden negativament la seva relació amb aquesta durant la infància. Per això, les mestres

generalistes, a l'hora de dinamitzar elles les propostes musicals no s'hi acaben de sentir segures. A més, al pensar en una proposta musical el primer que els ve al cap és cantar i ballar, tot i ser conscients que va molt més enllà.

Consideren que el fet de ser mestre és un punt fort, que els permet tenir una visió de l'infant i ganes d'aprendre i espavilar-se. A més, elles són els referents dels infants a dins de l'escola, no com l'especialista que molts cops és una persona més externa. Consideren que no poden ser un bon model per als infants, tot i que ells estarien contents amb el que fessin. Així doncs, veuen com un punt feble no tenir coneixements musicals més enllà dels bàsics. Expliquen que en el moment que sabem que hi ha un especialista ens relaxem. Tot i que, com explica una mestra, moltes vegades l'especialista pot ser un gran músic professional però tenir moltes mancances a nivell didàctic i educatiu.

Durant l'entrevista se n'adonen i reflexionen sobre que no mantenen la seva formació en els àmbits artístics de la mateixa manera que ho fan amb la llengua i les matemàtiques. Com diu una mestra al final de les entrevistes haurien de tenir en compte "el que diuen els experts de que és molt més important tot el tema plàstica, música i cos, que a partir d'aquí es treballaria tot lo altre". Entre elles estan d'acord en què agrairien la presència de l'especialista de música encara que fos moments puntuals, per exemple un cop al mes o un guiatge a l'hora de preparar les propostes.

Paral·lelament, el mestre especialista considera que tant de bo hi hagués un sistema educatiu prou potent com per a comptar amb especialistes des d'infantil. Tot i això defensa que les mestres d'infantil tenen els coneixements de música suficients per desenvolupar qualsevol activitat d'educació musical, encara que moltes vegades no en siguin conscients. Per això, exposa que si hi pogués haver espais per fer una bona coordinació i un bon guiatge es podria millorar molt la situació. Al cap i a la fi, l'objectiu no és formar músics professionals sinó estimular-los.

Tot i això, també considera que hi ha una gran part d'aquest aprenentatge i desenvolupament envers l'entorn cultural (i, per tant, també musical) que els infants han de fer des de casa. Així doncs, defensa que el mestre especialista pot tenir recursos que un generalista no, però que les tutores compten amb la formació

suficient però sense posar-la en pràctica. Perquè com diu a l'entrevista “qui no és capaç de cantar una cançó a un nen petit?, tothom és capaç”, i “no hauria de ser mestre la persona que no sàpiga muntar una activitat sobre les qualitats del so”.

5.2. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA

La proposta d'intervenció didàctica dissenyada, com ja s'ha esmentat, parteix de l'àlbum il·lustrat *Et regalo el món* de Stacey McCleary i Carmen Saldaña. A partir de les il·lustracions d'aquests s'han buscat i relacionat diverses cançons i peces musicals. Cadascuna d'aquestes amb uns objectius de treball concrets i específics, Així doncs s'han escollit les músiques més tranquil·les per propostes més estàtiques; peces que evocuen la naturalesa per traslladar-nos simbòlicament en un altre espai; cançons amb tempos ràpids per les activitats de més moviment; etc.

La relació de cançons i il·lustracions es troba detallada a l'annex 7, conjuntament amb la taula de programació de la unitat didàctica. Aquesta, consta de 4 sessions de capses de música, 2 tallers i 1 activitat especial.

Les sessions de capses s'han enfocat a treballar aspectes i continguts més concrets. Per aquest motiu, a cada una de les propostes només hi apareix una de les cançons relacionades amb el conte. Primerament Autumn Leaves (versió de David Williams) a través de la qual es presenta l'instrument de la flauta travessera. A la segona, es treballa la cançó La Granja d'en Jepet i, paral·lelament l'objectiu de la proposta és adquirir domini i treballar la pròpia veu. La tercera sessió de capsa de música ens transportem al fons del mar amb Lost At Sea de Thomas Newman, a través de la qual acabarem explorant les sonoritats de l'aigua, un element molt present en el nostre entorn. La quarta i última sessió de capsa consistirà a aprendre una dansa guiada i senzilla a partir de la cançó El Tren de la Vida de Xiula. A través del moviment es treballaran aspectes rítmics (pulsació, compàs, durada) i elements melòdics de la cançó.

Paral·lelament a aquestes sessions hi haurà les dues propostes de taller, amb una distància d'una setmana i mitja entre cadascuna, aproximadament. En aquestes s'aprofitaran els elements evocadors de la música per a realitzar dos viatges: el primer als hàbitats dels animals i, el segon, a les diferents estacions. Ambdues

sessions s'iniciaran amb la cançó Bon Dia dels Pets per tal d'activar-nos i despertar el cos. Seguidament, empedrem el viatge amb El Tren de la Vida de Xiula. Al final es tornarà a la calma i ens relaxarem amb la Cançó de Bres per a una princesa negra, amb la versió de InCrescendo.

En la primera sessió de tallers, s'aprofitarà que anteriorment s'hagin treballat els sons dels animals salvatges i domèstics per tal de lligar-ho amb els hàbitats. A través de la cançó Muntanyes Araneses, versionada per Germà Negre viatjarem a la Muntanya i treballarem la pulsació i el compàs. Seguidament amb Lost At Sea de Thomas Newman anirem al fons del mar i amb moviment lliure treballarem la part més melòdica de la cançó. Amb la Granja d'en Jepet treballarem els sons dels diferents animals i també aspectes rítmics. Per últim amb sons de la selva i The Sun and the Trees de Russian Red, on experimentarem el so-silenci i també seguirem treballant sons d'animals.

En el segon taller viatjarem a les diferents estacions. La Primavera amb la Primavera de Vivaldi, la qual ens permetrà vivenciar el fort i el fluix i el dibuix melòdic a través del moviment. Amb la Jota de sa Calor d'Es Gall de sa Pastera ballarem treballant aspectes rítmics com la pulsació, el compàs i la creació d'obstinats rítmics. Recordarem, de la primera capsa de música, l'Autumn Leaves, per transportar-nos a la tardor. Finalment, amb Plou de Tomeu Penya, arribarem a l'hivern.

En cadascuna d'aquestes sessions, s'aniran observant les il·lustracions del conte per tal que els infants les vagin relacionant amb les cançons i peces musicals. D'aquesta manera, es conclourà la proposta didàctica amb una activitat especial on s'explicarà tot el conte amb les músiques corresponents. Amb talls de cada cançó es faran breus pinzellades de tots els aspectes treballats. A més, també s'hi introduiran dues cançons ja conegudes pels infants: la Lluna la pruna i Colors de l'Arc de Sant Martí (del pot Petit).

Totes les sessions, breument explicades anteriorment, es troben detallades a la taula de programació adjuntada a l'Annex 7. Un dels objectius principals de la proposta és "Afavorir l'interès musical i l'escolta activa a través del gaudi, vivenciació i audició de diferents peces i cançons d'estils i característiques musicals diverses mitjançant les activitats proposades". Així doncs, els infants han de gaudir

amb la proposta i viure la música, a més de treballar diferents continguts relacionats amb: l'oïda, les qualitats del so, el ritme, el moviment, la dansa, la cançó, la veu, els instruments i la creació.

5.3. DISSENY LLIBRET D'EDUCACIÓ MUSICAL

Com s'ha anat esmentant al llarg del treball a més de la proposta d'intervenció s'ha dissenyat un llibret per tal de resumir de manera clara i visual els elements i continguts indispensables de l'educació musical a l'Educació Infantil.

Consta de 14 pàgines on s'han resumit l'explicació de les agrupacions dels continguts de l'apartat 3.4 del present treball i també el llistat de continguts adjuntat a l'Annex 2.

El llibret final es troba adjuntat a l'Annex 8 i també es pot descarregar en el següent enllaç:

<https://drive.google.com/file/d/1TQaON2DiFffh6aCuClSkJF2cZgwnRzbU/view?usp=sharing>

6. CONCLUSIONS

En el present treball es volien presentar diverses eines per tal d'oferir un suport a les mestres generalistes d'educació infantil envers l'ensenyament musical. Considero que la informació recollida en el present estudi pot ser de gran ajuda a l'hora de dissenyar, plantejar i enfocar l'ensenyament musical.

Després de les entrevistes, no queda en dubte l'interès, entusiasme i motivació de les mestres tutores de l'escola per abordar la música de la millor manera possible. A més, com esmenta el mestre especialista estan plenament capacitades per fer-ho, i ell està obert a acompanyar-les en el procés. Partint d'aquí, doncs, s'ha presentat un recurs escrit on es pretén informar-les dels aspectes musicals més bàsics i essencials a tenir en compte. Tot i que la música segueix sent una àrea pendent s'ha iniciat un procés d'apropiació d'aquesta per part de les mestres.

Sabem que el desenvolupament i l'aprenentatge musical són essencials per diversos aprenentatges i desenvolupament d'habilitats integrals i globals dels nens i nenes. Cada infant és diferent però podem classificar i estructurar les seves capacitats i habilitats musicals, de manera aproximada, per les edats. Aquests coneixements ens permetran dissenyar unes propostes més concretes i adequades a les capacitats, possibilitats i potencialitats del nostre alumnat. Tot i això, com s'ha esmentat al llarg del treball és essencial la revisió, reflexió i avaluació del propi docent per tal d'adequar encara més les propostes.

L'educació musical obre camins als infants, els impregna d'emocions i els envolta de tradicions culturals. Els mestres i les famílies tenim el deure de despertar l'interès i estimular els infants per percebre, tenir curiositat i comprendre l'entorn sonor. Hem d'oferir-los un entorn agradable, estimulants i saludable, ja que com diu Akoschky (2008, p.83) "la música és una substància intrínseca en la vida dels nens i les nenes".

La metodologia de treball ha de ser activa i dinàmica, treballant la música de manera vivencial, manipulativa i a través de l'experimentació, com si es tractés d'aprendre a caminar. Només d'aquesta manera, s'aconseguirà que els infants desenvolupin habilitats musicals significatives. L'aprenentatge ha de consistir a viure i assimilar

experiències que produiran reptes, impactes i evolucions en els infants, fets que es transformaran en aprenentatges (Servei d'Ordenació Curricular, 2016).

“La resposta dels nens cap a la música és molt intensa i la seva comprensió a partir de diferents propostes serà útil per sentir plaer i satisfacció personal al llarg de la seva vida”. Les experiències que oferim als infants aportaran i determinaran “el coneixement i la sensibilització progressiva dels nens i nenes i, també, l'enriquiment de les possibilitats de producció i apreciació musical” (Akoschky, et al., 2008, p.30-43). Com es diu al Currículum les activitats han de ser plaents, “amb què els intents han de poder gaudir i expressar emocions, sensacions, vivències o fantasies” (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.26).

També, s'han presentat diferents avantatges i inconvenients de la presència d'un mestre especialista a l'aula. Podem concloure, però, que independentment de la formació del docent és necessari que el responsable de l'ensenyament musical tingui els coneixements i habilitats pròpies d'un mestre generalista però que alhora tingui formacions i habilitats específiques de les diferents àrees, com en aquest cas la música. El docent ha d'adquirir un cert grau de domini envers diversos coneixements musicals bàsics, per tal de ser competent i poder utilitzar un ampli ventall de recursos sonors, musicals i corporals, entre d'altres.

Una veu excel·lent que pretén ensenyar una cançó no adequada a l'edat dels nens i nenes pot ser tan perjudicial per al desenvolupament musical com una cançó adequada a través d'una afinació dubtosa. (...) una veu suficientment satisfactòria (com pot ser la de molts mestres que canten a l'aula), combinada amb els altres factors, multiplica el seu potencial didàctic i, inclús, musical.

(Akoschky, et al., 2008, p.35)

Per últim, s'han presentat els continguts musicals propis del segon cicle d'educació infantil de manera visual i estructurada en sis grans blocs: oïda i qualitats del so; ritme; moviment i dansa; cançó i veu; instruments; i, creació. A més, es presenten de manera clara i ordenada al llibret creat. A partir d'aquests, s'ha dissenyat una proposta d'intervenció didàctica a la qual s'ha aconseguit presentar propostes dels diferents blocs de continguts seguint un fil conductor atractiu i motivador per l'alumnat com és un àlbum il·lustrat. El qual ens possibilita incorporar la fantasia, la creativitat i l'evocació a la proposta per fer-la més interessant.

Tancant aquest treball doncs, considero essencial recordar que hem de veure la música com: un objecte de coneixement; una finestra a la percepció; un estímul per a la producció creativa; un medi d'expressió i comunicació; com a font de la sensibilització musical; i com una eina per a l'aprenentatge globalitzat i el desenvolupament integral de l'infant. Perquè, com diu Riesco (2009, p.33) "la música és, sense cap dubte, el medi més eficaç per integrar en el nostre cervell dades que han de perdurar en la memòria molt de temps".

En conclusió, la presència d'activitats pròpiament musicals a l'educació infantil, amb els objectius corresponents, no està tan instaurada i present a les aules com hauria. Segueix sent una àrea pendent. Ja que molts mestres no es consideren capaços de portar-les a terme, creuen que no poden oferir un model d'actuació musical perquè no són especialistes en la matèria. Això, però, és un mite, perquè al cap i a la fi: qui no pot cantar una cançó? Ballar o moure's en relació amb el que escolta?. L'únic que ens falta és ser conscients d'allò que estem fent, com ho fem i per què. Com esmenten Malagarriga i Busqué (2005, p.13) "totes les persones que en aquests moments ens dediquem a l'educació hauríem de fer un esforç per esmenar el nostre bloqueig en el camp musical i obrir camins als nens".

Les experiències musicals significatives i positives en els primers anys de vida dels nens i nenes són summament importants pel seu futur.

(Akoschky, et al., 2008, p.29)

7. REFERÈNCIES DOCUMENTALS

Akoschky, J. , Alsina, P., Díaz, M., i Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)* (Vol. 23). Barcelona: GRAÓ.

Alguacil de Nicolás, M. (2009). La intervenció psicopedagògica en l'etapa d'Educació Infantil. *ALOMA: La intervenció psicopedagògica en l'etapa d'Educació Infantil (23)*, 23- 32.

Aróstegui, J.L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación (341)*, 829-844.

Barbarroja, M^a. J. (2009). La música en la educación infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-14. Recuperat de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/JANET_BARBARROJA_1.pdf

Ballester, L. (2004). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Universitat de les Illes Balears. Recuperat de: https://www.academia.edu/38493343/Bases_metodol%C3%B3gicas_de_la_investigaci%C3%B3n_educativa

Bontas, A. i Stocco, P. (2019). Sonidos y movimientos. *Eufonía: música y cuerpo*, 80, 7-13.

Calafell, M. E. (2017). La música en infantil a partir de Pistoia. *Eufonía*, 72, 35-40.

Debón, J. (2009). Escenas musicales en el aula de música. *Eufonía: Buenas prácticas para la educación musical*, 47, 84-91

Del Bianco, S. (2009). El compàs, algunos de sus elementos musicales utilizando el movimiento, el espacio y materiales auxiliares. *Eufonía: Buenas prácticas para la educación musical*, 47, 33-42.

- Díaz, M. (2003). La educación musical en la etapa 0-6 años. *AULA de Infantil* (16), 5-8.
- García, I., Ahumada, M., Monte, J. L., Palou, M. I., Part, V., Ríos, J., Roca, M., i Serarols Boada, J. (2013). *Treball Final de Màster: guia de l'itinerari professionalitzador*. Màster universitari en Educació i TIC (e-learning). Recuperat de: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/76205/1/Projecte%20d%27aplicaci%C3%B3%20professional%20e-learning.pdf>
- Giráldez, A. i Jaramillo S. (2019). Cuerpo y música. *Eufonía: música y cuerpo*, 80, 4-6
- Hernández, M^a D. M. (2010). La expresión musical en las aulas de infantil. *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques*. Recuperat de: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2697/149.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lacarcel, J. (1991). La psicología de la musica en la educación infantil: el desarrollo musical de los cero a seis años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (11), 95-110.
- Malagarriga M. T. i Busqué, M. (2005). *La música al parvulari i al jardí d'infància: continguts*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Malbrán, S. (1991). *El aprendizaje musical de los niños*. Buenos Aires. Actilibro
- Martín Moreno, C. (2010). Transformación curricular del proceso de enseñanza-aprendizaje musical en la etapa 0-3. *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques*. Recuperat de: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2897/378.pdf?sequence=1>
- Medrano, M. G. (1997). Observación sistemática en contextos educativos como medio de formación del maestro de educación infantil. *Revista [Electrónica]*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-4. Recuperat de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783855>
- Riesco, B. (2009). La música en la Educación Infantil. *Padres y maestros* (327), 33-35.
- Rodríguez, D. i Valldeoriola, J. (2014). *Metodología de la investigación*. UOC. Recuperat de:
<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20M%C3%B3dulo%201.pdf>
- Sánchez, S., Calbó, M. Cañabate, D. (2010). Didàctica del moviment en educació musical. *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques*. Recuperat de:
<https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2891/372.pdf?sequence=1>
- Santo, M. (2019). Pon más cuerpo en tu aula: inteligencia corporal para la comunidad. *Eufonía: música y cuerpo*, 80, 21-26
- Sarget, M. Á. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: revista de la facultad de educación de Albacete*, 18, 197-209.
- Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària (2016). Currículum i orientacions educació infantil: segon cicle. Recuperat de:
<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>
- Subirats, M. A. (1999) La expresión musical en la etapa de la educación infantil: propuesta de organización de contenidos. *Eufonía*, 14, 45-58

8. ANNEXOS

ANNEXOS

8.1. ANNEX 1. TAULA ORGANITZACIÓ CONTINGUTS

AKOSCHKY, ET. AL. (2008)	MALAGARRIGA I BUSQUÉ (2005)
<ul style="list-style-type: none"> - El sonido i la música - L'escolta sonora y musical - La veu i el cant - Els instruments - El moviment corporal - Música i jo - La invenció musical: imitar, improvisar i crear 	<ul style="list-style-type: none"> - Oïda - Ritme - Cançó - Veu - Creació - Dansa
DÍAZ (2003)	
<ul style="list-style-type: none"> - Educació de l'oïda - Educació de la veu - Educació instrumental - Educació del ritme 	

8.2. ANNEX 2: LLISTAT CONTINGUTS

LLISTAT CONTINGUTS

A continuació s'exposa un llistat de continguts d'educació musical recollits de diferents llibres i articles. Aquests s'han distribuït amb sis grans grups: oïda i qualitats del so; ritme; moviment i dansa; cançó i veu; instruments; i creació.

OÍDA I QUALITATS DEL SO

(Akoschky, 2008; Malagarriga i Busqué, 2005; Díaz, 2003; Subirats, 1999)

- Discriminació i reconeixement de les característiques distintives del so
- Exploració sonora, discriminació, reconeixement i selecció de sons de l'entorn natural i social
 - o Escoltar i reconèixer sorolls ambientals que se senten des de la classe
 - o Escoltar, imitar, reconèixer i reproduir sorolls (amb i sense la vista)
 - o Explorar i escoltar les possibilitats sonores de qualsevol objecte o material.
- Conèixer visualment, escoltar i reconèixer el so amb els ulls tapats d'instruments musicals. Començant per percussió indeterminada i afegint gradualment percussió determinada i altres instruments, escolars o no.
- Tenir l'oportunitat i saber manipular els instruments de percussió i trobar gust a tocar-los
- Localització de la font sonora, fixa o mòbil
- Escolta, reconeixement, identificació i memorització de cançons.
- Valoració, apreciació i reconeixement d'un repertori de cançons i obres instrumentals, del patrimoni cultural propi i d'altres regions, països i èpoques.
- Gust i plaer per l'escolta sonora i musical
- Absència de so: saber apreciar el so - silenci
- Audicions musicals actives i estàtiques
 - o Escoltar i reconèixer músiques associant-les a moviments.
- Qualitats del so: altura, intensitat, timbre, durada i textura (treballar de manera vivencial i amb més grans relacionar-ho amb grafies convencionals o pròpies)
 - o Altura: treballar sons aguts i greus, variant-ne les distàncies, com més propers més difícil diferenciar-los. Identificar la direccionalitat del so (ascendent o descendent / sons que es belluguen o que s'aguanten)

- Intensitat (fort – fluix): diferenciar, reconèixer, produir i imitar dues, tres o quatre intensitats.
- Timbre: vocal o instrumental. Identificar veus masculina, femenina, infantil...
- Durada (llarg-curt): diferenciar, reconèixer, produir i imitar dues, tres o quatre duracions.
- Textura: identificar relacions jeràrquiques;
- Altres aspectes com la forma, el tempo, la velocitat i les variacions d'aquestes; el caràcter, les emocions...

RITME

(Akoschky, 2008; Malagarriga i Busqué, 2005; Díaz, 2003; Subirats, 1999)

- Ritmes motrius amb so o sense: treballar el ritme corporal afegint o no l'element musical a tots els moviments que el nen fa o la mestra proposa.
 - Partint de jocs dels nens o d'exercicis psicomotrius relacionant-ho amb qualitats del so i ritmes.
- Ritme musical
 - Demanant respostes corporals als diversos estímuls sonors
 - Pulsació: sincronitzar qualsevol moviment a la pulsació d'una música, d'un llenguatge, d'uns sons, d'un ritme... demanant la màxima precisió.
 - Seguir la pulsació d'una música o instrument.
 - Buscar la pulsació a paraules, rimes, refranys, etc.
 - Figures musicals: introduir de forma sensorial el valor de les figures musicals. A mesura que els nens siguin més grans es poden introduir grafies convencionals o no.

Important treballar-lo a partir del joc, l'experimentació i la vivenciació i tenir en compte la pulsació, la mètrica regular i irregular i el ritme lliure.

MOVIMENT I DANSA

(Akoschky, 2008; Malagarriga i Busqué, 2005; Díaz, 2003; Subirats, 1999)

- El cos com a instrument musical, produccions sonores diverses.
- El cos en moviment en relació amb l'escolta sonora i musical
 - o Equilibri
 - o Coordinació
 - o Moviments amb o sense desplaçament
 - o Moviments corporals espontanis
 - o Moviments parcials
 - o Moviments amb tot el cos
- Coneixement i increment del domini del repertori de jocs tradicionals, amb les seves coreografies i jocs corresponents.
- Danses
 - o Improvisades, primer a nivell individual, després parelles i grups.
 - o Danses lliures per parelles
 - o Dansa de rotllana, anar-la introduint de manera gradual
 - o Iniciar-se en el treball de danses organitzades amb ordres i passos curts, senzills, repetitius i amb moviments a l'abast dels infants

CANÇÓ I VEU

(Akoschky, 2008; Malagarriga i Busqué, 2005; Díaz, 2003; Subirats, 1999)

- Produir i imitar tota meua de sons amb la veu ajudant-se de diversos moviments bocals a través de ganyotes per tal d'explorar i conèixer altres sons vocals.
- Recitar poesies, diàlegs o frases
- Explorar i utilitzar la veu com a instrument i font sonora diferenciant la veu parlada i cantada per tal de conèixer la veu pròpia.
- Identificar, reconèixer i respectar la veu dels companys i la de les mestres.
- Valoració i cura de la pròpia veu i consciència i importància de la respiració.
- Interpretació individual i grupal d'un repertori de cançons (infantils o no) tradicionals o no tradicionals tenint en compte les capacitats dels infants. Es recomana seguir la següent seqüència per tal que els infants adquireixin domini i control de la veu i l'afinació
 - o Que no sobrepassin els intervals de 2a i 3a dins d'un àmbit de 5

- Que no sobrepassin els intervals de 3a i 4a dins d'un àmbit de 6a
- Que no sobrepassin els intervals de 5a i 6a dins d'un àmbit de 8a
- Que no sobrepassin els intervals de 6a i 8a dins d'un àmbit de 10a
- Imitació, improvisació i creació vocal.
- Valoració i plaer pel cant propi i pel cant compartit.
- Audicions de diverses cançons o peces cantades per tal de discriminar diferents registres (veus infantils, veus adultes, veus femenines, veus masculines...)

INSTRUMENTS

(Akoschky, 2008; Malagarriga i Busqué, 2005; Díaz, 2003; Subirats, 1999)

- Exploració sonora amb materials i objectes quotidians i amb instruments de percussió indeterminada i determinada.
- Ús de diferents modes d'acció per tal de produir sons.
- Identificació i reconeixement d'altres instruments tant visualment com sonorament.
- Cooperació en la cura i manteniment dels instruments
- Agrupacions i classificacions amb els instruments i objectes tenint en compte les seves famílies, timbres o qualitats sonores.

CREACIÓ

(Akoschky, 2008; Malagarriga i Busqué, 2005; Díaz, 2003; Subirats, 1999)

- Escoltar i imitar frases amb paraules o sons onomatopeics.
- Imitació vocal i instrumental d'esquemes rítmics i melòdics
- Improvisació i creació vocal, instrumental o sonora, de manera individual i/o grupal.
- Evocació sonora
- Creacions sonores com a acompanyament de paraules, frases, contes, poesies, moviment corporal...
- Gaudi, respecte i valoració de les produccions musicals pròpies, de companys i conjuntes

8.3. ANNEX 3: GUIÓ DE PREGUNTES ENTREVISTA MESTRES GENERALISTES

ENTREVISTA A MESTRES GENERALISTES

Les activitats i propostes de treball d'Educació Infantil a l'Escola Camins:

1. Seguint la metodologia de treball habitual a l'escola i, en concret, als nivells de P3-P4:
 - 1.1. Com definiríeu que ha de ser una proposta didàctica ideal de capsa (independentment de l'àrea que s'hi treballi)? Quines característiques hauria de tenir?
 - 1.2. I una proposta didàctica de taller?
 - 1.3. I les activitats especials?

El rol del mestre:

2. En totes aquestes, i durant el dia a dia de l'escola, quin rol adopta el/la mestre/a?
3. A través d'aquests, quines estratègies considereu importants tenir en compte per tal de crear un escenari d'aprenentatge adequat, amb un clima adient?
4. Com diríeu que ha de ser l'estructura/ l'organització temporal d'una sessió de taller? I de capsa? I una activitat especial?
5. Referent a l'avaluació, com ho feu normalment? (observació, documentació, diari de camp...) Quins aspectes en destacaríeu?
6. Pel que fa a la inclusió a l'escola treballem amb ràtios reduïdes per tal de poder atendre la diversitat que presenta l'alumnat (considerant que tots som únics i diferents). A més, també doneu molta importància a la varietat de propostes, a la llibertat i a l'autogestió de l'aprenentatge, adaptant-vos així a les necessitats de cada alumne. Considereu, però, que utilitzeu alguna altra estratègia o eina dins l'aula per afavorir-la?

L'Educació musical amb els infants de P3-P4:

7. Endinsant-nos en la música: Com definiríeu que és l'entorn musical dels infants, les influències que reben dins i fora l'escola?
8. Penseu que és important treballar aspectes musicals en la primera infància? I que aquests tenen alguna influència o correlació amb altres desenvolupaments i aprenentatges?

9. Quan us imagineu una proposta didàctica d'educació musical què és el primer que us ve al cap?
10. Referent a això, si ara haguéssiu de definir com seria la capsa, el taller o l'activitat especial de música ideal, què et vindria el cap? Com seria? Que no li podria mancar?
11. Quins elements considereu necessaris que tingui una activitat musical per tal de motivar i crear interès a l'alumnat?
12. Quins tipus/estils de música considereu que són importants i adients?
13. Pel que fa a la vostra confiança i seguretat a l'hora d'afrontar/dinamitzar una activitat musical quins considereu que són els vostres punts forts? I els febles? Què creieu que us ajudaria?

Mestres generalistes o mestres especialistes:

14. Referent a la diversitat d'opinions sobre la presència únicament de generalistes a infantil:
 - 14.1. Quins avantatges i desavantatges trobeu al fet que intervingui a l'aula d'educació infantil únicament un mestre generalista?
 - 14.2. Quins avantatges i desavantatges trobeu a què no intervinguin mestres especialistes a les aules d'educació infantil?
 - 14.3. Si haguéssiu de posicionar-vos què preferiríeu: únicament mestres generalistes a educació infantil o la presència de generalistes i especialistes?
15. Vol afegir algun aspecte més que consideri rellevant tenir en compte?

8.4. ANNEX 4: TRANSCRIPCIÓ ENTREVISTA A LES MESTRES GENERALISTES

ENTREVISTA A MESTRES GENERALISTES

LAURA PUIGDEVALL. Mestra d'Educació Infantil amb 13 anys i 6 mesos d'experiència laboral, els 7 últims a l'Escola Camins. És diplomada en Educació Infantil i llicenciada en Psicopedagogia. A més, compta amb altres formacions i cursos del Departament d'Educació i ha participat en diferents grups d'intercanvis d'experiències, jornades pedagògiques i grups d'innovació didàctica.

NÚRIA CALIZ. Mestra d'educació Infantil amb menció d'Atenció a la diversitat. A més també compta amb el Grau Superior de Tècnic d'Educació Infantil i amb nombrosos cursos de formació. Compta amb 4 anys d'experiència i aquest és el primer curs a l'Escola Camins. En gairebé totes les escoles que ha estat ha sigut mestre d'infantil, tot i que també ha fet de tutora a 1r-2n i 5è-6è de primària. Ha estat en escoles rurals i a escoles amb metodologies molt innovadores, com per exemple l'escola Lluís Castells de Riudaura, on es treballa amb el mètode Albert.

CARMINA MASOLIVER. Mestra d'educació infantil amb 8 anys i 4 mesos d'experiència laboral, els últims 4 a l'Escola Camins. És diplomada en Educació Social, llicenciada en Psicopedagogia i graduada en Educació Infantil amb menció de Pedagogia terapèutica. A més, compta amb altres formacions i cursos del Departament d'Educació i d'entitats com PRISMA i SOM DOCENTS.

Les activitats i propostes de treball d'Educació Infantil a l'Escola Camins:

Primer de tot, així com treballeu a l'escola, amb la metodologia que feu servir, com definiríeu que ha de ser una proposta de caps ideal (què hauria de tenir, quines característiques ...)

LAURA: ha d'atendre a la diversitat, tots els nens han de poder aportar a la capsa. Vosaltres aneu afegint eh. Que sigui engrescadora. Que s'adeqüi al temps.

NÚRIA: i a l'edat.

CARMINA: i una part sorprenent, no? Per captivar-los.

N.: si, factor sorpresa.

C.: de dir, "ai què hi ha?", "què deu haver-hi?".

L.: que toqui aspectes claus

C.: objectius molt clars de què vols treballar i què vols aconseguir

L.: també has de mirar que el material que hi hagi sigui suficient per a tots

C.: el que si que fem normalment és que les capses tenen un material, per observar, per manipular... que sigui molt visual, per aquells nens que a nivell de llenguatge oral no hi ha comprensió, doncs que puguin ajudar-se ja sigui amb imatges, amb instruments o material divers.

N.: i també que sigui tipus joc, que a partir del joc es pot treballar molt. I que s'ho passin bé.

L.: que sigui engrescador.

I una activitat de taller?

N.: clar la durada és més llarga, llavors aquí si que pots ampliar una mica més.

L.: si, pots aprofundir més no?

C.: també depèn una mica del taller. Hi ha tallers que potser pots fer una proposta més dirigida per tots igual i dintre de la dirigida pots tenir diferents nivells. O com ara el meu taller de plàstica que faig propostes diferents i ells poden anar voltant per poder tocar una mica els materials i tècniques.

L.: et permet una organització diferent no?

N.: si que el taller de música és més, entre cometes dirigit. No faig com plàstica per exemple. És més dirigit. Presentar un instrument, explicar de quina família és, com es toca, que el toquin ells. Però clar el veig més marcat, dins l'activitat sí que és més lliure, quan es fan els moviments i així. Però és com...

C.: clar, però jo a plàstica també he fet activitats dirigides. De fer tots una sola activitat i fer-ho tots igual. Però tens potser la possibilitat de fer una proposta o de fer-ne varies. És més obert. Tenint clar l'objectiu al qual vols arribar, anar-hi per diferents maneres.

L.: també com que tens més temps pot fer un muntatge diferent...

C.: també que el taller et permet fer una part d'introducció i de tancament que amb la capsa costa més pel tema del temps.

L.: jo també intento deixar molt clar què fem, o sigui, quin és l'objectiu del taller.

C.: si, què s'espera d'ell.

L.: Què s'espera i sempre al final una part de cloenda. De dir què hem fet, què hem treballat, què hem estat fent. I també sempre recordar la sessió abans, l'anterior què havíem fet i que havíem estat treballant.

D'acord, i d'una activitat especial? A part de sortir de la rutina de cada dia, de lo normal. Com diríeu que ha de ser?

N.: també una mica com hem dit abans no? Que sigui una proposta engrescadora.

L.: Això, aprofitar els pares o gent que tingui...

N.: que siguin experts en alguna...

L.: en alguna cosa, com bé algú que sap molt de teatre o de música, el que sigui. Pots aprofitar tots aquests recursos.

C.: I també el tema de la descoberta de l'entorn. De compartir tots una sortida fora, i compartir tots una mateixa experiència per ampliar les experiències d'un mateix i també a nivell de contingut del llenguatge oral. Que així poden compartir allò que han viscut junts

L.: i el que intentem també quan fem teatre nosaltres, perquè fem el teatre? Perquè hi ha nens que potser sí que estan molt acostumats al cap de setmana a anar a teatre amb els seus pares o a fer activitats d'aquestes. I hi ha nens que potser no. I les activitats especials és com dir bé... tots tenen un bagatge, unes vivències en relació al teatre, o com pot ser la música...

I en totes aquestes activitats i maneres de fer que heu dit, com definiríeu que és el rol que adopta la mestra?

C.: acompanyar.

N: acompanyar, proposar,

L.: dinamitzar

C.: provocar

N.: si, amb les activitats que hem dit és això, sobretot acompanyar.

C.: si, i observar molt cada infant on es troba i com poder-lo ajudar a avançar.

L.: estirar,

C.: com estirar-lo, conèixer el nivell en què està cadascun i partir des d'allà, com són tan diferents.

I consideraríeu que teniu unes estratègies o eines que sempre vos ajudi a acompanyar d'aquesta manera o ...

N.: jo veig que amb els anys vaig aprenent diferents estratègies, no sé si us ha passat a vosaltres. Que jo ara em veig cada any més preparada.

C.: si l'experiència.

N.: però el que em serveix molt és posar-me a la pell dels nens i quan passa alguna cosa intentar parlar-ho.

C.: jo també penso que la manera d'entendre l'infant, o sigui la visió

L.: la mirada

C.: la mirada que tens cap a l'infant també fa que... no? O sigui

L.: has de veure les potencialitats que de cada un i a partir d'aquí doncs anar-lo estirant i és molt això, a partir de converses, d'observar i estar atent què realment connecta amb ells, que és el que els motiva...

C.: i considerar que poden, com estirar-lo, com ajudar-lo, veure que tenen potencialitats, que poden ser autònoms, engrescar-los.

I abans, ja ha sortit l'estructura dels tallers, que al principi hi hauria d'haver una introducció i al final una cloenda. Però a la capsa i a una activitat especial considereu que han de tenir també una estructura molt clara, que és més lliure...

C.: l'activitat especial està bé anticipar-los-hi, de dir "Mireu demà o avui a la tarda o ara anirem aquí perquè veurem això i això altre". Perquè molts nens quan fan sortides o activitats especials com els treus de la seva zona de confort...

L.: de la rutina

N.: Si, explicar-ho abans.

C.: penso que això els hi dona seguretat

L.: si, per exemple quan va venir el pare de la L, no va ser de seguida anar al taller. Si no va ser "ara vindrà el pare de la L, farem dos grups". És com explicar bé la dinàmica no. O quan és la setmana de la música "doncs aquesta setmana...."

N.: Sí.

L.: sí, perquè hi ha nens que ho viuen molt bé però n'hi ha que dius.... sobretot a P3

C.: que si surten de la seva rutina es perden una mica. I amb les capsas, clar ells ja saben força quina capsas els toca cada dia.

N.: sí i el ritual aquests de "què hi haurà dins"

L.: si, i molts cops identifiquen cada capsas. Moltes vegades diuen "és la de matemàtiques", "és la de l'espelma".

I, referent a l'hora d'avaluar totes aquestes propostes i activitats com ho feu normalment (observació, documentació, diaris).

N.: observació

L.: sí, observació i ho apuntem al drive. Tenim un drive compartit de cada nen i, per exemple, jo el que faig és a temps d'ambient, o sigui, el que he vist al laboratori o al taller de ciències ho anoto al drive i així la Núria pot veure què fan els seus nens.

N.: clar i jo veig què fan els meus nens a l'ambient de laboratori o al taller de ciències. I va bé compartir la mirada, perquè a vegades penses no sé si soc

jo que el veig d'aquesta manera. Però si veus que elles també anoten el mateix doncs el mirem igual o veiem les mateixes coses que fa aquell nen.

L.: i fem això. A mi el que també em serveix molt és la fotografia o els vídeos. Clar, jo no tinc temps. Depèn de l'ambient, penso que pots tenir més temps per fer anotacions a la llibreta. Al laboratori, tu que hi ets, jo faig molt mirar les fotografies, els vídeos... O en els tallers que a vegades sí que apuntes alguna cosa.

I considereu que actuen igual quan els esteu gravant?

L.: sí.

C.: no

L.: no?

C.: jo no, algun nen que veu que hi vas amb la càmera, i algun teu m'ha passat. Quan veuen que hi vas amb la càmera, et miren, fan així...

N.: i paren de jugar

C.: o canvien de joc. D'altres que no eh.

L.: que no se n'enteren sí.

C.: però n'hi ha alguns...

N.: però si vols fer la foto de molt a prop, és veritat que n'hi ha alguns fan així i s'hi posen bé.

L.: però tot i això considero que estan bastant acostumats.

C.: No, però en general és veritat, això que diem són només dos o tres casos.

L.: en general considero que estan bastant acostumats que els gravin, que els facin fotos.

C.: o que vingui gent de fora de l'escola a mirar.

L.: quan van venir les mestres a visitar l'escola no els hi preguntaven res, anaven fent.

N.: sí, van fent normal.

Pel que fa a la inclusió aquí a l'escola treballeu amb ràtios reduïdes i hi ha propostes molt variades perquè cadascú pugui adaptar-se a el que ell necessita. Però considereu que hi ha alguna altra manera o estratègia per treballar la inclusió. O, a l'hora de pensar una proposta.

L.: són propostes molt obertes no?

N. i C.: sí

C.: ja permeten que d'una manera o altra puguin aportar. I també nosaltres amb les preguntes que fas o el que els hi demanes ja ho adaptes molt a cadascú, a com el veus i al que pot respondre. No demanaràs el mateix a un nen que saps que potser no... intentes demanar el que més o menys saps que poden accedir-hi.

L.: i que puguin tenir petits èxits.

C.: exacte, si cadascú.

Endinsant-nos en la música, com definiríeu que és l'entorn musical que tenen els infants, tant aquí a l'escola com a fora.

L.: home, aquí a l'escola, jo penso que aquest any s'ha perdut, això a P3-P4.

C.: Bueno, s'ha perdut....

L.: s'ha perdut en relació amb els altres anys perquè teníem l'especialista, i vulguis o no és diferent.

C.: clar, hi havia l'especialista.

L.: A P3-P4 hi havia l'especialista, que és això. Fem el que podem però els coneixements no són els mateixos.

C.: la intenció hi és

L.: La intenció hi és i la bona voluntat també.

N.: sí

L.: però fem el que podem.

C.: tant des de taller com de capsa com des de tutoria, perquè clar també hi ha moltes estones que cantem cançons, però els nostres coneixements són els que són.

N.: i... a fora no ho sé.

C.: i a fora clar hi ha moltes famílies que tenen un entorn ric musicalment parlant.

N.: hi ha molts que toquen instruments

L.: Sí, o molts que ballen o que estan acostumats a fer festes ...

C.: o l'accés a la cultura no? Que molts doncs...

L.: culturalment doncs també... ostres és veritat hi ha nens que tenen entorns molt rics.

C.: són entorns rics, però llavors de la mateixa manera que hi ha entorns molt rics hi ha entorns molt pobres musicalment

N.: Sí

Així a partir del que esteu dient, veig que considereu que és important treballar aspectes musicals des de la primera infància.

Totes: sí

Diríeu que tenen alguna relació amb altres desenvolupaments i habilitats que van adquirint els infants.

N.: la música vols dir?

C.: sí, la coordinació.

L.: la concentració

C.: lateralitat, atenció

L.: la memòria

N.: l'escolta profunda

C.: sí, l'escolta profunda.

L.: sí, a més pots treballar molts altres aspectes no? Lingüístics a través de cançons, o matemàtics...

N.: ho engloba tot

C.: és molt transversal no? Engloba moltes coses i llavors a partir d'allà pots fer molt de treball global.

Quan us diuen “una proposta didàctica d'educació musical” què és el primer que us passa pel cap?

C.: merda què faig?

L.: un moment, puc afegir una cosa abans que deies l'entorn també a nivell d'escola. Penso que sí que és ric, perquè a part que les mestres hi posem molt bona voluntat i tot plegat. Penso que a nivell d'escola, almenys en comparació a altres escoles, penso que aquí sí que es dona molta importància a la música com la setmana de la música que es fa no? O activitats.....

C.: Exacte, o activitats especials

N.: el pati musical

L.: tot i que *bueno*, disposem només d'un sol especialista, penso que sí que és veritat que es te bastant en compte i que és bastant valorat.

I tornant a la pregunta, quan us imagineu una proposta d'educació musical què és el primer que us passa pel cap, tant relacionat amb la vostra experiència com per exemple, això no m'agradaria que passes, com una cosa que creieu que és adequat.

L.: a mi quan era petita

N.: a mi no perquè em feien tocar la flauta cada dia i clar al final no ho feia amb ganes

L.: a mi m'agradava menys quan després tocava això de la flauta que deies allò el do aquell d'allà que no em sortia mai...

C.: a mi m'agradava perquè jo me n'ensortia, llavors. Però sí que era molt pesat el fet aquest de la repetició. En canvi penso que nosaltres en fer-ho

vivencial i amb molt de moviment és diferent. Però clar una proposta de música... clar jo penso, cantar i ballar és el primer que penses. Però clar després et penses a pensar quan fas la proposta

N.: hi ha moltes coses

C.: la part d'audició, la part de.... hi ha més coses a pensar

N.: de conèixer instruments....

Doncs això correspondria a la següent pregunta que m'havia plantejat: com hauria de ser una activitat de capsa o de taller o d'activitat especial de música, que tenint en compte el que heu dit abans: que a la capsa hi hagi la part de sorpresa; que el taller pot ser més dirigit... hi afegiríeu alguna cosa ara parlant més en concret de la música?

N.: bé, això, l'estructura aquesta. Almenys el que hem fet fins ara, partir de l'audició, parlar de qui ha fet aquesta música, jocs amb música. Sobretot jugar molt, fer música i estar jugant. Llavors conèixer alguna dansa, presentar instruments i la tornada a la calma que...

C.: i varietat de músiques. No només les ... les adequades a P3-P4 sinó...

L.: Bueno tot, però què és adequat?

C.: Bueno adequades, entén-me. O sigui les que nosaltres hem estat acostumades de sempre de....

N. i L.: Sí

C.: Sinó obrir el ventall no? i poder escoltar tot tipus de música, fer tot tipus de balls de cançons, instruments....

L.: participativa. Que sigui participatiu no?

C.: i vivencial

L.: i vivencial, dinàmic, que tothom pugui aportar...

Així doncs, diríeu que a través del joc, que puguin aportar, que sigui participatiu... ja tindríem que als infants estan motivats per la proposta. I referent als estils musicals vendria a ser el que estàveu dient de treballar

L.: Tots, com més varietat millor

N.: no quedar-nos només amb les típiques cançons que es fan a infantil, sinó sortir una mica d'això.

I, pel que fa referència a vosaltres portar a terme una proposta d'educació musical quins considereu que són els vostres punts forts o febles com a mestres generalistes i què creieu que us ajudaria o que us manca...?

C.: els punts forts és el ser mestra, que tens la visió aquesta de l'infant, el treball individualitzat que pots fer la consideració a l'infant. Clar, els punts febles, la part teòrica de la música, no en tenim o tenim el més bàsic.

L.: no en tenim

N.: o a l'hora de presentar instruments i poder-los tocar, *bueno* és la part aquesta més teòrica

C.: clar, la part del cant. Nosaltres cantem però es clar... afinar...

L.: que també *guita*, tu Núria tot el que t'has espavilat, vull dir que a veure...

N.: sí, o sigui el punt fort...

L.: el punt fort són les ganes de fer-ho i d'espavilar-te ...

N.: si, i busques...

L.: busques estratègies. Que també és veritat que quan tens l'especialista és com que

N. i C.: sí

L.: es veritat, com que delegues dient a *bueno* ja queda cobert, perquè....

N.: per això és l'especialista, perquè és qui pot afrontar tot això.... No sé... és que jo crec que és molt important que hi hagi aquesta figura. Que la feina que estem fent és molt interessant però clar... trobo a faltar això, de dir ... va, parlem d'un instrument el presentem es toca així, es fa així... Em falta aquesta part. Perquè l'altra part ja hi és, estils musicals diferents, jocs, danses.... tot això...

C.: sí, tot això ja podem fer-ho.

N.: sí, és el nostre punt fort... ens falta teoria no?

I amb això que esteu dient, considereu que hi hauria d'haver un especialista de música a infantil?

Totes: sí

Però, i perquè? Perquè té uns coneixements no? Però clar aquí hi ha un debat del qual n'hem llegit molts articles a la universitat. I en aquest debat sempre es diu que clar que un mestre especialista quasi no coneix els infants de P3-P4.

L.: ostres

C.: ja, això és veritat.

I que aquí hi haurà nens que potser no participaran perquè és una persona externa no? Què n'opineu respecte a els avantatges i desavantatges de què hi hagi un especialista?

C.: clar, lo bo de l'Adri és que aquests anys ha sigut tutor de P3-P4, per tant...

L.: clar, anava molt bé pèl fet aquest, que ja el coneixien en altres moments. També compartia una tutoria....

N.: i no era només l'hora de fer música

C.: exacte. Però sí que és veritat que els nens, sobretot P3-P4, quan veuen alguna persona que no és el seu referent, o que el veuen només un cop a la setmana...sí que, sobretot P3...

L.: però també depèn de la persona eh...

N.: Però ara que hi penso, és important que hi hagi l'especialista... però estem parlant de P3-P4, en el cas d'aquesta escola eh... a P5 ja tenen l'especialista.... vull dir que tampoc...per una part penso que sí que és important però per l'altra també penso que són petits... que ja tenen temps.

L.: ostres jo no...

C.: però quan abans...

L.: i com més... clar jo per exemple no sé tocar cap instrument... clar el que pots fer... no sé.... ostres... no ets un bon...jo no em considero un bon model. Moltes vegades parlem del modelatge amb la lectura amb... no?

C.: clar, perquè no tenim la formació

N.: sí

L.: Has de donar bons models als nens i penso, que ostres... que fem el màxim i que si a mi em toca fer música em prepararé el taller de música, doncs, el màxim que pugui fer... però que si ho poso en comparació amb el que pot aportar un especialista, jo no podré aportar el mateix...

N.: sí, sí, clar...

L.: i això sap greu, m'entens?

N.: sí, sí...

L.: i ho faré tot eh, però...

C.: però clar no arribarem...

N.: no...

L.: No pots perquè no tens els coneixements i no tens la formació que té un altre. I no és perquè no ho vulguis fer ni perquè d'allò... i els nens estaran la mar de contents que ho facis... però clar... quan ho penses dius mira si es pogués lligar tot...

Relacionant això amb la primera pregunta que em van fer a la primera defensa del TFG em van preguntar que si creia que els nens havien après molta dansa a través de la meva proposta. I jo vaig dir que no era el meu objectiu, que el meu objectiu era que gaudissin a través de la música. Perquè des del meu punt de vista l'escola no ha de formar grans professionals o grans músics sinó que els ha de donar a descobrir un món, que si ells hi volen accedir més...

L.: apropar-te.... que t'agradi no? Ostres que m'interessa, que m'hi sento a gust...

Si, com dèieu abans que s'ho passin bé...

C.: sí, i com diu en Bueno que si et toca l'emoció l'aprenentatge... no? Que és diferent

N.: que si hi ha emoció hi ha aprenentatge

L.: sí. No, també és ver que hi a molts mestres especialistes de música que no fan bé la música eh? Vull dir que poden ser grans ... m'entens?

Que poden ser grans músics professionals però...

L.: sí, però a l'hora de transmetre-ho als nens no ho transmeten de la manera que ha de ser.

C.: o que despès no tenen en compte la individualitat de cada nen. Emmarquen que tots hem de fer el mateix i hem d'arribar allà mateix...

Sí, la part que té més el generalista.

L.: que siguis bon músic no vol dir que siguis bon mestre de música

C.: per això jo considero més important...

L.: les ganes i l'actitud...

C.: i pot ser que llavors no surti tan bé. Que no pas... perquè clar llavors el treball que fas amb els nens no els convides a gaudir amb la música no? Sinó que és encara més barrera...

L.: per tant, sí mestre de música però si és molt bon...

C.: si és com l'Adri si sinó no. O la Núria!

L.: que tenim molta sort que hem perdut l'Adri però que hem tingut la Núria que fantàstic...

Doncs, així, si haguéssiu de posicionar-vos respecte si considereu que hi hauria d'haver especialistes en alguns moments a infantil....

N.: sí, encara que fos moments puntuals.

L.: si, jo la pregunta que he afegit a l'entrevista de l'Adri és que si ostres... pesar alguna idea o algun moment que... encara que sigui una activitat especial, o algun moment compartit d'alguna sessió de música compartida

amb els més grans... o ostres aquest model de... per exemple, el dia del Dijous Llarder que estaven amb els Djembés... doncs aquests moments així compartits... s'han d'aprofitar molt les festes...

N.: o marcar que un cop al mes vingui a fer una activitat especial. Que vinguis a tocar la guitarra...

C.: però clar el problema és que l'Adri a part de ser especialista també te tutoria i el seu horari no li permet...

N. i L.: ja.

C.: clar, a l'haver-hi un especialista en tota l'escola... no li permet... clar això és lo ideal... lo ideal seria que ell vinguis a fer un taller de música un cop a la setmana...

N.: sí, algú de música

L.: Però si no pot ser cada setmana, doncs dir... un cop al mes...

N.: una activitat de música especial.

O per exemple, i si us ajudés... és a dir... i si l'especialista agafés també el rol d'ajudar a preparar, a programar a les d'infantil...

N.: si... estaria bé...

Bé, doncs ja estaria... si voleu afegir alguna cosa que creieu que no us he comentat o que hem tractat per sobre....

N.: no, jo crec que ho hem dit tot....

L.: sí?

C.: no... jo crec que... jo penso que la música és molt important pels petits...

N.: sí, però...

C.: però ja no només tot el que és capsa de música i tallers sinó tot el dia... que ens sentin cantar a nosaltres que puguis posar cançons amb l'altaveu... però clar el dia també és tan caòtic...

L.: amb les rutines...

C.: però clar el sents cantar a ell...i posa't a cantar tu....

N.: clar.. es que és molt diferent... és una altra...

C.: la intenció ja hi és....però clar ell té la intenció i la vocació..

N.: però clar ell és artista...

L.: però i que després no afines i penses amb quin model dones als nens...

C.: però també penso que, fall nostre que dius ens formem amb llengua ens formem amb matemàtiques, ens formem amb no sé que... i amb música no fem formació..

N.: sempre esperes l'especialista...

L.: i no fem formació... quan fem cursos... a quins cursos t'apuntes?

C.: però clar jo per exemple vaig fer un curs de formació d'art...

Però clar és el mateix que es parlava l'altre dia a claustre sobre la jornada de formació de famílies. Que el que volen són llengua i matemàtiques no?

C.: sí... clar...

L.: jo no m'he apuntant mai a cap formació de música.

C.: jo tampoc, mai

N.: però perquè sembla que ja has de tenir més coneixement per fer... no?

C.: jo crec que és el punt de dir... no es que això ja ho fa l'especialista... o a nivell de dir em fa una mica de...

L.: però en fan? Així per mestres...

C.: si, si que en fan, temes de danses i música sí que fan...

L.: però que no en tinguis ni idea? Nivell...

C.: clar no crec que profunditzant tant com amb l'Adri ni tocar instruments.. però tema danses i així...

L.: però és veritat no t'ho mires, t'apuntes a fer altres...

C.: i en canvi el que diuen els experts de que es molt més important tot el tema plàstica, música i cos que a partir d'aquí es treballaria tot lo altre... i ostres ho fem del revés... tot i fer-ho diferent que altres escoles ho fem diferent...

Moltes gràcies....

8.5. ANNEX 5: GUIÓ DE PREGUNTES ENTREVISTA MESTRE ESPECIALISTA DE MÚSICA

ENTREVISTA A MESTRE ESPECIALISTA

L'Educació musical a infantil:

1. Com a mestre especialista de música, com definiries l'entorn musical dels infants, les influències que reben dins i fora l'escola?
2. Penseu que és important treballar aspectes musicals en la primera infància? I que aquests tenen alguna influència o correlació amb altres desenvolupaments i aprenentatges?

Les propostes d'educació musical:

3. Quan t'imagines una proposta didàctica d'educació musical què és el primer que et ve al cap?
4. Quins elements consideres necessaris/imprescindibles que tingui una activitat musical per tal de motivar i crear interès a l'alumnat?
5. Quins tipus/estils de música consideres que són importants i adients?
6. Pel que fa als continguts propis d'Educació Musical quins consideres que són els més importants i imprescindibles a Educació Infantil (concretament a P3-P4)?
7. Referent a això, si ara haguessis de definir com seria la capsa, el taller o l'activitat especial de música ideal, què et vindria el cap? Com seria? Que no li podria mancar?
8. Com diries que ha de ser l'estructura/ l'organització temporal d'una sessió de taller? I de capsa? I una activitat especial? (tenint en compte que són de música)

El rol del mestre:

9. En totes aquestes activitats, i durant el dia a dia de l'escola, quin rol adopta el/la mestre/a?
10. A través d'això, quines estratègies consideres importants tenir en compte per tal de crear un escenari d'aprenentatge adequat, amb un clima adient?
11. Referent a l'avaluació, com ho fas normalment? (observació, documentació, diari de camp...) Quins aspectes en destacaries?
12. Pel que fa a la inclusió a l'escola treballem amb ràtios reduïdes per tal de poder atendre la diversitat que presenta l'alumnat (considerant que tots som únics i diferents). A més, també doneu molta importància a la varietat de propostes, a

la llibertat i a l'autogestió de l'aprenentatge, adaptant-vos així a les necessitats de cada alumne. Consideres, però, que utilitzeu alguna altra eina o estratègia per afavorir-la?

13. És el primer curs que no fas la música a P3/P4. Com ho vius?

14. De cara a un altre curs, tens alguna proposta o creus que es podria trobar una possible solució perquè l'especialista també pogués treballar a P3-P4?

Mestres generalistes o mestres especialistes?

15. Per acabar, referent a la diversitat d'opinions sobre la presència únicament de mestres generalistes a infantil:

15.1. Quins avantatges i desavantatges trobes al fet que intervingui a l'aula d'educació infantil únicament un mestre generalista?

15.2. Quins avantatges i desavantatges trobes a què no intervinguin mestres especialistes a les aules d'educació infantil?

15.3. Si haguessis de posicionar-te què preferiries: únicament mestres generalistes a educació infantil o la presència de generalistes i especialistes?

15.4. En quines edats creus que és més important poder comptar amb l'especialista de música? Per què?

15.5. Creus que les mestres generalistes haurien d'estar més formades en aspectes musicals?

16. Vol afegir algun aspecte més que consideri rellevant tenir en compte?

8.6. ANNEX 6: TRANSCRIPCIÓ ENTREVISTA AL MESTRE ESPECIALISTA DE MÚSICA

ENTREVISTA A MESTRE ESPECIALISTA

ADRI DILMÉ. Mestre especialista de música i cotutor a 4t-5è de primària. Va estudiar magisteri musical i també un curs de postgrau de musicoteràpia. Compta amb 7 anys d'experiència, els últims 5 a l'Escola Camins. A més, està molt vinculat amb la música a través de diversos projectes.

En aquesta entrevista la Laura Puigdevall (tutora del pràcticum) hi era present i al final de l'entrevista va fer algunes aportacions.

Com a mestre especialista de música, com definiries l'entorn musical dels infants, les influències que reben dins i fora l'escola?

ADRI: De l'escola Camins? Depèn de cada cas, de cada infant en concret. Però ara amb les noves tecnologies i amb tota la facilitat que tenim amb el món de la comunicació... el repertori o la cultura musical que tenen els infants s'ha multiplicat. Però amb tot el risc que comporta, perquè també hi ha més descontrol ells escolten cançons o senten cançons, tenen accés a cançons o repertoris que abans no es tenien i n'hi ha que són perillosos. Aleshores, ric? En quantitat? Molt. En qualitat? Depèn.

I consideres important treballar aspectes musicals en la primera infància? Pensant ara més amb infantil, i per quins motius?

A.: Sí, bé, com tot... La música és com caminar. De fet, abans de caminar ja sentim i és un element que anem exercitant al llarg de la nostra vida, aleshores si que no ho pots deixar de banda a la primera infància i recuperar-lo més endavant. És un llenguatge que, a més a més, ajuda a tots els altres aprenentatges. Vull dir, que és un pilar. Sobretot en la primera infància i tothom ho entén així, és molt fàcil que hi hagi un discurs tant per part de mestres com per part de famílies de què la música a la primera infància és fantàstica però poc a poc l'oblidarem. És important a la primera infància: si i ho sap tothom. Més endavant el debat és diferent.

Però consideres que és important perquè té relació amb el desenvolupament d'altres habilitats?

A.: Sí, a nivell escolar i educatiu sí.

Com per exemple en quines?

A.: Amb el llenguatge matemàtic, amb el llenguatge oral, amb el llenguatge en general, amb la psicomotricitat... és *supertransversal*. Però no només en la primera infància sinó en tota la vida.

I centrant-nos més en com treballes la música i les propostes que fas. Quan t'imagines una proposta d'educació musical que diries que és la primera cosa que se't passa pel cap?

A.: Que sigui experimental, que tingui un element pràctic. No farem música si no podem tenir un contacte directe amb ella. No em puc plantejar cap altre... És com fer educació física sense fer res físic. Ningú s'ho plantejaria, de fet jo no ho he fet mai, crec a l'institut una vegada. Però en canvi la música a l'institut hi havia coses que no eren pràctiques.

I consideres que el fet que sigui experimental és un fet que motiva i crea interès als alumnes de cara a la música?

A.: Sí

I quins altres elements consideres necessaris o imprescindibles en una proposta musical per tal que hi hagi motivació, interès?

A.: El material, que els materials siguin atractius. Que siguin variats i amb quantitat. Vull dir, que hi ha d'haver material musical tant d'instruments com d'altres coses. És com al laboratori, perquè mola el laboratori, perquè hi ha mil coses.

I en quant a la música que utilitzes, quins estils consideres que s'han de treballar?

A.: Si, jo penso que són tres columnes estilístiques importants i a partir d'aquí de tot eh? Són: la música tradicionals, la música clàssica i la música moderna. Dintre d'aquests tres pilars però saber quin utilitzes en cada moment i per què. Per exemple, ara jo estic fent molta audició de música clàssica per què? Doncs perquè hem estat treballant o els instruments de corda fregada i jo buscava una relació amb aprenentatges anteriors i és una forma de fer una avaluació sense que ells ho sàpiguen. Vam parlar de la

tímbrica i, concretament, de corda fregada (violí, viola, violoncel i contrabaix) i ara sense que se n'adonin estem fent audicions on han de posar en pràctica els coneixements apresos. Per això, tant li fa l'estil si té coherència.

I ara que estàs parlant de continguts que has fet amb els més grans. Quins continguts musicals consideres que s'han de treballar a Educació Infantil i, concretament, a P3-P4.

A.: *Bonu*, clar, qualitats del so és una cosa que és mare tota, és bàsica. Saber i tenir un domini de les qualitats del so tant a nivell físic com a nivell explicatiu. Que sàpiguen fer un anàlisi d'un so i d'on prové i tota la relació amb l'entorn. Això és el pilar. I després a partir d'aquí tot el repertori de cançó. Que això ajuda al llenguatge i ajuda a tenir un contacte amb l'àmbit cultural de la zona on estàs vivint i estan anant a l'escola i serà el teu entorn més proper. Potser no ho serà sempre però ho és en aquell moment. Si fóssim italians cantaríem pizziques.

Molt bé, i com altres anys has estat fent de mestre generalista a infantil no? Quan penses amb una capsa, taller o activitat especial què se't passa pel cap? O què t'imagines tenint en compte que ha de ser de música.

A.: Val. El taller jo penso que ha de ser on s'hi reuneixin tots els continguts, diem-ne bàsics. On es treballen a fons els continguts, on es fa el treball més profund. La capsa han de ser experiments més concrets, com píndoles de coses concrets, molt i molt concretes que vols treballar. Inclús de subtemes. Per exemple, si el primer trimestre estem treballant les qualitats del so en el taller, doncs en la capsa centrar-nos en una o dues qualitats del so, val? Per fer píndoles molt específiques.

I després, l'activitat especial ha de ser una experiència que pugui aglutinar-ho tot. Que hi entrin continguts però que sigui interdisciplinari. No només hauria de ser musical, es pot fer a partir de teatre ... i encara més relacionat amb en gaudi. Bé, han de gaudir-ho sempre, però l'activitat especial ha de ser... per això es diu especial.

Ha de ser especial.

A.: O, fins i tot, presentar coses... bolets. És a dir, per exemple, tenim l'oportunitat que a l'escola hi ha un pare que toca la tenora. Doncs, l'activitat especial és presentar la tenora. Perquè presentar-la en el taller no tindria cap sentit. Quin sentit tindria treballar la tenora si no...? Bé, a no sé que estem fent una cosa molt concreta. Les activitats especials et permeten fer bolets temàtics.

I, en quan a l'estructura, o l'organització temporal d'una sessió, per exemple d'un taller.

A.: 40 minuts

Però no en quan a quants de minuts ha de durar sinó, com l'organitzaries temporalment.

A.: Clar... jo per exemple quan feia el taller no feia conversa. Perquè... ja pot ser interessant però també en fem molta de conversa. Llavors al taller jo preferia no fer-ne. Però, cada plantejament seria diferent. Però si que començar amb activitats de moviment i, o sigui, anar baixant, val? Per intentar acabar el taller amb una mica de ... de sensació de tranquil·litat, de no esverament... o sigui a nivell d'intensitat seria de més a menys. Moviments, repertori, audició activa però calmada. O sigui, si és una audició potent de moviment es fa al principi. Però per exemple, relaxacions o audicions interdisciplinari amb pintura o amb altres elements més tranquils (inclús sons) fer-ho més al final.

Començaries doncs, amb el màxim moviment. Vull dir, no hi hauria part d'escalfament, despertar cos...?

A.: Sí, sí, clar tota una part d'escalfament i després tota la part de moviment *canyero* al principi.

Doncs, així podries dir que al principi creixes ràpid i després de mica en mica disminueixes

A.: Sí, no entrem fotent tralla a l'aula

I, en tots aquests moments, quin rol diries que té el mestre? Com definiries que és el rol que adopta el mestre?

A.: Bueno, en el taller de música no és només un guia com pot ser en una situació d'ambients en altres espais (com al laboratori, joc simbòlic o sala). Per exemple, tindria més... bé en el taller crec...

Bé sala i joc simbòlic anirien en el mateix pac, els nens fan i desfan. Al laboratori potser hi ha d'haver una mica més de control de la mestra igual que al taller.

Però en el taller de música encara més, perquè no el tenim plantejat com un ambient lliure sinó que, Bueno jo el que he plantejat sempre, tot i que hi ha altres tipus d'experiències més lliures. Jo sempre he fet que el mestre és el protagonista, perquè és qui anta, qui es mou,... hi ha molta part d'imitació i aleshores té un paper ultra actiu en el guiatge de les activitats i... sí que després hi ha moments i espais que els deixes fer...

I... en aquesta funció de model, guia i tot això... quines estratègies o estratègies creus que s'han d'utilitzar per tal d'afavorir que el clima i l'ambient que hi ha a l'aula sigui adient... que funcionin les activitats i la proposta

A.: Això no depèn només del mestre, i només funcionarà si el mestre és capaç de ser camaleònic.

Que vols dir amb camaleònic?

A.: Que se sàpiga adaptar, hi haurà grups que et tocarà fer molt el pallaso. I, altres grups que no et tocarà tant. Inclús hi ha altres grups que sense dir res les coses ja funcionen. Per tant, només funcionarà si el mestre té una... una actitud activa d'anàlisi del grup i de ser camaleònic i de canviar. I fins i tot, de canviar activitats. De dir, ara això no està funcionant ves a saber per a quin motiu o, avui ha passat no sé què... hem de parlar d'això.

Abans has parlat de com estàs ara avaluant amb els més graus tot el que s'havia treballat d'instruments de corda fregada. I a educació infantil, quines eines o... com avaluaries?

A.: Observació purament.

I documentació?

A.: I documentació, enregistrament. I no feia res més.

I consideres, que quan estàs enregistrant als nens estan actuant...?

A.: No, perquè no ho sabien.

No sabien que els estaves gravant? I, com ho feies?

A.: Posava play. Amb els més petits és molt fàcil, posaves play d'amagat i gravava tota la sessió. Després retallava. De fet n'hi ha de penjats

Pel que fa a la inclusió i la diversitat i tot això... a l'escola treballeu amb grups reduïts i heterogenis i tot això... però consideres que a l'hora de plantejar les activitats o programar una sessió penses amb alguna altra cosa per tal d'afavorir?

A.: Bé, hi ha l'aspecte organitzatiu. Cada grup t'hauràs d'organitzar i ordenar d'una manera diferent. Per exemple, quan hi havia l'I. , jo recordo molt que... que quan feia P3 no... no rebia cap mena d'estímul, no estava pendent de la sessió, aleshores era un personatge que voltava per allà... i cap problema. Estava allà físicament però no hi era. Quan va començar a mostrar una mica més d'atenció i tot això el vaig posar en el meu costat i això l'ajudava. Elements organitzatius però vas veient en funció de cada grup i de qui hi ha. I, ...

I no forçar en aquells que no ho volen fer, no?

A.: Exacte, això mai ho he fet. L'E. Fins a l'any passat... o sigui, va fer P3 i P4 que no va fer res, assegut i s'ho mirava. En B. Igual... n'hi ha molt... molts infants que no... O sigui, que no facin que no participin no vol dir que no estiguin aprenent. Però tots necessiten el seu espai... el seu temps d'adaptació. Però ells sí que estaven pendents de la sessió. Agafes el ritme evolutiu del nen/a i vas adaptant... En D. de 4t és intermitent. Hi ha coses que ell no hi és. Però de cop i volta poses una cançó i, de repent, fa l'activitat com qualsevol altre.

I, entrant més en tot el debat que hi ha generat sobre si hi ha d'haver mestres especialistes o no a educació infantil... i sent el primer any que no estàs fent la música a P3-P4... què n'opines?

A.: N'opino que tant de bo hi hagués un sistema educatiu prou potent com perquè hi haguessin especialistes. Però en el cas d'infantil es pot ... com es diria... es pot fer molt molt i molt bé sense mestre especialista... amb una bona coordinació.

***LAURA:** però és una mica contradictori amb el que deies abans no? Deie,s és molt important a les primers edats i tot plegat... i és una cosa que no pots recuperar més endavant... deies és com el caminar.*

A.: Sí, però... no és contradictori. Perquè... Seria contradictori si diguéssim que no es pot fer perquè les mestres no en saben. Si els coneixements de música per poder desenvolupar totes aquestes ... o poder complir amb els objectius i desenvolupar els continguts de l'etapa d'infantil ho pot fer perfectament qualsevol persona, l'únic que a vegades no ho sabem:

***L.:** el problema és això... que a vegades no tenim*

A.: Per això amb una bona coordinació i amb un bon guiatge... però falten espais per poder-ho coordinar bé. Però es podria fer perfectament. De fet, la millor educació musical que pot rebre un infant en aquestes etapes no la farà a l'escola. La farà a casa.

***L.:** Bueno la farà a casa...*

A.: Bé, l'hauria de fer a casa... com tot..

Però és el mateix que us vaig dir a vosaltres l'altre dia... la funció de l'escola no ha de ser crear músics professionals...

A.: És estimular-ho. Qui no és capaç de cantar una cançó en un nen petit? Tothom és capaç.

***L.:** però si ets un bon model o no, això és una altra cosa*

A.: Tothom és capaç, l'únic que culturalment no estem, no tenim entre les nostres bases. Ens pensem que no ho sabem fer i ho hem treballat poc. Altres cultures... no tenen

L.: no tenen tant de complexa, ni tant ...

A.: I a l'escola segurament no fan ni música i són super musicals... saps? És una qüestió.. vull dir que la part més primària del desenvolupament musical d'un infant la pot fer, de fer l'haurien de fer a casa. I, quan venen i em diuen "no es que apunto al meu fill a música, a sensibilització..." dic... "Bueno sí, es un recurs que tens..." perquè per la classe que tens t'ho pots permetre i així no ho has de fer tu. Però lo ideal seria que ho fes a casa. Poseu música, escolteu, balleu, canteu.... no? Aneu a fer audicions al teatre....

Però creus que hi ha una edat o un curs que dius a partir d'aquí si que hi hauria d'haver un mestre especialista o no?

A.: Ideal, sempre. Sí, ho he dit no abans? He dit sí, si hi hagués un sistema educatiu potent hi seria.

Però per exemple, per la banda de que sempre hi hagi un mestre generalista o que no hi hagi un especialista que entri a l'aula d'infantil... quins avantatges creus que te? Com per exemple a articles que hem llegit de la universitat ens parlava de que una mestra generalista infantil té un vincle molt més fort i un contacte molt més proper amb els infants i que quan entra un mestre especialista... el clima de treball, per exemple, no és el mateix.

A.: Sí, pot ser diferent s'ha de construir. Sí... i a infantil encara més perquè n'hi ha molt que tenen por, o potser aquests que no participen potser participarien... si, es clar... el vincle purament... i, clar... després un especialista depèn de l'especialista pot tenir uns recursos que el mestre generalista potser no té.... aleshores potser es podria aprofundir una mica més en tot. Però qualsevol mestre penso que no hauria de ser mestre la persona que no sàpiga muntar una activitat sobre les qualitats del so o sobre... la tímbrica...

Així creus que les mestres generalistes haurien de tenir una formació o una mica més de formació en quan a aspectes musicals?

A.: Es que la formació la tenen, l'únic que no es posa en pràctica. Jo anava a fer.. com es diu he estat a la sala i he estat al laboratori.. no en tinc ni idea de ciències ni idea de cos... i te n'ensurties. És el mateix.

I, per acabar, si hi ha algun aspecte que creus que no ha sortit i que consideres important.... sinó moltes gràcies!

8.7. ANNEX 7: UNITAT DIDÀCTICA

TÍTOL : ET REGALO EL MÓN			
GRUP CLASSE:	DURADA	PERÍODE:	CURS ESCOLAR:
Els tres ambients de P3-P4	4 setmanes (4 sessions de capsa, 2 de taller i 1 activitat especial). Cronograma amb la distribució de les sessions adjuntada a l'apartat 2.	2n trimestre	2019-2020

OBJECTIUS D'APRENTATGE	CAPACITATS									CRITERIS D'AVUACIÓ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Afavorir l'interès musical i l'escolta activa a través del gaudi, vivenciació i audició de diferents peces i cançons d'estils i característiques musicals diverses mitjançant les activitats proposades.										Escolta de manera activa i gaudeix de l'audició de diverses peces i cançons d'estils i característiques musicals variades.
Desenvolupar la discriminació auditiva a través d'identificar, reconèixer i expressar amb el cos (moviment, coordinació motriu i danses) característiques musicals i qualitats sonores en diferents audicions i contextos (tempo, intensitat, altura, pulsació, compàs, so-silenci, etc.).										Identifica, reconeix i expressa amb el cos, a través de danses, coordinació motriu i/o moviment lliure, característiques musicals i qualitats del so en diferents audicions i contextos.
Iniciar-se en la coneixença i el domini progressiu de la pròpia veu a través de l'escalfament vocal i del cant.										Adquireix domini i coneixement sobre la pròpia veu i les seves possibilitats.
Endinsar-se en el món i l'entorn musical i sonor a través de: imitació de sons de l'entorn (animals, fenòmens naturals); coneixença de nous instruments; exploració sonora d'elements de l'entorn (aigua); cantar cançons infantils; etc.										Imita sons de l'entorn (animals, fenòmens naturals...), coneix instruments, explora sonorament l'entorn i coneix i canta cançons infantils.
Tenir una actitud participativa i activa davant les diferents propostes musicals, desenvolupant habilitats de concentració, atenció, respecte i escolta mitjançant propostes diverses, tenint en compte les possibilitats, capacitats i necessitats de cada infant.										Participa activament en les diferents propostes mostrant habilitats de concentració, atenció, respecte i escolta.
Gaudir de l'experiència musical escoltant, cantant, movent-se i/o dansant mitjançant la relació de les il·lustracions del conte amb les audicions i activitats treballades amb anterioritat.										Gaudeix de l'explicació del conte i l'experiència escoltant, cantant, movent-se i/o dansant les diferents audicions i propostes.

ÀREES – SUBÀREES DE CONEIXEMENT I CONTINGUTS D'APRENENTATGE		
ÀREA DESCOBERTA D'UN MATEIX I DELS ALTRES	ÀREA DESCOBERTA DE L'ENTORN	ÀREA DE COMUNICACIÓ I LLENGUATGES
<p><u>AUTOCONEIXEMENT I GESTIÓ DE LES EMOCIONS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploració i reconeixement de característiques bàsiques del propi cos: emocionals, sensorials i perceptives, motrius, afectives i relacionals, expressives i cognoscitives. - Acceptació positiva de les pròpies característiques, tant capacitats com limitacions personals. - Expressió de les pròpies emocions per mitjà dels diferents llenguatges: corporal, plàstic, musical i verbal. (...) <p><u>JOC I MOVIMENT</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gust i valoració del joc, l'exploració sensorial i psicomotriu com a mitjà de gaudi personal i de relació amb si mateix, amb els altres i amb els objectes. - Exploració de moviments en relació amb un mateix, els altres, els objectes i la situació espaciotemporal, tot avançant en les possibilitats expressives del propi cos. <p><u>RELACIONS AFECTIVES I COMUNICATIVES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploració, acceptació, respecte i valoració positiva dels trets característics dels altres, sense prejudicis ni estereotips que dificulten la convivència. - Sentiment de pertànyer al grup i compromís de participar en projectes compartits. <p><u>AUTONOMIA PERSONAL I RELACIONAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercitació progressiva d'hàbits que afavoreixin la relació amb els altres: cura, atenció, escolta, diàleg i respecte. - Participació en la cura i manteniment dels objectes i espais col·lectius, - Iniciativa per fer propostes, comunicar experiències i participar activament en la presa de decisions. 	<p><u>EXPLORACIÓ DE L'ENTORN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observació i identificació de diferents elements de l'entorn: materials, objectes, animals, plantes, paisatges. - Observació i identificació de qualitats de l'entorn. <p><u>EXPERIMENTACIÓ I INTERPRETACIÓ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observació i reconeixement de semblances i diferències entre organismes, objectes i materials: color, mida, sensacions, sons,... <p><u>RAONAMENT I REPRESENTACIÓ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparació, ordenació i classificació d'objectes i material, establint relacions qualitatives i quantitatives, per reconèixer patrons, verbalitzar regularitats i fer anticipacions. 	<p><u>OBSERVAR, ESCOLTAR I EXPERIMENTAR</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilitat i interès per l'escolta, l'observació i l'exploració de les possibilitats sonores, simbòliques, cinètiques i plàstiques d'elements de l'entorn. - Participació i escolta activa en situacions habituals de comunicació, com ara converses, contextos de joc, activitats de la vida quotidiana i activitats relacionades amb la cultura. - Comprensió del llenguatge no verbal com a expressió de les emocions. - Curiositat, interès i gaudi davant les creacions musicals, visuals, literàries, audiovisuals, plàstiques, obres escèniques, usant estratègies per escoltar, mirar i llegir. - Escolta i comprensió de narracions, contes, cançons, llegendes, poesies, endevinalles i dites, tradicionals i contemporànies, com a font de plaer i d'aprenentatge. - Escolta activa de creacions musicals per a la discriminació, identificació i captació de la pulsació i ritmes, estructures, qualitats dels sons, melodies i harmonies. - Experimentació amb el gest i el moviment, dansant, jugant a crear diferents moviments amb el cos, per saber trobar la pròpia capacitat expressiva i les emocions que comporta. - Progressió en el domini i l'ús de la veu, a partir de jocs i de la cançó, així com en les habilitats i actituds necessàries per a l'ús dels instruments musicals. - Satisfacció per les descobertes i els progressos individuals i de grup en les habilitats lingüístiques i expressives. <p><u>PARLAR, EXPRESSAR I COMUNICAR</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interès per compartir interpretacions, sensacions i emocions provocades per les produccions artístiques: literàries, musicals, teatrals, plàstiques i audiovisuals. - Ús de recursos expressius del propi cos i de suports visuals en la comunicació oral. - Expressió i comunicació de fets, sentiments i emocions, vivències o fantasies a través de (...) produccions artístiques (...). - Gust per participar en les converses amb l'ús progressiu de les normes que regeixen els intercanvis lingüístics (...) <p><u>INTERPRETAR, REPRESENTAR I CREAR</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ús dels llenguatges verbal, musical, plàstic, matemàtic, audiovisual i corporal com a objectes de diversió, de creació i d'aprenentatge a través de jocs lingüístics i expressius. Apreciació de l'estètica de les formes literàries – ritme i rima- i artístiques, i de les sensacions i emocions que provoquen. - Utilització de la intuïció, la improvisació, la fantasia i la creativitat tant en l'observació i l'escolta com en els processos creatius artístics. - Interpretació de cançons i danses tradicionals catalanes i d'arreu del món, i representació de personatges, fets i jocs d'expressió corporal. - Adquisició d'actituds i habilitats necessàries per posicionar-se com a intèrpret, oient, compositor o director: escoltar, observar, interpretar i crear.

SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA				
		ACTIVITATS	MATERIALS I RECURSOS	DURADA
INTRODUCTORIES DE CONTINGUTS CONCRETES	CAPSA 1	DESCOBRIM LA FLAUTA TRAVESSERA. Introducció del conte (depenent de si ja han fet el taller 1 o no). A través de l'audició d' <u>AUTUMN LEAVES</u> (versió de David Williams). Observem les característiques físiques i sonores. Identifiquem cançons conegudes (capsetes de cançons que tenen a l'escola) a través de l'audició d'aquestes a través del so de la flauta travessera i les cantem. Programació d'aquesta sessió detallada a l'apartat 8.	Capsetes de les cançons, altaveu, àudio peça, flauta travessera	30-40 min
	CAPSA 2	LA VEU. A la capsa hi haurà una fotografia de cantants. A través d'aquesta es parlarà de la importància de la veu i de cuidar-la i es practicarà un escalfament vocal. També hi haurà una capseta amb imatges referents a la lletra de la cançó <u>LA GRANJA D'EN JEPET</u> , les quals s'hauran d'ordenar per tal de cantar la cançó. Seguidament s'amagarà alguna de les imatges (per exemple la que fa referència a en Jepet) i es cantarà la cançó fent silenci o picant de mans cada cop que surti la paraula amagada. Si sobra temps es podrien repartir instruments de percussió indeterminada i cantar la cançó marcant-ne el compàs i la pulsació.	Imatges, àudio o instrument per tenir referència tonal al cantar, instruments de percussió indeterminada.	30-40 min
	CAPSA 3	L'AIGUA. Aquesta sessió s'iniciarà amb l'audició amb els ulls tancats de <u>LOST AT SEA</u> de Thomas Newman. Seguidament s'establirà una conversa que el docent guiarà fins a arribar a parlar de l'aigua i la sonoritat d'aquesta. Es presentarà als alumnes diferents recipients de vidre amb diferents quantitats d'aigua, per tal que produeixin sons diferents. Es deixarà explorar als alumnes explorar lliurement amb aquests i diferents baquetes. Seguidament en petits grups se'ls proposarà improvisar i crear petites melodies sonores.	Altaveu, cançó, recipients tancats de vidre amb diferents quantitats d'aigua	30-40 min
	CAPSA 4	EL TREN DE LA VIDA. A la capsa hi haurà una imatge d'un tren i a partir d'aquí es parlaran de les cançons que coneixen sobre trens (El Tren Pinxo de Banyoles, per exemple), els infants ja coneixeran la cançó de <u>EL TREN DE LA VIDA</u> de Xiula perquè s'haurà introduït als tallers. A través d'aquesta s'ensenyarà una senzilla dansa als infants a través de la qual es treballaran aspectes rítmics (pulsació, compàs, durada) i elements melòdics a través del moviment.	Imatges, altaveu, cançó i dansa preparada	30-40 min

DESENVOLUPAMENT	TALLER 1	<p>ELS HÀBITATS DELS ANIMALS. Introducció del conte (depenent de si han fet la capsa 1 o no).</p> <p>Viatge a diferents habitats dels animals. S'iniciarà aquest despertant el cos amb la cançó BON DIA dels Pets. Seguidament s'empenirà el viatge amb EL TREN DE LA VIDA de Xiula per tal de viatjar als diferents espais, entre habitat i habitat es tornarà a viatjar en tren però només posant uns segons de la cançó. Els hàbitats seran els següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MUNTANYES: Amb la cançó MUNTANYES ARANESES, versionada per Germà Negre es treballarà la pulsació caminant com si pugéssim la muntanya. S'anirà escenificant la situació i en algun punt es passarà a marcar el compàs, representant que la inclinació de la muntanya és molt pronunciada i que estem cansats. - OCEÀ: Amb la peça LOST AT SEA de Thomas Newman ens ubicarem al fons del mar entre peixos i balenes. Amb diferents teles representarem les onades desplaçant-nos per l'ambient (individualment, en parelles o en petits grups) - GRANJA: Quan arribem a la Granja coneixerem en Jepet. Com aquesta cançó els nens la coneixen es demanarà que la cantin. A més es representarà el so i el moviment de cadascun dels animals (vaca, ovel·la, cavall, gallina i porc). - BOSC/SELVA. Ens endinsarem a la selva amb els sorolls d'aquesta (sons de la Selva a Spotify o Youtube) s'anirà teatralitzant la situació i els nens esmentaran animals que ens anem trobant i els sons que aquests fan. Finalment ens trobarem amb una festa dels animals amb la cançó THE SUN THE TREES de Russian Red i es jugarà al joc de les estàtues (treballant així el so-silenci) <p>A l'hora que es vagin presentant els hàbitats s'ensenyarà la il·lustració del conte que els correspon.</p> <p>Tornarem a casa amb la cançó del tren i en parelles ens estirarem per relaxar-nos amb la CANÇÓ DE BRES PER A UNA PRINCESA NEGRA amb la versió de InCrescendo. Depenent de com estiguin els infants i del temps que sobri es faran massatges amb les teles o només ens estirarem i respirarem profundament.</p> <p>Per tancar la sessió s'establirà una conversa amb els alumnes on es comentarà què els ha agradat, com s'han sentit, etc. A l'apartat 9 es pot trobar la programació detallada d'aquesta sessió.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teles - Músiques diverses - Reproductor - Càmera per enregistrar la sessió 	50-60 min
	TALLER 2	<p>LES ESTACIONS. Aprofitant el canvi d'estació a la primavera, de la setmana prèvia, farem un viatge per les quatre estacions. Però per començar aquesta sessió i activitat, serà necessari primer despertar el cos i preparar-nos per marxar amb la cançó BON DIA de Els Pets. Seguidament empenirem un viatge amb EL TREN DE LA VIDA de Xiula per tal de viatjar a les diferents estacions de l'any.</p> <ul style="list-style-type: none"> - PRIMAVERA: ens convertirem en flors i ballarem amb LA PRIMAVER de Vivaldi. A través del moviment treballarem aspectes musicals com el fort i el fluix i el dibuix melòdic (ascendent i descendent). - ESTIU: ballarem amb ventalls marcant amb aquests aspectes rítmics com la pulsació, el compàs o crearem obstinats rítmics. La cançó serà JOTA DE SA CALOR de Es Gall de sa Pastera. - TARDOR: per la tardor ens convertirem amb les fulles que cauen dels arbres a través de AUTUMN LEAVES, moviment lliure. - HIVERN: utilitzarem teles per abrigar-nos i tapar-nos de la pluja. Seguint la pulsació de PLOU de Tomeu Penya. <p>Alhora que es vagin descobrint les diferents estacions s'ensenyarà la il·lustració del conte que els correspon i es parlarà de com anem vestits i de què fem en aquestes estacions.</p> <p>Tornarem a casa amb la cançó del tren i en parelles ens estirarem per relaxar-nos amb la CANÇÓ DE BRES PER A UNA PRINCESA NEGRA amb la versió de InCrescendo. Depenent de com estiguin els infants i del temps que sobri es faran massatges amb els ventalls o només ens estirarem i respirarem profundament.</p> <p>Per tancar la sessió s'establirà una conversa amb els alumnes on es comentarà què els ha agradat, com s'han sentit, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teles - Ventalls - Músiques diverses - Reproductor - Càmera per enregistrar la sessió 	50-60 min

SÍNTESI	ACT. ESPECIAL	<p>En aquesta sessió s'explicarà el conte i s'anirà representant a l'aula amb tots els alumnes. A l'apartat 6 es poden veure les diferents il·lustracions de l'àlbum il·lustrat i les cançons corresponents. Es faran servir les propostes motrius de les sessions anteriors amb les músiques corresponents. A l'apartat 10 es troba la programació detallada d'aquesta sessió.</p> <p>Tota aquesta sessió seria enregistrada per tal de després fer-ne una producció visual combinant el conte i les imatges dels infants.</p>	Pantalla per projectar el conte, conte digitalitzat, altaveu, recull de cançons,	60 min
CONTINGUTS MUSICALS				
<ul style="list-style-type: none"> - Discriminació i reconeixement de les característiques distintives del so - Exploració sonora, discriminació, reconeixement i selecció de sons de l'entorn natural i social (ús de diferents modes d'acció) - Escolta, reconeixement, identificació i memorització de cançons - Gust i plaer per l'escolta sonora i musical - Absència de so: saber apreciar el so- silenci. - Escoltar i reconèixer músiques associant-les a moviments. - Qualitats del so: altura, intensitat, timbre, durada i textura. - Ritme (compàs i pulsació) a través de respostes motrius davant els estímuls sonors. - El cos en moviment amb relació a l'escolta sonora i musical (equilibri, coordinació, etc.) - Dansa de rotllana i en grup. - Produir, interpretar i imitar sons i cançons. - Explorar i utilitzar la veu com a instrument i font sonora diferenciant la veu parlada i cantada per tal de conèixer la veu pròpia. - Valoració i cura de la pròpia veu i consciència i importància de la respiració. - Improvisació i creació instrumental i sonora. 				
ATENCIÓ A LA DIVERSITAT				
<p>A l'escola els alumnes s'agrupen en grups heterogenis, internivells i reduïts per tal de poder atendre més bé les necessitats de cada infant. Així doncs a l'hora de plantejar les activitats ja l'estem tenint en compte sabent que són grups d'aproximadament 15 alumnes. A més, les activitats són lliures i obertes, en les quals els infants actuaran envers les seves capacitats i possibilitats. Com s'esmenta al currículum les activitats i propostes "han de ser prou flexibles per permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i les singularitats de cada alumne/a per tal que es pugui donar compliment al principi d'atenció a la diversitat" (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.123).</p>				

METODOLOGIA

La unitat didàctica i la proposta consistiran en la programació de 4 capses de música, 2 tallers de música i una activitat especial relacionada. Per programar-ho s'ha partit de l'activitat especial final que serà l'explicació i vivenciació del conte "Et regalo el món". S'han buscat cançons adequades a les diferents pàgines i il·lustracions del conte, un total de 12, per tal de musicar-lo.

Les propostes de capses són introductòries i es treballen aspectes i continguts més concrets. En els tallers les activitats són més globals per viure i experimentar diversos continguts musicals. L'activitat especial serveix de cloenda i retrobament de tots els aspectes treballats.

S'utilitza una metodologia activa i participativa, ja que es consideren bàsiques per l'aprenentatge. L'infant és el protagonista del seu propi aprenentatge i el docent té la funció de guia i acompanyant de l'alumnat. Hi apareixen sessions amb diverses agrupacions heterogènies i internivell, habituals al centre: amb el grup de referència; amb el grup dels tallers i tot l'alumnat conjuntament.

La proposta està dissenyada per treballar aspectes relacionats amb l'educació musical però també n'hi apareixen sobre la descoberta d'un mateix i dels altres, la descoberta de l'entorn, el desenvolupament del llenguatge i la comunicació. Així doncs, es parteix d'un enfocament globalitzat pel desenvolupament i l'aprenentatge integral de l'infant. A través de l'evocació sonora es viuen i escenifiquen diverses situacions.

En totes les sessions es preveuen tres blocs: introducció o escalfament, desenvolupament i cloenda o tornada a la calma. També relacionat amb la durada de cada proposta és molt important que el docent sigui capaç d'adaptar escurçant o allargant les propostes per tal de poder adaptar-ho a les necessitats i reaccions dels infants. No s'ha de perllongar més enllà del necessari o parar-ho en el moment de més interacció i participació.

GESTIÓ DE L'ESPAI I DEL TEMPS

La Unitat Didàctica té una durada d'un mes i consta d'activitats diverses, concretament: quatre capsas de música; dos tallers i una activitat especial. Estava previst començar-la el 9 de març i finalitzar-la el dia 2 d'abril. A causa de la situació actual a partir de l'emergència sanitària generada a partir del Covid-19 i el consegüent tancament de les escoles només es van poder aplicar a l'escola les sessions previstes abans del 13 de març, és a dir les primeres 4. Tot i això, a continuació s'adjunta el cronograma mensual previst.

DILLUNS 9 MARÇ	DIMARTS 10	DIMECRES 11	DIJOUS 12	DIVENDRES 13
CAPSA 1 (LA SALA)	CAPSA 1 (JOC SIMBÒLIC)	TALLER 1	TALLER 1	CAPSA 1 (LABORATORI)
16	17	18	19	20
CAPSA 2 (LA SALA) TALLER 1	CAPSA 2 (JOC SIMBÒLIC)	TALLER 1		CAPSA 2 (LABORATORI)
23	24	25	26	27
CAPSA 3 (LA SALA) TALLER 2	CAPSA 3 (JOC SIMBÒLIC)	TALLER 2	TALLER 2	CAPSA 3 (LABORATORI)
30	31	1 ABRIL	2	3
CAPSA 4 (LA SALA) TALLER 2	CAPSA 4 (JOC SIMBÒLIC)		CAPSA 4 (LABORATORI) ACTIVITAT ESPECIAL	

GESTIÓ DE L'ESPAI

Per les sessions programades s'utilitzaran diferents espais de l'escola. Durant les propostes de capsas cada grup d'alumnes realitzarà la proposta a la seva aula habitual de referència. En cadascuna d'aquestes hi ha un espai de parquet dedicat a les estones de conversa i d'activitats de capsas. Els alumnes s'asseuen amb semicercle i el docent a davant. D'aquesta manera tots poden veure i participar en la proposta i la conversa.

Per altra banda, pel que fa als tallers es faran a l'aula de Joc Simbòlic. Abans de la sessió, però, és necessari adaptar-la per tal d'oferir més espai pel moviment dels infants, s'han de recollir el sofà, la taula i la botiga.

L'activitat especial es farà a l'ambient de la sala recollint tots els materials en un costat d'aquesta i deixant el màxim d'espai lliure per tal d'afavorir les possibilitats de moviment i expressió dels infants.

ORGANITZACIÓ SOCIAL

Pel que fa a l'organització de l'alumnat, es faran les activitats de capsas amb els tres grups habituals de referència (la sala, joc simbòlic i laboratori). En canvi, durant les propostes de tallers els infants es distribuïran amb els quatre grups ja organitzats per les mestres. Per últim l'activitat especial anirà dirigida als 46 alumnes de P3-P4.

Totes les propostes estan pensades i dissenyades per la participació de tot l'alumnat. Tot i això sempre es respectarà aquells nens o nenes que no vulguin participar activament en la proposta i prefereixin observar, ja que es considera important respectar les necessitats de cada infant.

8.8. ANNEX 8: LLIBRET D'EDUCACIÓ MUSICAL

LLISTAT I CLASSIFICACIÓ DE CONTINGUTS D'EDUCACIÓ MUSICAL



Llibret adjunt al Treball de Final de Grau

**L'ENSENYAMENT MUSICAL A
L'EDUCACIÓ INFANTIL:**
eines i recursos per a mestres
generalistes

Gemma Orell Villalonga
Curs acadèmic 2019-2020
5è Doble Titulació

A continuació s'exposa un llistat de continguts d'educació musical recollits de diferents llibres i articles. Aquests s'han distribuït amb sis grans grups: oïda i qualitats del so; ritme; moviment i dansa; cançó i veu; instruments; i creació.

Per una visió molt més àmplia i profunda envers l'educació musical a infantil llegir el Treball de Final de Grau "Ensenyament musical a l'Educació Infantil: eines i recursos per a mestres generalistes". En aquest s'hi troben desenvolupats apartats com: el desenvolupament de l'aprenentatge musical per edats; el paper del mestre; i les característiques metodològiques de les activitats i propostes musicals. A més, també s'hi adjunta una proposta d'intervenció didàctica aplicant part dels continguts presentats a continuació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., i Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)* (Vol. 23). Barcelona: GRAO.

Lacarcel, J. (1991). *La psicología de la musica en la educación infantil: el desarrollo musical de los cero a seis años*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (11), 95-110.

Malagarriga M. T. i Busqué, M. (2005). *La música al parvulari i al jardí d'infància: continguts*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Sánchez, S., Calbó, M. Cañabate, D. (2010). Didàctica del moviment en educació musical. CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques. Recuperat de: <https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2891/372.pdf?sequence=1>

Santo, M. (2019). *Pon más cuerpo en tu aula: inteligencia corporal para la comunidad*. Eufonia: música y cuerpo, 80, 21-26.

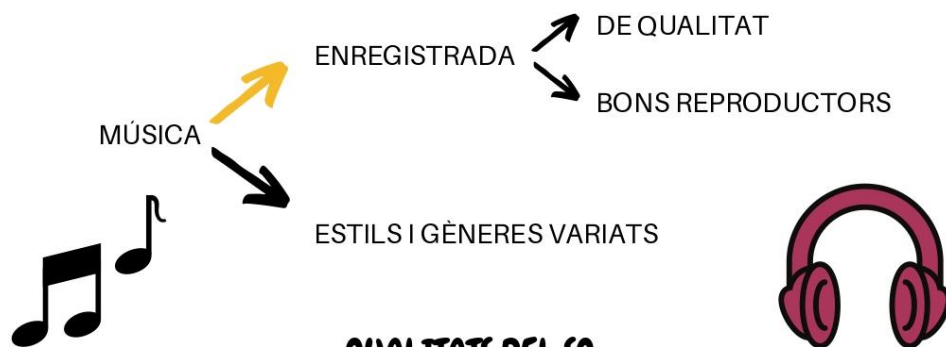
Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària (2016). Currículum i orientacions educació infantil: segon cicle. Recuperat de: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>

OÏDA I QUALITATS DEL SO

L'oïda i l'audició estan presents en el nostre dia a dia des d'abans del naixement. El so el trobem a tot arreu, "fins al punt que silenciar-lo implica un artifici". Els sons "son percebuts i arxivats a la memòria que els organitza i relaciona amb els esdeveniments que els produïren"(Akoschky, et al., 2008, p.48-58).

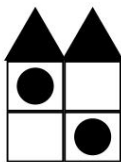


Despertar sentit estètic, l'agudesesa de l'oïda, l'educació de la veu i molts altres continguts musicals (Barbarroja, 2009) Si treballem l'oïda aconseguirem que els infants siguin sensibles al so, capaços de gaudir-lo i anar-lo dominant (Malagarriga i Busqué, 2005).



QUALITATS DEL SO

ALTURA
agut i greu



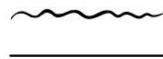
INTENSITAT
fort i suau



DURACIÓ
curt i llarg



TEXTURA
llis i rugós



TIMBRE
font sonora

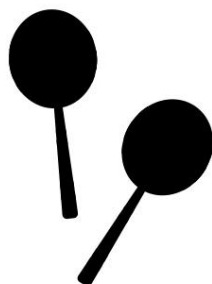
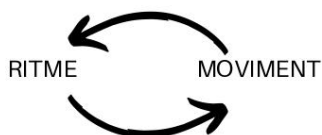


RITME

Font d'energia que incideix sobre l'organisme de l'infant i el mou i estimula l'acció.

(Lacarcel, 1991, p.98)

El ritme "és el potencial més primitiu que es dona en la persona" i molts cops es considera instintiu, ja que "apareix la imitació rítmica abans de qualsevol imitació musical". Es creu que l'origen prové de l'experiència prenatal amb el ritme cardíac percebut al ventre matern (Lacarcel, 1991, p.89)



Si eduquem el ritme aconseguirem que es desenvolupin "les primeres formes de control motor de l'infant i un esbós de coordinació sensoriomotriu", que ajudarà a l'infant a controlar progressivament "la sincronització d'un moviment voluntari com un ritme en el qual els tempos musicals siguin susceptibles d'isocronisme, com ara un ritme regular o una música senzilla i amb rellevància rítmica homogènia". Fer que el cos es mogui en el mateix moment que la música o inhibir-lo suposa una gran evolució i desenvolupament a nivell psicomotriu (Lacarcel, 1991, p. 101).

Al principi els infants produeixen ritmes de manera espontània (regulars, monòtons i sense accents).

Si el ritme és molt ràpid, correrem el risc que es desajusti la sincronització, degut sobretot a problemes amb el control dels moviments, que no són precisos; si pel contrari el tempo rítmic és molt lent i la distància és massa rellevant, sobrepasarem el llindar de discriminació de la successió.

(Lacarcel, 1991, p. 101)



Sabem que una persona té un bon sentit del ritme quan té un domini del seu cos que li permet adaptar el seu moviment, amb precisió, als estímuls rítmics més diversos i variats.

(Malagarriga i Busqué, 2005, p.26).

CONTINGUTS

- Discriminació i reconeixement de les característiques distintives del so.
- Exploració sonora, discriminació, reconeixement i selecció de sons de l'entorn natural i social: sorolls ambientals; identificació amb i sense vista; possibilitats sonores, etc.
- Conèixer visualment, escoltar i reconèixer el so amb els ulls tapats d'instruments musicals (percussió indeterminada i determinada i instruments diversos).
- Tenir l'oportunitat i saber manipular els instruments de percussió i trobar gust a tocar-los.
- Localització de la font sonora, fixa o mòbil
- Escolta, reconeixement, identificació i memorització de cançons.
- Valoració, apreciació i reconeixement d'un repertori de cançons i obres instrumentals, del patrimoni cultural propi i d'altres regions, països i èpoques.
- Gust i plaer per l'escolta sonora i musical
- Absència de so: saber apreciar el so - silenci
- Audicions musicals estàtiques i actives (associació a moviments).

QUALITATS DEL SO:

- **Altura:** sons aguts i greus, variant-ne les distàncies, com més propers més difícil diferenciar-los. Identificar la direccionalitat del so (ascendent o descendent / sons que es belluguen o que s'aguanten).
- **Intensitat:** fort i fluix; diferenciar, reconèixer, produir i imitar dues, tres o quatre intensitats.
- **Timbre:** vocal o instrumental; identificar veus masculina, femenina, infantil...
- **Durada:** llarg i curt; diferenciar, reconèixer, produir i imitar dues, tres o quatre duracions.
- **Textura:** identificar relacions jeràrquiques; forma; tempo (la velocitat i les variacions d'aquestes; el caràcter, les emocions...



La música està present de forma contínua en la nostra societat, hem de saber escoltar-la.

(Akoschky, et al., 2008, p.48)

CONTINGUTS

- Discriminació i reconeixement de les característiques distintives del so.
- Ritmes motrius amb so o sense: treballar el ritme corporal afegint o no l'element musical a tots els moviments que el nen fa o la mestra proposa.
 - Partint de jocs dels nens o d'exercicis psicomotrius relacionant-ho amb qualitats del so i ritmes.
- Ritme musical
 - Demanant respostes corporals als diversos estímuls sonors
 - Pulsació: sincronitzar qualsevol moviment a la pulsació d'una música, d'un llenguatge, d'uns sons, d'un ritme... demanant la màxima precisió.
 - Seguir la pulsació d'una música o instrument.
 - Buscar la pulsació a paraules, rimes, refranys, etc.
 - Figures musicals: introduir de forma sensorial el valor de les figures musicals. A mesura que els nens siguin més grans es poden introduir grafies convencionals o no.

Important treballar el ritme a partir del joc, l'experimentació i la vivenciació i tenir en compte la pulsació, la mètrica regular i irregular i el ritme lliure.



Les impressions de ritmes musicals desperten sempre i, en certa mesura, imatges motrius en la ment de l'oient, i en el seu cos reaccions motrius instintives. Les sensacions musculars acaben per associar-se a les sensacions auditives, que, així, reforçades, s'imposen més a l'esperit d'apreciació i d'anàlisi.

(Dalcroze, 1919 citat per Sánchez, Calbó i Cañabate, 2010)

MOVIMENT I DANSA

Ens reacionem i comuniquem amb el món a través del cos. (...) L'infant té una necessitat innata d'acció, de moviment, que li permet actuar i interaccionar amb el seu entorn i anar ampliant aprenentatges. Així mateix, el llenguatge corporal és qui acompanya i ajuda a desenvolupar la resta de llenguatges (plàstic, matemàtic, musical i verbal).

(Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.38)

"El moviment és com una cançó que vibra en l'aire". Els humans som cos i "tot quan fem, pensem, produïm i sentim ve d'allà" (Santo, 2019, p. 21-22).



"Estar a l'aula és com estar en escena: tots som part d'una dinàmica viva i espurnejant, on la comunicació entre professorat i alumnat pot ser tan creativa i emocional com una funció" (Santo, 2019, p.23).

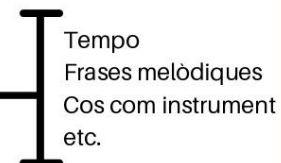
MOVIMENT
|
DANSA



Evocar imatges creades per la música amb el cos

Relacionar amb continguts

Jocs, coreografies, cançons acompanyades amb moviments



Música i moviment poden traçar camins molt propers i moltes vegades complementaris. No obstant això, és important recordar que música i dansa - o expressió corporal- són diferents disciplines amb objectius específics, a vegades en estreta relació i, altres, amb clares diferències respecte a les metes fixades.

(Akoschky, et. al., 2008, p. 87)

CONTINGUTS

- El cos com a instrument musical, produccions sonores diverses.
- El cos en moviment en relació amb l'escolta sonora i musical
 - Equilibri
 - Coordinació
 - Moviments amb o sense desplaçament
 - Moviments corporals espontanis
 - Moviments parcials
 - Moviments amb tot el cos
- Coneixement i increment del domini del repertori de jocs tradicionals, amb les seves coreografies i jocs corresponents.
- Danses
 - Improvisades, primer a nivell individual, després parelles i grups.
 - Danses lliures per parelles
 - Dansa de rotllana, anar-la introduint de manera gradual
 - Iniciar-se en el treball de danses organitzades amb ordres i passos curts, senzills, repetitius i amb moviments a l'abast dels infants.



"Quan els nens i nenes escolten música és molt probable que l'acompanyin amb algun moviment corporal"

(Akoschky, et al., 2008, p.83)

CANÇÓ I VEU

La veu és l'instrument musical del nostre cos i seria desitjable que tots sabéssim fer-lo servir com a tal.

(Malagarriga i Busqué, 2005, p.27)

El llenguatge oral és, en l'educació en general, un element essencial en l'aprenentatge. El cant es desenvolupa de manera pràcticament paral·lela i hi està estretament lligada.

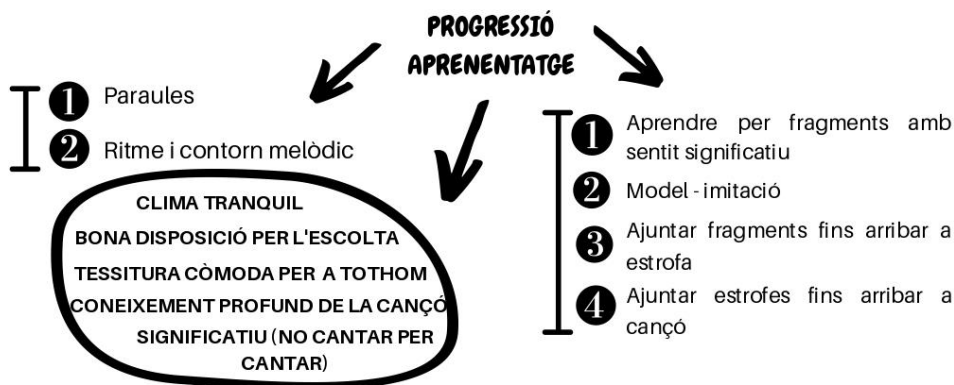


Les cançons són la manera més viva, fàcil i espontània de practicar la música (Barbarroja, 2009). Tot i això, cantar a la infància no s'ha de traduir únicament en cantar cançons infantils (Aróstegui, 2006). "Caldrà vetllar per assegurar-nos que els nens adquireixen un repertori de cançons ampli i variat", que vagi de cançons populars i tradicionals fins a cançons d'autor (Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.25).

La veu és l'element indispensable per treballar la cançó. L'hem de cuidar, tenint en compte la posició corporal, la respiració i les caixes de ressonància entre d'altres (Malagarriga i Busqué, 2005).



"L'afinació també es construeix i els nens i nenes requereixen temps de maduració per conquerir-la", fet que també està relacionat amb cuidar la veu: no forçar-la, ni parlar o cantar a volums molt elevats (Akoschky, et al., 2008, p.68).



"El cant desperta emocions (...) El cant s'uneix a records, vivències emotives i esdeveniments transcendentals. El cant atreu amb el text, amb els seus ritmes pròpies, amb les seves cadències melòdiques."

(Akoschky, et al., 2008, p.63)

INSTRUMENTS

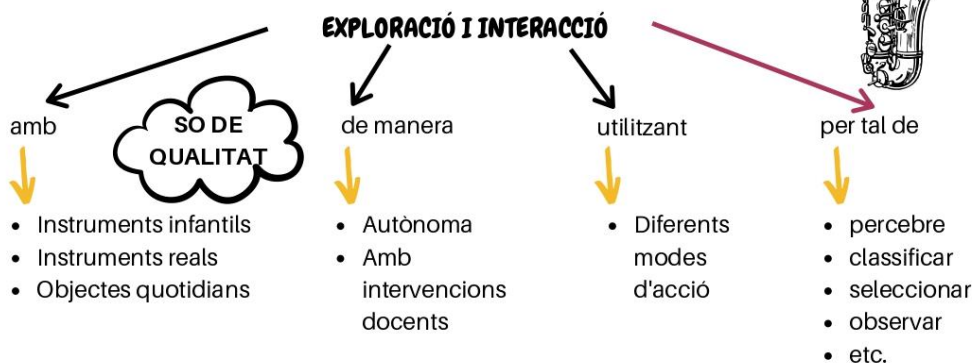
L'oportunitat d'explorar i conèixer instruments musicals adequats a les seves possibilitats, d'avançar en l'ús de diferents modes d'acció, d'acompanyar amb instruments les seves cançons i músiques preferides, de gaudir de l'execució individual i grupal, de sensibilitzar-se amb la producció sonora amb una major varietat d'instruments.
(Akoschky, et al. 2008, p.72)



Si la curiositat ens ve donada de sèrie, la tasca de l'escola només s'ha de concentrar a mantenir-la, estimular-la o afavorir-la, o en tot cas, a evitar aquelles maneres de fer que tendeixen a ofegar-la.

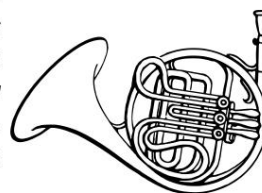
(Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.31)

Produir sons amb instruments té un gran atractiu pels infants. Amb freqüència seran ells mateixos que n'aportaran informació, perquè els coneixen de casa o d'alguna altra activitat. La curiositat per l'exploració i la descoberta i interacció amb l'entorn és molt present entre els nens i nenes d'educació infantil (Akoschky, et al., 2008).



Com ja s'ha esmentat el nostre propi cos també és un instrument i la percussió corporal en permet gaudir-lo i descobrir molts aspectes musicals. Acompanyar la música amb palmes és una manifestació tan espontània com moure's estimulat pel seu ritme i sonoritat. Els sons que es poden produir amb les palmes, els dits, els cops a les cuixes i amb els peus constitueixen una bateria sonora de gran riquesa tímbrica.

(Akoschky, et al. 2008, p.78)



CONTINGUTS

- Exploració sonora amb materials i objectes quotidians i amb instruments de percussió indeterminada i determinada.
- Ús de diferents modes d'acció per tal de produir sons.
- Identificació i reconeixement d'altres instruments tant visualment com sonorament.
- Cooperació en la cura i manteniment dels instruments.
- Agrupacions i classificacions amb els instruments i objectes tenint en compte les seves famílies, timbres o qualitats sonores.



De la mateixa manera els infants es mostren proactius i espontanis a l'hora de jugar amb el so, ells en són productors, descobridors, exploradors i juguen i gaudeixen amb les combinacions sonores. L'experimentació sonora els proporciona eines per despertar la seva part més exploratòria i creativa (...). Les experiències sonores s'aniran enriquint amb la pràctica, l'escolta de models musicals de qualitat i la motivació de l'adult que escolta i valora les produccions infantils.

(Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.25)



CONTINGUTS

- Escoltar i imitar frases amb paraules o sons onomatopèics.
- Imitació vocal i instrumental d'esquemes rítmics i melòdics.
- Improvisació i creació vocal, instrumental o sonora, de manera individual i/o grupal.
- Evocació sonora
- Creacions sonores com a acompanyament de paraules, frases, contes, poesies, moviment corporal...
- Gaudi, respecte i valoració de les produccions musicals pròpies, de companys i conjuntes.



Sabem que la creativitat és fruit de les connexions i la barreja de coneixements diversos i que cal inspirar-se en coses ja fetes per generar noves idees i creacions. Això implica que serà bo observar i analitzar no un sol model, sinó una varietat de models, situacions, fets... per trobar noves idees i plantejar creacions pròpies en què es valorarà l'originalitat, la diversitat i la creativitat.

(Servei d'Ordenació Curricular, 2016, p.27)

CREACIÓ

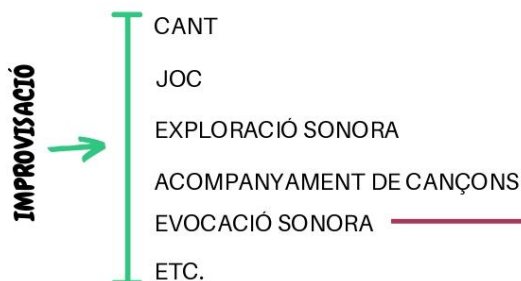
"Els nens tenen capacitat i inventiva per fer música, i, de fet, la fan, independentment que se'ls mostri o ensenyi com"

(Glover, 2004 citat a Akoschky, et al., 2008, p.94)

La creació i la invenció sovint formen part dels jocs o activitats diàries. Quan els infants adquireixen el llenguatge ja s'inicien en la improvisació de cançons espontànies o investiguen el món sonor del què disposen. "Imitar, improvisar i crear poder construir procediments didàctics en els quals la invenció musical està present, donant vol i creativitat a les possibilitats de producció" (Akoschky, et al., 2008, p.94).



Entenem i relacionem amb creació "els jocs sonors que el nen fa espontàniament o pensats, amb els quals pretén fer el que vol, i no el que ha après". És important estimular-ho i permetre que experimentin fins que ells sols acabin adequant i evolucionant els seus jocs espontanis fins a poder fer creacions pensades i ordenades (Malagarriga i Busqué, 2005, p.28).



Al evocar sons, els nens i nenes connecten amb la seva memòria i realitzen associacions lligades a les seves experiències anteriors. Per reproduir els sons evocats, traslladen la imaginació al camp de l'acció.

(Akoschky, et al., 2008, p.96)

L'activitat creadora de la imaginació es troba en relació directa amb la riquesa i la varietat de l'experiència acumulada per l'home, perquè aquesta experiència és el material amb el qual erigeix els seus edificis la fantasia. Com més rica sigui l'experiència humana, major serà el material del qual disposa la imaginació. D'aquí la conclusió pedagògica sobre la necessitat d'ampliar l'experiència del nen si volem proporcionar-li una base suficientment sòlida per la seva activitat creadora. Quan més vegi, senti i experimenti... com més aprengui i assimili... com més elements reals disposi en la seva experiència, tant més considerable i productiva serà, de la mateixa manera que les altres circumstàncies, l'activitat de la seva imaginació.

(Vigostsky, 1996 citat a Akoschky, et.al, 2008, p. 100)